

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
SOSYOLOJİ BİLİM DALI**

**LİSANSÜSTÜ TEZ ARAŞTIRMALARINDA SOSYOLOJİ
ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMLE YÜZLEŞME VE ARAŞTIRMA
SÜRECİ PRATİKLERİ**

HATİCE KADIN ARABACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN:
DOÇ. DR. MEHMET BİREKUL**

KONYA-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Kadın ARABACI
	Numarası	158103011014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji / Sosyoloji
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mehmet BİREKUL
	Tezin Adı	Lisansüstü Tez Araştırmalarında Sosyoloji Öğrencilerinin Bilimle Yüzleşme ve Araştırma Süreci Pratikleri

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Lisansüstü Tez Araştırmalarında Sosyoloji Öğrencilerinin Bilimle Yüzleşme ve Araştırma Süreci Pratikleri** başlıklı bu çalışma 05/09/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Doç. Dr.	Mehmet BİREKUL	
2	Prof. Dr.	Mahmut Hakkı AKIN	
3	Dr. Öğr. Üyesi	İbrahim NACAĞ	

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Kadın Arabacı		
	Numarası	158103011014		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/ Sosyoloji		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Doktora	<input type="checkbox"/>	
Tezin Adı	Lisansüstü Tez Araştırmalarında Sosyoloji Öğrencilerinin Bilimle Yüzleşme ve Araştırma Süreci Pratikleri			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin Adı Soyadı
İmzası

Hatice Kadın Arabacı



TEŞEKKÜR

Bu mütevazî araştırma pek çok kişinin desteğiyle ortaya çıkmıştır. Katkıları olmaksızın bu çalışmayı bitirmeyi tahayyül dahi edemeyeceğim bu kişilere teşekkürü borç bilirim.

İlk olarak, bana tez sürecim boyunca özgür bir alan açan sayın danışmanım Doç. Dr. Mehmet Birekul'a yardımlarından ve nezaketinden dolayı teşekkür ederim.

Mülakat talebimi geri çevirmeyerek sorularımı içtenlikle cevaplayan 50 katılımcıma bilhassa teşekkür ederim. Onlar sayesinde ki sadece araştırmam için veri toplamakla kalmadım aynı zamanda heyecan verici, bilgilendirici ve unutamayacağım bir saha deneyimi yaşadım.

Sosyoloji eğitimim boyunca geçirdiğim bütün aşamalarda büyük emeği olan, sosyoloji adına öğrendiğim her şeyi kendisine borçlu olduğum ve her ihtiyaç duyduğumda büyük bir cömertlik göstererek yardım elini uzatan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Abdulkerim Sönmez'e bütün kalbimle ve hakkını asla ödeyemeyeceğimin bilincinde olarak teşekkür ederim.

Ayrıca mülakat yapacağım bireylere ulaşmamda yardımcı olan Mahmut Hakkı Akın, Mehmet Birekul, Abdulkerim Sönmez, Lütfi Sunar, Şakire Tosun Süzgün, Büşra Turan, Ayşegül Kurtoğlu, Mehtap Gümüş, Cansu Bozal, Murat Özdemir, Emine Akçelik, Göze Çakır Yüce, Fatmanur Akkaya Doğan, Seda Can, Nazlınur Baykan, Cahide Zeynep Enginar, Elyesa Koytak, Burcu Sağlam ve Ferzan Aşık'a; bütün yaşamım boyunca olduğu gibi tez sürecimde de maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, şefkatli kollarında huzur bulduğum sevgili anne ve babama; hediye ettiği bilgisayar ve hard disk ile tez sürecimde çıkabilecek teknik sorunları en başından çözen Refika'ya; tablolar ve yüzdellik analizlerindeki yardımlarından dolayı Abdullah Dursun'a; tashih ve çeviri işlemlerinde beni hiç yalnız bırakmayan Büşra'ya, ham verilerin Word dosyasına aktarılmasında yükümü azaltan Refika, Saliha ve Selcen'e; Ankara'da evlerini ve kalplerini bana içtenlikle açan Talip ve Gülçin'e ve ben çalışırken satranç tahtasının başında sabırla tezimi bitirmemi bekleyen Lülü'ya teşekkür ederim.

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Kadın Arabacı		
	Numarası	158103011014		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji/ Sosyoloji		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Doktora	<input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mehmet Birekul		
Tezin Adı	Lisansüstü Tez Araştırmalarında Sosyoloji Öğrencilerinin Bilimle Yüzleşme ve Araştırma Süreci Pratikleri			

Bu araştırma Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerine kayıtlı yüksek lisans ve doktora tez öğrencilerinin; bilim üretme sürecinde farklı kuramsal ve yöntemsel paradigmalardan mevcut olduğu bir bilim dalında kuramlar, metodolojik yaklaşımlar ve araştırma teknikleri arasında nasıl bir bağ kurduklarını, sosyolojik paradigmalardan ilgili farkındalıklarını, araştırma süreçlerinde ilerleme biçimlerini ve bilimi nasıl konumlandıklarını öğrenmek istemekte ve doğası itibarıyla normal bilim olamayacağı ifade edilen sosyolojinin normal bilim gibi işleyip işlemediği sorusuna da sosyoloji öğrencilerinin bilimsel faaliyetlerindeki tavırları açısından cevap aramaktadır. Araştırmanın verileri 50 lisansüstü sosyoloji öğrencisi ile yapılan mülakatlardan derlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların kendi araştırma süreçlerinde üç farklı şekilde ilerledikleri görülmüştür: i) Araştırma sürecinde yaptığı işin temellerine vakıf olarak ilerleyen ii) neyi, niçin yaptığını bilmemekle birlikte danışman hocanın ve ders kitapların yardımıyla bir şekilde biçimsel uygunluğu sağlayarak ilerleyen ve iii) yaptığı işin temellerine dair bir fikri olmadan ve biçimsel bir uygunluğu da sağlamadan ilerleyen. Öğrenim süreci ve danışman tipleri birlikte değerlendirildiğinde; derin inceleme tarzı kuram dersleri, uygulamalı yöntem dersleri ve metodoloji derslerinden oluşan üçlü bir mekanizmanın usta, standart ve mürşit danışman tipleriyle eklemleştikleri takdirde yaptıkları işin temellerine vakıf, bağımsız bir araştırmacı olan araştırmacılar yetiştirme kabiliyetine sahip oldukları görülmektedir. Bunun sosyoloji alanı için anlamı; bir normal bilim halinin oluşmaması ve sosyolojik üretimin uygulamalı bir sosyal bilim anlayışıyla yapılması olmaktadır. Ancak araştırma verilerine göre, katılımcıların çoğu açısından bu sonuç elde edilememektedir.

Anahtar sözcükler: Paradigma, metodoloji, kuram, yöntem, normal bilim, lisansüstü tez öğrencileri.

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Hatice Kadın Arabacı		
	Student Number	158103011014		
	Department	Sociology		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Mehmet Birekul		
Title of the Thesis/Dissertation	Facing with the Science and Practice of Research Process of Sociology Students on Postgraduate Thesis Researchs			

This research aims to find out how thesis students at the MA and Ph.D. levels of sociology departments in Turkey, build a relationship between the paradigms, methodological approaches and research techniques in the process of producing science in the discipline that has different theoretical and methodological approaches. Concerns of this research are; awareness of the students on the sociological paradigms, how they position the science and, progresses during the research process. Sociology, by its very nature, is perceived as cannot be in the category of a normal science. In this respect, if sociology is in the category of a normal science or not, is one of the main questions along with the attitudes of the students during their scientific activities. Data of the research is compiled from interviews with 50 postgraduate students. As a result of the research, it is observed that there are three types of interviewees following different paths to write a thesis: i) Those who have a grasp of the basics of the field and proceed accordingly ii) those who do not know why and what to do but proceed according to formal sample under the guidance of professors and books iii) those who do not have a grasp of the basics of the field and do not proceed in accordance with the formal sample. When the process of learning and supervisor types are evaluated together; a threefold system for the education process can be named as in depth paradigm courses, applied method courses and methodology courses. When these courses matched with “master”, “standard” and “murshid” supervisor types; it is possible to have researchers who are independent and aware of the basics of the field. It follows from that, a scientific production in terms of normal science is not possible for sociology and the sociological production is directed with the understanding of applied sciences. However, according to data of the research, most of the interviewees have disproved this value judgement.

Key words: Paradigm, methodology, theory, method, normal science, postgraduate students.

İÇİNDEKİLER

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
İçindekiler	iv

Giriş.....	1
------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM PARADİGMA TARTIŞMASI VE ÇOK PARADİGMALI BİR BİLİM OLARAK SOSYOLOJİ

1.1. Bilim Sosyolojisi ve Bilimsel Bilginin Sosyolojisi Hakkında Kısa Bir Müzakere	16
1.2. Bilimsel Devrimlerin Yapısı ve Kuhn'a Eleştiriler	21
1.3. Paradigma Kavramı Etrafındaki Tartışmalar ve Sosyolojinin Değişken Doğası.....	27
1.4. Sosyolojideki Kuramsal ve Yöntemsel Paradigmalar	40

İKİNCİ BÖLÜM TÜRK SOSYOLOJİSİNİN GENEL DURUMUNA İLİŞKİN KISA BİR DEĞERLENDİRME VE TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDEKİ SOSYOLOJİ BÖLÜMLERİNİN YAPISI

2.1. Türk Sosyolojisinin Genel Durumuna İlişkin Kısa Bir Değerlendirme	57
2.2. Türk Üniversitelerindeki Sosyoloji Bölümlerinin Yapısı.....	62
2.2.1. Yöntem Dersleri.....	64
2.2.2. Metodoloji Dersleri	66
2.2.3. Kuram Dersleri.....	68
2.2.4. Bilgi/Bilim Sosyolojisi ve Felsefesi Dersleri.....	70
2.2.5. Kaynak Taraması	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR: LİSANSÜSTÜ TEZ ARAŞTIRMALARINDA SOSYOLOJİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMLE YÜZLEŞME VE ARAŞTIRMA SÜRECİ PRATİKLERİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Kendisiyle Mülakat Yapılan Bireylerin Sosyo- Demografik Özellikleri	76
3.1.1. Araştırmanın Yöntemi.....	76
3.1.2. Kendisiyle Mülakat Yapılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	81
3.2. Öğrenim Süreci	89
3.2.1. Kuramsal Paradigmalarla Aşinalık	92
3.2.1.1. Lisans Düzeyi Kuram Eğitimi.....	93
3.2.1.2. Yüksek Lisans Düzeyi Kuram Eğitimi	105
3.2.2. Lisans ve Yüksek Lisans Düzeyinde Alınan Yöntem Derslerinin Mahiyeti	115

3.2.2.1. Lisans Düzeyi Yöntem Eğitimi.....	116
3.2.2.2. Yüksek Lisans Düzeyi Yöntem Eğitimi.....	126
3.2.3. Doktora Düzeyi Kuram ve Yöntem Eğitimi	132
3.2.4. Metodolojik Paradigmalara Aşinalık	137
3.3. Alınan Eğitimin Değerlendirilmesi.....	150
3.3.1. Kuram, Yöntem ve Metodoloji ile İlgili Yetkinlikler	150
3.3.1.1. Metodolojiler/Paradigmalarla İlgili Yetkinlikler ve Paradigmanın Konumlandırılma Biçimleri	153
3.3.1.2. Kuramlarla İlgili Yetkinlikler	163
3.3.1.3. Yöntemle İlgili Yetkinlikler.....	168
3.3.2. Kuram, Yöntem, Metodoloji ile İlgili Kendilerinde Eksiklik Gördükleri Hususlar ve Bağımsız Bir Araştırmacı Olma Hakkındaki Düşünceleri.....	172
3.3.2.1. Kuram Bilgisi İle İlgili Eksiklikler	177
3.3.2.2. Yöntem ve Metodoloji ile İlgili Eksiklikler.....	183
3.3.2.3. Bağımsız Bir Araştırmacı Olma Hakkındaki Düşünceler.....	189
3.4. Araştırma Sürecine Hazırlık.....	193
3.4.1. Bilim ve Bilim Adamı Hakkındaki Düşünceleri.....	194
3.4.1.1. Lisansüstü Eğitime Başlama Nedenleri ve Bilim Yapma Gerekçeleri	201
3.4.1.2. Bilim Adamlığını Algılama Biçimleri	210
3.4.1.3. Kendilerini Bir Bilim Adamı Olarak Nerede Gördükleri	214
3.4.1.4. Bilimsel Araştırma Sürecine Hazırlık: Lisans Tezi Deneyimleri ...	225
3.4.2. Akademik Çalışmaların Sosyal Çevredeki Değeri ve Akademik Ortam.....	229
3.4.2.1. Akademisyen Olmanın ve Tez yazmanın Sosyal Çevredeki Değeri.....	231
3.4.2.2. Akademik Ortamın Bilimsel Faaliyete Etkisi	245
3.5. Araştırma Süreci.....	255
3.5.1. Araştırma Konusunun Seçilmesi ve Sorunsallaştırılması.....	264
3.5.1.1. Tez Konusunun Seçilmesi ve Araştırma Sürecinde İlerleme.....	265
3.5.1.2. Tezin Tanımlanması.....	273
3.5.2. Kuram ve Yöntemi Konumlandırma Biçimleri	282
3.5.2.1. Bilimsel Araştırmada Kuramın Konumlandırılması	284
3.5.2.2. Bilimsel Araştırmada Araştırma Yaklaşımları ve Tekniklerinin Konumlandırılması.....	311
3.6. Danışmanlarla İlişkiler ve Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	318
3.6.1. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	321
3.6.2. Katılımcıların Danışmanlarını Konumlandırma Biçimleri	328
Sonuç	355
Kaynakça	364
Ek 1: Mülakat Cetveli Örneği.....	371

GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu; sosyoloji alanında yüksek lisans ve doktora tezi hazırlayan öğrencilerin kendi alanlarındaki başlıca metodolojik yaklaşımların ve kuramsal paradigmaların araştırma pratiği açısından ima etmiş olduğu sorunlarla nasıl yüzleştikleri, bu sorunları aşmak için neler yaptıkları ve bilimi nasıl konumlandıklarıdır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin ne türden ve nasıl bir bilim yapmaya doğru yönlendirildikleri ve sonra bunu nasıl hayata geçirdiklerinin öğrenilmesi, bir nevi sosyalizasyon sorunu olarak neler yaşadıkları, araştırmanın merkezindeki meselelerden biridir. Kitaplarda, derslerde tarif edilen ve kendilerine bir çerçeve sağlayan yöntemleri uygulayıp uygulamadıkları, bu yöntemlerin farkında olup olmadıkları veya araştırma süreçlerinde kendilerini kendi deneyimleriyle yol aldıkları ya da el yordamıyla ilerledikleri bir pozisyonda bulup bulmadıkları gibi meselelerin soruşturulmasıyla, öğretim sürecine dair nasıl bir tablonun mevcut olduğuna dair fikir edinmek mümkün olacaktır.

Bu konuyu araştırmaya değer kılan hususlardan ilki, lisansüstü öğrencilerinin bilim üretme sürecinde karşılaştıkları pratiğe dönük sorunların açıklığa kavuşturulmasının, bilim eğitiminin kalitesinin artırılmasındaki önemidir. Bu meseleyi, belirtilen pratik işlevinin ötesinde, kuramsal olarak ele almaya değer kılan husus ise, 1960'lı yılların başında Thomas Kuhn'un başlattığı, bilimsel gelişmenin devrimlerle gerçekleşmesi ve bilimin üretiminde paradigmaların rolü ile ilgili tartışmadır.

Kuhn'a göre bir bilimde rakip paradigmalar arasındaki tartışmanın devam etmesi durumunda, işin hep baştan alınma zorunluluğu doğar. Bilim adamının işi baştan alması demek, işin felsefesini de uygulamayla birlikte üstlenmesi anlamına gelmektedir. İhtilaf sona erip bir kuram paradigma olarak kabul edilince, işi baştan alma zorunluluğu ortadan kalkar. Paradigmanın kabulü ile birlikte bilim alanının yeni ve katı bir tanımı da kabul edilir. Bilim adamını kısıtlamak gibi bir dezavantaja sahip olsa da paradigma kabulü, bilimin gelişmesi için gereklidir çünkü bilim adamı bir

paradigmaya bağlanmak suretiyle bir konuyu derinlemesine, ayrıntılı olarak inceleme olanağına kavuşur. Kuhn'un olağan/normal bilim olarak adlandırdığı bu dönemde bilim adamı felsefeden uzaktır. Bu durum, bir paradigmanın henüz kabul edilmemiş olduğu, kuramlar arası çekişmenin sürdüğü devrim dönemlerinde görülenin tam tersidir (Kuhn, 1995: 59-64). Kuhn'un tarif ettiği normal bilim döneminde, bilim ve felsefe arasında mevcut olduğunu iddia ettiği ilişki; Winch'in eleştirdiği 'temizlikçi felsefe' anlayışına benzer. Buna göre bilim adamları kavramsal karışıklıkları temizleme işini felsefeye bırakmaktadır (Winch, 2007: 15-16). Kuhn'un olağan biliminde ise kavramsal karışıklıkları temizleme işi paradigmayı kabul eden kuşağa ait görünmektedir. Arkadan gelenlerin payına ise, bulmaca çözmek düşmektedir.

Kuhn, evrensel bir paradigmayı kabul etmenin önemini bu şekilde anlattıktan sonra toplum biliminin hangi dallarında böyle paradigmaların mevcut olduğu sorusunun yanıtlanmadığını ifade etmektedir (Kuhn, 1995: 57). Kuhn'un bilimsel devrimlerin yapısını tarif ederken dışarıda bıraktığı bilimler arasında olan sosyoloji, en başından beri bir nevi devrim halindedir. Hatta sosyolojinin durumu, bundan da karışıktır. Kuhn'a göre bir paradigmanın kabulü, olağan bilim dönemini başlattığı gibi, bilim olmanın da göstergesidir. Bu konuyu tartışan Chalmers (1994: 160), modern sosyolojinin büyük bölümünün başat bir paradigmaya sahip olmadığını ve bu anlayışa göre bilim olma hakkını da kazanamayacağını söyler.

Aslen sosyolojide hiçbir dönemde tek paradigma hâkim olmamış aksine farklı paradigmalar bir arada var olagelmiştir. Sosyolojinin paradigmaya dair sorununun, metodolojik ve kuramsal olarak tarif edilebilecek iki ayağı olduğu söylenebilir.

Sosyolojide rekabet halinde iki metodolojik yaklaşımın yani, pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımın mevcut olduğu şeklindeki yaygın tarif göz önüne alındığında, bu iki geleneğin hemen hemen aynı dönemlerde ortaya çıktığı da görülecektir. İki yaklaşımın öncüleri olan isimler yakın zaman dilimlerinde yaşamış ve eserlerini yazmışlardır. Nitekim Durkheim'ın 1895'te pozitivist sosyolojinin yöntemini açıklamak için yazdığı *Sosyolojik Metodun Kuralları* adlı eserinden yaklaşık on yıl sonra, yorumlayıcı sosyolojinin önde gelen ismi Weber'in eserleri yayımlanmaya başlamıştır. Bazıları için bir üçüncü paradigma olarak değerlendirilen eleştirel yaklaşımın temelindeki isim olan Marx ise, *Kapital*'inin birinci cildini

1867’de yayımlamıştır. Farklı paradigmaların temelini oluşturan eserlerin yakın dönemlerde yazılma ve yayımlanmasına ek olarak, bu paradigmaların izleyicilerinin olduğu ve bugüne kadar neredeyse kesintisiz ulaşan bir geleneğe sahip oldukları da hatırlanmalıdır.

Bir paradigmanın hâkimiyetinin sağlanamaması, Kuhn’un tarifine göre, o bilimin devrim halinde olduğu anlamına gelmektedir. Devrim halindeki bilim, sorunlara dair derinlemesine araştırma yapmak yerine işin felsefesiyle meşgul olur. Bunun anlamı bilimin ilerleyememesidir. O halde sosyal bilimlerin, özede sosyolojinin durumu ne olacaktır?

Sosyal bilimlerin ve özede sosyolojinin kuruluşundan bugüne kadar devrim halinde olduğunu savunanlardan biri olan Benton, temeller konusundaki anlaşmazlığı ve sosyolojinin ortak bir tanımının olmayışını buna delil olarak göstermektedir (Benton, 2013: 12-13). Aynı şekilde Winch de sosyolojide felsefî sorunların halledildikten sonra yola devam edilecek yabancı unsurlar olmadığını söyler. Winch, sosyolojinin merkezî problemi olarak gördüğü “sosyal görüngüler”in doğası hakkındaki tartışmaların felsefeden ayrılamaz olduğu görüşündedir (Winch, 2007: 52).

Bourdieu da, bir paradigmanın kabulü halinde ve fikir birliği varken bilimin mevcut olduğu, şeklindeki anlayışı eleştirmektedir. Sosyolojinin ihtilafli ve dağınık bir görünümü olduğu düşünülmektedir ancak, ona göre bu durum bilimsel ilerlemeye uygundur. Geçmişte de sosyoloji bir paradigmaya sahip olmamıştır ama diğer bilimler arasında saygınlık kazanmak için geliştirilmiş olan sahte bir birlik hali bu şekilde algılanmıştır (Bourdieu, 2014: 78-80).

Sosyal bilimler felsefesinin, dolayısıyla da sosyolojinin, sürekli anlama-açıklama ve neden-anlam ikiliği gibi ikiliklerle mücadele ettiğini söyleyen Fay (2012: 176-178), zımnen sosyal bilimlerde farklı paradigmaların bir arada olması gerektiğinin de altını çizmektedir. Ona göre dikkatini tek bir teoriye çeviren bir yaklaşım, otomatik olarak belli soruları sorabilecek kabiliyette olmayacaktır. Yani anlamak kadar açıklamak da gerekli olduğu için, bunları konu edinen yaklaşımlar, sosyal bilimler felsefesi tarafından hesaba katılmalıdır.

Sosyal bilimlerin doğasıyla ilgili tartışmaların çözüme kavuşmamış ve doğası gereği de kavuşmayacak olduğunu ifade eden Benton ve Craib'e göre, insanlar işleri düzgün biçimde ilerlediğinde bir şeyleri sorgulamazlar ancak, sosyal bilimlerde işler hiçbir zaman düzgün ilerlememiştir. Sosyal bilimciler alanlarının alay konusu olması bir tarafa, disiplinlerinin doğası itibarıyla bilimsel olup olmadığı konusunda bile anlaşamamaktadırlar. Bu nedenle sosyal bilimciler, diğer bilim dallarında faaliyet gösteren meslektaşlarından daha çok refleksiftir. Yani, "sosyolojinin nasıl bir etkinlik olduğu, hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği, kendi araştırma nesnesi ile nasıl bir ilişki içinde olması gerektiği gibi meselelere muhtemelen daha fazla vakit ayırırlar" (Benton ve Craib, 2015: 22).

Yukarıda verilen örnekler sosyoloğun, uygulamalı sosyal bilim anlayışına uygun hareket etmesi gerektiğine ilişkin yaygın bir görüşü yansıtmaktadır. Bu durum her ne kadar Kuhn'un devrim halindeki bilim tarifine benzese de, sosyolojinin normal bilim-devrim halindeki bilim ayırımına uymayan bir görüntüsü olduğu aşikârdır. Daha sonra da sosyolojinin değişken doğası konusu ele alınırken tartışılacak olduğu üzere, sosyoloji uygulamalı bir sosyal bilim olarak doğası itibarıyla, normal bilim olamayacaktır ancak; teoride sosyolojinin devrim halinde olduğu söylenmesine rağmen, pratikte normal bilim gibi işlediği görülmektedir. Bu durum, Türkiye'de yapılan sosyoloji açısından da fazlasıyla geçerlidir. Türkiye'de yapılan sosyolojiye ilişkin çalışmalar yürüten Esgin (2015: 215), Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde görev yapan akademisyenlerle yaptığı saha çalışması sonucunda; birkaç örnek dışında Türkiye'de sosyolojinin doğasına ve metodolojik yönlerine dair tartışmaların gerçekleştirilmediğini iddia etmektedir. Bir başka çalışmada ise, sosyoloji eğitiminde araştırma eğitiminin içerik, düzey ve yöntem yönünden yetersiz olmasından (Karasar, 2012: 51) bahsedilmektedir. Hâlbuki sosyal gerçekliğin sürekli değişim halinde olduğu böyle bir bilim dalında, alet çantasının sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Esgin, 2015: 194).

Literatürdeki tartışmaların ve özellikle Kuhn'un analizinin kılavuzluğunda sosyolojiye bakıldığında görülen tablo kafa karıştırıcıdır. Kuhn, yeni paradigmanın bilim alanının yeni ve katı bir tanımını getirdiğini ifade eder ancak; sosyolojide bir paradigma kabulü olmamasına rağmen bilim, bilimsel bilgi tanımları bir paradigma

varmış gibi yapılmaktadır. Yine Kuhn'a göre, bilim adamları eğitimle ve bilimsel metinler aracılığı ile elde ettikleri modeli işe koşarken ona paradigma konumunu kazandıran özellikleri bilmezler. Sorun veya çözüme ilişkin tartışmalara vâkıf değillerdir. Sosyolojide böyle çalışılmayacağı veya çalışılsa bile bu yolla bilimsel bilgi üretilmeyeceği için söz konusu tartışmaların bilim öğrencilerince bilinmesi gerekmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinin genel yapısı hakkında tarafımızdan yapılan ve birinci bölümün son kısmında yer verilecek olan araştırmadan elde edilen verilere göre; Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde, pek çok halde normal bilim döneminde görülebilecek bir bilim öğrencisi tipi yetiştirildiği görülmektedir. Bilim öğrencisi metodolojik tartışmalardan uzak tutulmakta, metodolojiye dair bir eğitimden geçirilmemektedir. Bu durumda; olağan bilim dönemindeki gibi bir eğitim alan öğrencinin, aslen devrim halinde olduğu söylenen bir bilim dalında, bilimsel bilgiyi neye göre üreteceği sorusu cevapsız kalmaktadır.

Bu çalışma açısından sorunu araştırmaya değer kılan bir başka husus, sosyolojideki paradigmların kavramsal ve yöntemsel iki kısma ayrılması ve tekil paradigmatic yaklaşımların olmaması açısından durumun Kuhn'un söylediğinden farklılaşmasıdır. Kuhn (1995: 174, 183), kavramsal sistemler arası geçişi Gestalt kalıbı değişimine benzetmekte ve bu geçişin bir nevi imkânsız olduğunu düşünmektedir. Bu da, sosyolojide benzer durumun nasıl işlediğine ilişkin sorgulamayı, öğrencilerin farklı metodolojik ve kuramsal tartışmaların ima ettikleri sorunlarla nasıl yüzleştiklerinin öğrenilmesini gerekli hale getirmektedir. Bu kapsamda, araştırma yapanların belli bir kuramsal çerçeveyi nasıl konumlandıkları; bir inanç sorunu, düzenleme çerçevesi, kendisi vasıtasıyla iş yapılırken diğer kuramlarla temas halinde olabilen ve sorgulanmaya açık olan bir sistem veya sorgulamadıkları bir alan mı olduğunun öğrenilmesi gerekmektedir. Kuramsal ve yöntemsel yaklaşımların, birbirine kapalı düşünme sistemleri olarak veya her amaç için farklı bir araç olarak görülmesi onların kullanılma biçimlerine yansımaktadır. Kuramın kapalı bir sistem olarak alınması, kişiyi o kuramsal sistemin dışına çıkma ve diğer kuramları hesaba katma ihtiyacı duymaksızın veya onları niye reddettiğini açıklamaksızın ilerlemenin nedeni olabilir. Bu tutum ise gerçekte, Kuhn aksini düşünse de, bilgiyi ilerletmez çünkü kuramın neye göre seçileceği belli

değildir. Bu seçimlerin hocanın otoritesi, inanç, akran etkisi veya başka bilim dışı nedenlerle yapılması halinde, Kuhn'un paradigma seçimi hakkında söyledikleri doğrulanacak ancak; bu durum sosyoloji açısından üzücü bir tablo olacaktır.

Metodolojik yaklaşımların ve kuramsal paradigmların çokluğunun oluşturduğu karmaşa açısından bakıldığında, sosyoloji öğrencilerinin lisans öğrenimi esnasında ve sonrasında aldıkları derslerin ve bu derslerde okutulan kitapların bu alanda birbirinden farklı kuramların varlığına ve bu kuramların temel argümanlarının ne olduğuna dair bilgi verdiği görülmektedir. Öğrenci, aynı şekilde araştırma yöntemlerini konu edinen metinlerden de farklı yaklaşımlar ve teknikler olduğu konusunda bir fikir edinecektir. Alanın temel kuramlarını öğrenmek istediğinde, seçtiği herhangi bir kitabın mevcut duruma ilişkin çok fazla şey söylediğini fark edecektir. Örneğin *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* kitabının yazarı Poloma'nın sosyolojik kuramları Natüralistik, Yorumlayıcı ve Değerlendirici olarak üçe ayırdığını, buna ek olarak her üç kuramın alt başlığı olarak yine birbirinden farklı kuramlara yer verdiğini görecektir. Yazarın, farklı perspektiflerin farklı varsayımlardan hareket ettiğine dair cümlesini okuyacak ve bu varsayımların birbirleriyle yarışma, hatta çatışma halinde olduğuna ilişkin ifadesine dikkat edecektir (Poloma, 2012: 32). Başka bir kuram kitabını aldığı anda; kuramların klasik, güncel, gündelik hayat, bütünleştirici, feminist, postmodern, küreselleşme kuramları olarak tasnif edildiğini fark edecektir (Ritzer ve Stepnisky, 2012). Öğrenci, yöntemi öğrenmeye başladığında, incelediği kitapların birbirinden farklı araştırma yaklaşımlarına ve tekniklere yer verdiğini gözlemleyecektir. Bu mevzuda, tarafımızdan yapılan araştırmaya göre, Türkiye'de en çok başvurulanan kitaplardan birini yazmış olan Neuman; pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşım gibi üç farklı sosyal bilim anlayışını örnek göstermekte ve sosyolojinin birçok paradigmanın rekabet ettiği bir alan olduğunu söylemektedir. Ona göre bu yaklaşımlar; toplumsal araştırmalara, araştırma tekniklerine kaynaklık etmektedir (Neuman, 2013: 120). Konuyu araştırmaya devam eden öğrenci, başka bir kitaptan da (Taş, 2011: 156-157) sosyolojinin paradigmalarının çokluğuna ve birbiriyle uzlaşmazlığına dikkat çekildiğini ve bunlardan biri olan pozitivist paradigmanın araştırma yaklaşımının

nicel araştırma tarzı olduğunu, yorumlayıcı paradigmanın ise nitel araştırma yaklaşımına kaynaklık ettiğini okuyacaktır.

Sosyal bilim felsefesine dair kitaplar incelendiğinde ise, metodolojik yaklaşımların felsefi kökenlerine yer verildiği ancak meselelerin sadece tartışıldığı ve metodolojik olarak sonuca bağlanmadığı görülmektedir. İşledikleri konu itibarıyla doğal olan bu durum, ilgili kitapların hocalar ve öğrenciler tarafından metodoloji olarak algılanmasıyla ve araştırmacı tarafından bilim sosyolojisi olarak kabul edilmesiyle bir soruna dönüşmektedir. Örneğin; bilimde ampirizm, pozitivizm, yorumcu yaklaşımlar, postmodernizm ve feminizme konu başlığı olarak yer veren Benton ve Craib'in *Sosyal Bilim Felsefesi*, benzeri kitaplardan eleştirel realizme de değinmesi açısından zengindir ancak; okuyucularını "sonuçlar üzerine değil, tartışmalar üzerine bir kitap" olduğuyla ilgili uyarmaktadır (Benton ve Craib, 2015: 25). Öğrencilere belli bir görüşe niçin yakın olduklarını sorgulamayı önerir, sosyal bilimlerin karmaşık doğasıyla ilgili uyarılarda bulunur ama bütün bunların bilimin pratikte nasıl üretileceği ile ilgisi yoktur.

Bilim üretme sürecinin başında olan sosyoloji öğrencisi, farklı paradigmaların ve bunlardan neşet eden farklı metodolojilerin mevcut olduğu böyle bir bilim dalında iş yapmak mecburiyetindedir. Kuramlar, yaklaşımlar ve araştırma teknikleri arasındaki bağı pek çok halde kuramayacak, ikisini birbirine karışmayan bilgiler olarak farklı alanlarda tasnif edecektir. Öğrencilerin tarif edilen durumla nasıl yüzleştiklerinin ve ne türden tavırlar benimsediklerinin araştırılması, bilim sosyolojisinin en temel sorunlarından biridir.

Sosyoloji alanında, olağan bilim döneminde görülebilecek türden bir eğitim alan öğrenci, bilimsel yeterliliğe kendi çabasıyla ulaşmasının beklendiği bir durumda kalmakta ve metodolojiye dair kazanması gereken becerileri tek başına kazanmakta, hatta çoğu halde kazanmamaktadır. Daha da kötüsü böyle bir bilgiyi edinmesi gerektiğinin farkına dahi varamamaktadır. Sosyolojik alanda yazı yazma sıkıntısını, bu bilimin kuramsal sorunlarından ayırmayan Becker'a öykünerek; kötü tezlerin de, benzer bir şekilde "toplumsal organizasyon"daki sıkıntılar sonucunda oluştuğunu söylemek çok da iddialı olmasa gerekir (Becker, 2015: 19). Bu nedenle bilimin üretilmesi süreci, bizzat bilgiyi üreten kişiye ek olarak, bilimin içinde üretildiği

sosyal koşullarla, akademik cemaat ve diğer toplumsal kesimlerle de ciddi biçimde alakalıdır.

Sosyoloji alanında bilimsel bilginin üretilme sürecinin konu edildiği araştırmalar çok değildir. Lisansüstü öğrencilerinin bilim üretme süreçlerini bir yönüyle konu edinen az sayıdaki saha çalışmasına bakıldığında; sosyal bilimler, fen bilimleri ve eğitim bilimleri gibi farklı enstitülere bağlı öğrencilerle gerçekleştirildiği ve bu nedenle konunun niceliksel analize uygun genel kısımlarının ele alındığı anlaşılmaktadır. Örneğin Saracaloğlu, lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve genel olarak öğrencilerin araştırma yeterliliğine sahip olduğunu bulmuştur (Saracaloğlu, 2008: 201). Bakioğlu ve Gürdal ise, lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algılarını inceledikleri araştırmalarında öğretim üyelerini de araştırmaya dâhil ederek konuyu farklı bakış açılarından ele almaya çalışmışlardır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Araştırmanın soruları; tezin raporlaştırılmasıyla ilgili sorunları, bilimsel kurum veya kuruluşlara üyelik, tezle ilgili sorunlara çözüm bulma yolları gibi önemli noktalara temas etse de bilimsel alanların, kendi alanlarına has sorunlara temas etme imkânının olmayışı nedeniyle eksiktir.

Kalebaşı (2016)'nın 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki dokuz üniversitede eğitim gören sosyoloji öğrencileriyle yaptığı anket çalışması da, hem bir tarama çalışması olması hasebiyle derinlikli değildir hem de sosyoloji öğrencilerinin genel sorunlarıyla ilgilidir. Sosyolojinin toplumda bilinmesi, statüsünün yükselmesi, istihdam, eğitim memnuniyeti, iş bulma ve gelecek kaygısı konusunda; sosyoloji öğrencilerinin beklentileri gibi meseleler çalışmanın temel problemidir, dolayısıyla araştırma süreçleriyle veya derslerin içeriğiyle ilgili konular araştırmanın kapsamında değildir.

Kasapoğlu (2015); sosyolojinin sorunlarını fenomenolojik bir incelemeye tabi tutmak için yaptığı çalışmada sosyoloji öğrencileri, onların velileri ve bakanlık ve yerel yönetimlerde çalışan sosyologlarla derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Her ne kadar Kalebaşı'na göre konuyu daha derinlikle incelemiş olsa da, genel sorunlara

odaklandığı için, öğrencilerin sosyolojinin metodolojik ve kuramsal tartışmaları karşısında yaşadıkları sorunlara eğilmemektedir.

Sosyal bilimlerde 1980 ve 2003 arasında yazılmış yöntem ve araştırma teknikleri kitaplarını inceleyen Köktürk (2013), araştırmasının ikinci aşamasında bir grup sosyologla mülakat yaparak veri toplamıştır; fakat bu araştırmadan 2003'ten sonraki duruma ilişkin fikir edinilememekte ve veriler merkezdeki az sayıda sosyologtan toplandığı için genel havayı yansıtmakta eksik kalmakta ve öğrenciler zaten çalışma kapsamının dışında tutulmaktadır. Türkiye'deki sosyoloji eğitimini, müfredatları üzerine yoğunlaşarak anlamaya çalışan Bulut (2011)'un ise bir saha çalışması bulunmamaktadır.

Dolayısıyla, sosyoloji alanındaki kuramsal ve yöntemsel paradigmalara nasıl yüzleşildiğinin; bilim öğrencilerinin bir kesimini oluşturan yüksek lisans ve doktora tez öğrencileri ve tezlerini tamamlamış araştırmacılarla gerçekleştirilecek saha çalışmasıyla ele alınması önem kazanmaktadır. Bir konuyu; belli bir zamana ve mekâna bağımlı olan ve zamanla kendini, fikirlerini değiştirebilen insanlar perspektifinden ele alınmanın anlamı; bu çalışmanın biricik ve tekrarlanamaz olmasıdır. Böylelikle bu çalışma, ilgili meseleyi 2017-2018 eğitim öğretim döneminde, farklı şehirlerde ve farklı üniversitelerde tez aşamasında veya tezini tamamlamış olan öğrencilerin gözünden ele almak suretiyle ve ek olarak, Kuhn'un bilimsel eğitim hakkındaki yorumlarının ampirik araştırma ile desteklenmiş olmadığını söyleyen Barnes'e (1995: 81) katılarak, bilimsel eğitimin öğrenciler açısından işleyiş biçimini konu edinen bir saha çalışmasıyla, literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Böyle bir saha çalışmasından önce; Türkiye'de sosyoloji eğitimi veren üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında; kuram, metodoloji ve yönetime ilişkin hangi dersleri okuttukları, bu derslerin web sayfalarında verildiği haliyle içeriklerinin neler olduğu ve hangi ders kitaplarının okutulduğunun araştırılması, öğrencilerin zihinlerinin arka planına dair bir izlenime sahip olmak için önem taşımaktadır. Bu incelemenin yapılmasını gerektiren ikinci bir husus da; bu eğitimin, öğrencilerin bilim üretme sürecindeki sosyal şartlarından bir kısmını oluşturmasıdır. Bu yapıldıktan sonra öğretim sürecini, sorunun boyutlarını daha iyi

görebilmek için; dersler, okutulan kitaplar ve araştırma aşamasında tez danışmanıya olan ilişkiler gibi farklı açılardan, bizzat öğrencilerin kendilerine sorarak incelemek gerekmektedir.

Yukarıda değinilen, sosyoloji alanının kendi içindeki tartışmaların bilim üretme sürecindeki öğrenciler tarafından nasıl algılandığı konusu, sadece bilimsel alan sınırları içerisinde incelenecek bir konu değildir. Bourdieu'nun bilimsel alanı kendi kurallarıyla işleyen, özerk bir alan olarak tarif ettiği meselenin, burada hatırlatılmasında fayda vardır. Ona göre, bir alanın özerkliği, dış tazyikleri ve talepleri kırıp yansıtma kabiliyetiyle ölçülebilir. Alan dışı sorunlar, özellikle de siyasal sorunlar, alan içinde kendini doğrudan ifade etmeye başlamışsa, bu alan "heteronom" bir karaktere sahiptir (Bourdieu, 2015: 64-67). Bourdieu'nun çözümlemesiyle Türk üniversite sistemine ve özelde sosyolojiye bakıldığında, basit bir gözlemlerle bile sosyolojinin özerk bir alanının olmadığı görülmektedir. Bilim yapmanın sorunları bilimin diğer alanlarla ilişkisi göz önüne alınmadan incelenemeyeceği için en azından öğrencilerin gözünden bu meseleyi araştırma kapsamına dâhil etmekte fayda vardır. Bu kapsamda öğrencilerin akademik camia dışındaki sosyal çevrelerinin bilim üretme sürecine ilişkin kanaatleri, bilim üretme işinin sosyal çevredeki statüsü gibi hususların öğrenilmesi; aile, akran ve yakınlardan oluşan sosyal çevrelerinin bilimsel alana dair tazyiklerini öğrenciler açısından anlamada yol gösterici olacaktır.

Bilim üretmenin, insanların içinde iş yaptıkları sosyal koşullara büyük ölçüde bağlı olduğu gerçeği, bilim sosyolojisinin üzerinde durduğu konular arasındadır. Bilimin üniversite dışında yapılma imkânının neredeyse mümkün olmadığı Türkiye'de, akademiye yer almak önemli görünmektedir. Aksi halde, bilim üretmek için maddi imkânın, gerekli zamanın sağlanabilmesi çok zor olmaktadır. Bilimi bir meslek olarak tartışan Weber, uzun zaman önce bu konuya temas etmiştir. Akademisyenlik mesleğinin yeryüzünde şansın en fazla rol oynadığı meslek olduğunu söyleyen Weber (2008: 213-216)'e göre, sistem ortalama insanları öne geçiren ve niteliğe göre seçim yapmayan bir sistemdir. Öne geçmek için, Bourdieu (2015: 70)'nun terimiyle, oyun sezgisine sahip olmak gerekmektedir. Buna sahip olan kişiler, doğru zamanda doğru konulara yönelerek oyunu kazanırlar. Bu

durumda, bilimcilerin üniversite sistemi içinde toplanmış olduğu, bunun doğal bir sonucu olarak da; gelenek, ekol, cemaat gibi bir takım gruplaşmalar içerisinde olabilecekleri varsayılabilir. Bilimin işleyişinde bilimsel topluluğun öneminin Kuhn (2015: 320) tarafından vurgulanmasıyla yaygınlaşan bu tartışma ile artık bilim üretme faaliyetini, içinde üretilen topluluğu dikkate almaksızın araştırma konusu yapmak; konuyu bütünlüğüyle ele almamak olarak eleştirilip dikkate alınmayacaktır. Dolayısıyla, bilim üretme sürecini etkileyen durumlar olarak; öğrencilerin bilimsel alandaki ekoller, sosyal ilişkiler ve şartlar konusundaki algılarının öğrenilmesi önem kazanmaktadır. Bu şartlar ve ilişkiler; tez danışmanıya olduğu kadar, bölümdeki diğer hocaları ve diğer öğrencileri de içine almaktadır.

Bir sosyal etkinlik türü olarak bilimin, onu üreten kişinin sosyal bağlamıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde ve insan eylemlerinin rasyonel olan ve olmayan bir takım güdülere sahip olduğu varsayıldığında, bilimin de bundan azade olamayacağı anlaşılmaktadır. Bilim adamını, etkinliğini yürütmeye, pek çok şey güdülemektedir. Saf bir bilme tutkusu (Merton, 2016: 149) ile bilim yapılabileceği gibi; yararlı olma arzusu, yeni bir alanı keşfetmenin heyecanı, doğada belli bir düzenlilik bulma umudu ve yerleşik bilgiyi sınama ve asıl olarak kimsenin çözemediği bulmacaları çözme arzusu (Kuhn, 1995: 113-114) ile de yola çıkmak mümkündür. Bu konu bağlamında, sosyoloji alanında tez yapan öğrencilerin, bilim yoluna niçin girdiklerinin, bilimi nasıl konumlandıkları ve bilimden ne beklediklerinin öğrenilmesi, bilimin sosyolojisini yapmak bakımından başlangıç noktası olarak sayılabilecek konular arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın, ayrıca, aşağıda ifade edilecek olan meseleleri bünyesine alamamaktan dolayı, bir takım sınırlılıklara sahip olduğu ifade edilmelidir. Ortaya çıkan sonucun üzerinde etkisi olabilecek tüm tarafları araştırmalara dâhil etmemenin sıkıntılına değinen Becker (2015: 78)'a hak vererek, araştırmanın önemli bir sınırlılığının; sosyoloji eğitimine farklı rollerle katkıda bulunan bütün taraflarla değil, sadece öğrencilerle çalışılması olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu tezde danışman, hoca veya bölüm yöneticileriyle görüşmemiş olmak sürece müdahil olan önemli bir aktörler kümesinin deneyim ve görüşlerinin değerlendirilmeye katılmaması sonucunu doğurmuştur.

Bir araştırma nesnesini çevreleyen koşulların, onun gerçekleşme veya var olma şeklini etkilediği (Becker, 2015: 101) kabul edilecek olursa; bu araştırmanın koşulların bir kısmını içermemek gibi bir eksikliği de olduğu itiraf edilmelidir. Koşullardan bir kısmını oluşturan öğretim süreci yani derslerin yapısı, kitapların durumu gibi konulara yer verilerek, üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde verilen eğitim, dışsal şekilde de olsa ele alınmıştır. Ancak üniversitelerin örgütlenme yapısı, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyo-iktisadî durumu, coğrafi durumu gibi meseleler bu çalışmanın sınırlarını aşacağından, çalışmanın bünyesine dâhil edilmemiştir.

Danışman-öğrenci ilişkilerinde, cinsiyetin aynı veya farklı olmasının tez sürecine nasıl yansıdığı ve iki tarafın ilişkilerini nasıl etkilediği ile ilgili bir mesele de bilim sosyolojisi bağlamında ele alınabilecek meselelerden biridir. Cinsiyetin etkisi; iletişimi kolaylaştırmaktan veya zorlaştırmaktan, önyargılardan veya başka sebeplerden dolayı danışman-öğrenci arasındaki iletişimde, dolayısıyla tez sürecinde belirleyici olabilmektedir. Bu konu; toplumsal cinsiyet, akademik etik kuralları gibi birçok bağlamla ilgili bir mesele olduğundan tartışmayı büyüterek, araştırmanın boyutlarını aşmakta, daha geniş kapsamlı bir araştırmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, ilgili konunun araştırma süreçlerindeki etkisinin soruşturulamayacak olması da; bu araştırmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

Bilimin içinde üretildiği bilimsel topluluğun bir takım normlara bağlı olduğu (Merton, 2016: 160) ve bu normları işletmek suretiyle özerkliğini sağladığına ilişkin tartışma malumdur. Bilimsel topluluğun, bağlayıcılığı topluluk içinde olan bu kuralları içselleştirdiği ve buna uygun davrandığı iddia edildiği gibi; bunların pek çok halde aşıldığı ve bir mitten ibaret olduğu da (Öğüt ve Balkız, 2016: 15) düşünülmektedir. Bilimsel normlar konusunda öğrencilerin ne düşündüğü ve bu normları nasıl algıladıkları, bu konuda ipuçları sağlayacaktır. Ayrıca, normlarla bağlantılı olarak akademik özerkliği nasıl deneyimledikleri de öğrenilmiş olacaktır. Ancak, böyle bir meseleyi incelemeye dâhil etmek araştırmanın sınırlarını aşacağından, bilimsel normlarla ilgili bir soruşturmaya da gidilemeyecektir.

Bu araştırmanın daha geniş kapsamlı olarak tasarlanması halinde, üzerinde daha fazla durabilecek olan hususlardan bir diğeri de; Türk sosyoloji tarihi ve Türk sosyolojisinin özellikleri ile ilgili ayrıntılı bir çalışmadır. Türk sosyolojisinin tarihi

ile ilgili bir tartışmaya, bütünlüklü bir bakışı sağlama konusunda eksikliği hissedilse de araştırmanın merkezi konularından olmadığı için yer verilmeyecektir. Yine aynı sebepten dolayı Türk sosyolojisinin durumuna ilişkin genel bir tablo verilmekle yetinilecektir. Kısa da olsa, bu tartışmaya yer verilmesinin nedeni; bilimsel ekoller hakkındaki sorgulamalarda, öğrencilerin kendilerini yakın hissettikleri veya varlığını algıladıkları gruplarla ilgili fikir sahibi olabilmektir.

Coser (2011: 21-22)'ın sosyologların sosyolojisini yapma bağlamında sorduğu; sosyoloğun toplumsal kökeninin, anne-babasının sınıf konumunun bakış açısına ne kattığı, sosyoloğun topluluğa katılımı veya katılım eksikliği, mücadele ettiği muhalif akımlar, dönemindeki öğreti benzeri eğilimler gibi sorular da bilim sosyolojisi için önem taşımaktadır. Bu bağlamda, tez yapan sosyoloji öğrencisinin araştırma konusunun pratik-kuramsal veya başka türden olmasında toplumsal kökenin, sınıf konumunun etkisi; içinde tez ürettiği ve yetiştiği dönemin genel karakteristiği gibi konuların öğrenilmesi gerekebilecektir. Elbette bu araştırmaya, bu sorular da dâhil edilerek, katılımcıların bu konudaki durumları betimlenebilir ancak; araştırmanın boyutları açısından odağa alınması mümkün olmayan bir konu olduğu için diğer meselelerle ilişkisi devamlı olarak yoklanamayacaktır ve araştırmanın bünyesine dâhil edilmemiş bir mesele olduğu için bir betimleme olmak dışında bir anlam taşımayacaktır. Bir betimleme çalışmasında yukarıda sıralanmış olan bütün konuların dâhil edilip katılımcıların durumunun tarif edilmesi zor değildir ancak; bu çalışma, betimlemeye ek olarak, odağında olan meselelerin mekanizmalarını tespit etmek kaygısıyla yola çıkmıştır. Dolayısıyla, çalışmanın sınırlılıkları olarak ifade edilen bu noktaların çalışmaya dâhil edilmesi mümkün görünmemektedir.

Özetle; Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerine kayıtlı yüksek lisans ve doktora tez öğrencilerinin; bilim üretme sürecinde farklı kuramsal ve yöntemsel paradigmalara mevcut olduğu bir bilim dalında kuramlar, metodolojik yaklaşımlar ve araştırma teknikleri arasındaki bağı nasıl kurdukları, mevcut paradigmatik sorunların farkında olup olmadıkları ve kendi araştırma süreçlerinde nasıl bir tavır benimsediklerinin araştırılması ve buna ek olarak, bilimi ve bilimsel topluluğu nasıl konumlandıkları öğrenilmesi; araştırmanın temel sorunlarından. Ayrıca yukarıda da ifade edildiği şekliyle, doğası itibarıyla olağan

bilim olamayacağı ifade edilen sosyolojinin; pratikte Kuhn'un terimiyle olağan bilim gibi işleyip işlemediği sorusuna da sosyoloji öğrencilerinin bilimsel faaliyetlerindeki tavırları açısından cevap aranacaktır.

Sonuç olarak; bu araştırma, sosyoloji öğrencilerinin ürettikleri bilgiyi hangi sosyal şartlarda (akademik ortamın mahiyeti, kendisinin bilim üretme sürecine verdiği önem, sosyal çevresinin bilim üretme faaliyetine verdiği tepkiler), hangi ilişkiler içinde (hocalarıyla ve diğer öğrenci arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiler) ürettiklerini; kendilerini içinde buldukları sorunlara kendi çalışmaları açısından nasıl çözümler bulduklarını veya bulamadıklarını ve bu sorunların farkında olup olmadıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, sadece bilimin üretilme sürecini konu edinerek de olsa, bilime mütevazı bir katkıda bulunabilirse hedefine ulaşmış olacaktır.

Bu çalışma üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bilim sosyolojisi hakkında kısa bir girişten sonra paradigma tartışmasına yer verilmekte ve çok paradigmatlı bir bilim olarak sosyolojinin durumu bu bağlamda değerlendirilmektedir. Paradigma tartışmasını başlatan kişi olarak Kuhn'un görüşleri de kısaca ele alınmaktadır. İkinci bölüm Türk üniversitelerindeki sosyoloji bölümlerinin yapısını konu edinmekte ve tarafımızdan yapılmış araştırmanın sonuçlarına yer vermektedir. Üçüncü bölüm araştırmanın bulgularını ele alan ve bu bulguları araştırmanın ilgileri bakımından tartışan bir bölümdür. Bu bağlamda, üçüncü bölümün ilk kısmında araştırmanın yöntemi anlatılmakta ve kendisiyle mülakat yapılan bireylerin sosyo-demografik durumları takdim edilmektedir. Üçüncü bölümün ikinci kısmı, kendisiyle mülakat yapılan sosyoloji öğrencilerinin öğrenim süreçlerinin mahiyeti ve bu öğrenim sürecinin kuramsal, yöntemsel paradigmalara aşinalık kazandırma bakımından incelenmesini konu edinmektedir. Üçüncü kısımda katılımcıların öğrenim süreçleriyle ilgili değerlendirmelerine yer verilmekte ve bu öğrenim sürecinin sonunda kuramsal ve yöntemsel paradigmalara dair ne türden tutumlar geliştirdikleri anlaşılacak istenmektedir. Dördüncü kısımda katılımcıların araştırma sürecinde nasıl ilerleyeceklerini etkileyecek olan maddi ve manevi hazırlık süreçlerine değinilmekte ve bu bağlamda sosyal çevrelerinin onların bilimsel faaliyetlerini nasıl gördükleri tartışılmaktadır. Beşinci kısımda ise, katılımcıların

araştırmanın, tez konusu seçmekten, bir araştırma yaklaşımını ve kuramı tezde konumlandırmaya kadar olan temel bileşenleriyle ilgili ne türden tavırlar içerisinde olduklarını anlamak istemektedir. Üçüncü bölümün son kısmı ise, katılımcıların danışmanlarını algılama biçimlerine ve tez sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklanmaktadır.

Bu kısa takdimin ardından şimdi ilk olarak bu çalışmanın odağındaki meselelerin hangi bakımdan araştırılmaya değer olduğunu tartışan ve araştırmanın sorunu tarif eden hususları ele alalım.



BİRİNCİ BÖLÜM

PARADİGMA TARTIŞMASI VE ÇOK PARADİGMALI BİR BİLİM OLARAK SOSYOLOJİ

1.1. Bilim Sosyolojisi ve Bilimsel Bilgi Sosyolojisi Hakkında Kısa Bir Müzakere

Bilimin sosyolojik inceleme alanına dâhil edilmesi uzak bir geçmişe dayanmamaktadır. Klasik sosyologlardan hiç birinin bilimi sosyolojik bir olgu olarak ele almamış olması (Arslan, 1992: 56), bilim sosyolojisi teorilerinin klasik teorilerden ziyade daha yakın bir tarihte bilim tarihçileri ve felsefecileri tarafından oluşturulmuş olması (Gieryn, 2016: 434) gibi tartışmalar, bilim sosyolojisinin uzun bir tarihe sahip olmadığını göstermektedir.

Bilim sosyolojisi literatürü, bu alanın öncü ismi olarak Merton'a işaret etmektedir (Arslan, 1992: 57; Şenses, 2012: XII). Bununla birlikte, bilimin de sosyolojisinin yapılabileceğinin anlaşılması, bu alanın sosyoloji geleneğinin ilgi odağı haline gelmesi demek değildir ve bunun gerçekleşmesi yaklaşık yirmi yıllık bir süreye tekabül etmektedir. Bilimsel bilginin incelenmesinin ön plana alınması, kendisinden sonra bilimsel bilgiyle ilgili kuşkuların ortaya çıktığı II. Dünya Savaşı akabindeki döneme karşılık gelmektedir (Arslan, 1992: 55).

Bu iddianın bir benzerini ileri süren Öğütte ve Balkız'a göre ise, bilim sosyolojisinin önemli çıkış noktalarından biri pozitivist bilim modelinin Sovyet bilim savunusuna ve Nazi bilim politikasına karşı yeterli argümanı sağlayamamasıdır ve artık bilimin içeriği yerine, bilimsel topluluğa vurgu yapılması gerekmiştir. Yani bilimsel bilginin meşruiyetini epistemolojik ve metodolojik düzlemde arayan bilim felsefesi yetmemekte, bu meşruiyeti bilimin içinde üretildiği bilim topluluğunun özgür vasıflarında arayan bilim sosyolojisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu etkenlerin ortaya çıkardığı bir bilim sosyolojisi de pozitivist niteliklere sahiptir ve Merton, Polanyi ve Popper gibi isimlerle temayüz ederek onların özgür işleyen bilim alanını varsayan anlayışlarına dayanmaktadır (Öğütte ve Balkız, 2016: 14).

Bilim sosyolojisinin sahip olduğu iddia edilen pozitivist karakteri, ¼zerinden fazla zaman ge¼meden eleştirilere uğramaya ve kırılmaya başlamıştır. Bilim sosyolojisinde meydana gelen değişim, Kuhn'a bağlanmaktadır. ¼rneęin; bilimsel bilginin sosyolojisini Kuhn ¼ncesi ve sonrası olarak ayırmak (Arslan, 1992: 58) ve oluşan yeni tabloda bařrol¼ Kuhn'a vermek (¼ę¼tle ve Balkız, 2016: 15) bunlardan bazılarıdır.

Bilim sosyolojisi alanındaki temel kırılma, yapılan işin adının da dâhil edildiği b¼y¼k bir tartışmaya yol a¼mıřtır. Collins'e g¼re, bilimi sosyolojik araştırmanın konusu olarak alanlar, "bilim sosyolojisi" ve "bilimsel bilginin sosyolojisi" olarak iki merkez kampa b¼l¼nm¼řt¼r. Biri Merton ile anılan Amerikan k¼kenli bir yaklaşımken, diğeri İngiltere k¼kenlidir ve iki taraf rakip olarak algılanmaktadırlar. İngiltere menşeli ikinci kanat olan bilimsel bilginin sosyolojisi taraftarları, kendilerinin bilim sosyolojisi ile tepkisel bir ilişkileri olmadığını, bilim sosyolojisinin evrimleşmiş halini temsil etmediklerini, ¼nk¼ iki kampın farklılıklarının toplum hakkındaki sorular ve bu soruların hedefleriyle ilgili epistemolojik kabullerden kaynaklandığını iddia etmektedirler (Collins, 2016: 31-38).

Aralarındaki farkla ilgili tartışmaya tanımlarını g¼z ¼n¼ne alarak devam etmek, iki kampın meramlarının anlaşılması a¼ısından kolaylaştırıcı olabilir. Collins'e g¼re; bilimsel bilginin sosyolojisi, bilimsel bilgi olarak ele alınacak şeyin ne olduğunu ve nasıl hesaba dâhil edileceği ile ilgilenirken; bilim sosyolojisinin, bilimin varlığını devam ettirmesi ve işlevini s¼rd¼rmesini sağlayan normatif d¼zenlemeler ile alakadar olduğu s¼ylenmektedir (Collins, 2016: 32).

Bilim sosyolojisi alanının, ¼ę¼tle ve Balkız'ın perspektifinden okunduğunda, ¼ç farklı yaklaşımla karakterize edildiği g¼r¼lmektedir. Bunlar pozitivistler, izafiyet¼iler ve gelenek¼iler/uzlaşımcılar olarak tanımlanabilir. Pozitivist kanada g¼re, bilimsel doğruluk ve ge¼erlilik ¼l¼t¼leri k¼kenden bağımsızdır ve bilimsel topluluk kendine has normları olan ¼zg¼r bilim adamlarını ihtiva etmektedir. İzafiyet¼i kanat, yazarlar tarafından Kuhn'un "paradigmaların kıyaslanamaz olduğu" fikrine yaslanarak, bilimsel topluluğu kendi i¼ine kapatma eğilimine sahip olmakla itham edilir. Bilim adamlarının eylemlerini g¼d¼leyen asıl neden onlara g¼re

çıkarlardır, bu şekilde eylemlerin nedenleri olarak topluluk içinde oluşan çıkarları göstererek ve siyasî/iktisadî içerikleri göz ardı ederek İzafiyetçiler; olanı biteni topluluk içine hapsetmektedirler. Gelenekçiler/uzlaşımçılar ise, bilginin içinden çıktığı kültüre göre şekillendiğini savunmakla vafedilirler. Onlara göre; toplum soyut bir mevcudiyet, bir teşekküldür. Bu varsayım, yazarlara göre tahakküm uygulayan toplumsal kurumları görünmez kılmakta ve bilimsel topluluğu kendi üzerine kapatarak, bilimi tartışılmaz hale getirmektedir (Öğütte ve Balkız, 2016: 17-19).

Bilim sosyolojisinin ve farklı versiyonlarının tarihçesine girmeden, menşeleri orası olduğu için Amerika ve Avrupa'daki genel eğilimlerin çok genel bir özetini vererek ilerlediğimiz bu mevzuda, konuyu Türkiye'de bilim sosyolojisinin durumuna ilişkin temel birkaç noktaya değinerek ilerletmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Türkiye'de bilim sosyolojisinin akademide ders olarak okutulması ve bu alanda tezlerin hazırlanması yakın bir tarihte başlamıştır. Şenses (2012: XIII), bilim sosyolojisinin ilk kez 1992 yılında Uludağ üniversitesi sosyoloji bölümünde okutulduğunu söylemektedir. 2017 yılına gelindiğinde bile, bilim sosyolojisi derslerinin durumu pek parlak değildir. Tarafımızdan yapılan araştırmaya göre, Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde, *Bilim Sosyolojisi* başlığıyla verilen dersler; lisans düzeyinde dokuz, yüksek lisans düzeyinde dört, doktora düzeyinde ise beş ders olmak üzere toplamda 18 dersten oluşmaktadır. Bu ders türüne *Bilgi-Bilim Sosyolojisi* (5) ve *Bilim-Teknoloji Sosyolojisi* (4) dersleri ilave edildiğinde içeriğinde bilim sosyolojisi olan derslerin sayısının toplamda sadece 24 olduğu görülmektedir.

Sosyoloji bölümlerinde hazırlanan tezlerle ilgili araştırmalara bakıldığında ise, duruma ilişkin bir kafa karışıklığının olduğu da görülmektedir. Örneğin, Yanık'ın (2006) sosyoloji bölümlerindeki tezleri tematik olarak incelediği araştırmasında; bilim ve bilgi sosyolojisi, bilgi sosyolojisi başlığı altında birlikte değerlendirilmektedir. Tematik olarak bu tezleri incelediği bölümde de böyle bir ayrıma gitmemiştir. Bu tezlerin bilginin hangi türü ile ilgili olarak nasıl bir metodolojik yaklaşımla yapıldıklarına dair bilgi vermemektedir. Bu çalışmalardan hangilerinin bilgi veya bilim sosyolojisi adı altında, hangi toplulukların bilgi veya

bilim icra faaliyetlerini incelemiş olduklarını da tartışma konusu etmemektedir ancak tez isimlerinden, bu alandaki çalışmaların çoğunun, bilgi veya bilimi zihinsel düzlemde tartışan çalışmalar olduğu görülmektedir. Daha erken bir tarihte, Akşit'in 1985'te sunduğu, sosyoloji dallarıyla ilgili bir çalışmada ise; bilgi, bilim sosyolojisi alan olarak dahi bulunmamaktadır (Akşit, 1986). Bilim sosyolojisi alanında Türkiye'de yapılmış ilk çalışma olduğunu iddia eden *Epistemik Cemaat* (Arslan, 1992) ise, 'bilimi sosyolojik açıdan incelemeyi deneme' amacıyla yola çıkmış olsa da, bilimin fiiliyatta nasıl işlediğine ilişkin bir tartışmaya girmemekte ve bu konuyu ampirik olarak incelememektedir.

Bilim sosyolojisi bir sosyoloji alanı olarak ortaya çıkışından çok sonra, Türkiye'de sosyolojinin bir alt dalı olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Bilim sosyolojisinin gündeme gelmesinin, Kuhn'un *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* kitabının, 80'li yılların başında Türkçeye çevrilmesiyle doğrudan ilgisi bulunmaktadır. Kitabın bilim sosyolojisine etkisinin; kişilerin dünya görüşüne, sosyolojik varsayımlarına göre abartıldığı, görmezden gelindiği veya adaletli değerlendirildiği durumlar sıkça görülmektedir. Örneğin bir araştırma (Bilgili, 2015: 241) Türkiye'deki pozitivist kanadın, Kuhn ve izleyicilerinin eleştirilerine cevap vermediğini, böyle çalışmalarını yok saydığını, dolayısıyla; pozitivist bir yaklaşımın bilim sosyolojisi çerçevesi içinde değerlendirilemeyeceğini, daha ziyade bilim sosyolojisini tanımayan bir tavır içerisinde yer alması gerektiğini söylemektedir.

Türkiye'de bilim sosyolojisi ile ilgilenenler, Bilgili'nin çalışmasında (2015: 243-253) üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; "muhafazakârlar, Baykan Sezer ve öğrencileri ve rölativist bilim sosyologları" dır. "Muhafazakârlar", bilim sosyolojisini inançlarını savunma amacıyla kullanırlar. Bunu yapmak için, bilimin otoritesi hakkındaki şüphelere sarılırlar. Kuhn'un 'paradigmaların kıyaslanamazlığı' tezi onların iddialarını kuvvetlendirmek için işe yarar bir araçtır. Bilim sosyolojisine ilgileri, bahsedilen konularla sınırlanmıştır. İkinci grup olan "Baykan Sezer ve öğrencileri", fikirlerini doğu-batı çatışması tezi üzerine kurmaktadır. Tespitlerinde haklılık payı olsa da, bilim tarihini bu şekilde okumak, Bilgili'ye göre gerçekleri bozar. Bilgili'nin bu grup hakkındaki değerlendirmelerine şu noktalar da ilave edilebilir: Baykan Sezer ve Ertan Eğribel'in çalışmaları fiiliyatta bilimin nasıl

yapıldığından ziyade, tarihsel bir sosyoloji temelinde fikirlerin sosyolojisini yapmaktadır. Bilgili'nin üçüncü grubu olan "rölativistler" ise, örneğin Arslan ve Şenses, önemli eserleri Türkçe bilim sosyolojisi literatürüne kazandırmak gibi hizmetleri olsa da, "rölativistlere yapılan eleştirileri yeterince aktarmama" ile maluldürler. Üç grubun ortak özelliğinin tepkisellik olduğunun altını çizen Bilgili, bu tepkiselliğin aynı zamanda onların zaafı olduğunu söylemektedir. Tepkisellik güdüsüyle hareket etmek, dengesiz bir tavır da beraberinde getirmiş ve bu grupları bilim sosyolojisi içinde bilimi değersizleştirme gibi bir yola sevk etmiştir.

Ayrıntılarından birinci bölümün sonunda bahsedilecek olduğu üzere, Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümleri hakkında tarafımızdan yapılan genel incelemeye göre, okutulan dersler ve alanda yapılan yayınlar açısından Türkiye'de bilim sosyolojisinin varlık alanlarının az olduğu görülmektedir. Test edilmemiş bir varsayım olsa da, bu alanda basılan eser sayısının az olmasının nedenlerine değinen bir iddiaya yer vermek gerekmektedir. Bu iddianın sahibi olan Şenses (2012: XII)'e göre, nedenlerden biri pozitifizmin üniversitelerde etkisini sürdürmesi; diğeri ise, Türkiye'deki sosyologların Batıyı izlemekteki tembellikleridir.

Bilim sosyolojisi ve bilimsel bilginin sosyolojisi ile ilgili yukarıda verilen tartışmalar, bu çalışmanın bu konumlandırmalardan hangisini, ne türden sebeplerle tercih edeceğini açıklamak açısından önem taşımaktadır. Bir sosyolojik araştırma konusu olarak, lisansüstü eğitim görenlerin araştırma sürecinde nasıl ilerlediklerinin sosyolojisini yapmanın, bu tartışmalardan hangisine yakın durduğu belirtilmelidir. Bu çalışmada yapılmak istenen bilim sosyolojisi türü; Demir (2015: 28)'in tarifinde geçtiği şekliyle bilimsel bilginin içinde üretildiği sosyal-siyasal koşullardan, bilim adamlarının toplum içindeki konumlarından ve toplumun diğer kesimleriyle olan ilişkilerinden, bilimden başka hangi yollarla bilgi edindiklerinden ve bilimin toplumla, iktidarla, iktisadî düzeyle, siyasetle ilişkilerinden bahseden bir bilim sosyolojisidir.

Bu çalışmada yapılmak istenen; bilim yapma aşamasında olan tez öğrencilerinin, karşılarında duran metodolojik tartışmalar ve alternatif kuramlarla nasıl yüzleştiklerinin incelenmesidir. Bu çalışma, bilim üretenlerin ürettikleri bilginin statüsüyle ilgilenmemekte; bu bilginin nasıl üretildiğiyle alakadar olmaktadır. Bu

araştırmanın akademik merakı bu mesele etrafında dolaşmakta olduğundan, meselenin bilimsel bilgi veya başka bir bilgi türünün sosyolojisinden ziyade, bilim yapanların üretim sürecinde pratikte ne yaptıkları, nasıl düşündükleri, neleri-nasıl dikkate aldıkları ve sonuçta bir ürünü nasıl ortaya koyduklarını konu edinen bir bilim sosyolojisi çerçevesinde ele alınması uygun görünmektedir.

1.2. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı ve Kuhn'a Eleştiriler*

Bilimin keyfiyetine dair pozitivist kabuller, belki uzun bir zaman tartışma konusu edilmemiştir. Bilimin ilerlemesiyle ve bilimsel toplulukla ilgili alternatif görüşleri Kuhn'un *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* kitabına bağlamak (Serdar, 2001: 42; Yıldırım, 2007: 68; Barnes, 2008: 22-24) adetten olsa da, Kuhn'dan daha erken bir tarihe kadar bu tartışmanın izi sürülebilir. Örneğin, Moses ve Knutsen (2007: 176) tarafından ileri sürülen iddiaya göre; insan bilgisinin değişiminin düzensiz olduğu; yani durgunluk, serpinti ve hızlı ilerlemeleri içeren bir değişime sahip olduğu, dolayısıyla bilimin özünde tarihsel olduğu, İngiliz bilim felsefecisi William Whewell (1794-1866)'ce dile getirilmiş, ancak yıllar sonra Kuhn tarafından meşhur edilmiştir.

Kuhn ile yayılan ve bilinir hale gelen meselelerden belki de en önemlisi, bilimin icra edildiği topluluğa dikkat çekilmesidir. Kuhn'un bilimsel inançlardaki dönüşümlerin ortaya çıkışında bilimsel topluluk içindeki toplumsal süreçlerin rolünü merkeze alması, bazı yazarlara (Benton ve Craib, 2015: 83-84) göre onun gerçekleştirdiği büyük bir başarıdır.

Kuhn'un analizine göre, bilimsel üretimi meydana getiren topluluk bir paradigmayı benimseyerek bilim faaliyetlerini sürdürür ya da birbirinden çok farklı insanlar ortak bir paradigmayı benimseyerek bir topluluğu meydana getirirler (Kuhn, 1994: 353). İşin başlangıcının her iki şekilde olması mümkün olsa da, değişmeyen şey, bir paradigmaya sahip olmaktır. Bilim dalları herhangi bir paradigmaya sahip olmadan, el yordamıyla bilimsel faaliyet benzeri işlerini yaptıkları paradigma öncesi dönemlerde, aslında bilim yapmış olmamaktadırlar. Bilim alanının bu dönemindeki karışıklık, başarı ve ilerlemeleriyle bilim adamlarının dikkatini çeken ve sorunlardan birçoğunu da gelecek kuşaklara bırakacak kadar açık uçlu olan başarılar (Kuhn,

1995: 79), bir paradigmanın benimsenmesiyle son bulmaktadır. Böylelikle bilim adamlarının yaptıkları işler, ortak bir paradigma temelinde olmakta, dolayısıyla da bu paradigmayı benimseyenler aynı kurallar ve ölçütler tarafından yönlendirilmektedir. Kuhn'a göre bu şekilde bir bağlılık ve fikir birliği olmadan, bir araştırma geleneği ortaya çıkmayacağı gibi, devam da edemez (Kuhn, 1995: 80). Kuhn'un terminolojisinde böyle bir araştırma geleneğine sahip olan bilim, olağan bilim dönemine girmiş demektir.

Bir paradigmaya bağlanarak normal bilim faaliyetini sürdüren bilim adamları, bu sayede daha kapalı ve uzmanlaşmış araştırmalar yapabilme imkânına kavuşmaktadırlar. Böylece bir araştırma konusu derinlemesine ve ayrıntılı incelenebilecektir. Bilim adamı paradigma ile kendisiyle iş göreceği aletlere ve araçlara da sahip olmaktadır (Kuhn, 1995: 220-221). Çünkü alet ve araçlar da bir paradigma aracılığıyla oluşturulabilen şeylerdir. Bütün bunlar, bir bilim dalının olgunlaşmış olduğuna işaret etmektedir. Artık bilim adamı paradigmadan önce yaptığı gibi işini temellerinden başlayarak yeniden kurmak zorunda değildir. Çalışmalarını, doğru yolda olduğuna dair bir inanca kavuşmuş olarak sürdürmeye devam etmektedir (Kuhn, 1995: 81-89). Bilim adamı kendisinden yenilik beklenmeyen, çıkan sorunların çözülememesinin müsebbibi olan bir kişi olarak vafedilmektedir. Bu bir nevi acı tabloda, bilim adamının olağan bilim faaliyetini sürdürmesi için hiçbir neden gözükmemektedir. Kuhn buna katılmaz. Bilim adamı, olağan bilim faaliyetine güdülenmiş bir biçimde devam eder çünkü onu bir bulmacayı çözebilmenin ortaya çıkaracağı tatmin duygusu motive etmektedir. Sonucun önceden bilinmesinin bir önemi yoktur. Çözüme giden yolun nasıl olacağını bulmak ve zor bulmacaları çözebilmek bilim adamına yetmektedir (Kuhn, 1995: 110-111).

Bir bilim alanında, paradigma bir kez benimsendikten sonra, onun gelecek kuşaklara aktarılması yani bilimsel eğitim ön plana çıkmaktadır. Deyim yerindeyse, bir paradigma içine doğmuş olan bilim öğrencisi, paradigmayı benimseyerek gruba katılmış olan öncülerinden farklıdır. Onun sosyalizasyonu, bu paradigma tarafından şekillendirilmiş bir bilim geleneğinde gerçekleşmiştir.

Normal bilim geleneğinde yetişmiş bir bilim adamı eğitim sürecinde içselleştirdiği ve sonrasında bilimsel metinlerde karşılaştığı ‘paradigma’ denilen modellerin neden paradigma olarak benimsendiğini, hangi özelliklerinin buna vesile olduğunu bilmemektedir. Hatta bunu bilmeye gerek de duymamaktadır (Kuhn, 1995: 123). Bu eğitim sürecinde öğrenci; paradigmayı paradigma yapan kanıtları öğrenmemekte, paradigmayı hocalarının ve ders kitaplarının otoritesine dayanarak kabul etmektedir. Eğitim süresince karşılaştırmalı ilerleyen ve kanıtların ortaya döküldüğü bir tartışma ortamında yetişmediği için uzmanlığı zaten yoktur ve başka çaresi de bulunmamaktadır (Kuhn, 1995: 167-168).

Normal bilim geleneği içinde yetişen bilim adamının durumu, bir dinî inancın mensubu olan ailenin ve toplumun içinde büyümüş bir kişiye benzemektedir. Bu iman biçimi temellerin tahkik edilip akledilmesiyle değil, öncekilerin taklit edilmesiyle kazanılmaktadır. İnancın bu biçiminin sağlamlığıyla ilgili kuşkular olabilse de, Kuhn’un bu biçimi diğerinden daha aşağı görmediği açıktır.

Kuhn’a göre kurallar ve temeller bilinmeden sürdürülen bir bilim faaliyeti farklı biçimde sürdürülenden daha aşağı değildir; çünkü paradigma araştırma kurallarından daha öncelikli, bağlayıcı ve eksiksiz olabilme kabiliyetine sahiptir. Kuralların ortada görünmediği bir olağan bilimin, sağlıklı işlemesi mümkündür çünkü zaten bu kuralları ortaya çıkarmak zordur ve bunlar bilim adamlarına soyut olarak öğretilirler. Ayrıca, eğer kurallar ortada dolaşmaya başlamışsa ve bilim adamlarının gündemine girmişse, bu durum paradigmaya olan bağlılığın tehlikede olduğunu göstermektedir. Yani, olağan bilimin paradigma aracılığı ile sunduğu çözümler, artık tartışılmaya başlanmış ve bilim adamlarının inançları sarsılmıştır (Kuhn, 1995: 124-126).

Bilim adamının nereye bakacağını ve neyi arayacağını söyleyen paradigmasını yitirmesi demek, artık çıkan sorunların sorumlusu olarak bilim adamının değil, paradigmanın görülmesi demektir (Kuhn, 1995: 110). Bu da, ilgili bilim dalında devrim döneminin başlangıcını işaret eder. Devrim; bir eşik olarak kaldığı sürece, bilimin yerinde sayması anlamına gelmemektedir. Kuhn’un analizinde bir paradigmadan diğerine geçmek, olgun bir bilimsel gelişimin işlevsel

ve olgusal özelliği olarak görülmektedir. Sürekli rekabet halinde olan paradigmaların olduğu bir dönem, bu özellikleri taşımamaktadır (Kuhn, 2016: 199).

Çözülemeyen sorunların bedelini ödeme işi paradigmaya havale edilince ve akabinde paradigmanın etkisi belirsizleşince; bunalımlar ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bunalımlarla yüz yüze gelen paradigma, sorunu çözmek için esneklik göstererek varlığını koruyabildiği gibi; sorunu çözemeyerek kaldırıp saklama yoluna da gidebilir. Bir üçüncü ihtimal ise, yeni bir paradigmanın kabul edilmesidir (Kuhn, 1995: 172).

Paradigma değişikliğine gidilmesinin kolay bir süreç olmadığı görülmektedir. Paradigmanın, bir inancinkine benzeyen sosyalizasyon işlemleri hatırlanacak olursa, bu değişikliğin, dünyayı farklı biçimde görme anlamına geldiği söylenebilir (Kuhn, 1995: 203) ya da başka bir teşbih ile yeni paradigmayı benimseyen bilim adamı ters görüntülü mercek takan kişiye benzetilebilir (Kuhn, 1995: 216).

Devrimden önce ördek olan nesne, devrimden sonra tavşan olarak görüleceği için, bu dönüşümü sağlamak, Kuhn tarafından bilimsel eğitimin olağan ve ayrılmaz parçası olarak görülmektedir. Devrim gerçekleştiğinde, bilim adamı dünyayı algılamayı yeni baştan öğrenecektir (Kuhn, 1995: 294).

Bilimsel bir devrimin, eski paradigmanın dünyayı görme biçimine yönelik bir eğitimden geçen kişiler öncülüğünde ortaya çıkması ve benimsenmesi zor görünmektedir. Nitekim Kuhn'un analizinde, yeni paradigmanın kabulünden önce dünyaya bakmanın yeni bir biçimi, birkaç kişinin zihninde bulunmaktadır. Bunlar yeni paradigmayı ilk içselleştirenlerdir; bunu yapabilmeleri de genç olmaları veya sorunlar üzerinde yoğunlaşmış olmaları sayesinde (Kuhn, 1995: 241). Yeni paradigmayı kabul eden öncülerden sonra, geride kalanlar da yavaş yavaş yenilere katılmakta; eski paradigmada ayak direyenler de, meslek çevresinde önemsenmemekte ve unutulmaktadır (Kuhn, 1995: 90).

Kuhn bir paradigmanın kabulünü anlatırken, bir bilim dalının tamamını kapsayan büyük ve homojen bir yapılanmadan söz etmemektedir. Ona göre, bilim dalında meydana gelen devrim, herkesi aynı şekilde etkilememekte, ayrıca yakın veya aynı bilim dallarında çalışan bilim adamları bile, farklı paradigmalar

benimseyebilmektedir. Bu durumda, Kuhn'un devriminin, bir bilim dalının tamamını kapsayabileceği gibi bazı alt dallarla da sınırlı olabileceği anlaşılmaktadır. Bazı durumlarda ise, aynı paradigma birden fazla alt dalın paradigması olarak iş görür ancak; hepsi için aynı paradigma olmaz. Bu alt dallardan birinde meydana gelen bir devrim, aynı paradigmayı benimsemiş diğer dallara sıçramayabilir (Kuhn, 1995: 128-129).

Paradigma değişikliğinin meydana gelmesinin Gestalt kalıbı değişimi (Kuhn, 1995: 174) gibi benzetmelerle tarif edilmesine ve bir paradigma değişiminde söz konusu olanın önceki paradigmanın geliştirilmesi değil, temellerden başlayarak yeniden kurulması (Kuhn, 1995: 173), içselleştirilmiş olan eski paradigmanın yanlış kabul edilmesi (Kuhn, 1995: 188) olmasına rağmen; bilim adamlarını yine de yeni paradigmayı kabul etmeye sevk edecek önemli nedenler olmalıdır. Kuhn'un burada ileri sürdüğü sebepler, bu değişikliği makul gösterebilecek nedenler değildir. Bu değişikliğin gerçekleşmesinde aklî süreçler ön planda değildir.

Kuhn, yeni paradigmanın eskisine göre daha iyi çözümler bulduğu için tercih edilebileceğini, ancak asıl nedenin gelecek başarılar için umut sağlama olduğunu ifade etmektedir (Kuhn, 1995: 96). Yani, bu kabulün temelinde inanç bulunmaktadır. Kişinin tek bildiği, eski paradigmanın bazı konularda çözümsüz olduğu ve yenisinin bunları çözebileceğine inanmış olmasıdır (Kuhn, 1995: 257). Böyle bir umudun dışında, kişiyi yeni paradigmayı benimsemeye iten başka nedenler de olabilir. Bunlar da, yine bilim dışı nedenlerdir. Bunlar arasında; dinî inanç, yaşam özellikleri, milliyet ve itibar sayılabilir (Kuhn, 1995: 251).

Bir paradigmanın bırakılıp diğerinin benimsenmesinin mümkün olmadığı arada kalınmış durumlarda, bilimsel etkinliklerini birkaç farklı rakip paradigma yönlendirmektedir. Bu paradigmalar, bir nevi farklı dilleri andırırlar. Aynı kavramları kullansalar bile, kavramların içeriğini farklı doldurduklarından farklı şeylerden söz ederler. Hatta bu farklılıklar, Kuhn'a göre dil farklılıkları olduğu kadar doğa farklılıklarıdır. Aynı nesneyi gören iki farklı paradigmaya mensup iki kişinin, gördükleri nesnenin ve o nesneyi yorumlayışlarının aynı olduğunu söylemek mümkün değildir (Kuhn, 1992: 339). Aralarındaki ayrışmanın bu şekilde tarif edildiği iki rakip okulun, kendi paradigmalarının üstünlüğüne dair bir mücadele

vermesi de anlamsızdır; çünkü rakip paradigmlar kıyaslanamazdır. Aralarındaki tartışma, Kuhn'un benzetmesiyle, bir sağırlar diyalogundan farksızdır. Dil ve görme biçimine ilişkin ayrışmaya ilaveten, paradigmların sorunlar konusunda da anlaşamadığı görülmektedir. Sorunlarının hangisinin daha önemli ve çözülmeye değer olduğu, paradigmlara göre değişmektedir (Kuhn, 1995: 202).

İki paradigmanın mücadelesini sonuçlandırarak tarafsız bir dil de mevcut değildir. Bir paradigmadan diğerine yöneltilecek eleştiriler, ister istemez paradigma temelli olacaktır. Yukarıda da geçtiği üzere bu mücadeleyi sonlandıracak olan şey; kanıtlar olmayacaktır (Kuhn, 1995: 243-246).

Kuhn, iki farklı paradigmanın mensuplarının iletişimini olanaksız görse de, dil tercümesini andıran bir yolla irtibat kurabileceklerinden bahsetmektedir. İlk adım olarak, farklı dilden çeviri yapar gibi önce topluluk içinde sorunsuzca kullanılan, ama topluluklar arasında sorun olan deyim ve terimlerin neler olduğunun araştırılması gerekecektir. Sonrasında bu güçlükleri aydınlatmak için, günlük dilde paylaşılan söz dağarcığına başvurma yoluna gidebilirler ve diğer kuramı kendi dillerine çevirmeye ve o kuramda betimlenen dünyayı kendi dillerinde anlatmaya başlayabilirler. Kuhn, eski kuramları çalışan bilim tarihçisinin de bunu yaptığını ifade etmektedir (Kuhn, 1995: 310-311).

Kuhn'un bu çok tartışmalı eseri, basılmasından kısa bir süre sonra, sadece doğa bilimlerinin değil, bütün bilimlerin geri dönüşsüz bir yola girmelerine neden olmuştur. Bilime ve pozitivistliğe dair muhalif sesler, Kuhn'un iddialarıyla tezlerini güçlendirmiş, hatta pozitivist bilim anlayışı bile bu etkiden nasibini almıştır.

Kuhn'un iddialarının yayılmasıyla, pozitivist görüş sahiplerinin zorla da olsa, bilimsel bilginin sadece birikerek ilerlemediğini kabulleri (Moses ve Knutsen, 2007: 178) pozitivist kanada etkisine örnek gösterilebilir. Bilimsel alanda, pozitivist bir hâkimiyetin bir zamanlar var olduğunu ve buna 60'lı yıllarda daha fazla karşı çıkılmaya başlandığını öne süren tartışmalar (Halfpenny, 2016: 58), diğer etkiye dair bir ipucu vermektedir. Ayrıca, Bourdieu (2014: 79)'nun Kuhn'un eserinin epistemolojik bir devrim olmasının nedenini; ABD'nin siyasi, iktisadî ve dolayısıyla akademik tahakkümü sayesinde dünyanın geri kalanına kabul ettirdiği sahte

paradigmaya karşı çıkışın aracı olarak görülmesine bağlaması da, bu bağlamda değerlendirilebilir.

Kuhn'un eseri, olumlu olumsuz pek çok eleştiriyi üzerine çekmiştir. Bilim felsefesinde devrim yapmış ve yirminci yüzyılın etkili akademik eserlerinden biri olarak anıldığı (Serdar, 2001: 42) gibi; doğa bilimlerini temel olarak alan ve bilginin doğa bilimleriyle temsil edildiği şeklindeki örtük anlayışı destekleyen bir çalışma olarak (Yıldırım, 2007: 68) da eleştirilmektedir. Benzer şekilde, onun çizdiği tablodaki bilim adamının acınacak halde olduğunu düşünenler olduğu gibi (Popper, 1992: 62); Kuhn'u, bilim adamlarının tarafsız ve açık fikirli olduğu şeklindeki basmakalıp düşünceleri yok etme (Barnes, 2008: 22) payesine layık görenler de çıkabilmektedir.

Kuhn'un bir bilim adamı olarak; bilim taraftarları ve bilim düşmanları arasındaki kavganın ilk kıvılcımını ateşlemekle (Serdar, 2001: 9) itham edilmesi ironiktir. Ancak Kuhn bilimle ilgili şüphelerin artması kadar, belki bir zamanlar bilimle aynı anlamda kullanılan pozitivizmle ilgili şüphelerin yükselmesinden de sorumlu görülmektedir. Örneğin Çelebi (2001: 170), *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* kitabının Türkçeye çevrilmesinin, pozitivizm dışındaki epistemolojilerin varlığı hakkındaki uyarının ciddiyetini Türk okuruna gösterdiğini ifade etmektedir.

1.3. Paradigma Kavramı Etrafındaki Tartışmalar ve Sosyolojinin Değişken Doğası

Kuhn'un fikirleri ve değerlendirmeleri yayıldıkça, onun tartışmasının merkezindeki kavramlardan olan paradigma da, bilim tartışmalarının odağı haline gelmiştir. Örneğin Dikeçligil, Kuhn'un eserinin etkisinden söz ederken, paradigma kavramına atıf yapmadan bilimden söz etmenin imkânsız olduğunu söylemektedir (Dikeçligil, 2017: 59).

Kuhn (2016: 197), olağan bilimin başlama sürecini tarif ederken, paradigmayı bilimsel başarılar olarak tarif etmektedir. Bu başarı birkaç anlamda kullanılır; öncelikle içinde örnek uygulamalar olan temel bir bilimsel başarı, ikinci olarak,

yapılacak araştırmaları ima eden açık uçlu bir başarıdır. Üçüncü olarak ise, kabul görmüş bir başarıya tekabül etmektedir.

Kuhn'a göre, paradigma, bazen bir teoriden fazlasını, bazen daha azını ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir paradigma bir topluluğun paylaştığı inanç, değer ve teknikler bütünü olabildiği gibi model olarak kullanılan ve diğer bulmacaların çözümü için kural yerine geçebilen, somut bulmaca çözümleri de olabilir (Kuhn, 2015: 277).

Kuhn'un paradigma kavramıyla birden fazla şeyi kastetmesi, onun tezine yöneltilen eleştirilerden bir kısmını oluşturmaktadır. Bu konuda sistematik bir analiz yapmış olan Masterman (1992: 81), Kuhn'un paradigmayı yirmi bir anlamda kullandığını öne sürerek, bu anlamların üç grupta toplanabileceğini söylemektedir: “Metafiziksel veya metaparadigmalar” (inançlar takımı, mit, yeni bir görme tarzı, bir standart vs), “sosyolojik paradigmalar” (evrensel bilimsel başarı, somut bilimsel başarı, siyasî kurumlar takımına benzer bir şey) ve “artefact paradigmalar veya yapı paradigmaları” (ders kitabı, araç sağlayıcı, tanımlayıcı bir benzetme vs).

Paradigma kavramı etrafındaki tartışmalara ve yukarıda bir örneği verilen eleştirilere cevap olarak Kuhn, karışıklığı gidermek için, paradigma yerine “disiplin matrisi” terimini kullanarak maksadını açıklamaya çalışmaktadır. Disiplin matrisi olarak tanımladığı şeyin, kitabında tarif edilmiş olan, “paradigmalar, paradigma parçaları ya da paradigmatic olarak betimlenmiş grup bağlanmasının çoğu nesnesini ya da hepsini” içine aldığı (Kuhn, 1994: 356) söylemektedir. Bütün bunlardan sonra, kastının anlaşılması halinde, paradigma kavramının kullanımından da vazgeçilebileceğini eklemektedir (Kuhn, 1994: 380).

Kuhn, paradigma kavramını farklı anlamda kullandığına dair eleştirilere, daha sonraki bir tarihte yine cevap vererek, bu durumun üslup farklılıklarından oluştuğunu söylemektedir. Bu üslup farklılığı giderildiği zaman da, paradigmanın grup ilkelerinin bütünleşmesi ve paylaşılan örnekler olarak; iki farklı kullanımının olduğuna değinmektedir (Kuhn, 2015: 277). Bu ifadeler, paradigma hakkında buraya kadar ifade edilen görüşler arasında en son tarihli olanlardır ve *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* kitabına 1969'da yazılmış olan sonsözden alınmıştır.

Kuhn'un paradigma ve bilimsel devrimlerin yapısı ile ilgili görüşlerinin nasıl bir evrim geçirdiği bu araştırmanın konusu olmadığından, bu fikirlerin Kuhn'un bütün eserlerinde aldığı şekli analiz eden ayrıntılı bir değerlendirme yapılmayacaktır. Çünkü bu çalışmanın maksadı Kuhn'un doğa bilimleri ile ilgili ileri sürdüğü tezi bir eşik olarak kullanmak ve oradan sosyolojinin doğası hakkındaki tartışmalara temas ederek, bu iddiaların ışığında bugün devam eden bilim faaliyetini inceleyebilmektir. Barnes (2008: 105) tarafından oldukça özlü biçimde ifade edildiği gibi, bu tartışmaları aktardıktan sonra sosyologun yöneltmesi gereken ilk soru, "Fiili bilim Kuhn'un onu tasvir ettiği gibi midir?" olmalıdır. Bu araştırma kapsamında; yukarıdaki soruya, fiilî bilimin incelenmesini sosyoloji alanında tez hazırlayan öğrencilere hasrederek, onların sosyolojideki paradigmalara ne yaptığı şeklinde bir ilave yapılması uygun düşmektedir.

Sosyolojide paradigmalara meselesine temas etmeden önce, Barnes (2008: 196) tarafından ifade edilen, "sosyolojinin paradigmaya sahip olup olmadığı tartışmasının, entelektüel tembelliğin yaygınlığını gösterdiği" iddiasını gündeme getirmek gerekmektedir.

Paradigma kavramının, fen bilimleri alanlarındaki durumu tarif etmek için yeterli olup olmadığı bile tartışmaya açıktır; bu meseleyi incelerken zaten Kuhn'un gözünün önünde olmayan sosyal bilimlerin durumunun, bu analizle örtüşmeme ihtimali çok yüksektir. Bu araştırmanın asıl odağı, bir bilimsel alan olarak sosyolojide paradigmalara mevcut olup olmaması değildir. Birçok paradigmanın meseleleri anlamak ve açıklamak bakımından hüküm sürdüğü bir alan olan sosyolojide, bilim adamlarının zihninde, bir somut kanıtla veya sorun çözme yeteneğine sahip olma açısından değil, daha çok hangisine inandıkları ve hangisini tercih ettiklerine bağlı olarak işleyen, ama bütünüyle birbirine kapalı olmayan ve tartışma konularında örtüşmelerin, uzlaşmaların olduğu bir paradigmatik alan mevcuttur. Aralarındaki uzlaşmaların varlığına rağmen, bu yaklaşımlar bazı bakımlardan birbirlerinden ayrılır ve farklılaşır. Bunların diğerleriyle etkileşimi kesmeden, ama farklılığın bir belirtisi olarak bariz bir yöntemi önermeleri, onların paradigma olarak anılmaları için yeterli olmaktadır. Bu bağlamda, paradigma kavramı, bu araştırma boyunca belli bir kuramsal yaklaşımın ve belli bir metodolojik

yönelimin kristalleşip ekol şeklini aldığı alanlar anlamında kullanılacaktır. İlerleyen bölümlerde, paradigma tartışması kuramsal ve yöntemsel olmak üzere iki ayrı mesele olarak, çalışmanın gündeminde olacaktır.

Kuhn'un bir bilim dalının paradigmaya bağlanmak suretiyle, olağan bilim faaliyeti sürdürebilecek imkâna kavuşması ve olgun bir bilim olma şartının buna bağlanması hakkındaki iddiaları çok tartışılmıştır. Kuhn'un sosyal bilimlere konu edinmemesi bile, olağan bilim ve paradigma ilişkisinin sosyal bilimlerdeki karşılığının ne olacağı veya sosyal bilimlerin durumunun bu analize uygunluğu ile ilgili bir devasa bir literatürün oluşmasına engel olmamıştır.

Kuhn'un olağan bilim faaliyetinde paradigma kabulünü bilim olma ile eşdeğer gördüğünü düşünen Chalmers (1994: 160), sosyolojinin büyük bölümünün paradigmasının olmadığını ve dolayısıyla bu görüşe göre bilim olarak da kabul edilemeyeceğini söylemektedir. Masterman (1992: 92), Kuhn'u böyle anlamamıştır. Ona göre Kuhn, çok paradigmatlı bilim ile paradigmatlı bilim arasında bir ayrım götmekte ve çok paradigmatlı bilim faaliyetini -Kuhn'un kriterlerinin paradigmatların kabul edildiği alt alanlarda geçerli olması şartıyla- bilim olarak kabul etmektedir.

Kuhn'un ifadeleri gözden geçirildiğinde, bir paradigmatın farklı alt alanlarının olağan bilimini sağlayabilmesi veya bir bilim dalında farklı grupların farklı paradigmatları benimseyebilmesi durumlarından bahsedildiği (Kuhn, 1995: 128-129) görülmektedir. Buna göre Kuhn, bir bilim dalının tamamınca kabul edilmiş ve homojen bir bilimsel topluluğu etrafında toplamış bir paradigmat anlayışını savunmamaktadır. Böylece, Kuhn'un tezinde tek paradigmatın hakimiyetinin bir bilimi bilim yapan özellikler arasında olmadığı söylenebilir.

Bu tartışmaları haklı çıkaran bir yön varsa, o da, Masterman (1992: 93) tarafından dile getirilen; Kuhn'un çok paradigmatlı bilimi, paradigmatlı bilimden yeterli ölçüde ayırt etmemiş olduğu suçlamasında haklılık payının olmasıdır.

Sosyolojinin çok paradigmatlılığı ile ilgili tartışmalara geçmeden evvel, sosyolojinin doğası hususunda söylenenlere kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Sosyolojinin doğası ile ilgili bahis, doğuşu ile ilgili birkaç noktaya da temas etmeyi gerektirmektedir. Modern bir bilim dalı olarak sosyolojinin serüveni, genel

algıya göre felsefeden ayrılmasıyla başlamıştır. Felsefe ve bilim, 17. ve 18. yüzyıllarda ayrı ama gerçeği birlikte arayan iki alan olarak görülmesine rağmen; 19. yüzyılda bilim, deneyle doğrulanabilir önermeler getirebilme kabiliyetine sahip olması açısından, felsefeden üstün görülmeye başlandı. Artık felsefe eski saygınlığını yitirmiş ve teolojinin bir çeşidi olarak düşünülen bir etkinlik olmuştu. Felsefe, zihin düzleminde iş görmek ve düşündüklerini ifade etmekle tanımlanırken; bilim, zihnin dışına çıkabileceği bir yöntem kullanarak, nesnel gerçekliğin peşine düşebilmektedir (Gülbenkian Komisyonu, 2009: 1419). Felsefe ve bilim hakkında o zaman oluşan bu kanaat, bugün de bazı kesimlerde etkisini sürdürmektedir.

Bilim ve felsefenin bu şekilde tarif edilen birbirlerinden kopuşunu ve aralarındaki ayrımı onaylamayanlar da bulunmaktadır. Örneğin, Özlem (2008: 63), bilimlerin paradigma değişikliklerine ihtiyaç duyduklarını ve bu değişikliği felsefenin yardımı olmadan gerçekleştiremeyeceklerini iddia etmektedir. Ona göre, bilim, mevcudiyetini felsefeye borçludur çünkü bilimin kendi temelleriyle ilgili tartışmalar yapması demek, felsefeye başvurması demektir. Bilim, buna ihtiyaç duyduğu sürece felsefeden kopamayacaktır.

Felsefeden kopuşu felsefenin doğası itibarıyla cevap veremediği sorulara cevap verme tutkusu ile açıklayanlar arasında Bourdieu (1997: 46-47) da bulunmaktadır. Ona göre, sosyolojinin kurucuları, felsefeden ödünç aldıkları bazı sorunlara bilimsel cevaplar vermek isteyerek kendi alanlarını kurmuşlardır.

Felsefe ve bilim, dolayısıyla felsefe ve sosyoloji arasındaki ayrılma hikâyesine, sosyolojinin Batı düşüncesine bağlı kılınma maksadıyla, kasıtlı olarak sürdürüldüğünü söyleyerek karşı çıkan bir görüşe de burada yer vermek tartışmanın boyutlarını göstermesi açısından ufuk açıcı olabilir. Bu görüşün savunucusu Başkan Sezer (1993: 22-29)'e göre, Batı düşüncesinin temellerini oluşturan hususların ve dolayısıyla da, Batının dünyanın geri kalanına da üstünlüğünün tartışılmaması için pek tabii Batı, felsefeyi dışlayacak ve felsefenin aşıldığını ilan edecektir. Bunun yerine, sosyolojinin felsefeyle değil, tarihle bağının kanıtlanması, farklı bir toplumun sosyolojisi olan Türk sosyolojisini, Batı bağımlı olmaktan kurtaracak ve kendi kişiliğine kavuşturacaktır.

Bir bilim olarak sosyolojinin, felsefeden veya başka bir şeyden ayrıldığını yahut felsefeyle farklı olduğunu kabul edip etmemenin, görüldüğü üzere düşünürler açısından farklı sonuçları vardır. Yine de şurası kesindir ki, felsefe ve sosyoloji birbirinden ayrı alanlarda, birbirinden farklı yöntemlerle çalışan iki disiplindir. Benton (2013: 13), her iki alanın da kendi doğalarının ne olduğuna dair bir anlamaya varmamış olmasını benzerlik olarak aktarıırken; felsefenin, sosyolojiden farklı olarak, kendi doğası hakkındaki tartışmaları araştırma konusu olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Sosyoloji ve felsefenin ayrıldığı nokta burada belirginleşirken; yer yer bilim, bilgi felsefesi ve sosyolojisi dallarının çalışma alanlarının birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Gelecek bölümlerde verilecek olan Türkiye’deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinin yapısı hakkındaki tartışma, bunu açıkça göstermektedir. Bu dersler, bazen birleştirilmiş başlıklar altında birlikte işlenirken, bazı durumlarda başlıkları bir alanı işaret ederken içerikleri başka bir alana kaymış halde görülmektedirler. Sonuç olarak; sosyolojinin, bir bilim olarak zihin düzleminde gerçekleşen bir araştırma sürecini değil; zihnin dışında ve insanların ne yaptıklarıyla alakalı bir alanı konu edinerek, felsefeden ayrıldığı şeklindeki algıyı benimsediğimizi ifade etmek gerekmektedir.

Sosyolojinin doğuşu ve felsefeden hangi bakımdan ayrıldığı, onun doğası ile ilgili meseleleri doğrudan ilgilendirmektedir. Sosyolojinin bilimsellik kazanmak için çıktığı yolda, oldukça ironik tanımlamalarla vafedildiği görülmektedir. Her daim bilimselliğinin sorgulandığı (Bourdieu, 1997: 19); fizikle karşılaştırıldığında modalarla ve dogmalarla delik deşik olmuş, içinde objektif bir unsurun bulunmadığı bir sahte bilim olduğu (Popper, 1992: 68); bir sosyal bilim olması hasebiyle, kamusal kişiliklerin ve medyanın alay konusu olduğu (Benton ve Craib, 2015: 14) şeklindeki ifadeler bu durumu çok iyi anlatmaktadır.

Benton ve Craib’e göre, sosyoloji ortaya çıkışından bu yana, içinde işlerin düzgün ilerlediği bir bilim dalı olmamıştır. Diğer bilim dallarının saldırıları bir tarafa, kendi alanı içinde iş görenler dahi, sosyolojinin başarılarından emin olamamaktadırlar. Doğa bilimlerinin yaptığı gibi ilerleme gösterdikleri konuları ispatlayacak durumda olmamaları; hatta yürüttükleri faaliyetin bilim olup olmadığı

konusunda fikir birliğine varamamış olmaları nedeniyle; kendi doğalarıyla ilgili tartışmalara vakit ayırırlar, ancak bu defa yine başa dönmüş olurlar çünkü doğalarını sorgulamak için sordukları sorular felsefi olmaktadır (Benton ve Craib, 2015: 14-15).

Kendi doğasını sorgulamanın, felsefeye dönüş olup olmadığı tartışmasına girmeden, bu niteliği sosyolojinin refleksif bir doğaya sahip olmasına bağlayarak, sosyolojinin diğer özelliklerinden bahsetmek, konuyu dağıtmamak adına daha iyi olacaktır.

Cole'e göre; sosyoloji başka bir bilimle, mesela fizikle kıyaslandığında, kendi temellerini tartışma hususunda daha çok zaman harcamasıyla ve üzerinde fikir birliği olan hususlara sahip olmamasıyla dikkat çeker. Hatta doğası itibarıyla onun içinde bir teorinin her yerde ve her zaman kabul gördüğünü düşünmek dahi güçtür (Cole, 1999: 183-189).

Belki de bütün bu sorgulamaların başlatılmasında aslan payının kendisine verilmesi gereken kişi, yani Kuhn da, sosyal bilimlerin dolayısıyla sosyolojinin, iyi ifade edilmiş ve geniş kabul görmüş bir teoriye hiç erişemediğini söylemektedir (Kuhn, 2016: 195). Bir fikir birliği veya ortak tanım aramak ve sosyolojiyi bundan yola çıkarak bilimler hiyerarşisinde alt sıralara mahkûm etmek, aslında sorgulanması gereken bir iddiadır. Sosyolojinin inceleme alanı olan sosyo-kültürel gerçekliğin doğasının ortak tanımları veya tek teoriden oluşan açıklamaları kabul etmediğini, çünkü evrenin iç içe geçmiş boyutlardan oluştuğunu, insan algısının ise sınırlılık ve farklılıklar içerdiğini söyleyen Dikeçligil (2017: 104-105); böyle bir talebin, “iki parçalı mekanistik evren anlayışının getirdiği indirgemeci ve genelleyici zihnin ürünü” olduğunu ifade etmektedir.

Bir bilimin inceleme alanına bakılmadan, o bilim hakkında yargıda bulunmamayı telkin ederek, konuyu Dikeçligil'e göre daha sistematik ve ayrıntılı açıklayan Sayer'e göre (2017: 161-163), bilimin olgunlaşmadığının göstergesi olarak alınan düzenlilik keşfedememe olayı, ancak bilimin ilgilendiği sisteme bakılarak anlaşılabilir. Bilimlerin kendileri ve yöntemleri, inceleme nesnesiyle doğrudan ilgilidir. Sayer, burada bir bilimin açık sistemlerle çalışması halinde, düzenlilik keşfedememesinin normal olduğunun altını çizmektedir. Sosyoloji de açık

sistemlerle ilgilenmektedir; yani içsel koşulları bakımından nedensel güçlere sahip nesnelere kendilerini değiştirebilmekte, dışsal koşulları bakımından nedensel mekanizmaların dışsal koşullarla sabit ilişkisi bulunmamaktadır. Bunun anlamı insanların sistemleri değiştirerek dışsal koşulları ihlal etmesi ve kendilerini değiştirerek içsel koşulları ihlal etmesidir.

Bu durumda, öncelikle söylenmesi gereken şey, sosyal bilimin dolayısıyla sosyolojinin doğası hakkındaki tartışmaların, belki de hiçbir zaman nihayete ermeyecek olduğunun (Benton ve Craib, 2015: 22) farkına varılması gerektiğidir. İkincisi ise, şimdiye kadar ifade edilenlerden, sosyolojinin doğası gereği, paradigma benzeri birbirinden farklı yaklaşımlarla işleyeceği anlaşılmış olmaktadır.

Bu konuda fikir beyan edenler arasında bir anlaşma yoktur. Kimileri, bu alandaki yaklaşım bolluğunu paradigma kavramıyla tarif etmeyi kabul etmezken; kimisi, bu kavramı benimser ve bunu verilmiş gibi kullanır. Bu alandaki yazın başka bir sınıflama biçimi ile değerlendirilirse, yine iki farklı grup görünmektedir; sosyolojide bir zamanlar hâkim bir paradigma olduğunu söyleyenler ve buna karşı çıkanlar.

Kuhn'un paradigma kavramını belki de ilk benimseyenler, yukarıda geçtiği gibi, karşı çıkışlarına gerekçe olarak onu kullanmak isteyen pozitivistlerin muhalifleri olabilir. İlginç olan kısım ise, pozitivistlerin de paradigma analizini sosyal bilimlerin durumunu tarif etmek için kullanmasıdır.

Moses ve Knutsen (2007: 178), paradigma analizinden yola çıkarak, sosyal bilimlerin paradigma öncesi bir dönemde olduğunu, doğal bilimlerden genç olduğunu ve olgunlaştıkça doğal bilimler gibi bir paradigmaya kavuşacağını umut eden pozitivist sosyal bilimcilerin mevcut olduğunu söylemektedirler. Bu bilim adamlarına göre, bir paradigma benimsendiğinde sosyal bilimler ve dolayısıyla sosyoloji, doğa bilimleri gibi birikimsel, sabit ve öngörücü olacaktır.

Paradigma kavramını sosyolojinin durumunu tarif etmek için kullananlar arasında Bottomore ve Nisbet (1997: 9) de vardır. Onlara göre sosyolojide uzun dönemler boyunca biri diğerlerine hâkim olamadan yan yana var olmuş paradigmlar çokluğu mevcuttur ama şu açıdan bir fark vardır ki, kuramlar biri bütünüyle

kaybolup diğzerinin yerine geçmezler, aksine her kuram her an yeniden diriltilebilir yani bir paradigmanın yıkılıp yerine başkasının geçtiğı bilimsel devrimler olmamaktadır.

Paradigmaların mevcudiyetini, onların birbirleriyle kıyaslanamaz oldukları fikrini dâhil ederek kabul edip; teorilerin dillerinin birbirinden farklı olduğunu, kavramların değışmesiyle doğayı algılamamanın da değıştiğini düşünöner de vardır. Arslan (1992: 11, 82) da bunlardan biridir.

Paradigma kavramını analizinin merkezine koyan Dikeçliğıl (2017: 90-91), farklı paradigmaların varlığını kabul etmekle beraber, paradigma bolluğunun paradigmaların özelliğini anlamamaktan kaynaklanabileceğini söylemektedir. Ona göre, ontolojisi eksik olan ve tartışmasını epistemolojiden başlatan bir yaklaşım; paradigma olarak kabul edilemez. Bu durumda, paradigma olabilecek yaklaşımların sayısı teke düşmese de, azalacaktır.

Kuhn'un paradigma analizini ve onların birbirleriyle kıyaslanamaz oluşunu sosyoloji için uygun görmeyenlerden biri olan Hammersley (1995: 3-9), sosyal araştırma alanlarının, yakın geçmişte birbirleriyle mücadele halinde olan paradigmalar fikriyle yönlendirildiğini ancak paradigma modelinin keskin farklılıklar gösterdiği yerde daha çok karşılıklı ilişkiler görüldüğünü söylemektedir. Hatta daha net tutumlara sahip olarak algılanan pozitivist yorumda bile, üzerinde anlaşmaya varılmış, kesin ve onu diğzerlerinden ayırt etmeye yetecek varsayımlar bulunmamaktadır.

Bu çatışan paradigma veya yaklaşımları toplumsal temelde kabul eden ama onların bilimsel alt yapısının bulunmadığını savunan Bourdieu (2014: 75), bu karşılıkları yapay bulmakta ve onların aynı zamanda tehlikeli olduklarını, düşünceyi sakatladıklarını söylemektedir. Ona göre, sosyolojide olduğu söylenen karışıklık durumu, bilimsel ilerlemeye uygundur. Geçmişte var olduğu söylenen hâkim paradigma ise, sahtedir ve saygı görmek için geliştirilmiştir. Sosyolojide bir karışıklık varsa bu da "Parsons, Merton ve Lazarsfeld üçgeni üzerine yükselen bütünleşmiş sosyal bilim algısı"nın çökmesidir ve bundan rahatsız olanlar o yapıdan nemalananlardır.

Birbiriyle yarışan paradigmalardan aynı zamanda birbirlerine tercüme edilemez olduğu fikri; Kuhn'un 'dil, dünya görüşü, Gestalt kalıbı' benzetmeleri sebebiyle çoktan bilim dışındaki alanlara yayılmıştır. Böyle bir anlayışın tehlikeli olduğuna işaret eden Popper (1992: 67), farklı dillerin birbirlerine çevrildiğini ve farklı çevrelerde yetişenlerin, zorlukları içinde barındıran bir süreç olsa da, tartışabileceğini söylemektedir. Kuhn her ne kadar aklî süreçleri devre dışı bırakmış olsa da Popper, eski görüşlerin yenileri ışığında eleştirel ve akılcı bir biçimde değerlendirilebileceğini, iki görüşün kıyaslanabileceğini çünkü aralarında iletişim noktaları olduğunu belirtmektedir.

Paradigmalar arası bir çekişme ve anlaşmazlık olabilmesi için aynı dünyalardan söz etmelerinin gerektiği ve temelinde ortak bir anlaşma alanı bulunan bir yerden hareket etmeleri gerektiği fikri farklı şekillerde farklı yazarlar (Fay, 2012: 110-116; Sayer, 2017: 106) tarafından ifade edilmiştir.

Paradigmaların mahiyeti ve bunlar arasındaki geçişlilik meselesine dair tartışmalar bir yönüyle aile yahut dinin ne olduğunu tartışıp insanların kendi hayatlarında bunlarla ne yaptıklarını dışlamakla özdeştir. Bundan dolayı bu meseleyi çözüme kavuşturmak için, insanların kavramsal sistemleri nasıl gördüklerinin ve aralarında bir geçiş mümkünse bunu nasıl yaptıklarının kendilerine müracaat ederek öğrenilmesi ve bu verilerin de tartışmaya dâhil edilmesi gerekmektedir. Zira birinci tür tartışmalaraktörlerin kendi eylemlerine bağladıkları anlamı hariç tutarak toplumsal gerçekliği oluşturan önemli bir boyutu dışlamaktadırlar. Bu çalışma, bütün kavramsal sistemler olmasa bile kuram, ekol veya yaklaşım şeklindeki paradigmalardan hakkında böyle bir sorgulamanın peşine düşecektir. Bundan evvel kıyaslanamaz paradigma fikrinin mantıken ve birbirini takip eden kuramlar incelendiğinde, ortaya çıkan kanıtlar bakımından sürdürülebilir olmadığını söylemek acelecilik olmayacaktır.

Nitekim Bourdieu, kuramlarla ilgili böyle bir incelemeye dair imalarda bulunmaktadır. Ona göre; Marx, Weber ve Durkheim arasındaki karşıtlık, olduğundan fazla gösterildiği için aşılmasına da imkânsız gibi bakılmaktadır. Oysa Weber'in Marx'ın göremediklerini görmesi, yine Marx'ın görebildikleri sayesinde. O halde, bilimin işleminin "Marx ile Marx'a karşı veya Durkheim ile

Durkheim'a karşı ve elbette Marx ve Durkheim ile Weber'e karşı" olduğunu anlamak gerekmektedir. Bourdieu'ya göre bunlardan birini tercih etmek veya etmemek dini bir seçimdir ve bilimsel değildir (Bourdieu, 2014: 77, 94).

Sayer'e göre; kavramsal sistemler arası geçişte mevcut olan süreklilikleri hafife almadan, yeni kavramların anlaşılabilir olmasının, benzer kavramlarla önceden karşılaşmış olmayı gerektirdiğini göz önüne almak gereklidir. Belki de, kuramların doğruluğunu ve yanlışlığını tartışmak yerine, mutlak anlamda doğruya erişip erişilemediğine karar verilemeyeceği için, pratik anlamda bilginin kendisi ile iş yapılıp yapılamadığına bakmak yerinde olacaktır (Sayer, 2017: 108, 112).

Bir kavramsal sistemin sosyal dünyanın nesnelere göre bilmek için sağladığı araçların tümüyle başarılı ya da başarısız olduğunu düşünerek, birini toptan reddetmek ya da bir diğerini toptan kabul etmek, Kuhn'un kapalı bir kavramsal sistem olan paradigma anlayışını kabul etmek demektir. Bunun yerine, inceleme nesnesine göre hareket ederek, onu başarılı biçimde gösteren kuramı perspektif olarak seçmek, sosyal araştırmalar için daha uygun olacaktır kanaatindeyiz.

Paradigma modelini sorgulamaksızın kabul etmek ve sosyolojinin tarihini bununla okumak, bir takım yanlış algılara da neden olmaktadır. Bu algının sahipleri, Hammersley (1995: 3)'ye göre, sosyal bilimlerde ve aynı zamanda sosyolojide, uzun dönem boyunca pozitivist baskın durumda olduğuna ve sosyal araştırmaların yöntemini-onlar bunu fark etmediklerinde de-belirlediğine inanmışlardır. Yine onlara göre, daha sonra pozitivist tahtından indirilmiş ve hem sosyal bilimlerde hem de doğa bilimlerinde bir inşa ürünü olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu görüşü savunanlardan biri olan Arslan (1992: 42) da, 19.yüzyıl ve 20. yüzyılın başlarında doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerde egemen akımın pozitivist olduğunu söylemektedir.

Bir bilim dalında bir paradigmanın diğerleri üzerinde hâkimiyet kurması ile bunun öyle olduğunun zannedilmesi birbirinden farklı şeylerdir. Hakeza, doğa bilimlerinde olduğu söylendiği gibi, tek paradigmaya bağlanmak ve bu şekilde bilimsel faaliyet yürütmek her ikisinden de farklıdır. Bu üçüncü, sosyoloji veya sosyal bilim için kabul edilemeyecek bir durumdur. Sosyoloji, tarihinin hiçbir

döneminde böyle olmamıştır. Pozitivizmin bir dönemin hâkim paradigması olduğunu düşünmenin ise, aşağıda da ifade edileceği üzere, farklı sebepleri olabilir: Pozitivizmin baskınlığı meselesini ABD'nin siyasî gücünün baskınlığından ayırt edememek ve bilim olarak kabul edilmenin bir paradigmaya bağlanmaktan geçtiği şeklindeki algıyı benimsemek, bu sebeplerden bir kaçıdır.

Pozitivizmin bir dönemin hâkim paradigması olması demek ise onun kadar güçlü olmayan başka paradigmaların olmadığı ve dolayısıyla onların yönlendirdiği bir takım bilim faaliyetlerinin yapılmadığı anlamına gelmez. Sosyolojinin ilk döneminden itibaren, farklı paradigmatik anlayışlar boy göstermiş ve sosyologların azımsanmayacak bir kısmı bu anlayışları benimsemiştir. Comte (ö: 1857) ile Weber (ö: 1920) arasındaki zaman farkı çok olmadığı gibi; sosyolojinin esas kurucusu kabul edilen pozitivist Durkheim (ö: 1917) ile yorumcu kanadın öncüsü Weber çağdaş sayılmaktadırlar.

Dikeçligil (2017: 45), pozitivist bilim anlayışına tepkileri, daha erken bir tarihe almakta ve bunlardan birinin, Alman felsefeci Droysen (ö: 1887) tarafından yapıldığını söylemektedir. Öyle ya da böyle, sosyal bilimler ve dolayısıyla sosyoloji, en başından beri bir takım ikilikler (Fay, 2012: 176) ve onlardan hâsıl olan farklı anlayışlarla mücadele etmektedir.

Gerçekte, pozitivizmin bir hâkim paradigma olarak değerlendirilemeyeceğini düşünen kanattan olan Bourdieu (2014: 75), böyle bir algının, bilimsellik kazanma tutkusu ile inşa edildiğini ve sahte bir durum olduğunu söylemektedir. Neuman (2013: 129) ise, pozitivist bir sosyal bilimin bir zamanlar baskın olduğunu düşünmekle birlikte, bunu toplumsal ve siyasî bağlamla birlikte değerlendirmeyi önerir. Ona göre, bu baskınlık ABD'nin siyasî gücüyle ilişkilidir. Belki de sorun Amerikan sosyolojisini, geri kalan toplumların sosyolojisine teşmil etmekten kaynaklanmaktadır. Anglo-Amerikan sosyolojisindeki egemen akımın, her yere hâkim olduğunun düşünülmesi gibi, sarsılması da bütün sosyolojinin krizi olarak görülmüştür. Oysa Özlem (2008: 60)'in de aktardığı gibi, hermeneutik kökenli bir tin bilimleri epistemolojisi, Kara Avrupası'nda etkilidir.

Bir başka sorun da, Arslan'ın (1992: 46-48) bir dönemin en çok takipçiye sahip paradigması olan pozitivistimin, o dönemin diğer paradigmalarını, kendi pozitivistik karakterine büründürdüğü şeklindeki iddiasından çıkmaktadır. Arslan (1992: 46-48), Weber'in toplumsal olay ve olguların biricikliğini kabul etse de somut ve maddi olandan yola çıkılmasını önerdiği için ve ayrıca olan ile olması gereken yani olgu ile değer arasında ayırım yaptığı için, pozitivistikle uzlaştığını düşünmektedir.

Yukarıda bahsedilmiş olan, kavramsal sistemler arası geçişler ve onların birbirine tercüme edilmesiyle ilgili tartışma hatırlanacak olursa; kuramların da ortak bir zemin temelinde, benzer kavramlar kullanarak ilerlemesinin normal olduğu anlaşılacaktır. Yeni kuramlar, ister istemez, eskilerle hesaplaşarak ilerlerler. Hesaplaşma ve mücadele, ortak bir dil gerektirmektedir. Aksi halde, yine yukarıda geçtiği üzere, birbirleriyle iletişim kurmaları imkânsız hale gelecektir. Bu kuramlar, iletişim noktaları olarak kullandıkları ortak kavramlara, bazen aynı bazen farklı anlamlar yükleyeceklerdir. Örneğin, yasa bulmak pozitivist bir tavır olarak algılansa da, yasa bulmaktan pozitivistin ve eleştirel realistin anladığı aynı şeyler olmayabilir. Nedensellik her ikisi için de bir odak olsa da, nedenselliğin içeriğini farklı doldurabilirler.

Mesela, Sayer'e göre, bir pozitivist yasa 'eğer A ise, o zaman B' gibi evrensel düzenlilikler hakkında doğrulanmış bir ifadedir ve bundan hareketle nedensellik, olayların arka arkaya gelmesindeki düzenliliklerdir. Eleştirel realist bir nedensellik ise, sebep-sonuç ilişkisi ile değil, A ve B'nin nedensel güçleri ve kapasiteleriyle ilgilenmektedir ve mekanizmalara atıfta bulunmaktadır (Sayer, 2017: 141, 165).

Aynı kavramlardan farklı şeyler anlamak nasıl yaklaşımları özdeş kılmıyorsa, ortak tabana sahip olmak da onları özdeş kılmamaktadır. Weber (1995: 25), somut bir etkinliğin doğru bir nedensel yorumunun nasıl mümkün olacağını anlatırken, etkinliğin dış akışının ve temelindeki güdülerin anlaşılabilir bir bütünlük içinde olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bunun anlamı, etkinliğin anlamca uygun olmasıdır. Anlamca uygunluk, o etkinliği gereğince kavramaya yetmez. Bir de sayıya vurularak sıklığının gösterilmesi gerekmektedir. Bir etkinliğin olasılığının sayısal hesabı, herhangi bir pozitivistin yaptığından farklı olmasa da; bu durum, Weber'in

pozitivist ülküler beslediğini değil, hesaplaşarak içinden çıktığı pozitivismle ortak tabana sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Weber (1995: 10) sosyoloji etkinliğini “toplumsal etkinliği yorumlama yoluyla anlamak, böylece seyrini ve etkilerini nedensel olarak açıklamak” olarak tarif etmektedir. Weber’in sosyolojiyi öncelikle bir kültür bilimi ve bir tarihsel bilim olarak ele aldığı söylenmektedir (Özlem, 2012: 152). Tarihsel olayların biricikliğini vurgulaması ve anlamaya verdiği önem bakımından Weber, bir pozitivistten çok farklıdır. Çünkü ona göre yöntem bakımından anlama, açıklamadan ve nedensel çözümlenmeden önce gelir (Ergun, 2005: 112).

Sosyolojide adı paradigma olsun veya olmasın, paradigma benzeri birden çok yaklaşım olduğu konusunda genel bir kanaat olduğuna göre, bu yaklaşımların neler olduğu konusuna eğilmek uygun olacaktır.

1.4. Sosyolojideki Kuramsal ve Yöntemsel Paradigmalar

Bourdieu’nun (1997: 76) *Toplumbilim Sorunları*’nda bahsetmiş olduğu, “bilim yaparken ne yaptığını bilmek sorunların, aletlerin, yöntemlerin, kullanılan kavramların tarihsel olarak nasıl yapıldıklarını bilmeyi varsayar” görüşüne katılmamak imkânsızdır. Kişiler farkında olsalar da olmasalar da; bilime, yönetime ve nesneye bakış paradigmatik yaklaşımlar tarafından yönlendirilmektedir. Bu nedenle, bunların arkasındaki varsayımları bilmek, bilim yaparken ne yaptığını bilerek ilerlemek demektir.

Bir bilim dalını öğretmenin ilk adımı olan bilimin tarifi, öğrenciye genellikle tarafsızmış gibi gelir. Oysa öğrenci, tarifi yapan kişinin bilime, hatta dünyaya bakışıyla şekillenmiş bir tanımla karşı karşıyadır. Örneğin, 2012’de on yedinci baskısını yapmış olan, Karasar’ın *Bilimsel Araştırma Yöntemi* kitabı, çok net biçimde, pozitivist bir bilim ve yöntem tanımı sunmaktadır. Bilimin olgusal, akılcı, genelleyici, evrensel olduğunu anlatıp; yöntemin birliğini ve evrenselliğini savunmaktadır (Karasar, 2012: 12-14). Bu alıntı, pozitivist sosyal bilimin bilimle aynı şey gibi öğretildiğini söyleyen Neuman (2013: 128)’ı destekler mahiyettedir.

Oysa pozitivism, evreni açıklayabilmek için başvurulan entelektüel stratejilerden sadece birini oluşturur (Arslan, 1992). Dünyaya bakmanın farklı yollarını oluşturan, onun uygun bir şekilde nasıl çalışılabileceği ile ilgili farklı varsayımlar sunan başka yaklaşımlar da vardır (Neuman, 2013: 120; Moses ve Knutsen, 2007: 7; Fay, 2012: 177). Yorumlayıcı sosyal bilim ve eleştirel sosyal bilim bunlara örnek olarak verilebilir.

Neuman'a göre; farklı sosyal bilim yöntemleri veya yaklaşımları, bir takım kuramlar ve yöntemlerle doğrudan ilgilidir. Örneğin, pozitivism yapısal-işlevselcilik, rasyonel seçim ve değişim kuramı gibi birçok kuramla ilişkili iken; yorumlayıcı sosyal bilimin kökeni, Dilthey ve Weber 'e uzanır ve yorumculuk oradan 19.yy'da ortaya çıkmış bir anlam kuramı olan hermeneutikle bağ kurar. Eleştirel sosyal bilim ise, Marx ve Freud'da köklenip; çatışma kuramı, feminist analiz ve radikal psikoterapi ile ilişkilendirilir (Neuman, 2013: 121-130).

Yaklaşımları bu kadar önemli kılan şey, her birinin toplumsal kuramda farklı geleneklerle ve çeşitli araştırma teknikleriyle ilintili olmasıdır (Neuman, 2013: 120). Öyleyse, belki sezgisel nedenlerle, belki dinî kabuller veya siyasî görüşlerin sevkiyle, kendini bir görüşe yakın hisseden kişinin kendisini o görüşe bağlayan nedenleri araştırıp öğrendiği kadar, diğerlerini neden reddettiğine dair de sağlam gerekçelere sahip olması gerekmektedir. Aksi halde, yapılan faaliyet bilim üretmek olmayacak ve bu yolla bilgi ilerlemeyecektir. Bu nedenle, farklı yaklaşımların temel kabullerine kısaca değinmekte fayda vardır.

Farklı yaklaşımların ayrımını kabul etmenin, kampları katılaştırdığı uyarısı (Moses ve Knutsen, 2007: 286) akılda tutulmalı, ancak paradigma, kuram ve yöntem ilintisini anlayabilmek için bu ayrıma gitmenin de bir gereklilik olduğu belirtilmelidir.

Paradigmatik yaklaşımlarla ilgili farklı sınıflamalar vardır. Yukarıda da geçtiği üzere, bunların en yaygın biçimi, pozitivist sosyal bilim, yorumlayıcı sosyal bilim şeklinde ikili (Dikeçligil, 2017: 39) veya eleştirel sosyal bilimin de ilavesiyle üçlü (Neuman, 2013: 120) olmaktadır. Bazı kaynaklarda ise (Moses ve Knutsen, 2007: 11) bu bölümlenme natüralizm, inşacılık ve bilimsel realizm şeklini almaktadır.

Bu sınıflamalar ilgili yaklaşımların dünyaya, insana, bilgiye, yöneme bakışlarındaki farklılıklara göre yapılmaktadır. Dikeçligil (2017: 39, 61), kendi sınıflamasını yaparken, paradigmaların bilim dışı ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bir takım sayılıtlara dayandığını söylemekte ve ontolojik sayılıtları tartışma konusu yapmayan yaklaşımları paradigma olarak kabul etmemektedir. Buna göre, natüralistik ve humanistik yaklaşım paradigma olabilirken; eleştirel sosyal bilim, inşacılık ve post-pozitivizm paradigma olarak kabul edilmemektedir.

Dikeçligil, paradigmayı buz dağına benzetmektedir. En altta ontolojik olmak üzere, sırasıyla epistemolojik ve metodolojik sayılıtlar gelmektedir. Sonra, teorinin sayılıtları gelir ki, o da hâlâ suyun altındadır. Paradigmanın suyun üzerinde görünen kısmı, önce teori sonra yöntemdir. Kuhn'un normal bilimi, buzdağı üzerinde görünen kısım yani teori ve yöntemdir (Dikeçligil, 2017: 74-75).

Bu çalışma; Moses ve Knutsen (2007) tarafından merkez kamplar olarak ele alınan iki paradigmatic yaklaşım, yani natüralizm ve inşacılık bölümlenmesini dikkate alacak ancak onlardan üçüncü kamp olarak eleştirel realizme daha fazla yer vermesiyle ayrılacaktır. Bu kitapta (Moses ve Knutsen, 2007: 9), pozitivizm/natüralizmin beş özelliğinden bahsedilmektedir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir: Doğada gözlemlenebilen ve tanımlanabilen örüntüler ve düzenlilikler vardır. Bu düzenliliğe dayanan ifadeler, yanlışlama ve gerçekliğin tekabülîyeti teorisine göre ampirik olarak test edilebilir. Değer yüklü ve olgusal ifadeler arasında ayırım yapmak mümkündür. Bilimsel proje, parçayı kaybetme pahasına geneli amaçlamalıdır. İnsan bilgisi, hem tekil hem de birikimlidir.

Delanty ve Strydom (2010: 14) ise, pozitivizmi altı temel fikirle özetlemektedir: Birleştirilmiş bilim anlayışı, amprisizm, objektivizm, değer bağımsızlık, araçsalcılık, teknikçilik.

Moses ve Knutsen'a göre; inşacılar insan yapımı örüntülere, örüntüleri inşa etmede toplumun ve gözlemcinin rolüne yaptıkları vurgularla öne çıkarlar. İnşacılığın temelinde onu natüralizmden ayıran şey; insanların zeki, refleksif ve kastî eylemlilik sahibi olmaları varsayımdır. Onlara göre, insanlar benzer şeyleri farklı

algılama kapasitesine sahiptir. Bu nedenle, onların arayışı sosyal eylemin anlamını yakalamaya yönelik olmaktadır (Moses ve Knutsen, 2007: 10-11).

Moses ve Knutsen, her iki kanadın da dünyada bulunan örüntüleri ortaya çıkarmak konusunda bir çabası olduğuna dikkat çekmektedirler. Onları farklılaştıran şey, örüntülerin kaynağında neyi gördükleridir. İnşacılar bu örüntüleri araştırıcı zihne götürürken; natüralistler doğaya götürmektedir (Moses ve Knutsen, 2007: 165).

Moses ve Knutsen (2007: 190-192, 287), natüralist bilim adamlarının inşacılar göre kendi aralarında daha çok uzlaşabildiklerini söylemektedirler. Örneğin, natüralistler dışarıdaki dünyanın varlığı ve bilim adamının ona ulaşabileceği gibi varsayımları paylaşmak için istekli görünmektedirler. Dünyanın kalıcı ve objektifliğine ek olarak, insanı da bir maddi cisim gibi düşünmektedirler. İnsan, diğer cisimlerden akıl kapasitesi olmasıyla farklılaşmaktadır. İnsanın eylemliliği ise, daimi ve tahmin edilebilir mahiyettedir. İnşacıların ontolojik yaklaşımları, natüralistlere göre üzerinde çok daha az anlaşılmış konulardan oluşmaktadır. Çoğu inşacı, sosyal bilimcilerin gerçek dünyaya duyularıyla erişebileceğini kabul ederken; bazıları gerçek dünyanın varlığını sorgulamaktadır. İnşacılar göre dünya, görünüşlerin dünyasıdır; farklı gözlemciler farklı görünmekte, iklimsel, coğrafi, cinsel vs bağlamsal ortama göre farklılık göstermektedir. İnşacı ontoloji, dünyanın insan yapımı olduğuna inanmaktadır ve insan doğasını kalıcı değil adapte olabilir ve şekillendirilebilir olarak tasvir etmektedir (Moses ve Knutsen, 2007: 190-192, 287).

İnşacılığın, varlığın aslında ne olduğuyla ilgili tereddütleri, bu varlığın zihindeki kategorilerle inşa edildiği şeklindeki varsayımına dayandığı için, ontoloji tartışması diğerlerine göre önemini kaybetmektedir. Bakılan şey hakkında bilinebilecek olanlar, hangi gözle bakıldığıyla alakalı olduğundan, nesnenin mahiyeti bakılan açığa göre değişmekte ve ontoloji; natüralizmden farklı olarak tarafsız ve çıplak gözle anlaşılabilen değil, bakanın gözüne göre şekil değiştiren bir şey olmaktadır. Böylece, inşacı bu bilinmez alan yerine, bilginin mahiyetinin ne olduğunu tartışmaya, ister istemez daha çok yer vermektedir.

Moses ve Knutsen'e göre; epistemolojik açıdan inşacılar, bilginin birikimsel olduğunu, duyuşal deneyimlere ve öncelikle gözleme dayandığını varsayan natüralistlerden farklı olarak, bilgiye erişmenin tek yolu olarak, sadece duyuşal algılar ve akıl yürütmeye sınırlı olduklarını reddetmektedirler. Bunun yerine onlar, bağlamsal anlamı koruyan, artıran ve kullanan daha geniş epistemolojik araçları kucaklama eğilimindedirler. Moses ve Knutsen (2007: 193, 287), inşacıların epistemolojik olarak çoğulcu olma eğiliminde olduğuna değinirler.

Natüralizm, bilimsel yöntemin tek olduğunu savunmakta (Delanty ve Strydom, 2010: 14) ve yukarıda belirtilen temel varsayımlardan hareket ederek, bilgi edinmek için deneysel metot, istatistik, kıyaslama ve vaka çalışması metotlarını kullanmaktadır. Natüralistler bu metotlar arasında bir hiyerarşi gözetmektedirler. Öncelikli yaklaşımları deneydir, sonra sırasıyla; istatistik, kıyaslama ve vaka çalışması gelmektedir (Moses ve Knutsen, 2007: 285).

Moses ve Knutsen'a göre; bilgi edinmek için kullanılan metotlar açısından, iki yaklaşım arasında bir fark yoktur. İnşacılar, natüralistlerin dayandığı temel metotlara dayanmakta ama bunu farklı yollar ve sonlarla yapmaktadırlar. Bazı inşacılar daha pragmatik yaklaşmakta ve örneğin istatistiksel analizleri ve hipotez testlerini ilerlemek için bir yol olarak düşünmektedirler. Bazen de, vaka çalışması doğal bir seçenek olmaktadır. Diğerleri ise, natüralizm kokusu gelen herhangi bir tasarımdan uzak durmaktadırlar (Moses ve Knutsen, 2007: 194).

İyi-kötü inşacı tasarımları ayırt etmede iyi bir ölçüm olmaması gibi bir takım hususlardan yola çıkan Moses ve Knutsen, inşacılar da metotlarla ilgili sınır çizgisi eksikliğini endişe verici bulmaktadırlar. Bir standardın olmamasının, inşacı ismin altında her şeyin gittiği bir etkiye yol açtığını söylemektedirler. İnşacıların metodoloji, epistemoloji hatta ontoloji tartışmalarında bile çok az ortak noktada buluşabilmeleri; onların durumunu açıklamayı zorlaştırmaktadır. Yazarlar, inşacıları tarif etmek için, Wittgenstein'dan ödünç aldıkları "aile benzerliği" kavramını kullanmayı yeğlemişlerdir. Yani, inşacılar benzer olarak tanımlanırlar ama ortak tek bir özelliğe sahip değillerdir. İnşacı kampta en yaygın aile ortak özelliklerinden biri, sosyal bilimlerde natüralist bir yaklaşımı kullanmak konusundaki derin şüpheciliktir (Moses ve Knutsen, 2007: 191, 285).

Üçüncü bir kamp olarak ele alınacağı söylenen eleştirel realizmin temel kabullerini Sayer'e müracaat ederek anlamaya çalışmak daha isabetli olacaktır. Eleştirel realizme göre dünya, onun hakkındaki bilgimizden bağımsız olarak mevcuttur ancak onun hakkındaki bilgimiz yanılığa açıktır ve kuram yüklüdür. Bilgi, ampirik denetimden muaf değildir. Bilginin gelişiminde kesintiler olduğu gibi, süreklilikler de mevcuttur. Dünyada zorunluluk vardır, nesnelere belli nedensel güçlere ve hassasiyetlere sahiptir. Dünya farklılaşmış ve katmanlaşmıştır. Eylemler, metinler ve kurumlar gibi sosyal olgular da kavram bağımlıdır; bu durumda onları açıklamak yetmez; anlamak ve yorumlamak da gereklidir. Bilginin, bilimin üretimi sosyal bir pratiktir. Bilginin üretiminin koşulları ve toplumsal ilişkileri, onun içeriğini etkiler. Sosyal bilim, nesnesi hakkında eleştirel olmalıdır. Açıklamak ve anlamak için onları eleştirel olarak değerlendirmek gerekir (Sayer, 2017: 28-29).

Moses ve Nutsen'a göre, realizm, ontolojik pozisyonu açısından inşacılık ve natüralizm kamplarının her iki tarafında gibi durmaktadır. Ontolojisinin merkezinde natüralizme yakın duran realizm, deneyimlerden bağımsız, gerçek bir dünyanın varlığını kabul etmekte, aynı zamanda da, Weber'in ünlü, 'insanın kendisi tarafından örülmüş anlam ağlarında asılı duran bir hayvan olduğu' ilkesini benimsemektedir. Realistler çalıştıkları ve kendisine erişimleri olmakla birlikte, epeyce komplike olan gerçek dünyanın çok tabakalı olduğunu düşünmektedirler. Resim bu şekilde karmaşılaştıkça, realistler inşacılığın bakış açısına yakın hale gelirler (Moses ve Knutsen, 2007: 13).

Çizilen tabloda çok genel hatlarıyla verilen yaklaşımlar elbette başka türlü bir bölümlenmeyle ve farklı yollarla ele alınabilir. Bu araştırmanın konusu paradigmatik yaklaşımların incelemeleri değil, sosyoloji alanındaki öğrencilerin farklı metodolojik ve kuramsal öneriler karşısında ne yaptıklarının incelenmesidir. Bu durumda onların kitaplarda yazanlar ve derslerde anlatılanlarla araştırma sürecinde nasıl yüzleştiklerinin, gerçekte bunları dikkate alıp almadıklarının öğrenilmesi gerekmektedir. Mevzuyu bu aşamaya getirebilmek için literatürde metodolojiden, kuramdan ve yöntemden ne kast edildiği ve bu araştırmada metodolojinin, kuramın ve yöntemin nasıl konumlandırıldığı açıklığa kavuşturulmalıdır.

Bir bilim dalında metodoloji en temel konulardan biridir ve bu bilim dalı kapsamında bilgi üreten kişinin bizzat uğraşması, fikir yürütmesi gereken bir alandır. Sosyal bilim ve diğer bilim dallarının bir vakitler bilim felsefesine bıraktıkları bu alan, uygulamayı yapanın tarif üzerinde en çok söz sahibi olması gereken kişi olması fikrinin benimsenmesi ve dolayısıyla uygulamalı sosyal bilim felsefesi anlayışının yaygınlaşmasıyla bilimlerin çatısı altında tartışılmaya başlanmıştır. Örneğin Çelebi (2001: 139), uygulamalı sosyal bilim anlayışına; bilim, yöntem, geçerlik, güvenilirlik, kavram, tanım vs gibi hususlarda sorulan soruların bilim etkinliğinin içinde bulunanlar tarafından cevaplanmasının uygun olduğu gerekçesiyle çağrıda bulunanlardan biridir.

Metodoloji bir başka açıdan sosyoloji için diğer bilimlerden daha önemli hale gelmektedir. Sosyolojinin yeni bir bilim olmasına rağmen konusunun eski olduğunu ve bu durumda sosyolojinin konuyu ele alış tarzındaki yenilikle kendi farklılığını göstermek ihtiyacı hissettiğini söyleyen Sezer (1993: 15, 17), sosyolojinin yöntem tartışmalarını da her şeyden önce kendi varlığını doğrulayabilmek amacıyla sürdürdüğünü savunmaktadır.

O halde metodoloji nedir?

Metodoloji, en kısa tanımıyla usul kuramıdır (Delanty ve Strydom, 2010: 4).

Metodoloji, metotların çalışması ve metotların bilgisidir. Araştırma metotlarındaki teknik talimatları, metotlar ve farklı metotların sonuçları ile işlemlerin teknik çalışması üzerine felsefi akıl yürütmeyi içerir (Bruce ve Yearley, 2006: 195).

Bir araştırma tarzını bilgilendiren ve onun altında yatan dünya görüşü veya felsefi bir duruştur. Metotların felsefesidir (Sapsford, 2006: 175).

Metodoloji; yordamlar, tanımlar, teoriler veya bilimsel araştırma yoluyla üretilen bulgulara yönelik eleştirel faaliyet olarak tanımlanabilir. Teknikler, araçlar ve bilimsel araştırma tarafından kullanılan tariflerle uğraşan teknoloji ile karıştırılmaması gerekir (Boudon, 2006: 392).

Araştırmaya rehberlik edecek kuralların ve yordamların bir düzenidir. Bu yordamlar zamanla güçlendirildikçe hem bir konu disiplinini tanımlamaya hem de onu diğerlerinden ayırmaya yardım eder. Bu kurallar ve gelenekler araştırmacıya bir

sorgu yapısı ve çıkarım kuralları dizisi verir. Metodoloji sıklıkla yanlış anlaşıldığı üzere sadece analiz ve veri toplama üzerindeki tekniklerden ziyade onun sayesinde anlamının yaratıldığı araçlardır (Daly, 2003: 192).

Birkaç sosyoloji sözlüğünden alınan bu tanımlar elbette çeşitlendirilebilir ve metodolojiye dair onlarca tarif yazılabilir ancak tanımların farklı ifadelerle de olsa aşağı yukarı aynı şeyi anlatmaya çalıştıkları görülecektir. Araştırmayı yönlendiren bir takım varsayımları içermesi ve veri toplamayı içeren teknikle karıştırılmaması metodoloji tanımlarının ortak noktasını oluşturmaktadır.

Metodoloji tanımında fikir birliğine varılan bir başka unsur da metodolojinin zihinsel ve eylemsel süreçleri birlikte kapsamasıdır (Dikeçligil, 2017: 26; Özlem, 2012: 28; Çelebi, 2001: 131; Delanty ve Strydom, 2010: 4). Metodoloji tanımlarında geçen yöntem, yöntembilim, metod, teknik kelimeleri ile ilgili bir anlam karışıklığı olduğu ve pek çok halde bunların birbirleri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Öncelikle yöntem, yöntembilim ve metodoloji arasındaki ilişkiye bakılacak olursa; metodolojinin yöntem veya yöntembilim kelimeleri ile karşılanabilse de yöntem ve yöntembilimle aynı şey olmadığı, yöntembilimin zihinsel süreçlerle ilgili kısmı kapsadığı ve farklı paradigmalarda farklı metodolojilerini incelediğini söyleyenler vardır. Bunlardan biri de Dikeçligil (2017: 26)'dir.

Dikeçligil, yöntembilim ve metodoloji arasında ayrım güderken Çelebi (2001: 131); yöntemi metodoloji anlamında kullanmakta ve yöntembilimi ise nesnel doğrular ve yasalara ulaşmak için yapılan bir zihinsel faaliyet olarak almaktadır.

Yöntem kelimesinin yöntembilim veya metodoloji anlamında kullanıldığı bir dönem olmuş olsa da bugün sosyolojide yöntem denilince akla araştırma teknikleri gelmektedir ve dahi böyle de kullanılmaktadır. Bu nedenle bir anlam karmaşasına sebebiyet vermemek için bu araştırmada yöntem kavramı daha çok araştırma yaklaşımları ve teknikleri anlamında kullanılacaktır.

Bu nokta açığa kavuşturulduktan sonra sıradaki mesele, metodoloji ve teknik arasındaki farklılığın üzerinde durulması olmalıdır. Metodoloji ile teknik yani şu anki kullanımla yöntem, literatürde farklı oldukları net biçimde ifade edilen iki terimdir ancak bu netlik, ikisinin pratikte karıştırılmasına engel olmamaktadır. Bu durumun

gelecek bölümlerde üzerinde durulacağı gibi, sosyoloji öğretimi ve bilim yapma süreci açısından bir takım ağır sonuçları vardır. İçeriği araştırma teknikleriyle doldurulmuş metodoloji dersleri, araştırmacının ihtiyaç duyduğu zihinsel ve işlemsel süreçler yerine veri toplama tekniklerinden bahsetmektedirler. Bu durumda öğrenci, tekniklerin alt yapısını ve hangi teknikle ne türden bir bilgi toplayacağını ve bu bilginin neye cevap vereceğini öğrenememektedir.

Metodoloji ve tekniğin karıştırılmaması ile ilgili uyarılar pek çok kaynakta göze çarpar (Dikeçligil, 2017: 26; Ergun, 2005: 64; Moses ve Knutsen, 2007: 5; Neuman, 2013: 3; Çelebi, 2001: 132). Bu karışıklığın sebebinin, metodolojinin kapsamının bilinmemesi, kasten göz ardı edilmesi (Ergun, 2005: 64) veya bir başka şey olması çok önemli değildir ve bu araştırmanın kapsamının dışındadır.

İkisi arasındaki farka gelince; yöntemin vaka seçmek, ölçmek, gözlem yapmak, veri incelemek gibi süreçlerle ilgili teknik işlemleri ifade ettiği söylenirken (Neuman, 2013: 3) metodoloji, bilgiyi elde etme yollarına işaret eder. Moses ve Knutsen'a göre, metod/yöntem; araştırma teknikleri veya bir disiplinin teknik yordamları olarak kullanılır ama metodoloji; kavramların, teorilerin ve konunun temel prensipleri üzerinde mantıksal çıkarımda bulunmak için araştırma yapmayı ifade eder (Moses ve Knutsen, 2007: 5).

Bu araştırmada tercih edilen metodoloji tanımı; bilimsel araştırmaya rehberlik eden aşamalar ile çeşitli aklî ve usule ait prensiplerin sistematik incelenmesi (Delanty ve Strydom, 2010: 4) olacaktır ve metodolojiye dair değerlendirmelerde bu tanımın rehberliğine başvurulacaktır.

Metodolojik paradigmlar ve yöntemlerle ilgili tartışmada sosyoloji öğrencisinin bir nevi araştırma reçeteleri olan ders kitaplarında nasıl bir manzarayla karşılaştığına dair kısa bir durum tasviri yapmak uygun olacaktır. Tartışmanın uzamaması için bu kısımda okutulan kitapların hepsine yer verilmeyecektir. Araştırmanın meramını anlatabilmek ve mevcut durumu tasvir etmek açısından seçilen kitap sayısı yeterli olacaktır.

Bu tartışma daha çok yöntem kitapları üzerinden yürütülecektir çünkü metodoloji kitabı olarak okutulan kitaplar yöntemi konu edinmişlerdir. Bunlardan bir

kısmı metodoloji konularına da değinirken bir kısmı sadece tekniklerden bahsetmektedirler. Bu kitaplar, araştırma yaklaşımlarının veya tekniklerinin bir takım varsayımlardan kaynaklandığı hususunda okuyucuyu uyarıp uyarmadıkları; bahsedilen varsayımlara yeteri kadar yer verip vermedikleri; metodolojik olarak bir tekilciliği mi çoğulculuğu mu ima ettikleri ve bu bağlamda nitel ve nicel araştırma hakkında ne türden önerilerde buldukları gibi bu araştırmaya göre temel olan noktalar bakımından değerlendirileceklerdir.

Daha önce sözünü etmiş olduğumuz, tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye’deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde metodoloji ve yöntem derslerinde en çok okutulan kitap olan, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* adlı kitabında Neuman; sosyal bilimde üç farklı yaklaşımdan bahsederek ve onları tanıtarak okuyucuyu bu alanda tek doğru yaklaşımın olmadığı konusunda uyarılmaktadır. Araştırma amacının seçilen yaklaşıma göre değiştiğini ve tekniklerin yaklaşımlardan kaynaklanan varsayımlara dayandığını söylemektedir. Bu durumda örneğin, deneysel araştırmanın kesin ölçütleri ve mantığı pozitivistten gelirken, saha çalışması yorumlayıcı yaklaşımda köklenmektedir (Neuman, 2013: 160).

Neuman (2013: 233)’nin kitabında nitel-nicel araştırma ayrımı belirgindir ve üzerinde çok durulmaktadır. Nitel araştırma ve nicel araştırma arasındaki farkları ifade ederken; nicel araştırmayı hipotez test etmekle, kavramları değişkenler biçiminde istihdam etmekle, ölçütleri en başta oluşturup standartlaştırmakla, verileri sayılar biçiminde ele almakla, nedensel ve tümdengelimci olmakla tanımlamaktadır. Nitel araştırmayı ise; anlamı keşfetmekle, kavramları “tema-motif-genelleme-taksonomi” biçiminde istihdam etmekle, verileri “belge-gözlem-kelime-imge” biçiminde ele almakla ve tümevarımcı olmakla tanımlamaktadır.

Neuman böyle bir ayrımı benimsemesine rağmen, okuyucuyu birine yönlendirmemektedir. Onların güçlü ve zayıf yanlarının, sınırlarının olduğunu söyleyerek (Neuman, 2013: 20) herhangi bir tercihin konuya göre yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

Punch’ın *Sosyal Araştırmalara Giriş* başlıklı kitabı da paradigmadan kısaca bahseder. Örneğin pozitivist bir paradigma olarak alır ve nicel araştırmanın örtük

olarak pozitivism üzerine kurulu olduğunu, nitel araştırmanın ise paradigma açısından çok boyutlu ve çoğulcu olduğunu ifade eder (Punch, 2005: 29, 132).

Punch (2005: 5), kitabının girişinde iki yaklaşımın özetini sunmak gibi daha genel bir yaklaşımı seçmekte ve paradigma konularının varlığını ilgi odağı kılınmadan benimseneceğini söylemektedir. Paradigma konularının örtülü olarak da olsa daima varlığını sürdürdüğünü ve her araştırmada soruların nasıl yanıtlanacağından, bilginin nasıl üretileceğine, gerçeğin ve verilerin doğası konusunda varsayımların üretildiğinin ve bu varsayımların paradigma meseleleriyle ilgili olduğunun altını çizmektedir.

Punch'ın her araştırmanın altında yatan varsayımlar olduğu belirtilen paradigmaları önemli bulduğunu söylemesine rağmen onları odağa almamasının özellikle bağlantılardan habersiz olan giriş düzeyindeki öğrenciler için büyük bir eksiklik olacağı varsayılabilir. Punch'ın buna cevabı, yaklaşım ve yöntem sorunlarının bu felsefi meselelerden bağımsız ele alınabileceği ve paradigmalardan değil, araştırmada neyin peşinde olunduğuyla ilgili kısımdan başlamak gibi bir faydacı bir tavrı tercih ettiğidir (Punch, 2005: 227). Nitel ve nicel yaklaşım ayrımını benimseyen Punch'a göre, nicel-nitel ayrımını zayıflatma veya birinin diğerine karşı üstünlüğünü vurgulama gereksiz bir tartışmadır. Ona göre her yaklaşımın güçlü-zayıf yönleri vardır ve aralarında her koşulda birisinin üstün olduğu bir durum yoktur. İkinci olarak sosyal araştırmada her iki yaklaşıma da ihtiyaç vardır. Bu nedenle her iki yaklaşımın üstün ve zayıf yönlerini kavramak ve buna göre bir araştırmanın koşullarını çözümleyip yaklaşım seçiminde bulunmak gerekmektedir (Punch, 2005: 226-227).

Punch'ın nitel ve nicel araştırma arasındaki farklara ilişkin söyledikleri, Neuman'ın veya bir başkasının söylediklerinden çok farklı değildir ancak bir konuyu nicel veya nitel hangi yaklaşımla ele almak gerektiğine ilişkin altı etken tespit etmesi önemlidir. İlki, neyin araştırılmak istendiğidir çünkü farklı soruları cevaplamak için farklı yöntemler gerekir. İkincisi; araştırılan konuyla ne yapılmak istendiğidir. Standartlaştırılmış ve sistemli karşılaştırmalar yapmak başka bir yöntemi; bir durumu insanların amaçları, yorumları, amaçları ve anlamlarını ortaya çıkararak bütünlüğü içinde ve bağlamını dikkate alarak araştırmak başka bir yöntemi ima eder. Üçüncüsü;

literatürde bu konunun nasıl ele alındığı ve ne ölçüde bu çizginin takip edileceğidir. Dördüncüsü; araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli para, zaman, ortama aşinalık vs. olarak ifade edilen kaynaklardır. Beşincisi; hangi yaklaşım tercih edilirse o konu hakkında daha çok şey öğrenilebileceği sorusunun cevaplanmasıdır. Altıncısı, tarzıdır. Paradigma kaynaklı ve felsefi meseleler için içine girebilir ancak çoğunlukla bilinçaltı süreçler de bunu belirleyebilir (Punch, 2005: 230-231).

Cole da nitel-nicel bölümlenmesini kabul etmiş ancak hangi yaklaşımla hangi tür sorulara cevap alınabileceğini örneklerle göstermiştir. İki yaklaşımın birlikte kullanılması durumunda ise önce mülakat sonra anket yapılarak bunun yapılmasını önerir. Nitel çalışmanın nedensel bir sürecin işleyiş mekanizması konusunda daha iyi anlayış sahibi olmak için yapıldığını söylemektedir (Cole, 1999: 118).

Yaptığımız araştırmaya göre bu alanda çok okutulan kitaplardan birini yazmış olan Karasar (2012), araştırma yaklaşımları arasında bugün yapılmakta olan nitel-nicel bölümlenmesini yapmadan ilerlemektedir. Örneğin nitel yaklaşımın teknikleri arasında sayılan mülakat üzerinde durmakta ama özellikle verilerin işlenmesi kısmında en büyük yeri nicel araştırmanın aşamalarına ayırmaktadır. Bütün araştırmalar için ortak kullanılacak bir araştırma süreci anlatmaya çalışıyor gibidir. Ancak kitap, tekniklerin ürettiği bilgilerin niteliğine ve tekniklerin içinden çıktığı anlayışlarla ya da yaklaşımlarla bağını kurma konusunda yeterli görünmemektedir.

Araştırma yapacak olan sosyoloji öğrencisi okumalarında aşağı yukarı bu manzarayla karşılaşacaktır. Bu tabloda, araştırmanın zihinsel ve eylemsel süreçleri olan metodoloji bütünlüklü biçimde ele alınmamaktadır. Daha ziyade araştırmanın eylemsel süreçlerine, veri toplama ve analiz tekniklerine yer verilmektedir. Öğrencinin bu tablodan kendi kendine araştırmanın felsefi ve zihinsel süreçlerini çıkarması ve araştırma tarzlarıyla paradigmatik yaklaşımların bağını kurması zor görünmektedir. Bu bağlantıları kurma konusuna en çok yer ayırmış olan, Neuman'ın kitabı da nitel-nicel ayrımı belirginleştirme kusuruyla maluldür.

Sosyal bilimlerdeki ikiliklerden çoğunun tehlikeli olduğunu savunan Silverman, nitel-nicel ikiliğini de bu kapsamda değerlendirmektedir:

“En iyi yorumla bunlar öğrencilerin zor bir alanda ilk anlayış gerçekleştirmesi için kullanılabilecek pedagojik araçlardır; bunlar alanın dilini öğrenmemize yardımcı olmaktadır. En kötü durumda ise bunlar düşünmemeye getirilen bahanelerdir ve sosyolog gruplarının birbirlerinden bilgi edinmeye istekli olmayan ‘silahlı kamplar’ halinde gruplanmasına sebep olmaktadır” (Silverman, 2014: 119).

Dolayısıyla, sosyal araştırmayı öğretirken böyle bir bölümlenmenin pedagojik yararına değinerek, bir kez öğrendikten sonra bu ayrımların gevşetilebileceğini söyleyen Punch (2005: 7)’a katılmak mümkün görünmemektedir. Nitel ve nicel araştırma ayrımının bu şekilde öğrenildikten sonra kökleştiği ve pek çok halde değişmediği hatta değişebilmesi için gerekli olan daha farklı ve üst düzey bir eğitimin de sosyoloji bölümlerinde çoğu halde mevcut olmadığı belirtilmelidir.

Sosyal araştırmanın nicel ve nitel olarak ayrılmasının ve nicel araştırmanın pozitivist, nitel araştırmanın ise yorumcu olduğu şeklindeki genel ayrımın makul ve sürdürülebilir bir ayrım olmadığı söylenmelidir. Bu araştırmada, Moses ve Knutsen (2007: 285)’ın benimsediği yaklaşım yukarıda anlatılan genel algıya alternatif olarak benimsenecektir. Yani sosyal araştırmanın deneysel, istatistik, karşılaştırma ve vaka çalışması olarak adlandırılan dört yöntemi vardır ve bunlar farklı metodolojiler tarafından farklı şekillerde istihdam edilebilirler.

Sosyolojideki paradigmatik yaklaşımlarla öğrencilerin nasıl yüzleştiğini inceleme odağı olarak kabul eden bu araştırmanın, paradigmatik yaklaşımları kuramsal ve yöntemsel olarak iki kısım halinde ele almak istediği daha önce belirtilmişti. Yöntemsel kısım; yukarıda geçtiği üzere anlam kaymalarıyla meşgul olması ve ayrıca metod ve metodolojiyi birlikte ele alması nedeniyle kuramsal kısma göre daha çetrefilli ve hacimlidir. Ayrıca paradigmatik meselelerin bir kısmı metodoloji bölümünde tartışıldığı için kuramsal kısım nispeten daha hafif biçimde ele alınacaktır.

Kuram veya teori, Neuman (2013: 12) tarafından toplumsal dünya hakkındaki bilgileri özetleyen ve düzenleyen birbirine bağlı fikirler sistemi olarak tanımlanırken; Ritzer ve Stepnisky (2012: 5) ‘toplumsal dünya hakkındaki bilgilere’ açıklama ve tahmini de ilave etmektedirler. Ergun (2005: 62-63) ise, kuramı bir yasanın eşanlamlısı olarak almakta ve kuramın ‘ne’ ve ‘nedir’i tanımladığını, gösterdiğini, araştırma varsayımlarını kurmaya yaradığını söylemektedir.

O halde kuramın neyin, nasıl araştırılacağına kılavuzluk yaptığı (Cole, 1999: 42) ifade edilebilir ancak bu kılavuzluğun mümkün olabilmesi için kuram ve yöntem arasındaki bağı kurabilmek gerekmektedir. Örneğin Poloma (2012: 33), kitabında kuramlarla temellerindeki varsayımların bağlarını göstermeye çalışmaktadır. Kuramları natüralistik/pozitivistik, hümanistik/yorumlayıcı ve değerlendirici kuramlar üst başlıkları altında sunmaktadır. Natüralistik ya da hümanistik olarak yapılan sınıflama ve tarif edilen genel özelliklerden bu üst başlıkları paradigmlar olarak aldığı, alt başlıklardaki kuramları ise bu paradigmlar içinde işleyen kuramlar olarak düşündüğü anlaşılmaktadır. Natüralist yaklaşıma katkıda bulunan kuramları yapısal-işlevselcilik, alış-veriş kuramı ve yapısalcılığın çeşitleri olarak sıralamaktadır. Sembolik etkileşimcilik, etnometodoloji, dramaturji ve gerçekliğin sosyal inşası kuramı ise yorumculuk kanadı altında değerlendirilmektedir.

Bottomore ve Nisbet (1997: 15) ise “kuram ve paradigmlar” ifadesini kullanırlar ve sosyolojide paradigmların çokluğu meselesini okuyucuya fark ettirmeye çabalarlar. Kendilerinin de ifade ettiği gibi, artık sosyoloji, ulusal sosyoloji okullarından ve bireysel sosyoloji sistemlerinden uzaklaşmaktadır. Belki de bu nedenle kitapta düşünür temelli veya ekol temelli yaklaşımlardan birini benimsenmek yerine ilk dönem düşünürler ve sonraki ekollere bir arada yer verilmiştir: Weber, Durkheim, Marksizm, İşlevselcilik, etkileşimcilik, fenomenoloji, alışveriş kuramı... Bu kitapta, “kuramlar” ile düşünürlerin sosyolojik görüşleri, “paradigmlar” ile ekoller kastediliyor gibidir.

Coser, kitabının diğerlerinden farkını tarif etmek isterken sosyolojik eserleri toplumsal ve tarihsel bağlamında ele alan çalışmaların nadiren mevcut olduğunu söyler. Bu tutum kitapta incelenen düşünürlerin ele alınma biçiminde de görülebilir. Düşünürler; “eser, insan, entelektüel bağlam ve toplumsal bağlam” başlıklarıyla incelenmektedir. Yazar “sosyologların sosyolojisi”ni yapmaktan ve “sosyoloji kuramının gerçek bir sosyolojik tarihine girişmekten” söz eder. Kitabının çabasını ise kuramcılarının içinde çalıştıkları toplumsal ve entelektüel bağlamları aydınlatarak, onların dikkatlerinin odağını, sorunlarını seçişlerini ve yönelimlerinin genel amacını açıklamaya çalışmak olarak tanımlar. Coser; düşünür temelli gitmekte ve Comte, Marx, Spencer, Durkheim, Simmel, Weber, Veblen, Cooley, Mead, Park, Pareto,

Mannheim, Sorokin, Thomas ve Znaniecki'yi kitaba dâhil etmektedir (Coser, 2011: 19-21).

Yine yaptığımız araştırmaya göre, bu alanda en çok okutulan kitaplardan biri olan Ritzer ve Stepnisky (2012: 3-5)'in yazdığı *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, kuramları “sosyal dünya hakkındaki bilgi, tahmin ve açıklamaları sistematik hale getiren bağlantılı fikirler kümesi” olarak tanımlamıştır ancak yazarlar kitaba alınan bütün kuramların bahsedilen ideal kuramın özelliklerini taşımadığını itiraf etmektedirler. Kuramlar kitaba alınırken ideal modelin bir kısmını karşılaması, herkesi ilgilendirmesi ve sosyologların önemli bulması gibi bir takım kriterler kullanılmıştır. Kitapta klasik kuramlar başlığı altında Durkheim, Marx, Weber, Simmel, Veblen, Mead, Du Bois gibi isimlere yer verilmektedir. Klasik kuramların ekol değil düşünür temelli sınıflandırıldığı görülmektedir. Daha sonraki başlıklar; güncel büyük kuramlar, gündelik hayat kuramları, bütünleştirici kuramlar, feminist kuramlar, postmodern kuramlar ve küreselleşme kuramından oluşmaktadır. Bu üst başlıkların kapsamı altında ekoller yer almaktadır. Örneğin etnometodoloji, rasyonel seçim kuramı, sembolik etkileşimcilik gibi ekoller *Gündelik Hayat Kuramları* başlığı altında ele alınmaktadırlar.

Elbette kuramların hangi metodolojik önerilerde bulunduğu, bu metodolojik önerilerin bir yöntemde ısrarcı olmak gibi ne türden sertlikleri ima ettiği, birbirlerinden hangi yönleriyle ayrıldıkları, kuram kitaplarına dâhil edilirlerken ne türden kıstaslarla seçildikleri, klasik-çağdaş ayrımlarında dönemselleştirmenin neye göre yapıldığı bu araştırmanın kapsamının dışındadır.

Kuramlar kendileri bunu ifade etse de etmese de birtakım varsayımlara dayanmaktadırlar ve bir takım yöntemler önermektedirler. Kuramların metodolojik tavırlarına ilişkin farkındalık onların kullanılma biçimlerini de etkileyecektir. Kuramlardan biri araştırmaya kılavuzluk yapması için seçildiğinde bunun neden yapıldığının ve diğerlerinin neden geride bırakıldığının açıklanabilmesi için bu farkındalıklar önem kazanmaktadır. Sosyoloji alanında araştırma yapan öğrencilerin kuramlarda önerilen yöntemlerin farkında olup olmadığı, kuramları birbirine geçişsiz kavramsal bir sistem gibi yalnızca birinin tercih edilip benimsendiği bir inanç sistemi olarak mı veya toplumsal dünyanın farklı alanlarını farklı düzeyde başarılarla

açıklayabilen ve aynı anda kendilerinden faydalanılabilecek araçlar olarak mı gördüklerinin öğrenilmesi bu konunun odağındaki meseledir.

Bu araştırmanın kuramsal ve yöntemsel paradigmalara ilgili iki yönü olduğu belirtilmişti. Bu yaklaşımların, bu çalışmada konumlandırılma biçiminin ise metodolojik çoğulculuk olduğunu söylemek gerekmektedir. Bunun gerekçeleri yukarıda tartışılmış olsa da tekrar etmekte fayda vardır.

Örneğin Fay, sosyal bilimlerdeki farklı yaklaşımların farklı sorular sorduğunu ve sadece birine ağırlık vermenin bazı soruların cevaplarının alınamayacak olduğunu kabul etmek demek olduğunu söylemektedir (Fay, 2012: 177).

Punch'a göre ise; yöntemi içeriğin önüne koymak yerine, yöntemin mantığını kavrayarak özümsemek ve sonrasında araştırma sorularıyla yöntemi uyumlu hale getirmek sağlıklı sonuçlara ulaşabilme açısından daha uygundur. Aksi halde yöntemin araştırma sorularının önüne geçtiği 'yöntemperest' bir tutuma saplanmak işten bile değildir (Punch, 2005: 7, 22).

Yöntemin nesneye göre belirlenmesi hususunda ısrarcı olan isimlerden biri de Sayer (2017: 26)'dir. Ona göre yöntem, incelenen nesnenin doğasına, araştırmanın amacına uygun olmalıdır. Bu konuyu daha iyi ifade edebilmek için köşelerinin yöntem, nesne ve amaç olduğu bir üçgen tarif eder. Yöntemperestlik veya metodolojik tekilcilik gibi tutumların darboğazına sıkışmaktansa Sayer'in yöntem, nesne, amaç üçgeninin çizdiği büyük özgürlük alanından faydalanmak gerekmektedir. Bu da, "araştırılan problemin doğasına en uygun metodu seçme prensibi" (Payne, 2006: 174) olarak tanımlanan bir metodolojik çoğulculuğu ima eder. Metodolojik çoğulculuk, bu anlamda kullanıldığında Sayer'in nesneyle birlikte ilerleyen, araştırma konusuna göre seçilen yöntemi savunan metodolojik yaklaşımını tanımlamaya uygun olabilir. Ancak metodolojik çoğulculuk, yöntemler arasında fark gözetmeksizin hepsine eşit mesafede olmak olarak alınırsa, Sayer'in bu anlamda bir metodolojik çoğulculuğa uzak olduğunu söylemek gerekir. Aynı şekilde Sayer (2017: 12), farklı kuramları birbirinin tamamlayıcısı olarak almanın ve onları karşılaştırmanın faydasına değinirken çelişen kuramları birleştirmeye çalışmaktan da sakındırmaya çalışır.

Tanımlara bakıldığında, metodolojik çoğulculuğun birbirinden farklı yöntemsel tutumları ima ettiği görülmektedir. Bunlardan bir kısmı; metodolojik çoğulculuğu, sosyal araştırma metotlarının seçiminde esnekliği savunan bir yaklaşım olarak veya daha geniş anlamda araştırmacının diğerlerinin tercih ettiği metotlara hoşgörülü olması (Payne, 2006: 174) olarak tarif etmektedir.

Buradan metodolojik çoğulculukla bütün kuram ve yöntemlerin birlikte kullanılmak istendiği anlamı çıkmamalıdır çünkü Moses ve Knutsen (2007: 290) tarafından da ifade edildiği gibi, her özel metodolojik perspektif karmaşık sosyal fenomeni anlamada eşsiz bir şey sağlar. Farklı epistemolojik ve metodolojik gelenekleri birleştirmek makul değildir, böyle bir şey levye ile boya fırçasının sentezine benzer ki, buna ihtiyaç yoktur.

Dikeçligil (2017: 51-52) de metodolojik bir birleşmeyi uygun bulmayanlar arasındadır. Ona göre metodoloji ve epistemoloji, ontoloji üzerine temellendiği için ontolojik varsayımları farklı olan perspektiflerin işbirliği de mümkün değildir. İşbirliğini sağlamak için yeni bir paradigma gerekmektedir.

Böyle bir işbirliği veya uzlaşma yerine Moses ve Knutsen (2007: 6) tarafından oldukça özlü biçimde ifade edildiği gibi metodolojiyi giyip çıkarılabilen bir ceket olarak düşünmek ve nesneye göre konumlandırmak daha kullanışlı olacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK SOSYOLOJİSİNİN GENEL DURUMUNA İLİŞKİN KISA BİR DEĞERLENDİRME VE TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDEKİ SOSYOLOJİ BÖLÜMLERİNİN YAPISI

2.1. Türk Sosyolojisinin Genel Durumuna İlişkin Kısa Bir Değerlendirme

Türk sosyolojisinin tarihçesine ve genel durumuna ilişkin geniş bir literatür mevcuttur. Ancak Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinin 2016-2017 ders dönemindeki genel yapısının konu edildiği bu bölümde, konuya giriş mahiyetinde Türk sosyolojisi hakkındaki değerlendirmelere kısaca yer verilmekle yetinilecektir. Burada çizilen tablo çok kabataslak olsa da saha çalışmasından önce mevcut duruma ilişkin fikir vermeye yardımcı olacak ve elde edilen verilerin değerlendirilmesine ışık tutacaktır.

Türkiye'deki sosyoloji ile ilgili durum hakkındaki tartışmalar; sosyologlar/genel hava ve öğrenciler/üniversitelerin ahvali biçiminde iki boyutta ele alınacaktır. Yer verilecek çalışmaların bir kısmı sosyal bilimlerin tamamı için değerlendirmelerde bulunurken, diğerleri sosyoloji alanına özel incelemeler yapmışlardır.

Kıray (1999: 43), Türk sosyolojisinin 1960-70 tarihleri arasındaki durumunu tarif ederken o dönemin sosyolojisinin 'sosyal felsefe' olan bir olumsuz uçtan 'kötü toplanmış ve işlenmemiş veri yığını' olarak nitelendirdiği diğer olumsuz uca gittiğini ifade etmektedir. Bu "iki uç" meselesi geçmişten bugüne sosyolojinin genel havasını göstermek açısından önemli bir tanımlamadır.

Kıray (1999: 54-67) iki uca dair tarihçeyi şöyle anlatmaktadır: Avrupa'da sanayi öncesi dönemde mevcut olan skolastik bilgi türü yani söylenen şeyin hâkim çevreler, ideolojiler ve dinle kabul edildiği sonra da kuşaktan kuşağa aktarıldığı, iyilik ve doğruluk derecesini iyi aktarılmasından alan bir bilgi türü vardır. Bu bilgi, sanayileşmeden sonra yerini ilahî veya siyasal otoriteyi bir kenara iten hümanistik

bilgiye bırakmıştır. Türkiye’de sosyoloji kürsüsü kurulduktan sonra görülen tablo Kıray’a göre, hümanistik bilginin dogma gibi öğrenilmesidir. Türkiye’deki sosyolojinin içeriğinin “Batıda öğrenilen hümanistik bilgiyi sanki skolastik dogma bilgi imiş gibi aktarmak” olduğunu söyleyen Kıray, aktarılan şeyin başka bir toplumun ürettiği bir toplum bilgisi olduğunun altını çizmektedir. Kıray, Ziya Gökalp’in İstanbul Üniversitesi kürsüsüne intisap ettikten sonra bugünkü anlamda “olgulara has gözlemler ve onların yorumu ile” sosyolojik bilgi üretmeyi bırakıp “hümanistik bilgi çerçevesinde siyasal felsefe” yaptığını söyleyerek İstanbul Üniversitesi sosyoloji geleneğini de bu çerçevede siyasal felsefe olarak ele almaktadır. 1940’lara gelindiğinde ise Muzaffer Şerif, Behice Boran, Niyazi ve Mediha Berkes gibi “olgulara olgu olarak bakan ve belli bir ilişki düzenini açıklamak için mekanik olmayan, probleme dönük açıklamaya, analize yani ilişkiler düzenini açıklamaya dönük bilgi oluşturmaya çalışan yeni insanlar”ın olduğunu ifade etmektedir. Kıray’a göre sosyal bilim; insanın dışında var olan şeylerle ilgili belirli teknikler kullanarak ve değişmeyi göz önünde tutarak bilgi üretir. Toplumsal dünyadan toplanması gereken bu bilgiye zihinsel faaliyet sonucu ulaşılamayacağı gibi, başıboş veri yığınları biçiminde toplanan bir çalışma sonucunda da bu bilgi elde edilemez.

Kıray’ın tespit etmiş olduğu ilk sorun böylelikle ifade edilmiş olmaktadır. Sosyolojinin sosyal felsefeyle veya başıboş toplanmış veri yığınlarıyla meşgul olması meselesi; bir sorun olarak bugünün sosyolojisini tarif etmek için de ifade edilmektedir. Örneğin Ünsaldı (2015: 33), Türkiye’de “yorumcu kanadın saha alerjisinin” olmasından bahsederken bu konunun gündemde olduğunu söylemiş olmaktadır.

Sosyolojinin sıkıntılarında bir başkası, sosyal bilimci olarak sosyoloğun yapacağı şeyler hakkında ileriye dönük beklentisinin olmamasıdır (Kıray, 1999: 56). Buna sosyolojinin bölmelenmişlik, farklılaşma ve çeşitlenme içinde olduğu şeklindeki ikinci bir tespit de eklenebilir. Seksen civarında sosyoloğun eserlerini inceleyen Akşit (1986: 196), Türk sosyolojisinde yaklaşımlar, kuşaklar, bölümler ve aynı bölümdeki kişiler arasında bir bölmelenmişliğin mevcut olduğunu söylemektedir. Daha yakın dönemde çalışma yapmış olan Köktürk (2013: 168),

Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde bir ekolleşmeden söz edilemeyeceğini, aksine bir iletişimsizliğin mevcut olduğunu söyleyerek Akşit'in tespitlerinin halen geçerli olduğunu göstermektedir.

Türk sosyolojisinin Batı merkezli olduğu veya Batıdan aktarmacılıkla sosyoloji yaptığı pek çok çalışma tarafından gündeme getirilmiştir (Öncü, 1986: 234; Köktürk, 2013: 130; Kaçmazoğlu, 2015: 50,51). Nalbantoğlu (2003: 16)'nın Batı merkezli olmakla yetinmeyip Batı hayranlığı aşamasına ulaşan ve “dışarıya kapılanmak isteyen” bir bilim adamı tipi olan “ersatz yuppie akademisyen”ini bu anlayışın uç noktası olarak anmak gerekmektedir. Bir başka metinde ise Türk sosyal bilimciliğinin ve dolayısıyla sosyolojinin üst kesimlerinde memleketten uzaklaşma varken daha alt sınıf kesimlerinde bir taşralaşma eğilimi görüldüğü (Bora, 2008: 252) olduğu söylenmektedir.

Türk sosyolojisinin süreklilik gösteren konularını, paradigmalarını göstermeye çalışan Kaçmazoğlu (2015: 47-49), öncelikle Türk sosyolojisinde pozitivist, determinist bir bilim anlayışı olduğunu bunun ardından ise Batılılaşma-modernleşme paradigması olarak tabir ettiği konunun ve Batı sosyolojisine bağımlılığın geldiğini söylemektedir. Ayrıca ona göre; dış şartların iç siyasete yansması ve bunun da bilim paradigmalarını, sosyolojiyi etkilemesi diğer bir sürekliliktir. Türk sosyolojisi milliyetçi, (90'lara kadar) laik özellikler taşır ve kendi içinde birbirinin çalışmalarından habersiz bir sosyoloji topluluğunu barındırır. İşlevselci ve tarihselci yaklaşımlar da Türk sosyolojisinde süreklilik gösteren yaklaşımlardır.

Türk sosyolojisinde pozitivist baskın konunun geçmişten bugüne devam ettiği Köktürk (2013: 152, 173) tarafından da dile getirilmektedir. Pozitivist paradigma bir taraftan sorgulanmaya da başlanmıştır ancak bu sorgulama da Batı merkezli ilerlemektedir. Köktürk, sosyolojide metodolojik paradigmanın farkında olan bir bilim adamı portresi çizmektedir. Ona göre, bilim adamlarından bazıları pozitivist paradigmanın doğa, evren, toplum görüşünü benimseyerek ilerlemekte iken bazıları da farklı bir evren anlayışına ve dünya görüşüne yakınlık hissetmekte ancak pozitivist bir bilimsel yöntemi kullanmaktadır.

Son olarak bilim alanında dolayısıyla sosyolojide ruh eksikliğinin ve teknikçiliğin mevcut olduğundan bahsedilebilir. Nalbantoğlu (2007: 9), bunu “daimonsuz bilim” olarak tanımlamaktadır. Ona göre “daimon”; bir bilgi üretme tutkusu, bilgi üretme ve akademik çalışmayı ömürlük bir uğraş haline getiren ve bu uğraşı bilim adamının meşrebi haline getiren şeydir.

Daimonunu yitirmiş, teknisyenliği öne çıkaran (Kaçmazoğlu, 2015: 51) veya akademik işçilik yapan (Nalbantoğlu, 2003: 13-14) bilim adamı tipi sosyal bilimcinin ve sosyologların durumunu tanımlamak için inşa edilmiş tiplerden bazılarıdır.

Ayrıca “Türk sosyolojisi” veya “Türk sosyal bilimciliği” ifadelerinin de kendi içlerinde sorunlu ifadeler olduğu söylenmelidir. “Türk sosyologları” olarak tanımlanan grubun homojen olmadığı ve üniversiteden üniversiteye, şehirden şehire ve kişiden kişiye farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle “Türk sosyoloğu” veya “Türk sosyolojisi” ile başlayan genelleyici tanımlamalara temkinli yaklaşmak ancak kendilerinden de mevcut duruma ilişkin ipuçları kapabilmek maksadıyla yararlanmak gerekmektedir.

Sosyal bilimler ve özelde sosyoloji eğitimine ilişkin sorunlarla ilgili yazılıp çizilenlere bakıldığında ise; ifade edilen sorunlardan biri araştırma eğitiminin yetersiz olmasıdır (Karasar, 2012: 51). Buna öğrencilerin ve hatta hocaların yabancı dil bilmedikleri için orijinal kaynakları okuyamamalarının eğitimin kalitesini düşürmesi ve vasatlığını yeniden üretmeye devam etmesi (Kasapoğlu, 2015: 147) eklenebilir.

Sosyoloji bölüm derslerinin, sosyolojide okutulması gerekli, temel alanlara göre değil, hocaların çalışma alanlarına göre ayarlanması (Köktürk, 2013: 141); özel alan sosyolojilerine kanalize olmaktan dolayı metodolojik ve kavramsal sorunların ikinci plana düşmesi (Ergun, 2005: 48) literatürde sayılan diğer sorunlardır.

Yüksel’in (2011) tarih bölümlerini tasvir eden ancak yazarının diğer sosyal bilimler için de geçerli olduğunu düşündüğü, taşradaki üniversitelerden yola çıkılarak yapılmış tespitleri barındıran bir çalışmadan da bahsedilebilir. İlgili araştırma; hem başka bir alandan bahsettiği, hem de ortada bir saha çalışması

olmadan -belki de kanaatler vasıtasıyla görüş bildirdiği için- eksik olsa da fikir vermesi açısından tartışmaya dâhil edilecektir.

Taşra üniversitelerinde akademik hayatın davranış biçimi olarak benimsenmediğini söyleyen yazara göre bu çevrede bilimsel bir gayret ve merak teşvik edilmemektedir. Akademik teamüllerin ve etik kurallarının çiğnenmesi sıkıntı oluşturmamakta, akademisyen yetiştirmek bir geleneğe bağlı olarak yapılmamaktadır. Bunlara ek olarak yazar; bölümlerin yetersiz hoca sayısı ile açılması, hocaların derslere yeterli özeni göstermemesi ve kütüphanelerin yetersiz olmasına da değinmektedir (Yüksel, 2011: 217-221).

Üniversitelerin durumlarına ilişkin tespitlerden sonra şimdi literatürde sosyoloji öğrencileri hakkında söylenenler kısaca ele alınacak ve sosyoloji bölümlerinin genel yapısından bahsedilecektir.

Kasapoğlu (2015: 147-148), sosyoloji öğrencileri ile yaptığı bir araştırmanın sonucunda; onların son sınıfta olmalarına rağmen sosyolojiyi tanımlamaktan kaçındıklarını, yabancı dil bilmedikleri için orijinal kaynakları okuyamadıklarını ve kendilerine sunulan ile yetindiklerini, sosyolojinin toplumda tanınmamasından mustarip olduklarını ve bu sebeple derslerine çalışacak motivasyonu elde edemediklerini söylemektedir. Sosyoloji öğrencilerinin sosyolojiyi tercihlerinin gönüllü olmaması ve mezun olduktan sonra istihdam edilme ile ilgili zorluklardan endişe duymaları diğer özellikleridir. İlginç bir sonuçtur ki, bütün olumsuzluklara rağmen sosyoloji öğrencileri bu bölümü okumaktan dolayı mutlu olduklarını söylemektedirler.

Benzer sonuçlar Kalebaşı (2016: 89, 91)'nın araştırmasında da görülmektedir: Sosyoloji tercihinin puana göre ve bilmeyerek yapılması, buna rağmen öğrencilerin bölümden memnuniyetinin yüksek olması, istihdam yetersizliği kaygıları ve toplumun nezdinde sosyolojinin önemli olmamasından duydukları sıkıntı.

Yukarıda belirtilen sorunlar öğrenci bakış açısından tespit edilmiş olanlardır. Başka açılardan sorun tespiti yapan çalışmalara bakıldığında öğrencilerle alakalı sıkıntılar da göze çarpmaktadır.

Sosyoloji bölümlerine yüksek kontenjanlar ve düşük puanlar sebebiyle niteliksiz öğrenci alınması, sınıfların kalabalık ve hoca sayısının yetersiz olması (Kalebaşı, 2016: 94); sosyal bilim bölümlerinin istemeyerek tercih edilmesi, yetenekli öğrencilerin iş alanı olan bölümlere gitmesi, ikinci öğretimlerin varlığı (Yüksel, 2011: 223) gibi tespitler sorunların; sosyoloji ve diğer sosyal bilim öğrencileriyle ilişkisini vurgulamaktadırlar.

Lisansüstü sosyal bilim öğrencilerinin de akademik çalışma yapacak donanımına sahip olmadıkları, bilimsel meraklarının bulunmadığı, zorunlu askerlik görevlerini tecil ettirmek ve bir uğraş bulmak gibi sebeplerle lisansüstü çalışmaya başvurdukları, işleri olmayanların bilimsel araştırma giderlerini karşılayamadıkları, çalışanların ise derslere gelmedikleri (Yüksel, 2011: 224) ifade edilmektedir.

2.2.Türk Üniversitelerindeki Sosyoloji Bölümlerinin Yapısı

Sosyoloji alanında eğitim gören öğrencilerin kendi alanlarındaki başlıca metodolojik yaklaşımlar ve kuramsal paradigmalara tanışıp tanışmadıkları ve metodolojik temelin ne ölçüde kendilerine verildiğini anlamak için öğrencilerin eğitim gördükleri programların yapısına bakmak gerekmektedir. Türkiye’de sosyoloji eğitimi veren üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında kuram, metodoloji ve yönetime ilişkin hangi dersleri verdikleri, bu derslerin web sayfalarında verildiği haliyle içeriklerinin neler olduğu ve hangi ders kitaplarının okutulduğunun araştırılması öğrencilerin zihinlerini arka planına dair bir izlenime sahip olmak için önem taşımaktadır. Ayrıca bu eğitimin niteliği, öğrencilerin bilim üretme sürecindeki sosyal şartların bir kısmını oluşturduğu için bu meselenin açıklığa kavuşturulması konuyla ilgili ciddi bir alt yapı oluşturacaktır.

Mevcut duruma ilişkin şartların bir kısmını böyle bir araştırma vasıtasıyla öğrenmek mümkün olabilecektir. Bu programların yapısının incelenmesiyle 2017 yılının başında Türkiye’de sosyoloji eğitimi veren üniversitelerin genel durumuna ilişkin fikir sahibi olunabilecektir. Üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde okutulan derslerin öğrencilere bu meseleyle ilgili katkısının ne olduğunun, öğrencilerin bu meselelerle nasıl yüzleştiklerinin mülakatlar vasıtasıyla öğrenilmesinden evvel

üniversitelerin bu konu kapsamında hangi dersleri okuttukları, nelerden bahsettiklerinin tespit edilmesi ilk adım olmalıdır. Bu bakımdan böyle bir araştırma, eksik olsa da konu ile ilgili zemini oluşturmak açısından faydadan hali değildir. Bu incelemenin diğer bir katkısı da bu araştırmanın temas ettiği teorik meselelerin boşlukta kurgulanmadığını gösterebilmesidir ancak kişilerin alt yapılarını oluşturan somut durumun ne olduğunu bir nebze tarif edecek olan bu incelemenin dışsal olduğu ve derslerin içeriği hakkında bilgi verse de bu içeriği hakkıyla yansıtmaktan uzak olduğu unutulmamalıdır.

Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde öğrencilerin kuramsal ve yöntemsel paradigmalara yüzleşme ihtimalinin olduğu dört ders grubu seçilmiştir. Bunlar araştırma yöntemleri, metodoloji, kuram ve bilgi-bilim sosyolojisi/felsefi dersleridir.

Araştırmanın yapıldığı 2017 yılı başında Türkiye'de sosyoloji bölümü olan 88 üniversitenin 61'inde yüksek lisans, 30'unda doktora programının olduğu görülmektedir. Bir üniversitenin web sitesine erişilememiştir. Lisans ders programına erişilemeyen 4 üniversite, yüksek lisans ders programına erişilemeyen 8, doktora ders programına erişilemeyen 3 üniversite bulunmaktadır. Ayrıca iki üniversite ise yüksek lisans programlarını başka üniversitelerle ortak yürütmektedir.

Ders içeriklerine dair tasniflerin ders isimleri esas alınarak yapıldığını belirtmek gerekmektedir. Örneğin *Metodoloji* başlıklı bir ders, içeriğinde metodoloji konuları yer almasa dahi metodoloji dosyasına dâhil edilmiştir. Bundan sonra ise içeriğine göre yeni bir tasnife tabi tutularak metodoloji, yöntem veya başka bir içeriğe sahip olup olmamasına göre gruplandırılmıştır. Bununla ilgili uygulamalı örnekler için her bir ders grubuna ayrılan bölümlere bakılabilir. Ayrıca ders içerikleri belirtilmemiş bazı derslerin yalnızca isimlerine bakılarak tasnife tabi tutuldukları vaki olmuştur. Örneğin ders ismi *Feminist Metodoloji* veya *Feminist Kuram* olan dersler belli bir paradigmaya yoğunlaşmış dersler grubuna dâhil edilmiştir. Aynı şekilde *Bilim ve Teknoloji Sosyolojisi* olarak adlandırılan ders, aynı başlığı taşıyan kategoriye dâhil edilmiştir. Bu gibi tasarruflardan dolayı ders içeriği belirtilmeyen derslerin sayısı her analizde değişmektedir.

Analiz için seçilen dört ders grubundan birinin isimlerini taşımayan ancak içerik olarak bu gruplara ait olan dersler de analize dâhil edilmiştir. Bu nedenle ders sayılarının benzer araştırmalardan farklı çıkma ihtimali vardır. Ayrıca bazı ders içerikleri bilinmediği için bu dersler belirtilmemiş olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, bilinmeyenleri de analize dâhil eden yüzde hesabını kullanılmıştır. Yüzde hesabı, geçerli yüzdeye kıyasla bilinmeyenleri açıkça ifade ederek tahminden uzak, daha somut bir analiz yapmaya imkân verdiği için tercih edilmiştir.

2.2.1. Yöntem Dersleri

Türkiye’de sosyoloji bölümü bulunan 88 üniversitenin ders içeriklerine erişilebilen programlarında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde okutulan yöntem derslerinin toplamı 327’dir. Bunlardan 219’u lisans, 88’i yüksek lisans, 20’si ise doktora düzeyinde okutulmaktadır. Bu derslerin %60’ı zorunlu, %25’i seçmeli iken %16’sının statüsü belirtilmemiştir.

Yöntem derslerinin %27’sinde ders dili belirtilmemişken %65’inin Türkçe olarak okutulduğu görülmektedir. Bu oranı %7 ile İngilizce takip etmekte ve Fransızca olarak okutulan derslerin oranını %1’de kalmaktadır. Yüzdeler dilime giremeyen ancak bu derslerin öğretim dili olarak listede yer alan diğer diller Almanca ve Rusça’dır.

Programların ders içerikleri ve amaçları göz önüne alınarak derslerin ağırlık merkezine bakıldığında derslerin %17’sinin ders içeriklerinin belirtilmediği görülmektedir. Bu derslerin %21’i nicel yaklaşımı anlatmaktadır. Derslerin %18’inde nitel yaklaşım konu edilirken, her iki yaklaşımı birlikte anlatan derslerin oranı %23’tür. Bu derslerin %16’sında ise belirgin bir konu veya ekol göze çarpmamaktadır. Belirgin bir konu veya ekolün olmadığı derslerin bir kısmında araştırma yaklaşımları ile ilgili genel bilgi verilirken bazılarında herhangi bir araştırma yaklaşımı ima edilmeksizin bir araştırma tasarımının öğrenciler tarafından uygulanmasına yer verilmektedir. Bu derslerden bir kısmı metodolojik paradigmanın tartışıldığı teorik dersler şeklinde işlenirken bir kısmında ise bilim felsefesinin konularına girilmektedir.

Yöntem derslerinin ağırlık merkezinde olan konulardan belge ve metinlerin çözümlenmesini konu edinen dersler %2 oranında iken, akademik yazım teknikleri, göstergebilim ve feminist yöntem %1 ile listede yer almaktadır.

Lisans düzeyinde verilen 219 adet yöntem dersinin %25'i nicel ve nitel yaklaşımı birlikte anlatırken, % 22 oranında nicel yöntemin anlatıldığı dersler onu takip etmektedir. Sonra sırasıyla %19 ile belirgin bir konu veya ekolün olmadığı dersler, %18 ile nitel yöntem gelmektedir. Ders içerikleri belirtilmemiş olan %13'lük gruptan sonra akademik yazım teknikleri ve belge-metin çözümlenme teknikleri %1 oranıyla listede yer almaktadır.

Yüksek lisans düzeyinde nitel ve nicel yaklaşımlara eşit oranda (%22) yer verilmektedir. Derslerin %24'ünde ders içeriği belirtilmemiş durumdadır. Yüksek lisans düzeyi yöntem dersleri arasında her iki yaklaşıma birlikte yer veren dersler %18 oranındadır. Doktora düzeyinde ise derslerin %35'inin ders içeriği belirtilmemiştir ancak her iki yaklaşıma birlikte yer veren dersler diğerlerini geride bırakmaktadır (%15). Belirgin bir ekole yer vermeyenler de aynı orandadır ancak nicel ve nitel yaklaşım arasında belirgin bir farklılık mevcuttur. Nicel yaklaşıma ağırlık veren dersler %10 iken, nitel yaklaşıma ağırlık verenler %5'tir.

Sosyoloji bölümlerindeki yöntem derslerinin öğrenciye araştırma tasarımını oluşturma ve uygulama konusunda yeterlilik kazandırması tez dönemlerinde yaşanacak sıkıntıları hafifletmesi açısından önemli olmaktadır. Ders içerikleri dikkate alındığında derslerin %45'inin öğrenciye uygulama yapma imkanı veren dersler olduğu görülmektedir. Derslerin %17'si teori ve pratiğe birlikte yer verirken, %13'ü sadece teorik bilgiler vermektedir. Bu derslerin %25'inin ders içerikleri belirtilmemiştir. Lisans düzeyinde uygulamalı yöntem derslerinin oranı yine %45 iken, teorik dersler %16, teori-pratik karışımı dersler %20'dir. Yüksek lisans düzeyinde uygulamalı yöntem derslerinin oranı %47'ye çıkmakta ve teorik dersler %6'ya düşmektedir. Teori ve pratiğin birlikte yer aldığı dersler %13 iken, %35'lik bir oranda ders içerikleri belirtilmemiş olanlar yer almaktadır. Doktora düzeyindeki derslerden %45'inin ders içeriklerine erişilemezken derslerin %35'inin uygulamalı olduğu, teorik ve teori-pratik karışımı derslerin oranının (%10) eşit olduğu görülmektedir.

Teorik içeriğin ağırlıklı olduğu 42 yöntem dersinin 14'ünde çoğunlukla metodolojik paradigmalardan tanıtıldığı ve tartışıldığı görülmektedir. Bu dersler öğrencilerin yöntemi uygulamalı olarak öğrenmelerine zaman ayırmamakta, bunun yerine metodoloji derslerinin konularından bir kısmını oluşturan paradigmatik tartışmalara yer vermektedir.

Yöntem dersleri ile ilgili verilerden çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin, yöntem derslerinden zorunlu olanların %60 oranında olduğu göz önüne alınırsa, yönteme dair temel meselelere aşina oldukları varsayılabilir. Her ne kadar farklı düzeylerde oranlar değişse de genel toplamda nicel ve nitel yaklaşımların birlikte yer aldığı dersler daha ağırlıktadır. Ondan sonra ise çok az farklarla nicel ve nitel yaklaşımların ayrı ayrı öğretildiği dersler gelmektedir. Bu durumda bu dışsal verilerden hareketle öğrencilerin ayrı paradigmalardan neşet ettiği anlatılan veya ima edilen temel iki ayrı araştırma yaklaşımı fikrine sahip oldukları öngörülebilir.

2.2.2. Metodoloji Dersleri

Metodoloji derslerinin içeriklerini değerlendirmeye geçmeden önce bir dersin metodoloji dersi olup olmadığına neye göre karar verildiğinden bahsetmek gerekmektedir. Burada metodoloji denildiğinde, bir araştırma konusu hakkında ampirik verinin nasıl toplanacak olduğuna değil; bir soruna hakemlik edecek bilginin ampirik verilerden nasıl üretilebileceği veya edilebileceği ve bunun sınırlılıklarının ne olduğuna dair usul ve ilkelere atıfta bulunmaktadır.

Bu analizde; metodoloji derslerinin içeriği hakkındaki değerlendirmeler Moses ve Knutsen'in *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research* kitabındaki başlıkları esas alınarak yapılmıştır. Kitap; metodolojik kaynaklar olarak natüralizm, inşacılık ve bilimsel realizmin temel kabullerinin tartışılması ve deneysel, istatistiksel, karşılaştırma ve vaka çalışması gibi birtakım başlıklar halinde verilmiş yöntemlerin farklı yaklaşımlar tarafından kullanılma biçimleri ve metodolojik şüphelere yoğunlaşmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde verilen derslere bakıldığında toplamda 68 adet *Metodoloji* dersi olduğu görülmektedir. Bunlardan

31'i lisans, 27'si yüksek lisans, 10'u ise doktora düzeyindedir. Metodoloji derslerinin %50'si zorunlu ders grubundadır. Seçmeli dersler ise %37'dir. Derslerin %13'ünün statüsü belirtilmemiştir. Lisans düzeyindeki metodoloji derslerinin %81'i zorunlu iken, doktora düzeyinde metodoloji dersleri zorunlu değildir (%90 seçmeli, %10 belirtilmemiş). Yüksek lisans düzeyinde ise zorunlu metodoloji dersleri oranı %33'tür (%52 seçmeli, %15 belirtilmemiş).

Metodoloji derslerinin öğretim diline bakıldığında derslerin %59'unun Türkçe olduğu ve %31'inde öğretim dilinin belirtilmediği ayrıca derslerin %10'unun İngilizce işlendiği görülmektedir.

Metodoloji derslerinin ders içerikleri verilmeyen %32'i bir kenara koyularak ders içeriklerine bakıldığında metodoloji konularının işlendiği derslerin oranı %26'dır. Bunu %24 ile yöntem dersleri takip etmektedir. Metodoloji ve araştırma teknikleri konularını birlikte ele alan dersler ise %10 oranında yer tutmaktadır. Metodoloji derslerinin %3'ü kuramlardan bahsederken, %4'ü ise bilim felsefesi konularına temas etmektedir. Farklı düzeylerde bu oranlarda büyük değişiklikler olmaktadır. Lisans düzeyindeki metodoloji derslerinde %42 oranında araştırma teknikleri anlatılmaktayken metodoloji konularının işlenme düzeyi %3 oranında kalmaktadır. Derslerin %10'u ise metodoloji ve araştırma teknikleri karışımı derslerdir. Derslerin %39'unda ders içerikleri belirtilmemiştir, derslerin %3'ü ise bilim felsefesi ve kuram dersleridir. Yüksek lisans düzeyinde ise metodoloji derslerinin %52'si metodoloji konularına ağırlık verirken araştırma teknikleri içerikli dersler %4 civarında kalmaktadır (%30 belirtilmemiş, %11 ikisinin karışımı, %4 bilim felsefesi).

İçeriği metodoloji olan dersleri (18 ders) ayrıntılı olarak ele almak gerekirse 9'unda en az iki farklı paradigmaya yer verilirken iki tanesinde belirgin bir paradigmaya ağırlık verilmediği görülmektedir. Belli bir paradigmaya yoğunlaşan derslerden ikisi inşacılığa, biri feminizme, biri de realizme odaklanmıştır. Metodoloji derslerinden üçü ise pozitivist olmayan paradigmalara yoğunlaşmış ancak farklı paradigmalara da yer vermiştir.

Metodoloji derslerinin içeriği metodoloji ve araştırma teknikleri ile karışık olanların (7 ders) üçünde belirgin bir paradigmaya yoğunlaşmazken, üç derste en az iki farklı paradigmaya yer verilmektedir. Bir derste ise feminist bakış açısı benimsenmektedir.

İçeriklerine bakıldığında araştırma tekniklerine kaymış olan 16 dersin 5'inde nicel araştırma yaklaşımı, birinde nitel araştırma yaklaşımı, 7 tanesinde ise nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte anlatılmıştır. Bu içeriğe dâhil olan üç derste ise herhangi bir ayırım gözetmeksizin veri toplama tekniklerinden genel olarak bahsedilmiştir. İçeriği kuram derslerine kayan iki derste ise feminist kuramdan bahsedilmektedir.

Yöntem ve metodoloji derslerinin içeriği birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'deki üniversitelerde içeriği araştırma teknikleri olan ders sayısı, metodoloji başlığı taşıyan ancak içeriği araştırma teknikleri olan dersler dahil edildiğinde 343 olmaktadır. Bu da yöntem ve metodoloji dersleri toplamının %87,5'ini oluşturmaktadır.

2.2.3. Kuram Dersleri

Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde okutulan toplam kuram dersleri sayısı 508'dir. Bu derslerin %54'ü zorunlu statüsündeyken %30'u seçmelidir. Statüsü belirtilmemiş olan dersler ise %16 oranındadır. Lisans düzeyinde okutulan 330 dersin %70'i zorunlu iken (%18 belirtilmemiş, %13 seçmeli) yüksek lisans düzeyinde okutulan 131 kuram dersinin %25' i zorunludur (%63 seçmeli, %12 belirtilmemiş). Doktora düzeyinde okutulan 47 dersin yalnızca %19'u zorunludur (%62 seçmeli, %19 belirtilmemiş).

Kuram derslerinin öğretim diline bakıldığında ders dili belirtilmemişlerin oranı %32, öğretim dili Türkçe olanların oranı %61, ders dili İngilizce olanların oranı ise %6'dır.

Ders içerikleri dikkate alınarak dersin nasıl düzenlendiğine bakıldığında %29'unun içeriğinin belirtilmediği, derslerin %23'ünün düşünür temelli düzenlendiği, %17'sinin akım-ekol temelli düzenlendiği ve %23'ünün ise düşünür-ekol ve konu yaklaşımının bir karması olarak düzenlendiği görülmektedir. Konu ve

tema temelli düzenlenen dersler ile kuramdan çok düşünce tarihini andıran dersler %4 oranındadır. Düşünür temelli derslerin yüzdesi lisans düzeyinden doktora düzeyine çıkıldıkça azalmaktadır (%27, %18, %11). Akım ve ekol temelli olarak dersi düzenleme biçimi doktora düzeyinde en yüksektir, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eşittir (%21, %16, %16).

Kuram derslerinin içerikleri dikkate alındığında derslerin %44'ünün belli bir paradigmaya, kişiye veya konuya yoğunlaşmadığı; %18'inin ise belli bir paradigmaya, kişiye veya konuya yoğunlaştığı görülmektedir. Derslerin %6'sı sadece bilgi vermeyi amaçlamıştır, %33'ünün ise ders içerikleri verilmemiştir. Her bir analizin konusuna göre ders içerikleri belirtilmemiş olanların sayısının değişmesi ders isminin dersin odaklandığı konuyu açıkça belirtmesine göre azalıp artmaktadır. Derslerin içeriğinin sadece bilgi vermesinden kast edilen; bu grupta değerlendirilen derslerin büyük bir kısmının sosyoloji öncesi düşünce tarihi olarak tanımlanabilecek ve bir paradigma veya ekol tartışmasına giremeyecek dersler olduğunu söylemektir. Bu kapsama giren derslerden küçük bir kısmı da klasik veya çağdaş sosyoloji olarak nitelendirilseler de ders işleme biçimi olarak gerek düşünce tarihine yakın olmaları gerekse çok genel konuları içermeleri nedeniyle paradigma veya ekol tartışmasına giremeyecek derslerdir.

Derslerde farklı kuramcılara veya kuramlara yer verme oranlarına bakıldığında derslerin %60'ında farklı kuram veya kuramcılara birlikte yer verildiği görülmektedir. Dersler herhangi bir ekol veya akıma özel olarak yoğunlaşmış olduğunda bile bu ekole mensup farklı kuramcılara yer veriyse bu gruba dâhil edilmiştir. Derslerin %2'sinde ise farklı kuram veya kuramcılara yer verilmemekte, belli düşünür veya ekollere odaklanılmaktadır. Derslerin %6'sı konu dışı başlığıyla bu analizin dışında kalmaktadır. Bu derslerin büyük çoğunluğunu ise düşünce tarihi dersleri oluşturmaktadır. Farklı kuramlara yer vermeme oranı lisans düzeyinden doktora düzeyine doğru artmaktadır (%1, %3, %4).

Ders içerikleri dikkate alınarak derslerin hangi düşünür, ekol veya konuya ağırlık verdiğine yakından bakmak gerekirse (hepsinin yüzdesi görünmediği için sayıyla verilecektir) derslerin 69'unun ders içeriği belirtilmemiştir. 26'sında ise belirgin bir ekol veya konu yoktur. 22'si sosyoloji öncesi düşünce tarihidir. Klasik

teorileri konu edinen 130 dersin 103'ü lisans düzeyinde, 21'i yüksek lisans 6'sı ise doktora düzeyindedir. Bu derslerden 7'si özel olarak klasik kuramcılardan birine veya ikisine odaklanmaktadır (Marx, Weber, Durkheim, Weber-Simmel, Weber-Durkheim). Çağdaş sosyoloji teorilerini konu edinen 149 dersin 98'i lisans, 35'i yüksek lisans, 16'sı ise doktora düzeyindedir. Derslerden dördü çağdaş kuramcılardan birine veya ikisine odaklanmaktadır (Foucault, Bourdieu-Foucault). Derslerden bazıları daha özel konulara veya ekollere odaklanmaktadır. Örneğin Marksizm, Eleştirel teori ve Frankfurt Okulu başlığı altında değerlendirilebilecek 22 dersin 6'sı yalnızca Frankfurt Okulu'na yoğunlaşmaktadır. Diğer dersler ise Batı Marksizmi-Frankfurt Okulu, Frankfurt Okulu-İşlevselcilik, Frankfurt Okulu-Postyapısalcılık ve Marksist teorilerden oluşmaktadır. Eleştirel teoriyi konu edinen ders sayısı ise 11'dir. Bu dersler yalnızca lisans ve yüksek lisans düzeylerinde olup 14'ü lisans düzeyindedir. Feminist teorilere odaklanan ders sayısının 10 olduğu ve doktora düzeyinde ve yüksek lisans düzeyinde 4, lisans düzeyinde ise iki adet olduğu görülmektedir.

Ders içeriklerine ve ders isimlerine bakıldığında 25 dersin modernizm ve postmodernizm konularına ağırlık verdiği görülmektedir. Bu derslerden 11'i sadece modernizme odaklanırken diğerleri modernizm-postmodernizm, modernizm-küreselleşme konularına yer vermektedir. İlgili derslerin 11'i lisans, 10'u yüksek lisans, 4'ü ise doktora düzeyindedir. Postmodernizm ve postyapısalcılık genel başlığı altında değerlendirilebilecek 36 dersin 29'u postmodernizme ve postmodern teorilere odaklanmaktadır. Diğerleri ise postmodernizm-postyapısalcılık, postyapısalcılık, postyapısalcılık-Feminizm gibi konulara yer vermektedirler. Bu derslerin 21'i lisans, 11'i yüksek lisans, 4'ü ise doktora düzeyindedir. Yapı ve yapı-faillik tartışmalarına yer vermeleri itibarıyla bu başlık altına dâhil edilen 6 ders eşit sayıda lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerine dağılmış durumdadır.

2.2.4. Bilgi/Bilim Sosyolojisi ve Felsefesi Dersleri

Sosyoloji bölümlerinde ders olarak okutulan ancak kuram, yöntem ve metodoloji ders gruplarından birine dâhil olmayan ancak yer yer bu derslerin yerini

tuttuğu düşünölen ancak özellikle metodoloji derslerinde yürütölen tartışmaların bir kısmını ihtiva etse de bu bağlamda yer alamayacak dersler vardır. Bu dersler bilgi, bilim felsefesi ve sosyolojisi dersleri başlığı altında incelenerek analize dâhil edilmiştir. Genel toplamda 130 olan ders sayısı lisans düzeyinde 92, yüksek lisans düzeyinde 19 ve doktora düzeyinde yine 19'dur. Bu derslerin %31'i zorunlu, %56'sı seçmeli ve %13'ünün statüsü belirtilmemiştir. Lisans düzeyinde seçmeli derslerin oranı %51, statüsü belirtilmeyenlerin oranı %12 iken yüksek lisans ve doktora düzeyinde seçmeli derslerin oranı %68 ile eşittir. Dersin zorunlu olması hali ise lisans düzeyinden doktora düzeyine doğru gidildikçe azalmaktadır (%37, %21, %11).

Ders öğretim dili %28'inde belirtilmemişken %63 ile en yüksek oran Türkçe'ye aittir. Derslerin %7'si ise Fransızca olarak yapılmaktadır.

Bu bölümde bilgi, bilim felsefesi ve sosyolojisi dersleri genel başlığı altında incelenen ders türleri 10 farklı alt başlığa ayrılmıştır. 130 dersin %43'ü bilgi sosyolojisidir. %28'i bilim felsefesidir. %14 oranında bilim sosyolojisi onları takip etmektedir. Küçük oranlara sahip diğer başlıklar ise şöyledir: Bilgi felsefesi %5, bilgi- bilim sosyolojisi %4, bilim-teknoloji sosyolojisi %3, bilgi- değer sosyolojisi %1, feminist bilgi sosyolojisi %1, feminist bilim felsefesi %1.

Bilgi sosyolojisi derslerinin (56 ders) içeriğine bakıldığında derslerin bilgi sosyolojisi teorileri, bilgi-toplum ilişkisi, bilgi-ideoloji, bilgi-fikir, bilgi-norm, bilgi türleri, sosyal yapı ve bilgi gibi konulara ağırlık verdiği görölmektedir. 5 derste ise sosyal yapılar ve bilgi ilişkisi bilimsel bilgiye öncelik verilerek işlenmektedir. Metodoloji konularına kısmen değinen 6 derste farklı paradigmlar açısından bilgi tartışılmaktadır. Bilgi sosyolojisi derslerinin 46'sı lisans düzeyinde verilirken yüksek lisans ve doktora düzeyinde 5'er ders vardır.

Bu ders grubu içinde toplamda 37 derslik bir yer işgal eden bilim felsefesi derslerinin 24'ü lisans düzeyinde verilmektedir. Yüksek lisans düzeyinde 7, doktora düzeyinde 6 ders bu gruba girmektedir. Bu derslerin içeriğine yakından bakıldığında 15 dersin bilim felsefesine dair epistemolojik ve ontolojik meseleleri tartıştığı anlaşılmaktadır. 5 derste ise sosyal bilim felsefesine dair epistemolojik ve ontolojik meseleler konu edinilmektedir. 8 dersin konusunun sosyal bilim paradigmlarını

kıyaslama yönüyle metodoloji konularına temas ettiği söylenebilir. Derslerin kalanında ders içeriği belirtilmemiştir.

Üçüncü sırada olan bilim sosyolojisi başlıklı 18 dersin 9'u lisans, 4'ü yüksek lisans, 5'i doktora düzeyindedir. Bu derslerde bilim sosyolojisi ile bağlantılı teoriler, bilimsel bilgi üretme süreci, bilim tarihi (iki derste), sosyoloji ve bilim, bilimin hukuk, sağlık ve toplumsal hareketlerle ilişkisi ve son olarak da metodoloji konularına temas eden iki derste paradigmlar açısından bilim tartışılmaktadır.

Bilgi felsefesi olarak geçen ve hepsi lisans düzeyinde verilen 7 dersin konusu bilgi felsefesine dair ontolojik ve epistemolojik meselelerdir. Bilgi –bilim sosyolojisi başlıklı 4'ü lisans düzeyinde olan 5 ders ise bilimin keyfiyeti, bilgi türleri, bilgi ve bilim sosyolojisi kapsamında değerlendirilebilecek teorileri konu edinmektedir.

Bilgi-bilim sosyolojisi ve felsefesi grubunda kalan diğer dersler bilim ve teknoloji, feminist bilim felsefesi ve bilgi felsefesine dair meseleleri tartışmaktadır.

2.2.5. Kaynak Taraması

Sosyoloji programları analizine dâhil edilen dört ders grubunun kaynakları, yabancı dilde verilen kaynaklar dâhil olmak üzere, tarandığında her birinde en çok kullanılan ilk on kitap şu şekilde sıralanabilir. Kaynakların kaç defa geçtiği parantez içinde verilmiştir.

Araştırma yöntemleri;

W. L. Neuman *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel yaklaşımlar I-II* (67)

A. Yıldırım, H. Şimşek *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (30)

B. Gökçe *Toplumsal Bilimlerde Araştırma* (28)

N. Karasar *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20)

K.F. Punch *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (21)

S. Cole *Sosyolojik Düşünme Yöntemi* (17)

B. Kümbetoğlu *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (17)

R. Altunışık, R. Coşkun, S. Bayraktaroğlu, E. Yıldırım *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (13)

S. Güven *Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri* (13)

M. Sencer *Toplumbilimlerinde Yöntem* (Aynı kitap bazen Yakut Irmak'la birlikte) (11)

Metodoloji;

- W. L. Neuman *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel yaklaşımlar I-II* (11)
 A. Yıldırım, H. Şimşek *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8)
 B. Gökçe *Toplumsal Bilimlerde Araştırma* (7)
 S. Güven *Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri* (6)
 M. Sencer *Toplumbilimlerinde Yöntem* (6)
 K.F. Punch *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (5)
 J. D. Fox *The Research Process in Education* (4)
 A. Giddens *Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları* (4)
 N. Karasar *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (4)

Kuram;

- T. Bottomore, R. Nisbet *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (63)
 R. Aron *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri* (60)
 A. Swingewood *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (53).
 M. M. Poloma *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (50)
 R. A. Wallace, A. Wolf *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (35).
 A. Callinicos *Toplum Kuramı* (20)
 L. A. Coser *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları* (20)
 J. H. Turner, L. Beeghley, C. H. Powers *Sosyolojik Teorinin Oluşumu* (20)
 G. Ritzer *Modern Sosyoloji Kuramları* (17)
 M. Sarup *Post-yapısalcılık ve Postmodernizm* (16)
 M. Weber *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* (16)

Bilgi-Bilim Felsefesi/Sosyolojisi;

- M. Aydın *Bilgi Sosyolojisi* (15)
 T. Kuhn *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* (11)
 H. Arslan *Epistemik Cemaat* (8)
 S. Heckman *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik* (8)
 Ö. Demir *Bilim Felsefesi* (7)
 D. Özlem *Bilim Felsefesi* (6)
 K. Mannheim *İdeoloji ve Ütopya* (6)
 B. Balkız, V. S. Öğütle *Bilim Sosyolojisi İncelemeleri* (5)
 A. Chalmers *Bilim Dedikleri* (5)

Şüphesiz bu gözlemler elde mevcut verilerden hareketle yapılmış çok genel sonuçlar olmakla birlikte öğrencilerin bilimsel bilgiyi elde etme usulünü öğreneceği metodoloji derslerinin maksadı hasıl edecek bir içeriğe sahip olmadıkları ve ismen mevcut olduklarında da daha çok araştırma teknikleri niteliğinde dersler oldukları gibi bir izlenim edinilmektedir. Bu izlenimin derslerin ders ortamında okutulmasına ne derecede veya oranda karşılık geldiği daha dikkatli bir şekilde araştırılmaya

muhtaçtır. Bununla birlikte mevcut metodoloji derslerinin bir kısmının içeriğinin verinin nasıl toplanacak olduğunu konu edinen araştırma teknikleri derslerinin içeriğine kaymış olduğu görülmektedir. Geri kalan derslerde ise metodoloji konularının sadece bir bölümünün işlendiği görülmektedir. Farklı paradigmalardan kıyaslanmasının ve tanıtılmasının gerek metodoloji, gerek yöntem ve gerekse de diğer derslerde konu edinilmesine rağmen öğrencilerin bu paradigmalardan ne yapacağı ve kendi araştırmalarında nasıl kullanacağı belirsizdir. Mesele burada bırakılıp verinin nasıl toplanacağı hususuna geçilmektedir. Ders içeriklerinin ima ettiği kadarıyla; muhtemelen öğrenciler belli bir kuramsal tartışma, sorun, bilimsel bir muamma veya güncel önemi olan bir sorunu aydınlatma ihtiyacından başlayıp, bunun için nasıl bir metodoloji izlenebileceği ve oradan da ihtiyaç duyulan verilerin nasıl temin edilebileceği sorusuna doğru ilerleyen bir eğitimden geçirilmemektedir. Öğrencilerin daha ziyade veri toplamanın iki tarzı olarak anlatılan nitel ve nicel yaklaşımla tanıştırıldığı ancak ne tür verileri hangi teknikle toplayabileceklerinin tartışılmadığı varsayılabilir. Bu durumda öğrenci, araştırma nesnesine göre bir araştırma yaklaşımı seçmekten çok konudan önce hangi araştırma tarzıyla çalışacağını belirleyerek ilerlemeye yönlendirilmiş olmaktadır. Elbette bu meselenin somut durumda nasıl olduğu öğrencilere bizzat sorulmadan hakkında söylenenler tahminden öteye geçemeyecektir.

Bilim–bilgi sosyolojisi ve felsefesi derslerinin ise öğrencilerin kendi araştırmalarında yol gösterici olabilecek araştırmaya dönük bir kısmı bulunmamaktadır. Bilim üretme sürecinin nasıl ilerletileceği ve hangi malzemelerle ne türden bilgi elde edileceğine dair bir meseleye temas etmediği takdirde bilimin ve bilginin felsefesinin öğrencinin işine çok fazla yaramayacağını, felsefi konuların araştırma pratiği ile birleştirilmediği ve bağlantılarının kurulmadığı bir takım bilgiler olarak kalacağını tahmin etmek zor olmayacaktır.

Sonuç olarak; ders içeriklerinde farklı kuramlara, kuramcılara ve paradigmalara yer verilmesinden hareketle sosyoloji bölümlerinde öğrencilerin farklı fikirlerle tanıştırılması konusunda düzenlemelerin yapıldığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin farklı kuram ve paradigmalardan yüzleştirilip yüzleştirilmediği ve bunu nasıl yapacakları konusunda bir bilgi, deneyim ve anlayış kazanıp kazanmadıkları ya

da eğer böyle bir Şey kazanmış iseler tam olarak bunun neye işaret ettiği/edeceği bu verilerden anlaŐılamamaktadır. Bilim sosyolojisi yapmak adına bundan sonraki adım bizzat konunun muhatabı olan yüksek lisans ve doktora ğrencilerinin deneyimlerinden hareketle bunun nasıl ve ne oranda yapıldığının aydınlatılmasıdır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR: LİSANSÜSTÜ TEZ ARAŞTIRMALARINDA SOSYOLOJİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMLE YÜZLEŞME VE ARAŞTIRMA SÜRECİ PRATİKLERİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Kendisiyle Mülakat Yapılan Bireylerin Sosyo-demografik Özellikleri

3.1.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, bir yoğun/nitel araştırma tasarımına sahiptir. Nitel bir araştırmanın kullanım alanlarını tarif eden Cole, nitel çalışmanın “nedensel bir sürecin işleyiş mekanizması konusunda daha iyi bir anlayış sahibi olmak için” yapılabildiğini ifade etmiştir (Cole, 1999: 118).

Yoğun araştırma, Sayer’e göre, “nedensel sürecin belli bir örnekte ya da sınırlı sayıda örnekte nasıl çalıştığıyla” ilgili sorular sorar, değişimi neyin ürettiğini, failerin gerçekte ne yaptığını merak eder. Yoğun araştırmanın yaptığı incelemenin türü “belli nesne ya da olayların üretimini nedensel açıklamasını” yapmaktır. Bunun için de etkileşimli görüşmeler, etnografya, niteliksel analiz gibi yöntemleri kullanır (Sayer, 2017:298, 299).

Dolayısıyla bu çalışma; bilimin nasıl yapıldığı hakkında beklentiler oluşturan bir literatürden yola çıkarak, gerçekte, geleceğin profesyonel araştırmacıları olacak olan sosyoloji öğrencilerinin bilim yaparken nasıl ilerlediğini tasvir ve analiz eden bir yoğun araştırma olarak tarif edilebilir. Bu kapsamda çalışmanın ilgisinin sıklıklara ve yaygınlıklara değil, mekanizmalara yönelik olduğu ve buradan hareketle tipolojilere, mekanizmalara dair genel bir analiz oluşturmak istediği söylenebilir. Dolayısıyla gerçek kişilerin gerçek bağlamları üzerinden hareket etmesi ve onların bu deneyimleri hakkındaki yorumlarının mahiyetinin geriye dönerek araştırmacı tarafından yorumlanması çabası bu çalışmanın, büyük oranda metodolojik olarak realist yaklaşımla paralel ilerleyen ama aynı zamanda kişilerin yorumunun ne olduğu

ve onların bir süreci nasıl anladıklarını anlaşılmasını amaçlayan bir çalışma olması açısından da yorumcu bir yaklaşımı ve öğeleri de içinde barındıran bir konumda olduğunu göstermektedir.

Ancak araştırma sürecinde başlangıçta kendisine dikkat edilmeyen fakat sonradan merkezi bir sorun haline gelen şöyle bir mesele de açığa çıkmıştır: Katılımcılar eğitim gördükleri üniversiteler, dersler ve hocalar hakkında olduğu kadar bizzat öğrencisi olmadıkları üniversiteler hakkında da bir takım algılara, etiketlere sahiptir.* Bu algıları, gerçeği yansıtsa da yansıtmasa da, onları yönlendirmekte ve çoğu halde algılarını pekiştirecek tavırlar almalarını ve karşı tarafı da böyle yorumlamaya devam edecek işaretleri seçip almalarını sağlamaktadır. Örneğin, aynı üniversiteye doktora için başvuran bir öğrenci dindar olduğu için programa kabul edilmediğini düşünürken, bir başka katılımcı aynı bölümde doktora yapan biri olarak dinî kimliğinin tartışma konusu edilmediğini ve bölümde yalnızca öğrenci olarak var olduğunu söylemektedir. Bir başka örnekte ise, aynı danışmanı bir katılımcı danışmanlık hocalık ilişkisi bakımından bir tipte anlatırken, bir başka katılımcı başka bir tipolojiye girecek biçimde anlatmaktadır. Aynı ders hakkındaki değerlendirmelere bakıldığında algı farklılığı ile ilgili durum daha da netleşmektedir. Aynı dersi aynı hocadan alan bir katılımcı hocanın ders işleme biçimini bir şekilde tarif ederken, başka bir katılımcı bambaşka şekilde tarif etmektedir.

* Katılımcıların çoğu öğrenim gördükleri sosyoloji bölümlerinin dinî, siyasî, ideolojik ve sosyolojik bir takım eğilimler tarafından karakterize edilebileceğini düşünmektedirler. Örnek vermek gerekirse katılımcılara göre; Gazi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Gazi Üniversitesi'nin "ülkücü ve milliyetçi" olduğuna dair mevcut algıyı destekleyen bir bölüm değildir. Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, öğrencilerini saha çalışmasına yönlendiren ve iyi bir metodoloji eğitimi veren bir bölümdür. Bazı katılımcılar, bölümde herhangi bir sosyolojik ekolün veya ideolojik yaklaşımın baskınlığını hissetmediğini söylerken, bazıları bu bölümde yoksulluk ve kriminoloji çalışmalarının ağırlıkta olduğunu düşünmektedir. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde, Türk sosyolojisi ön plandadır, tarihsel sosyoloji yapılır. Bazı katılımcılara göre ise, İstanbul Üniversitesi sosyoloji bölümü son yıllarda saha çalışmalarını önelemekte ve bir değişim geçirmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden gelen hocaların ağırlıkta olduğu bir bölümdür. Dolayısıyla yorumculuk, Weberyen eğilim baskındır ve "dindar" veya "muhafazakâr" hocaların ağırlıkta olduğu bir bölümdür. Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Weberyen'dir çünkü Weber'in düşünceleri İslam düşünce geleneğine ve muhafazakâr düşünceye yakındır. Katılımcılara göre, üniversitenin bulunduğu şehrin toplumsal yapısı da, bölümün bu eğilime sahip olmasında etkilidir. Bu muhafazakârlık bazı katılımcılar için "dindar olmak", bazı katılımcılar içinse "gelenek ve göreneklere bağlı olmak" anlamında kullanılmaktadır. Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Sosyoloji Bölümü'nde, Marksist kuramlar ön plandadır, topluma Marksist bakış açısıyla bakılır. Bölümde pozitivist bakış açısı hâkimdir, dine ve metafiziğe mesafeli bir tutum vardır.

Dolayısıyla faillerin bir olayı, nesneyi ya da ilişkiyi nasıl anlatıp yorumladıklarının araştırmanın asli verisini oluşturduğu ve gerçeğin tam bir resmini veremeyeceğini, farklı algıların bir ortalamasını almanın da araştırmacıyı gerçeğe yaklaştırmayacağı peşinen kabul edilmelidir. Katılımcıların algısı gerçeklerden beslense de bölümlere, derslere, danışmanlara dair oluşturulan kategorilerin, tiplerin bir takım kurgulardan oluşturulduğu ancak bir veri olarak değersiz olmadığı fikri; bu çalışmanın merkezinde yer almaktadır.

O halde, gerçekliğin bakanın gözüne göre algılanan ve bu algıya göre yeniden inşa edilen bir tarafı olsa da bakana göre değişmeyen ve orada bir yerde olan bir gerçekliği kabul etme ve aynı zamanda katılımcıların meseleye bakış açılarını dışlamama açısından bu araştırma, eleştirel realizme daha yakın bir konumda durmaktadır. Bu nedenle katılımcıların bu süreci nasıl algıladıkları yanında sosyoloji bölümlerinin genel yapısını incelemeye dâhil etmek, dışsal bir inceleme olsa da, gerekli görülmüştür. Bu süreçler bireylerin yapıp etmeleriyle başlamış ve onlar tarafından yeniden üretilmekte olsalar da bir kez üretildiklerinde bu defa bireyleri kısıtlamakta ve onların eylemlerini şekillendirmektedirler. Bilim yapma faaliyeti bütün bunların ortak bir sonucu olmaktadır ve ne sadece katılımcıların ne de bölümlerin ve derslerin yapısının bir sonucudurlar.

Yoğun/niteliksel bir sosyolojik araştırma tasarımında kaç kişiyle mülakat yapılması gerektiği konusunda mutabakat yoktur. Bu araştırma, bir mevzu ile ilgili mekanizmaların nasıl işlediğini anlamayı amaçlayan bir çalışma olduğu için mülakatlarda ortaya çıkan mekanizmaların, biçimlerin tekrar etmeye başlaması mülakatların doyum noktası olarak düşünülmüş ve benzer cevapların verilmeye başlanması bunu ölçütü olarak alınmıştır. Ancak bu doyum noktasının sadece araştırmacının kendi imkânları ve zamanı dâhilinde ulaşılmış bir nokta olduğunu belirtmek gerekir.

Bu araştırmanın verileri, 11 Ağustos 2017-1 Mart 2018 tarihleri arasında yapılan mülakatlar vasıtasıyla derlenmiştir. Bu süreçte öğrenimlerine devam eden 50 lisansüstü sosyoloji öğrencisi ile görüşülmüştür. Araştırmanın ilk safhasında, önceden tasarlanmış olan mülakat cetvelinin yeterliliğini sınamak amacıyla bir kılavuz çalışma yapılmıştır. 11 Ağustos-21 Eylül arasında 11 kişi ile yapılan bu kılavuz çalışmanın sonuçları dikkate alınarak 19 Ekim 2017'de mülakat sürecinin

ikinci safhasına geçilmiştir. Kılavuz çalışma sonrasında mülakat cetvelinin ana konuları üzerinde bir değişiklik yapılmadığı için kılavuz çalışma kapsamında görüşülen kişiler de mülakat yapılan kişi sayısına dâhil edilmiştir. Mülakatların 13'ü Konya'da, 3'ü Karaman'da, 21'i İstanbul'da ve 9'u Ankara'da yapılmıştır. Bu şehirlerin seçilmesinde; üniversite sayısı bakımından zengin olmaları ve ulaşım, konaklama gibi imkânlar bakımından araştırmacıya kolaylık sağlayan yerler olmaları etkili olmuştur. Ayrıca İstanbul ve Ankara'nın bilimsel ve entelektüel faaliyetler açısından merkezi konumda olmaları da göz önüne alınmıştır.

Bu çalışmada katılımcılara kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır. Kendileriyle mülakat yapmak üzere 79 lisansüstü öğrenciyle temas kurulmuş ancak onların yüksek lisans tezini yazmaya başlamamış olmaları, zaman ve mekân bakımından araştırmacı ile uyuşmamaları, yüksek lisans ders döneminde alan değiştirmiş olmaları gibi nedenlerle 28 öğrenciyle görüşmek mümkün olmamış veya çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Kendisiyle irtibat kurulan öğrencilerden biri ise, mülakatta ses kaydının alınmasını tasvip etmediğini ve zamanının da olmadığını söyleyerek görüşmek istememiştir.

Mülakat talebine olumlu cevap veren 50 kişi ile yapılan mülakatlar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar kayıt altına alınmasını istemedikleri yerlerde cihazı kapattırıp sonrasında tekrar açtırmışlardır. Mülakatın tahmini süresi ve ses kaydı alınacağı, görüşme talebinde bulunurken ifade edilmiş ve randevular buna göre alınmıştır. Mülakat süreleri, en kısası olan kırk altı dakika ve en uzun olan iki buçuk saat arasında değişmekle birlikte ortalama bir buçuk saattir. Mülakatlar ilgili kişilerin çalıştıkları kurumlarda, umuma açık kafelerde, fakülte binalarında, eğitim derneği veya vakıf olarak tabir edilebilecek yerlerde gerçekleştirilmiştir.

Mülakatların 46'sı doğrudan yüz yüze iletişim ortamında dördü ise, *WhatsApp*, *Skype* gibi programlar üzerinden iletişim kurmak suretiyle ve telefonla konuşarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iki katılımcı ile grup görüşmesi yapılmıştır.

Katılımcılara bir kez ulaştıktan sonra mülakat talebinin kabul edilmesinde herhangi bir sıkıntı yaşanmamıştır ancak özellikle İstanbul'daki üniversitelerin sosyoloji bölümlerinden öğrencilere ulaşmak başlangıçta oldukça zor olmuştur. Ayrıca farklı şehirlerden farklı üniversitelerden katılımcılarla görüşmek saha

çalışmasına ayrılan sürenin uzamasına neden olmuş ve İstanbul'da iki kez uzun süreli konaklama ile Ankara'da ise kısa süreli ve çok sayıda gidiş gelişlerle bu süre daha da uzamıştır.

Mülakat talebinin kolay kabul edilmesinde katılımcılara referansla ulaşılmasının payı olduğu kadar kişilerin sosyoloji tez öğrencileri olmasının da etkisi vardır. Kendileri bunu açıkça ifade etmişler, katılımcı bulmaktaki zorlukları kendileri de yaşadıkları için yardım etmek istediklerini söylemişlerdir. Az sayılmayacak bir kısmı da konuyu beğendikleri için katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları ise bir mülakatta katılımcı olmayı deneyimlemek için kabul ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların sosyoloji öğrencisi olmasının olumsuz sayılabilecek tarafları da olmuştur. Soruların sorulma tarzı ile ilgili öneride bulunmak, soru sayısının çok olmasının uygun olmadığını söylemek, katılımcı sayısını çok bularak bu konuda tavsiyelerde bulunmak ve mülakat tekniğinin doğasını sorgulamak bunlar arasındadır.

Mülakatlar esnasında ve verilerin analizinde katılımcılara müstear isimler verilmiş, lisansüstü eğitimin hangi düzeyinde oldukları belirtilmiş ancak kurum, tez konusu ve kendilerini açığa çıkaracak diğer kimlik bilgilerine yer verilmemiştir. Katılımcılardan bir kısmı bu konuda özel ricada bulunmuş, diğerleri bu konudaki seçimi araştırmacıya bırakmıştır ancak kişinin tez konusu, doğum yeri, öğrenim sürecini hangi üniversitelerde geçirdiği şeklindeki bilgileri vermek bizzat o kişiyi işaret edeceğinden dolayı bu bilgilerin hiç birisine yer vermeme yoluna gidilmiştir. Aynı nedenden dolayı üniversite isimlerinin açıkça belirtileceği kısımlarda yapılan alıntılar katılımcılardan bağımsız bir şekilde verilmiştir.

Mülakat ses kayıtlarının yazılı metin haline getirilmesi yaklaşık iki ay sürmüştür. Ses kayıtları *Listen n Write* programı kullanılarak yazılı bir metin haline getirilmiştir. Bir ses kaydının yazıya geçirilmesi, kayıt süresinin dört-beş katı kadar zaman almıştır. Bu işlemler sonrasında 322 bin kelime bir metin oluşmuştur.

Verilerin analizinde Neuman'ın Strauss'tan alarak ayrıntılandığı üç aşamalı nitel veri kodlama sistemi kullanılmıştır. Bu kodlama sistemine göre; veriler açık kodlama, eksenli kodlama ve seçici kodlama olarak adlandırılan üç farklı okuma biçimine göre gözden geçirilmektedir (Strauss'tan (1987) aktaran Neuman, 2014: 664-669).

Bu kodlama sisteminden yola çıkılarak, ilk okumadan elde edilen izlenimler bir saha raporu halinde metne dökülerek verilere dair bütüncül bir bakış elde edilmiştir. Ham veride tipler, süreçler, ilişkiler, ihtiyaçlar ve sorunlar bakımından nelerin görüldüğü not alınmıştır. İkinci okumada bir önceki okumada not edilmiş kodlar gözden geçirilmiş ve incelenmiş, bunlara yenileri eklenmiştir. Birbirine yakın temaları kategoriler altında birleştirmeye, kavramları daha genel kavramlar içinde toplayabilmeye dönük bir çaba sarf edilmiştir. Üçüncü yani seçici kodlama ile temalar ve kategorilere uygun vakalar aranmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu araştırma, odağındaki meseleler açısından belli tiplerin, örüntülerin ve mekanizmaların neler olduğu ve bunların birbirleriyle ne türden ilişkiler içine olduklarını anlamayı amaçladığı için ayırt edilen vasıfların katılımcılar arasında ne oranda yaygın olduğu meselesiyle ilgilenmemektedir. Dolayısıyla analizler esnasında, belli vasıfların katılımcılar arasında nasıl dağıldığı ile ilgili sayı verilmeyecek ve genelleme yapılmayacaktır ancak katılımcıların belli noktalardaki kümelenmelerine işaret edilecektir. Çünkü katılımcıların belli noktalarda kümelenmeleri evrende de benzer dağılımlar olabileceğini ima etmek bakımından önemlidir.

Mülakat süresinin uzaması ve kısıtlı zamandan dolayı mülakatlarda geriye dönme imkânı olmamasından dolayı katılımcıların bir kısmına bazı sorular sorulamamıştır. Bu türden durumlara, yeri geldiğinde dipnotlarla işaret edilecektir.

Katılımcıların konuşmalarından alıntılar verilirken konuyla ilgili olmadığı için kesilen veya kimliği açığa çıkaracağı için atlanan kısımlar metinde “(…)” ile gösterilmiştir.

3.1.2. Kendisiyle Mülakat Yapılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Bu araştırmada kendileriyle mülakat yapılan bireylerin temel bir takım demografik özellikleri şu şekildedir: Katılımcılar, 25-39 yaş aralığında ve genellikle kent merkezlerinde doğup büyüyen kişilerdir. 16’sı erkek, 34’ü kadındır. 36’sı bekâr, 14 tanesi evlidir. 19’u araştırma görevlisi olarak, 4’ü öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. 10’u ise muhtelif işlerde (özel bir kuruluşta idareci ve idari personel, memur, öğretmen, medya çalışanı, sivil-toplum kuruluşunda araştırmacı, polis ve

zabıta) çalışmaktadırlar. 20'si yüksek lisans öğrencilerinden ve yüksek lisans öğrenimini yeni tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır. 30'u doktora öğrencisidir. Aralarında doktora tezini bitirmiş olan yoktur. Yeni kayıt yaptırmış olanlar olduğu gibi tez önerisini verip verilerini toplamış olanlar da bulunmaktadır. Kılavuz çalışma sonuçları değerlendirildikten sonra tez yazım süreçleri ve danışmanla ilişkilerle ilgili sorulara daha sağlıklı cevap alma amacıyla katılımcılarda, asgari bir şart olarak, “yüksek lisans tezini yazmaya başlamış ve bir miktar ilerlemiş olma” şartı aranmıştır.

Araştırma kapsamında 22 farklı üniversiteden sosyoloji öğrencisi ile görüşülmüştür. Bu katılımcıların hangi üniversitelerde öğrenim gördükleri ve o üniversite ile olan akademik ilişkilerine dair bilgiler aşağıda Tablo 3.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Devam Ettikleri Üniversiteler ve Bu Üniversitelerle Olan Daha Önceki Akademik Bağları.

Araştırma sırasında öğrenime devam ettikleri Üniversitenin İsmi	Toplam katılımcı	Katılımcılar Arasında:		
		İlgili üniversitede lisans öğrenimi görmüş olanların sayısı	İlgili üniversitede yüksek lisans öğrenimi görmüş/görmekte olanların sayısı	İlgili üniversitede doktora öğrenimi görmekte olanların sayısı
Ankara Üniversitesi	-	-	1	-
Anadolu Üniversitesi	1	-	-	1
Boğaziçi Üniversitesi	-	3	2	-
Cumhuriyet Üniversitesi	-	1	1 (Sadece ders dönemi)	-
Fatih Üniversitesi	-	1	-	-
Galatasaray Üniversitesi	-	3	-	-
Gazi Üniversitesi	3	-	2	3
Hacettepe Üniversitesi	9	10	8 (Biri sadece ders dönemi)	8
İstanbul Üniversitesi	8	4	5	4
İstanbul Şehir Üniversitesi	3	-	8	-
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	-	-	1	-
Marmara Üniversitesi	1	1	1	-
Medeniyet Üniversitesi	3	-	-	3
Mimar Sinan Üniversitesi	2	-	1	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	12	-	8	6
ODTÜ	-	1	1 (Sadece bilim hazırlığı)	-
Sakarya Üniversitesi	1	-	1	1
Selçuk Üniversitesi	5	13	6	3 (Biri sadece ders dönemi)
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	2	1	-
Uludağ Üniversitesi	-	2	1 (Sadece ders dönemi)	-
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	-	2	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	1 (Sadece ders dönemi)	-

Kısaca takdim edilecek olursa, araştırma kapsamında kendisiyle mülakat yapılan bireylerin toplumsal durumu şu şekildedir:

1. Alev: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Tezini yeni bitirmiş ve bir süre ara vereceğini söylüyor.

2. Asude: Kadın, 27 yaşında, kent kökenli, bekâr ve öğretmen olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Tezini geçen yıl bitirmiş, doktora yapmayı düşünüyor.

3. **Aybala:** Kadın, 32 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış ancak sosyolojiden çift ana dal mezuniyeti var. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

4. **Aydın:** Erkek, 30 yaşında, kent kökenli, evli, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

5. **Bâde:** Kadın, 26 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

6. **Behice:** Kadın, 27 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

7. **Beren:** Kadın, 31 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

8. **Berra:** Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

9. **Betül:** Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış ancak sosyolojiden çift ana dal mezuniyeti var. Yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

10. **Canan:** Kadın, 29 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

11. **Cemil:** Erkek, 31 yaşında, kent kökenli, bekâr, öğretim görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını farklı bir sosyal bilim alanında yapıyor.

12. **Çiçek:** Kadın, 35 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış ancak sosyolojiden çift ana dal mezuniyeti var. Yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını farklı bir sosyal bilim alanında yapıyor.

13. Ece: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

14. Ediz: Erkek, 30 yaşında, kent kökenli, evli, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

15. Efe: Erkek, 28 yaşında, kent kökenli, evli ve bir çocuğu var. Şu an çalışmıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış. Yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Doktorasını da sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

16. Ela: Kadın, 27 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

17. Emre: Erkek, 33 yaşında, kent kökenli, evli ve bir çocuğu var. Özel bir kuruluştaki idari personel olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

18. Eren: Erkek, 27 yaşında, kır kökenli, evli, özel bir kuruluştaki idarecilik yapıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

19. Eylül: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışırken görevinden istifa etmiş. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Sosyolojide yapmaya başlamış ve fakat ders döneminde iken programdan ayrılmış.

20. Feride: Kadın, 27 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini bir fen bilimi alanında tamamlamış ancak yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

21. Gülden: Kadın, 32 yaşında, kent kökenli, bekâr, özel bir kuruluştaki yarı zamanlı çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış. Yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Tezini yeni bitirmiş ve sosyolojide doktora yapmak istiyor.

22. Gülşen: Kadın, 30 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

23. Güneş: Kadın, 30 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış ancak yüksek lisansını başka bir sosyal bilim alanında yapmış. Doktorayı sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

24. Hamit: Erkek, 26 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

25. Hüda: Kadın, 27 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini bir fen bilimi alanında tamamlamış ancak yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

26. İnci: Kadın, 39 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış ancak yüksek lisansını başka bir sosyal bilim alanında yapmış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

27. İsa: Erkek, 29 yaşında, kent kökenli, evli, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

28. Kaya: Erkek, 28 yaşında, kent kökenli, evli ve bir çocuğu var, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Fen bilimleri alanında lisans öğrenimi görürken yarıda bırakıp sosyolojiden lisans okumaya başlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

29. Lale: Kadın, 29 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

30. Mehlika: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

31. Meral: Kadın, 30 yaşında, kent kökenli, bekâr, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

32. Mert: Erkek, 31 yaşında, kır kökenli, bekâr, resmi bir kuruluştaki memur olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

33. Mete: Erkek, 32 yaşında, kent kökenli, evli ve iki çocuğu var, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

34. Müjde: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, evli ve çalışmıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

35. Nazan: Kadın, 25 yaşında, kent kökenli, bekâr ve bir medya kuruluşunda çalışıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

36. Neva: Kadın, 32 yaşında, kent kökenli, bekâr ve bir sivil-toplum kuruluşunda araştırmacı olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış ancak sosyolojiden yan dal mezuniyeti var. Yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

37. Nevin: Kadın, 25 yaşında, kent kökenli, bekâr ve araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

38. Oğuz: Erkek, 30 yaşında, kent kökenli, evli ve bir çocuğu var, öğretim görevlisi olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış. Yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Doktorasını da sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

39. Peri: Kadın, 29 yaşında, kent kökenli, bekâr, çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

40. Pınar: Kadın, 34 yaşında, kent kökenli, evli ve bir çocuğu var, öğretim görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

41. Rıdvan: Erkek, 27 yaşında, kır kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini yurt dışında, sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

42. Rüya: Kadın, 33 yaşında, kent kökenli, bekâr, çalışmıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış ancak yüksek lisansta sosyolojiye geçmiş. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

43. Sabri: Erkek, 28 yaşında, kent kökenli, bekâr, resmi bir kuruluştaki memur olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

44. Saliha: Kadın, 34 yaşında, kent kökenli, bekâr, bir kamu kuruluşunda memur olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini başka bir sosyal bilim alanında tamamlamış, Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

45. Sibel: Kadın, 28 yaşında, kent kökenli, evli, araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

46. Şenay: Kadın, 26 yaşında, Kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

47. Ural: Erkek, 28 yaşında, kent kökenli, evli, bir kamu kuruluşunda memur olarak çalışıyor. Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

48. Veli : Erkek, 31 yaşında, kent kökenli, bekâr, çalışmıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını sosyolojide yapıyor ve ders döneminde.

49. Zahide: Kadın, 25 yaşında, Kent kökenli, bekâr ve çalışmıyor. Lisans öğrenimini yurt dışında farklı bir sosyal bilim alanında tamamlamış. Yüksek lisansını sosyolojide yapıyor ve tez döneminde.

50. Ziya: Erkek, 30 yaşında, kent kökenli, evli, öğretim görevlisi olarak çalışıyor. Lisans ve yüksek lisans öğrenimini sosyolojide tamamlamış. Doktorasını farklı bir sosyal bilim alanında yapıyor.

Araştırma kapsamında kendileriyle mülakat yapılan lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin sosyo-demografik durumlarının tarifini ve araştırmanın yöntemini ele alan bu bölümden sonra saha verilerinin yorumlanması ve analizlerini içeren bölümler gelmektedir. Bir sonraki bölümde katılımcıların lisans ve lisansüstü

düzeyleerde almış oldukları sosyoloji eğitiminin mahiyeti ile ilgili konulara yer verilecektir.

3.2. Öğrenim Süreci

Bu bölümde, kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların sosyoloji alanındaki eğitim ve öğrenim süreçleri analiz edilmektedir. Bu bağlamda Polanyi'nin zımnî ve açık bilgi kavramsallaştırması ile Kuhn'un normal bilim uygulamasında verilen eğitim ile ilgili tespitleri dikkate alınarak durum resmedilmeye çalışılacaktır.

Sosyoloji, birbirinden farklı ve birbirleriyle tartışma halinde birden fazla kuramsal ve metodolojik paradigma veya gelenek ile bilimsel üretim yapılan bir alan olması nedeniyle Kuhn'cu bakış açısından devrim halinde bir bilim olarak tabir edilebilir. Kuhn'a göre, devrim halinde olan bir bilim dalında, bilim adamı yaptığı işin temellerini her defasında yeniden kurmaktadır (Kuhn, 1995: 81-89). Bu tarif, sosyoloji açısından, her bir araştırma konusu/sorunu için farklı kuramsal ve metodolojik paradigmalardan kullanılması anlamına gelmektedir. Bunun yapılabilmesi için de, bu kuramsal ve metodolojik paradigmalardan temellerinin öğrenilmesi gerekmektedir. Aksi halde; doğasının gereği olan devrim halinde olma durumunu koruyamayan, eğitim ve üretim açısından normal bilime benzeyen bir bilim dalı ortaya çıkacaktır.

Bilimsel bir disiplinin alanına yeni dâhil olanların o alan içinde eğitilmelerinin iki temel vechesi vardır. Bunlardan biri sözlü aktarım yoluyla bilgilerin alınmasını, diğeri bu bilgilerin uygulama yoluyla içselleştirilmesini ve beceriye dönüştürülmesini işaret eder. Dolayısıyla verili bir alanda lisansüstü eğitimlerini aynı zamanda araştırmaya dayalı bir üretimle tamamlamak zorunda olan bireylerin eğitim yoluyla ne tür beceri ve anlayış kazandıkları ve bunu tamamlayan bir şey olarak ortaya koydukları bilimsel verinin üretiminde nasıl ilerlemeyi öğrendiklerinin anlaşılması önem arz etmektedir. Zira bu sürecin sonunda sadece bilimsel bir ürün üretilmemekte, aksine ve daha önemli olarak bu ürünü üretecek olan fail yetiştirilmekte ya da toplumsal olarak inşa edilmektedir.

Bir bilimsel alanda üretim yapabilmek için öncelikle o bilimsel alanın içinde sosyalleşmek, onun bakış açısını kavramak gerekmektedir. Örneğin, öğrencinin dinlemekten ve taklit etmekten ibaret olan edilgen bir eğitim alma alışkanlığına sahip

olmaması gerektiğini düşünen Jenks; eğitim alınan alanı kullanmak, ona katılmak, bu alanı dünyaya bakma şekli olarak kullanabilmek konusunda okuyucu öğrenciyi teşvik etmektedir (Jenks, 2014). Bu tavsiye makul bulunup kabul edilebilir ancak öğrencinin kendi kendine bunu edinmesinin mümkün olup olmadığı tartışmalıdır. Sosyalleşmenin, bireyin kendi kendine geçtiği ve başardığı bir süreci ifade etmediği malumdur. Bu durumda kişinin kendisinden daha tecrübeli birilerine ihtiyacı vardır. Bu kişiler, eğitim hayatında, hocalara ve kısmen de akranlara tekabül etmektedir. Hocalara duyulan ihtiyaç, eğitim sürecinde sözle ifade edilen bilgilerden daha fazlasının olduğunu varsaymaktadır.

Örneğin, Sayer'e göre, bilgi sadece söylenen söze indirgenemez. Sözlü ve yazılı olmayan beceriler de vardır. Kişi bunlardan bir kısmının farkındadır ama sözle ifade edemez, birçoğunun ise farkında değildir (Sayer, 2017: 38). Öğrenmeyi sözle ifade edilen ve edilemeyen bilgilerin edinilmesi olarak düşündüğümüzde, bir öğrencinin sosyolojik donanım edinme süreci de bundan azade olmayacaktır. Bu öğrenme ise Sayer'e göre; okuma, dinleme ve uygulama ile kazanılmaktadır (Sayer, 2017: 38-50).

Sözle ifade edilmeyen bilgiye, Polanyi, "zımnî bilgi" adını vermektedir. Öğrenciye verilen böyle bir eğitim kelimelerle anlatılamaz veya resimlerle nakledilemez. Öğrenci hocasının söyleyemediği şeyi keşfeder ve zamanı geldiğinde onu bilir ama kendisi de söyleyemez. Yeteneklerin öğrenilmesi böyledir. Örneğin, nasıl yapıldığı söylenmeden bisiklet sürmek öğrenilebilir. Polanyi, zımnî bilginin açık bilgiye karşıt olduğunu ancak onların keskin bir şekilde ayrılmadıklarını ifade etmektedir. Bir bilgi, ona göre ya zımnîdir ya da kökeni zımnî bilgidedir. Tamamen açık bir bilgi düşünülemez. Örneğin bir motorlu taşıtın el kitabını açık bir bilgi olarak düşünürsek, insan el kitabından bu taşıtı sürmeyi öğrenebilir. Bunun sonucunda el kitabının öğrettiği yetenekler ve gösterdiği nesnelere arasında bir ilgi kurulur. El kitabının metni bu kişinin zihninin gerisine kayar ve bir yeteneğin örtülü işleyişine dönüşür (Polanyi, 1969: 139- 144).

Polanyi'ye göre, bir kişinin, bir insanın yüzünü binlercesi arasından tanıması veya bir tıp öğrencisinin hastalıkları tanımlamayı öğrenmesi bir algı eğitimidir. Kişi, bunu nasıl yapabildiğini açıklayamaz (Polanyi, 1969: 142).

Öğrenim sürecinde, zımni ve açık bilgi dışında öğrencinin kazanması gereken başka beceriler de vardır. Örneğin, bilim adamının nesnelliği ne ölçüde başarabileceği tartışma konusu olsa da, bununla ilgili bir farkındalık kazanma ve bunu sürdürme açısından eğitimin önemli bir rolü vardır. Daha genelde, bir asır önce Weber'in ifade ettiği gibi:

Bugün öğrencilerin, amfideki hocalarından şu kapasiteleri edinmeleri gerekir: 1- Verilmiş bir görevi ustalıklı yerine getirme, 2- Kişisel bakımdan nahış gelebilecek olanlar da dâhil tüm olguların farkına varma ve bunları kendi değerlerinden ayrı tutma, 3- Kendini görevine tâbi kılma ve kişisel zevklerini ya da diğer duygularını gereksiz yere sergileme dürtüsünü bastırma (Weber, 2017: 29).

Katılımcıların, kendileri ile mülakat yapılan tarihe kadar almış oldukları eğitim ve öğretime dair değerlendirme ve yorumları; kuramsal ve metodolojik yaklaşımlara aşinalığın kazandırılmasını, araştırma yaklaşım ve tekniklerine dair verilen eğitimi ve bütün bunların lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde aldığı biçimi konu edinen dört ana başlık altında incelenecektir. Ancak bundan önce genel hatları ile bu deneyimlerin aktarılması esnasında ortaya çıkan ve veri içeriğini etkilediği düşünülen bazı hususlara işaret etmekte yarar bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Aradan uzun zaman geçmesi nedeniyle dersleri tam hatırlayamamak veya çok az hatırlamak.
2. Lisans düzeyindeki birikimleriyle dersleri değerlendirmenin sağlıklı olmadığını veya bu birikimle böyle bir değerlendirmenin yapılamayacağını düşünmek.
3. Öğrenimleri süresince sosyoloji dışında bir alana ilgi duymaktan dolayı lisans düzeyi derslerine ilginin az olması.
4. İş, evlilik gibi yoğunluklar sebebiyle sosyolojiden uzaklaşmak.
5. Lisans öğreniminde alınmış olan derslerin ezbere dayalı ve sınava yönelik olarak öğrenilmiş olmasından dolayı derslerin ve içeriklerinin akılda kalmaması.
6. Lisans düzeyinde derslere devam etmemek ve ilgisiz olmaktan dolayı dersleri hatırlayamamak ve çok az hatırlamak.
7. Hocanın derse gelme konusundaki özensizliğinin ve dersi önemsemediğinin hissedilmesinden dolayı derslere ilgisini kaybetmek.

8. Lisans öğrenimi döneminin ülke gündemini meşgul eden büyük olayların cereyan ettiği bir döneme rastlaması ve bu durumun derslere yansımaları sonucunda derslerde ve katılımcının zihninde boşluk oluşması (Gezi Parkı eylemleri gibi).

Katılımcıların lisans düzeyindeki dersleri değerlendirmeleri, kendileri tarafından ifade edilen bu hususlardan dolayı eksik olduğu için onların gözünde lisans öğreniminin nasıl olduğuna ilişkin net bir tablo çizmek zordur. Ancak aynı üniversiteden farklı öğrencilerle görüşülmüş olması nispeten bu eksikliği gidermeye yardımcı olmuş ve böylece derslerin mahiyetine ve işleme tarzlarına dair bir takım genel kanaatler edinmek mümkün olmuştur.

Bölümün bundan sonraki kısmında yukarıda bahsedilmiş olan meseleler ışığında katılımcıların kuramsal yaklaşımlarla aşinalıkları, araştırma tekniklerine dair eğitimleri, doktora düzeyinde almış oldukları kuram ve yöntem dersleri ve metodolojik paradigmalara aşinalıkları sırasıyla ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.2.1. Kuramsal Paradigmalara Aşinalık

Kuramsal paradigmalara aşinalık meselesi, lisans ve yüksek lisans düzeyi kuram eğitimini ele alan iki başlık altında değerlendirilmektedir.

Lisans düzeyi kuram dersleri ile ilgili mülakat verileri değerlendirildiğinde öncelikle üç temel ders işleme tarzının olduğu görülmektedir. Bu tarzlar; *boş ders*, *tarama ve derin inceleme* olarak kategorize edilmiştir.

Kuram derslerinin işleme biçimi olarak ortaya çıkan bu ders tarzlarının içerikleri ve sonuçları sosyolojik eğitimin mahiyetine ilişkin dört aşamalı bir örüntü ortaya çıkarmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; hikâye, konumlandırma, karşılaştırma ve içselleştirme aşamalarıdır.

Lisans düzeyindeki kuram eğitiminde öğrenciye kuramları okuma ve anlama becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bu da, derin inceleme tarzı derslerden en az bir tane almaya bağlıdır. Aksi halde sosyolojik eğitimin üçüncü ve dördüncü aşamalarına geçilememekte ve yaptığı işin temellerine vakıf olmayan yani Kuhncu anlamda normal bilim halini üzerinde taşıyan bir bilim adamı tipi yetiştirilmesine zemin hazırlanmaktadır.

Lisans düzeyi kuram derslerinin genel katkısına bakıldığında ise, katılımcıların bu katkıya ilişkin düşünceleri beş grupta incelenebileceği

görülmektedir: İlk katkı, bakış açısı kazanmak ve sosyolojik mantığı öğrenmek türünden bir katkıdır. İkincisi, sosyolojik literatüre aşinalıktan bahsetmektedir. Üçüncü katkı, kuramlar arasındaki bağın ve etkileşimin farkına varabilmek olarak tanımlanmıştır. Bir kuramı okumayı öğrenmiş olmak, dördüncü katkı türüdür. Son katkı ise, kuram derslerinin yüksek lisans ve doktora tezlerine temel oluşturmasıdır. Kuram dersinin teze temel sağlaması iki şekilde olabilmektedir. Birincisi, öğrenilen kuramın bakış açısını kazanmak olarak ifade edilen genel bir katkıdır. İkincisi ise, öğrenilen kuramın tezde kuramsal çerçeve olarak kullanılması şeklindedir.

Yüksek lisans düzeyi kuram eğitimi ile ilgili söylenenlere bakıldığında, bu düzeyde verilen kuram derslerinin bir kısmının lisans düzeyindeki ders tarzları kapsamına girdiği görülmektedir. Ancak lisans düzeyinde görülmeyen iki yeni ders tarzı ayırt edilmiştir. Bu ders tipleri; sunum tarzı ve müdahaleli sunum tarzı olarak tanımlanmıştır. Böylelikle katılımcıların almış oldukları kuram eğitiminin toplamda beş farklı ders tarzıyla tarif edilebileceği ortaya çıkmaktadır: *boş ders, tarama, derin inceleme, sunum ve müdahaleli sunum tarzı*.

Yüksek lisans düzeyi kuram dersleriyle ilgili olarak gündeme getirilen diğer bir mesele, kuram derslerinin genel katkısıdır. Bu katkıları üç başlık altında toplamak mümkündür: Teze temel sağlamak, bilimsel duruş ve sosyolojik bakış açısı kazandırmak. Teze temel sağlamaya yönelik katkının üç alt biçimi vardır. Bunlardan ilki tez konusunu konumlandırmaktır. İkincisi tez konusunu belirlemeye yardımcı olmak olarak ifade edilmiştir. Teze temel sağlamanın üçüncü biçimi ise, derslerde öğrenilen kuramın tezin kuramsal çerçevesi olarak kullanılmasıdır.

Üçüncü bölümün ilk alt başlığının konusu olan meseleler, ana hatlarıyla bu şekilde tezahür etmektedir. Şimdi bu konular daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

3.2.1.1. Lisans Düzeyi Kuram Eğitimi

Bu kısımda, katılımcıların lisans öğrenimleri esnasında aldıkları kuram eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, ilgili meseleler beş ana konu üzerinde ele alınmaktadır. İlk olarak, katılımcıların söylediklerinden lisans düzeyi kuram dersleri ile ilgili nasıl tablonun ortaya çıktığına değinilmiştir. Bu tablonun tarif ettiği durumlar, lisans düzeyi kuram eğitimi ile ilgili analizlerde temel

oluşturmaktadır. İkinci olarak, lisans düzeyi kuram derslerinin hangi ders tarzlarıyla işlendiği anlatılmaktadır. Üçüncü konu, sosyolojik eğitimin mahiyetine ilişkin aşamaları tarifidir. Dördüncü olarak katılımcılar açısından lisans düzeyindeki kuram derslerinin katkısının ne olduğu ile ilgili genel bir tartışmaya yer verilmektedir. Son konu ise, katılımcılar açısından lisans düzeyi kuram eğitiminde eksik bırakılan hususların neler olduğunu tarif etmeye ayrılmıştır.

Kuramların; neyin, nasıl araştırılacağına dair bir kılavuzluk yapması (Cole, 1999: 42) isteniyorsa ve kuramların birbirine kapalı kavramsal sistemler olarak algılanmaması ve normal bilim dönemindeki hâkim paradigma gibi benimsenmemesi gerektiği düşünülüyorsa, öğrenciye kuramları izledikleri yöntemler açısından karşılaştıran bir eğitimin verilmesi gerekmektedir. Kuram eğitiminin öğrenciye kazandırması gereken en önemli beceri budur. Bir katılımcı bu ihtiyacı şöyle ifade etmektedir.

Bi düşünürün adım adım bi sonuca nasıl ulaştığını, bu sonuca ulaşırken tarihsel koşulların, kendi düşünce dünyasının, yaşam koşullarının buna nasıl eşlik ettiğini ve burdan bilimsel bi şeye giderken, bilimsel bi sonuca ulaşırken bunda ne kadar ideolojik bir amaç taşıyıp taşımadığı gibi bi çok soru benim Marx'la yüz yüze gelene kadar çok fazla görmediğim bi şeydi. Bunun için Marx'la yüzleştikimde şeyi çok net fark ettim, özellikle kendi klasik eserlerini okuyarak. Ben Marksizmi öğrenmek istemiyorum, benim öğrenmek istediğim Marx'ın düşünce yönteminin kendisiydi. Bu şeyin bende çok eksik olduğunu gördüm çünkü eğer bende eksik olmasa daha net kıyaslayabilirdim ve bir sosyologa olan hayranlığın ya da tepkinin çok da analitik bi düşünce olmadığını fark ettim... Elimde benim bi kılavuz olsaydı, ben bataklığa batmadan daha kolay o yolu geçebilirdim (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Bu kısmın ilk ana konusu, katılımcıların söylediklerinden lisans düzeyi kuram dersleri ile ilgili nasıl tablonun ortaya çıktığı meselesidir.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların öğrenim sürecine bakıldığında; lisans öğrenimini fen bilimleri veya başka bir sosyal bilim alanında tamamlayanlar dışında katılımcıların tamamı lisans öğreniminde, klasik ve çağdaş sosyoloji kuramlarına dair dersler almışlardır.

Derslerde görüşleri ele alınan klasik kuramcılar arasında yer alan üç önemli ortak şahsiyet Marx, Weber ve Durkheim'dır. Yani bu üç düşünür klasik sosyoloji kuram derslerinin değişmez içerikleri arasında yer almakta ancak bölümlere göre bu kuramcılara ilavelerde bulunulabilmektedir. Bazı bölümlerde klasik sosyoloji

teorilerine başlamadan önce toplum felsefesinden bahsedildiği için Farabi, Montesquieu, Tocqueville gibi isimlere de yer verilmektedir. Bazı bölümlerde ise klasik kuramcılar arasında sayılması gerektiği düşünülen; Comte, İbn Haldun ve Simmel gibi isimler de ders kapsamına dâhil edilmektedir.

Çağdaş sosyoloji teorilerine ilişkin derslerde ise ders kapsamına dâhil edilen kuramcıların seçiminde üniversitelere ve hocalara göre büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Bazı bölümlerin öğretimine ders ayırdığı bir kuramcının başka bir bölümde adı dahi geçmemektedir. Çağdaş sosyoloji teori dersleriyle ilgili en çok dile getirilen bir başka husus da, bu derslerde güncel kuramcılara yer verilmemesidir. Çağdaş sosyoloji teorileri derslerinde genel olarak öne çıkan iki isim, Bourdieu ve Foucault'dur. Bazı bölümlerde ikisine birden yer verilirken, bazılarında biri tercih edilmektedir. Bölümün veya hocanın çağdaş teorisyenler olarak yer vermeyi uygun bulduğu isimler, sosyologlar kadar çağdaş filozoflar ve postmodern düşünürlerin de dâhil olduğu geniş bir yelpaze içinden seçilmektedir.

Bir başka husus ise çağdaş sosyoloji teorilerinin anlatıldığı derste az sayıda kuramcıya yer vermek ve bölümün veya hocanın eğilimlerinden dolayı bazı isimlerin öne çıkmasıdır. Hocanın dersi yenilemede tembellik göstermesi, sevdiği kuramcılara yer vermesi buna sebep olarak gösterilmektedir. Kendilerine çağdaş sosyoloji teorisyeni olarak sadece dört kuramcıdan söz edildiğini söyleyen Alev, bunlardan biridir.

...Çağdaş teori dersini dört insan üzerinden işlemek de çok saçma, bence hani iki haftada bir bile bi isim bile öğrenmek çünkü bu bi teori dersi biz zaten orda yüksek lisans tezi yazmıycaz, bi teorisyen üzerine... Bourdieu diye bi adamın varlığını ben yüksek lisansta ciddi olarak öğrendim... O yüzden hep hani hocaların aslında kendi sevdikleri genelde bilgi vermek amacından çok hani sevip, destekledikleri teorisyenleri öne çıkardıklarını en çok hissediyodum bazı derslerimizde (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Hocanın kendi okumalarına ve daha keyifli bulunduğu isimlere göre tercihte bulunması bazen öğrencinin keyifle dinlemesine ve daha derinlikli bir öğrenme süreci geçirmesine de yardımcı olmaktadır ancak katılımcıların çoğu, çağdaş sosyoloji teorilerindeki kuramcı seçimlerinin keyfi yapıldığını ve güncellenmediğini düşünmektedir. Ayrıca çağdaş sosyoloji teorilerinde daha çok kuramı ve kuramcıyı tanımak istediklerini söylemektedirler. Katılımcıların bu derslerle ilgili tespit ettikleri

eksikler, çoğu halde lisans öğrenimi bittikten sonra üniversite değiştirildiğinde fark edilmiştir.

Kuram derslerinin nasıl öğretildiği ve tartışıldığı ile ilgili soruya cevap olarak katılımcıların birçok halde dersin işlenme tarzıyla ilgili ayrıntılı bilgi veremedikleri görülmüştür. Bunun nedenini, lisans düzeyi derslerini değerlendirmedeki yukarıda verilmiş olan engellere ek olarak, kuramlarla ilgili bilgilerin güncellenmediğinde ve kullanılmadığında unutulduğunu gündeme getirerek sağlıklı değerlendirme yapamayacakları şeklinde ifade etmişlerdir.

Dolayısıyla kuramcılarının nasıl ele alındığı; bir düşünce tarihi biçiminde mi ilerlendiği veya yöntemleri açısından karşılaştırma mı yapıldığı hakkında katılımcıların tamamını kapsayacak net bir tablo çizmek mümkün değildir.

Katılımcılar kuramların derslerde karşılaştırılmasının ne anlama geldiğini bilememekte, bunun yapılıp yapılmadığını hatırlamamakta veya ders anlatım biçimlerinden yola çıkarak öyle olduğunu varsaymaktadırlar. Bazıları dersin bu şekilde işlendiğini fark etmemekte (aynı dersi alan arkadaşları bunun yapıldığını söylerken), bazıları da fark etmekte ancak mahiyetini lisansüstü eğitimde anlamaktadır.

Lisans düzeyi kuram derslerinin hangi ders tarzlarıyla işlendiği mevzusu bu kısmın ikinci ana konusudur.

Katılımcıların lisans öğrenimi esnasında aldıkları kuram derslerinin işlenme tarzlarıyla ilgili belirttikleri hususlar üç temel ders işlenme tarzının olduğuna işaret etmektedir. Bu tarzlar; *boş ders*, *tarama* ve *derin inceleme* olarak kategorize edilmiştir.

Boş ders tarzı: Hocanın belli bir kitabı-derste okuma suretiyle-takip ederek işlediği veya belli konuları tekrar etmekle yetindiği, hocanın derse ilgisizliğinin öğrenciye yansıdığı, bazı durumlarda dersle ilgisi olmayan hikâyelerin anlatıldığı ders tarzına tekabül etmektedir. Katılımcılar bu derslerden sosyoloji kuramlarına ilişkin bir temel almamakta hatta aşinalık dahi kazanmamaktadır.

Ciddi anlamda ben katkı alamadım. Yüksek lisansa başlarken tekrar okumaya başladım. Poloma'nın kitabı vardı, kuramlar kitabı. Onu lisansı bitirdikten sonra okumaya çalıştım yani bana çok ağır gelmişti o zaman, anlamadım yani gerçekten. Hâlâ eksikliğini hissediyorum mesela. Çağdaş Sosyoloji Kuramları vardı. O kitap

biraz daha anlaşılırdı. O kitaptan okuyodum. Eksikliğini ordan gidermeye çalıştım (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Tarama tarzı dersler: Kuramsal ve kavramsal bilgilerin özet şeklinde ve basitleştirilerek verildiği ders tarzı *tarama tarzı ders* olarak tanımlanmaktadır. Kuramların tarihsel ve toplumsal arka planlarına az yer verilmekte, birincil kaynaklar yerine ikincil kaynaklar yani kuram derleme kitapları okutulmaktadır. Kuramların izledikleri yöntemler açısından tartışılması ve karşılaştırılması öncelikli değildir veya dersin gündeminde yoktur. Dersin amacı; çoğunlukla, öğrenciye kuramın ve kuramcının tanıtılması, kuramcının ne söylediğinin anlatılabilmesi olmaktadır. Bu tarz derslerde genel olarak çok sayıda kuramcıya yer verilmektedir. Her bir kuramcı için ortalama birer hafta ayrılmaktadır. Çağdaş sosyoloji teorilerini anlatan dersler daha çok bu tarzı benimsemektedir. Çoğu halde, düşünce tarihi şeklinde işlenen kuram dersleri de bu ders tarzının kapsamına girmektedir.

Dersin avantajı; kuramların odak noktalarını öne çıkarmak, nokta atışı yapmak olarak tanımlanmaktadır. Bu derslerin anlaşılma ve akılda kalma açısından (yoğun tarza göre) daha iyi olduğu söylenmektedir. Bu ders tarzının bazı alt türlerinde güncel örnekler verilmesi ve kuramlarla güncel olayların bağlantısının kurulması katılımcıların faydalı bulunduğu özelliklerdir. Kuramların metodolojik açıdan incelenmesinin geri planda olması veya bunun hiç yapılmaması ve ikincil kaynak okutulması sebebiyle kuramların öğrencinin zihninde yerleşmemesi bu tarz kuram derslerinin dezavantajları arasında sayılmaktadır.

...daha çok kuramsal boyutlar vardı. Araştırmada, yani şu konuda hakkını yiyemem, günlük hayatta yaşanan şeylere kuramın uygulanması konusunda bi desteği vardı hocanın. “Haberlerde bi olay çıktı, bunu şu kuramla nasıl açıklayabiliriz?” gibi. Bu, güzel bi katkıydı ama onun dışında yöntem olarak pek fazla yoktu diye düşünüyorum (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

İndirgemiyö hani basit ve basitçe anlatmıyo işte, hap bilgi güzel ama tamamıyla şey değil böyle, kitaptaki aktarılanı değil, mesela örneklerle çok güzel zenginleştiriyö (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Derin inceleme tarzı dersler: Kuramcıları derinlemesine tartışan ve izledikleri yöntemler açısından kıyaslayan ders tarzıdır. Öğrencilere kuramcıların kendi eserleri okutulmaktadır. Öğrencinin kuramı anlaması ve bu kuramı sosyolojik bir bakış açısı olarak kullanabilme becerisi kazandırmaya çalışılmaktadır. Dersin sınav soruları da öğrencilerde, kuramcıların yöntemlerine dair farkındalığı artırmaya

çalışmaktadır. Az sayıda kuramcıya yer verilmekte ve her bir kuramcı için en az üç hafta ayrılmaktadır. Bir dönem boyunca tek kuramcıyı işleyen dersler de bu ders kapsamına girmektedir. Klasik sosyoloji teorilerini anlatan dersler daha çok bu tarzı benimsemektedir.

Bu ders tarzı, katılımcılar açısından kavranması zor ama kalıcı ve büyük katkı sağlayan bir tarz olarak görülmektedir. Bu ders tarzının kavranmasının zor olması bazı katılımcılara göre, öğrencinin kapasitesi ve alt yapısı ile ilgilidir. Örneğin öğrencinin, liseden yeni gelmiş olması ve sosyolojiye ilişkin bir aşinalığının olmaması, lisans düzeyi giriş derslerinin yoğun ders işleme tarzını anlayacak temeli vermemesi bunlar arasındadır. Dolayısıyla bu dersler, alırken değil sonraki aşamada daha iyi anlaşılıp kavranan dersler olmaktadır. Bazen dersin sonraki haftalarında, bazen lisansüstü eğitimde, bazen de öğrenci aynı dersi kendi anlatmaya başlayınca derste anlatılanların gerçek mahiyetini kavramaktadır.

Bazı katılımcılar, derin inceleme tarzının büyük katkılar sağladığını düşünmekle birlikte lisans düzeyi için faydalı bulmamaktadır. Ancak öğrenim süreçlerinde bu ders tarzının faydasını görmüşlerdir. Bazı katılımcılar ise kuramcılarının yöntemleri açısından karşılaştırıldığı bir dersin lisans düzeyinde değil, lisansüstü düzeylerde verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bazen çok derine dalmak yani ilk zamanlarda, çok büyük katkılar elbette ama sanki öğrenci orda “Boğuluyomuşum” gibi hissediyö. Belki o düzeyi biraz daha öğrenciye yaklaştırılabilir (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Comte'ü işliyödüñüz ama her şeyine kadar. Böyle tamamıyla içselleştiryödüñüz... Zorluyö gibi geliyö, iş yükü gibi geliyö. Hani birincil kaynaklar, “Biz zaten anlamayız, ne gerek var?”. Böyle bi şey yok aslında, okuduğunda rahat bi şekilde. Ben şeyi hatırlıyörüm, çok sıkılmışım okurken, Durkheim'ın Sosyolojik Metodun Kuralları. Üç çeviriden okudum yani, deliryödüñüm, okuyösun, böyle saçma sapan şeyler var ama sonra diyörüm ki “İyi ki okumuşum” (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Derin inceleme tarzında aldığı dersi takip etmekte zorlandığını, hocanın neyi nasıl birbirine bağladığını anlamadığını, bu nedenle bilgilerin oturmadığını ve kendisine o dersten bir şey kalmadığını söyleyenler de olmaktadır.

Sosyolojik eğitimin mahiyetine ilişkin aşamaların tarifi bu kısmın üçüncü ana konusudur.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların anlattıklarından yola çıkılarak, sosyolojinin mahiyetine ve kuramlara dair analitik bir kavrama becerisinin gelişmesinin birkaç aşamada gerçekleştiği söylenebilir. İlk aşama hikâye ile aşına olma aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada kuramcının kim olduğunu, ne dediğini öğrenmekte ve sosyolojinin mahiyetini kavramaya ilişkin bir giriş yapmaktadır. İkinci aşamada kuramcılar hakkında genel bir aşinalığı olduğu için onları belli yerlere konumlandırmayı ve yukarıdan bakmayı öğrenmeye başlamaktadır. Üçüncü aşama ise kuramcılar yöntemleri açısından karşılaştırmayı öğrendiği ve bunu başka metinlerde de ayırt etmeye başladığı aşamadır. Dördüncü aşamada, kuramları ve kavramları içselleştirmiştir. Kendi araştırmalarında kullanmakta ve onlarla toplumsal olay ve olgulara bakabilmektedir.

Sosyoloji öğrenimine ilişkin bu aşamalar düşünüldüğünde; Derin inceleme tarzı bir dersin lisans öğreniminin başlangıcında değil sonuna doğru verilmesinin uygun olacağı görülmektedir. Derin inceleme ve tarama tarzı derslerin her ikisi de katılımcılar tarafından makbul addedilse de bunun, katılımcıların her iki tarzdan ders alabilme imkânlarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcılar tarama tarzı kuram dersi öncesinde derinlikli ve kuramcılar yöntemleri açısından kıyaslayarak ve tartışarak ilerlediği bir ders almışsa kuramcılar nasıl okuyup anlayacağını bilerek ilerlemektedir. Bu katılımcı, artık tarama tarzı dersler almayı ve daha çok kuramcılığı tanımayı istemektedir. Böyle bir ders almamışsa tanıtım amaçlı derslerde öğrenilenler; çoğunlukla öğrencinin araştırma sürecine yansımayan, sosyolojik anlayışına katkıda bulunmayan ansiklopedik bilgiler olarak kalmaktadır. Katılımcılardan bir kısmının derin inceleme tarzı dersler alma imkânı olmamıştır.

Yukarıda ifade edilmiş olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl ilerlediğine dair örüntü dikkate alındığında, sadece tarama tarzı derslerle verilen bir öğrenim sürecinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrenci kuramların varsayımlarına ve temellerine ilişkin meseleleri fark etmeyebilir veya mahiyetini bilmediği bir eksiklik hissederek, nadiren de olsa, yoğun bir kişisel çabayla bunu edinebilir. Daha zoru ise tarama tarzı derslere de sahip olmayan açık öğretim sosyoloji öğrencilerinin sosyoloji öğrenimlerinin nasıl tanımlanacağı sorusunun cevaplanmasıdır.

Lisans öğreniminin en önemli katkısı öğrenciye sağlam bir temel kazandırması ve kuramları okumayı, anlamayı öğretmesidir. Lisans düzeyindeki

derslerin bunu sağlaması, çoğu halde derin inceleme tarzı derslerden-en azından bir tane-almaya bağlı gibi görünmektedir. Yukarıda da tarif edildiği şekliyle derin inceleme tarzı kuram derslerinde hoca aktif olmakta ve öğrencide bir nevi “sosyolojik sosyalleşme” oluşması için temel atmaya çalışmaktadır. Bir sosyolojik bakışın ve kavrayışın öğretilmesi meselesi bir zanaatın öğretilmesi için ilk adım olarak düşünülebilir. Polanyi’nin kavramsallaştırması kullanılacak olursa, bu durum zımnî bilginin öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Kuramların derinlemesine incelenmesi ve yöntemleri açısından karşılaştırılması; gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ne açıdan tercih edileceklerine ve nasıl yol gösterebileceklerine dair farkındalık kazandıracaktır. Dolayısıyla bu, bir sosyolojik araştırmacının ilk adımını oluşturmaktadır.

Bi kuramı sıfırdan okumak var, bi de yani derste hocanın anlatmasından yola çıkarak onun üstüne bi şey katmak var çünkü bazen bi öğrenci kendisi bi kitabı ya da bi kuramcıyı okuduğu zaman ordan ne sonuca varması gerektiğini anlayamaya biliyo veya kitabın içinde kaybolabiliyo. İşte onun özünü anlayamayabiliyo. O durumlarda yani ders en azından hap gibi bilgi vermiş oluyo öğrenciye aslında o açıdan, sonuçta bi de öğrenci yani bi dönemde belki altı-yedi tane ders alıyo ve her dersin farklı farklı okumalarını yapıyo. Dolayısıyla bi kuramcıyı öğrenirken atıyorum Marx’ı öğreniyosa öğrenci tutup Marx’ın tüm külliyatını okuyup da ordan bi süzgeçten geçirmek gibi bi şans yok, dolayısıyla hocalar en azından bu açıdan biraz daha ışık veriyo öğrenciye (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

...sosyoloji ortak bi dil olmadığını fark ettim, yani birbirinden farklı biçimlerde de sosyoloji bilgisi inşa etmenin imkânını fark etmiştik. Bu benim için heyecan verici bi şeydi yani, bi meseleyi Durkheim başka bi yönüyle, Marx başka bi yönüyle ele alıyor. Tabi bölümün içerisine daha detaylı görmeden önce hepsinin aynı şeyi söylediğini düşünüyoduk. Birbirinden aslında farklı ekolleri temsil ediyolarmış, bu güzeldi hem de bölüme bi zenginlik katıyordu... Burda bizim konusuna göre konusuna göre uyumlu sosyoloji yaklaşımını seçebilmek gibi bir perspektif kazandırdı bu kuram dersleri (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Kuramlar; karşılaştırmanın yer almadığı tarama tarzı derslerle öğretildiğinde ortaya çıkmakta olan manzara, Kuhn’un olağan/normal bilim eğitim sürecine benzemeye meyletmektedir. Bu eğitimde, paradigmaları paradigma yapan kanıtlar öğretilmez, ortaya dökülmez ve karşılaştırmalar yapılmaz (Kuhn, 1995: 167-168). Sosyolojide kuramsal ve metodolojik birden çok paradigma benzeri yaklaşımlarla bilim yapıldığı hatırlanacak olursa, derin inceleme tarzı derslerin verilmesinin önemi açıkça görülecektir.

Şöyle bi katkısı oldu, diyebilirim; bi kere Weber'den başlayarak özellikle, bu sosyal bilimlerin felsefesi kısmına beni daha fazla yönlendirdi. Yaptığım işin hangi temellere dayandığını düşünmek faydalı oldu. O açıdan işin temelini kurduktan sonra diğerleri yeni teoriler vs onun üstüne kurmak daha rahat oldu. O açıdan kuram derslerinin olumlu bi faydasının olduğunu düşünüyorum derslerimde, bakış açımı (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcı; yöntemleri açısından kuramların karşılaştırılmadığı bir ders aldığı anda veya ders esnasında bunu fark etmediğinde, kuram derslerinin kendisine bir araştırma süreci açısından katkısının olmadığını düşünmektedir. Bu durumda lisans öğreniminde edinemediği bilgiyi yüksek lisans sürecinde fark etmekte ancak bunun mahiyetini anlaması için zorlu ve yoğun bir çalışma süreci geçirmesi gerekmektedir.

Ben mezun olduktan sonra yoğunlaştığımda bir sosyoloğun takip ettiği bir yönteminin olduğunu, Durkheim özellikle çalışırken orda fark ettim. Ya bu adamlar bi şey söylüyorlar. Evet, bu adamlar bi şey söylüyorlar ama söylerken öyle hani kafadan, durduk yere bi şeyden bahsetmiyorlar. Felsefe ile metod arasındaki farkı yavaş yavaş fark etmeye başlamıştım (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Ek çok kaynaklar okudum ama dersin (herhangi bir düzeydeki kuram dersi için söylüyor) şöyle katkısı oldu, tabi ki düşünemediğim noktada sen bi şeyin üzerinde onun sancısını çekiyosun çekiyosun, hoca onu iki cümlede söylüyor. Hoca bunu daha fazla kolaylaştırıyor (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

İşte çatışmacı teorisyenler tak tak tak tak tak, işte işlevselciler tak tak tak tak tak görüyoduk da aslında onların hiçbiri oturmuyo. O şekilde görmek hiç bi şey oturmuyo. Bence hiçbi araştırmaya da ışık vermez. Ordan maksimum çıkacak şey ilginizi çeken konu olabilir. ...ama araştırma yöntemi geliştirme, araştırma içeriğine bakma falan bu çıkıyo. Bunu oluşturabilecek ders... Metni okuyup metnin tartışıldığı ya da işte metnin daha içine girildiği, işte Bourdieu dersi bana bu katkıyı yapmıştı (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Katılımcılardan yarısı, lisans öğreniminde, en az bir derin inceleme tarzı veya ona yakın bir kuram dersi aldıklarını söylemektedirler. Bu durumda katılımcıların diğer yarısının, çoğu halde, kuramlarla ilgili “zımni bilgiyi” kazanamadıkları, bir kuramsal bakışı kullanarak bir toplumsal nesneye bakamayacakları ve araştırmalarında kuram ile konu/araştırma nesnesi bağını kuramayacakları tahmin edilebilir. Bu kişilerin kuramları, araştırmalarında, bir göz olarak kullanmaktan ziyade atıf aracı olarak kullanacakları varsayılabilir. Bu mesele **Bilimsel Araştırmada Kuramın Konumlandırılması** başlığı altında yeniden gündeme getirilecektir.

Derin inceleme tarzı dersler alan katılımcılardan çoğu derin inceleme ve tarama tarzı dersleri birbiri ile kıyaslayabilecek durumdadırlar.

Klasik sosyoloji teorilerinde daha çok hocanın aktif olduğu ayrıca çok yoğun bilgiler verdiği bi sistem vardı. Bizim onu daha çok yakalamamız gerekiyordu daha çok kendimizin takip edip, not alması gerekiyordu ama çok daha derin bilgi veriyodu bize. Çağdaş sosyoloji teorileri dersinde daha net kısa salt bilgiler var diyebilirim. Daha konuşarak ve daha tartışarak geçiyordu. İkisi arasındaki temel fark bu. Biri daha aktif biri daha fazla şey veriyodu sizin çok açık olmanız lazım. Birinde daha karşılıklı ve daha hafif (Asude, 27 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Aynı ders hakkında konuşan katılımcılar arasında dersin tarzı hakkında farklı algılamalar olduğu görülmektedir. Örneğin bazı katılımcılar bir dersin yöntem açısından karşılaştırıldığını söylerken bazıları bunun kısmen yapıldığını, bazıları ise yapılmadığını söylemektedirler. Dersin ve hocanın aynı olduğu göz önüne alındığında, katılımcıların algılarının dersleri tarif etmede merkezi konumda olduğu farklı farklı yorumlama biçimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir ancak bu tarifler yine de ortak ders tarzlarının tanımlanması açısından faydadan hali değildir. Burada önemli olan husus, katılımcıların aynı dersi ve hocayı tanımlarken farklı algıladıklarını göz önüne alarak, dersler ve hocalar hakkında objektif bir değerlendirmenin yapılamayacağını bilmektir.

Örneğin aşağıda konuşmalarından alıntılar verilen dört katılımcı aynı hocanın, aynı dersinden bahsetmektedir.

...her birinin dediğim gibi hem metodolojik olarak hangi yolu izlediği hem de yaptığı çalışmalar sonucunda hangi kuramlara ulaştığı gibi paralel seyreden, sadece "Şu şu düşünceleri var" diyip geçilmiyordu, bu bi bütün olarak anlatılıyordu bize (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Zaman zaman evet yani mesela Marx ve Weber örneğinde bilhassa. Yani basamak basamak ilerlediğimiz için bu şey şeklinde değil ama hatta ben sınav soruları bile hatırlıyorum, o şekilde, karşılaştırma esasına dayanan ve şey değil hani bu birebir karşılaştırma anlamında değil ama ilişki kurma, bağlantılandırma anlamında anlatma olarak (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Ufak ufak olsa da değinilmiştir, muhakkak. Hatta Durkheim'in yöneme dair kitabı var, mesela onları okuduk elbette ki ama çok da metodolojik bi tartışma yapmadık çok fazla. Sadece değindi, diye hatırlıyorum. Yanlış hatırlamıyosam aklımda öyle kalmış yani en azından bende o derste yöntemle ilgili çok müthiş bi şey gelişmedi. Daha çok kuram, işte içerikleri, kavramları vs tarihsel boyut, o tarz bilgiler edindiğimi düşünüyorum (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Ya çok değil. Belki insanların zihninde kalamıyo olması da bununla ilgili. Şimdi ben mesela bi çok şeyi unuttum (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar açısından lisans düzeyindeki kuram derslerinin katkısının ne olduğu meselesi bu kısmın dördüncü konusudur.

Lisans düzeyi kuram derslerinin genel katkısına bakıldığında, katılımcıların bu katkıya ilişkin düşünceleri beş grupta incelenebileceği görülmektedir: 1) Bakış açısı kazanmak ve sosyolojik mantığı öğrenmek, 2) sosyolojik literatüre aşinalık, 3) kuramlar arasındaki bağın ve etkileşimin farkına varabilmek, 4) bir kuramı okumayı öğrenmiş olmak ve 5) kuram derslerinin yüksek lisans ve doktora tezlerine temel oluşturmasıdır.

Lisans düzeyinde okutulan kuram derslerini tarif etmek için oluşturulan tarzlar, lisans öğreniminin katkılarına ilişkin söylenenlerden bağımsız değildir. Ancak yine de lisans öğreniminin kazanımlarını ayrıntılı biçimde ele almak gerekmektedir. Katılımcıların çoğu, lisans öğrenimlerinin kendilerine nasıl bir katkısı olduğu kendilerine sorulduğunda, bu dersler sayesinde “bakış açısı kazanmış olmak”tan ve “farklı açılardan bakabilmek”ten bahsetmişlerdir. Onlara göre, lisans öğrenimi öğrencinin zihninde bir “sosyoloji mantığı” veya “sosyolojik muhayyile” oluşturmalı, bir “araştırma güdüsü yaratmalı”dır. Sosyolojiyi bir araç olarak kullanmayı öğrenmiş olmak, sosyoloji literatürüne aşina olmak, kuramlar arasında bağ kurabilmek ve etkileşimlerin farkında varabilmek, bütün bunlara ek olarak kuram okumayı öğrenmiş olmak da bahsedilen katkılar arasındadır. Katılımcılar, lisans öğreniminin düşünme biçimlerini ve dünyaya bakışlarını etkilediğini hatta bu eğitimin kendilerini büyük oranda değiştirdiğini söylemişlerdir. Lisans düzeyi kuram eğitiminin, bu katılımcılar açısından “zımni bilgi” sağlama konusunda başarılı olduğu söylenebilir.

Bir bakış açısı kazandırdı tabi. Bir şeyi araştırıcaksam ne üzerine araştıracağım üzerine bi çerçeve oluşturdu. Yani mesela toplumsallaşma sürecini mi anlatırım mesela... Bunda tabi ki toplumsallaşma sürecini anlatan sosyologları bilmem lazım, kuramlarını bilmem lazım, onlara atıfta bulunmam lazım. Kendi düşüncemi onların düşünceleriyle kıyaslamam lazım. Onların düşüncelerini kendi tezimde doğru bulduğum şeyleri yerleştirmem lazım. Bu şekilde benim için kuram dersleri çok önemli (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Yani şunu öğrenmiş olabilirim; hangi perspektiften bakarsanız bakın ister nicel bi araştırma yapın ister nitel yapın, birinde başında kuramlarla ilişki içerisindediniz, birinde sonunda belki hani varıyorsunuz kuramlara. Bu aşamada

kuramları bilmezsen çok temelsiz bi şekilde o araştırmaya başladığını ya da sürdürmeye çalıştığını, olmycağını fark ettim açıkçası. Yani sen bi araştırmacı-gazeteci değilsin. Bunu bi şeye, bi kurama, bi teoriye, sosyolojik bi açıklamaya bağlaman gerekiyo. Bunun için de klasik ya da çağdaş kuramları bilmen, teorileri, yaklaşımları bilmen, senin de perspektifini açıyo. Belli bi seviyeden sonra kıyaslayabilir hale de geliyosun. Bu açıdan bir katkısı oldu tabi ki (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı katılımcılar için lisans düzeyindeki kuram derslerinde öğrenilenler, tezleri için temel oluşturmuştur. Kuram derslerinde öğrendikleri kuramlarla tezlerinin kuramsal kısmını oluşturduklarını söylemişlerdir.

Ben yüksek lisans tezimde klasik sosyoloji teorilerindeki işte Weber'in ideal tipleştirmelerini, Durkheim'dan faydalanarak çalışmalarımı gerçekleştirdim ve bunları yaparken de hocanın lisansta verdiği derslere tekrar girdim, benim notlarım vardı ama bi yandan da dersi takip ettim... O açıdan lisans dersleri evet o kuramcılar çalışmalarında benim faydalı oldu yani etkili oldu (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Lisans düzeyindeki kuram derslerinin bir bilimsel araştırmaya katkısını, o kuramları tezinde kullanıp kullanmadığına göre değerlendiren katılımcılar da vardır.

Aslında hiç bi açıdan katkısı olmadı. Yani klasik sosyoloji teorileri üzerinden değerlendirirsek, bence hiç olmadı. Benim çalışmamın çok çok dışındaydı. Tezime katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü aslında tezinizin kavramlarını nerden kurduğunuza bağlı yani, herkes kavramlarını işte klasik sosyoloji teorilerinin üzerinden kurmuyo ya da klasik sosyologlar üzerinden kurmuyo aslında (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan çoğu kuramcılarının bilimsel araştırmaya katkısını, bir araştırmada kuramcının görüşüne başvurmadan ziyade, onunla bir bakış açısı ve temel kazanabilmek olarak anlamaktadır.

Bakış açısı da gelişiyo ya. "Aman canım artık geçelim, klasik kuramları artık karşılığı yok artık işte sosyal dünyayı Weber'le açıklayamayız" filan gibi yaklaşımlar da söz konusu ya. İşte ben şey olarak düşünüyorum yani evet sadece bi gözlük yani Weber'i okumak benim için bi gözlük ve bugün çok başka yani, Weber'in yaşadığı dönemde olmayan bi şeyi ben Weber'den aldığım o belki de çok küçük bir nüve ile çok başka bakabilirim o meseleye yani o anlamda, ne kadar fazla hani kuram ve kuramcı okunursa o kadar zihin açıcı olduğunu düşünüyorum (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Bazı katılımcılar açısından sosyolojik bakış kazandıran ve kendisiyle sosyolojinin mahiyetine nüfuz ettiklerine inanılan dersler çağdaş veya klasik kuram dersleri değil, özel alan (yani toplumsal tabakalaşma, göç sosyolojisi vb.) dersleridir.

Katılımcılar açısından lisans düzeyi kuram eğitiminde eksik bırakılan hususların neler olduğunun tarifi bu kısmın son konusudur. Katılımcıların bir kısmı kendi lisans öğrenimlerinde veya genel olarak sosyoloji lisans öğreniminde eksik bırakıldığını düşündükleri noktalara şöyle işaret etmektedirler.

Bu arada Marx deli gibi okutuluyo ama Marx anlaşıldı mı? Kesinlikle anlaşılmadı bence. En azından Marx'la ilgili oturup herhangi bir arkadaşınla konuştuğun zaman onun kavramlarına ikimizin de yüklediği anlamlar son derece farklı olduğunu görüyoruz. Bu kişisel yorumlarımızla da ilgili değil, yanlış öğretilmiş ya. Yanlış çevirilerle olabiliyo bu, yarım yamalak bir hal var, sosyoloji öğretiminde... Birinci sebep hocaların niteliği, ikinci sebep kötü çevirilerle ilgili (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Kuram eğitiminde eksik görülen noktalardan ilki; lisans düzeyinde Türkiye'nin modernleşme tarihine veya Türk sosyolojisine dair ders almamış olmak veya mevcut dersleri yetersiz bulmaktır. Bir diğeri de sosyoloji eğitimin kötü çeviriler ve belli kavramlar üzerinden yapılmasıdır. Klasik ve çağdaş sosyoloji kuramları dersleri arasındaki bağın iyi kurulamaması, iki ders gurubu arasında devamlılığın oluşmaması, katılımcıların dile getirdiği hususlar arasındadır. Bunun dışında teori eğitiminde sanat ve edebiyat desteğinin olmaması, derslerde birincil kaynak okutulmaması, kuram derslerini veren hocaların yetersizliği, bazı bölümlerin veya hocaların belli kuramcıları öne çıkarması, diğerlerini geri planda tutması gibi konular üzerinde durulmaktadır.

3.2.1.2. Yüksek Lisans Düzeyi Kuram Eğitimi

Bu kısımda, katılımcılara yüksek lisans düzeyinde verilen kuram eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çerçevede ilgili meseleler üç ana konu etrafında incelenmektedir. Öncelikle, yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin genel durumunu tarif eden bir tablo çizilerek işe başlanmıştır. İkinci olarak, yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin hangi ders tarzlarıyla işlendiği üzerinde durulmuştur. Son kısımda ise katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları kuram derslerinin katkısına ilişkin söylediklerine yer verilmiştir.

Katılımcıların yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin genel durumuyla ilgili tariflerinden ortaya çıkan tablo şöyledir:

Yüksek lisans öğrenimi sürecinde kuram derslerinin alınması ve bu derslerin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı sosyoloji eğitiminde kritik bir öneme sahiptir çünkü öğrencilerin lisans düzeyinde aldıkları kuram dersleri, onlara bir araştırma süreci için temel ve sosyolojik bir ufuk kazandırmamışsa yüksek lisans düzeyinde kuram derslerinin verilmesi ve bu derslerin nasıl verildiği, bilim üretme sürecinde belirleyici olmaktadır. Öğrencinin lisans düzeyinde böyle bir temel almış olması halinde bile kuramların üst düzey ve derinlikli biçimde tartışıldığı derslere ihtiyaç duyacağı açıktır. Öğrencinin her öğrenim düzeyinde farklı kavrayışlara sahip olduğu göz önüne alınmalıdır. Kuramlara aşina ve alt yapı kazanmış yüksek lisans öğrencisi ile bunları edinmemiş lisans öğrencisine verilen dersler, düzey bakımından farklı olmalıdır. Önceki bölümde verilmiş olan sosyolojik eğitimin mahiyetine ilişkin aşamalar dikkate alındığında, lisansüstü düzeylerdeki kuram dersleriyle üçüncü ve dördüncü aşamanın tamamıyla gerçekleştirilmiş olması beklenir. Yani, üçüncü aşamada kuramcıları yöntemleri açısından karşılaştırmayı öğrenmek ve bunu başka metinlerde de ayırt etmeye başlamak. Dördüncü aşamada ise; kuramları ve kavramları içselleştirmek, kendi araştırmalarında kullanmak ve onlarla toplumsal olay ve olgulara bakabilmek. Çoğu halde bu dört aşamalı öğretimin lisans düzeyinde tamamlanmış olması beklenir ancak gerçekte olan bu değildir. Bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların yalnızca yarısı derin inceleme tarzı dersleri lisans düzeyinde almışlardır. Şu halde lisansüstü düzeylerdeki sosyoloji derslerinde ne türden dersler aldıklarını ve onların katkılarının neler olduğunu öğrenmek gerekmektedir.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların yarıdan fazlası yüksek lisans düzeyinde en az bir kuram dersi almıştır. Bu kuram dersleri klasik veya çağdaş kuramlar içeren derslerdir. Katılımcılardan bir kısmı hem klasik hem de çağdaş kuramlar dersi almışlardır. Farklı alanlarda lisans eğitimi almış olan ve lisansüstü eğitime sosyoloji alanında devam eden katılımcıların bir kısmı bilim hazırlığı dersleri almamıştır. Bilim hazırlığı almayan katılımcılar doğrudan yüksek lisans düzeyindeki verilen kuram dersleriyle sosyoloji alanına giriş yapmış olmaktadır. Bu katılımcılara, yüksek lisans düzeyinde kuramlara dair iyi bir eğitim verilmesi elbette büyük bir boşluğu doldurmaktadır ve onlardaki eksikliği gidermektedir ancak

sosyoloji öğreniminin aşamaları düşünüldüğünde, bu katılımcılar sosyoloji öğrenimine üçüncü veya dördüncü aşamadan başlamış olmaktadır. Bu durumda lisansüstü sosyoloji öğrencisi için tasarlanmış üst düzey bir derse alt yapısı olmaksızın girmektedirler. Şu halde farklı bir alandan sosyolojiye geçen öğrencilere bilim hazırlığı derslerinin aldırılması ve derslerin en azından dört dönemlik bir ders dizisi halinde verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Lisans öğrenimini sosyolojide tamamlayan katılımcılardan bir kısmı da kendilerini sosyolojik bir temel kazanmış olma hususunda eksik görmektedir. Sosyolojiden çift ana dal mezuniyeti olduğu halde, asıl alanı farklı olduğu için kendini alana sonradan girmiş biri olarak görmek, sosyolojiden alınan derslerin niteliksiz ve yetersiz olması, lisans düzeyindeki derslere devam etmemek veya derslere ilgisiz olmaktan dolayı kendini yüksek lisans eğitimine hazır görmemek; bu eksikliğin sebepleri arasında sayılmıştır. Bu katılımcılar yüksek lisans öğrenimlerine başlamadan önce kişisel okumalarla eksiklerini gidermeye çalışmışlardır.

Zaten ben mezun olduktan sonra bir yıl ara vermemin tek sebebi kendimi yüksek lisansa hazırlamaktı en çok da çünkü eğitimin çok yetersiz olduğunu biliyordum ve ben ciddi bi şeyler yapmak istiyordum bu alanla ilgili. O yüzden de kendi kendime bazı şeyleri öğrenmem gerektiğini, en temelde Durkheim, Marx sosyolojinin temel kurucularının daha fikirlerini, yöntemlerini, düşüncelerini bilmeden yüksek lisansa başlamanın ezkaza girsem bile, beni çok zorlayacağını düşündüğüm için bi yıl çalıştım. Durkheim'in, Weber'in sosyolojik yöntemlerini anlatan kitapları okudum. Eğer öyle gelmesem muhtemelen çok daha fazla zorlanacaktım ki zorlandım da yani, yine çok zorlandım (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Lisans eğitiminde gereken temelin alınmamış olması halinde öğrenci, farklı alanlardan gelen öğrenciler gibi üçüncü veya dördüncü aşama için hazırlanmış olan lisansüstü düzeyinde verilen derslerden faydalanamamaktadır.

Açıkçası ben fazlasıyla zorlandım. Niye? Çünkü lisanstan çıktım ama hiç bi bilğim yok. Hoca anlatıyo ama anlattığı her şey bana yabancı geliyo. Ondan sonra nasıl çalışmam gerektiğini bilmiyorum... Çok da verimli geçmedi, o da benden kaynaklanıyo (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı yüksek lisans dersleri hakkında net ve ayrıntılı bilgiler verememektedir. Bunun öncelikli sebebi; katılımcıların iş, evlilik gibi özel hayatlarındaki yoğunluklardan dolayı-aradan çok zaman geçmemesine rağmen dersleri hatırlamakta zorlanmalarıdır. Yüksek lisans ders dönemi üzerinden uzun

zaman geçtiği için dersleri ve içerikleri unutmuş olanlar da mevcuttur. Diğer bir sebep ise sosyoloji bölümlerinin bir kısmında lisansüstü düzeyindeki derslerin iki haftada bir yapılmasıdır. Bu durumda katılımcı bazı derslere gelemediğinde, zihninde derslerle ilgili bütünlüklü bir bakış oluşmamaktadır. Ayrıca az rastlanan bir durum olsa da danışmanıya yaşadığı sorunlar nedeniyle dersleri hatırlayamayan katılımcı da vardır.

Bu kısmın ikinci ana konusu, yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin hangi ders tarzlarıyla işlendiği meselesidir. Katılımcıların yüksek lisans düzeyinde almış oldukları kuram dersleri ilgili genel tablo şu şekildedir:

Lisans düzeyi kuram derslerini tarif etmek için oluşturduğumuz *boş ders*, *derin inceleme tarzı ders* ve *tarama tarzı* derslere ek olarak yüksek lisans düzeyinde *sunum tarzı*, *müdahaleli sunum tarzı* şeklinde iki farklı ders tarzı ortaya çıkmaktadır. Böylelikle kuram derslerini tarif edebilmek için oluşturulan ders tarzı sayısı 5'e yükselmektedir. Lisans düzeyinde takdim edilmiş olan ders tarzları burada yeniden tarif edilmeyecek yalnızca yüksek lisans düzeyinde değinilecektir.

Yüksek lisans eğitiminde verilen derin inceleme tarzı dersler, lisans düzeyi için tarif edilenlerle hemen hemen aynıdır ancak yüksek lisans düzeyinde öğrencinin istekli olması ve lisansüstü eğitim yapma amacıyla derste bulunmuş olması, hazırlıklı gelmesi gibi durumlar farklılıklardan bir kaçıdır. Ayrıca öğrencinin kuram derslerine yönelttiği dikkat, bir tez hazırlayacak olması hasebiyle lisans öğrencisinden farklı olabilmektedir. Bunlar dışında dersin düzeyinin de lisans düzeyindeki derslerden farklılaştığı, tartışmaların daha çok derinleştiği görülmektedir. Bazı hallerde bu tarzda okutulan derslerde öğrencilerden kuramcılarını farklı noktalardan karşılaştıran metinler yazmalarını istenmektedir.

Ben biraz tabi derse de o lisans dönemime göre daha çok eğildiğim için bu sefer, tabi daha az kişi yüksek lisansta, daha çok interaktif ders olma olanağı var. O yüzden o ders bende çok daha büyük fayda yaptı. Çok daha kalıcılaştırdı o bilgilerimi açıkçası ama dediğim gibi hem hocanın etkisi var, hem sınıfın daha az olmasının etkisi var, hem benim okumalarım da. Bi çok faktör aslında beraber (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Çok daha iyi değerlendirdim, ben zaten ikinciye, üçüncüyü filan okuduğum için o metinleri bi de artık, daha iyi değerlendirebilecek kapasitedeydim. Hoca da

bizim seviyemize göre daha yukardan yapıyordu dersi. Çok verimli geçti, o dersler (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Yüksek lisans düzeyi kuram dersleri arasında belli bir ekolü, belli bir yaklaşımı ya da bir kuramcının görüşlerini incelemeye hasredilmiş dersler de bulunmaktadır. Bu dersler her ne kadar derin inceleme tarzı derslerin özelliklerini bütünüyle taşıyor olsalar da, tek bir konuya veya yaklaşıma odaklandıkları için derin inceleme tarzı derslerin alt türü olarak değerlendirilmeleri mümkündür. Sembolik etkileşimcilik, Frankfurt ekolü, post modern söylemler veya feminizm gibi bazı ekollerin kuramcılarına odaklanan ve onları yöntemleri açısından karşılaştıran dersler bunlar arasında sayılabilir. Bunun dışında sosyolojik düşünme biçimini konu edinen ve Bauman üzerinden devam ettirilen bir ders; sosyal bilime ilişkin bir metot tartışmasının yapıldığı ve içinde kuramcılarının incelendiği ancak kuramcılarının yöntemlerine ilişkin bir karşılaştırmanın ayrıntılı yapılmadığı başka bir ders vardır. Ayrıca çağdaş sosyoloji kuramları içerikli ama kuram ders tarzlarının herhangi birine girmeyen, bir konu bağlamında kuramları tartışan, özel alan sosyolojilerine benzeyen dersleri de bu kapsama dâhil etmek mümkündür.

Yüksek lisans düzeyinde verilen tarama tarzı dersler lisans düzeyindeki benzerlerine göre kuramcılarının yöntemleri açısından karşılaştırılmasına daha fazla yer vermektedir ve bu derslerde birincil kaynaklar okutulabilmektedir. Bazen de her kuramcuyu farklı bir hocanın anlattığı seminer formatında bir derse de dönüşebilmektedir. Bunun dışındaki özellikleri lisans düzeyindekilerle aynıdır.

Kuramcılarının yöntemleri açısından karşılaştırılarak derinlemesine incelenmesi, tarama tarzı yüksek lisans düzeyi derslerinin bazılarında daha çok, bazılarında ise daha az yapılmaktadır.

Her hafta bir konu üzerinden yoğunlaşarak devam edildi. Karşılaştırmalı da yapıldı ama genelde bi konu üzerinde o hafta derinlemesine bi ders işleniyodu ama aynı derste farklı kuramların karşılaştırılması pek nadirdi. O yüzden karşılaştırmalı değil de sistematik bi şekilde kuramlar işlendiğini hatırlıyorum (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Yani o kadar da basit, yüzeysel değildi yani sonuçta her hafta yine kendi metinlerini okuyoduk o şeyin. Yani o haftaki sosyologun kendine, yani yazdığı bi metni muhakkak okuyoduk. Yani, şeyi değişiyodu, hani miktarı belki ama muhakkak okuyoduk ikinci bi şey oluyodu yani literatürden bir okuma oluyodu ve işte ders süresi... en az üç saat sürüyodu. Dolayısıyla, yani şeydi hani, tabii ki daha uzun

tartışılabilir edilebilir ama böyle yüzeysel diyebileceğimiz bir ders değildi yani ben çok faydalı buldum (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Tarama tarzı yüksek lisans düzeyi kuram dersleri, çoğunlukla çağdaş kuramcıları anlatan derslerde kullanılmakta ve her birine daha az zaman ayırabilme pahasına daha çok kuramcıyı tanıtmaktadır. Katılımcılar genel olarak bu tarz dersleri kendilerine farklı kuramcıları tanıtmaları açısından verimli bulmaktadırlar ancak bunlar, her iki ders tarzını da almış olan öğrencilerdir.

Onda bu sefer her hafta farklı bir insan görüyoruz. O benim daha çok hoşuma gitti, lisanstakine göre çünkü çok daha fazla isim tanıdım. Çok derine inemiyorduk tabii ki, bir haftada bir insan hani ne kadar inebilirsin ama en azından hani bir insanın genel olarak bir teorisini haberin olması, bunun ana kaynaklarını öğrenmek, biraz okumuş olmak, ona bir giriş yapmak bence önemli zaten alanda gerçekten iyi bilgi edinmek istiyorsan o zaten biraz senin görevin aslında hani. Hoca bir giriş verir sana ama sen okuman lazım, onu anlamadığın yeri belki gidiceksin tekrar soracaksın, ediceksin (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Tarama tarzı derslerin bazı alt türlerinin, bilimsel araştırmaya katkıda bulunma açısından zayıf kaldığı ve derste okutulan birincil kaynaklar dışında bir faydasının olmadığı dile getirilmektedir.

Lisans düzeyi kuram derslerinde az rastlanan ancak lisansüstü düzeyindeki derslerde yaygın olarak benimsenen ders tarzı ise, aşağıda tarif edilecek olan, sunum tarzındaki derslerdir. Bu ders tarzının farklı bir türü olan ve müdahaleli sunum tarzı olarak tarif edilen dersler ise sunum tarzı derslere göre çok daha az rastlanan bir türdür.

Sunum tarzı: Hocanın belirlediği bir veya birkaç kuram derleme kitabı temel alınarak, kuramların öğrencilere paylaşılması ve öğrencinin bu konuda sunum yapması şeklinde ilerleyen derslerdir. Dersin hocasının daha pasif kaldığı ve herhangi bir müdahalede bulunmadığı durumlarda, dersin niteliği bütünüyle öğrencilerin performansına bağlı olmaktadır. Birbirinden bağımsız ve bir karşılaştırmanın mevcut olmadığı sunumlar şeklinde ilerleyen dersler, tanıtım düzeyinden ileri geçememektedir. Hocanın sunumlara ilişkin değerlendirme ve düzeltmeleri olabilese de bunlar, öğrencilere büyük bir katkı sağlamamaktadır. Dersi alan öğrenciler arasında sunumlara gösterilen özenin farklı olması veya böyle bir özenin olmaması, hocanın pasif kalması; bu derslerle ilgili tespitlerdendir.

Bu yöntemin tamamen iyi bir kazanım olduğunu düşünmüyorum çünkü hocanın devreye girmesi gereken ya da bizim hocalardan öğreneceğimiz çok şey olduğu için evet, biz tek başımıza bir çalışma yürütme becerisi elde ediyoruz, anlatma becerisini biraz daha iyi kazanıyo olabiliriz ama hocadan alacağımız şey azalıyordu. Hoca çok pasif kalıyordu, biz çok aktif oluyoduk ve bunun bize kazandırdığı şey aslında lisanstaki gibi değildi, bunu fark etmiştim, hep hocanın biraz daha sorumluluk sahibi, konuyu anlatma, bizi tartıştırma, bizim bir öğrenci olarak göremediğimiz şeyleri gösterme, farklı odaklara bizim ilgimizi çekmesi gibi. Bunları vermekte daha geride kaldığı için hoca, biraz daha benim açımdan öyle istemediğim bi şeydi (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Sunum tarzı derslerde öne çıkan bir başka husus da, sorumlulukların yerine getirilmesiyle ilgili bir denetimin olmaması ve dersin niteliğinin öğrencinin niteliğine olduğu kadar lisansüstü eğitime başlama gerekçesine de bağlı olmasıdır.

Bi de ben bazen hocalarda şeyi fark ediyorum. Yüksek lisans-doktora aşamalarında hocalar daha az denetim uyguluyorlar, öğrencilere. Hani bu “Yüksek lisans-doktora öğrencisi olmuşlar artık” filan gibi bi şey. İyi de bi şey belki bi yandan ama öğrencinin gerçekten sorumluluğunu yerine getirmesi açısından kötü bi şey. ...Herkes yüksek lisans-doktora yapmak zorunda değil. Yani oturup işte, ben şeyi anlayamıyorum yani. “Benim işim var, çalışamıyorum. Çalışıyorum, gelemiyorum”. Zorunda değilsin ki, yüksek lisans yapmak zorunda değilsin. ...Özellikle sosyoloji gibi bi alanda şimdi dışardan da şey var, hobi olarak görülüyor. Ben bir öğrenci olarak hoşlanmıyorum bu durumdan çünkü sınıf kalitesi düştüğünde benim dersten verimim de çok aza iniydi (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Kahvede sohbet eder gibi. Buna indi ders, bu düzeye indi çünkü sosyoloji mezunu değillerdi. En son aldığımız derslerden hepsi sosyoloji mezunuydu ve çok güzel çalışıyordu, çok güzel bi ortam oldu. Tartışıldı, edildi. Bu da dediğim gibi öğrenciye bağlı... Alan insana da haksızlık yani. Ben ders alıyorum ve ben güzel bi şeyler yapmak istiyorum, konuşmak tartışmak istiyorum (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Sunum tarzı derste, dersi alan öğrencilerin sorumluluk sahibi ve nitelikli olması halinde dersten alınan verim artmaktadır. Hatta vasat bir hocanın anlatımıyla ilerleyen dersten daha verimli olduğu düşünülmektedir.

Anlatan arkadaş iyi emek verdiyse, işte diğerleri de okuyup gittiyse o ders çok keyifli geçiydi hatta bazen belki de bi hocanın anlatmasından daha bile keyifli geçebilir çünkü hoca yıllar içinde okuduğu şeyleri sürekli olarak tekrar edip anlatıyo (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Sunum tarzının, herhangi bir değişkene bağlı olmaksızın yapısı itibarıyla verimli olduğunu düşünen katılımcılar da vardır.

Bu yöntem çocukları geleceğe hazırlamış oluruz, akademik hayata girmek isteyenler. Akademik hayata girmek istemeyenler de mesela sosyologlara

baktığımızda çalışma alanı ya felsefe öğretmeni olacaksınız gene anlatım tarzınızı merkeze almanız gerekiyor ya da işte ASDEP'lere girersiniz sosyal hizmetler bölümüne, orda da komisyon olur, komisyona hitap etmeniz gerekir, ikna etmeniz gerekiyor. Hani bi kişi sosyoloji alanında mezun olduğunda yapması gereken şu; bireysel olarak karşıdaki insanı nasıl ikna edebilir? Nasıl bi dil kullanabilir? Bu şeye sahip olması için ya da alt yapıyı oluşturması için lisansta sunumlar yaparak onu buna hazırlayabiliriz (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Müdahaleli sunum tarzı: Sunum tarzındaki derste hocanın aktif olması, sunumlar arası bağlantılar kuracak ve kuramları yöntemleri açısından karşılaştıracak müdahalelerde bulunması durumunda ders, müdahaleli sunum tarzı olarak tanımlanabilir. Bu şekilde yapılan derslerde öğrenci, sunum yapmadığı derslere de hazırlıklı gelmekte ve ders etkileşimli olarak işlenmektedir. Müdahaleli sunum tarzında yapılan dersler, katılımcıların en çok verim aldığı dersler arasındadır ancak sayıları çok azdır.

Sunum tarzı derslerin genel olarak; öğrenme sürecinin, lisansüstü öğrencisinin bireysel olarak sürdürülmesi gereken bir iş olduğunun düşünülmesi sebebiyle konulduğu söylenebilir. Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki derslerin verilen ödevlerle yürütülebileceği düşüncesinin yerleşmiş olmasından bahseden Yüksel'i (2011: 224) doğrular biçimde, katılımcıların bir kısmının derslerinin iki haftada bir yapıldığı ve yapıldığında da gereken özenin gösterilmediği görülmüştür.

Nitekim katılımcılardan bir kısmı da öğrenmenin, lisansüstü düzeyindeki öğrencinin kendi sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bir kuramı anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesini amaçlamak dersin görünürdeki hedefi olsa da arka planda, ders yükünün ağır olmasından dolayı yorulan hocaların dinlenme ihtiyaçlarının durduğu söylenmektedir.

“Artık yüksek lisans yapıyorsunuz. Dolayısıyla bu biraz daha siz öğrenci olarak bu sorumluluğu almalısınız, bu beceriyi kazanmak için” diye açıklanmıştı. Baktık ki, her derste böyle. Daha doğrusu metodoloji dışında hemen hemen bi çok ders yani, geri kalan derslerin neredeyse tamamında sorumluluk bize ait oluyodu. Öğrenme sürecini daha bireysel götürmek zorunda kalıyoduk, ben öyle hissediyodum en azından (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazen hocaların aralarındaki sohbetlere de denk geliyorum yani yüksek lisans doktora derslerini hocalar birazcık yani haksız da değiller yani belki de çünkü çok fazla ders var hocaların üzerinde yani, çok fazla yük var ve lisans derslerinde iki-üç saat boyunca hoca monolog halinde konuşmak zorunda. Yüksek lisans-doktora derslerinde birazcık böyle bi es olarak görüyolar yani. Bi dinlenelim, diye düşünüyorlar. Bu uygulamanın sebebi aslında o, daha çok öğrencilere dağıtmak.

Bence en önemli kaynaklarından biri tabi ki öğrenciyi de gelişimine destek olmak filan gibi söyledikleri var ama gizli fonksiyon o (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Yüksek lisans düzeyinde alınan kuram derslerinin katkısı, bu kısmın son konusudur. Bu katkıları üç başlık altında toplamak mümkündür: i) Teze temel sağlamak, ii) bilimsel duruş veya iii) sosyolojik bakış açısı kazandırmak. Katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları kuram derslerinin katkısına ilişkin söyledikleri sırasıyla örneklendirilerek açıklanacaktır.

Yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin araştırma konularını sosyolojik olarak konumlandırmaya, tez konusunu belirlemeye veya tezde istihdam edilecek kuramı bulmaya yardımcı olduğu görülmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki derslerin lisans düzeyi kuram derslerine göre, bunu daha çok sağladığı görülmektedir. Bunu sağlayan dersler derin inceleme tarzı dersler olabildiği gibi, karşılaştırma yönü fazla olan tarama tarzı dersler de olabilmektedir. Bazı durumlarda da kuram dersleri tarzları kapsamında değerlendirilemeyecek özel alan sosyolojisine benzer bir ders bunu sağlamaktadır. Bu durum öncelikle; öğrencinin lisansüstü eğitim alma isteği ile gelmiş olması, bir tez yazacak olması hasebiyle lisans öğrencisine göre derslerde daha alıcı konumda olması, derslere hazırlıklı gelmesi ve sınıf mevcudunun lisans düzeyine göre daha az sayıda olması ile ilgilidir. Ayrıca derslerin sosyoloji öğreniminin üçüncü, dördüncü aşamalarındaki ihtiyacı karşılayacak dersler olması ve öğrencinin bu aşamaları almaya hazır olması da diğer etkilere dir.

Ordan aldığım tabi, yüksek lisans konusu kafamda belirlerken bi yandan hani dünyayla hemhal oluyosunuz. Bi dert, bi şey ediniyosunuz orda. Bi yandan da ordan aldığımız işte yöntemsel, teorik vs şeylerle, yüklemelerle şey yapıyosunuz yani, bi arada değerlendirmeye başlıyosunuz kafanızda. Öyle öyle tez konusu oluşuyo, tez sorusu oluşuyo (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Yani, tabi lisansın üzerine, yani şeyin, pekiştirmenin ötesinde bi katkısı oldu belki. En azından teze yönelik olarak da ben, yani çalışacağım konuda hangi teorilerden, teorik bakış açılarından faydalanabilirim, noktasında mesela özellikle o ikinci ders (tarama tarzı ders) zengin bi şey hani sunuyodu yani. ...Haberdar ediyodu seni. Tabi ki yani şey sana kalmış ama o, nasıl diyim, tanıtma anlamında, yani tüm bu bakış açılarını görme anlamında faydalı oldu. ...(tezde) bu iki sosyoloğun şeyini daha çok yani teorik çerçevesini kullandım büyük ölçüde (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Bazı katılımcılar, derin inceleme tarzı ders almamış olmayı eksiklik olarak düşünmektedirler. Buna göre başka tarzda verilen bir kuram dersi, ne araştırma sürecine katkı sağlamakta ne de sosyolojik ufuk kazandırmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı ise yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin katkısının, anlatılan farklı kuramsal bakışlardan birini tezlerinde istihdam etmek dışında “bilimsel duruş olarak” benimsemek olduğunu söylemektedirler.

Yani kuram konusunda nerde duracağım, durmak istediğim. Yani tez sürecimde nerde durduğumla ilgili bi şey oldu, bi katkısı oldu... Kuramsal olarak ya da metodolojik olarak nerde durmak istediğim ve bilimsel anlamda hangi yaklaşımı benimsediğime karar vermemde etkili oldu. ...değerlendirip analiz yaparken de şeyi, verilerimi, o kuramsal çerçevelerden faydalandım. Bi perspektif sunuyo zaten sana, değerlendirirken mutlaka kullanıyorsun o kavramsal çerçeveyi, o perspektifi (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Yüksek lisans düzeyi kuram derslerinin, lisans düzeyi kuram derslerinde olduğu gibi öğrenciye bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Bu kazanılmadığında, öğrenci yüksek lisans düzeyindeki derslerin diğer kazanımlarını göz ardı etmektedir. Bir bakış açısı kazanamama bazen derslerin işlenme tarzından kaynaklandığı gibi, bazen bölümün yeni açılmış olması bunda etkili olmaktadır. Öğrencilerin yüksek lisans düzeyinde de sosyolojik sosyalleşmeyi kazanmayı umdukları söylenebilir. Sosyolojik sosyalleşme; kuram, yöntem ve metodoloji derslerinden oluşan üçlü bir sacayağı ile oluşsa da kuram dersleri bunun, ilk ve en önemli adımıdır. Kuhn’un normal bilim döneminde bilimsel eğitimden geçen öğrencilerin kabul edilen paradigmaya göre dünyaya bakmayı öğrendikleri (Kuhn, 1995: 241) iddiasına daha önce işaret edilmiştir. Sosyolojide birden fazla kuramsal ve yöntemsel paradigma iş başında olduğuna göre bu paradigmaların toplumsal dünyaya bakma biçiminin tek tek kavranması gerekecektir. Öğrenci kuramları adeta “gözlükler” veya farklı pencereler olarak kullanmayı öğrenecektir. Bütün kuramların derslerde ele alınması ve tek tek kavratılması elbette mümkün değildir ancak öğrenci, bunu bir kaç kuramcı üzerinden öğrendiğinde, diğerlerini nasıl okuyacağını öğrenmektedir.

3.2.2. Lisans ve Yüksek Lisans Düzeyinde Alınan Yöntem Derslerinin Mahiyeti

Katılımcıların yönetime dair bilgi ve beceri kazanmaları meselesi, lisans ve yüksek lisans düzeyi yöntem eğitimini ele alan iki başlık altında değerlendirilmektedir.

Lisans düzeyi yöntem dersleri ile ilgili mülakat verileri değerlendirildiğinde beş temel ders işleme tarzının olduğu görülmektedir. Bu tarzlar; *boş ders*, *teorik*, *projeli teorik*, *uygulamalı* ve *istatistik* olarak kategorize edilmiştir.

Lisans düzeyinde okutulan yöntem derslerinin bu ders tarzlarında ele alınan biçime kıyasla daha bir genel katkısı vardır. Bu katkı lisans düzeyinde alınan yöntem dersinin teze temel sağlamasıdır. Teze temel sağlamanın üç alt biçimi olduğu görülmektedir: Bunlardan ilki, tezde nasıl ilerleyeceğini öğrenmiş olmaktır. İkincisi ise, tezde kuram ile veri bağı kurabilecek donanıma sahip olmaktır. Üçüncü ve son biçim, tezde istihdam edilecek araştırma tekniğinin bu dersler aracılığıyla tespit edilmesidir.

Lisans düzeyi yöntem eğitimi ile ilgili değinilen son husus ise, bu yöntem eğitimi ile ilgili eksikliklerdir. Bunlardan biri, yöntem dersinin uygulamalı olarak verilmemesidir. İkincisi, yöntem dersinde araştırma tekniklerinden yalnızca birine odaklanılmasıdır. Sonuncusu ise, akademik yazım tekniklerinin ayrı bir ders olarak okutulmamasıdır. Lisans düzeyi yöntem eğitiminin verimsizliği ile ilgili üç farklı sebebe işaret edilmiştir. İlk sebep, müfredatın eksik olmasına ve hocanın ilgisizliğine işaret etmektedir. İkincisi öğrenciyle ilgilidir. Öğrencinin derse ilgisiz olması ve sınav odaklı çalışmasının bir sonucudur. Son olarak, yöntem dersinin sosyolojik eğitimin ilk aşamalarında yönetime dair konuların kavranılmasının zor olduğuna ve lisans öğreniminin ilk yıllarında verilen yöntem derslerinin bu nedenle verimsiz olduğuna değinilmektedir.

Lisans düzeyindeki yöntem derslerini tarif etmek için oluşturulan yöntem dersi tarzları, yüksek lisans düzeyindeki yöntem derslerini tarif etmek için de kullanılmıştır. Bu nedenle bu ders tarzlarının lisans düzeyindeki derslerle benzer ve farklı yönlerine değinilmekle yetinilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde ortaya çıkan yeni bir yöntem tarzı da bulunmaktadır. Bu ders tarzı, içeriği herhangi bir kategoriye girmediği için *karma* olarak tanımlanmıştır.

Yüksek lisans düzeyinde verilen yöntem eğitimi ilgili tartışma lisans düzeyinde verilen yöntem eğitimi ilgili tartışmaya kıyasla daha sınırlıdır. Çünkü sosyoloji bölümlerinin yüksek lisans düzeyinde yöntem dersi vermeye dair farklı tutumları vardır. Yüksek lisans düzeyinde yöntem dersi verilmemesinin üç temel sebebinin olduğu görülmektedir. İlk sebep, yöntem dersinin lisans düzeyinde verilmiş olması ve bundan dolayı yeniden verilmesine gerek olmadığı düşünülmesidir. İkincisi, yönteme dair bilgi ve becerilerin kazanılmasını öğrencinin sorumluluğu olarak görmektir. Son sebep ise bölümün yönteme ilişkin tavrıyla ilgilidir.

Yüksek lisans düzeyinde yönteme dair bir ders verilip verilmemesi konusundaki tartışmalar, katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları yöntem derslerinin katkısıyla ilgili söyledikleri üzerinden sonuçlandırılabilir. Sosyoloji öğrencilerinin hepsi yüksek lisans düzeyine yönteme dair bilgi ve beceri kazanmış olarak gelmemektedirler. Ayrıca bunu kazanarak gelmiş olsalar dahi, yöntemle ilgili bilgilerini derinleştirmeye, eksiklerini gidermeye ve yönteme dair tartışmaları bir üst seviyeden sürdürmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları yöntem derslerinin katkılarına ilişkin beş meseleden bahsettikleri görülmektedir. Bunlardan ilki, yöntem derslerinde öğrenilenlerin tez sürecine yansımalarıdır. İkincisi, öğrencinin akranlarına ve diğer öğrencilere yöntem konusunda yardımcı olabilecek seviyeye ulaşmış olmasıdır. Bölümün sosyolojiye bakışını kazanmak ve genel olarak sosyolojik bakışı kazanmak diğer iki katkıdır. Son olarak ise, aynı yöntem dersini alan diğer öğrencilerin farklı yaklaşım tarzlarını görmeyi sağlamaktan bahsedilmektedir.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde okutulan yöntem derslerinin mahiyetine ilişkin meselenin ana hatları bu şekildedir. Aşağıda bu konu daha ayrıntılı bir biçimde sırasıyla ele alınacaktır.

3.2.2.1. Lisans Düzeyi Yöntem Eğitimi

Bu kısımda lisans düzeyinde okutulan yöntem derslerinin içeriklerinin ve tarzlarının neler olduğunu ve bu derslerde yönteme dair konuların nasıl tartışıldığı konu edilmektedir. Bu kapsamda mevzu, sırasıyla lisans düzeyi yöntem derslerinin tarzları, katkıları ve eksiklerini betimleyen üç ana konu etrafında ele alınmaktadır.

Yönteme dair bir eğitimin alınıp alınmaması ve bu eğitimin mahiyeti, bağımsız bir araştırmacı yetiştirme açısından büyük öneme sahiptir. Kuramlarla ilgili bir bakış açısı kazandırılan öğrenci, bir hangi konunun nasıl araştırılacağına dair (Cole, 1999: 42) bir kılavuz edinmiş ve onu rehberliğinde ilerlemeye hazırdır ancak konuyla ilgili veriyi nereden, nasıl toplayacağı, nasıl analiz edeceği ile ilgili donanımına sahip değildir. *Araştırma yöntemleri* dersleri öğrenciye buna kazandıracak olan derslerdir. Yöntem eğitiminin verilme biçimine dair analizde “zımnî bilgi” (Polanyi, 1969) kavramsallaştırmasının kullanılması, kuramlarla ilgili yapılacak benzer bir analize göre, daha çok işe yarar görülebilir. Yöntem eğitimi, bisiklet sürmeyi öğrenmek gibi bir becerinin kazanılmasına benzemektedir. Bu durumda bir hocanın rehberliğinde ve bizzat öğrenci tarafından uygulanarak öğrenilmesi gerekmektedir.

Lisans düzeyinde verilen yöntem dersleri; boş dersler, herhangi bir uygulamanın yapılmadığı ve yöntemin teorik olarak anlatıldığı dersler, nicel ve nitel her iki araştırma tarzının teorik olarak anlatıldığı ancak yalnızca bir araştırma tarzıyla ilgili saha uygulamasının yaptırıldığı dersler, her iki araştırma tarzına dair uygulamanın yaptırıldığı uygulamalı dersler, bir araştırma tarzına dair projenin hazırlatıldığı ancak uygulamanın yaptırılmadığı dersler ve bir veri işleme programının anlatıldığı istatistik derslerinden oluşmaktadır. Nadiren de olsa akademik yazım tekniklerini konu edinen yöntem dersleri de vardır. Buna ilaveten bölümün yönteme ilişkin özel tavrından dolayı yöntem dersi hiç almayan katılımcılar vardır.

Katılımcıların anlatılarından ortaya çıkan tablo, lisans (ve yüksek lisans) düzeyindeki yöntem derslerinin niteliksel ve niceliksel araştırma tekniklerinin ayrımı üzerine kurulu olduğudur. Araştırma tarzlarıyla ilgili bu keskin ayrımı katılımcıların da benimsediği ve araştırmalarını bu şekilde yürüttükleri görülmektedir.

Yöntemi yukarıdaki kabulle öğrenen öğrencinin zihnindeki “nitel-nicel karşıtlığı” bu şekilde öğrenildikten sonra kolayca değişebilen bir şey değildir ve öğrenciler çoğu halde bunu değiştirebilecek düzeyde bir eğitimi hiçbir zaman alamamaktadır. Bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcılardan yola çıkılarak, bu ayrımın öğrencilerde kökleştiği söylenebilir. Yani, öğrenme aşamasında böyle bir bölümlenmenin eğitimsel yararına değinerek, bir kez öğrendikten sonra bu

ayrımların gevşetilebileceğini söyleyen Punch (2005: 7)'in iddiasının aksine durum, bu tarz (nitel/nicel ayrımı) tersine bir pekişmeye yöneltmektedir. Temelin böyle atılarak ilerlenmesi halinde öğrenme zorluğundan daha büyük sıkıntılar da ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu araştırmanın verileri; bu ikiliklerin kökleştiğini ve bir yöntemin bir paradigma kaynaklı olduğunu düşünmenin, ilgili paradigmaya mesafeli olan öğrencinin o paradigmadan kaynaklandığını düşündüğü yöntemi kullanmamaya götürdüğünü göstermiştir. Örneğin pozitivist paradigmaya karşı ön yargıları olan öğrenci nicel araştırma yaklaşımını kullanmayı baştan reddetmektedir.

Şimdi katılımcıların anlattıklarından ortaya çıkan yöntem derslerinin tarzları kısaca tarif edilecektir.

Boş dersler: Bu derslerde yönetime dair genel bir girişin yapıldığı ve öğrencinin bir yöntem kitabından sorumlu tutulduğu görülmektedir. Ancak bu dersin bazı alt türlerinde hoca derse bir veya iki defa gelmektedir. Diğer alt türlerinde hoca derse gelmekte ancak derste yönetime ilişkin bir şey anlatmamakta veya dersi yüzeysel biçimde anlatarak tamamlamaktadır. Bazı durumlarda çift ana dal öğrencilerinin aldığı yöntem dersleri boş dersler olmaktadır ancak lisans eğitimi sosyoloji olan katılımcıların da yalnızca boş ders tarzı bir yöntem dersi olarak lisans öğrenimini tamamladıkları görülmektedir.

Çok fazla hoca derse girmedi zaten. Çok bilmiyorum ciddiye alıp almadığını ama aralarımız da uzundu, belli süreler bekliyoduk, bazen hoca var bazen hoca yok ama düzenli hoca gelmeyince biz de gitmedik açıkçası, "Hoca da gelmiyor" diye. Benim hocadan dinlediğim bi dönem boyunca dinlediğim bi ders belki iki dersti, yöntemle ilgili. ...Nilgün Çelebi hocanın ders notları okutuldu. Bilimin özellikleri, bilim nedir böyle daha temel şeyler. Benim hatırladıklarım bunlar. Sınava girerken bunları ezberleyerek girdik. Benim katıldığım ilk derste tümdengelim tümevarım, temel kavramların olduğu derse girdikten sonraki kısımda yok bi şey. Bi de saha çalışması diye bölümün ayrı bi şeyi vardı. Onlar bize verilmedi zaten, saha çalışması şu bu bize verilmedi (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Yöntem derslerini boş ders tarzında alan katılımcı, yöntemin teorik olarak dahi anlatılmamış olmasının kendisinde yöntemle ilgili büyük bir eksiklik oluşturduğunu söylemektedir.

Yöntem içler acısı bizde. Ben şu an tekrar yeniden oturup yöntem çalışıyorum. Bize çünkü hiç nitel yöntem, nicel yöntem diye bi şey anlatılmadı. Tamam, biliyodum ne olduğunu, anlatılmadı. Yüksek lisans tezimi yaparken de o

dersi aldım, orda da öyle bir çalışma yapmadık... Bana teorik olarak da anlatılmadı ki (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı sosyoloji bölümlerinde ise uygulamalı yöntem derslerinden önce bir veya ikinci sınıfta okutulan yöntem dersleri boş ders tarzında olmaktadır. Öğrencilerin uygulamalı yöntem derslerinden önce alt yapı kazanması amacıyla konulmuş olması muhtemel olan bu dersler, katılımcılara yönetime dair herhangi bir katkı sağlamamaktadır.

...aslında biz bunun temel yapısını alıp, metotlara ilişkin sonra iki derse girmemiz planlanmış. Plan açısından güzel ama metot dersinde hiç bi şey görmediğimizi hatırlıyorum. O dersten aklımda kalan hiç bi şey yok, benim. ...Bunun da ders içeriğinin kurgulanmasından değil tamamen veren hocadan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Bizim ders aldığımız dönemde şey vardı, gelin-kaynana programları vardı, devam eden ve biz bir dönem boyunca her derste bundan bahsettiğimizi hatırlıyorum ben yani ve gülmeler, etmeler falan. Sonra da bize verilmiş bi kitap vardı, sınava bir-iki hafta kala ordan sorumlu olduğumuz sayfalar söylenirdi. Biz onu oku oku gelirdik (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Teorik dersler: Bu dersler, araştırma tekniklerinin her ikisinin birden veya sadece birinin hocanın aktif olduğu bir ders tarzında anlatılması şeklinde işlenmektedir. Ders kapsamında öğrenciye herhangi bir uygulama yaptırılmamaktadır. Kendisiyle görüşülen katılımcılardan bir kısmı lisans öğrenimlerinde yöntem derslerini sadece teorik olarak almışlardır. Başka bir derste bir saha çalışması yapılmadığında veya uygulamalı yöntem dersleri de verimsiz olduğunda yöntemle ilgili öğrenilenler herhangi bir beceriye dönüşmemekte ve bir süre sonra yöntemle ilgili teorik bilgiler unutulmaktadır.

Bir araştırma, anket nasıl yapılır, pilot inceleme, görüşme, mülakat bu tarz yöntemleri gördük. Hocamız bunları kendi tecrübeleri üzerine anlattı. O ders daha verimliydi, hemen hemen derslerin hepsine geldi hocamız. Hocamız bize diyelim ki anketi anlatacak o hafta. Kendisi daha önce özel şirketlerde de çalışmış, kendisi mesela bir firmaya anket uygulayacağınızda belli anket sürecinde yapılması gereken süreçlerdeki şeyleri anlattı. Biz bunları teorik olarak öğrendik (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Projeli teorik dersler: Nicel ve nitel araştırma tarzlarının her ikisinin birden veya yalnızca birisinin teorik olarak anlatıldığı ve öğrenciden bir araştırma tasarımı yapmasının istendiği derslerdir. Öğrenci bir proje/ödev olarak bir araştırma konusu belirlemekte, onunla ilgili literatür taraması yapmakta ve soru cetvelini hazırlamaktadır. Öğrencinin bu çalışmayı tamamlaması istenmemekte, dolayısıyla bir

saha çalışması yapılmadan ve araştırma raporu yazılmadan ödev teslim edilmektedir. Bu ders tarzını almış olan öğrenciler hem raporlaştırma hem de uygulama yapamadıkları için öğrendikleri kendilerinde kalıcı olamamaktadır. Aynı zamanda yöntemin uygulanmasına ilişkin temel meseleleri kavrayamamaktadırlar.

... mantığını, soruları, yine işte nasıl oluşması gerektiğini falan anlatıyordu. Nitel nedir, nicel nedir, kartopu örnekleme... Bunları söyledi, anlattı. Sınavda da hayali bi şey kurduk. Ne kurduk? Bi araştırma yapıyosun bunun varsayımı, tezi, mülakat soruları böyleydi... Hiç bi şey katmadı. Nitel nedir, nicel nedir? Bi örnekleme nasıl kurarsın? Soruları nasıl oluşturursun? Bu, ama yerinde gör. Soruya nasıl tepki verdi, mülakatı yaptığın. “Hocam bunları gözlemledim, demek ki bu soru uygun değil”. Böyle bi şey yok. Ben bunu istiyorum esas (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Uygulamalı dersler: Hocanın yöntemle ilgili teorik bilgileri verirken veya verdikten sonra nicel/nitel araştırma tarzlarından birine veya her ikisine dair bir saha çalışması yaptırdığı derslerdir. Bir saha çalışmasının yapıldığı uygulamalı derslerin hepsi aynı nitelikte değildir ve aynı şekilde katkı sunmamışlardır ancak uygulama yapılması açısından bu başlığa dahi edilmişlerdir. Uygulamalı derslerde öne çıkan husus, araştırma aşamalarında öğrencinin ilerleyişinin hoca tarafından kontrol edilmesi ve öğrencinin yanlışlarını görmesine imkân verilmesidir.

Tamam, belki daha çabuk oluyo, her şeyi daha hızlı yapıyosun, zaten orda amacı şey değil yani hocanın senin iyi bi araştırma yapman değil, basamakları hani vurgularken nerde ne hatalarla karşılaşabileceğin olduğunu, belki de hani yaptığın araştırmanın sonucu çok yanlış bi yere vardın, bazı şeyleri yanlış yaptın ama hocanın değerlendirmesi sonuç üzerinden değil süreçte onu görmüş olmak üzerinden aslında ilerlediği için çok öğreticiydi... Anket oluşturduk, her aşamasında da, her gittiğimiz derste, öncelikle biz bunları bir kaç hafta boyunca hoca şeylere ayırmıştı, haftalara ayırmıştı, nasıl yapmamız gerektiğine dair oluşturdu sonra bize belli bi hafta verdi, konu belirlememiz, ne çalışacağımız, nerde çalışacağımız belirlememize ilişkin. O hafta da herkes işte onların raporlarını götürdük galiba, onlar konuşuldu aynı zamanda derste de... Sonra biz alana çıktık işte ama sürekli hocayla iletişim halinde, ders sürecinde gerçekleştiriyoduk (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Uygulamalı yöntem dersi alan katılımcılar, derste sadece yöntemi iyi öğrenmekle kalmamakta aynı zamanda sosyolojinin mahiyetini daha iyi kavramakta ve yüksek lisans tezlerinin saha çalışmasını yaparken herhangi bir korku ve çekince hissetmediklerini söylemektedirler.

Sadece bana değil sınıf arkadaşlarımda da “Ya evet hani işte biz artık şey hissediyoruz, sosyolojinin içinde olduğumuzu”. Hani çünkü bi uygulamaya geçtik, bi

şey yapıyoruz. O dersi baya sevmiştik. Onunla beraber sosyoloji zaten seviyodum kendi adıma ama daha da bi ısındım diyebilirim. ...Orda bütün öğrendiklerim faaliyete geçti böyle gerçek hayata, gün yüzüne geldiği için daha bi şey oldu. Oturdu bi şeyler kafada... Yani bu da çok hem eğlenceliydi kendi adıma, hem bi şeyler öğreniyosun yani beni nasıl diyim bi sosyolog olarak “Ya evet, ben sosyolog olabilirim ya da oluyorum, işte ufak ufak başladım” gibi hissiyatlara sokan yöntem dersleri oldu (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Uygulamalı yöntem derslerinin tamamının öğrenci için aynı şekilde faydalı olduğu söylenemez. Uygulamalı ama verimsiz ders; hocanın uygulamaları kontrol edip yönlendirmede bulunmaması, uygulamanın sekiz veya on kişilik gruplar halinde yapılması ve öğrencinin araştırmanın bazı süreçlerinde yer almamış olması nedeniyle öğrencinin yönetime dair bütünlüklü bir kavrayış geliştirmesine engel olmaktadır.

Hani sahaya çıktık ama bi sonuç alamadık. Bi saha ödevi verdi hoca bize, konuyu hoca belirledi. Gruplara ayırdı sınıfı falan ama işte biz de hevesle hazırlıklarımızı yaptık ama bi sonucu öğrenemedik, yani sonuç olmadı, havada kaldı öğrendiklerimiz. Sadece sahaya çıktık yani, o kadar (Şenay, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Biz kendi çalışmamızı yapmadık zaten, uygulamada her yıl bölümün belirlediği bir konu oluyo, benim anladığım. Öğrenciler vasıtasıyla, anketör anlamındaydı bizim yaptığımız. Anketör grubu, veri giriş grubu vs. Ben anket grubundaydım (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Araştırma aşamalarının her birinin bizzat öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi ve sonrasında bir araştırma raporunun yazılması öğrencilerin saha deneyimlerinden kazandıklarını tamamlayan bir mahiyet taşımaktadır.

Eksilerini, artılarını o raporu ancak yazarken görüyorsunuz. Yani insan saha yaparken aslında o kadar görmüyo. Metot dersinde bize ısrarla bu söylenirdi yani sahayı yaparsın sonra tekrar bi geri dönme ihtiyacı da doğabilir bunu ancak rapor yazarken görüyorsunuz o yüzden bu uygulama uzun vadede neye dikkat edilir, sahada neye dikkat etmek lazım neye dikkat etmemek lazım, sahayı seçerken neye dikkat etmek lazım, bize özellikle bu öz eleştirme kısmını yazdırmakta çok üzerinde vurgulamışlardı atıyorum yani “Saha seçiminiz doğru mu?” sorusu bile tez konusu belirlerken sizin yüksek lisansınızda oldukça belirleyici bi deneyim oluyo (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Nicel ve nitel her iki araştırma tarzına dair uygulamalı eğitim önemli olsa da, katılımcılar arasında, niceliksel metodun özellikle analiz tekniklerine dair kısımlarının öğrencinin kişisel çabalarıyla öğrenmesinin zor olduğu şeklinde yaygın bir kanaat vardır. Bu konuda uygulamalı bir ders olmadığı veya mevcut derslerde yeterince zaman ayrılmadığı takdirde bunu öğrenemeyen öğrenci, sonrasında

niceliksel bir araştırma yapmaktan kaçınmakta, böyle ihtiyacın ortaya çıkmayacağı araştırma konularına yönelmektedir.

İkisi de tek ders ama nicel araştırma daha teknik ne bilim şeyini, nitel analizin nasıl yapıldığını hani bi yerlere bakar, işte kitaplardan okur, görür, yapabilirsiniz, uygulaması daha kolaydır ama istatistiğe dair bi programı kullanmak istediğinizde ya da nicel bi araştırma daha teknik bi işin içinde olduğu, ama teknik kısmı da bilmediğiniz zaman araştırmayı zaten yapamıyorsunuz (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Bazı sosyoloji bölümlerinde yönteme ilişkin olumsuz tavrıdan dolayı yöntem dersleri verilmemekte veya verilenler yetersiz olmakta ve yöntem uygulamalı olarak öğretilmemektedir. Katılımcıların da okulun yönteme ilişkin tavrını benimsedikleri görülmektedir ancak aynı zamanda eleştirmektedirler. Özellikle lisans öğreniminden sonra başka üniversitelere gidenler kendilerine yöntem açısından eksik bir eğitimin verildiğinin farkına varmışlar ve bu konuda eksiklik hissetmeye başlamışlardır.

Mesela o dönemde saha araştırmasına karşı genel bi bakış, yani genel olarak olumsuzdu. Niye olumsuzdu? Diye soracak olursanız, hocalar genelde şey düşünüyolardı, yani sahanın toplum biliminde hani, siz mesela beni karşınıza aldınız, benimle konuşuyosunuz, aslında bu şey biraz yani, siz soru soran konumundasınız, ben cevaplayan. O düal ilişki var ya, özne-nesne ilişkisi, bunu kuran bi şey ama bi toplum bilimci bu ilişkinin kurulduğu bi yerden beslenemez, anlayışı hâkimdi. Dolayısıyla yönteme birazcık daha sert bakıyolardı ya da toplumun matematize edilmeyeceğini çok sık dile getiriyolardı mesela. ...Yani hocayla bu konuda “Hocam niye yöntem öğrenmiyoruz?” ya da “Öğretilmiyo?” diye sorduğumda mesela ya işte bu size saydığım şeyleri gerekçe olarak söylüyolardı (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı bölümlerde yöntem derslerinin içerisinde bir uygulama yapıp yapmamanın büyük bir anlamı yoktur. Bu bölümler, saha çalışmalarına ağırlık vermekte ve öğrenciye bunu benimsetmek için uygulamalı araştırmaları diğer derslerde de zorunlu tutmaktadır.

Bu dört yıllık eğitim sürecinde zaten epeyce bir araştırma makalesi yani bi araştırmaya sizi sahaya, size bir konu verip hatta mahalleye kadar belirleyip ... “O mahallede işte neden örneğin göç etmişler, ordaki elli tane esnafla görüşün ve düşüncelerini alın” gibi “Daha sonra bunu makalesini yazın” veya bir meslek alanı mesela meslek sosyolojisi dersinde... yine işte bir meslek seçmenizi isteyip gidip o mesleğin temsilcileriyle görüşme yapıp ondan sonra makalesini veya başka konularda teorik makaleler yani biz zaten fazlasıyla yazıyoduk hani (Veli, 31 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı sosyoloji bölümleri yöntem eğitiminde zayıf olmakta (teorik, boş, istatistik, zayıf uygulamalı dersler vermekte) ancak öğrenciye akademik yazıma ilişkin temeli verme hususunda bir tavır benimsemektedir.

Sahaya inmedik ama bize verilen ödevler, biz dönemde iki-üç ödev yapıyoduk ve bu ödevler şeydi yani, bildiğiniz on beş-yirmi sayfalık girişi-gelişmesi-sonucu olan, kaynakçası olan, içeriği olan, taslağını hocayla görüştüğünüz, yanlış bir yer yaptığınız zaman sıfır aldığınız, yani intihal yaptığınız tespit edildiğinde zaten sıfır aldınız da, mesela şuraya seksen beş yazmışsınız kaynakçada seksen altı yazmışsınız, sıfır aldınız (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmının (toplam 16) lisans düzeyindeki yöntem derslerinde herhangi bir saha çalışması yapmadıkları görülmektedir. Bunlardan bazıları yöntem dersleriyle ilgili eksiklerini sosyal bilim alanında eğitim veren vakıflarda tamamlamış ya da tamamlamaktadır. Bazıları özel alan sosyolojilerinde bir saha çalışması yapmıştır. Lisans düzeyinde uygulamalı bir yöntem eğitimi almamış katılımcılardan biri, saha çalışması yapmayı, çalıştığı araştırma kurumunda araştırma yaparken el yordamıyla öğrenirken bir diğeri de bölüme yardım istemek için gelen araştırma şirketlerinin anketlerini yaparak kısmi bir saha deneyimi yaşadığını söylemektedir. Bir başka katılımcı ise lisans tezini yöntem dersi veren hocalarının nezaretinde araştırma yaptıkları bir derste yazdığını ve bu dersten bir yöntem uygulaması olarak verim aldığını ifade etmektedir.

Katılımcıların çoğunun birkaç farklı tarz yöntem dersi aldıkları görülmektedir. Katılımcıların lisans düzeyinde aldıkları yöntem dersi türlerini bir tablo şeklinde vermek hem araştırmacıya hem de okuyucuya kolaylık sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı belli bir vasfın katılımcılar arasında nasıl dağıldığını göstermek değildir ancak mevcut durumu tablo ve sayı ile tasvir etmenin kolaylığından da faydalanmak gerekmektedir. Katılımcıların bir kısmı lisans düzeyindeki yöntem derslerini hatırlamamaktadır. Bu katılımcılar tabloya dâhil edilmemiştir. Tabloya dâhil olan katılımcıların hepsinin lisans düzeyindeki aldıkları bütün yöntem derslerini hatırladıkları söylenemez. Aralarında yöntem dersinin tarzını hatırlayan ancak içeriğini hatırlamayanlar vardır. Bazı katılımcılar ise aynı bölümde lisans öğrenimi görmüş arkadaşlarının bahsettiği dersleri hatırlamamaktadır. Bu tablo katılımcıların hatırladıkları yöntem derslerine göre hazırlanmıştır.

Tablo 3.2. Katılımcıların Lisans Eğitimleri Esnasında Aldıkları Yöntem Derslerinin Türleri

Yöntem dersinin tarzı	Bu şekilde ders alan katılımcı sayısı
Bir teorik, bir uygulamalı (niceliksel) ders alan	3
Bir teorik, bir uygulamalı (niteliksel) ders alan	1
Bir boş ders, bir uygulamalı (niceliksel) ders alan	3
Sadece uygulamalı (niceliksel) ders alan	1
Bir istatistik, bir uygulamalı (niteliksel) ders alan	2
Bir istatistik, bir uygulamalı (niceliksel) ders alan	2
Bir teorik ders, bir istatistik dersi alan	1
Bir teorik, bir istatistik, bir uygulamalı (niteliksel) ders alan	1
Bir teorik, bir istatistik, bir uygulamalı (niceliksel) ders alan	1
Sadece teorik ders alan	4
Sadece boş ders alan	4
Bir boş ders, bir teorik (projeli veya projersiz) ders alan	3
Bir istatistik, iki uygulamalı (niteliksel ve niceliksel) ders alan	3
Bir boş, iki uygulamalı (niteliksel ve niceliksel) ders alan	5
Bir boş, üç uygulamalı (bir niteliksel, iki niceliksel) ders alan	1
İki uygulamalı (niteliksel ve niceliksel) ders alan	2
Bir uygulamalı derste her iki araştırma tarzına yönelik uygulama yapmış olan	1
Sadece istatistik dersi alan	1
Farklı alandan geldiği için sosyolojik bir yöntem dersi almamış olan	7
Toplam	45

Lisans düzeyi yöntem derslerinin katkısının ne olduğuna dair tartışma, bu kısmın ikinci konusudur.

Katılımcıların lisans düzeyinde aldıkları yöntem derslerinin katkısı ile ilgili tespitleri şöyledir: Yöntem derslerinin çoğu halde katılımcıların yüksek lisans tezleri için temel oluşturduğu görülmektedir. Aldıkları yöntem derslerinin tezlerine yansıdığını ifade eden katılımcılar uygulamalı yöntem dersleri almış olanlardır.

Şöyle biraz "Sahaya inmek" dedikleri bi şey olduğu için o, böyle bi gerçekten hani bölümü daha çok sahipleniyosun bi kere onları yaptığın zaman bence hani, o çok önemli bi şey. O hani insanlarla iletişimi birebir görmek için kitapta okumakla onu birebir yaşamak çok farklı şeyler. Aynı zamanda tabi çok büyük bi şey oluyo, deneyim oluyo yani. İşte nasıl konuşulur, nasıl soru sorulur, işte zorlukları nedir vs. Bunları bi gözleme olanağı buluyosunuz (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Lisans eğitimi esnasında alınan yöntem derslerinin teze olan katkısı; tezde nasıl ilerlenmesi gerektiği ve verilerin kuramlarla yüzleştirmesi gerektiğini öğrenmek biçiminde olabilmektedir.

Yüksek lisans tezimde de nitel araştırma yapmıştım yine ... üzerindeydi ve şey, ordan bi aşinalık vardı mesela benim tezimde benim tezimde bi kuramsal çerçevenin olacağını, bu kuramsal çerçevenin benim işte problemimi ve sonuçlarımı

karşılaştırmam gerektiğini, bi yoldan çıkararak neye uygulandığını o dönemden aşındım ve bi pratiğim vardı diyebilirim. Tabi ki daha fazla geliştiriyorsun kendini hani o dönemdeki nitel onun en basit yalın haliydi yani (Meral, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların sadece bir araştırma tarzına göre uygulama yaptıkları bir yöntem dersi almaları halinde genellikle tezlerinde kullandıkları araştırma tarzı, lisans düzeyinde uygulama yaptıkları tarz olmaktadır. Bazı durumlarda ise katılımcı her iki araştırma tarzına dair uygulamalı ders almakta ve ikisini kıyaslayarak bir tercihte bulunmaktadır.

O anlamda meslek olarak bunun zaten bi kere öğrenilmesi gerektiği kanısındayım, temel yöntemlerin. Onun dışında mesela nitel yöntem, sahaya çıkcaz şimdi tezimle ilgili, nitel yapmayı düşünüyorum tezimi konu gereği, o açıdan o temel tezimde oluşturacağım araştırmanın temelini lisansta aldığım derslerle pekiştirdiğini düşünüyorum (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bir katılımcı bölümündeki lisans düzeyindeki yöntem derslerinde saha uygulamasının zayıf kalmasını, bölümün öğrencinin sahadaki sorumluluğunu alamayacak olmasına bağlamaktadır. Ona göre bir saha araştırmasının bütün aşamalarının bir öğrencinin bizzat yapması zaman açısından öğrenciyi zorlayacak bir şeydir.

Öğrenciyi uygulamaya göndermek kolay bi şey değil. Neden? Çünkü başına gelebilecek her şeyden sizin sorumlu ve resmi olarak yapmıyorsunuz bi çok şeyi. İzin alması gelecek bi öğrencinin bi okula gitmesi için, bunu, öğrencinin aşabileceği şeyler değil. Her öğrenci için izin al, her yerle görüş. Ben yapamam, ben takip edemem öğrenciyi. Ders kapsamında bi araştırma ama konuyu, süreci daraltmak sorunda olacaksınız. “Liseye gidemezsin”. “Niye?”. “Kızısın” veya işte “İlkokula gidemezsin”. “Niye?”. “Çok büyüksün, çocuklara kötü örnek olursun”. Ne bileyim yani, sürekli konuyu daraltmanız gerekecek. Bölümün kontrol edebileceği bi durum olmaktan çıkacak. ...Sen baştan sona, hem sahaya in, hem SPSS’e gir, hem şey yap. Öğrencinin zamanını diğer derslere veremeyeceği bir şey (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Lisans düzeyi yöntem eğitimi ile ilgili değinilen son husus ise, bu yöntem eğitimi ile ilgili eksikliklerdir.

Lisans eğitiminde katılımcılara çoğunlukla yöntem dersleri içerisinde hocanın inisiyatifine bağlı olarak verilen veya herhangi bir derste öğretilmeyen akademik yazıma ilişkin bilgiler, bazı katılımcıların eksiklik olarak niteledikleri hususlardan

biridir. Bu katılımcılar metin içinde atıf gösterme sistemini öğrenemediklerini belirtmektedirler.

Lisans düzeyi yöntem dersleri ile ilgili verimsizlik bazı durumlarda katılımcının derslere ilgisizliği ve sınav odaklı çalışmasından kaynaklanmaktadır.

Bir katılımcı da lisans düzeyindeki yöntem dersinin büyük bir katkısının olmadığını çünkü öğrencilerin sosyolojinin mahiyetini lisans döneminin sonlarına doğru kavradığını ve bu nedenle ilk iki yılda verilen yöntem derslerine uyum sağlanamadığını belirtmektedir.

Katılımcıların bir araştırma sürecine geçmeden önce araştırma deneyimi kazanıp kazanmadıkları meselesi; yöntem derslerinin nasıl alındığı ve katılımcının o dersler kapsamında bir uygulama yaparak bir araştırma tecrübesi edinip edinmediği ile doğrudan ilgilidir ve bu bölümün konusunu oluşturmaktadır. Ancak araştırma deneyiminin kazanılması konusu, yalnızca lisans düzeyindeki yöntem dersleri ile sınırlı değildir; lisans eğitiminin sonunda saha araştırmasına dayalı bir tezin yazılıp yazılmaması da bu konuda oldukça etkilidir. Bu bölümdeki tartışma, derslerle sınırlı tutulacağından lisans tezi ile ilgili ayrıntılı tartışma üçüncü bölümünün dördüncü kısmında ele alınacaktır.

3.2.2.2. Yüksek Lisans Düzeyi Yöntem Eğitimi

Yüksek lisans düzeyi yöntem eğitiminin mahiyetini konu edinen bu kısımda, mevzu, dört temel mesele etrafında tartışılmaktadır. İlk olarak, yüksek lisans düzeyinde verilen yöntem derslerinin tarzlarına değinilmekte ve bu ders tarzlarının lisans düzeyindeki ders tarzlarıyla ne türden benzerlikler ve farklılıklar taşıdıkları ele alınmaktadır. İkinci olarak, sosyoloji bölümlerinin yüksek lisans düzeyinde yöneme dair bir ders okutma konusundaki farklı tavırlarına yer verilmektedir. Üçüncü mesele, yüksek lisans düzeyindeki kuram derslerinin genel katkısıyla ilgili mevzuları gündeme getirmektedir. Bu katkıları ortaya çıkaran sebepler ise, dördüncü konunun merkezini oluşturmaktadır.

Sayılan mevzularla ilgili neden, etki ve tipleri birbirinden bağımsız olarak ayırt etmek zor olduğundan yalnızca temel meselelerin sırasıyla betimlenmesi usulü benimsenecektir.

İlk olarak ele alınacak olan mesele, yüksek lisans düzeyinde verilen yöntem derslerinin tarzlarının neler olduğudur.

Yüksek lisans düzeyi yöntem dersleri, lisans düzeyindeki yöntem dersleri için tanımlanmış ders tarzlarıyla değerlendirilebilir. Katılımcıların *uygulamalı, projeli teorik, teorik, boş, istatistik, sunum tarzı* dersler aldıkları görülmektedir. Bu ders tarzları lisans düzeyindeki yöntem derslerini konu edinen bölümde tartışıldığı için burada tekrar takdim edilmeyecektir. Ancak lisans düzeyindeki ders tarzlarıyla benzerlikleri ve farklılıklarına değinilecektir.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların yüksek lisans düzeyinde aldıkları yöntem dersleri kolaylık olması açısından tablo şeklinde verilecektir. Katılımcılardan bir kısmı (toplam 14) yüksek lisans öğreniminde herhangi bir yöntem dersi almamıştır. Yüksek lisans eğitimini sosyoloji alanında almamış olan iki katılımcı, yüksek lisans eğitimini yurt dışında almış olan iki katılımcıya ek olarak yüksek lisans derslerini hatırlamayan ve almış olduğu yöntem dersi herhangi bir tarza girmeyen katılımcıların beyanları aşağıdaki tabloya dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Yüksek Lisans Eğitimleri Esnasında Aldıkları Yöntem Derslerinin Türleri

Yöntem Dersinin Tarzı	Bu şekilde ders alan katılımcı sayısı
Bir projeli teorik, bir uygulamalı (niteliksel) ders alan	4
Bir istatistik, bir uygulamalı (niceliksel) ders alan	1
Bir projeli teorik, bir uygulamalı (niteliksel), bir metodoloji-yöntem karışımı teorik ders alan	1
İki sunum tarzı ders alan	1
Sunum tarzı tek ders alan	1
Sadece uygulamalı (niteliksel) ders alan	7
Sadece istatistik alan	2
Bir projeli teorik ders alan	1
Bir teorik ders alan	6
Bir boş ders, bir teorik ders alan	1
Sadece boş ders alan	2
Bir teorik, bir uygulamalı (niteliksel)	1
Bir uygulamalı derste her iki araştırma tarzına yönelik uygulama yapmış olan	1
Karışık dersler	1
Toplam	30

Yüksek lisans düzeyinde alınan yöntem derslerinden bir türü derste öğrenciye bir saha uygulamasının yaptırıldığı derslerdir. Bu uygulamalı derslerden bir kısmı öğrenciden yüksek lisans tezlerine giriş mahiyetinden bir uygulama beklemektedir.

Ordan öğrendiklerimle tezimin belli bi zeminini şey yapmış oldum yani, konum belliydi, napıcağımı biliyodum ama yani şey, nasıl yapcağımı, neresinden tutcağımı bilemiyodum. Onu belirlerken çok katkısı oldu, o dersin bana. ...Bize hoca yöntemleri tanıtıyordu tabi ki ama biz bunlardan-dönem içerisinde hoca ile de görüşerek ayrıca filan-kullanacağımız yöntem veya yöntemleri belirleyip mesela görüşme mi yapılca, görüşme. Dönem ortasında şey olarak vize şeyi olarak, vize ödevi olarak biz bu vize şeyi görüşme yapıp transkripsiyonunu yapmıştık ve analiz etmiştik, bu görüşmeyi. Dönem sonu kâğıdına da onu artırıp mesela iki kişiyle mi görüştük, iki kişiyle daha görüşüp literatürü ile birlikte bir başı sonu olan bir makale haline getirmiştik, onu. Yani hani bir nitel araştırma yaparak bir metin üretmiştik dönem sonunda da. Ben onu tezimde de kullandım (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Alıntıda da değinildiği üzere verimli geçmiş bir uygulamalı yüksek lisans düzeyi yöntem dersi, öğrenciye araştırma süreçlerine dair genel bir ufuk, bir bakış açısı sağladığı gibi yüksek lisans tezi için de temel oluşturmaktadır. Derslerde öğrenilenler çoğu halde doğrudan tezde kullanılmaktadır. Uygulamalı yöntem dersinin saha deneyimi kazandırmış olması ve öğrenme sürecinde uygulamanın önemi de katılımcıların çokça değindiği hususlar arasındadır.

Yüksek lisans düzeyindeki yöntem dersinin araştırma tarzlarından yalnızca birine yönelik olması, tezde farklı bir tarzla ilerlenmesi halinde, öğrencinin yöntemle ilgili ihtiyacını karşılayamamaktadır.

Yöntem dersinde bir saha çalışmasının yaptırılmış olması her zaman dersin verimli olacağı anlamına gelmemektedir. Özellikle lisans düzeyinde herhangi bir uygulama yapmamış olan katılımcılar, bu türden dersleri verimli bulmamaktadır. Hocanın öğrenciden uygulama istemesi ancak daha öncesinde her bir aşamaya dair bilgilendirmemesi, öğrencilerin saha çalışmasını bildiğini varsayarak ders işleme veya öğrenciyi aşağılayan tavırlar takınması gibi nedenlerden dolayı katılımcılar, bu derslerden yönetime dair bir kazanımlarının olmadığını belirtmektedirler. Katılımcılar çoğunlukla bu türden dersin tek katkısının kendilerini kişisel çabalarıyla yöntemi öğrenmeye zorlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı dersi ikinci defa alan bir katılımcı ise, arkadaşlarından farklı olarak dersin kendisine bir saha tecrübesi kazandırdığını söylemiştir.

Pek bi şey katmadı açıkçası. Şöyle “Bunlardan bi hayır yok, git al bi tezi, doktora çalışmasını güzelce didik didik et. Kitaplardan öğren, bu iş böyle olmaz” dedirdi bana (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bazı durumlarda, uygulamalı bir çalışma kapsamında bölüm veya hoca bir saha çalışması konusu belirlemekte ve öğrencinin bu konuda çalışma yapmasını istemektedir. Yahut yöntem dersini anlatan hoca kendi ilgi alanı veya çalışma konusu kapsamında soru hazırlamakta ve öğrencilerin bu sorularla saha çalışması yapmasını istemektedir. Her ne sebeple olursa olsun, bu durumda, öğrencinin bir araştırma sürecini bütün aşamalarıyla tamamlamış olmasının önüne geçilmektedir. Öğrenciler belki saha deneyimi kazanmış olmaktadır ancak kendilerini bir araştırmacıdan ziyade “anketör gibi” hissetmektedirler.

Diğer bir ders tarzı olan teorik yöntem derslerinin bir kısmı lisans düzeyindeki benzerleriyle aynı mahiyettedir. Yani hocanın bir yöntem kitabını takip ettiği ve nicel ve nitel her iki araştırma tarzıyla veya sadece biriyle ilgili bilgileri öğrenciye sunduğu derslerdir. Bu derslerin faydasına dair çoğu halde söylenen, dersin yönetime ilişkin genel bir hatırlatmadan başka bir şey kazandırmamasıdır. Bu derslerden bir kısmı oldukça vasat bir eğitim vermekte ve öğrenciye herhangi bir katkısı olmamaktadır.

Teorik derslerin bazı alt türlerinde derste bir sosyolojik çalışma yöntem açısından incelenmekte veya yöntemi konu edinen farklı metinler okunmaktadır. Bu dersler, yönetime dair iyi bir donanım kazandırması açısından diğer teorik derslere göre daha başarılı olmaktadır.

Yüksek lisans düzeyindeki projeli teorik derslerde, lisans düzeyindeki benzerleri gibi, derslerde yönetime dair bilgiler verildikten sonra öğrencilerden ilgili tekniğin kullanıldığı araştırma projeleri hazırlanması beklenmektedir. Bu derslerin bazı alt türlerinde, konu anlatıldıktan sonra o konuya dair uygulama, öğrenciden bir sonraki derse hazır olacak şekilde bir ödev olarak istenmektedir. Çoğunlukla; bir araştırma konusunun seçilmesi, amacın ve önemin ifade edilmesi, literatürün taranması ve araştırma sorularının hazırlanması şeklinde ilerleyip bu aşamada nihayete erdirilmektedir. Bu dersler, genel olarak öğrenciye bir saha deneyimi kazandırmaması ve öğrencinin yaptıklarının sonucunu görememesi gibi kusurları taşısa da hocanın dersi işleme biçimine göre verimi artıp azalabilmektedir.

Sunum tarzında işlenen yöntem derslerinden alınan verim ise, öğrencinin sunumunu yaptığı konuya dair aşinalığından fazla olmamaktadır.

Yüksek lisans düzeyi yöntem derslerinden bazıları herhangi bir ders tarzına dâhil edilemeyecek derslerdir. Bu dersler, ders tarzlarının hepsinden bir miktar barındırması itibarıyla *karma* dersler olarak tanımlanacaktır. Yönteme ilişkin farklı ders tarzlarından biri de teorik yöntem bilgisinin ve metodolojinin felsefi boyutunun anlatıldığı derslerdir.

Sosyoloji bölümlerinin yüksek lisans düzeyinde yönetime dair bir ders okutma konusundaki farklı tavırlar gösterdikleri görülmektedir:

Bazı bölümlerde, yüksek lisans düzeyinde yöntem derslerinin verilmemesi bazen lisans düzeyinde yönetime ilişkin iyi bir eğitim verilmesi sebebiyledir. Bazı bölümlerde ise, lisans düzeyinde yöntemle ilgili iyi bir eğitim almamış olsa bile, yöntemle ilgili kazanımlar yüksek lisans öğrencisinin kişisel sorumluluğu olarak görülmektedir. Bu durumda yöntem dersleri verilse bile hoca tarafından önemsenmemektedir ve boş dersler olarak işlenmektedir. Yöntem derslerinin verilmemesi ile ilgili son sebep ise, bölümün bir araştırma tarzına veya her iki araştırma tarzına ilişkin olumsuz tavrıdır. Bu durumda yönetime dair bir uygulama yaptırılmadığı gibi yalnızca bir araştırma tarzına odaklanıldığı da görülmektedir.

Yüksek lisans dersinde uygulama kesinlikle yoktu. Ben o dersin içine çok girememiştim Çünkü ... Üniversitesi'nde şöyle bi, nasıl diyim çatlak var. Yani hani ben girdiğimde dedikodular şeklinde öğrendim. Yani ... sosyolojideki hocaların bi kısmı çok daha fazla antropolojik yöntemi kullanan, bi kısmı çok daha nicel yöntemi kullanan hocalar ve bunların arasında da hani anlaşmazlıklar sürüyomuş. Yöntem konusunda ciddi, nasıl diyim tartışmalar varmış bölüm hocalarının kendi içinde ve bu mesela bizim şey derslerine de yansiyodu, metod derslerine (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Yüksek lisans düzeyinde alınan yöntem derslerinin genel katkısı ile söylenenlere bakıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

Katılımcıların her hangi bir dersten verim alabilmesi derslerle ilgili olduğu kadar bizzat kendileriyle de ilgilidir. Derse hazırlıklı gelmek, lisansüstü eğitim almak için istekli olmak, derse devam etmek bunlardan bir kaçıdır. Yüksek lisans düzeyindeki derslerden faydalanamayan katılımcılardan bazıları ise dil sorunu yaşamaktadırlar. Bu, yabancı öğrenciler için akademik Türkçe'yi, Türk öğrencilerin

bir kısmı için de yabancı dille eğitim veren bölümlerde ilgili dili anlamakta güçlük çekmek şeklindedir.

Yüksek lisans düzeyinde yöntem açısından verim alınan dersler, bazen yöntem dersi dışında bir ders olabilmektedir. Bu katkı, ilgili konu bağlamında seçilen metinlerin yöntemlerinin de tartışma konusu edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Katılımcılar, yüksek lisans düzeyi yöntem derslerini değerlendirirken, bu derslerin kendi araştırma süreçlerinde işlerine yaradığından bahsettikleri gibi diğer öğrencilere yardımcı olabilecek duruma gelmelerini de bu derslerin katkısı olarak söylemektedirler.

Çok katkısı olduğunu düşünüyorum yani şöyle, bitirme tezleri oluyo mesela arkadaşlarımız geliyor. "Yardımcı olur musunuz?" dediğinde fazlasıyla, kendi kapasitem itibarıyla söylüyorum, ...kendi kapasitemden verebildiğimi düşünüyorum. Beni mutmain ediyö. Metodu, işte katılımcılar nasıl seçilir, nerde buluşcan, rıza formu var mesela, ...nasıl yapılır, interview esnasında güç ilişkileri neler, ...hepsini metodolojide şu an yardım isteyen arkadaşlara belirtiyorum (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Yöntem dersleri, bazı katılımcılar için pratik bir faydadan ziyade, sosyolojik bakışı veya bölümünün sosyolojik bakışını kavrama düzeyinde bir katkı oluşturmuştur. Bir katılımcı da yöntem derslerinden aldığı faydayı, dersteki tartışmalara ve diğer öğrencilerin metinlere ilişkin farklı yaklaşımlarını görmüş olmaya bağlamaktadır.

Katılımcıların lisans ve yüksek lisans düzeyinde verilen yöntem eğitimi ile ilgili söyledikleri değerlendirildiğinde, mevcut sistemin, yöntemle ilgili bilgi ve becerilerin lisans düzeyinde kazanılması gerektiği fikri üzerine kurulu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, lisans düzeyinde yöntemle ilgili becerisini geliştirmeye imkân bulamayan öğrencinin, yüksek lisans düzeyinde bunu geliştirmesi zor hatta imkânsız olmaktadır. Çünkü sosyoloji bölümlerinin bir kısmında yüksek lisans düzeyinde yönetime dair ders verilmemekte, bir kısmında ise yönetime ayrılan dersler öğrencinin yöntem becerisini geliştirecek nitelikte olmamaktadır. Yüksek lisans düzeyinde, yönetime dair tartışmaları derinleştiren ve öğrencinin bu konudaki bilgisini geliştiren yöntem dersleri olmakla birlikte bunlar oldukça azdır. Dolayısıyla lisans düzeyinde yöntem eğitimi almanın ve bu eğitimin niteliğinin lisans düzeyinde kuram eğitimi almaya kıyasla daha kritik bir konumda olduğunu söylemek

mümkündür. Bu noktada kuram ve yöntem eğitiminin lisans ve yüksek lisans düzeylerinde ne türden bir mahiyet arz ettiğine dair mevzu burada erdirilecek ve bu meselelerin doktora düzeyinde almış oldukları biçimi konu edinen sonraki kısma geçilecektir.

3.2.3. Doktora Düzeyi Kuram ve Yöntem Eğitimi

Araştırmanın bu bölümünde mülakat yapılan lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin doktora düzeyinde almış oldukları kuram ve yöntem derslerinin mahiyetinin ne olduğuna ilişkin tartışmalar yürütülmektedir. Doktora dersleriyle ilgili genel tabloya bakıldığında lisans ve yüksek lisans düzeyinde ayırt edilen ders tarzlarından farklı yeni bir ders tarzının ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ayrıca sosyoloji bölümlerinin doktora düzeyindeki derslerle ilgili tavrı birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle doktora dersleriyle ilgili duruma dair örüntü ve tiplerden bahsedilmesi mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla doktora dersleriyle ilgili genel bir betimleme yapılarak ilerlenmiştir. Bu betimlemenin üç ana mesele etrafında yapılacağını belirtmek gerekmektedir. Bu çerçevede ilk olarak doktora düzeyinde alınan yöntem derslerinin mahiyetinden bahsedilmektedir. Doktora düzeyinde yöntem dersinin nadiren verildiği ve verilen derslerin lisans ve yüksek lisans düzeyindeki benzerlerinden farklı olmadığı görülmektedir. Bazı durumlarda ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) zorunlu tuttuğu için doktora düzeyinde yöneme dair bir ders verilmekte ancak bu ders boş ders tarzında olmaktadır.

İkinci mesele doktora düzeyinde verilen kuram dersleriyle ilgilidir. Doktora düzeyinde verilen kuram derslerinin lisans ve yüksek lisans düzeyindeki benzerlerinden farklı olmadığı görülmektedir. Bu düzeydeki kuram derslerinin sunum ve bir alana veya konuya yoğunlaşan derin inceleme tarzı dersler olduğu anlaşılmaktadır.

Doktora dersleriyle ilgili üçüncü mesele, katılımcıların doktora ders düzeyi ile ilgili dikkat çektiği hususlara odaklanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar;

1. Doktora derslerinin önceki düzeylerin tekrarı olmaması ve tartışılan konuların düzeyinin artırılması halinde verimli olabileceği,
2. Tez konuları veya çalışma alanlarıyla ilgili ders açılması gerektiği,
3. Doktora düzeyinde herhangi bir dersin olmaması gerektiği,

4. Doktora düzeyinde kuram ve yöntem derslerinin olması gerektiği,
5. Doktora ders döneminin başarısını ölçen doktora yeterlilik sınavının

anlamsızlığı gibi düşüncelere sahiptirler.

Doktora düzeyinde verilen kuram ve yöntem dersleriyle ilgili bu genel girişten sonra mevzunun sırasıyla ayrıntılı biçimde açıklanmasına geçilecektir.

Doktora dersleri ile ilgili sorularda katılımcıların çoğundan, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki derslere verilenlere göre daha net ve ayrıntılı olan cevaplar almak mümkün olmuştur. Bunda katılımcıların ders dönemlerinin üzerinden fazla zaman geçmemiş olması kadar; lisansüstü eğitime başlama niyetlerinin ne olduğunun, derse olan ilgilerinin ve hazırlıklı gelmelerinin de payı vardır.

Doktora ders düzeyinde yöntem dersi alınması, nadiren gerçekleşen bir durumdur. Alınan dersler, yüksek lisans düzeyindeki yöntem dersi tarzından farklı dersler değildir. Bazı sosyoloji bölümleri ise, YÖK tarafından zorunlu tutuldukları için doktora düzeyinde yöntem dersi vermekte ancak derse bölüm veya hoca tarafından gereken özen gösterilmemektedir.

Katılımcıların doktora düzeyindeki kuram eğitimlerine bakıldığında bir kısmının doktora düzeyinde çağdaş veya klasik kuramları içeren bir ders aldıkları görülmektedir. Diğer katılımcılar, kuramları özel alan sosyolojileri içerisinde görmektedirler.

Doktora düzeyinde görülen kuram derslerinin bir kısmı, genel olarak sunum tarzındaki derslerdir. Diğer dersler ise, herhangi bir ders tarzı altında toplanamayacak kadar çeşitlidir. Spesifik bir konu bağlamında, kuramların o konuya bakışlarını derinlikli tartışmalarla ele alan dersler bunlardan biridir. Doktora düzeyinde, katılımcıları sosyoloji öğreniminin son aşamasına yönelik becerileri kazanma hususunda en çok destekleyen ders tarzı, budur. Post yapısalcılık, post kolonyalizm, post modernizm gibi bir ekolü takip eden kuramların ya da kuramcılarının anlatıldığı dersler olduğu gibi, bir ders dönemini tek kuramcıya (Foucault) ayıran dersler de vardır. Ayrıca katılımcılara sosyolojik bakış kazandırma bağlamında, kuram dersleri olmayan ama katılımcıların katkısını zikrettikleri özel dersler de vardır. Katılımcılardan biri de sosyolojik bir uzmanlaşmayı sağlamayan alan dışı dersler konulmasından rahatsız olduğunu söylemiştir.

Katılımcılar; tartışma ortamının oluştuğu, hocanın müdahale ettiği ve öğrencilerin nitelikli ve az sayıda olduğu sunum tarzı derslerden faydalandıklarını söylemektedirler.

Doktora kuram derslerinin nitelik olarak önceki düzeylerde verilen kuram derslerinden farklı olması veya nitelikli olması halinde öğrencinin kuramlarla ilgili kazanımları artmaya devam etmektedir.

Doktora için o dersleri aldıktan sonra bi tez yazmadım ancak makale tasarlarken ordaki öğrendiğim şeyler, ordaki öğrendiğim kuramcılar, artı ordaki kavramlar oldukça yol gösterici olduğunu düşünüyorum. Şu anki çalışmalarım da hani makale çalışmalarım da yararlanıyorum, her ne kadar tez yazmıyor olsam da. Yani örneğin biriyle x konusu ile çalışma yapacağım da işte hangi kuramcının, hangi kavramlarını, hangi çerçevede kullanacağımı vs onla ilgili de bi bilinç olduğunu düşünüyorum. Tezimde de öyle olacak (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Lisansüstü düzeyindeki dersler, özellikle doktora dersleri, bazı bölümlerde gereken özenin gösterilmediği derslerdir. Gerek dersin işlenme biçimi gerekse hocanın ve öğrencinin derse devamı hususunda söylenenler bu yargıyı pekiştirmektedir. Bunun sebebi; önceki bölümlerde de değinildiği gibi, lisansüstü düzeyine gelmiş olan öğrencilerin öğrenme sürecinde derslere ihtiyacının olmadığı ve gelişimini kendi başına sağlaması gerektiği inancı ya da hocanın ve öğrencinin bu konudaki sorumsuzluğu olmaktadır. Özellikle iki haftalık aralarla yapılan doktora dersleri buna zemin oluşturmaktadır. İki haftada bir yapıldığı halde düzenli devam edilmesi ve derslere gereken özenin gösterilmesi durumunda, öğrenciler bu derslerden fayda sağlayabilmektedir ancak öğrencilerin derse devam etmemesi veya hocanın farklı sebeplerle ders yapmaması durumunda doktora derslerinin varlığının bir anlamı kalmamaktadır.

Genel şartlar buna müsait değildi yani. Üç-dört kişi gelebiliyordu, on kişi vardı zaten. Hastalık, sağlık. Bazen gidiyoduk ders işlemiyoduk yani, hoca o anda dersten çıkmış oluyodu atıyorum. O gün o rahatsız olurdu, “Çay içelim, napiyosunuz, tez nasıl?” (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar, doktora düzeyindeki derslerin önceki düzeylerin tekrarı olmaması gerektiğini düşünmekte ve niteliğin düzeye göre artması gerektiğini düşünmektedirler. Derslerin bunları sağlamaması ve içeriklerinin doldurulamaması, doktora derslerinden alınan verimi düşürmekte hatta yok etmektedir.

Yani, (katkısı) muhakkak olmuştur ama açıkçası doktora dersinden beklediğim katkı daha fazla. Yani bi doktora dersinde ben daha fazla derinleşmeyi beklerdim. Özellikle kendi şeyleri üzerinden yani, bu isimlerin kendi eserlerini daha fazla okumak, tartışmak, dolayısıyla yani doktora dersinden beklediğim katkıyı olmadı. Açıkçası iki tane kitap okumuş oldum, onlar üzerinden tabi muhakkak bana katkısı olmuştur. Yani kendileri de güzel kitaplardı, içerik olarak ama doktora dersinde daha fazla şey verilebilirdi yani (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı tez konuları veya çalışma alanları ile ilgili dersler almak istemekte ve bölümlerindeki derslerin az sayıda ders açılması veya derslerin önceki düzeylerin tekrarı olması sebebiyle, bunu sağlamadığını düşünmektedir. Bu durumda imkânı olan katılımcılar farklı bölümler veya üniversitelerden ilgi alanlarına yönelik dersler alabilmektedir veya kendi bölümlerinden ilgilerini çekmeyen dersleri almak durumunda kalmaktadırlar.

Bölüm dışından ders almak istedim, başka bölümlerden çünkü zaten hep burdan ders almıştım ve artık derslerin içi birbirine çok benzer hale gelmeye başlamıştı ve bu da yeni bi şey bana katmadığını düşünüyordum açıkçası. Daha farklı bi göz yakalamak istiyordum, o yüzden bi bizim üniversiteden siyaset biliminden bi ders aldım, bi de ... Üniversitesi'nden iki tane ders aldım (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Ben hiç birisine ilişkin tek bi ders almadım doktorada (çalışma alanlarına ilişkin). Bu benim için çok büyük bi eksiklik ve bu sürekli kendim okuyarak tamamlamaya çalışıyorum... Güzel evet onları da tabi ki şey değil yani, çöp bilgi değiller yani. Öğrenelim güzel ama yani ben oturup işte ona ilişkin bi tartışma yapıcağıma kendi alanıma ilişkin bi tartışma yapıp kendi alanımda daha derinleşmeyi istiyorum (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Bir tez konusu veya çalışma alanı bulunmayan katılımcılar da, doktora derslerinin kendilerine bir tez konusu seçmek bakımından ışık tutmasını beklemektedirler ancak bu her zaman mümkün olamamaktadır.

Bazı katılımcılar-belki derslerin niteliğinin düzeye göre artacağına dair bir umutları olmadığı için-doktora düzeyinde derslerle vakit kaybetmektense tezlerine yoğunlaşmanın daha faydalı olacağını düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise, derslerin niteliğinden bağımsız bir şekilde, doktora ders düzeyinde ders koyulmasını anlamsız bulmaktadır.

“Doktorada yöntem dersi de olsaydı”. Olsaydı da yüksek lisansın değil ama lisansın tekrarı olacaktı, onu biliyorum. Onun için “Aa keşke olsaydı” demedim (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı doktora düzeyinde kuram ve yöntem derslerinin olması gerektiğini çünkü her düzeyde mevzunun farklı tartışıldığını ve öğrenilen bilgilerin farklı olduğunu düşünmektedir. Bazıları da yöntemle ilgili becerilerin doktoradan önce kazanılmış olması gerektiğini düşünmektedir.

Ben kuram, yöntem olmayan bi eğitim programını zayıf buluyorum açıkçası. ...Ben bi okuma grubuna dâhil oldum. Söylem analizi, söylem analizi diyoruz. Ben söylem analizinin sadece bir boyutu biliyomuşum. Bilmiyolar, cahil cahil konuşuyorlar. Açık söyliyim yani ve ben doktoramda da şikâyetçiyim o durumda. ...Bi sürü yöntem dersi aldım ben, gene istiyorum. Üstünden geçe geçe, bi kere alcıkasın, iki kere alcıkasın, üçüncüde biraz oturcak, dördüncüde tam olacak, üstüne artık tartışmaya başlayacaksın (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Yani bilmiyorum, doktorada yöntem için de çok bana geç geliyo yani, yani yöntem-metodoloji bunlar doktoradan önce zaten alınmış ve çözülmüş olması gereken meseleler gibi geliyo (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Doktora düzeyinde ders olması gerektiğini düşünen katılımcılardan birinin gerekçesi sosyolojik kazanımlarla ilgili değildir. Araştırma görevlisi olarak çalıştığı bölümdeki yoğun iş temposuna ara verebilmek için bir fırsattır.

Benim ...'den kaçış biletimdi o dersler. Ben başka türlü nasıl gelcem izin alıp? Yıllık izin harcamam lazım. Yarın bir gün bayramda seyranda birleştirecem izin bitecek, ders olmasa tez için gidersiniz de, "Tez görüşmesi için gidiyorum" dersiniz ama derse iki-üç haftaya bir gidip enerji dolup geliyoduk yani. Tezde öyle bi zorunluluk yok, "Bu hafta gitme" oluyo en fazla. Yani en iyi ihtimalle "Bi dahaki hafta git". Bi dahaki hafta oluyo "Sen geçen hafta gitmedin mi?". O yüzden dersler çok iyi bi kaçış noktasıydı yani. Bence olsun (gülüyor). Yok, ama bi çoğu böyle, sadece benim değildi (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların doktora düzeyinde verilen derslerle ilgili tespitlerine bakıldığında, bazı sosyoloji bölümlerinde doktora derslerine gereken özenin gösterilmediği görülmektedir. Mevcut dersler birçok halde, boş ders veya lisans ve yüksek lisans düzeyinin tekrarı olan dersler olabilmektedir. Bu derslerin bir kısmı iki haftada bir yapılmakta ve bazı durumlarda hoca veya öğrencinin devam problemleri nedeniyle aksatılmaktadır. Doktora dersleri, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki derslerin tekrar edilmediği, derinlemesine ve nitelikli tartışmalar yürütüldüğü ve bunlara ek olarak düzenli yapıldığı takdirde sosyoloji öğrencisinin sosyolojik eğitimin aşamalarını tamamlayıp bunun ötesine geçtiği ve bağımsız araştırmacı olmak için son adımlarını attığı dersler olmaktadır. Elbette, bağımsız araştırmacı

olmanın niteliğini belirleyen metodolojilere aşinalıktır ve bu aşinalıklar bir sonraki bölümün konusudur.

3.2.4. Metodolojik Paradigmalara Aşinalık

Bu kısımda, kendisiyle mülakat yapılan lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde almış oldukları metodoloji eğitiminin mahiyeti ele alınmaktadır. Bu bağlamda mevzu; i) katılımcıların metodoloji kavramına aşinalığı, ii) katılımcıların aldıkları metodoloji derslerinin içeriği ve iii) metodoloji derslerinin kazanımları gibi üç temel mesele etrafında tartışılmaktadır.

Katılımcıların çoğunun metodoloji kavramına aşina olmadıkları görülmektedir. Metodolojiye ilişkin tutumları bakımından katılımcıları:

- a) metodolojik yaklaşımların farkında olmayan ve bu konuda bir eksiklik hissetmeyenler,
- b) metodolojiye aşina olmamakla birlikte adını koyamadığı ancak metodolojiye dair olduğu hissedilen bir eksiklikten bahsedenler,
- c) metodolojik yaklaşımların farkında olan ve metodoloji dersi almamış olmanın eksikliğini hissedenler,
- d) metodolojik yaklaşımlara aşina olan ve metodoloji dersi almış olanlar şeklinde dört gruba ayırmak mümkündür.

Katılımcıların almış oldukları metodoloji dersleri ise içerikleri bakımından beşe ayrılmaktadır: a) İçeriği araştırma teknikleri olan dersler, b) içeriği araştırma teknikleri ve metodoloji karışımı olan dersler, c) Tek bir metodolojik yaklaşımın öğretilmesine hasredilen dersler, d) mevcut metodolojik yaklaşımların tamamının tartışıldığı metodoloji içerikli dersler, e) farklı yaklaşımların ontolojik, epistemolojik kabullerinin tartışıldığı ancak metodolojilerine yer verilmediği dersler,

Mevcut metodolojik yaklaşımların tartışıldığı ve bilimsel araştırmaya rehberlik eden aşamalar ile çeşitli aklî ve usule ait prensiplerin konu edildiği dördüncü tipteki metodoloji dersinin katılımcılara bu araştırmanın odağındaki meseleler açısından önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir.

Bu tarza sahip olan bir metodoloji dersinin çoğu halde öğrenciye şu kazanımları sağlayacağı görülmektedir: 1) Yapılan işin temellerine vakıf olmayı öğrenmek, 2) farklı yönetsel paradigmaları öğrenmek ve karşılaştırmak, 3) araştırma sürecinde kuram, teknik ve metodoloji bağını kurarak ilerleyecek

donanıma sahip olmak, 4) yöntemin nesneye tabi olduğu bir metodolojik çoğulculuk anlayışını benimsemek, 5) nitel ve nicel araştırma tarzları arasındaki keskin ayrımı gevşetmek, 6) bir araştırmayı öğrenilen metodolojik bilginin temelleri üzerine kurgulamak ve bilgiler ışığında ilerlemek.

Katılımcıların metodoloji eğitimlerine ilişkin genel tablo yukarıda özetlendiği gibidir. Bundan sonrasında, başlıklar halinde verilmiş olan meseleler sırasıyla ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Metodolojik paradigmalara aşinalık konusunun ilk meselesi, katılımcıların metodoloji kavramına olan aşinalık bakımından ne durumda olduklarının tarif edilmesidir:

Ders içeriklerine dair bilgi paketlerinin taranması suretiyle tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye’de okutulan metodoloji dersleri, bütün düzeyler dâhil edildiğinde 68 dersten oluşmaktadır. Bunlar arasında metodoloji tarifimize uygun dersler ise sadece 18’dir. Bu durumda katılımcıların çok azının metodolojiye dair aşinalığının olduğu tahmin edilebilir ancak bu bilgiyi alıp almadıkları ve hangi derslerde aldıklarının kendilerinden öğrenilmesi gerekmektedir.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcılara lisans, yüksek lisans veya doktora düzeylerinin herhangi birinde metodoloji dersi alıp olmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların metodoloji hakkında fikri olmaması veya metodolojiyi araştırma yaklaşım veya teknikleri ile eş tutmaları halinde, kendilerine bu araştırmanın metodolojiden kastının ne olduğu ifade edilmiştir.

Metodolojinin kısaca “Uygulamalı sosyal bilim felsefesi olarak tarif edilebileceği ve bir araştırma konusu hakkında ampirik verinin nasıl toplanacak olduğuna değil; bir soruna hakemlik edecek bilginin ampirik verilerden hareketle nasıl üretilebileceği veya elde edilebileceği ve bunun sınırlılıklarının ne olduğuna dair usul ve ilkelere atıfta bulunduğu” söylenmiştir. Bu derslerin, “Metodolojik yaklaşımlar olarak natüralizm, inşacılık ve bilimsel realizmin temel kabullerinin tartışılmasını konu edinen ve bilimsel araştırmaya rehberlik eden aşamalar ile çeşitli aklı ve usule ait prensiplerin sistematik olarak incelendiği dersler olduğu” belirtilmiştir.

Metodoloji ile ilgili aşinalığı olmayan katılımcılar, metodoloji konularına ayrılmış bir müstakil ders fikrini şaşkınlıkla karşılamışlardır. Böyle bir dersin mevcut

olup olmadığını sormuşlar veya aşına oldukları başka bir ders içeriğinin metodolojiye karşılık geldiğini düşünmüşlerdir.

Maalesef böyle bi ders almadım ama lisansta zaten bence metodolojiye yani sizin ayırdığınız anlamda metodolojiye tekabül ediyor çünkü kullanılan metottan ziyade arka planda işte daha böyle şey, anlamaya yönelik, işte bi toplumla ilgili bi saha yapıyorsunuz onu anlamaya yönelik ama metot kısmını ıskalayan bi şey var. Böyle bi ders almadım ama yani yaptığınız ayırım mantıklı göründü şu anda. Tabi üzerine düşünmek lazım. Gerçekten çalışmadığım yerden sordunuz gibi bi şey oldu, ben açıkçası metot üzerine sizinle ilk defa bu kadar düşünmüş bile olabilirim. Nerde mesela var bu metodoloji dersi? (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Onlara özel bi ders, epistemoloji dersi veya özel bir sosyal bilim felsefesi dersi soruyosunuz siz? ...Çok ayrıntılı görmedik açıkçası ama ismen, tanım olarak, kimler bunu ortaya atmış falan gibi, Popper, Kuhn falan onları gördük. Çok ayrıntılı bi şekilde öyle iki-üç hafta paradigma kavramı şudur, bilimsel devrimlerin yapısı şudur, falan kitabı okumadık yani. Kitabı ben kendim okudum mesela daha sonra. O hani, uygulamalı bir sosyal bilim felsefesi dersi gibi bi şey. Öyle bi şey yok. Öyle bi şey var mı mesela acaba?

-Var.

Nerde var, Konya'da mı? (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodoloji derslerinin, aşağıda belirtileceği üzere, araştırma sürecinin temelini oluşturduğu ve kuram, yöntem, metodoloji bağını kurmayı sağladığı göz önüne alınırsa, bu katılımcıların bu dersleri almamasının sosyoloji eğitimlerinde büyük bir boşluğa neden olacağı beklenir ancak katılımcılardan çoğu böyle bir eksiklikten bahsetmemektedir. Bu durumda, bilinmeyen bir şeyin eksiklik hissi de oluşturmayacağı kanısına varılabilir lakin bu, böyle bir eksiklik olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Yok, bi problemim yok yani. Yani en azından olmadığını düşünüyorum ama varsa bu nasıl ortaya çıkar ki? (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Yani şimdi siz anlattıktan sonra öyle bir şey, öyle bir ders, öyle bi bakış açısı çünkü o paradigma, o felsefesi, araştırma metotlarını felsefesi herhalde o metodoloji dediğiniz. O gerçekten çok ufuk açıcı... Yani neyin, nereden geldiği, bunu neden yapıyorsunuz, "Böyle bi teknik var tamam hadi ben de uygulayım" değil biraz daha temellerine inerek de, bir sosyal bilimci en azından böyle yapmalı, yüzeysel bi şekilde öğrenmek yerine (Veli, 31 yaşında, doktora ders dönemi).

Başlangıçta metot ve metodoloji ayrımını yapmayan, metodolojiye ilişkin bir ders de almamış olan iki katılımcı, kendilerine metodolojiden ne anladıkları sorulduğunda, metodolojinin yöntemden farklı olduğunu söylemekte ancak net bir tanımını yapmamaktadırlar.

Lisans düzeyinde “metodoloji” başlığıyla açılmış derslerin hemen hemen hepsinin içeriğinin araştırma teknikleri olduğu görülmektedir. Metodolojik bilgiler çoğunlukla yöntem derslerinin başlangıcında veya kuram dersleri içerisine yedirilerek verilmektedir ancak bu dersleri aldıktan sonra öğrencilerde bir metodolojik farkındalık oluşmamaktadır.

...Belki de lisansta görür anlatırken ayrı bi dersin metodolojiye ayrılmamış olması o dönemde onun ayırdımına varmamama sebep olmuş olabilir. Şimdi dönüp baktığımda notlarımda görüyorum. Var, evet anlatılmış. O zaman farkında olmamış olabilirim yani. Temel olarak şeyi biliyodum, işte pozitivizm, işte yorumsayıcı paradigmaları falan biliyodum ama lisans düzeyindeki bi temelle biliyodum ve ona ayrılmış ayrı bi ders yoktu (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Bir örnekte ise yorumcu yaklaşımın felsefi arka planının verildiği bir metodoloji dersinin alındığı görülmüştür.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların bir kısmı (15) yukarıdaki metodoloji tanımıyla uyuşan veya ona yakın dersler almışlardır. Bu katılımcılardan ikisi metodoloji dersini doktora düzeyinde almış, diğer katılımcılar ise yüksek lisans düzeyinde almışlardır. Katılımcılar arasında, iki dönem verilen metodoloji derslerinden birini yüksek lisans, diğerini doktora düzeyinde alanlar da vardır.

Metodoloji dersi alan katılımcılardan bir kısmı, böyle bir ders aldıklarını söylemelerine rağmen, metodoloji ve yöntem arasında herhangi bir ayırım yapmamaktadır. Bu katılımcılardan biri metodoloji denildiğinde aklına yöntem derslerinin geldiğini çünkü yöntem derslerinin pratikte daha çok işine yaradığını söylemektedir. Metodoloji dersinden pratik bir fayda elde edemediği için metodoloji ve yöntem ayırımına da gerek duymadığını eklemektedir.

Pratik olarak çok bi faydası olmadı. Sadece kökeni, nereden geldiği, ne gibi farklılıklar var. Ama öbür tarafta daha pratik işimi görüyo. Neler yapmalısınız neler yapmamalısınız, hangilerini yaptığımızda nicel olur, hangilerini yaptığımızda nitel olur, böyle daha kolay uygulayabiliyorsunuz (Asude, 27 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Metot ve metodoloji arasında ayırım gütmeyen ancak metodoloji içerikli dersler aldıklarını söyleyen dört katılımcının, ilgili dersleri metodoloji adını taşımamaktadır. Bu durumda, derste böyle bir ayırım yapılamaması veya yapılsa dahi bunun merkezi konumda olmaması, katılımcının da bu ayırımı yapmamasına sebep olmuştur. Bazı derslerde ise, iki farklı bilimsel alana dair metodoloji kıyaslaması

yapıldığı için sosyolojik metodoloji geri planda kalmış olabilmekte yahut metodolojinin yalnızca akli/zihinsel süreçlerini konu edinmiş olması dolayısıyla katılımcının zihninde böyle bir ayrım yer etmemektedir.

...İçeriğini tam olarak hatırlamıyorum doğal olarak ama şeydi, tarihsel sosyolojide hem tarihteki hem sosyolojideki kuramları ve şey metodolojik yöntemleri inceliyoduk. Mesela tarih araştırmaları nasıl yapılır, tarih araştırmalarına sosyolojik bakışla nasıl yapılır, bu ikisi arasındaki kıyaslar, bunu yapan şeyler ne denir, başka türlü araştırmış, çığır açmış belli çalışmalar vardı, dünyada yapılmış çalışmalar... Paradigmalar, o paradigmaların ürünleri, o paradigmaların dışına çıkan insanların ürettikleri şeyler (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Metodoloji içerikli olduğu söylenen derslerin bir kısmında yukarıdaki örnekte olduğu gibi, farklı yaklaşımların ontolojik, epistemolojik varsayımları tartışılmakta ancak metodolojileri geri planda kalmakta veya metodolojiye hiç yer verilmemektedir. Böylece, bu araştırma kapsamında görüşülmüş olan çoğu katılımcıda görüldüğü gibi, katılımcıların paradigmalara dair genel bir fikri oluşmakta ancak onların araştırma süreçleri ile bağı kurulamamaktadır.

Bazı derslerde ise paradigmaların felsefi kökenlerine, varsayımlarına yer verilmekte ancak daha sonrasında niteliksel-niceliksel tarzlarla ilgili teknikler anlatılmaktadır. Metot ve metodoloji karışımı bu derslerde, bütün bu anlatılanlar tek ders içinde yapılmaktadır. Dolayısıyla böyle bir ders içeriği katılımcıya sadece paradigmalarla ilgili farkındalık kazandırma açısından faydalı olmaktadır.

Aydınlanmadan başlandı hatta öyle söyleyebilirim. Bilimsel devrimler, Kuhnlara falan. Ondan sonra Pozitivist düşüncenin hâkimiyeti, kimler vardı, nasıl oldu, nasıl bir düşünce geliştirildi sonra bu düşüncenin avantajı-dezavantajı nelerdi mesela? Ondan sonra hani toplumu fizik kuramı gibi görmenin dışında toplumu kendi iç dinamiklerine göre yorumlayan bir kuramın oluştuğundan, onu da yorumcu ama sembolik etkileşimcileri çok kısa anlattı hatta bir kaç cümle ile diyebilirim. Sadece ağırlık pozitivist ve yorumcu gelenek üzerineydi. ...Yani pozitivist düşüncede nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığını, nicel araştırmanın ne olduğunu, içinde kullanılan ne bileyim tüm yöntem ve teknikler neyse onlar (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodoloji dersi alan diğer (10) katılımcıların metodoloji tanımları bu araştırma kapsamında kullanılan metodoloji tanımına benzemektedir. Bu nedenle onların metodolojiye dair kazanımları, bu araştırmanın metodoloji öğrenimi ile ilgili

varsayımları açısından önemlidir. Bu katılımcılardan biri, metodolojiyi şöyle tarif etmektedir:

Metodoloji bizim çalışmamızla ilgili bazı felsefi ön kabuller, dikkate aldığımız ve bizim tüm o çalışmamızın seyrini ve çerçevesini belli edicek, belli bir yol tayin edicek olan felsefi ön kabuller. Dolayısıyla bir metot değil, bir teknik hiç değil ama bundan çok fazlası ve anladık ki, bir araştırma yapabilmek için metodolojik ön kabullerimiz ve bazı noktalarda metodolojik bilgimiz olmadan hareket edemiyomuşuz. Bunu fark etmemizi sağlamıştı. Sadece bir tekniği uygulamakla topladığımız veri bizim yaptığımız çalışmayı bilimsel kılmıyomuş (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu katılımcıların büyük bir çoğunluğu (toplam 8) iki dönemlik aynı metodoloji dersini almışlardır. Bu ders; metot ve metodoloji ayrımı üzerine kurulmakta ve derste pozitivist, yorumcu ve eleştirel realist yaklaşımlar tartışılmaktadır. Ders hocanın anlatımıyla gerçekleşse de öğrenciler pasif bir dinleyici konumunda olmamakta, öğrencilerin katılımıyla bir tartışma ortamı oluşturulmaktadır. Ders sonunda ise öğrencilerden, yapılmış olan bir araştırmanın o ders kapsamında incelenen hususlar dâhilinde metodolojik çözümlemesinin yapılması istenmektedir. Bu ödev dersin en öğretici yanlarından biri olmaktadır. Hatta dersin katkısından bahsedilirken, bu ödevin dersin içeriği ve hocanın anlatım tarzı kadar etkili olduğundan söz edilmektedir.

...daha önce yapılmış bir tez veya kitap seçiyoduk böyle bir sosyoloji alanında ve onun metodolojisini anlamaya çalışıyoduk, metodolojik tutarsızlıkları var mı, onu anlamaya çalışıyoduk ve eğer hocanın yanına gidersek ödevimizin işte sadece notunu değil, notunu öğreniyoruz ama ödevimizin hangi aksaklıkları olduğunu, nerede, neyi göremediğimizi, bir değerlendirme yaparken ne kadar başarısız ya da başarılı olduğumuzu, geri dönüş yapardı (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Derse öncelikle metot ve metodoloji arasındaki ayrım anlatılarak başlanmaktadır. Sonrasında ise üç yaklaşımın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarına değinilmekte ve metodolojinin aklı ve usule ait prensipleri tartışılmaktadır.

...en temel hatamızın aslında metot ve metodolojiyi aynı şey zannetmek ya da çalışmalarımızda dahi şu an bile hangi araştırmayı açarsanız açın “Metodolojimiz şudur” diyip “Şu şu teknikleri kullandık” diye anlatıyorlar. Bunun bir hata olduğunu önce anlatıp bir alet çantası örneği vermişti. Her yeri geldiğinde tekrar ediyodu. Metodoloji sizin alet çantanızsa metot o çantanın içindeki aletlerdir. Örneğin bir elektrik ustasının alet çantasının içindekilerle bir marangoz ustasının

çantasındakiler aynı değildir. Her ikisinin de bir metodolojisi yani bir çantası var ama onun içindekiler örneğin birinde tornavida var ama tornavida marangozun işine yarayacak bir alet olabilir (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu derste üç yaklaşım da tartışma konusu edilmektedir ancak bu yaklaşımlardan birinin daha çok ön plana çıkması hususunda, katılımcılar arasında farklı görüşler mevcuttur. Yaklaşımlardan birine daha çok odaklanıldığını düşünenler bunun kastı olmadığını düşünmektedirler.

Her birisine gerektiği kadar süre ve içerik olarak şey verildi, hani herhangi birisinin öne çıkarılmasından ziyade tabii ki hoca kendi görüşünü belirtti ama “Bu değersiz, bu değerli” tarzında bir işleyiş söz konusu değildi (Beren, 31 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan biri pozitivistlere daha çok yer ayrıldığını düşünürken, birisi hocanın yorumculuğa yakın olduğunu, diğer ikisi ise eleştirel realizmin ön plana geçtiğini düşünmektedir. Bu katılımcıların aynı hocadan bahsettikleri ve birbirlerine çok yakın dönemlerde ilgili dersi aldıkları düşünülünce öğrencilerin hocayla ilgili algılarından yola çıkarak, hocanın veya dersin objektif bir biçimde tanımlanamayacağı tekrar hatırlanmalıdır.

...sanmıyorum ama kasıtlı bir süreç olduğu, bir anlatım olduğunu ama ben olmuş olsaydım, şimdi dönüp notlarıma baktığımda belki yorumsayıcı paradigmanın biraz daha üzerinde, bir parça daha öyle çok bariz belki değil ama pozitivistlerin daha şey aldığı, daha fazla yer kapladığını söyleyebilirim (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

... hoca şöyle, metodolojik yaklaşım olarak yorumsamacılığa daha yakın zaten... Daha yakın ama bu şöyle değil, hani Türkiye’de Weber’in şubesi değil, yani nasıl diyim? Bazı kişiler var, Bourdieucu, Durkheimci. Takılmış, ordan gidiyo. ... hoca böyle bir şey değil (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Şöyle, belki realizm daha çok öne çıkmış olabilir çünkü hani pozitivistler daha çok dediğim gibi o üçü karşılaştırılırken birinin eksik yönlerini diğeri, hani birinin eksik olduğu noktada diğeri tamamlamış zaten onlar da o şekilde ilerledikleri için sanki realizm, belki pozitivistler ve inşacılığın biraz daha böyle eksik yönlerini kapatıyo gibi ama tabii ki üçü de eksik kendi çapında (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodolojiye aşinalık ve metodoloji dersi alma bakımından diğer katılımcıların içinde bulunduğu hali şöyle tarif etmek mümkündür. Katılımcılardan biri metodoloji olarak adlandırılmayan ancak içeriği metodoloji olan bir ders almıştır ve bu ders, öğrenciye metod-metodoloji ayrımını yaptıran, aynı zamanda farklı

yaklaşımların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını öğreten bir derstir.

Metodoloji dersi veya ona yakın içerikte bir ders almayan katılımcıların da paradigmalara ilişkin aşinalıklarının olduğu görülmüştür. Bu katılımcılar sosyoloji alanında birbirinden farklı birden fazla yaklaşımın olduğunu ve onların ontolojik, epistemolojik bir takım varsayımlarının olduğunu öğrenmişlerdir ancak metodolojik varsayımlara ve metodolojinin akli/zihinsel süreçlerine çok azı vakıftır. Bu katılımcıların metodolojik bilgilerini; bilim felsefesi, bilim tarihi, yöntem, kuram gibi derslerde edindikleri görülmektedir. Bu katılımcılar, kendilerine bir metodoloji tanımı yapıldıktan sonra, ilgili derslerde bu konuları gördüklerini söylemektedirler. Metodolojiye bağımsız bir ders ayrılmamasıyla, metodolojiye ilişkin kısmi bilgi dersler içerisinde dağınık şekilde veya derslerin başlangıcında verilmektedir.

Anlatıldı işte yani. O epistemoloji nedir, ontoloji nedir, realizm nedir, subjektivizm nedir? Genel sosyal teori derslerinden birinde yani. ...Sosyolojik düşünce tarihi içerisinde yani, onları orda gördük (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

Bizim metot dersinin içerisinde her bir diyelim metodun, her bir yöntemin felsefi arka planını ilk bi kaç haftasında mesela o bahsettiğim hani metoda dair her şeyi öğrendim dediğim ... hocanın dersindeydi. Yani pozitif paradigmada, nicel çünkü pozitif paradigmada açıklama vardır, mesajı açıklamak için çok net verileri kullanırsınız... Genel geçer bilgiyi bulmaya çalışır falan filan... Hermeneutikte ama anlamak vardır. Geneli diyelim genellemek gibi bi gaye yoktur vesaire. Dolayısıyla onda nitel teknikleri nitel yöntemleri kullanırsınız falan filan (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan biri, ders kitabında metodolojiye ilişkin kısımların olduğunu ve bu kitaptan sorumlu tutulmanın metodoloji dersini almak anlamına geleceğini düşünmektedir. Ona göre, yüksek lisans düzeyinde metodoloji konularına ayrılacak yeterli zaman bulunmamaktadır.

...hoca kısa kısa değinmiş ama bunu uzun bi okuma şeklinde yapmadı ama ben Neuman'ın kitabından uzun uzun okumuştum, doğrusu. O kitaptan sorumlu tutulmak, onu almak olmuyo mu aslında? ...Yüksek lisansı biraz da ben böyle sadece hocaların verdiği kadarıyla ya da hocalar bölerek versin gibi düşünmediğim için hani yüksek lisans biraz bireysel bi şey, lüks bi şeydir yani. Yapmak sana kalmış bi şeydir. Öyle olduğundan dolayı sen ne kadar okursan hoca da o kadar, zaman zaten o kadar az ki, dersler bir buçuk saat falan, bir buçuk saatte yani bütün haftaları bir haftayı yorumcuya, bi haftayı pozitivisteye ayırsa yani doğru düzgün ders kalmıyo (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu örnekten de anlaşıldığı üzere, metodolojiye has bir ders olmaması veya metodolojinin bir dersin kıyısında kalmasının katılımcıyı, bu bilgileri kişisel çabasıyla öğrenebileceği veya metodolojinin yöneme göre daha az önemli olduğu algısına sevk etmiş olabileceğini söylemek mümkündür.

Farklı sosyolojik yaklaşımların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabullerinin tartışıldığı ve bilimsel araştırmaya rehberlik eden aşamalar ile çeşitli aklî ve usule ait prensiplerin sistematik olarak incelendiği bir metodoloji dersi almış olan katılımcıların bu derslerin katkısına ilişkin tespitleri şöyledir:

Metodoloji dersi alan katılımcıların kazanımlarına bakıldığında, metodoloji eğitiminin sosyolojinin doğasına uygun şekilde farklı paradigmalardan tartışılmasının ve öğretilmesinin sağlandığı, katılımcıların “devrim halinde olan” bilimlerde olduğu gibi işin temellerine vakıf olup bu temelleri kendilerinin kurdukları ve yaptıkları bilimin felsefesini de bildikleri görülmektedir.

Zaten kendimde kişisel olarak sahip olduğum belli bakış açıları burada belli bi yere bağlayabildim. “Hımm, şu düşüncem postmodernizmle daha çok bağdaşıyo” falan gibi. Hani onunla hareketle mesela postmodernizmi -sadece örnek olarak veriyorum- daha çok haşır-neşir olmaya başladım. Bu da tabii ki benim araştırmamdaki bi araştırmacı rolümü işte o bakış açımı vs çok fazla etkiliyecek. Hani biraz nasıl diyim, özet olarak şöyle denebilir, ezbere yapılan bi şeyle, gerçekten bilerek ve o düşünceyi içselleştirerek ve bunu hani “Ben böyle düşünüyorum” falan değil de “Düşünüyorum çünkü temelleri şuraya dayanıyo. Şöyle böyle” gibi (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Ne yaptığımı, neden yaptığımı daha iyi anlamış oldum, nasıl yapacağımı daha iyi anlamış oldum. Benim için çok verimli bi dersti. Yani şey gibi, bazı şeyler yöntem derslerinde “Pozitivist paradigma hipotezden hareket eder, şöyle yapar, böyle yapar. İşte genellemek istiyorsanız öyle yaparsınız, şöyle şu çalışmayı yaparsınız ama onun şeyi ne?” yani nasıl çalışmalarda bunu, işte bu yöntemi kullanmak, neden bu yöntemi kullanmak meselesini tartışması için metodoloji bana çok faydalı oldu (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Metodoloji öğrenerek yaptığı işin temellerine vakıf olan öğrenci, bundan sonra yapacağı araştırmalarda kuram, araştırma tekniği ve metodoloji arasındaki bağı kurarak ilerlemesi gerektiğini bilmektedir ve bunu yapabilecek donanıma da sahip olmaktadır.

Şöyle metodoloji zaten hani kendi anlamı hani şeydir, konu-amaç-yöntem üçgeni etrafında, o üçgenin kesişiminden oluşan zaten bi şey. Dolayısıyla da araştırma yapacağım konuya karar vermekten, işte seçtiğim sorunsalı inşa edip o sorunsala ilişkin gerekiyorsa işte hipotezler vs üretip hangi sonuçların işte,

sonuçların analizine kadarki süreçte, hepsinde kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum. Hangi metodolojiye göre yaparsam işte nasıl ilerleyeceği konusunda tabi ki bi öngörüm var (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Benim gözüm açıldı. ...Biz çok önemli bir aşamayı es geçip doğrudan bir konu ve işte bir amaç, önem, ondan sonra bir teknik ve işte alana çık, geri gel, veriyi işte analiz et, bir sonuç yaz, bitir. Aslında bunun çok çok öncesinde bizim az önce söylediğim bilimsel olarak bazı felsefi ön kabullerimiz olduğunu fark etmek ve ancak araştırmamızı ona göre tutarlı bir şekilde yürütebileceğimizi anlamak gerektiğini öğrendiğim için ondan sonraki çalışmamda... “Felsefi olarak ben bu araştırmada hangi ön kabullerden hareket ediyorum, daha ziyade benim araştırma konum hangi metodolojik kabulleri gerektiriyor?”... Bunun gerekçelerini araştırmamda verdim (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodoloji dersi alan katılımcıların çoğu, katılımcıların büyük çoğunluğunun tartışmasız kabul ettiği, “niceliksel yaklaşımlar pozitivist temelli iken niteliksel yaklaşımlar yorumculuğa dayanır” şeklindeki varsayımı reddettikleri gibi, metodolojik bir çoğulculuktan yana tavır almaktadırlar. Yöntemin nesnesine tabi olduğu, Sayerci anlamda bir metodolojik çoğulculuğu (Sayer, 2017: 26) benimsemekte, bir metot veya metodolojiyi nesnenin önüne geçiren yöntemperest bir tutumun tam karşısında durmaktadırlar.

Söyle, dediğim gibi belirlenen sorunsal ışığında yani üçünü de kullanabilirim, ... ki eksikliklerinin farkına vararak, onu da çalışmada uygun bi ifade ile belirterek (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Yöntem konusunda bana can sıkıcı gelen şeydi, nicel ve niteli çok keskin ayırıyolardı. Belki bu derslerin daha iyi anlaşılabilir olması için yaptıkları bi şeydi. Özellikle nitel araştırma dersinde bize böyle çok tıkr tıkr “Şu şudur, bu budur” diye anlatılmıştı... Aslında bu kadar kavramsallaştırmaların sınırlı ve bu kadar pozitivist olmuyacağı, olmayabileceğini öğrendikçe bu yönde bi şeyim olmuştu... Bunu da sağlayan metodoloji dersi olmuştu işte yani. Sonra öğrendik ki nicel demek yalnızca sizin bazı pozitivist varsayımlarla yola çıkmanızı gerektirmiyö, örneğin inşacı bir varsayımla da niceliksel bi araştırma yapabilirsiniz gibi (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodoloji dersini almış olmak, her zaman, metodolojik bir tekilciliğin benimsenmeyeceği anlamına gelmemektedir.

İnşacılığı tercih ederim. İnsan üzere aldığınız bi şey olduğu için, insanla ilgili bu araştırmanın değişebilirlik yanları var onlar üzerine koyup araştırabiliriz ama pozitivistimde çok katı kurallar biraz insanı kesmişiz gibi geliyo. Yani sınırlamışız gibi geliyor ama inşaada bunu değiştirebilir ya da açık bırakabiliriz (Asude, 27 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Metodolojik bilgi, katılımcılar açısından sosyolojik birikimlerinin tamamını etrafında konumlandıkları bir merkezdir. Kendileri bunu, “temel, çatı” gibi ifadelerle tanımlamaktadırlar. Hatta bu bilgi, tezin kurgulanmasında olduğu kadar tezin hangi üslupla yazılacağında etkili olmaktadır.

Apartmanın temeli gibi yani. Ben öyle yorumluyorum. Apartmanın temelini yaptınız, kolanlar düşünün o tuğla da kuramlar. Klasik, çağdaş neyse. Gerisini siz tamamlayın, süsleyin yani. Sivasını yapın, tefrişatını yapın vs. Ben biraz böyle formülize ediyorum (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Belli bi çatının altına toplamaya yardımcı oldu diyim (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Bu sahada da çok belirgin. O metodoloji bilgisi o dilin, üslubun, o tezi yazarken ki üslubuna dahi yansıyo (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Yaklaşımlardan sadece birine odaklanmış bir metodoloji dersi alan katılımcı, diğer yaklaşımların temellerini yalnızca eleştirel bir bakışla öğrenmekte ve derste odaklanılan yaklaşımı benimseyerek ilerlemektedir. Bu durumda ortaya, bir paradigmanın kabulüyle ilerlenerek yapılan bir normal bilim örneği çıkmaktadır.

(Pozitivist düşünceye dair bir eğitim) Almadım ama “Almak ister miyim?” diye sordum kendi kendime. Pozitivist düşünceye sahip olmayacağımın yolunu çizdim en azından. Hani şu anlamda bi katkı. Sonuçta biz, sosyoloji sosyal bir bilim olduğu için var olan kuramları ve metodolojileri kendimize aynı zamanda bir örnek, bir rehber olarak da alıyoruz. Yani ben pozitivist düşüncenin çok handikabı olduğunu düşündüm mesela, özellikle bu Comte'u falan okurken. Hepsi zaten pozitivist de, hani içlerinde Weber biraz daha farklı bi yere konulabilir belki. En azından ayırmamı sağladı. Böyle bi yararı oldu. İkinci olarak da yorum gücümü artırdı (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodolojilerin zihinsel süreçlerinin konu edinildiği bir metodoloji dersi alan bir katılımcı da bu derslerden sonra metodolojik, bilimsel duruşu anlamında kendisini nereye konumlandıracağına karar verdiğini söylemektedir. Sabit bir metodolojik konum, yöntemin nesnesine tabi olduğu bir metodolojik çoğulculuğa ters düşen bir tavidir. Her nesnenin aynı bakma biçimiyle incelenemeyeceği göz önüne alınırsa tekilci bir tavrın bilimsel üretim açısından tartışmalı bir konumda olduğu görülecektir. Metodolojinin yönetime kıyasla daha sabit bir konumda olduğu ve sık değiştirilemeyeceğini düşünmenin, metodolojiye değil paradigmalara aşına olmaktan ve Kuhn’cu bir analizi benimsemekten kaynaklandığı söylenebilir.

Yöntemler evet değişebilir, nitel-nicel vs bunlar değişebilir ama metodoloji olarak çok değişeceğini sanmıyorum çünkü bi insan hangi metodolojiye kendini ikna

ettiyse, hangisinin felsefi konumlandırması zihninde daha iyi oturduysa bi şekilde ordan devam etceğini düşünüyorum. Ordan devam etmediğinde de baştan yolu biraz daha uzatacağını düşünüyorum kendi adıma, tekrar başa dönmesi sosyal bilimler felsefesine her metodoloji değişiminde dönülüp ordan yola çıkılması gerektiğini düşünüyorum (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Metodoloji derslerini aklî ve usule dair prensipleriyle, bir bütün olarak almış katılımcılar arasında da bir metodolojik yaklaşımın kendileri açısından daha sabit bir konumda olduğunu söyleyenler vardır ancak bu durum, ilgili metodolojik yaklaşımın bir denge hali olduğunun ve metodolojik bir çoğulcuğu savunduğunun düşünülmesinden dolayıdır.

Ne yapının tamamen işte belirleyici olduğunu ne de tamamen işte aktörlerin aktif bir konumda olduğu, bunların ilişki içerisinde işte öznenin pasif değil aktif ama bu aktifliğin tamamen bi özgürlük içerisinde değil belli bi sınırlılıklar içinde gerçekleştiği gibi daha ilişkisel ve realist paradigmaya belki biraz daha yaklaşan bi bakışım olmuş oldu. Bu benim belki bilimsel duruşum olarak şey yapabiliriz ama buna bi tarafa meyletme olarak nitelendiriceksek eğer böyle nitelendirebiliriz yani, meselelere bu şekilde bakıyorum. Şimdiye kadar hep araştırmalarımda gözüm öyle görüyodu. Birini daha iyi gördüğüm, öyle bi şeyim yok yani. En azından öyle olmama yönünde de bi şeyim var, gayretim de var çünkü olmaması gerektiğini düşünüyorum (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

...Realistler de “Ne o, ne o” diyorlar. “Yani evet bir gerçeklik var ancak buna ulaşmak için bizim seçeceğimiz yöntem önemlidir” diyorlar. Ne inşacılar kadar “Sadece bakanın gözündedir” anlayışı var, ne de “Tamamen somut ve objektiftir ve herkes için aynıdır” görüşü var. Bu, benim hem sosyolojik anlamda hem de dünya görüşü bakımından da yakın bulduğum bi anlayış. Muhtemelen bu nedenle benim duruşum şu anda böyle. Bu bana daha yakın, bu bana daha uygun olabilir, akla yatkın, daha bilimsel, daha sosyolojik geliyo yani her açıdan diyebilirim.

-Metodolojik duruşunuz konuya göre değişen bir şey mi?

Değil. Şu anda en azından bunun farkına vardıktan sonra hep bu yönde baktığımı fark ettim. Yani bi şeyi tamamen inşacı görmek gerektiğinde naparım ya da öyle bi gereklilik var mı? Emin değilim. Elbette bi çalışma inşacı olmayı gerektiriyo olabilir, sadece inşacı bakmak... Yani benim seçeceğim nesneyle alakalı anlaşılın. Ben o nesnenin ne tarafını görmek istiyosam (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Metodoloji dersini yüksek lisans düzeyinde almış olan bir katılımcı, metodolojiye dair bilginin lisans düzeyinde yöntem öğretilirken daha ayrıntılı verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yöntem derslerinin başında verilen paradigmalara dair tartışmaların “felsefî temeller”in üzerinde daha çok durularak verilmesi ve bundan sonra araştırma tekniklerinin anlatımına geçilmesinin yöntem bilgisi açısından daha doyurucu olacağını söylemektedir.

Metodoloji dersi almamış olan bir katılımcı da bu eğitimi almamış olmanın eksikliğini hissetmekte ve lisans düzeyinde verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Gerçekten (eksikliğini) hissediyorum yani çünkü bu konular şey, teori olsun ya da sosyoloji tarihi olsun-ki ben şunu da ekliyim oraya-Türkiye'de sosyoloji tarihi eğitimi veriliyo, sosyoloji eğitimi verilmiyo. Bu anlamda mesela metodoloji noktasında güçlü bi destek olsa, bi silkinip kendine gelebilir bence. Önemli eksiklerimizden bir tanesi ki, Batı sosyolojisi eğitiminde bu, önemli bi şeydir. Bizde verilmiyo ya da çok geç dönemde veriliyo. Yani üçüncü sınıfta metodoloji dersi vermek, çok salakça bi şey (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Bir katılımcı, metodoloji dersi almamış ancak almış olan bir arkadaşıyla birlikte metinleri okuyarak ve tartışarak bu bilgiyi edinmiştir. O da böyle bir eğitimin lisans düzeyinde verilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Sosyoloji eğitimin mahiyetine ilişkin dört aşama göz önüne alındığında bütün bir metodoloji eğitiminin lisans düzeyinde verilmesi ve öğrencinin o dersteki tartışmaları kavraması çoğu halde beklenemez ancak en azından yöntem derslerinin metodolojik bilgileri daha derin vermesi, metot ve metodolojiye ilişkin bilgilerin temelini oluşturacaktır. Çünkü kendisiyle mülakat yapılan katılımcılardan çoğunun inandığı “niceliksel yaklaşımlar pozitivist temelli iken niteliksel yaklaşımlar yorumculuğa dayanır” şeklindeki fikrin kaynağı lisans düzeyi yöntem dersleri ve yöntem kitaplarıdır. Bu durumda, bir metodoloji dersi, bir temel üzerinden devam edemeyecek ve öncelikle yanlış atılan temelleri kaldırmakla meşgul olacaktır.

Metodoloji öğrenmek, bir bilim dalında kuralları ve temelleri bilerek bilim üretme anlamına gelmektedir. Kuhn, normal bilim döneminde yapılan eğitimle ilgili olarak bu dönemde yetişen bilim adamının paradigma adı verilen yaklaşımların neden paradigma olarak benimsendiğini bilmediklerini söylemektedir (Kuhn, 1995: 123). Yaklaşımların temelleri ile ilgili bir eğitim almayan öğrencinin, yaklaşımlardan birini benimserken neye göre benimseyeceği tartışma konusudur ve alınan eğitimin değerlendirildiği bölümde, **Kuram, Yöntem ve Metodoloji ile İlgili Yatkinlıklar** başlığı altında tartışılacaktır. Bundan daha önemlisi bu temelleri bilmeyen öğrencinin yaklaşımları birbirine kapalı kavramsal sistemler olarak algılaması tehlikesidir. Bu durumda birden çok paradigma ile bilimsel üretim yapılan bir alanda paradigmalar birbiri ile kıyaslanamamaktadır ve ilgili alan paradigmaların kıyaslanmasının dahi düşünülmeceği bir hale evrilmektedir. Böylece, temellerin yeniden kurulmak

zorunda olmadığı, paradigmaların kıyaslanmadığı bir normal bilim dönemi yaşanacaktır. Metodolojinin öğrenilmesi, doğası itibarıyla normal bilim olamayacak olan sosyolojinin bu duruma düşmesine engel olmaktadır ancak metodoloji öğrenimi ile ilgili ortaya çıkan tablo, katılımcıların çoğunun normal bilim dönemine göre eğitim aldığıdır.

3.3. Alınan Eğitimin Değerlendirilmesi

3.3.1. Kuram, Yöntem ve Metodoloji ile İlgili Yatkinlıklar

Bu bölümde, kendileriyle mülakat yapılan katılımcıların, sosyoloji alanındaki paradigmalara ilgili ne türden yatkinlıklarının olduğu ve bu yatkinlıkların mahiyeti incelenecektir. Üzerinde durulacak olan esas husus kuramsal ve yöntemsel paradigmalara olan yatkinlıkların, diğer paradigmaları dışlamayan bir meyil mi olduğu veya diğerlerini dışlayan ve tek paradigma ile ilerlenen bir benimseme mi olduğudur.

Sosyolojik yaklaşımlarla ilgili benimseme ve uzak durma tavırları ile ilgili bu merakın sebebi, Kuhn'un paradigmaları birbirine kapalı bir sisteme benzettiği, tartışmasıdır. Kuhn'a göre paradigmalar birbirinden farklı dilleri andırırlar. Hatta paradigmalar sadece dil bakımından değil, doğa bakımından da farklıdır. Örneğin bir nesneyi aynı biçimde görmezler. Aynı kavramları kullandıkları takdirde bile o nesne ile ilgili algıları farklıdır (Kuhn, 1992: 339). Bu nedenle paradigmalar, birbiri ile kıyaslanamamakta ve birinden diğerine geçiş çok zor olmaktadır. İlk bölümdeki, sosyoloji alanının doğası gereği birden fazla paradigma ile çalıştığı konusunda ve paradigmaların birbirleriyle iletişim kurabilecekleri bir ortak zemin olma zorunluluğu ile ilgili tartışmalar hatırlanırsa; sosyoloji öğrencisinin paradigmaları nasıl algıladığı önem kazanmaktadır. Kuramsal ve yöntemsel yaklaşımların, araştırma konusuna göre değişmeyen sabit bir konum olarak algılanmaları halinde, bir normal bilim işleyişi ortaya çıkmaktadır ancak ortak kavramsal zeminden dolayı bu paradigmalar birbirine kapalı olmayacaktır. Bu durumda, ortaya, bir paradigma gibi değiştirilemeyen ancak farklı paradigmalardan alınan varsayımların birleştirilmesiyle işleyen “paradigmatik bir yamalı bohça” çıkacaktır.

Kuramsal ve metodolojik paradigmalardan hangi şekilde benimsenme eğilimi gösterildiği ile ilgili bir diğer mesele, katılımcıların benimseme duygularının nasıl geliştiğinin öğrenilmesidir. Kuhn'a göre, bilim adamlarının bir paradigmayı kabul etme nedenleri, aklî değildir. Bir paradigma kabul edildiğinde, elbette önceki paradigmaya göre daha başarılı bulunduğu için tercih edilmesi söz konusudur ancak bu tercihteki asıl etken, yeni paradigmanın gelecekteki başarılarını umut etmektir. Yani temelde, bilim adamının paradigmaya olan inancı durmaktadır. Kuhn, paradigmanın benimsenmesinde; dini inanç, yaşam özellikleri, milliyet ve itibar gibi aklî olmayan başka sebepleri de sayar (Kuhn, 1995: 96, 251, 257).

Bu bilgiler ışığında mülakat verilerine bakıldığında katılımcıların metodolojik veya metodolojiye aşina olmayanlar açısından paradigmatik bir yaklaşıma şu yedi sebeple yakınlık ve benimseme duygusu geliştirdikleri görülmektedir: 1) Öğrenim gördüğü sosyoloji bölümünde baskı bir eğilimin olmasından dolayı, 2) sosyoloji dışında bir alana ilgi duymaktan dolayı, 3) yaklaşımlardan birinin daha makul bulunmasına göre, 4) mizacına göre, 5) dünya görüşüne göre, 6) siyasî görüşüne göre ve 7) hocasının otoritesine göre.

Katılımcıların paradigmayı algılama ve konumlandırma bakımından da farklı tavırlar içerisinde oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğunun paradigma kavramı hakkında fikri yoktur ancak paradigmatik yaklaşımların varlığına aşinadırlar. Paradigmatik yaklaşımlara aşina olanların bir kısmı, bu yaklaşımlar arasında bir çatışmanın varlığını hissetmektedir. Diğer katılımcılar ise yaklaşımların varlığına aşina olmakla birlikte aralarında bir çatışma olduğunu düşünmemektedir.

Paradigmaları bir bilimsel araştırmada konumlandırma bakımından ise katılımcılar, paradigmaları konumlandıranlar ve konumlandıramayanlar şeklinde iki temel tavra sahiptir. Bir bilimsel araştırmada paradigmayı konumlandırabilenler, bunu üç farklı biçimde yapmaktadırlar. Birinci grup konuya göre konumlandırmakta, ikinci grup konu-yöntem-amaca göre konumlandırmakta, üçüncü grup ise paradigmanın sabit bir konumda olduğunu düşünmektedir.

Bu hal, katılımcıların paradigmayı nasıl tanımladıkları ile doğrudan ilgilidir. Katılımcılar paradigmayı beş farklı şekilde tanımlamaktadırlar: 1) Sabit bir bilimsel konum, 2) kısa dönemde değişmeyen bir bilimsel konum, 3) metodoloji, 4) kuram ve 5) sosyolojik bir yaklaşım.

Katılımcıların bir paradigmatik yaklaşıma dair genel tutumlarının verildiği bu özetten sonra paradigmatik yaklaşımların aldıkları farklı biçimlerin katılımcılar tarafından nasıl değerlendirildiği mevzusu gelmektedir. Bu biçimlerden ilki, kuramlardır.

Katılımcıların sosyolojik kuramlarla ilgili benimseme ve mesafeli olma tutumlarını üç farklı kategoride incelemek mümkündür: i) Bir kurama yakınlık duymamak veya mesafeli bir tutum içinde olmamak, ii) bir kurama yakınlık hissetmek ve iii) bir kurama yakınlık hissetmekle birlikte diğer kuramları dışlamamak.

Katılımcıların benimseme ve mesafe konusundaki tutumlarının dört temel sebebi olduğu görülmektedir: i) İlgili kuramın bir ideoloji ile ilişkilendirilmesi, ii) ilgili kuramın başarılarından etkilenmek, iii) bir kuramı tezde kuramsal çerçeve olarak kullanmak ve iiiii) kişisel nedenler.

Kuramlarla ilgili tutumların mahiyeti tartışılırken benimseme ve yakınlık tutumları ile ilgili mevzunun derinleştirilebildiği ancak bir kurama eleştirel yaklaşma ve mesafeli olma tutumu hakkındaki tartışmanın çok daha yüzeysel yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum katılımcıların benimseme ve yakınlık konusunda daha cesur olmalarından ve bir kurama eleştirel bakma konusunda ise çekingen davranmalarından kaynaklanmaktadır. Benimseme tutumun daha az ve yüzeysel bilgi ile gerçekleşebildiği ancak eleştirel tutuma sahip olmak için kuramlar hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek gerektiği göz önüne alınırsa, bu durumun mevcut kuram eğitiminin ürettiği bir sonuç olduğu görülmektedir.

Paradigmatik yaklaşımların diğer alt biçimi yöntemdir. Katılımcıların yöntemle ilgili tavırları bakımından üçe ayrıldıkları görülmektedir. İlk grupta herhangi bir araştırma yaklaşımına yakınlık duymayanlar bulunmaktadır. İkinci grup karma metoda yakınlık duyanları kapsamaktadır. Sonuncu gruptakiler ise niteliksel yaklaşımlara yakınlık duyanlardır. Niteliksel yaklaşıma yakınlık duyanlar kendi içlerinde üç alt gruba ayrılmaktadırlar. İlk gruptakiler araştırma yaklaşımını sabit bir konum olarak algılamaktadır. İkinci gruptakiler araştırma yaklaşımını konuya göre değiştireceklerini söylemektedirler. Üçüncü gruptakiler ise mecbur kalmadıkları sürece niteliksel yaklaşım dışında bir araştırma yaklaşımını kullanmayacaklarını belirtmektedirler.

Yöntemle ilgili yatkınlık meselesi ağırlıklı olarak niteliksel yaklaşımlar üzerinden yürütülen tartışmalarla ilerlemektedir. Çünkü katılımcıların çoğu kendilerini niteliksel yaklaşıma yakın hissetmektedir. Katılımcıların niteliksel yaklaşımı benimsemelerinin dört ana sebebinin olduğu görülmektedir: i) Duygusal sebepler, ii) niteliksel yaklaşımın başarılı bulunması, iii) yöntem derslerinin tarzı ve iiiii) araştırma yaklaşımı ile bir paradigma arasında bağ kurulması ve paradigmanın da bir ideoloji ile ilişkilendirilmesi.

Bu ana sebepler de bir takım alt sebeplere ayrılmaktadır. Duygusal sebepler; sevmeye, heyecan verici bulma ve hoşuna gitme şeklinde üçe ayrılmaktadır. Niteliksel yaklaşımın başarıları ise yedi farklı alt sebep altında incelenebilir. Buna göre niteliksel yaklaşım; derinlemesine bilgi sağlayan, güvenilir, anlaşılır, okunması kolay, nicel yaklaşıma göre daha az spekülative, aktörün bakış açısının gösterme kabiliyetini haiz, niçin sorusunu sormaya imkân tanıyan bir yaklaşım olduğu için tercih edilmektedir.

Katılımcıların kuram, yöntem ve metodoloji ile ilgili yatkınlıklarını konu edinen bu başlığın ana meselelerini bu şekilde özetlemek mümkündür. Bundan sonrasında bu mevzular ayrıntılı biçimde sırasıyla ele alınacaktır.

3.3.1.1. Metodolojiler/Paradigmalarla İlgili Yatkınlıklar ve Paradigmanın Konumlandırılma Biçimleri

Bu kısımda, katılımcıların metodolojik/paradigmatik yaklaşımlarla ilgili benimseme ve yakınlık tutumlarına ve buna ek olarak bu yaklaşımları algılama ve konumlandırma biçimlerine yer verilmektedir. Bu kapsamda mevzu; 1) bir paradigma veya metodolojiye yakınlığın mahiyeti, 2) yakınlık ve benimseme tutumunun gelişme sebepleri, 3) paradigma kavramını tanımlama, 4) paradigmatları algılama ve 5) paradigmatları konumlandırma gibi beş ana konu etrafında ele alınmaktadır.

Katılımcıların paradigmatik yaklaşımlara dair yakınlık ve benimseme tutumları çoğu halde karmaşık ve birikik bir sürecin sonucudur, dolayısıyla bunların birleşme örüntüleri oldukça uzun ve karışık bir mahiyet arz etmektedir. Bu nedenle benimseme tutumları ile ilgili nedenleri her katılımcının hikâyesinde en azından birinin mevcut olduğu bir sebepler listesi olarak sıralamak uygun olacaktır.

Katılımcıların bir metodolojik paradigma veya ona benzer bir üst yaklaşıma dair tutumlarını belirleyen ilk ve önde gelen nedenler, dînî ve siyasî görüştür. Bu ikisinden sonra bölümün veya hocanın otoritesi ve kişinin mizacı gelmektedir. İlgili yaklaşımın başarıları da sebepler arasında sayılabilir. Bu durumda, Kuhn'un bir paradigmanın benimsenmesiyle ilgili söyledikleri, bu katılımcılar açısından, büyük oranda haklı çıkmaktadır.

Araştırma verilerine göre bir yaklaşıma yakınlık duyma; bir metodolojiye veya metodolojiye aşına olmayanlar açısından ise paradigma benzeri bir geleneğe yakın olmak şeklinde olabilmektedir. Katılımcıların yaklaşık dörtte biri, bu şekildeki yaklaşımlara yakınlık duyduklarını söylemektedir. Bu katılımcılardan çoğu yorumcu/inşacı yaklaşımı benimsemiştir. Diğerleri ise eleştirel realizm veya eleştirel paradigma gibi yaklaşımlara yakınlık duyduklarını söylemişlerdir. Aralarında pozitivist yaklaşıma yakınlık duyan yoktur. Katılımcılar, birbirinden farklı sebeplerle pozitivist yaklaşımdan çoğunlukla uzak durmaktadırlar. Pozitivist yaklaşımı-o da metodolojisi bakımından-dışlamayan veya kullanılabileceğini düşünen katılımcı sayısı azdır. Katılımcıların, çoğu halde, öğrenim süreçlerine işlemiş olan ve kendilerinin de, farkında olsalar da olmasalar da, bazı kabullerini benimsemiş oldukları pozitivist yaklaşıma karşı bu tavırları, gelecekte, yorumcu paradigmanın hâkim olduğu bir sosyoloji normal bilim halinin habercisi olabilir.

Bir paradigmanın, kendileriyle iş gördüğü ve ilgili paradigmanın kabulleri ile oluşturulmuş bir takım kavramları veya başka türden araçları vardır (Kuhn, 1995: 220-221). Katılımcıların bir paradigmaya yakınlık duymadıklarını söyledikleri durumlarda da bir paradigmanın kavramlarını kullandıkları, toplumsal dünyaya dair bir şeyleri onlarla tanımladıkları görülmektedir. Yorumcu paradigmaya yakın olduğunu söyleyen ancak pozitivist paradigmanın kavramsal araçlarıyla düşünen veya toplumsal dünyanın bir kısmını o kavramlarla tanımlayan katılımcıların durumu böyle tanımlanabilir.

Kendisiyle mülakat yapılan katılımcılar kuramlar ve yöntemler karşısında aldıkları tavırları; “yakınlık”, “benimseme”, “yatkınlık”, “sevme”, “hoşlanma”, “eğilimli olma”, “beğenme” veya “mesafeli olma”, “uzak durma”, “sevmememe” ifadeleri ile tanımlamışlardır. Aşağıda ele alınacağı üzere, katılımcılara bu ifadelerle neyi kastettikleri ve neden böyle bir tavır içerisine girdikleri sorulmuştur. Örneğin,

“yakın hissetmek”, bir yaklaşımın sabit bir konum olarak benimsendiği anlamına gelmemektedir.

Yakın hissetmekle beraber hâlâ “Burdayım” diye kendimi tanımladığım net bi şey de yok (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Bazı durumlarda bir yaklaşımı benimsemek katılımcı için, öğrenim gördüğü bölümde öyle olmasından dolayı doğal olarak benimsenmiş bir şey olmaktadır. Katılımcı, bu durumda bir yaklaşımı nasıl konumlandığını daha önce düşünmediğini söylemektedir. Katılımcıların, herhangi bir yaklaşımı benimsemeleri veya ona yakınlık hissetmeleri; sosyoloji dışında bir alanla da ilgileniyor olmalarından, dünya görüşünden, mizaçlarından, sevilen danışman hocanın bir kurama yatkın olmasından, sosyoloji lisans eğitiminin alındığı bölümün baskın bir ekolü olmasından, yaklaşımlardan veya ekollerden birinin sosyolojik olarak daha makul görülmesinden kaynaklanabilmektedir. Örneklerin çoğunda, bu sayılanların birkaç tanesi birden sebep olarak gösterilmiştir.

Hermeneutiğin daha anlam odaklı, yorum odaklı gitmesi ve kendi düşüncemin de, kendim de düşünce olarak buna daha yakın hissediyorum. Mesela bunda belki, dünya görüşümün çok ciddi etkisi vardır. Mizacımla da alakalı olabilir bu. Pozitivizmin dilini sevmem ben. Yani bi noktada sevmem. Yani her şeyin evrensel, genel geçer bir yasanın olup olmadığı tartışmasında bana hermeneutik daha şey geliyor (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Determinist bakış açısını temel alan pozitivist dediğimiz klasikçileri pek şey yapmıyorum kendim. Ben daha çok sosyolojinin böyle yorumlama, anlama o tür şeylerini. Kendim bi şeyleri okumayı seviyorum yani o okuduklarımı yorumlamayı seviyorum. Hayatı da o şekilde, birebir her şey mota mot değil, etki-tepki değil. Fizik kanunu gibi değil insan doğası. Bu yüzden... Bizim hocalarımızın geneli zaten çoğu bu tarzdaydı. Belki de onların tarzlarından dolayı. Kendim de bu tarzı, bu yöntemi kendime şey görüyorum, daha yakın görüyorum (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Bir yaklaşımın aynı zamanda bir ideolojiyle ilişkilendirilmesi durumunda, katılımcılar, bunun farkında olarak veya olmayarak, ondan kaynaklandığını düşündükleri her şeye mesafeli olmaktadır.

Cumhuriyetin şeyidir bence pozitivism, metodudur, metodolojisidir daha doğrusu. Cumhuriyet dönemi Türkiye’de bi şeyleri yapmak için “Bu var, doğru bu. Doğruyu hepimize veriyoruz” ama bu, Türkiye’de son on beş-yirmi yılda değiştiği için bu, ben insanların Türkiye’de, hocalarımızın, bizlerin, nitele biraz şey yaptık, can simidi gibi sarıldık. Pozitivizmden kurtulmak için yani var olan ontolojik bi şeyi

biz bilgiye, epistemoloji bağlamında dönüştü. Kuramımızı ya da şeyi, çalışmalarımızı ona ayarlamaya çalıştık (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Lisans eğitimimin alındığı sosyoloji bölümleri, öğrencilerin sosyolojiyi tanıdıkları ve sosyolojinin mahiyetini kavradıkları yerlerdir. Bu bölümler, öğrencilerin bir kurama yakınlık duymasında veya bir kuramı benimsemesinde önemli bir yere sahiptir. Baskın olan kuramsal veya yöntemsel tavır bir ideolojiyle birlikte anılıyorsa, çoğu halde, öğrencinin dini veya ideolojik görüşleri bölümdeki baskın havayı alt etmektedir.

Lisans öğrenimini tamamladığı bölümün ekolünü kendine yakın hissetmeyen katılımcılardan bir kısmı, kendine yakın bir öğrenci platformu içinde yaşam alanı bulmakta, mesela dergi çıkaran Marksist bir ekip içinde bulunmakta veya bölümdeki baskın havanın “kıyısında kalmış” olan hocalardan dersler almakta ve başlangıçta dini inanç, dünya görüşü, etnik köken, bölümün ideolojik tavrı gibi saiklerle yönelindikleri kuramları sonradan ideoloji ve bilimsel duruş olarak benimsemektedirler. Kişi, lisans öğreniminin son dönemlerinde veya lisansüstü öğrenim sürecinde farklı bakış açılarını karşılaştırabileceği bir ders almadığı veya bunu yapabileceği başka imkânlarla karşılaşmadığı sürece, bu yatkınlıklar kalıcı olmaktadır.

Bizim okul Marx'ı eleştirmekle başlar, bize Marx'ı anlatmazlar. Onlar bir tavır, ideolojik bi tavır göstermeselerdi belki ben de başka bir ideolojiyi öğrenmeyecektim (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Daha hatta eleştirel hale getirdi beni. ...Onları eleştirirken, yani başka şeylerle de karşılaşıyoruz günlük hayatımızda, başka şeyler okuyoruz vs. Yani bu hocalar bize sürekli ekonomi anlatıyo, ekonomi üzerinden anlatıyo bi şeyler ama benim gördüğüm şeyleri, ben bunun üzerinden sadece açıklayamıyorum. Hani onun sıkıntısını yaşarken buldum ben kendimi, son iki yılda. Bir iki tane dediğim, hani daha Weberyen bakan bi kaç hoca vardı, hani onların derslerini daha çok aldım. Bourdieu anlatan hocamıza vs yanaştım diyim. Hani onlardan daha çok etkilendim, yani bölümün biraz kenarında kalan hocalardı bunlar da (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Lisans düzeyi kuram derslerinde, bazı örneklerde hocanın yakın olduğu bir kuram olması ve bu kuramı önemseydiğini öğrencilerine de ifade etmesiyle, hocayı bu konuda otorite kabul eden veya hocanın ders anlatma tarzını “beğenen” öğrencilerin bu kurama yatkınlık duyması veya beğenme hislerinin oluşması gibi durumlar oluşabilmektedir.

Katılımcılar, bölümlerindeki baskın havaya kendilerini yakın gördüklerinde, bölümü içinde “nefes alabildikleri”, “kendilerini yabancı hissetmedikleri” şeklinde tarif etmekte ve bir baskın havanın olmasından rahatsız olmadıklarını söylemektedirler. Bu durumda ilgili anlayış her neyse, katılımcı tarafından kolaylıkla benimsenmektedir.

Geneli muhafazakâr algı var. Onların yanına gittiğimde kendimi çok yabancı hissetmiyorum. Bu benim için güzel bi şey (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Ben de onlardan etkilendim. Ben öyle çalışmak istedim. Biraz bu işler danışmanla da ilgili biliyorsunuz. Danışman hocanız genelde çalıştığı alan neyse, siz de, zaten siz de genelde öyle tercih edersiniz. Bu ikisi birbirini besleyen şeyler (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Bölümdeki baskın havanın dünya görüşüne uygun olduğunu söylediği halde, bu baskın havadan rahatsız olan da vardır. Bu durum, ilgili bölümde, baskın havanın ideoloji ile ilişkilendirilmesi, bir kutuplaşmanın tarafı olması ve farklılıkları barındırmaması ile alakalıdır. Katılımcılar bölümlerindeki sosyolojik eğilimleri, bir ideolojik tavır sezmediklerinde daha kolay benimsemektedirler. Çoğu halde, katılımcıların lisans veya yüksek lisans eğitiminden sonra üniversite değiştirmeleri, bir kuramcının veya bir araştırma tarzının önceki bölümde diğerlerinden daha baskın olduğunun fark edilmesini, lisans öğrenimi esnasında benimsenmiş olan anlayışların sorgulanmasını ve değiştirilmesini sağlamaktadır.

Şunu düşünüyorum artık ekoller arasında tercih yapmak bi hataymış. Ben onu lisansta zaten yaşamışım, tecrübe etmişim. Hocalarım ne düşünüyorsa ben de onu düşünmeye başlamışım, bi süre sonra çünkü sosyoloji eğitimine başladığınız yer, orası. Şimdi öyle düşünmüyorum. Ne kadar çok öğrenirsem o kadar çok iyi olacak benim için yani. Farklılık beni köreltmiyor aslında zenginleştiriyor. Dolayısıyla öyle bi pişmanlığım yok yani ya da işte tercihim yok (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Bizimkiler araştırma yapmaya da, anket yapmaya biraz karşılar. İnsanları sayısal verilere indirmeye çok karşılar. Mülakat olabilir ama bizimkiler daha çok literatür tararlar ve çeviri yaparlar... Mesela bize psikolojiden öğrenciler gelirdi sınıfa, sosyal anketler falan yapmak için falan böyle. Biz karşı çıkardık onlara. Hocalar da yapardı aynı şeyi. Sanırım bundan kaynaklı, bu ön yargıdan kaynaklı ki, bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir paradigmatik yaklaşımı nasıl algıladıkları ve bir bilimsel araştırmada nasıl konumlandıkları bu bağlamda tartışılması gereken bir diğer meseledir:

Katılımcılara bir bilimsel araştırmada paradigmayı nasıl konumlandıkları sorulduğunda, çoğu halde, paradigma kavramının kişiye bir şey ifade etmediği görülmüştür. Paradigma kavramının bu çalışmanın odaklandığı meselelerden biri olduğu ve bu araştırmada, belli bir kuramsal yaklaşımın ve belli bir metodolojik yönelimin kristalleşip ekol şeklini aldığı alanlar anlamında kullanıldığı söylenildiğinde katılımcıların çoğunun paradigmalara aşina olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bazıları ise, paradigmalara aşina olmakla birlikte, paradigmalara dair örneklerin verilmesi halinde bile paradigmalardan bir araştırmada nasıl konumlandırılacağını düşünmediklerini, paradigma hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığını söylemektedirler.

Ben her ne kadar kurtulmaya çalışsam da pozitivistten kurtulmaya çalışsam da biliyorum ki, o var bende. Mümkün değil çünkü. Böyle bir eğitimden geçtik biz ve bunu etkisinin olmaması imkânsız. Ben istediğim kadar daha yorumlamacı bir çizgiye kaymaya çalıştım ya da ne biliyim, daha fenomenolojiye yaklaştım falan ama pozitivist mesela hep var, bunu çok hissediyorum yani. Yaptığımız sosyoloji pozitivist uyruğundan kurtuldu, tek yol değil artık ama o aydınlanmacı zemini hep hissediyorum, yani o paltodan çıktık ve onun çocuklarıyız yani. O çok kolay dönüşebilir, dönüşür, farklı şekiller alır. Farklı şekiller almasının daha iyi olmasını, daha gerçeğe yaklaşımcı, daha işte sofistike yöntemlerle ve teorik tartışmalarla hani sağlayabiliriz, mümkün ama zemin gene aynı zemin ve ben rahatsız olmuyorum. Çünkü böyle yani adamlar bence bir ideolojinin üstüne değil, gerçekliğe yaklaşmak için bence bir şeyler aramışlar yani (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kısmının hem paradigma kavramına hem de sosyolojinin birbiri ile çatışan birden fazla paradigmatik yaklaşımı arasındaki çatışmaya aşina oldukları görülmektedir.

Türk sosyolojisinin tarihini okuduğumuzda bunu görebiliyoruz, işte İstanbul Üniversitesi sosyoloji bölümü, daha çok yorumcu geleneği paradigma almış ama Ankara Üniversitesi Dil Tarih ise daha çok pozitivist paradigmayı temel almış. Böyle bir ayrım var mesela Türkiye'de, ilk zamanlar için. Ben bunun doğru olmadığını düşünüyorum. "Şunu almalıyız ve bunu paradigma seçip devam etmeliyiz". Bunun eksik kalacağını düşünüyorum (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Yani politik boyutundan bağımsız olarak Marksizm bilimsel kuram olarak yaklaşmak belli çevrelerde, belli yerlerde pek mümkün olmuyo. Tam tersinde Weber'e herhangi bir politik şeyi olmadan Weber'e yaklaşmak bu sefer ya da

yorum-samacı-yorumlayıcı sosyoloji anlayışına kaymak mümkün olmuyo. Bu anlamda veya pozitivist anlayışın hâkim olduğu yerlerde başka bi şeyle çıkmak mümkün olmuyo. Bu tarz çatışmalar her yerde, her üniversitede, her kurumda Türkiye'de bence bu şekilde var. Zaten sosyal bilimlerin Türkiye'deki önündeki engellerden biri de bu (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bazı katılımcılar, birden çok paradigmanın çatışmasını veya bir paradigmanın baskısını, çalışılan konuda daha önce yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmalarının görülmesi gerektiği veya araştırma sonuçlarını literatürden referanslarla desteklenmesi gerektiği şeklindeki anlayışın varlığı ile açıklamaktadırlar. Katılımcılardan bir kısmı ise, bu baskıyı akademik dil üzerinde hissetmektedirler. Bu kişiler, kendilerini yorumlayıcı yaklaşıma yakın görmekte ve pozitivism kaynaklı olduğunu düşündükleri şablonlardan rahatsız olmaktadır.

Bana danışmanım şey demiş, şimdi bu sonuç kısmını yazarken, bu verileri yorumlarken, bi şeyler söylüyorsunuz ve senin söylediğin özgün ve ben mesela bi kavram oluşturmaya çalışmışım falan böyle. Diyo ki “Ama” diyo “Literatürden bi şeyle destekleyelim ki onu, onu da referans gösterelim, bilimsel olsun”. Aslında ben bi şey söylüyorum orda. Yani benim literatüre ihtiyacım yok ki ve olan bi şey söylemiyorum. Hani birinin bana yakın düşüncesini bulucam da, araştırıcım da onu oraya koyucam ki, hani bilimsel olsun. Yani bu büyük bi kaygı. Bu da biraz daha pozitivist paradigmayla alakalı (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Paradigmaların varlığına aşına olan katılımcılardan bir kısmı, paradigmalar arası bir çatışma olduğunu düşünmemektedirler çünkü onlara göre, pozitivist paradigma bir çatışmanın tarafı olacak kadar güçlü değildir hatta neredeyse yok olmuştur.

Pozitivist paradigmayı kullanan kaldı mı yani?.. En pozitivistler bile kullanmıyo gibi sanki yani. Mesela Mübeccel Kıray'ı sorarken çekiniyorlar (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Paradigmalar arası çatışmayı hisseden katılımcılardan biri, pozitivist paradigmanın sonuna geldiğini düşünmektedir. Yeni bir bilim anlayışının olabileceğine inanmakla beraber mevcut akademik yapının, pozitivism yerine yeni ve güçlü bir paradigmayı ikame etmek için yeterli şartları taşımadığını söylemektedir.

Katılımcılar paradigma kavramını; *başlangıç noktası, araştırmanın temeli veya temel alınan şey, bakış açısı, gözlük, çerçeve, pencere, çatı, sosyolojik*

kuramlar, metodoloji, rehber, araç, sabit veya belli dönemlerde değişen bir bilimsel anlayış gibi ifadelerle tanımlamaktadırlar.

Paradigma, araştırma konusunu temellendirmeye imkân veren, araştırmanın bütüne sirayet eden ve araştırmanın tutarlı ve bilimsel olmasını sağlayan şeydir.

İşte bence normalinde tüm araştırmanın başından sonuna her yerinde içkin olmalı... Kuramın size sunduğu perspektif üzerinden değerlendirebilmelisiniz mesela. Ordaki tartışmalarla ilişkilendirerek literatürü ele almalısınız mesela ya da ne biliyim sahaya giderken, sahadayken, sahada gözlemlerinizi yaparken sahadan çıktıktan sonra verilerinizi kurgularken şey toparlarken, gruplandırırken analiz ederken hepsinde hani o bütüncül toplum anlayışınız, toplum kavrayışınız, toplum kuramınız olmalı ki hani söylediklerinizin tutarlı bi yanı olsun yani. Bi perspektif olsun (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı, paradigmanın araştırma konusuna göre değiştirilebilen, konuya göre belirlenen bir konumda olması gerektiğini düşünmektedirler. Bazı katılımcılar ise; paradigmanın konu-yöntem-amaç üçlüsüyle şekilleneceğinin altını çizmektedirler.

Konu yok ortada, “Bu paradigmayı kullanacam”. Kullancam da konu belirlemek lazım öncelikle, bu konuya hangisi gider, belirlediğin konuya. Mesela toplumsal değişmeyi anlamak için işlevsel yöntemi kullanırsan kendi etrafında dönersin yani. Çünkü toplumsal değişme taraftarı değiller yani... Bu açıdan paradigmalar konuya göre belirlenmeli diye düşünüyorum yani (Mert, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Paradigma ya da yaklaşım bir çalışmanın, bir konunun en başında sanıyorum üzerine düşünmüş olmanız gereken parçası, araştırmanın. O konuda kafa yormaksızın pattadanak atlayamıyorsunuz. Bunu fark ettim. Elbette bunu düşünürken yanı sıra ne çalışacağınıza dair de bazı somutlaştırdığınız şeylerin olması gerekiyormuş zihninizde çünkü o belli olmadan bu paradigmaya dair de bir tartışma, zihinsel bi tartışma yürütemiyormuşsunuz (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı katılımcılar, paradigmanın konudan önce mevcut olduğunu ve araştırmanın konusunu, sorusunu ve yöntemini şekillendirdiğini düşünmektedirler. Bu durumda paradigma, sabit bir bilimsel konum şeklini almaktadır.

Paradigmayı sabit bir konum olarak düşünen katılımcıların bir kısmı, bir paradigmayı eğitimlerinin o paradigma çerçevesinde verilmiş olmasından dolayı, bir sorgulama süreci geçirmeden benimsemiştir. Bazı katılımcılar bu benimseme sürecinin; sosyoloji eğitiminin alındığı bölümün tarzı, ders aldıkları veya danışman-öğrenci ilişkisi içinde oldukları hocaların etkisi, kendi zihinlerinin çalışma tarzı ve

okudukları metinler gibi çoklu bir etken zincirinin sonucu olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcılardan bir kısmı ise, bir paradigmaya kendilerini neden yakın hissettiklerini sorguladıklarını söylemekte ve benimseme davranışlarını aklı sebeplere dayandırmaktadırlar. Sorgulama davranışı da çoğu halde, yine eğitimle kazandırılmaktadır.

Yani şöyle açıkçası hiç düşünmediğimi söyleyebilirim bu konuyu daha önce. ...şeyler var bazı yerlerde işte bazı ekollerin ön plana çıkması... Bunlara işte şey yapmak lazım herhalde bi mesafe almak lazım diye düşünüyorum. Yani ben öyle düşünüyordum o bana zaten şeydi işte dediğim gibi asla bu şeylere pay verilmiyodu. Yani Weber, Marx kadar önemli. Marx, Weber kadar önemli falan şeklindeydi hep. Ve hepsini de çok önemsedik. Bundan muhtemelen etkilendim zaten ben de hani hocalarımın bu yaklaşımından. Yani onlar mutedil durmaya çalıştılar bütün yaklaşımları ortaya koymaya ben de bundan bi etkilendim (Gülden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Paradigma, genel bilimsel anlayış gibi sabit bir konuma işaret ettiği gibi, kısa dönemde değişmeyen ama uzun dönemde değişebilecek bir bilimsel anlayış anlamına da gelebilir.

Yani, mutlak bi yer değil ama mevcut şu anda baktığım zaman literatür içerisinde yani tez yazarken ve şey içerisinde, bana daha makul gelen, pozisyon olarak söylüyorum, ama mutlak bi yer değil hatta yani düşündüğüm üzerine de, sorunsallaştırdığım da bi yer... Sabit yani bunu şu andaki yaklaşımım olarak bu sabit, bu yaklaşımı benimsiyorum demiyorum yani. Öyle bi şeyler arasındaki en makul olan yaklaşımı (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Konuya veya başka şeylere göre değişmeyen sabit konumdaki bir paradigma, katılımcılar tarafından arzu edilen bir şey olabilmektedir. Bu durum, katılımcılara göre, araştırmacının işini kolaylaştırmakta ancak aynı zamanda araştırmacıyı sınırlandırmaktadır.

Ben paradigmanın biraz şey olduğunu düşünüyorum yani benim genel toplum ve bilim anlayışımı diyelim derleyen bi şey olduğunu düşünüyorum ve böyle olması gerektiğini de biraz düşünüyorum sanırım. Yani hani ben bütün olarak bi toplumu nasıl alıyorum? Mesela Marx çok emindi bi topluma ne diyeceğinden ya da o an yaşadığı toplumun nasıl bi toplum olduğunu çok iyi biliyodu ondaki ilişkileri birbiriyle ilişkilendirebiliyodu... Yani bütüncül bir toplum yaklaşımı vardı. Ya benim böyle bi şeyim yok mesela. Yani bizim durduğumuz yer belli değil ben buna çok üzülürüm. Yani hani sosyolojik meselelere bakarken makro bakamamaktan ben üzülürüm açıkçası. İşte böyle bakamamamı ben bi dezavantaj olarak görürüm ama böyle baktığımda bunun bi kısıtlayıcı bi şeye dönüşeceğini açıkçası sanırım daha

önce düşünmemiştim (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Paradigmanın sabit bir konumda olması, bazı katılımcılar açısından sadece araştırmacıyı sınırlandıran bir tavır değildir aynı zamanda bilimsel olmayan bir tavidir.

Standartlaştırma olarak görüyorum paradigmayı... Mesela Marksist çizgiden ele alan kişinin mesela kendini hep Marx üzerinden ele alarak sınırlandırdığını düşünüyorum. Mesela sen o an belki başka bi şey görmüşsündür ama o paradigma seni sınırlandırıyor. Sen farklı bi şey, görüşe hâkim olsan bile o paradigma üzerinden gittiğin için hep ona eviriyosun konunu (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Bence "Ben Marksistim" diye yola çıkmamak lazım, hayır, yok. "Ben bilimsel araştırma yapıyorum" diye çıkacaksın. Okulda iki tane hoca var, biri feminist. Fransa'da okumuş gelmiş. Kadın, feminizm diye kuduruyo ya... Sırf "Feminist ne çalışır?" diye oturup düşünmüş ve onu bulmuş. Makalesinde bi dert yok, tasa yok anladın mı? Feminist literatüre bi katkı... Böyle kendini, yazılarını, tezini, çalışmalarını bilimsellik refleksi ile kurmak daha mantıklı. Galiba "Ben Marksistim" diye yola çıkmamak lazım ya. Çıkmak lazım ama şöyle, düşünce oluşumu açısından Marksist olabilirsin ama "Marksizmle birlikte Marksizme karşı" tavrı olur ya, öyle bi şey. Biraz savaş, biraz mücadele et bence. "Öyleyim" diye geçme (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların paradigmlar arası gerilim ve paradigmanın konumlandırılması konusundaki düşünceleri yukarıda görüldüğü gibi, birbirinden oldukça farklıdır. Katılımcılar arasında paradigmlar arasındaki tartışmanın mahiyetini tam anlamıyla kavramış olan azdır. Bu kavrama biçimi, paradigmatik yaklaşımların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabullerini bilmeyi ve hangi yaklaşımın neden tercih edileceğini içermektedir. Paradigmayı metodoloji olarak düşünen katılımcıların da benzer bir kavrama biçimine sahip olduğu ve konuyu daha önce düşünmüş ve tartışmış olduğu görülmektedir.

Paradigmatik yaklaşımları kuram olarak alma tutumu, katılımcılar arasında yaygındır. Aynı şekilde kuramdan daha üst bir çerçeve olduğu anlaşılan genel bir yaklaşım anlamında muğlak bir paradigma anlayışları da vardır ancak bu üst yaklaşım hakkında bilinen şeyler kısmîdir. Bu durumda paradigmatik konumlandırma; eğitim yoluyla kazanılan, kısmen aklî süreçler de içeren, dînî ve ideolojik tutumların yönlendirdiği çok boyutlu ve karmaşık bir nedenler silsilesinin bileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bütün bunların bir sonucu olarak da paradigmatik

yaklaşım, Kuhncu anlamda bilimsel faaliyeti yönlendiren genel bir çerçeve olarak iş görmektedir.

3.3.1.2. Kuramlarla İlgili Yatkinlıklar

Katılımcıların kuramlarla ilgili benimseme, yakınlık ve mesafeli olma tutumlarının mahiyetinin konu edildiği bu kısımda ilgili mevzu; i) katılımcıların kuramlara yakınlık ve mesafe bakımından aldıkları tavırlar, ii) yakınlık ve benimseme tutumunun sebepleri ve iii) bir kurama yakınlık duymanın keyfiyeti gibi üç ana konu etrafında ele alınmaktadır.

Katılımcıların bir kuramsal yaklaşıma karşı takındıkları tavırlar şöyle özetlenebilir:

Katılımcıların çeyreğinden fazlası herhangi bir kurama karşı bir yakınlık veya eleştirel tavır içerisinde olmadıklarını söylemişlerdir. Yine çeyreğe yakını ise kuramlarla ilgili tavırlarının konuya göre değişeceği, diğerlerini dışlamadıkları gibi kayıtlar düşerek bir kurama yakın olduklarını, benimsediklerini veya sevdiklerini söylemişlerdir ancak katılımcıların yarıya yakını herhangi bir kayıt düşmeden, kendilerini bir kuramcıya yakın hissettiklerini söylemişlerdir. Bu yakınlıkta aklî olan veya olmayan pek çok tutumun etkisi vardır.

Katılımcıların kendilerini yakın hissettikleri kuramlar veya kuramcılar ise şunlardır: Weber, Marksizm, çatışmacı kuram, Bourdieu, sembolik etkileşimcilik, Giddens, Neo Durkheimcilik, Goffman, ilişkişel teori, Habermas, Andrew Abbott, Laclau, Mouffe, sosyal inşa, Ritzer'in "Toplumun Mcdonaldlaştırılma" teorisi, Neo Marksizm, oyunsal bakış, post modernizm, post yapısalcılık, bağlam analizi. Bütün bunlar arasında Weber, Marx ve Bourdieu benimsenen kuramcılar arasında açık ara öndedir.

Katılımcıların benimseme ve mesafe konusundaki tutumlarının dört temel sebebi olduğu görülmektedir: i) İlgili kuramın bir ideoloji ile ilişkilendirilmesi, ii) ilgili kuramın başarılarından etkilenmek, iii) bir kuramı tezde kuramsal çerçeve olarak kullanmak ve iiiii) kişisel nedenler. Bu sebepler aşağıda sırasıyla ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Yaklaşımlarda olduğu gibi, kuramlarda da, benimseme tavrı ilgili kuramın bir ideoloji ile ilişkilendirilmesinden kaynaklanabilmektedir. Katılımcıların çoğu; Weber

ile İslami düşünce, Weber ile muhafazakârlık arasında veya Marx ile sol düşünce geleneği veya pozitivism (Durkheim) ile ulusalcılık, Kemalizm arasında doğrudan bağ kurmaktadır. Katılımcıların bir kısmı kuramcılardan bu bağ nedeniyle uzak dururken, bir kısmı bu nedenle bir kuramcının görüşlerini benimsemektedir. Klasik sosyoloji teorilerinin temeli olan bu üç ismin benimsenmesinde çoğunlukla bu saikler öne çıkmaktadır ancak diğer kuramlar daha çok kuramsal başarılarından etkilenme veya başka türden kişisel nedenlerle benimsenmektedir.

Mesela sol bi görüşten geliyorsa örneğin Marx'ın düşüncesini, çatışma kuramını biraz daha merkeze alır. Eğer ülkücü bi tayfadan geliyorsa ya da bürokrasiyi biraz merkeze alıyorsa Weber'in düşüncesini merkeze alır ya da işte hafiften milliyetçilik varsa örneğin Türk sosyologlarını biraz daha merkeze alır (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Klasik kuramlarla ilgili bu durum *klasiklerin yükü* olarak tanımlanabilir ve toplumsal hayatın bir kısmına değil, bütününe ilişkin söz söylemenin; makro bakış açısına sahip olmanın dezavantajı olarak görülebilir.

Kuramlardan herhangi birine karşı alınan olumlu tavır “beğenme” veya “hayran olma” ifadesi ile tanımlanabilmektedir ancak bu beğenme, hissî bir durum değil, kuramın başka açılardan başarılı bulunmasından kaynaklanan bir durumdur.

Ya ben heralde ilerde iyi bi sosyolog olursam Giddens gibi biri olmayı isterdim heralde. Onun baktığı perspektif çok doğru bi perspektif bence, çok fazla yorum yapmıyo aslında, olan şeyi güzel aksettiriyo, bu yönünü çok beğeniyorum onun (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bir kuramın başarılarından etkilenme, kişinin kendisini örneğin “Bourdieu” olarak tanımlamasına kadar gidebilmektedir ancak katılımcıların çoğu kuramlarla ilgili benimseme duygularından bahsederken “bir şeyci olmadıklarını” özellikle ifade etmektedirler.

Kendimi her zaman Bourdieu'nun ürettiği noktaya yakın görmüşümdür. Bana çok daha eklektik gelir onun yaptığı şey yani Weber'den de almış Marksizm'den de gereken bütün ekonomi şeyini almış yani kendimi çok net Bourdieu bi çizgide görebildim. ...yani aynı oranda eleştiririm Bourdieu'yu ama Bourdieu derim ben kendime (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Bi kere zaten kendi danışman hocam bizi bu konuda çok uyarır ya da bölüm hocamız da. Ya bu biraz “cı ci” olmaya giriyo ya. Şuncu buncu olmaya. O konuda bizi çok uyarırlar “Asla böyle olmayın” diye... “Sen sosyologsun sevdim demeyeceksin, o böyle yaklaşıyo diyeceksin”. “He elbette işte diyelim kendi çalışmalarında ondan yararlanabilirsin ama ondan yararlanırken de ondan

yararlandığını söyleyerek ve bilerek yararlanıcağsın". O anlamda mesela kendimi normalde şahsi olarak mesela diyelim Weber'in anlamcı yaklaşımına çok yakın bulurum ya da eleştirel kuramın o hani sistem eleştirisine çok yakın bulurum (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kuram hakkında derinlemesine okuma yapmasını ve o kuramı daha iyi tanımasını sağladığı için, yüksek lisans ve doktora tezleri de bir kuramın benimsenmesinde veya bir kurama yakınlık duyulmasında etkilidir.

Ömrüm boyunca sadece Bourdieu çalışcam, gibi bi şey değil. Öyle bi şey değil ama şey, yani bi de şununla da alakalı aslında, bi teoriyi kullanmanız gerektiği zaman hani onunla ilgili daha çok okuma yapıyorsunuz daha çok içine girdikçe tabi daha farklı şeyleri görüyorsunuz, hiç bir teori bence tabi baştaki mükemmel iddialarına ulaşamıyo tabi ki ama mesela Bourdieu ben de olabildiğince o kendinin hani öznelliğinin bazı noktalardaki sıkıntılarının çok farkında bi adam ve bu benim çok hoşuma gidiyo yani hani çünkü bi çok kuramcı bunun farkında bile değil hani (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Bir kurama yakınlık duymak, bazı hallerde, katılımcı konuya göre farklı kuramlar kullanılabilceğini düşünse de, seçilen konuyu etkilemektedir. Katılımcıların bir kısmının konuyu kuramın önüne geçirme gibi tavırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Bu durum, diğer kuramlarla ilgili bilgi eksikliğinden veya bu tutumun doğru bulunmasından kaynaklanmamaktadır. Katılımcı, kuramın başarılarından bahsetmekte ve bir takım gerekçeler sunmaktadır ancak "bağlanma" ve "sevme" bir süre sonra diğer gerekçeleri geri planda bırakmakta ve bir kuramı, normal bilim dönemindeki bir paradigma gibi benimsemeye götürmektedir.

Bi konu seçecek olsam yine mikro sosyoloji seçerim, mikro sosyolojik bi konu seçerim ve dolayısıyla bu kavramları, bu sosyologları kullanmak durumunda kalırım yani çok mecbur kalmasam ya da ismarlama bi konu olmasa makro bir konu herhalde seçmem. Seçersem ama tabi ki bakarım işlevselci mi, çatışmacı mı onun hangisine giriyorsa onlara değinirim. Yani onlardan tezimde, çalışmamda bahsederim yani (Veli, 31 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı hallerde kuramlara karşı alınan tavır "sempati" ile de açıklanmaktadır. Herhangi bir kurama kendini yatkın hissetmeyen katılımcı, böyle bir tavrı bilimsel bulmamakta ama kendi kültürüne yakın bulduğu için örneğin Weber'e sempati duymaktadır.

"Tam olarak bu benim idolüm, bu adamın kuramları benim için en iyisidir" diyebileceğim bi kuram yok zaten. Böyle bi gerçeklik de yok zaten. Yüzde yüz bi yere odaklanırsak zaten hani kendi kuramların da ilerleyen yıllarda kendileri çürüten adamlar bunlar. Bi şekilde eklemeler yapan, çıkartma yapan. İnsan bu zaten, sürekli

değişen, toplum insana bağlı olarak sürekli değişen bi şey. Yüz yıl öncesinin, iki yüz yıl öncesinin kuramlarıyla bu işlerin olmayacağını biliyoruz ama sempati duyma anlamında Weber olabilir, diyorum (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Kuramlardan herhangi birine yatkınlık duymama, tek bir kuramın toplumsal hayatın tamamını başarıyla açıklama konusunda yetersiz görülmesi ve kuramın konuya göre belirleneceğine inanılması nedeniyle olabilmektedir.

Bir kuramın bir dünya sorununu tamamen çözdüğü, size böyle çok somut ilaçlar önerdiği, tedavi yöntemleri -o dille özellikle anlatıyorum, böyle bi anlayış var çünkü- derdimize deva olduğu. Din gibi. Yani onu uygularsak her şey çözümlücek örneğin işte... Bunun da kendi içinde bi taassup olduğunu öğrendikçe biraz daha farklı bakmaya başlamıştık yani. ...Anladık ki, her kuramın bir eleştirilebilir tarafı var, hiç bir kuram evrensel olamıyo, hiç bir kuram dosdoğru uygulanamıyo. O teorinin size önerdiği şeyleri dünyada dosdoğru göremiyosunuz, bunların çoğu birer indirgeme ya da belli bir ölçüye kadar indirgeme olduğu için teori size belli bir ölçüye kadar yanıt veriyomuş meğerse. Bu kadar taassuba düşmenin bi anlamı olmadığı, hepsine eşit mesafede yaklaşp hepsinin bazı pratik yeterlilikleri, bu da metodoloji dersinde çok tartışılıyordu, her birinin size sağladığı bir pratik yeterlilik var, hatta bir kuramın kendi içindeki bazı parçaları da böyle olabilir. Hepsi olmadığı için. “Dolayısıyla hiç birini çöpe atamazsınız, hiç birine böyle yaklaşamazsınız. Her birinden öğreneceğimiz, her birini eleştireceğimiz tarafları vardır” filan gibi bi noktaya geldik en sonunda (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramların “çok boyutlu yapılar” olduğunu düşünmek ve bunun sonucunda bu yapılardan bir kısmını benimsememek de, katılımcılardan birinde kuramlarla ilgili yatkınlık duygusunun gelişmesine engel olmuştur.

Mesela kuramların da ben çok boyutlu yapılar olduğunu düşünüyorum. Tek bi boyuttan baktığımız zaman yeterli olmadığını düşünüyorum, örneğin sembolik etkileşimciliği ben metot olarak, yöntem, yaklaşım olarak benimsediğimi, çok bana mantıklı bi şey geldiğini söyleyebilirim ama aynı zamanda sembolik etkileşimciliğin ahlaki sonuçlarını, sembolik etkileşimci çalışmaların ulaştığı ahlaki sonuçlara baktığım zaman bunun da içime çok sinmediğini söyleyebilirim... Bunun nasıl uzlaştırılabileceği, bunun nasıl yapılacağı zaten bi akademik yolculuğu tasvir ediyö bence (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Kuramlardan herhangi birine yatkınlık duymayan katılımcılardan biri, kuramlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasını gerekçe göstermiştir ancak bilgiye sahip olduğunda da değişmeyecek olan şey, kuramın “mikro” bakış açısına sahip olmasıdır.

Hiç birine. Bilmediğim için. Bilsem eminim birine yakın hissederim ama şöyle bence şeye biraz daha: Etnometodolojiye. Çünkü hani böyle daha mikro, daha böyle nasıl desem olayları anlama açısından bence çok daha etkili bi kuram. Onu bildiğim

aslında, diğerlerini de bilsem gene mikro olur da makro olmaz (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı herhangi bir kurama yatkınlık hissetmediklerini ancak bunun kendilerini “temelsiz hissettirdiğini”, “yordugunu”, “zorladığını” düşünmektedirler.

Ben bunun bi de acısını çekiyorum. Ben isterdim biri olsun. Yani çok temelsiz hissediyorum kendimi böyle biraz... Bi şeye bakarken hani sınıf perspektifinden bakarsın ya da habitus perspektifinden bakarsın, sermaye perspektifinden bakarsın falan hani onlar çok temel belirleyici olan, insanın bi şeyi bi olayı anlatmaya mesela. Benim öyle bi şeyim yok. O da birazcık beni yoruyo (Betül, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Hayır, maalesef. Çok isterdim çünkü böyle işler daha kolay. Ama tezi daha kolay yapıyo yani. Belli bakış açılarını okuyup onu izliyolar. Böylesi daha zor çünkü inandığın bi şey Marksizm ve onu çürütmekle başlıyo tez, bu beni zorluyo ama iyi bi şey (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmının bir kuramsal yaklaşımı, ideoloji olarak benimsemek ile bilimsel olarak benimsemek arasında fark gördüğü söylenebilir.

Ben kendim Marksistim. Marksist teoriyi daha benimsiyorum ama böyle olmam Weber'i görmezden geleceğim anlamına gelmiyor. Yani Weber'i de eleştirebilirim ama kuramını desteklerim. ...Ben de şöyle olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilimler için tek bi kuramın bi anlamı yok, bi çok kuramı çalışacağınız konuya göre şekillendirebilirsiniz. ...ben sosyal bilimciyim. Ya çatışma kuramı benim birinci gündemim olabilir ya da benim ideolojim daha sola yakın bi düşünce olabilir ama ben sosyal bilimciyim. İkisi arasında fark var yani (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramlara karşı alınan tavır, katılımcılar tarafından çoğunlukla benimseme ve yakınlık üzerinden ifade edilse de, bazı katılımcılar kendi konumlarını bir kurama uzaklık üzerinden de tanımlayabilmektedirler.

“Weberciyim” diyemesem de “Durkheimci ya da Marksist değilim” diyebilirim ama Weberci miyim? Weber'in izini takip etmeye çalışırım. Direk benimsediğim yok ama bana hep faydalı olduğunu düşündüğüm, böyle çalışmalarında faydalı direk benimseme oluyo bilmiyorum ama “Weberci” deyince de o çok büyük bi iddia oluyo (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların kuramlarla ilgili eleştirel yaklaşımlarını veya benimseme gibi tavırlarını soruştururken ortaya çıkan tablodan; onların benimseme konusunda daha cesur oldukları ancak eleştirel bakma veya bir kurama mesafeli olma ile ilgili çekingen davrandıkları, çok az şey söyledikleri fark edilmiştir. Katılımcılar, çoğunlukla derslerinde öğrenmek, tezlerinde kullanmak suretiyle vakıf oldukları

kuramları benimseme yoluna gitmektedir ve bunu söylemekten sıkıntı duymamaktadır. Mesafeli olunan kuramcılar sorulduğunda ise bütün kuramları bilmediğini söyleyerek cevap vermektedirler.

Olağan olarak bir kuramı benimseme davranışı da, ona mesafeli olma davranışı da kuramlarla ilgili tartışmalara, en azından temel düzeyde, vakıf olmayı gerektirir. Aynı zamanda benimseme ve benimsememe davranışının gerekçelerini açıklayabilmek de gerekmektedir. Aksi halde ortaya çıkan tavır, Kortantamer'in de ifade ettiği gibi, bir bilim adamı tavrı olmayacaktır:

“İnsanın araştırdığı konudaki yayınları bilmemesi kabul edilemez. Biliyor ve beğenmiyorsa, konuyla ilgili olarak, onlarla hesaplaşması gerekir. Bunun dışında bir davranışın bilim adamı davranışı ile ilgisi yoktur” (Kortantamer, 1993: 345).

Katılımcıların bir kurama ilişkin benimseme veya uzak durma tavırlarının, yaklaşımlarda olduğu gibi, dinî ve siyasî görüşten oldukça etkilendiği görülmektedir. Ancak özellikle mikro kuramlar açısından kuramsal başarılarına göre bir kuramı benimseme tavrı da öne çıkmaktadır. Kuramsal başarıya, bazen diğer kuramlarla herhangi bir kıyasa gidilmeden karar verilmektedir. Öğrenim görülen bölümün veya hocanın bir kurama odaklanması da, bir kuramın benimsenmesinde veya ona uzak durulmasında etkilidir. Kuramların benimsenme süreçlerinde, Kuhn'un analizinin aksine aklî sebeplerin de küçümsenmeyecek bir yer tuttuğu söylenebilir. Katılımcıların “şucu veya bucu” olmamaya ilişkin hassasiyetleri bunu göstermektedir. Bu durumda katılımcıların çoğu, bir kuramı, diğer kuramları dışlayan ve birinden diğerine geçişin olmayacağı kavramsal sistemler olarak benimsememektedir. Kuramlar arasında metodolojik yaklaşımlara göre daha serbest hareket edebilmektedirler. Katılımcıların yarısı derin inceleme tarzı ve diğer yarısı da, içinde yöntemsel tartışmaların yer aldığı tarama tarzı dersler almışlardır. Bu durumda bir mekanizmanın diğerini doğrurabilme kabiliyeti anlamında, bu derslerin, kuramsal yatkınlıkların sabit bir konuma dönüşmesini engellediği söylenebilir.

3.3.1.3. Yöntemle İlgili Yatkınlıklar

Katılımcıların araştırma yaklaşımları ile ilgili benimseme, yakınlık ve mesafeli olma tutumlarının konu edildiği bu kısımda mevzu; i) katılımcıların yönetime ilişkin tavırlarının incelenmesi ve ii) bir araştırma yaklaşımını benimseme

tutumunun temelinde ne türden sebeplerin yer aldığı gibi iki ana konu etrafında ele alınacaktır.

Yöntemle ilgili yatkınlıklar mevzusuna öncelikle katılımcıların bu meseleye ilişkin tutumlarını tarif etmekle başlanacaktır.

Katılımcıların yöntemle ilgili tavırlarına bakıldığında, katılımcıların bir kısmının kendilerini herhangi bir araştırma tarzına yakın hissetmedikleri, bir kısmının karma metodu benimsedikleri, son gurubun ise niteliksel araştırma yaklaşımına yakınlık duydukları görülmektedir. Niteliksel yaklaşımı benimseme tutumu etrafında bir kümelenmenin olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan bir kısmı kendilerini, herhangi bir araştırma tarzına yakın hissetmemektedir. Bu durum, yöntemin araç olduğu ve konuya göre belirleneceği anlayışından kaynaklandığı gibi her iki araştırma tarzının birlikte kullanılmasının gerektiğini düşünmelerinden de kaynaklanmaktadır. Nicel ve nitel araştırma tarzlarını birlikte kullanmak, katılımcılara göre, bu tarzların birbirlerinin eksiklerini gidermesine yardımcı olmakta ve araştırmacıya toplumsal dünyayı anlama açısından daha başarılı bir konum sağlamaktadır.

İki araştırma tarzının birlikte kullanılması gerektiğini düşünenlerin bir kısmında niteliksel tarz daha öncelikli konumdadır.

Tabi ki daha derin yorumlama imkânı verdiklerini her zaman düşünmüşümdür yani niteliksel yöntemlerin tabi ki avantajlı olduğu zamanlar var ve bazı araştırma niceliksel de yapılmalı hani tek niteliksel de değil. İkisi birbiri ile bence birlikte daha kuvvetli, öyle düşünürüm her zaman ama tabi niteliksel hem araştırma yapması daha zevkli, hem daha çok insanların hani o yani ankette, nicelikselde daha belli soruların altında, belli kalıpların altında o insanlar böyle sayıların altında eriyip gidiyorlar sanki ama diğer türlü birebir onların yorumlarını, kullandıkları ifadeleri görmek çok daha farklı bence. Ben daha çok seviyorum, niteliksel yöntemleri (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Araştırma tarzlarından birine hissedilen yakınlık, bazı katılımcılar için başka türlü bir tarzı kullanmayacakları, sabit bir konumdur.

Bazı katılımcılar, yöntemin konuya göre belirlenmesi gerektiğini düşündükleri halde, benimsedikleri araştırma tarzını kullanabilmek için konuyu yönetime göre belirleyebileceklerini söylemektedirler. Ancak niceliksel bir yaklaşımın kazanımlarını göz ardı edememekte ve bu durumu, “mecbur kalmadıkça nicel yöntem kullanmama” olarak ifade etmektedirler.

Nitel çalışmalar yapmaktan daha çok hoşlanıyorum. Küçük alanları çalışmaktan daha çok hoşlanıyorum. Kocaman meseleler yerine ...daha küçük mikro meseleleri, o mikrodaki şeyleri görmek istiyorum. Onlardan hoşlanıyorum. ...Konuya göre çoğunlukla ama seçtiğim ve yöneldiğim konular genelde nitеле giden şeyler (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Mesela çok spekülative tarafları var, nicelin. ...Nitelin de var ama en azından biraz daha nasıl söyliyim nitel biraz daha araştırmacıya kendisinden bi şeyler katma özgürlüğü veriyö. Nicelde öyle bi şey yok... Onun (nitel) da tehlikesi eğer ki tıpkı niceldeki gibi kötü niyetli olunursa anlaşılmaz. Cımbızla çeker ordaki şeyleri interviewdan aldığı şeyleri, koyar ama nicelin çok daha tehlikeli olduğunu düşünüp kendimi ben nitelde konumlandırıyorum. ...Yani çok böyle üst düzey bi çalışma yapcaksam mesela atıyorum bi proje olur, “Beş bin kişilik bi araştırma yapılcak” derse, nitel tabi ki de yapamayabilirim, çok yirmi kişilik bi ekip olmazsa. Nicel yaparım ama yani çok da bilgim yok... “Ben hiç nicel yapmasam da olur” diyebiliyorum kendi kendime (Ayдын, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar, benimsedikleri araştırma yaklaşımıyla ilgili “sevme”, “heyecan verici bulma”, “hoşuna gitme” gibi ifadeler kullanmaktadırlar ama bazılarının bir araştırma tarzını dışlamakla ilgili başka gerekçeleri de vardır. Örneğin niteliksel yaklaşım; “insanları sayılara indirgemeyen”, “derinlemesine bilgi sağlayan”, “doğru cevapları alabilme bakımından daha güvenilir”, “anlaşılır”, “okunması kolay”, “nicele göre daha az spekülative olan”, “aktörün bakış açısını gösterme kabiliyeti olan”, “niçin sorusunu sormaya imkân tanıyan” bir yaklaşım olduğu için benimsemektedir.

Nitel araştırma candır. Birinci sebebim şu; ben insanların sayılara indirgenemeyeceğini, sayılarla yani istatistik sonuçlarla yapılamıyacağını düşünüyorum. Karma yöntem şu an biraz favori gibi. İkisi bi arada güzel, o da güzel. Bu, birinci nedenim. İkinci nedenim, ya ben topu topu bi insanım benim bin kişiye ulaşma şansım yok, beş yüz kişiye ulaşma şansım da yok. Yirmi kişi idealdir. Şimdi burda sohbet ediyoruz, sen bi şey soruyosun benim aklıma başka bi şey geliyo. Büyük ihtimal benim söylediğim şey, senin çalışmana da katkı sağlayacak ama nicelde bu şu an fazla yok ama nitel araştırma daha derinlemesine analiz yapabileceğin, sana yeni ufuklar açabileceğin şeyler sunuyo karşına. Biraz da şey de olabilir belki, o kadar şeyle uğraşmak istemiyorum (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Sayısal verilerle uğraşmak açıkçası hoşuma gitmiyo, okuyasım da gelmiyo. Bence çoğu insanın da okuyası gelmiyodur. Nitel daha anlaşılır bence. Bi de şöyle bi şey var, anketi veriyosun, millet uğraşmak istemiyo açıkçası. Öylesine işaretliyo, geçerliliğine açıkçası pek de güvenmiyorum ben ama nitelde sonuçta konuşuyosun, mülakat yaparken, el kol hareketleri, gözlem yapma imkânı daha fazla oluyo. Yalan söyleyip söylemediğini anlıyosun açıkçası. Bence çok daha etkili (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı araştırmacının “hoşlandığı” ve “keyif aldığı” araştırma yaklaşımıyla çalışmalarını sürdürmesinin, yapılan çalışmanın niteliğini artıracakını düşünmektedir.

Araştırmacı, bence keyif alma meselesi de var. Nitel çalıştığımda çok keyif alıyorum. Yani bu benim kişisel tatmin olarak söylediğim bi şey değil. Araştırmacı olarak çünkü ben o aldığım keyfi verilerime de çok güzel işliyorum. Yani verilerimi yorumlarken de, verilerimi işte o kullandığım kelimeleri seçerken de çok güzel işliyorum. Dolayısıyla sonuçlarım da, ortaya koyduklarım da benim açımdan tatmin ediyö. “A güzel bi şey yapmışım” diyebiliyorum veya işte çevremdekiler okuduğında “Ne kadar hani söyleymiş, böyleymiş” dediklerinde hoşuma gidiyo (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Yöntemle ilgili yatkınlıkların oluşmasında, yöntem derslerinin tarzı ve mahiyeti en önemli etkindir. Bölümlerin yonteme ilişkin tavrı, katılımcıları bölümün yöntemle ilgili tavrını benimsemeye götürmektedir. Bu durum, bölümün veya hocanın otoritesinden etkilenmekten kaynaklandığı gibi, bir araştırma yaklaşımıyla ilgili donanımsızlığın öğrenciyi diğer araştırma yaklaşımına yönlendirmesinden de kaynaklanmaktadır. Bu sebep birbiri ile eklemleşmiş durumdadır.

Nitel araştırmalar, birebir görüşmeler, katılımlı gözlem yapmayı çok isterim mesela. Altı ay gideyim, başka bir yerde yabancı gibi. Çok böyle şey geliyor bana, yani heyecan verici. ...Anket bana çok soğuk geliyor ve karşıdaki insan senin anket yaptığının farkında. Yani bizim ülkemizde çok doğru cevapların verildiğini ben düşünmüyorum. Çok iyi bir anketçi olmak lazım ki, hani bu çapraz sorular işte verdiği açığı yakalamak için gözlem vesaire, onları yapabilecek kadar. Ben kendimi ankette o kadar güçlü hissetmiyorum (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Eğer nicel araştırma tekniklerine dair bi eğilimim, uğraşım, öğrenme sürecim olmuş olsaydı herhalde bu beni araştırma konusu seçerken mesela kısıtlamayan bi süreçte olmuş olurdu, ona daha mesela gönüllü olabilirdim ne biliyim, daha cesaret edebilirdim mesela, onu yaklaşımaya ama işte ordaki istatistik analiz biçimleri falan kendimi uzak gördüğüm bi yer olarak kalmış oldu hani değersiz olduğu anlamında değil. Bilhassa değerli olduğu için, o bilgiden yoksun olmamdan kaynaklı, nitel olduğunu söyleyebilirim daha yakın (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Bir sosyoloji bölümünde kuramlardan birine odaklanmanın da öğrenciyi donanımsız bıraktığı ve o kurama yönlendirdiği söylenebilir ancak yöntemle ilgili mevzuların daha teknik bilgiler içermesi donanımsız bırakılmayı, yöntem konusunda, daha öncelikli kılmaktadır. Bu durumda öğrenci, doğal biçimde, uygulamalı öğrendiği araştırma yaklaşımına veya teknik bilgilerini kişisel çabayla öğrenebileceğini düşündüğü araştırma yaklaşımına yönelmektedir. Bu yaklaşım da, niteliksel yaklaşım olmaktadır. Bu araştırma kapsamında görüşülen sosyoloji

öğrencilerinin çoğu (toplam 35) kendisini niteliksel yaklaşıma yakın görmekte ve hiç biri niceliksel yaklaşıma kendisini yakın bulmamaktadır. Bunun nedenleriyle ilgili kesin bir şey söylemek zor olsa da; yorumcu paradigmaya duyulan yakınlığın niteliksel yaklaşımı benimsemeye etkili olduğu söylenebilir. Araştırma yaklaşımı ve paradigma arasında doğrudan bir bağ kurulması ve paradigmanın bir ideoloji ile ilişkilendirilmesi halinde, öğrencinin niteliksel bir yaklaşıma yönelmesi doğal bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Katılımcıların bir kısmı açısından ise niteliksel yaklaşım, diğerine göre daha başarılı bulunduğu için tercih edilmektedir. Her halde ve şartta veya mecbur kalmadıkça niteliksel yaklaşımı tercih edeceklerini söyleyen katılımcılar (toplam 17) vardır. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde, niteliksel yaklaşımın benimsenmesinin en temeldeki ve gizli sebebinin, niteliksel yaklaşımın ve yorumcu paradigmanın “moda olması” olabileceği şüphesi uyanmaktadır.

3.3.2. Kuram, Yöntem, Metodoloji ile İlgili Kendilerinde Eksiklik Gördükleri Hususlar ve Bağımsız Bir Araştırmacı Olma Hakkındaki Düşünceleri

Bu kısımda kendisi ile mülakat yapılan bireylerin kuram, yöntem, metodoloji ile ilgili kazanmış oldukları bilgi ve becerileri hakkındaki düşünceleri ve bağımsız bir araştırmacı olarak kendilerini nerede gördükleriyle alakalı görüşleri ele alınmaktadır. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların kuramlarla ilgili durumlarına değinilmektedir. Kendi beyanlarının içeriklerinden hareketle katılımcıların sosyolojik donanımları ile ilgili olarak ortaya çıkan örüntüler hakkında bir tasvir yapmak mümkün görünmektedir. Şüphesiz ki bu tasvir katılımcıların kendileri ile sınırlıdır.

Kuramlarla ilgili durumları bakımından katılımcıların dört ana gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki kendini yetkin hissedenlerdir. İkinci grupta kuramlar konusunda eksikliklerinin olduğunu söyleyenler bulunmaktadır. Üçüncü gruptakiler kendilerini hiçbir şekilde yetkin hissetmemektedir. Son grubu ise kuramlara dair temel isimler ve terimler dışında herhangi bir şey hatırlamayanlar oluşturmaktadır.

Kuramlarla ilgili kendilerini yetkin hissetmenin iki sebebi vardır. Bunlardan biri, bu katılımcıların öğrenimleri esnasında derin inceleme tarzı kuram dersleri almış olmasıdır. İkincisi ise, doktora alım sınavı, doktora yeterlilik ve araştırma görevliliği alım sınavlarına hazırlanmış olmasıdır.

Katılımcıların kuramlarla ilgili kendilerini eksik hissettikleri hususları altı başlık altında toplamak mümkündür: 1) Temel kuramlarla ilgili bilgi eksikliği, 2) kuramların tarihsel ve toplumsal bağlamını bilmemeyle ilgili eksikler, 3) kuramcıları birincil kaynaklardan okumamış olmak, 4) kuram ve araştırma bağına kuramamak, 5) kuramları içselleştirememek ve kullanamamak türündeki eksiklik, 6) derin yetkinlik düzeyindeki eksiklik.

Katılımcıların kendileriyle ilgili tespit ettikleri bu eksiklikleri gidermek için bir takım yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bunlardan biri bireysel okumalar yapmaktır. Diğerleri ise farklı kurumlardan kuramlara dair dersler almaktır. Bireysel okumalar kuramlara dair bilgi eksikliklerinin giderebilmekte ancak kuramların nasıl okunup kavranacağı ile ilgili eksikliklerde ihtiyacı karşılamamaktadır.

Katılımcıların kuramlarla ilgili kişisel eksiklikler dışında kuram eğitimi ile ilgili tespit ettikleri genel eksiklikler ve karışıklıklar da vardır. Bunları; 1) hocanın dersi ikincil kaynaklardan faydalanarak anlatması, 2) hocanın ideolojik yatkınlıkları, 3) çevirilerin niteliksiz olması, 4) yerli kuramların geliştirilememesi olarak sıralamak mümkündür. Katılımcılara göre ilk üç karışıklık kuramlarla ilgili anlam farklılığına ve kopukluğa yol açmakta, bundan dolayı kuramlar eksik ve yanlış öğrenilmektedir.

Katılımcıların yöntem ve metodoloji ile ilgili bilgi ve beceriler konusunda da farklı durumda oldukları görülmektedir. Metodoloji ile ilgili durumları bakımından katılımcıları dört gruba ayırmak mümkündür. İlk gruba, metodolojiye aşina olmadığı halde metodoloji ile ilgili kendini eksik hissedenler oluşturmaktadır. İkinci grupta metodoloji eğitimi alan ama metodoloji ile ilgili eksikliklerinin olduğunu söyleyenler bulunmaktadır. Üçüncü gruptakiler metodoloji ile ilgili zihinlerinin karışık olduğunu ancak bunun faydalı olduğunu düşünmektedirler. Son gruptakiler ise kendilerini metodoloji ile ilgili yetkin hissetmektedirler.

Katılımcıların yöntemle ilgili hissettikleri eksiklikler çoğu halde uygulamalı bir yöntem dersi almamış olmaya bağlıdır. Katılımcılar arasında yöntem konusunda kendini eksik bulan olduğu gibi yetkin gören de bulunmaktadır. Yöntem konusunda kendilerini eksik görenlerin bir kısmı uygulamalı yöntem dersi almış olanlardır. Uygulamalı yöntem dersi almış olan katılımcıların işaret ettikleri eksiklik türleri şunlardır: i) Tezinde kullanmadığı araştırma yaklaşımıyla ilgili eksiklik, ii) uygulama

yapılmayan yaklaşımla ilgili eksiklik, iii) sahada karşılaşılabilecek yeni durumlara hazırlıklı olmama ile ilgili eksiklik.

Yöntem konusunda kendini eksik gören katılımcıların bu eksikliklerini; bireysel okuma, farklı kurumlardan yöntem dersi alma ve araştırma projelerinde yer alma ve bu projelerin raporlarını yazma biçiminde giderme yoluna gittikleri görülmektedir.

Katılımcılardan bir kısmının yönetime dair eksik ve sorunlu gördüğü alanlar, sosyoloji eğitime ve Türkiye’de sosyolojinin durumuna dair genel meselelerden oluşmaktadır. Bu sorunları şöyle özetlemek mümkündür: 1) Yöntem dersi veren hocaların ve yöntem kitaplarının yöntem üzerindeki ihtilafı, 2) nitel ile nicel araştırma yaklaşımı arasındaki karşıtlık, 3) araştırmaların doğası itibarıyla nesnel olamaması, 4) sosyolojinin inceleme nesnesinden dolayı yöntem konusunda bir birlik halini oluşturamaması, 5) niteliksel yaklaşımın sayısallaşması, 6) niceliksel yaklaşımın Türk sosyolojisinde merkezî konumda olması, 7) niceliksel analiz programları konusunda Türkiye’nin Avrupa ve Amerika’nın gerisinde kalması, 8) Türkiye’deki sosyolojinin bir ekole sahip olmaması.

Katılımcıların bir kısmının kuram, yöntem ve metodoloji konusundaki bilgi ve beceri konusundaki durumlarına yönelik soruları, sosyoloji eğitimiyle ilgili eksiklikleri ve Türk sosyolojisindeki sorunla alanları tarif ederek cevapladıkları görülmektedir. Bu halin, katılımcıların kendi eksiklikleri ilgili soruya cevap vermeme stratejisinden veya bundan daha ziyade siyasî veya ideolojik görüşlerin sevgiyle meselelere üstten bakan bir tavır kazanmış olmalarından kaynaklanmış olabileceğini söylemek mümkündür.

Kuram, yöntem ve metodoloji eğitiminin başarısını ölçen önemli kıstaslardan biri, öğrencinin bağımsız bir araştırmacı olarak yetiştirilmiş olmasıdır. Öğrencinin bağımsız bir araştırmacı olup olmadığını yalnızca onun beyanlarına bakarak anlamak mümkün değildir. Ancak araştırmanın sınırlılıklarından dolayı katılımcının kendini bağımsız bir araştırmacı olarak görüp görmediğini öğrenmekle yetinilecektir.

Katılımcılar kendilerini bağımsız araştırmacı olarak görmek bakımından altı farklı gruba ayrılmaktadır. Bunlar; 1) bağımsız bir araştırmacı olduğunu düşünenler, 2) kendilerini bütünüyle yetkin görmemekle birlikte orta düzey bir araştırmayı bağımsız olarak yürütebileceklerini söyleyenler, 3) bağımsız olarak ilerleyebileceğini

düşünmekle birlikte bir danışmanın katkı ve yönlendirmesine ihtiyaç duyanlar, 4) yürüttükleri araştırmanın yöntemine ve konusuna göre bağımsız olarak ilerleme durumlarının değişeceğini düşünenler, 5) kendilerini zorunlu olarak bağımsız araştırmacı olarak görenler ve 6) kendilerini hiçbir şekilde bu konuda yetkin görmeyenlerdir.

Katılımcıların kendilerini bağımsız bir araştırmacı olma bakımından tanımlamaları birbirinden farklı ölçütlerle yapılmaktadır ve bazı hallerde taraflı olmaktadır. Katılımcıların bağımsız araştırmacı olmayı belirleyen ölçütleri şunlardır: Kendini akranlarla kıyaslamak, başkalarına araştırma sürecinde yardım edebilecek durumda olmak, danışmanın tez sürecine ciddi bir müdahalede bulunmaması ve doktora tezini bitirmiş olmak.

Katılımcıların kuram, yöntem ve metodoloji ile ilgili içinde buldukları durumu bu şekilde özetlemek mümkündür. Şimdi bu mevzuları ayrıntılandırmadan önce katılımcıların genel sosyolojik donanımlarıyla ilgili bir betimleme yapılacaktır.

Katılımcılar kuram, yöntem, metodoloji hakkındaki bilgi ve becerileri ile yabancı dil becerisi bakımından, yaşadıkları ve sosyoloji eğitimini aldıkları şehirlere göre bir takım farklılıklar göstermektedirler. Katılımcıların kimliklerin ortaya çıkmaması için alıntılardan ve müstear isimlerden bağımsız olarak verilecek olan bu farklılıklarla ilgili genel tablo şu şekildedir:

Katılımcılar arasındaki farklılıkların büyük bir kısmı, öğrenim görülen bölümün ilgili konularda ne kadar nitelikli bir eğitim verdiğiyle ilgili iken az sayılmayacak bir kısmı da bulunulan şehrin, üniversite dışında akademik eğitim alınabilecek sivil-toplum kuruluşlarına sahip olma imkânıyla alakalıdır.

Örneğin, İstanbul'daki üniversitelerden birinde eğitim alan katılımcı, yöntem ve kuram konusundaki eksiklerini, sosyal bilimler alanında eğitim veren sivil-toplum kuruluşlarında rahatlıkla giderebilmektedir. Hatta bazı katılımcıların kuram ve yöntem donanımlarını kazandıkları yer, yalnızca bu kuruluşlar olmaktadır. Projelerde yer alma, araştırma kurumlarında yöntemle ilgili tecrübe kazanma ve burs bulabilme açısından öndedirler.

Ankara'daki üniversitelerde lisansüstü öğrenim gören katılımcıların eğitiminde, sivil-toplum kuruluşları daha geride kalmaktadır. Farklı üniversitelerden

dersler alma, ERASMUS gibi programlar vasıtasıyla yurt dışına gitme hem eksikleri tamamlamak hem de farklı ekoller tanımak açısından tercih edilmektedir.

Konya’da ve diğer şehirlerde lisansüstü eğitim alan katılımcıların, bölümdeki dersler vasıtasıyla kazandıkları donanım diğerlerine göre daha az olduğu gibi, bu eksiklerini giderebilecekleri, sosyal bilim eğitimi açısından kurumsallaşmış, sivil-toplum kuruluşları yoktur. Mevcut kuruluşlar arasında sosyoloji eğitimi açısından katkıda bulunanlar vardır ancak bu katkı, doğrudan kuram, yöntem veya metodoloji ile ilgili eksikleri giderecek mahiyette değildir.

İstanbul’daki üniversitelerde lisansüstü eğitim alan katılımcıların çoğu yabancı dil ve kuram eğitimi konusunda donanımlıdır. Aralarında akademik metinleri okuyup yazabilme açısından iki yabancı dile hâkim olan katılımcılar vardır. Katılımcıların hemen hemen hepsi bir yabancı dili akademik metinleri okuyabilme düzeyinde, iyi derecede bilmektedir. Aldıkları eğitim dolayısıyla ve yabancı dilde yazılmış metinleri okuyabildikleri için kuramlarla ilgili bilgileri derin, çeşitli ve günceldir. Kuram eğitimi, derin inceleme ve yöntem tartışmalarının yoğunlukta olduğu tarama tarzı derslerle almışlar ve çoğu halde birincil kaynaklar okumuşlardır. Metodoloji konusundaki donanımları ise, kuram bilgilerine kıyasla daha azdır.

Ankara’daki üniversitelerde lisansüstü eğitim alan katılımcılar çoğunlukla tek yabancı dille okuyup yazabilmektedirler. Kuram eğitimi açısından, İstanbul’daki üniversitelerde okuyan katılımcılar kadar donanımlıdır. Kuram eğitimi, derin inceleme ve yöntem tartışmalarının yoğunlukta olduğu tarama tarzı derslerle almışlar ve çoğu halde birincil kaynaklar okumuşlardır. Ankara’daki üniversitelerde lisansüstü öğrenim görmüş olan katılımcıların çoğu, metodoloji konusunda oldukça donanımlıdır ve diğer şehirlerdeki üniversitelerde öğrenim gören katılımcılardan bu bakımdan öne geçmektedirler.

Konya’da ve diğer şehirlerdeki üniversitelerde lisansüstü eğitim alan katılımcıların çoğunun yabancı dil donanımı konusunda sıkıntıları vardır. Yüksek lisans tez süreçleri, yabancı dil eğitimi ve yabancı dil sınavlarının gölgesinde ilerlemektedir. Kuram eğitimi, derin inceleme ve yöntem tartışmalarının yoğunlukta olduğu tarama tarzı derslerle almışlar ancak çoğunlukla ikincil kaynaklar okumuşlardır. Metodoloji konusundaki donanımları azdır.

Alınmış olan eğitimi değerlendirirken katılımcıların çoğunun “yetkinlik” ifadesi kullanma hususunda çekingen davrandıkları görülmüştür. Durumlarını daha çok; ilgili konuda iyi oldukları, eksiklik hissetmedikleri, temelini öğrendikleri şeklindeki ifadelerle anlatmayı tercih etmektedirler.

Aldığı eğitimle ilgili hiçbir konuda yetkinlik hissetmeyen katılımcılar da vardır.

Sadece iyi gözlem yapıyorum o kadar. Zihnimde fazlasıyla karışıklık var, kendimi fazlasıyla geliştirmem gerektiğini biliyorum yani. Yani şöyle, hepsinden yarım yarım şeyler biliyorum anladın mı? Oturmuş bi şeyler yok ama olması gerekiyo. Sonuçta yüksek lisans bittiğinde güya uzman olucam. Nasıl bi uzman olucaksam? (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan biri kuramlarla ilgili bir değerlendirme yapamayacağını, doktora alan değiştirdiği için zihninde kuramların güncel olmadığını söylemiştir. Katılımcıların bir kısmı da iş yoğunluğu, ailevî sorumluluklar, doktora dersleriyle ilgili ödevler ve ALES, YDS gibi sınavlar hatta bizzat tezleriyle ilgili meşguliyetlerden dolayı eksiklerini tamamlama konusunda bir girişimde bulunamamaktadır. Yapılan okumalar da daha çok tezde ihtiyaç duyulan kısma odaklanmaktadır.

Katılımcıların kuram, yöntem, metodoloji ile ilgili kendilerinde eksiklik gördükleri hususlar ve bağımsız bir araştırmacı olma konusunda kendilerini nerede gördükleri hakkındaki tartışma böylece ana hatlarıyla özetlenmiş olmaktadır. Aşağıda bu konular daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

3.3.2.1. Kuram Bilgisi İle İlgili Eksiklikler

Katılımcıların kuramlarla ilgili donanımlarının mahiyetini ele alan bu kısımda mevzu; i) katılımcıların kuramlarla eksiklik ve yetkinlik bakımından nasıl tarif edilebileceğini, ii) kuramlarla ilgili kendilerinde gördükleri eksikleri tamamlamak için hangi yolları benimsediklerini ve iii) sosyoloji bölümlerindeki kuram eğitimi konusundaki genel eksiklik ve karışıklıkların neler olduğuna dair düşüncelerinin neler olduğunu tartışan üç ana başlık etrafında incelenecektir.

Katılımcıların kuramlarla ilgili bilgi ve beceriler bakımından içinde buldukları durum şöyledir: 1) Kendini yetkin hissedenler, 2) kuramlar konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünenler, 3) kendilerini hiçbir şekilde yetkin

hissetmeyenler ve 4) kuramlara dair temel isimler ve terimler dışında herhangi bir şey hatırlamayanlar.

Bu katılımcılar arasında ilk gurubu oluşturanların bir kısmı; herhangi bir şart düşmeden, kuramlarla ilgili “yetkin olduklarını”, “iyi olduklarını” veya “bir problemlerinin olmadığını” söylemişlerdir. Bu katılımcıların çoğu sosyoloji öğrenimleri boyunca en az bir derin inceleme tarzı kuram dersi almıştır.

Kuramlarla ilgili yetkinlik hissetmenin bir sebebi de sınavlardır. Doktora giriş, doktora ve araştırma görevlisi alım sınavlarının da kuramlarla ilgili eksikleri gidermek ve mevcut bilgileri derleyip toplama işlevi vardır.

Katılımcıların bir kısmı ise kuramlar konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünmektedirler:

Kuramlar konusunda kendisini eksik hisseden katılımcıların bir kısmı, bu eksikliğin, sosyoloji temel eğitiminde bazı kuramcılarının, verilmesi gerektiği halde, verilmemesinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bir katılımcı ise, kuram derslerinde kuramcılarının tarihsel ve toplumsal bağlamıyla ilgili bilgi verilmediğini ve bu konuda eksiklik hissettiğini söylemiştir. Katılımcılardan bir kısmı için de eksikliğin kaynağı kuramcılarını, birincil kaynaklardan okumamış olmaktadır.

Yani hâlâ tamamlanmış değil çünkü bi çok yazarın ben birincil eserini okumadım. Buna ne vaktim oldu, hiç vaktim olmadı. Bunu çok istiyorum mesela, doktoradan sonra. Mesela klasik düşünceden alıp sosyolojinin babaları dediğimiz adamların birincil eserleri. İngilizce olur, Türkçe olur, ne bulursam. Bunu çok arzu ederim. Buna zaten master, doktora vaktiniz olmuyo. O zaman neye bakıyorsunuz? İkincil söylemlere. Weber'i kim çalışmış veya bi makalede çok öz bi şekilde görüyorsunuz, ödev yapıcaksınız çünkü tık tık tık. Hemen onu halletme yönünde ilerliyo. Dolayısıyla bütünlüklü bi manzara olmadı (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Kuramlarla ilgili bir başka eksiklik, kuram ve araştırma bağına kuramamak olarak ifade edilmiştir.

Durkheim'i okurken ordaki her şeyi biliyorum, yani. Evet, intiharla ilgili şunu kullanmış, evet işte toplumsal iş bölümünde organiklerin içinde şöyle bi anlam yüklemiş, mekaniklerin içinde şöyle bi ana yüklemiş ama mesela siz benim karşıma, işte siz oturdunuz ve size ben bunları anlaticam zihnimden bunları kopya çıkarmam ya da işte diyelim bi araştırma yapıcam bu kuramları araştırmaya yedirmem o kadar mümkün değil sanırım (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramlarla ilgili eksiklik hisseden katılımcıların bir kısmının durumu *derin yetkinlik düzeyinde* bir eksiklik olarak tanımlanabilir. Yani bu katılımcılar,

kuramlarla ilgili temel düzeyde bir eksiklik hissetmemektedir. Bahsettikleri eksiklikler, kuramlarla ilgili okumaların ve tartışmaların derinleşmesi sonucu ortaya çıkabilecek eksikliklerdir. Derin yetkinlik düzeyi türündeki eksikliklerden bahseden katılımcıların, kuramlarla ilgili derin inceleme tarzında veya yöntemler açısından karşılaştırmaya yer ayırmış tarama tarzı dersler aldıkları görülmektedir.

Örneğin, katılımcılar, kendilerini kuramlar hususunda eksik görmektedir ancak bu eksiklik, çoğu katılımcı için, özellikle kuramlar konusunda, sosyolojik kuramlarla ilgili devasa bir literatür olmasından ve yeni kuramların, tartışmaların üretilmeye devam edilmesinden dolayı öğrenme sürecinin hiç bitmeyeceğini düşünmekten kaynaklanmaktadır.

Hakkaten bitmeyecek de, her gün yeni şeyler tartışılacak, o kurama yeni yeni değerlendirmeler eklenicek yani bu çok hızlı ilerlediği için elbette her defasında bizde de yeni yeni sorunları, çözümlenmemiş sorunlar oluşucak. Elbette bende de var. “Yani bu niye şöyle?” çok somutlaştırmadığımı da fark ettiğim ancak kendimi eksik hissettiğim böyle sorular çıkıyo. Başka bi şey okurken aklıma gelebiliyo, başka okuyamadığım bi alan üzerine okuma yapmaya başladığımda gelebiliyo (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı örneklerde ise, sosyoloji öğreniminin ileri aşamalarına karşılık gelen, bir sosyolojik kavramı içselleştirip kullanmayla ilgili bir eksiklikten bahsedilmektedir. Katılımcılar; her eğitim düzeyinde, o kuramları o eğitim düzeyinde tekrar tartışmaya ve kuramları farklı ekollerin nasıl değerlendirdiğini görmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Derin okuma yapmak istiyorum. Yani o mesela, atıyorum, Mills'in “Sosyal muhayyile” kavramı varsa ben o kavram üzerine bi çalışma yapmak istiyorum. Yani bunu sadece böyle kafamda “Şunun şu kavramı, şunun şu kuramı var” diye bilmek istemiyorum. Bu konuda bundan dolayı kendimi yeterince yetkin hissetmiyorum, diyebilirim. Belki bu benim varmak istediğim hedef olduğu için kendimi yetkinlik konusunda yetkin görmüyorum, yetkin de hiç bi zaman bence göremiycem zaten. İnsan görür mü kendini yetkin? (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Artık doktora seviyesine geldiğinizde insanlardan o temel hani dinlediğiniz şeylerin farklı seviyesini, bi üst seviyesini dinlemek istiyosunuz hani, daha farklı şeyler dinlemek istiyosunuz herhalde. Türkiye’de tabi ki çok değerli hocalarımız var yani hani onu söyleyebilirim ama çok da böyle sürekli olan bi şey değil bence (farklı şeyler dinlemek). Yani bazı derslerde şeyi, hazı alabiliyorsunuz, bazı derslerde alamıyorsunuz. İkincisi ekol olarak farklı üniversitelere geçtiğinizde çok rahat o farklılığı görebiliyorsunuz. Bazılarının yöntemi farklı oluyo, önceliği farklı oluyo (Meral, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Derin yetkinlik düzeyindeki eksiklerin bir başka biçiminde ise, katılımcılar,

kuramların kendi içindeki kopukluktan, toplumsal hayatı açıklamaktaki yetersizliklerinden, kuramların güçlü ve zayıf yönlerinden bahsetmekte veya kuramların zihinsel düzlemde bir kurgu mu oldukları yoksa mevcut toplumdan yola çıkılarak mı oluşturuldukları konusunda çözemedikleri problemleri olduğunu söylemektedirler. Bunun derin yetkinlik düzeyinde bir eksiklik olduğunun farkındadırlar çünkü sorularının bir cevabı olduğunu düşünmemektedirler. Bu eksikleri, “açtıkça ortaya çıkan” eksikler olarak tanımlamaktadırlar.

Katılımcıların kuramlarla ilgili zayıf veya güçlü yanlarını değerlendirirken; kendilerini akranlarıyla kıyaslamak, ders verebilecek düzeye gelmiş olmak gibi kıstaslar kullandıkları görülmektedir.

Çok bildiğimi söyleyemem, abartılı olur, hem haddimi aşmak olur. Kime göre, neye göre diyecem? Hocalara baktığımız zaman konuştuğumuz her kelimedede bi eleştiri, haklı olarak, çıkartabiliyorlar. Dolayısıyla yetkinlik olduğunu, yüz de on mu? O kadar bile (değil). ... (Akranlarına göre) İyi derecede (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Kuramlarla ilgili eksiklikler bağlamında gündeme getirilen meselelerden biri de sosyoloji alanındaki kuram eğitimi ile ilgili genel eksiklikler ve karışıklıklardır.

Katılımcılara göre, kuramlarla ilgili karışıklıkların bir kısmı hocaların birincil kaynakları okumadan ders anlatmasından veya ideolojik yatkınlıklarından kaynaklanmaktadır. Bu durumda anlam farklılıkları ve kopukluklar oluşmakta, öğrenci kuramı yanlış ve eksik öğrenmektedir. Yabancı dilden çevrilen kaynaklar da anlam kaymasına sebebiyet vermesi bakımından aynı sorunlara yol açmaktadır. Kuramlarla ilgili problemler arasında sayılan bir başka husus da, yerli kuramlar üretilmemesidir.

Bazen şöyle bi dezavantajımız var, çeviriden kaynaklı problemlerimiz var. Diyelim ki Almanca'dan Türkçe'ye çevrilmiş, aslında Almanca'da o söylenmemiş yani birinci şeyde ama Türkçeye çevrildiğinde anlam kaymasının çok fazla olduğu görülebilir ya da İngilizce'de keza öyle oluyor ya da Fransızca'da. Yani o yüzden çok farklı kaynaklardan şeyi bakmak gerekiyo yani ben böyle açığımı kapatıyorum, sadece bi kaynağa bağlı kalıp bi şeyi araştırmıyorum (Meral, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

İngilizce metinleri falan okurken Marx'ın gayet de modern olduğunu, modern hayata ideolojisini aktardığını, öyle çok da arkaik, ilkel yaşamamız gerektiğini söyleyen bi adam olmadığını ve bunu İngilizce okurken böyle gayet de net

görüyorsunuz. Bizimkiler bence çok bilindik taraflıyla bize aktarıyorlar, kendi bildikleri, slogan atar gibi kuram anlatıyo kadın. Bunu yaparsan ben tabi ki tav olurum, orda Ziya Gökalp anlatıyo, orda Marx anlatıyo ve heyecan var. Gider onu dinlerim. Böyle olunca da sanıyorsunuz ki böyle, bu hoca iyi, bu kuram iyi, bu şey iyi, iyi iyi. Her şey iyi değil. Git sen oku bi, bakalım ne çıkıyo? Bu dönem İngilizce metin okumayı sıklaştırdınca biraz onu fark ettim ve mümkün olduğunca bi metnin İngilizcesini bulmaya çalışıyorum. Bi de mümkünse hani ideolojik saplantıları olmayan hoca bulmaya çalışıyorum (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Son olarak atılımcıların kuramlarla ilgili kendilerinde eksiklik gördükleri hususları gidermek için başvurdukları yöntemlere değinilecektir:

Kuramlara dair eksiklik hisseden katılımcılardan çoğu, bu eksiklerin kişisel okumalarla giderilebileceğini düşünmekte ve okumalar yapmaktadır. Katılımcılardan bir kısmı, lisans veya yüksek lisans düzeyinde kuram eğitiminde kendilerine kazandırılan bakış açısı sayesinde kuramlarla ilgili bilgi eksikliklerini kişisel okumalarla giderebileceklerini düşünmektedir. Bunlar iki farklı tipte değerlendirilebilecek katılımcılardır.

Birinci tip; kuramlarla ilgili çok az şey hatırlamaktadır. Örneğin, aşağıda konuşmalarından alıntılar verilen katılımcılardan biri lisans ve yüksek lisans düzeyinde almış olduğu dersleri hatırlamazken diğeri derin inceleme tarzı bir kuram dersi almıştır. Bu durumda giderileceği düşünülen eksikler, çoğu halde, bilgi eksikliğidir.

Şimdi şöyle ben bu kuram dersini herhalde dört veya beş yıl önce aldım. Şu anda kuramla ilgili her şey yok bende ama yani bi kuramın nasıl anlaşılması gerektiği veya bi metodolojinin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bi bakış açısı var. Bu bizi kurtarıyo, mesela çalışmalarımızda. Şu anda üç-dört tane kitap karıştırdığımızda o bilgiye sahip olup o bilgiyi çok rahatlıkla kullanabiliriz (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bu, ... Üniversitesi'nin öğrettiği şeylerden biri bence; soru sormayı iyi öğretiyor. Ben şu an bi metni okuduğumda, bende ezber şeyi, bana göre-sorduğunuz sorunun cevabı-“Berger kimdir, neleri öne sürmüştür?” Ben bunu cevaplayamam ama ne bileyim “Habitus” deyin, “sosyal sermaye” deyin, bu kavramların üzerinden kimin söylediğine ulaşırım, kavramın ne dediğini anlatırım ama bunlar bi düzen içerisinde değil. Savruk ve bunlar bi okumayla oturacak şeyler. Ciddi bi eksiklik değil ama şu an bunları okumamı gerektirecek bi durum da yok. Bunları okuycam elbette, bu başka bi şey ama... Sınav sorusu olarak sorsalar kalırım ama “Konuş” deseler, konuşurum (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Hissedilen eksiklik, bilgi eksikliğinden ziyade kuramların nasıl okunup kavranacağı olduğunda, kişisel okuma, kişinin ihtiyacını karşılamamaktadır. Aşağıda verilen örnekte, katılımcı kuramları yöntemleri açısından karşılaştıran bir ders almamıştır ve böyle bir dersi alabileceği bir kurum arayışı içindedir.

Ben çalışırken bu işi kendi başıma yürütemeyeceğimi anladığımda çünkü gerçekten çok zor. Yani ilk başta hiç bi şey anlamıyosun. Bunu diline alışmak da bi süreç, mantığını, yöntemi kavramak hepsi bi süreçti ve ... bire bir ders almam gerektiğini o zaman fark ettim ve hani yine bununla ilgili sorunun yöntem olduğunun farkında olmadan bir yerde tek başıma yapamayacağımı anladığım için nerde sosyoloji ile ilgili bi şey varsa gitmeye çalıştım (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

İkinci tip katılımcı ise, kuramlarla ilgili derin inceleme ve tarama tarzında birçok ders almıştır. Kuramları ve kuram derslerini hatırlamaktadır. Kuramsal eksikliklerini kişisel okumayla giderebileceğini, kişisel okumaya öncelik tanıdığını çünkü kuramlara nesnel yaklaşmayan bir hocadan ders almanın başka türden eksikliklere yol açtığını düşünen katılımcı, bu tipin bir örneğidir.

Her zaman, eğer ders bazlı konuşacaksak, o dersin belli bi kapsamı olacak, en kötü senaryo düşünürsek o dersi veren hocanın bir çizdiği çerçeve olacak ve bu çerçeveyi tüm literatürü gözeterek değil de kendi uygun bulduğu çerçeve üzerinden çiziyosa siz onun dışındakileri görememeye çok daha yakın duruyosunuz yani. Örneğin modernleşme kötü bi senaryo olarak okuyosa dersin hocası ve bu konuda etik bi kaygısı yoksa, size objektif olmayı göstermekle ilgili bi derdi yoksa “Bakın modernleşme çok kötü bi şey veya çok iyi bi şey” diyo ve onları okutuyosa bunu ancak işin dışına çıkınca anlayabiliyorsunuz. Müthiş bi kaybınız olduğunu görüyorsunuz, körleştiginizi fark ediyosunuz (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılar kişisel okumalar dışında; sosyal bilimler alanında eğitim veren dernek ve vakıflardan, ülke dışındaki veya içindeki farklı üniversitelerden seminerler, dersler alarak eksiklerini gidermeye çalışmaktadırlar. Bazen bu durum, eksiklik giderme şeklinde değil, asıl eğitimin okul dışı bir kurumda alınması şeklinde de olabilmektedir. Kuram (ve yöntem) ile ilgili dersleri yetersiz olan bazı bölümlerde okuma grupları ve projelerle bu eksiğin kapatılması durumu olabilirken bu gruplara herkesin dâhil edilmediği görülmektedir. Seçimlerin neye göre yapıldığının belli olmaması sebebiyle, katılımcılar, bu seçim sonucunda “uyum gösterenlerin alındığı”nı düşünmektedirler.

3.3.2.2. Yöntem ve Metodoloji ile İlgili Eksiklikler

Katılımcıların yöntem ve metodoloji ile ilgili bilgi ve beceriler konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmeyi amaçlayan bu kısımda ilgili mevzular, katılımcıların metodoloji ile ilgili durumları ve yöntemle ilgili durumları şeklinde iki ana mesele etrafında ele alınmaktadır. Metodoloji ile ilgili benzer konular üçüncü bölümün ikinci kısmında ayrıntılı olarak incelendiği için burada katılımcıların metodoloji ile ilgili genel durumunu tarif etmekle yetinilmiştir. Bu nedenle esas mevzu, yöntemle ilgili eksiklikler üzerindeki tartışmaları kapsamaktadır. Yöntemle ilgili durum ise; i) katılımcıların yöntem konusunda kendilerini nerede gördükleri, ii) yöntemle ilgili eksiklerini hangi yollarla gidermeye çalıştıkları ve iii) genel olarak sosyoloji eğitiminde yöntemle ilgili eksik ve sorunlu buldukları alanların neler olduğu gibi üç alt konu başlığı çerçevesinde tarif edilmektedir.

Katılımcıların metodolojik bilgi ve beceriler konusundaki durumu şöyledir:

Katılımcıların metodoloji ile ilgili kendilerini nerde gördükleri sorulduğunda, metodolojiye aşina olmadığı halde, metodoloji dersi almamanın eksikliğini hisseden katılımcılar olduğu görülmüştür. Metodoloji dersi almış olan ancak metodoloji ile ilgili eksiklikler hisseden katılımcılar da vardır. Bu eksikliklerden bir kısmı metodolojik temeller konusundadır, bir kısmı ise metodoloji konularıyla ilgili bilgi eksikliği şeklindedir. Bir başka katılımcı ise, zihninde metodoloji ile ilgili karışıklıklar olduğunu ve bunu faydalı bulduğunu söylemektedir.

Metodoloji dersi alan diğer katılımcılar, metodoloji ile ilgili problemlerinin olmadığını düşünmektedirler. Metodoloji dersi veren hoca ile tez yapmış olmak, metodolojinin temellerini almış olmanın çıkabilecek sorunların üstesinden gelmeye yardım edeceğini düşünmek, bunda etkilidir.

Bu kısmın esas mevzusu olan yöntemle ilgili donanım hakkında katılımcıların şu görüşlere sahip oldukları görülmektedir: Yöntem derslerini uygulamalı tarzda almamış katılımcıların hemen hemen hepsi yönetime dair eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Uygulamalı bir yöntem dersi almamış olan ve kendisini yöntemle ilgili konularda eksik bulmayan bir katılımcı da vardır.

Yöntemle ilgili bi problemim yok yani. Şu olabilir, en fazla. Bugün sahaya inmem gerekse aşamalarını bilirim ama belki soracağım soruların şeyini, örneklem

seçimini ya da, öyle deyim. Kaçla sınırlandıracağımı, ne kadar bastırayım, ne kadar kimde deneyim onları hesaplayamayabilirim. Bunu yapabilirim ama hiç deneyimim yok, kendim hiç bi zaman soru hazırlamadım. Bunların örneklerini hocalar bize gösterdi, mesela kötü örnekleri gösterdiler ve iyi örnekleri gösterdiler. Yani şeyi yapamam, projeksiyon geliştiremem, başlayacağım yer tamam, bilirim ama projeksiyon, “Sen bunu ne zamana bitirirsin?”, “Valla bilmem ki” derim. Bu da tecrübesizlikten ama gerisi bi şekilde olur yani (Metem, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Yöntemle ilgili eksiklik hisseden katılımcıların bir kısmı yöntemi uygulamalı olarak öğrenmişlerdir ancak saha çalışması esnasında karşılarına yeni şeyler çıkabileceğini ve bu nedenle kendilerini yetkin hissetmediklerini söylemektedirler.

Bazı katılımcılar, her iki araştırma yaklaşımına dair uygulamalı dersler almış olsa da, tezlerinde kullanmadığı yaklaşımla ilgili problemlerinin olduğunu söylemektedir. Uygulamalı dersler almış olan katılımcılardan bir kısmı da uygulamasını yapmadığı yaklaşımla ilgili eksiklik hissetmektedir.

Yöntemle ilgili eksiklikler meselesinin ikinci konusu, bu eksiklikleri gidermek için hangi yollara başvurulduğudur.

Katılımcıların yöntemle ilgili eksikliklerini gidermek için en çok başvurdukları usul, kişisel okumalardır. Bunun ardından, sosyal bilimler alanında eğitim veren sivil-toplum kuruluşlarında alınan eğitimler gelmektedir. Farklı üniversitelerden yöntemle ilgili dersler alanlar da vardır. Yöntemle ilgili eksikliğini gidermeyi, araştırma projelerinde bulunmaya ve bu araştırmaların raporlarını yazmaya borçlu olan katılımcılar da vardır.

Katılımcıların çoğu kişisel okumanın yöntemle ilgili eksikliğini gideremeyeceğini düşünmektedir. Bu durum; saha araştırması esnasında neyi, nasıl yapacağını bilememekle ilgili olduğu gibi niceliksel yaklaşımların teknik bilgilerini bireysel çaba ile öğrenmenin zor oluşuyla da ilgilidir.

Yani kuram açısından ben daha rahat hissediyorum kendimi, daha çok, hani aldığım eğitim açısından da kendi okumalarım açısından da, yani kendimi, yani genellikle kuram meselelerinde; okuyarak, düşünerek, tartışarak birileriyle, daha rahat, halledebiliyorum, öğrenebiliyorum ama yöntem tabii biraz daha farklı yani. Yöntemin kendi kendini, yani özellikle bu nicel yöntemleri vesaire, kendi kendine şey yapma biraz daha zor (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların yöntemle ilgili tespit ettikleri eksikliklerin bir kısmı sosyoloji eğitiminde yöntemle ilgili eksik ve sorunlu buldukları alanlara tekabül etmektedir.

Yöntem hocalarının veya yöntem kitaplarının yöntem üzerinde ihtilafa düşmeleri bu sorunlu alanlardan ilkidir. Bu durumda, katılımcıların zihninde yönteme dair karışıklıklar oluşmakta, kime itibar edeceklerini bilemekte, yöntemi öğrenmekte ve uygulamakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

...Çünkü öyle bi şey ki, iki farklı hocada tek soru farklı cevaplar alıyoruz. Soru şu “Nitel araştırmada hipotez var mı, yok mu?” bi tanesi “Var” diyo, bi tanesi “Yok” diyo. E napcaz şimdi? Buna benzer şeyler yani (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

“Bi saha çalışması yüksekte kaç kişiyle yapılmalı?” çok farklı görüşler var. Benim hocama ben gittim, yaptım yaptım araştırmamı. “Yeterli” dedi. Jüriye çıktım “Yetersiz” dedi. ...Yani bi şekilde zaten çıkmak durumunda kalıyorsunuz hani, o kesin. Hani bi orta yol bulmak, ben şimdi dedim ya sana “On üç-on dört kişiyle görüştüm” hani, gidip de altı kişiyle görüşsem muhtemelen kimse kabul etmiyecekti zaten. Çok az olcaktı. Otuz-kırk kişiyle görüşsem çok fazla bulcaktı. On beş-yirmi beş arasını tuttursam belki bi orta yol olabilir misal yani ama nolursa olsun gerçekten herkesin şeyleri farklı oluyo yani (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Ben şimdi değinicem hani, referans vericem, bahsedicem veya bi sınıflandırma yapmam gerekiyor... ama hani bi çok kitabı okuyarak yapıyım dedim, mesela bi başlık aldınız, altında üç-dört tane kavram var. İşte Neuman'dan diyelim örneklendirdim, başka bi şeyden de örneklendiriyim, belki orda güzel bi örnek, güzel bi açıklama vardır ama o kitaba baktığımda bambaşka bi kategorilendirme gördüm (Veli, 31 yaşında, doktora ders dönemi).

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, katılımcıların karışıklık ve eksiklik olarak dile getirdiği hususlardan bir kısmı araştırma yaklaşımlarının doğası ile ilgilidir. Örneğin katılımcılardan bazıları nicel ve nitel yaklaşım ayrılığını bir karışıklık olarak alırken, bir başkası araştırmaların doğası itibarıyla nesnel olamamasını çözemediği bir problem olarak dile getirmektedir. Sosyolojinin inceleme nesnesinden dolayı, yöntem üzerinde mutabakata varılabilecek bir bilgiye ulaşamaması da diğer bir sorun alanı olarak tarif edilmektedir.

Sosyolojinin, üzerinde ittifak edilmiş belli bir yönteminin olmayışını sorun olarak algılayan katılımcılar da vardır. Öğrenim sürecinde işin temelleri hakkında bilgi sahibi olamayan katılımcının, etrafta dolaşan yöntemsel paradigmaların farkında olduğu için sıkıntı çektiği ve bir “normal bilim halinin” oluşmasını arzu ettiği söylenebilir. Katılımcıların paradigmaların farkında olmaması sosyolojik

üretim için bir tehlike arz ederken, katılımcıların paradigmaların farkında olması ancak onlarla yüzleşebilecek donanımına sahip olmaması başka türden bir tehlike arz etmektedir. Katılımcı, bu durumu sosyolojinin doğal durumu olarak algılayamamakta ve sorun olarak görmektedir.

Yönteme dair ne yazsam, hangi yönteme dair tezimi yapıcım, altı ayın her üç ayı git gel böyle sürdü, “Hocam” diyorum, “Ben konu bu ama bu hangi yönteme giriyö?” O da emin değıl. Bi kaç yöntem söyledi bana, kafamıza uygun olanı tanımlayarak yazdık. Çok şey yani, o sıkıyo insanı, yöntem kısmı. ...Psikolojideki arkadaş çok net anlattı geçen. Ordan hemen sosyoloji-psikoloji ayrımı yaptım... O çalışmasından bahsedince çok ilgimi çekti. Arkadaşım bana hemen dedi ki “Benim ölçeğim bu, bu ölçeğe uygun mu, değıl mi, diye test ediyorum. Uygunsa şu yöntemi kullanıyorum, şu şu şu”. Teknik o kadar belli ki, dedim “Ne güzel” (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Yöntemle ilgili sorun olarak ifade edilen hususlar arasında niteliksel yaklaşımın sayısallaşmaya başlaması ve niteliksel yaklaşımın bilimselliğı etrafındaki şüpheler de vardır. Farklı saiklerle, pozitivist tavrı alan katılımcı, o paradigmadan neşet ettiğini düşündüğü niceliksel yaklaşıma mesafelidir. Öğrenim sürecinde, şu an farkında olduğı, pozitivist kabuller edinmiştir ve bilimi pozitivistliğe göre tanımlamaktadır. Bu nedenle, çalışmalarında kullandığı niteliksel yaklaşımların bilimsel olup olmadığı ile ilgili şüpheleri vardır. Benton ve Craib (2015:14-15)'ın da işaret ettiğı üzere sosyologların, kendi alanlarına dair yürüttükleri faaliyetlerin bilimsel olup olmadığı konusunda fikir birliğine varamaması ve sosyolojinin başarılarından emin olamaması hali bu araştırma kapsamındaki sosyoloji öğrencilerinin çoğı açısından doğrudur.

Şimdi nitelde mesela hem, niteli konuştuk ya, gazetecilikten farkımız nasıl olacak? ...Belki gazeteci o teorilere dayandıramaz ama benim şu an şu söylediğim cümleyi siz alıp Weber'den ya da Deluze'dan birine dayandırabilirsiniz ama bu ne kadar yeterli oluyo? ... “Şimdi bizim bu yaptığımız şey, teorik çalışmadan, bilimden ayıran şey nedir?” diyorum kafamdan, ben bi şey bulamıyorum. Nitel gözlemse, ondan sonra saha çalışma yaptık, sekiz-on kişiyle görüştük, aldık bunların verilerini yorumladık. Bunu buraya yazdık. Sırf yeni yeni araçlarla çalışmak bilimse, bilim yapıyoruz ama ne üretiyöz, ne kadar geçerli? Şimdi bilim dediğimde aklıma mikroçipler geliyo, bütün dünyada insanlar kullanıyo. “E ben ufak bi şey yaptığımda bunun bilimle, bilimin o entelektüel kapasitesiyle, insani iyiye gitme, insani iyiye arama şeyiyle ne alakası var?” diyorum ya da insani kötüyü arama (Ayдын, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı sosyolojide niteliksel yaklaşıma dair bir yönelimin olduğunu düşünmekte ve niteliksel yaklaşımla ilgili sorun olarak gördüğü alanları tartışmaktadır. Ancak katılımcılar arasında Türkiye’de niceliksel araştırmanın merkezi konumda olduğunu düşünen ve bunu sorun olarak görenler de bulunmaktadır. Bazı katılımcılarda bu durum, Türkiye’de pozitivist yaklaşımın baskın olduğu, şeklinde de ifade edilmektedir. Bu katılımcılardan biri sosyolojinin “elitleşmiş olduğunu” düşünmekte ve bu durumu, sosyoloji ile ilgili problemi olarak zikretmektedir.

Nicel araştırmalar genelde pozitivist yaklaşımlar üzerinden kurgulanıyor ve Türkiye’de nicel araştırmalar biraz daha merkezde ama Batı toplumuna baktığımızda, Anglosakson toplumlara baktığımızda nitel araştırma merkezde yani aslında nicel araştırmalar 1960-70 döneminden sonra önemini kaybediyor ama ne yazık ki biz toplum olarak hâlâ pozitivist yaklaşımlar üzerine araştırmalarımızı yürütüyoruz. Bu, biraz ciddi eksikler oluşturabilir çünkü bi insanla anket yaptığımızda sadece o insanın düşüncesinin dört şık arasında sınırlandırılırsınız ama mesela böyle nitelikli bi araştırma yapıldığında onun bütün düşüncelerini alabilirsiniz yani (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Başka bir katılımcı sosyolojideki alt alanlar arasında bir hiyerarşi olduğunu düşünmekte ve bunu sorun olarak algılamaktadır.

Ben sosyolojide ana bilim dalları arasında da bir hiyerarşinin olduğunu seziyorum ve düşünüyorum. Hangi ana bilim dallarının sosyolojide daha ağırlıklı olduğunu da içerde görüyorum. İsmen metodoloji var, genel sosyoloji metodoloji neyse işte, ana bilim dalının ismi bile, genel isminden bi ağırlığı var. Sosyometri mesela çok arka planda kalıyo. En zayıf bırakılan o. Hocaların da mesela ana bilim dallarına görevlendirme talep ederken aralarında sert ilişkilerin gerçekleştiğini ve bi anlamda burdaki hiyerarşide görebiliyoruz (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere katılımcılar, sosyolojik yöntemin doğasıyla ilgili genel problemler yanında Türkiye’ye has problemlerden de bahsetmektedirler. Katılımcılardan bir kısmı yukarıda da görüldüğü gibi, Türkiye’deki sosyolojinin problemi olarak gündeme getirdikleri sorunları, kendilerinin yönetime dair karışıklıkları olarak sunmaktadırlar.

Bu katılımcılardan biri, niceliksel analiz programları açısından Türkiye’nin bazı yabancı ülkelerin gerisinde kaldığını söylemektedir. Kod yazılımını mümkün kılan programlarla, niceliksel verilerin analiz edildiğini ve bunların (R, SAS) SPSS’e göre daha kullanışlı olduğunu düşünmektedir ancak bu programların, veri tabanları

açısından zengin olmayı da gerektirdiğini ve Türkiye’de buna uygun bir alt yapının mevcut olmadığını ifade etmektedir.

Bir başka katılımcı, sorunlu alan olarak Türkiye’deki sosyolojinin sosyolojik bir ekole sahip olmamasını göstermektedir. Ona göre mevcut halde, sağ ve sol olarak kutuplaşmış iki farklı sosyolojik alan vardır ve iki taraf da kendi sosyoloji anlayışını doğru bulmakta ve karşı tarafı dinlememektedir.

Katılımcıların kuramlar, yöntem ve metodolojiye ilişkin yetkinliklerinin, problemlerinin, eksikliklerinin sorulduğu soruya cevap verirken kendi kişisel tecrübelerini anlatmak yerine Türkiye veya Avrupa düzeyinde genellemeler, karşılaştırmalar yaptıkları ve bireysel düzlemde uzaklaştıkları birçok örnek mevcuttur. Bu kadar çok sayıda üniversiteyi yakinen bilme imkânına sahip olamayacağına göre bu tür değerlendirmeler, cevap vermeme stratejisi olarak kullanmış olabilir ancak bu katılımcılarda görülen şey bundan ziyade bu cevapların bir konuşma alışkanlığı ve tarzı göstermesi yani kişinin ideolojik bir taraf benimseyip sloganik konuşmayı alışkanlık haline getirmesi olarak da algılanabilir.

Yöntemli ilgili şahsi olarak benim yok ama Türkiye’de yöntem, bak teoriden çok daha önemli, Türkiye yöntem bilmiyo. Ben mesela takım arkadaşlarımla yaptığım çalışmalarda en çok zorlandığım yer, benzer bir yöntem şeyine kapasitesine sahip olmamız. Ben iyiyim diye söylemiyorum gerçekten. Sonda işi toparlamak hep bir iki kişiye kalıyo bizde hani. Herkes gidiyo mülakat yapıyo falan filan ama bilgilerin tasnifi, analizi ve o bilgilerden bi sonuç üretmek konusunda açıkçası (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan biri ise, sosyolojide sorun olarak gördüğü alanlar nedeniyle doktora alan değiştirmeye karar vermiştir.

...sanki sosyolojide bir elitizm var. Piramidin en üst tabakasından topluma dair model üretme şeyi var. Yöntem tartışmalarında genelde bunu söyleyebilirim. ...Daha çok mesela pozitivist yaklaşımın sosyolojide çok baskın olduğunu yani makalelerde, çalışmalarda da, hocaların derslerinde sunumlarda da bunu sezdim. Yorumlayıcı yaklaşımın pek şeyi de yoktu, kabul gören etkisi yoktu, tatlı geliyo gibi algılanıyordu, hissediliyordu. ... Yani ben sanat için sanat yapmaya saygı duyuyorum ama ben toplum için sanat yapılması taraftarıyım ve sosyolojinin fazla elitleşerek kendisini toplumdan soyutladığını, yöntem tartışmalarında da bunu çok, kuram tartışmalarında, yöntem tartışmalarında da bunları gördük yani... O yüzden de geride bıraktım. Başka bi alana geçtim yüksek lisanstan sonra (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Kuhn, bir bilim dalında çıkan sorunlardan paradigmayı sorumlu tutmanın devrim döneminin başlangıcı olduğunu söylemektedir (Kuhn, 1995: 110). Bu durumda başka bir paradigma benimsenir ancak yine bilim dalı içerisinde kalınarak bu yapılır. Yukarıdaki örnekte katılımcı, algıladığı sorunların bedelini, paradigmaya değil, bilim dalına ödetmekte ve bilim dalından ayrılmaktadır. Bu tavır, büyük oranda, öğrenim sürecinde gizli veya açık biçimde dile getirilen ve öğrenci tarafından içselleştirilen pozitivist bilim tanımının, mutlak bir tanım olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır.

3.3.2.3. Bağımsız Bir Araştırmacı Olma Hakkındaki Düşünceler

Bu bölümün konusu, kendisiyle mülakat yapılan lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin kendilerini bağımsız bir araştırmacı olarak görme konusundaki düşüncelerinin incelenmesidir. Mülakatlardan elde edilen veriye göre katılımcıları bu konuda altı gruba ayırmak mümkündür: 1) Kendilerini bağımsız bir araştırmacı olarak görenler, 2) kendilerini bütünüyle bağımsız bir araştırmacı olarak görmemekle birlikte orta düzey bir araştırmayı bağımsız olarak yürütebileceklerini söyleyenler, 3) bağımsız olarak ilerleyebileceğini düşünmekle birlikte bir danışmanın katkı ve yönlendirmesine ihtiyaç duyanlar, 4) yürüttükleri araştırmanın yöntemine ve konusuna göre bağımsız olarak ilerleme durumlarının değişeceğini düşünenler, 5) kendilerini zorunlu olarak bağımsız araştırmacı olarak görenler ve 6) kendilerini hiçbir şekilde bu konuda yetkin görmeyenler. Katılımcıların durumunu tarif eden bu gruplar aynı zamanda bu bölümün konusunun ana başlıklarını oluşturmaktadır ve bundan sonrasında sırasıyla ele alınacaklardır.

Katılımcılara; bir araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, yapılması, verilerin analiz edilmesi ve araştırma raporunun yazılması konularının tamamında bağımsız olarak hareket edebilmek adına kendini ne derece yetkin hissettiği sorulduğunda, çoğunun olumlu cevap verdiği görülmüştür. *

* Mülakat süresinin uzaması nedeniyle katılımcılardan bir kısmına kendilerini bağımsız bir araştırmacı olarak nerede gördükleri sorulamamıştır.

Bu katılımcılardan bir kısmı, herhangi bir kayıt düşmeksizin, bir araştırma sürecinde bağımsız hareket edebileceklerini düşünmektedir. Katılımcılardan çoğu, “yetkin değilim ama yapabilirim”, “orta düzeyde bir araştırmayı yürütebilirim” gibi ifadeler kullanmaktadır.

Tabi, hissediyorum. Şundan dolayı hissediyorum. Birincisi; teorik konulara, teorik kavramlara lisanstan gelen bi aşinalığım var, ...bu bana hiç bilmediğim bi konu da olsa, sosyal bilim sınırlarında, hiç bilmediğim bi konu da olsa o konunun üstesinden gelebileceğim duygusu veriyö. Özgüven veriyö yani. İkincisi; internet sayesinde her şeye erişebiliyorum ve erişiyö yani. İngilizce yayınlanan her şeye erişebiliyorum, ...Ben Fransızca da takip edebiliyorum. Dolayısıyla da hani başım sıkıştığı zaman yüksek lisans ve doktora yöntemi, araştırma, bi şey konuda. Hocaların yardımı olmadan hani sadece kendi başıma bi şeyi çözebilir miyim, çözebilirim yani (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

Araştırma sürecini bağımsız yürütmek adına “yetkin hissetmemek” ama buna rağmen bir araştırmayı yalnız yapabileceğini düşünmek, bazı örneklerde “mükemmeliyetçilikten” veya “kendine güvenememekten” ve “kendini değerlendiremeyeceğini düşünmekten” kaynaklanmaktadır.

Çok yetkin hissetmiyorum işin aslı. Konu belirleme ve yöntemi teknikleri seçmiş olsak da her zaman böyle bi acaba doğru acaba şey yolda mıyız, diye şüpheye düştüğüm oluyö. ...Ya ben aslında yapmak istediğim çalışmayı ve yaptığım çalışmayı hep en iyisi olsun istiyö hani elimden geldiğince en iyi kusursuz problemsiz böyle bi takıntım var. O yüzden hani çok sıkıntı yaşıyö. Yoksa yapabiliyö müyüz? Evet, yapabiliyö aslında (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Ben hiç bi zaman kendimi yetkin hissedemedim. ...Ben kendimi çok değerlendiremem gibi geliyö bana ama okulda hocalar gelip danışıyö mesela. “Şu araştırmayı nasıl yaparım?”. Bi doçent hoca bi şey danışmıştı mesela. Hiç bi şey bilmiyö mesela. Bi araştırma yaptılar, saha araştırması “Sizin” dedim “Sahaya çıkmadan önce kafanızdaki problem, odak noktalarınız, sorularınız, sorunlarınız neydi?”. Başka bi şeyler anlatıyö. ...biraz özgüven eksikliği olabilir, hani bu yapacağım değerlendirmede ama sanki yolun başındayız. Daha çok fırın ekmek yememiz lazım. Bunu tevazu için de söylüyö ama bunu sanki ben değerlendiremem gibi geliyö. Yani başka bu işin ehli, mesela doktoram bitse K... hoca dese ki “Gerçekten güzel bi tez yaptın”. O bana çok özgüven sağlar (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi katılımcılardan bir kısmı kendilerini değerlendirirken “akranlarla kıyaslama”, “başkalarına yardım edebilme” gibi bir takım kıstaslar kullanmaktadırlar. Bir araştırmayı bağımsız olarak sürdürebileceklerini düşünen katılımcılardan bir kısmı için ise, yüksek lisans tezi önemli bir ölçüttür. Yüksek lisans tez aşamalarında danışmanın ciddi bir müdahalesi

olmaması, katılımcılara, bu konuda bir özgüven sağlamıştır. Bu durum bazen danışmanın tecrübesiz olması ile ilgili iken, bazı durumlarda danışman gerekli yerde müdahale yapabilecek bir donanıma sahiptir.

...tek başıma yapabileceğime dair bir eminlik demek istemiyorum da bunu ben zaten böyle yaptığım için, yüksek lisans tezinde, hoca, danışmanım tamamen nerde devreye girmesi gerekiyorsa girdi ancak bunu her zaman bana şu konuyu hissettirerek yaptı: “Sen zaten nasıl devam edilmesi gerektiğini biliyorsun. Böyle de devam ediyosun. Benim sana verebileceğim ekstra destek kendi tecrübelerim olabilir...” gibi bana o güveni aşulamaya çalışarak devam etmişti. ...Sanıyorum o süreci böyle tamamlayabilmiş olmak bende bu konuda kendime biraz daha güvenir hale gelmeme neden oldu (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı ise *zorunlu yetkin* olarak tanımlanabilecek gruba girmektedir. Bu katılımcılar; belli bir düzeyden sonra bağımsız hareket edebilmek gereğine inandıkları için veya yardım alamayacaklarını düşündükleri için, bir araştırmayı bağımsız biçimde yürütebileceklerini ifade etmişlerdir.

Ya aslında kendimi yetkin hissetmiyorum ama aldığımız eğitim kesinlikle yetersiz. Yani bir tez yazmak için gerekli olan şeyi bize vermediler ama tabi ki de Allah kerim. “Ben bu işi üstesinden gelirim” diye düşünüyorum. Kendime güvendiğimden. Ama aldığım eğitime güvendiğimden değil (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Benim iyi görüp görmemem çok önemli değil, mecburum ben buna. Öyle olduğu için de yani yapıyorum. Mükemmelim, filan diyemiycem hani düşse kalka yapıyoruz ama yapıyoruz. ...yani doktorada zaten birey yapar, danışmanın şeyi danıştıysun sadece. Hani bi şekilde şey, doktorada bunu yapabilecek düzeye gelmiş insan demek oluyo. Yeterliliği geçtikten sonra bunu yapabiliyo olmak gerekiyo. Demek istediğim hani meslek olarak bunu seçince mecbur kalıyosun (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcılardan bir kısmı, bir araştırma sürecinde bağımsız ilerleyebilecek güvene, doktora tezi bittikten sonra kavuşabileceklerini düşünmektedir. Bu durum çoğu halde, doktorayı tamamlamış olmanın, bir araştırmacı olabilmenin önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bazı katılımcılar için doktora tezini tamamlamak da kendilerini bağımsız bir araştırmacı olarak tanımlamak için yeterli değildir. Çünkü doktora tezini bitirmek bu konuda bir rahatlama sağlasa da bu alanda araştırma yaklaşım ve tekniklerinin çeşitlilik göstermesi sebebiyle hepsiyle ilgili bir deneyim kazanılmamış olması bu rahatlığı gölgelemektedir.

Katılımcılardan bir kısmı ise, araştırma sürecinde bağımsız ilerleyebileceği bir donanıma sahip olduğunu düşünmekte ancak tez sürecinde bir danışmanın katkısının ve yönlendirmesinin gerekli olduğunu söylemektedirler. Bu katılımcılardan bir kısmı danışmanın katkısı ve yönlendirmesi olmadığı takdirde araştırma sürecinde zorlanacaklarını düşünmektedirler.

...yani muhakkak bi tez danışmanının ufuk açıcı çok katkısı oluyo tez sürecinde, yani bizim de danıştığımız ne biliyim, tezim için mesela soru formu hazırlıyorum, daha sonra hocaya gösteriyorum, hoca işte “Bunu şöyle yapalım veya şunları ekleyelim, bunları çıkaralım” vesaire gibi. Önemli katkıları oluyo veya işte kuram açısından zaten bi Tez İzleme Komitesi oluyo doktorada. Sadece danışman değil diğer iki hoca da aynı zamanda katkı sunuyo ve yani bunlar hakikaten önemli şeyler çünkü ne kadar biz bi süreci başından sonuna götürebiliyo olsak da sonuçta uzun yıllar bu işin içinde olan hocaların gözüyle görmek bazen daha şey oluyo, bizim de işimizi kolaylaştırıyo. Bazen işin içinden çıkamadığımız noktalar olabiliyo veya “Burdan nereye varıcam?” vs gibi çözümleyemediğimiz noktalar oluyo, o durumlarda hocaların katkısı oluyo (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Bir katılımcı herhangi bir araştırma sürecini sürdürme konusunda kendisini hiç bir şekilde yetkin hissetmezken, katılımcılardan bir kısmı; araştırmanın yaklaşımına, çalışma alanına ve çalışma konusuna göre bağımsız hareket edebilme durumlarının değişebileceğini söylemektedirler.

Bu araştırmada kendisiyle mülakat yapılan katılımcıların çoğunun lisans veya yüksek lisans öğrenim sürecinde en az bir uygulamalı ders aldığı hatırlanacak olursa, katılımcıların yarısının kendisini bağımsız araştırmacı olarak görme ihtimali ortaya çıkmaktadır. Nitekim kendilerine sorulduğunda çoğunun bu soruya olumlu cevap verdiği görülmektedir. Ancak uygulamalı ders almak ve katılımcının kendini bağımsız araştırmacı olarak görmesi her zaman, katılımcıların bağımsız araştırmacı olarak yetiştirilebildiği anlamına gelmemektedir. Öncelikle, uygulamalı derslerin hepsinin aynı şekilde verimli olduğu söylenemez. İkincisi, katılımcıların bağımsız sürdürebileceklerini kastettikleri araştırmalar birbirinden farklıdır. Kimisi orta düzey bir araştırmayı sürdürebileceğini söylerken, kimisi daha üst düzey bir araştırmadan bahsetmektedir. Bazı katılımcılar da araştırma yaklaşımlarından hangisini kullanacak olduğuna, konuya ve çalışma alanına bağlı olarak bağımsız hareket edebileceklerini söylemektedirler. Üçüncüsü ise, katılımcıların kendilerini değerlendirme ölçütleri birbirini tutmamaktadır veya taraflı olabilmektedir. Bütün bunlara rağmen sonuç olarak, sosyoloji alanında bağımsız araştırmacı yetiştirmenin ve öğrencilerin

kendilerini yetkin hissedebilmelerinin nicel ve nitel her iki araştırma yönelimine dair uygulamalı dersler almaya büyük oranda bağlı olduğu söylenebilir.

Bağımsız araştırmacı olma meselesi, öğrenim sürecinin genel olarak ulaşmak istediği en önemli hedeflerden biridir. Ancak görüldüğü üzere öğrenim süreci ve alınan eğitimin değerlendirilmesi bölümlerinin tek başına, bu hedefin ne oranda başarılı olabildiğiyle ilgili bir karara varması mümkün değildir. Bu araştırmanın mevzuyu sosyoloji öğrencilerinin gözünden ele alması sebebiyle bu konuda bütünlüklü ve gerçeğe yaklaşmış bir tablo çizmesi mümkün olmasa da, araştırma sürecine hazırlığı ve araştırma sürecini konu edinen sonraki bölümlerde bu bölümün kaldığı yerden başlanarak ilgili tartışma ilerletilmeye çalışılacaktır.

3.4. Araştırma Sürecine Hazırlık

Sosyolojik bir araştırmanın nasıl ilerlediği meselesi, bu araştırmanın merkezî konusudur ve üçüncü bölümün beşinci kısmında ele alınacaktır. Dördüncü yani bu kısımda ise, araştırma sürecine dışsal görünmekle birlikte, araştırmacıyı araştırma sürecine hazırlayan ve dolayısıyla süreci etkileyen temellere değinilecektir. Bu bağlamda, birinci alt başlığın konusu; katılımcıların neden lisansüstü eğitim almak istediği, bilim adamı olmayı nasıl algıladığı ve bilim adamı olma yolunda kendisini nerede gördüğüdür. Elbette bir araştırmacının niçin bilim yapmak istediği, onun nasıl bilim yaptığını doğrudan etkilememektedir ancak bilim adamı olma, bilim yapma ülküsüyle bu yola giren araştırmacının; araştırma sürecinde nasıl ilerleyeceğini öğrenmek, kendini geliştirmek ve araştırmayı daha iyi yapmak bakımından daha fazla çaba göstereceğini varsaymak mümkündür.

Bu bölümün ikinci alt konusu ise, tez yazmayı ve dolayısıyla bilim yapmayı istemenin doğurmuş olduğu sorunların neler olduğu ve katılımcıların bu sorunlarla nasıl yüzleştikleri meselesidir. Bu kapsamda akademiyle, aileyle, akrabayla ve arkadaşlarla ilişkilerin nasıl kurulduğu ve bütün bunların tez sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır.

3.4.1. Bilim ve Bilim Adamı Hakkındaki Düşünceleri

Katılımcıların bilim hakkındaki düşünceleri ve bilim yapmayı neden arzu ettiklerini ele almadan önce, onların tavırlarını tarif edebilmek açısından ilgili literatürde meselenin nasıl ele alındığına değinmek yerinde olacaktır.

Bilgiye ulaşmanın birden fazla yolu olduğu malumdur ancak bilgi biçimleri arasında bilimsel bilginin öne çıkması yeni bir olgudur:

“Bilimsel bilginin en üstün bilgi biçimi olduğu kabulünün yerleşik bir hal alması modernliğin ve özel olarak da pozitivist ideolojinin kendini konumlandırma biçimi ile (yani kendisi de doğanın bir parçası olan akıl aracılığı ile ve olguların düzenli gözlemi yolu ile elde edilen bilgiye dayalı olarak değişmez yasaların ya da olgular arasında sürekli tekrar eden ilişki ve etkileşim biçimlerinin keşfedilmesinin mümkün ve gerekli olduğuna dair inanç) yakından alakalıdır” (Sönmez, 2018: 28).

Bilimsel bilgi öne çıkmıştır çünkü insanlar, bilimin problem çözmede çözümünün genel, güvenilir ve bilinen en geçerli verilere sahip olan bir bilgi sistemi olduğuna (örneğin; Karasar, 2012) inanmaktadırlar. Bilim bu anlayışa göre “geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü” (Karasar, 2012: 7-8) olarak tarif edilmektedir. Benzer bir bakışa göre bilim, “kurumsal amacı, belgeyle onaylanmış bilginin artırılması” (Merton, 2016: 160) olan bir kurumdur.

Bütün bu tarifler, insanların böyle bir bilgiye ulaşmak istemelerinin doğal nedenini göstermektedir: Bilgiyi bilinen en sistemli ve sağlam yolla iletme arzusu.

Literatürde bu türden bir öğrenme isteği “saf bilim tutkusu” (Merton, 2016) olarak adlandırılmaktadır. Buna göre, bilim adamını yönlendiren temel dürtü “salt bilme isteği”dir. Salt bilme; “bireysel ya da toplumsal yararı ikinci planda tutan ve ön plana olgular hakkında sağlam bilgiler elde etmeyi ve giderek olgular topluluğunu hatta evreni çıkar gözetmeyen bir gözle görebilme tutumudur” (Özlem, 2012: 13).

Bu tartışma, bilim adamını saf bir öğrenme tutkusunun yönlendirmesi gerektiği ve bunun bir sonucu olarak, öğrenilen bilginin sonuçlarından bilim adamının sorumlu olmaması gerektiği gibi başka tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Oppenheimer olayı, bunun bir örneğidir. Atom bombasının yapılması için başlatılan Manhattan Projesi’nin başındaki bilim adamı olan Oppenheimer, bir konuşmasında şöyle demektedir: “Dünya bilgisinin ve bunu veren gücün insanlık için esas olduğuna, onu bilginin yayılması için kullanıp sonuçlarını almaya gönüllü

olmak gerektiğine inanmıyorsanız bilim adamı olmanız mümkün değil” (Rummel, 1999: 169).

Yine bir bilim adamı olan Mustafa İnan’ın, *Bir Bilim Adamının Romanı*’nda bilim adamının ürettiği bilginin sonucundan mes’ul olmaması gerektiği inancını şu şekilde tekrarladığı aktarılmaktadır: “Tatbikattan ilim adamı sorumlu değildir. Teknik buluşlar, iki yönlü, insanlık hayrına veya zararına kullanılabilir. İlim adamı güdümlü bir araştırma yapamaz. İlimin gayesi gerçeği aramaktır. Oppenheimer olayında görüldüğü gibi, başta politikacılar olmak üzere bütün toplumun mesuliyeti üzerine alması gerekir” (Atay, 2007: 150).

Bilim adamlarının her vakit bu savunuyu yapmalarına gerek kalmadığı da belirtilmelidir. Bilimsel bilginin doğası itibariyle daha iyi ve güzel olana yöneldiği, sonuçlarının insanlık için faydalı olacağı şeklindeki başka bir inancın sadece bilim adamı tarafından değil, başka insanlarca da yaygın biçimde dile getirildiği bilinmektedir.

Örneğin Bourdieu’nun sosyoloji ile ilgili aşağıdaki tartışması böyle bir noktadan beslenmektedir:

“Toplumbilim tamamen bilimsel işlevini ne kadar çok yerine getirirse iktidarları hayal kırıklığına uğratma veya yalanlama şansına o kadar fazla sahiptir. Bu işlev bir şeyin, yani birinin işine yaramak değildir. Toplumbilimin bir şeyin işine yaramasını istemek her zaman için onun iktidara hizmet etmesini istemektir. Oysaki onun bilimsel işlevi iktidardan başlayarak toplumsal dünyayı anlamaktır. Bu, toplumsal olarak yansız olmayan ve hiç şüphesiz toplumsal işlev yerine getiren bir işlemdir. Bunu nedenlerinden biri her iktidarın, etkinliğinin bir bölümünü -en küçük bölümünü değil- kendini oluşturan mekanizmaların bilinmemesine borçlu olmasıdır” (Bourdieu, 1997: 27).

Bourdieu (1997: 32), bilimsel işlevini yerine getiren sosyoloji sayesinde, insanların içinde yaşadıkları toplumsal mekanizmaların nasıl işlediğine dair bilgi edineceğini, bu mekanizmalara hâkim olacağını düşünmektedir. Böylece, insanları mutsuz eden toplumsal ilişkilerin verdiği acı azalabilecektir.

Saf bilim tutkusu, aynı zamanda bilimin özerkliğini de sağlamaktadır. Bilim, bu sayede diğer kurumların denetiminden kurtulmaktadır. Saf bilim tutkusu toplumsal faydadan bağımsız olsa da teknoloji gibi bilimsel bilginin sonucu olan bazı faydalar da bilimin toplum tarafından desteklenmesi için önemli olmaktadır, bilimin

gücü gündelik hayata böylelikle yansımakta ve bu yolla kendisine destek verilmesi sağlanmaktadır (Merton, 2016: 149- 150).

Öğrenme arzusu dışında, insanları bilim yapmaya sevk eden başka sebepler de vardır. Kuhn'a göre bunlar; yararlı olma arzusu, yeni bir alanı keşfetmenin heyecanı, doğada belli bir düzenlilik bulma umudu ve yerleşik bilgiyi sınaama ihtiyacıdır. Kuhn, normal bilim dönemindeki bilim adamının asıl dürtüsünün bu nedenlerden ziyade kimsenin çözemediği veya kendisi kadar iyi çözemediği bulmacaları çözebilmek olduğunu söylemektedir (Kuhn, 1995: 113-114).

Bu noktada sosyolojik paradigmalara bilim yapma amaçlarına da temas etmekte yarar vardır. Zira eğitimleri boyunca bu paradigmalara varsayımlarıyla sosyalleşmiş katılımcıların bilim yapma nedenlerinin neye tekabül ettiğinin açıklanması için bunu bilmek gerekmektedir.

Pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel olarak adlandırılan sosyal bilim anlayışları bilimin rolü hakkında farklı varsayımlara sahiptir. Bu üç paradigmaya, eleştirel yaklaşımla ortak noktaları olan eleştirel realizm de ilave edilebilir.

Bilgi edinme amacı açısından bakıldığında, bu yaklaşımların araçsal olup olmadıkları tartışma konusudur. Örneğin Sönmez (2018: 65-68), bu yaklaşımların her birinin bilgiyi araçsal bir amaç olarak kullandığına değinmekte ancak Neuman (2013: 139) diğer yaklaşımların aksine yorumculuğun araçsal olmadığını söylemektedir. Bu yaklaşımların araçsal bir yön taşıyıp taşımadıkları tartışma konusu edilmeyecektir ancak tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sosyoloji bölümlerinde en çok okutulan yöntem kitabını yazmış olan ve bu nedenle sosyoloji öğrencilerinin bu konudaki fikirlerinin temellerini oluşturma ihtimali olan Neuman'ın, yaklaşımların bilgiyi nasıl konumlandıkları ile ilgili söylediklerine yer verilecektir.

Neuman'a göre, yorumlayıcı sosyal bilimciler bilgiyi bir araç olarak konumlandırmak yerine “sıradan insanların iç yaşamlarını ve öznel deneyimlerini kavramaya çalışır”. Yorumlayıcı sosyal bilimcinin bilgiye yaklaşımı, “pratik yönelim” olarak adlandırılır. Bu, “insanların bilgiyi günlük yaşamlarına uyguladığı toplumsal bilgiye dönük pragmatik bir yönelimdir”. Pratik yönelimde “sosyal bilim bilgisinin önemi, sıradan insanların sıradan durumlarda işleri nasıl hallettiğini özgün ve kapsamlı bir biçimde yansıtmaya becerisinden kaynaklanır” (Neuman, 2013: 139).

Neuman, eleştirel sosyal bilimin, pratik ve araçsalcı yönelimlerden bazı unsurları aldığını ve yeni bir yönelim oluşturduğunu söylemektedir. Neuman, buna “düşünümsel-diyalektik yönelim” demektedir. Düşünümsel-diyalektik yönelim ile “öznel ve nesnel yanların harmanlanmasıyla, bu yanların tek tek her birinden elde edilemeyecek olan birleşik anlayış” elde edilir. Eleştirel sosyal bilimciler, “dünyanın nasıl işlediğini öğrenirken, görünmeyen güçleri ve fark edilmeyen adaletsizlikleri açığa çıkarmak için nesnel koşulları analiz etme biçimleriyle öznel anlayışları bağlantılandırır”. Eleştirel sosyal bilimciler, insanların bilgi sayesinde “geçmiş düşünme biçimlerinin zincirlerinden” kurtulabileceğini ve etraflarında gelişen olayların denetimini ele alabileceklerini düşünür. Eleştirel sosyal bilimci, yorumlayıcı yaklaşıma, doğru bir bakış açısı belirlemekten kaçındığı ve her bakış açısını doğru kabul ettiği için karşı çıkar. Pozitivist yaklaşım da, değer bağımsız olma iddiası gerçekçi bulunmadığı için, eleştirel sosyal bilimci tarafından reddedilir. Ayrıca, pozitivist sosyal bilim, bilginin ahlaki sonuçları ile ilgilenmediği için, teknisyenlik yaptığı için eleştirilir (Neuman, 2013: 150-151).

Eleştirel paradigmaya yakın bir yerde konumlanan eleştirel realizm ise, sosyal bilimlerin rolünün eleştirel, sağaltıcı ve özgürleştirici olduğunu savunmaktadır (Sayer, 2017: 37).

“Sosyal bilimin bize dışsal olan bir nesne hakkında bilgi stoğu geliştirmek olarak değerlendirilmemesi gerektiği; bilakis birer özne olan insanlarda eleştirel bir kendi kendinin farkındalığını geliştirmesi ve onların özgürleşmelerine yardımcı olması gerektiği anlamına gelir. Bunu da önce ‘nesne’sinin özneleri de içerdiğini, sosyal dünyanın sosyal olarak üretildiğini ve dolayısıyla da muhtemel pek çok insan inşasından sadece bir tanesi olduğunu hatırlayarak yapar. Sosyal yaşamdaki görünümünün şeyleşmiş, doğamsı niteliğini reddederek ve insan eylemi üzerindeki daha önceden kabul edilmeyen engelleri gün ışığına çıkararak özgürleşmeyi ve kendi kendini geliştirmeyi teşvik eder” (Sayer, 2017: 29).

Bu bilgiler ışığında mevzuya bakıldığında ilk olarak ele alınan mesele, katılımcıların lisansüstü eğitim almaya nasıl karar verdikleridir. Bu konuda katılımcıların yedi ana tavır içerisinde oldukları görülmektedir. Bunlardan ilki, lise veya lisans öğrenimi esnasında ders aldığı hocalarının teşviki ve etkisi ile yüksek lisans yapmaya karar vermektir. İkincisi; arkadaş veya ailenin teşvik ve yönlendirmesinden etkilenmektir. Üçüncü tavır, yüksek lisans yapmanın popüler olmasının sevkiyle hareket etmektir. Dördüncü sırada ise, medyadan tanıdığı

sosyologlardan etkilenerek bu yola girmek vardır. Katılımcının yüksek lisans yapmayı, akademik hayata ve doktora yapmaya uygun olup olmadığını görmek istediği bir eşik veya sınama aracı olarak görmesi beşinci tavidir. Altıncı tavır, katılımcılardan bir kısmının eğitim alma haklarının engellenmiş olmasının onları daha üst seviyede eğitim almak için motive etmiş olmasıdır. Yedinci ve son tavır ise, lisans öğrenimi esnasında gidilen öğrenci kongrelerinin ve sosyoloji dergisi çıkaran bir ekip içinde bulunmanın teşvikiyle lisansüstü eğitime başlanmasıdır.

Katılımcılar, bilim yapma nedenleri bakımından beş temel tipe ayrılmaktadırlar. Bunlardan ilki akademisyen olabilmek için lisansüstü eğitim almak isteyendir. İkincisi, topluma faydalı olmak isteyendir. Üçüncüsü, bilme tutkusunun sevgiyle bilim yapmayı isteyen tiptir. Dördüncüsü, bilim yapmayı kişisel gelişim ve kişisel tatmin için araç olarak gören tiptir. Beşincisi, farklı bir alanda lisans öğrenimi gören ve sosyoloji alanında eğitim alabilmek amacıyla lisansüstü eğitime başlayan tiptir. Bu temel tiplere ek olarak bir takım alt tipler de ayırt edilmektedir. Dünyayı veya toplumu değiştirmek, topluma katkıda bulunmak, toplumda farkındalık oluşturmak için bilim yapmayı istemek; topluma faydalı olmanın alt tipleridir. Bilime katkı, öğrenmek, öğretmek ve üretmek ise; bilim tutkusunun alt tipleri olarak alınmıştır. Akademik çalışmanın mizaca uygun görülmesinden dolayı ve sosyolojinin veya sosyoloji içindeki alt alanlardan birinin sevilmesinden dolayı lisansüstü eğitime başlamak; dördüncü temel tipin alt türleridir.

Akademisyen olmayı isteme her ne kadar kendi başına bir bilim yapma gerekçesi olarak alınmış olsa da, bu gerekçenin çoğu halde diğer gerekçelerle eklemeleştiği görülmektedir. Aynı durum bilim yapmayı istemenin diğer gerekçeleri açısından da geçerli olabilmektedir.

Bilime araçsalcı yaklaşma katılımcılar arasında yoğunlukta olan bir tavidir. Katılımcıların bu tutumlarının kaynağında, bilimsel ideallerden daha üstün görülen dînî veya idelolojik idealler vardır. Katılımcıların araçsalcı tutumları Neuman (2013: 139)'ın analizine göre değerlendirilirse, bilim anlayışlarının paradigmatik bir yamalı bohça tarafından yönlendirildiği şeklinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar arasında kendini pozitivist düşünceye yakın hissedene kimse olmadığı hatırlanacak olursa, katılımcıların çoğunun yorumculuğa yakın olmalarına rağmen pozitivist bilim yapma ülküsüyle hareket ettikleri görülecektir. Hatta pozitivist bilim yapma

ülküsünü daha ileri boyutlara taşıyan eleştirel yaklaşıma daha uygun bir tavır sergilemektedirler. Bunu; katılımcıların eğitimleri aracılığı ile yani bir normal bilim süreci ile bir paradigma edinmeleri ve bunun temellerine vakıf olmamaları, yakın oldukları paradigmanın varsayımlarını bildikleri halde tamamen benimsememeleri gibi farklı sebeplerle açıklamak mümkündür. Ancak Sönmez (2018: 65-68)'in bütün yaklaşımların araçsalcı olduğu ile ilgili tezi hatırlanacak olursa katılımcıların araçsalcı tavrının paradigmatik bir karışıklığa yol açmadığı görülmektedir.

Katılımcıların bilim anlayışları arasında ürettiği bilginin sonuçlarıyla ilgilenmeme tavrı da görülmektedir. Bu katılımcılardan bir kısmı Bourdieu (1997: 32)'nin tezini destekler biçimde, ürettikleri bilginin topluma her durumda faydalı olacağı kanaatindedirler.

Bilme tutkusu ile bilim yapmak yani bilim yapmanın kendisinin amaç olması, araçsal olmayan tavrın örneklerinden biridir ve katılımcılardan bir kısmı da bu tavrı benimsemektedir. Kuhn'un normal bilim yapmanın asıl dürtüsü olarak tarif ettiği *bulmaca çözme* arzusu ile bilim yapma isteğine katılımcılar arasında rastlanmamaktadır.

Katılımcıların bilim adamlığını algılama konusundaki düşüncelerinin altı farklı şekle büründüğü görülmektedir. Öncelikle, katılımcıların bir kısmının sosyal bilimcinin bilim adamı olmadığı yolunda bir düşünceye sahip olduğu görülmektedir. İkincisi, katılımcıların kendilerine yöneltilen soruya bilime yönelttikleri eleştirilerle cevap vermeleridir. Bundan sonraki maddelerde, katılımcıların doğrudan bilim adamının özelliklerini tarif ettiği biçimler vardır. Örneğin üçüncü biçimde, bilim adamı topluma faydalı olan kişi olarak algılanmaktadır. Dördüncüde, bilim adamı kendini bilime adanması ve özverili olmasıyla öne çıkarılmaktadır. Beşinci şekilde, bilim adamı bilimsel ve kişisel ahlaka sahip olan kişidir. Son olarak ise, bilim adamının bildikleri aktaran ve öğreten biri olduğu düşüncesi sayılabilir.

Katılımcıların bilim adamı ile ilgili tarifleri, kendilerinin bilim yapma amaçları ile benzerlikler taşımaktadır. Bilim adamı tariflerinde de bilimin araçsal kullanımı fikri göze çarpmaktadır.

Katılımcıların kendi bilim yapma ülküleriyle bilim adamı tarifleri arasında farklılıklar da mevcuttur. Örneğin katılımcıların bilim adamı tanımları içinde, bilim adamını ürettiği bilginin sonuçlarını önemsemeyen ve yalnızca bilme tutkusuyla

hareket eden biri olduğu düşüncesine rastlanmamıştır. Daha ziyade bilim adamının sorumluluk sahibi olmasına vurgu yapılmıştır. Bilim adamının kişisel ve mesleki ahlaka sahip olması gerektiğine ilişkin beyanlar da bunu desteklemektedir.

Katılımcılar kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleri konusunda iki temel tavra sahiptirler. İlk tavır, bilim adamı olmayı isteyenler veya bunu hedefleyenleri tarif etmektedir. Bu grubun üç farklı alt tavır içinde olduğu görülmektedir: Bilim adamı olduğunu ancak yolun başında olduğunu düşünenler, yolun başında olduğu için kendini bilim adamı olarak tanımlamayanlar ve böyle bir isteği olmakla birlikte kendini konumlandıramayanlar.

Bilim adamı olmayı hedeflememek ikinci temel tavidir. Bu grubun üç farklı alt türe ayrıldığı görülmektedir. Birinci alt tür, bilim ve sosyoloji ile ilgili sorgulamalarla ilgilidir. Sosyolojinin bilim olarak görülmemesi, sosyal bilimcinin bilim adamı olarak kabul edilmemesi ve bilime karşı eleştirel tutum gibi biçimleri vardır. İkinci alt tür, bilimin topluma yansıyan kısımlarıyla ilgilidir. Üçüncü alt tür ise, bilim adamlığını ideal ve ulaşılmaz bir yerde konumlandırmakla ilgilidir. Akademinin örgütlenme biçimi, ülkenin siyasî-toplumsal şartları ve bunların akademiye etkilemesi gibi biçimleri vardır.

Katılımcıların tezlerini bilimsel bir çalışma olarak görüp görmemeleriyle ilgili düşünceleri de, kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleriyle bağlantılıdır. i) Tezin bilimsel bir çalışma olduğunu düşünmek, ii) tezin bilimsel bir çalışma olduğunu düşünmekle birlikte eksik ve şüpheli görmek, iii) tezi bilimsel çalışma olarak görmemek; şeklinde üç farklı düşünce mevcuttur. Son iki düşüncenin bilimin pozitivist tanımından etkilendiği ve nitel çalışmaların bilimselliği ile ilgili şüphelerin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların bilimsel hedefler bakımından işlerini ciddiye alan ve bu yola bilinçli bir şekilde girmiş kişiler oldukları görülmektedir. Kendilerinin bu yoldaki güçlü zayıf yanları hakkında fikir sahibidirler. Güçlü ve zayıf yanları olarak sıraladıkları özellikler, bilim adamının nasıl biri olduğu ile ilgili düşünceleri ile yer yer paralellikler taşımaktadır.

Buraya kadar olan kısımda, katılımcıların araştırma süreciyle ilgili zihni hazırlıkları kategorisinde değerlendirilebilecek konulardan bahsedilmiştir. Katılımcıların lisansüstü çalışma yapmaları için kazanmaları gereken maddi

donanımlar ise üçüncü bölümün ikinci kısmının konusudur ancak bu donanımlar arasında bilimsel bir çalışma yapma konusunda önem bakımından ilk sırada yer alan şey, lisans tezidir. Lisans tezinin bir saha çalışması formatında ve danışman-öğrenci ilişkisinin lisansüstü bir tezde olduğu gibi ciddiyetle sürdürüldüğü biçimleri, katılımcıların bilimsel araştırma sürecine donanımlı bir biçimde başlamasını sağlamaktadır.

Lisans tezleri konusunda araştırmacılar iki temel gruba ayrılmaktadır. Lisans tezi hazırlamayanları içeren ilk gruptaki katılımcılar, bölümlerinin programlarında yer almadığı için veya kişisel şartları buna imkân tanımadığı için lisans tezi hazırlamamışlardır. Lisans tezi hazırlamış olan ikinci grup ise, inceleme-derleme çalışması yapanlar ve saha araştırması yapanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Son olarak ise, katılımcılar arasında özellikle lisans düzeyinde uygulamalı bir yöntem dersi almayan ve lisans tezi hazırlamayanların yüksek lisans tezinden önce bir hazırlık aşaması olarak değerlendirebilecekleri bir seminer aşaması vardır. Sosyoloji bölümlerinin bir kısmında mevcut olan bu uygulama, akademik rapor yazımını öğretme veya pekiştirme dışında bir fayda sağlamamaktadır.

Bu bölümün konusu olan meseleler, ana hatlarıyla belirtildiği şekilde tezahür etmektedir. Aşağıda bu konular daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaklardır.

3.4.1.1. Lisansüstü Eğitime Başlama Nedenleri ve Bilim Yapma Gerekçeleri

Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama nedenleri bakımından ne türden tavırlar ve tarzlar geliştirdiklerinin incelenmesinin konu edildiği bu kısımda mevzu, iki ana konu etrafında ele alınmaktadır. Bu bağlamda öncelikle, katılımcıların lisansüstü eğitime nasıl başladıklarına değinilecek bundan sonrasında katılımcıların neden lisansüstü eğitim almaya karar verdikleri meselesi ayrıntılı biçimde tartışılacaktır.

Katılımcıların lisansüstü eğitim almaya nasıl karar verdikleri konusunda yedi gruba ayrılacağı görülmektedir: * 1) Lise veya lisans öğrenimi esnasında ders

* Lisansüstü eğitim alma düşüncesi, katılımcıların çoğunda lisans eğitimi sırasında oluşmuştur. Ancak iki katılımcıya mülakat süresinin uzaması nedeniyle lisansüstü eğitim almaya nasıl karar verdiklerinin sorulamadığı da eklenmelidir.

aldığı hocalarının teşviki ve etkisi ile yüksek lisans yapmaya karar vermek, 2) arkadaş, aile veya bir yakının teşvik ve yönlendirmesinden etkilenmek, 3) yüksek lisans yapmanın popüler olması, 4) medyadan tanıdığı sosyologlardan etkilenerek bu yola girmek, 5) yüksek lisans yapmayı, akademik hayata ve doktora yapmaya uygun olup olmadığını görmek için bir eşik veya sınama aracı olarak görmek, 6) katılımcılardan bir kısmının eğitim alma haklarının engellenmiş olmasının onları daha üst seviyede eğitim almak için motive etmiş olması, 7) lisans öğrenimi esnasında gidilen öğrenci kongrelerinin ve sosyoloji dergisi çıkaran bir ekip içinde bulunmanın teşvikiyle.

Bu meseleleri örneklendirmek gerekirse; ikinci maddenin konusu olan anne ve arkadaşın, katılımcıları, lisansüstü eğitim alma konusunda teşvik eden ve yönlendirmede bulunan iki önemli figür olduğu görülmektedir.

Annemin çok desteği oldu çünkü annem hani zamanında okumayı çok istemiş. Şartlardan, dönemin şartlarından, ailevi sorunlardan dolayı okuyamamış bi kadın. Okumayı seviyo, kendini geliştirmeyi seviyo. Onun çok desteğiyle... Kazandığımda da benden çok o sevindi diyebilirim hani. Kendisi okuyamamış, vardır ya öyle. Annesi okuyamamış da “Kızım benden iyisini okusun, o imkânlara sahip olsun” diye. Onun desteğiyle daha çok karar verdim. Benim böyle aşırı istediğim, “Aman aman illa bi yüksek lisans yapıyım, orda ilerliyim, bi alanım olsun” dediğim bi şey değildi. “Olursa iyi olur” diye düşünüyodum (Şenay, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Aslında ben meraklıydım, ta küçüklüğümde beri. Bilgi üzerinden sürekli, onunla hemhal olmam gerektiğini, özgün bi eğitimin içinde olmam gerektiğini kendime söylemişim. İkinci sınıfa kadar biraz vurdumduymaz bi hayatım vardı, herhangi bir, kafamda olan net bi plan yoktu ama üçüncü sınıfta bi gün, bi arkadaşla görüştüğümde sonra, bu, olmam gerektiği benim için bi amaç oldu (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmının lisansüstü eğitim alma kararları, yüksek lisans yapmanın popüler olması ile de ilgilidir ancak bu durum, katılımcılar için öncelikli bir sebep değildir.

Okulun sonlarına doğru ilgimi çeken bi alan buldum: ... sosyolojisi. İlk defa aldığım bi dersti. Daha sonra kendimi, nitel araştırma yapmak istediğimi fark ettim, yani ne kadar çok araştırabilirsem, ne kadar çok ilgilendiğim alan üzerine daha çok gidebilirsem benim için iyi olur, diye düşündüm. Bi de o süreç içerisinde yüksek lisans yapmak cidden çok moda gibi bi şeydi açıkçası ama bi sürü arkadaşım girdi biz çok az kişi kazandık ve bu da biraz kendini yetkin hissettiriyo o süre içerisinde (Asude, 27 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Katılımcılardan bir kısmı lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra farklı alanlarda iş deneyimi yaşamışlar ve asıl istedikleri şeyin lisansüstü eğitim almak olduğunu, bu tecrübeleri vesilesiyle anlamışlardır.

Aslında çok emin değildim ondan ama birazcık arada başka bi işte çalıştım, lisansta az çok biliyodum akademisyen olma şeyinin olabileceğini ama buna çok tutkuyla bağlı değildim ama arada başka bi işte çalıştım, hani o iş beni çok yorduğu için, istemediğim için, sevmediğim için; sonra tekrar okuma yapmak, tekrar konuşmak-yazmak fikri. Ben ders takip etmek konusunda çok zevk alan biri değilim ama yazma kısmı bana keyifli geliyo, bi şey üretme kısmı bana çok keyifli geliyo. O yüzden hani tekrar, yüksek lisansa okulu bitirince direk başvurduğum (Betül, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcı kadınlardan bazılarını lisansüstü eğitim almaya ve akademisyen olmaya teşvik eden şeylerden biri, Türkiye’de 1997-2010 yılları arasında devlet eliyle sistematik biçimde uygulanan başörtüsü yasağını deneyimlemiş olmasıdır. Eğitimlerinin bu sebeple engellenmiş olması, bu kadınları daha üst düzeyde eğitim alma konusunda motive etmiştir.

Ya ben idealist bi insandım yani. Belki şey olabilir birazcık o kişisel hikâyemle ilgili olabilir. Başörtü meselesi işte, yaşadığımız zorluklar vesaire ordan belki büyük oranda şey olmuş olabilir yani, motive etmiş olabilir o beni yani. Bi şeyleri yapıyor olmalıyız yani biz var olmalıyız anlamında. Beni motive eden en büyük şeylerden biri buydu (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Bazı katılımcılara göre, yüksek lisans ders süreci ve yüksek lisans tezi hazırlama deneyimi, kendilerinin doktora tezi yazmak ve akademisyenlik mesleğini yapmak için uygun olup olmadıklarını gördükleri bir eşik veya sınama vazifesi görmektedir. Örneğin; katılımcılardan birisi yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra bir süre ara vermiş, bir diğeri ise doktora devam etmeme kararı almıştır.

“Bi deneyebilirim hani, en azından” dedim, “Şeyi görürüm yani acaba doktora devam edebilecek miyim, bunu görürüm yani hani”. Çünkü ya gerçekten akademiye uygun bi insan olduğumu fark eder devam ederim ya da yüksek lisansımı bitiririm derim ki “Ben hani bu bölümü sevdim, alacağımı aldım ama bu kadar hani. Ben ötesine gidemiyorum, derim” dedim. O yüzden benim için yüksek lisans aslında o akademik anlamda kendimi deneme yeri idi. Bunun için girdim. Şu an ara vermeye karar verdim aslında yani. Yüksek lisans sürecim kesinlikle kötü geçtiğinden değil. Şu an akademiye kendi kişisel uygunluğum açısından kafamda soru işaretleri var, ...biraz akademisyenliği büyük bi şey olarak gördüğüm için de olabilir bu (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Bu bölümün bundan sonraki kısmının konusu, katılımcıların lisansüstü eğitime başlama nedenleridir.

Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama nedenleri geniş bir yelpaze içerisinde yer alan ve çoğu halde tekil ve başat bir nedenle ifade edilemeyecek birikik bir sürecin sonucu gibi durmaktadır. Eklemeleşme örüntüleri çok karmaşık ve hayli kabarık bir listelemeyi içerecek olduğundan bu nedenleri eklemeleştikleri biçimlerin kombinasyonları şeklinde değil, her bir katılımcının öyküsünde en azından birinin mevcut olduğu bir gerekçeler listesi olarak sıralamak uygun olacaktır. Buna göre katılımcıların anlattıklarından beş gerekçe ayırt edilmektedir. Bunlar; *akademisyen olmak, topluma faydalı olmak, bilme tutkusu, kişisel gelişim ve kişisel tatmin için bilim yapmak ve farklı bir alanda lisans öğrenimi görmüş olan katılımcılar için sosyoloji alanında eğitim alabilmektir.* Katılımcıların bu beş gerekçe arasından topluma faydalı olma gerekçesi etrafında yoğun biçimde kümelenedikleri görülmektedir.

Bundan sonraki kısımlarda, bu gerekçeler alt tipleriyle birlikte örneklendirilerek açıklanmaktadır.

Katılımcıların lisansüstü eğitim alma nedenlerinden ilki akademisyen olmaktır. Akademisyen olma gerekçesinin on dört alt türü bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından akademisyenliğin bir meslek olarak seçilmesinin gerekçeleri şunlardır:

1. Akademide yapılan işin, aldıkları eğitime, başka kurumlardaki işe göre daha uygun olduğunu düşünmeleri.
2. Okuma, yazma ve araştırma yapmanın bu mesleğin gereği olduğunu düşünmeleri.
3. Kendilerini yetiştirebilecekleri, sürekli geliştirebilecekleri ve aynı zamanda farklı bakış açıları kazandırabilecek bir meslek olacağını düşünmeleri.
4. Akademide bulunmanın ilgi duydukları alanlarda araştırma yapmaya imkân tanıdığını düşünmeleri.
5. Akademide olmanın, entelektüel faaliyeti bir disiplinin çatısı altında yapmaya imkân verdiğini düşünmeleri.
6. Mizaçlarına en uygun mesleğin akademisyenlik olduğunu veya akademisyen olabilecek potansiyele sahip olduklarını düşünmeleri.

7. Akademisyenliği sıradan ve monoton olmayan bir meslek olarak görmeleri.

8. Diğer kurumlardaki çalışanlara kıyasla akademisyenin daha özgür olduğunu düşünmeleri: Çalışma konusunu seçme, ders kitabı, sınav soruları gibi konularda inisiyatifin akademisyenin elinde olması, kılık-kıyafet ve şekli düzenlemeler açısından özgürlüğün olması.

9. Akademisyen olmanın, bilim yapmak ve bilime katkıda bulunmak için kişiye özgür bir alan sağladığını düşünmeleri.

10. Akademisyen olduklarında okuyan, üreten akademisyen mesai arkadaşlarına sahip olacaklarını düşünmeleri.

11. Akademisyenliğin, öğrendiklerini öğretecekleri ve öğrencilerinin hayatını değiştirebilecekleri bir meslek olduğunu düşünmeleri.

12. Bir ilköğretim veya ortaöğretim öğretmenine kıyasla, daha istekli gelen bir öğrenci grubuna ders verme avantajına sahip olduklarını düşünmeleri.

13. Akademisyenliğin kendilerine statü ve saygınlık kazandıracağını düşünmeleri.

14. Bir meslek sahibi olmak istemeleri.

Katılımcılar akademisyen olmanın gerekçelerini söylerken, çoğu halde yukarıda sıralanan hususların bir kaçını aynı anda dile getirmektedir.

Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama gerekçesi olarak gösterdikleri ikinci husus, topluma faydalı olmaktır.

Akademik çalışma yapmasının tek veya öncelikli gerekçesini “topluma faydalı olmak” olarak açıklayan çok sayıda katılımcı mevcuttur. Bu durumda, bir mekanizmanın bir diğerini doğurabilme kabiliyeti bakımından, çok sayıda katılımcının tez konularını seçerken toplumsal faydayı gözeteceği varsayılabilir. Nitekim bu katılımcıların hemen hemen hepsinin toplumsal faydayı içeren konuları çalıştıkları görülmüştür.

Ben gerçekten toplumsal sorunları analiz etmek istiyorum, anladın mı? Gerçekten çok ilgi alanıma giriyor. Yapmak için yapmak, derler ya. Ben onu istemiyorum. Ben oturduğum yerden tez falan yazmak istemiyorum. Ben böyle amacım güncel konuları çalışmak değil veya popüler konuları çalışmak değil. Gerçekten ortada problem ne ise onu çalışmak istiyorum açıkçası (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bu katılımcılardan bazıları, bilimsel faaliyetin doğası itibariyle toplumsal faydayı amaçlaması gerektiğini düşünmektedir. Nitekim bu görüşü savunan katılımcılardan biri, sosyoloji alanında toplum için bilim yapılmadığını düşündüğü için alan değiştirmiştir.

Akademik çalışma yaparak topluma faydalı olmak isteyen katılımcıların çoğu, kendi ilgi alanları ve kişisel meraklarını da ikincil sebepler olarak gündeme getirmektedirler. Ancak katılımcılardan bir kısmı, ilgi duydukları ve merak ettikleri konularla topluma faydalı olacak konuları birbirinden farklı görmekte ve akademik çalışma yaparken toplumsal fayda lehinde bir karar vermektedirler.

İşin açıkçası şöyle bi şey var, tamam kendi bilme tutkusunu tatmin etmesi biraz şartlar gereği vesaire zor oluyo. Mesela ben eğer sadece öyle karar verseydim sosyal bilimlerin felsefesi üzerine yüksek lisans, doktora vesaire yapmaya, sadece orda, orayla sınırlamayı kendimi tercih ederdim. Sadece bilimsel şeyimi tatmin etme olsaydı çünkü hakkaten bence bilimin yani sosyal bilimlerin en zevkli kısmının orası olduğunu düşünüyorum, benim en zevk aldığım kısım en azından orası ama onun dışında topluma faydalı olma düşüncesi de çocukluğumdan beri bi şekilde olduğu için, o düşünceni gereği olarak biraz daha toplumsal çalışmalar, biraz daha toplumda üretilmiş sorunlu alanların nasıl çözülebilceğine dair fikirler üzerine olduğu için biraz daha işte diğer uygulamalı, işte şu anki seçtiğim konu gibi konulara yöneldim (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Akademik çalışma yaparak, topluma faydalı olmayı amaçlayan katılımcılardan bir kısmı akademiye “söz söyleme yeri” olarak görmektedir. Dini, ideolojik veya başka türden kimlikleriyle akademide yer alarak toplumda veya öğrencilerinde farkındalık oluşturmak, toplumsal bir değişime katkıda bulunmak istemektedirler.

Ben sevmesem bu işi yapamam. Ya kişisel merak tabi ki var ama şey de var yani, “Bi şey söylememiz lazım yani Foucault'nun, Goffman'ın, ne biliyim Merton'ın bi şeyler söylüyorlar, bu adamlar bi şeyler yapıyorlar ve ben de hani müslümanca bi şey söylemem lazım” gibi bi çıktı aslında (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Akademinin güzel bi söz söyleme yeri olduğunu düşündüm. 2013'te Gezi'de aktif olarak katıldım ama Gezi'de yaptığımız şey, çok pratikti. Teorisi yoktu... İstedğim tek şey, sözümün dinlenmesi çünkü bence güzel şeyler düşünüyordum ve bunu aktarma gibi bi misyonu yüklenbilirdim... “Kandırılıyorsunuz arkadaşlar”. Girdiğim her derste öğrencilere kandırıldığını söylemek istiyorum... Akademinin ilk vasfi bu olmalı, her şeyden evvel, düşünmeyi öğretmeli, düşünme pratiğini (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Akademik çalışma yapmanın bir başka gerekçesi “dünyayı değiştirme” başlığı altında değerlendirilebilir. Katılımcıların bir kısmının “çocukça” veya “fazla idealist” buldukları bu gerekçe, toplumsal faydaya göre çok daha az kişi tarafından dile getirilmiştir.

İki şey temelde, birincisi yani, bu belki daha fazla ön plana çıkan olabilir, çünkü yani kişisel merak muhakkak var, yani okumayı seviyorum, öğrenmeyi seviyorum, bu benim için önemli bi şey tabi ki ama bunu illa akademide yapmak gerekmiyo, yani kendi kendime başka şekillerde de yapabilirdim ama bi şekilde içinde yaşadığımız dünyadan, dünyanın giden gidişatından rahatsız olma ve bunu değiştirmeye çalışma arzusu... Yani temelde, asıl motivasyonum bu yönde (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar arasında, topluma faydalı olma veya dünyayı değiştirme gibi gerekçelerle akademik çalışma yapmayı gerçekçi bulmayanlar da çok sayıdadır. Katılımcılar, bu tavırlarının sebebi olarak, bilimsel çalışmaların toplumda değer görmemesini veya sorunlu alanları değiştirecek güce sahip olmamasını göstermektedirler. Bu katılımcılardan bir kısmı da bilimi taraflı bulduğu ve bilime karşı eleştirel bir tutum takındığı için bilimsel çalışmaların sonuçlarının böyle bir faydayı getireceği konusunda şüphe içindedir.

...yaptığımız çalışmaların muhtemelen bi yaraya melhem olma gibi bi durumu söz konusu olamıyo ya da zaten yaptığımız herhangi bir çalışmanın dünyayı değiştireceğini ya da ülkeyi değiştireceğini çok da düşünmemek lazım. O yüzden böyle bi güdüye sahip değilim. Bu insanı ara ara yaptığı şeyden soğutan da bi süreç olmuş oluyo. “Tamam ben bunu yapıyorum ama hani kendi kendimize mi burda konuşup ediyoruz?” hani dediğimiz bi süreç olmuş oluyo, sosyal bilimlerde özellikle. ...burda entelektüeller arasında tartışmanı yap ama gerçeklik başka bi şekilde akıyo ve sen oraya yaptığın çalışmayla çoğu zaman hiç müdahale edemiyosun. Haberi bile olmayo mesela, senin yapmış olduğun çalışmadan. Temel olarak Türkiye’de böyle problem var, ...sosyal bilimlerin ikincil durumda olmasıyla alakalı bi mesele. Bu, senin yaptığın işten yabancılaşmana sebep olan bi süreç (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama gerekçesi olarak sundukları üçüncü husus, bilme tutkusudur.

“Bilime katkı sunmak” akademik çalışma yapmanın gerekçesi olarak nadiren ileri sürülmektedir. Katılımcıların bilme ve öğrenme isteği ile akademik çalışma yapmayı, bilime katkı sunmaya göre daha çok dile getirdikleri görülmüştür. Akademik çalışma yapmanın bu gerekçesi, “bilme tutkusu” başlığı altında sınıflandırılabilir. Araştırma yapmadaki tek motivasyonlarının bilme tutkusu

olduğunu söyleyenler olduğu gibi, bilme tutkusunu öncelediklerini ancak tek gerekçelerinin bu olmadığını söyleyenler de vardır. İkinci gruba göre, bilme tutkusu; bilgiyi paylaşma ve bunun sonucunda başkalarına faydalı olma gibi gerekçeleri bünyesinde taşımaktadır.

Eğitim almaya devam etmek, sosyoloji alanında daha derin bilgi sahibi olabilmek ve okumayı, düşünmeyi, araştırmayı sevmek gibi gerekçeler de bilme tutkusu başlığı altına dâhil edilebilecek konular arasındadır.

Sosyoloji ya da en azından sosyal bilimler, dört seneye sığdırılmayacak bölümler olduklarını düşünüyorum. O yüzden herkesin aslında eğer bi de o bölümü gerçekten seviyorsanız, ilerlemek istiyorsanız, herkesin yüksek lisans yapmak gibi bir isteği olur yani çünkü bitmiyo, gerçekten öğreneceğiniz şey bitmiyo yani. ...Sonra yani lisansa başladığında böyle bi gerçekten yeni bi sayfa açılıyo ve resmen hani sanki yeni bi dil öğreniyomuşsun gibi sıfırdan bi şey öğreniyosun yani bi dil, akademik dil öğreniyosun, farklı kelimeler öğreniyosun falan. O yüzden işte onun oturması bi üçüncü sınıfa buluyo. Ondan sonra o yüzden işte ben birazcık bu konuda ilerlemek istediğimi fark ettiğim için ve henüz öğreneceğim şeylerin bitmediğini düşündüğüm için o şekilde tercih ettim (Nazan, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Lisansüstü eğitim almanın dördüncü gerekçesi, kişisel gelişim ve kişisel tatmin olarak adlandırılmıştır. Bu kapsamda sınıflandırılabilir katılımcıların bir kısmı akademik çalışma yapmayı kendilerini gerçekleştirme, geliştirme ve değiştirme yolu olarak görmektedir.

Kendini gerçekleştirme, derdim herhalde. Kendi iç dünyama yönelik bi şey olduğunu söyledim. Yani “Bi toplumsal faydam olsun, hadi şunu yapıyım” diye düşünmem, genelde böyle bi yapım yok... Ben daha çok bi şeyi kendim için okumayı tercih ediyorum ve bunun, önce kendi dünyamı değiştirmek istiyorum ya (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

“Kendinizi gerçekleştirmek için mi yapıyorsunuz?” bunun büyük bi katkısı olmuş olabilir çünkü sen bu şekilde var olmak istiyosun, dünyayı farklı bi gözle görmek istiyosun, elbette ki dünyayı değiştiremeyeceksin ama işte mevcut eşitsizliklere olabilir, ben böyle bakıyorum sosyolojiye, işte yaptığım işe, kendime ve çevremdekilere katkısı anlamında. Belki de işte ailemle konuşurken küçük temasların önemli olduğunu düşünüyorum. Elbette ki bi şeyleri değiştiremeyecez ama körü körüne de yaşamının bi alemi yok yani birey olarak benim başkasına olan sorumluluğumu bütün dünyayı değiştirmek olarak bi amaçla belirlememe gerek yok yani, benim bireysel olarak kendime olan sorumluluğum zaten öteki ile birlikte var olan bi şey. Dolayısıyla da yaptığım işe ben böyle bi anlam yüklüyorum, aldığım eğitime (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Akademik çalışma yapmayı mizacına uygun bulduğu için yapmak istediğini söyleyen katılımcılar olmuştur.

Bunun içinde kişisel tatmin de var çünkü yapım gereği ben çok meraklıyım, öğrenmeyi çok severim. Kişisel olarak okuma ve yazmaya kabiliyetim var, ki bunu bu süreçte daha iyi anladım kendimi sanırım. Bunun çok ciddi katkısı var... Bende var olan bu şeyin adını koyabilecek yerin burası olduğunu düşündüm (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Alanını ve o alanda çalışmayı sevmek, katılımcılardan bir kısmının öncelikli sebebi olarak görünmektedir. “Kişisel tatmin” olarak adlandırılabilir bir başka gerekçe de bu kısma dâhil edilebilir.

Evet, bi şeyler insanlığın zararına dokunan, insanlığı her anlamda kötü etkiliyeceğini gördüğümüz sorun olan şeylerin çözülebilmesine bir katkıda bulunma, ufacak da olsa yani dünyada bir kum tanesi kadar da bir katkı olacaksa, düşüncem oldu. O idealistliği kaybetmeden geldim buraya kadar ancak onunla da sınırlı değil, kendi açımdan da ben fark ettim ki özellikle o çalışma deneyimim boyunca bu daha çok kendini gösterebildi. Ne zaman sosyoloji ile ilgili bi şey okusam böyle yeniden keşfetmiş kadar mutlu olduğumu hissettim. O bana bir külfet değil de bir böyle taşı gediğine oturtan, yerine oturtan bi rahatlama hissi veren böyle müthiş ufkumu açan, böyle etrafı aydınlatıcı olan gibi. Sahiden o hissi veren, böyle bir iş, bir görev olarak hissetmediğim bi şeymiş, dışına çıktıkça daha iyi hissediyosunuz yani. ...En büyük etken de buydu. Evet, ben bunu gerçekten istiyorum (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Öğretmek, araştırma yapmak, üretmek ve “dünyaya bırakacak bir sözünün olması”; akademik çalışma yapmanın gerekçeleri arasında zikredilen diğer hususlardandır.

Bi şeyler öğretmek, farklı olmak, ilgilenmek mesela, bi grupla ilgili, onların hayatlarının şekillenmesini görmek. Onların daha iyi bi yere gelmesi için çok farklı yollar denemek. Yani daha doğrusu bi grubu diğer insanlardan daha farklı, daha “Ne yapılabilir bunlar için?” onu düşünüyodum ben açıkçası, böyle bi şeyim vardı (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Dünyaya bırakacak bir sözüm olmasını istiyorum ama çocuk sahibi olunca şunu da fark ettim; zaten insanın dünyaya bırakacağı en güzel söz, yetiştirdiği çocukmuş yani. O başka bi şey. Belki doktora da yüksek lisansa da, kendiniz size ait yani sizin geliştirdiğiniz, büyüttüğünüz çocuk gibi ya (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kısmını, kendilerini akademik çalışma yapmaya sevk eden hususlar bakımından tasnif etmek zor olmaktadır çünkü bu katılımcılar birkaç etkeni birden gerekçe olarak sunmakta ve herhangi birini öncelememektedirler.

Hepsini kapsayan bi şey bu. Bi akademisyensen öğrenciye bi şeyler aktaracaksın, kendini geliştireceksin, işte yaşadığın çevre değişecek, fikir dünyan değişecek. Bu anlamda topluma faydalı olacak. Bunların hepsi aynı (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

... hem iyi bi şeyler yapayım kendi hayatıma anlam katıyım hem birilerine faydam olsun, özellikle genel manada topluma faydam olsun ama hem de zaten seviyodum. Mesela bu fayda meselesini başka şekilde de düşünebilirdim, doktor da olsam faydam olabilirdi topluma ya da sanatla ilgilensem böyle de faydam olabilirdi. Ama akademi bana daha yakındı işte okumayı, araştırmayı sevdiğim için (Gülden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Katılımcıların akademisyen olmak için bilim yapmak istemeleri veya bilme tutkusu dışındaki gerekçelerle bilim yapmayı istemeleri, çoğunlukla, bu sayılanları esas amaçları için araç olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların akademisyenliği veya bilimi araçsallaştırması meselesinde tartışma, Durkheim'in amaç-arac tartışmasından faydalanılarak sonuçlandırılabilir. *"... her araç, bir yanıyla, bir amaçtır da; çünkü aracı kullanmak için de, tıpkı gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu amaç gibi, onu istemek gerekir"* (Durkheim, 2012: 62).

Araçların ikincil amaç olması demek, bu mesele için, katılımcıların kendilerini asıl amaçlarına götürecek yolları da amaçları gibi benimsemesi, talep etmesi anlamına gelmektedir. Katılımcıların bu tarife uygun hareket ettikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların akademisyen olma gerekçeleri incelendiğinde, isteklerinin araçsal yanları olmakla birlikte başka bir aracın değil de bu aracın benimsenmesinin, Durkheim'ı destekler biçimde, aracın amacı bir parçası olarak görüldüğünün delili olarak alınabilir.

3.4.1.2. Bilim Adamlığını Algılama Biçimleri

Bu başlık altında ele alınan konu, katılımcıların bilim adamının kim olduğu ve hangi özellikleri taşıdığı ile ilgili düşünceleridir.* Bu mevzu, aynı zamanda katılımcıların bilim adamını algılama biçimlerine karşılık gelen altı mesele etrafında incelenmektedir. Bunlar; 1) *sosyal bilimcinin bilim adamı olmadığını düşünmek*, 2) *ilgili soruya bilime yöneltilen eleştirilerle cevap vermek*, 3) *bilim adamını topluma faydalı olan kişi olarak algılamak*, 4) *bilim adamını kendini bilime aday ve özverili*

* Mülakatların uzaması sebebiyle katılımcıların bir kısmına bilim adamı ile ilgili düşünceleri sorulamamıştır.

olan biri olarak algılamak, 5) bilim adamını bilimsel ve kişisel ahlaka sahip olan kişi olarak algılamak ve bilim adamını bildiklerini aktaran ve öğreten biri olarak algılamak olarak sıralanabilir. Bundan sonrasında bu maddeler sırasıyla örneklendirilmektedir.

Bilim adamının nasıl biri olduğu sorulduğunda, katılımcıların çoğunun “bilim adamı” ifadesinden rahatsız olduğu ve bunun yerine “bilim insanı” ifadesini kullanmayı tercih ettiği görülmüştür. Nadiren de olsa “bilim kadını” şeklinde bir kullanım da katılımcılar tarafından tercih edilmektedir. Bu çalışmada; “adam” kelimesinin, “insan”, “kişi” ve “belli bir işin ehli olan kimse” anlamında kadını ve erkeği kapsayan bir kullanımı olduğu gerekçesiyle, “bilim adamı” ifadesi kullanılacaktır.*

Katılımcılardan bir kısmı, sosyal bilimcinin bilim adamı olmadığını söylemektedir.

Bilim adamı deyince ben böyle sosyal bilimlerde bilim adamı gibi bi şey düşünmüyorum aslında, öyle bi kategori yok benim için. Bilim adamı deyince benim aklıma aslında laboratuvar da bi şeylerle ilgilenen bi insan falan geliyo yani. Şey gelmiyo, sosyal bilimci bilim adamı gibi gelmiyo bana. Sosyal bilimci daha çok bana entelektüel insan olarak geliyo çünkü biz bilimi de eleştiriyoruz hani. Sürekli bilimi eleştire eleştire bilim adamı ne kadar çünkü bilim adamlarının görevi zaten nedir, bilim yapmaktır hani. Biz biraz bilimi eleştiriyoruz, biraz daha farklı bi şeymiş gibi geliyo bana (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Bazı katılımcılar ise, bilime ve dolayısıyla bilim adamına eleştirel ve mesafeli bir tutum içerisindedirler. Bu tutumlarına gerekçe olarak, bilimin içinde buldukları toplumun değerlerine mesafeli olması ve bilimsel alanın toplumu kendi değerleriyle şekillendirmeye çalışan pozitivist paradigmanın hâkimiyeti altında olması gibi hususları ileri sürmüşlerdir.

Bilim milim yapmak, bunlar hikâye (sesli gülüyor). ...Kendi tanımlandığı dünya şey, temel ekseninde bilime ben eleştirel bakıyorum (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Bana biraz sorunlu geliyo “Bilim yapma”. Aklıma bilim denince yüzde yüz salt, tarafsız bi şey gelmiyo. Daha ideolojik tarafı ağır basıyo “bilim yapma” dediği zaman. Bunda dediğim gibi belki uzun yıllar, bilimin bazı değerlere mesafeli duruşu ve bizim de o değerlerin tam içinde oluşumuz, belki bu bilimsel düşünce şeyine,

* (<http://lugatim.com/s/adam> erişim tarihi 27.07.2018).

kavramına karşı kendimde bi şeylik oluşturdu. Yani hani bi mesafe oluşturmuş olabilir (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Katılımcıların bir kısmı, bilim adamını topluma faydalı olan ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilen insanlar olarak nitelendirmektedir. Bu katılımcılara göre bilim yapmanın amacı zaten toplumsal fayda olmalıdır.

Bilim adamı bizim amiyane tabirimizle vatanına, milletine, milleti temelinde insanlığa hizmet eden bir şeydir, hizmetçidir benim gözümde. Toplumun sorunlarına, toplumun refahı için, toplum için çalışan insan demektir, toplumun ilerlemesi için çalışan insan demektir. Toplumun sorunlarını çözen, onların konforu için, geleceği için (Mert, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmına göre bilim adamı, toplumsal bir faydayı amaçlamasa bile, yapmış olduğu üretimle topluma ve insanlığa doğal olarak faydalı olacaktır.

Toplumu anlamada sadece fen bilimleri, icatlar, keşifler tek başına işe yaramıycağını düşünüyorum. İlk başta toplum içerisindeki sorunlar-problemler nelerse onları da hani çözmek gerekiyo. Eş zamanlı devam etmesi gereken bi süreç. Bu yönde işte bilim insanları içinde buldukları toplum, sadece toplum değil işte dünyaya da katkıları oluyo. Bi buluş olduğu zaman sadece o toplumu etkilemiyo tabi ki. Yani muhakkak insanlığa faydalı olan insanlar diye düşünüyorum (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bilim adamı tariflerinde, bilim adamının “fildişi kulesinde veya masasının başında oturan” biri olmaması gerektiğine ilişkin ifadeler geçmektedir. Bu katılımcıların bir kısmı bu ifadeleri, mevcut bilim adamı portresini eleştirmek amacıyla gündeme getirmektedirler.

Bilim adamı dediğimiz şey, sürekli kitap okuyan, masa başında oturan demek değildir bence çünkü biz toplum olarak bilim adamı dediğimiz şey, sürekli kütüphanede, evinde ders çalışan kişi olarak lanse etmemiz eksiklik olur. Özellikle sosyal bilimler için geçerli bu durum ya da sosyoloji için. Bilim adamı dediğimiz şey şudur: Ciddi bi okuma yapacak teorisini güçlendirecek, teorisini güçlendirmesiyle birlikte sahaya inecek, sahanın içinde olacak, toplumun içinde olacak, topluma dokunması gerekiyor. Bunu yaparsa gerçek anlamda bi bilim adamı (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Bazı tariflerde bilim adamının, kendini tutkuyla işine adayan, özverili ve bilimsel uğraşları için özel yaşamından fedakârlık yapabilen bir insan olarak anlatıldığı göze çarpmaktadır.

Bence bilim adamı sanıyorum kendini işine vakfetmekten, hayatını bir amaç uğruna tüketmekten çekinmeyecek olan insandır yani büyük ihtimalle. Bi tutkunun

peşinde koşabilecek olan insan ancak bilim adamı olabilir. Yani bu sanıyorum şeyin, Ramses'in mumyasını mı ne bulan bi adam vardı, arkeolog... Adamın, bi belgeselde seyretmişim, pantolonu sökülmüş, yırtık, onun farkında değil, o şeylerle uğraşmaktan, o kadar kendini kaptırmış ki amacına, onun farkında bile değil yani. Biraz saplantılı insanlar bilim adamı olabilir bana kalırsa, merakı çok olan insanlar (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmının tariflerinde, bilim adamı, bildiklerini aktarması ve öğretmesi vasfıyla öne çıkmaktadır.

İnsan yetiştirmek herhalde, çok önemlidir yani sizin öğrendikleriniz sizi hem başkalarına aktarıyorsunuz hem bu sizde neyi değiştiriyo, hem de aktardığınız kişilerde bi zihinleri açılıyo mu? Bakış açıları genişliyo mu? Gibi. Bu, önemli bi şey olabilir. İdeal bi şey benim gözümde evet, iyi bi öğretmen de olan yani iyi bi öğretici de olan biri mesela. ..Ve de sadece o bilgi boyutunda kalmayıp şeye de dökülebilen, hani o amele de dökülebilen, somut hayatımızda da bi şeyleri değiştirebilecek, hani o anlamda hocanın örnekliği de önemli, öğrettiği şeylerin öyle somutlaştırılabilir şeyler olması da önemli (Hüda, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bilim adamı hakkında saydıkları diğer vasıflar ise şunlardır:

Kişilik özelliklerine bakıldığında, bilim adamı; ciddi, sorumluluk sahibi, hoşgörülü, saygılı, meraklı, mütevazı, insan ilişkilerine değer veren, çalışkan, azimli, zihni açık, ahlaklı, vicdan sahibi olan kişidir.

Meslekî özelliklerine bakıldığında, bilim adamı; bilimsel üretimin kurallarına uyan, alanındaki bilimsel birikimden haberdar olan, ideolojik yaklaşımlara uzak olan, üreten, yeni bir şey ortaya atan, bilime katkı sunan, etrafındaki sorunların farkında olan, sürekli okuyan, sürekli yazan ve sürekli üreten, olaylara ve olgulara çok boyutlu bakabilen, çalıştığı konuya özgün bir bakış açısı getirebilen, kendini yetiştiren, alanını çok iyi bilen ve kendini tekrarlamayan, öğrencileri ile irtibat halinde olan ve onların ufkunu açan, bilimsel-etik kıstaslara göre ürettiği sonucu manipüle etmeden ortaya koyan, içinde bulunduğu toplumu anlayan, farklı disiplinlerden destek alan, ürettiğini sürekli güncelleyen, hiç kimsenin göremediğini gören kişidir.

Katılımcılardan biri, sosyoloji alanında çalışan ideal bilim adamının sosyolojinin varoluşsal problemlerine cevap verebilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Neden sosyoloji yapıldığı mesela bence kesin olarak şey yapılmış bi şey değil yani Türkiye'de, cevap verilebilen bi soru değil. ...sosyoloji ciddi anlamda yapılacaksa Türkiye'de biz, daha kurucu şeylere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum, çalışmalara, yani hem teorik anlamda hem metodolojik anlamda belki, gerekirse,

yani bu işin felsefesi anlamında, yani niye yapıldığı vesaire. Dolayısıyla, bu anlamda böyle kurucu çalışmalar yapabilecek bir şey (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların çoğunun tarif ettiği bilim adamı ideal bir bilim adamıdır ve somut bir örneği yoktur. Katılımcılardan bir kısmı ise, üniversitedeki hocalarını veya akademik yayınlarını takip ettikleri bilim adamlarını bilim adamı örneği olarak vermektedirler.

...Mesela Şerif Mardin çok hani yakın zamanda vefat etti... Hem akademik titizliği var, hem topluma karşı bi alçakgönüllülüğü var hem işte ürettiği şeyi sürekli güncelleme merakı var... Kendisini geliştirmek için bi sürü farklı disiplinden destek alıyo ve işte kendisinden ders alma şansım da oldu çok şükür. Orda birebir gördüm, çok hastaydı, bi saatten fazla oturamıyordu, bizimle aşağı yukarı bi saat vakit geçirebiliyordu ona rağmen müthiş bi teccüss hâlâ üzerindeydi ve aynı şekilde de mütevazıydı (Güliden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Bilim adamı tariflerine bakıldığında, katılımcıların, sayılanlar arasında, topluma fayda ve toplumdaki uzak olmamak, adanmışlık, öğreticilik gibi özellikler etrafında kümelenildiği görülmektedir. Diğer özellikler arasından ise kişisel ve meslekî ahlaka sahip olma vasfı öne çıkmaktadır. Katılımcıların bilim adamı ile ilgili algıları, çoğunun bilime araçsal yaklaşıtlarını yeniden göstermektedir.

3.4.1.3. Kendilerini Bir Bilim Adamı Olarak Nerede Gördükleri

Bu bölümde, katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleri ile ilgili meseleler üç ana konu etrafında ele alınmaktadır. Bunlar; i) katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak görme konusundaki düşünceleri, ii) tezlerini bilimsel bir çalışma olarak algılama konusundaki tavırları ve iii) akademik çalışma yapan veya bilim adamı adayları olan kişiler olarak güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu ile ilgili tespitleridir. Tartışma, bu ana meselelerin alt türleriyle birlikte örneklendirilerek ilerlenmesi biçiminde yürütülecektir.

Bu bağlamda ele alınacak ilk mesele katılımcılar kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleridir. Bu konuda katılımcılar iki temel tavra sahiptirler: Bilim adamı olmayı isteyenler veya bunu hedefleyenler, bilim adamı olmadığını düşünenler ve bunu hedeflemeyenler.

Bilim adamı olmayı isteyenler veya bunu hedefleyenlerden oluşan ilk grubun üç farklı alt tavır içinde olduğu görülmektedir: i) Bilim adamı olduğunu ancak yolun başında olduğunu düşünenler, ii) yolun başında olduğu için kendini bilim adamı

olarak tanımlamayanlar ve iii) böyle bir isteği olmakla birlikte kendini konumlandıramayanlar.

Bir bilim adamı olarak kendilerini nerede gördükleri sorusunun, katılımcıların çoğunu tedirgin ettiği gözlenmiştir. Bu durum bilim adamının ve bilimin yüceltilmesinden kaynaklandığı gibi, bilime karşı eleştirel bir tutumun göstergesi de olabilmektedir. Yine de katılımcıların yarıya yakınının bir şekilde bilim adamı olmayı istedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar arasında çok az sayıda da olsa kendisini bilim adamı olarak görenler mevcuttur ancak yolun başında oldukları serhini düşmeyi de ihmal etmemektedirler.

Bana “Napiyosun?” dediklerinde akademideyim diyorum. “Akademisyenim”, demiyorum ama “Akademideyim” diyorum ama bilimsel işlerim var bilimsel çabalarım var, bu da evet. Sanırım ama bilim insanına bizim yüklediğimiz anlam çok diye mi korktum acaba ben kendime. Hadi sayalım bari bilim insanı, bilim kadını (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

...Bizim burda bulunmamızı sağlayan şey, bilim insanı olmaya gönüllü olmamız ve her gün yeniden yeniden yaptığımız en ufak bir işte bile bilim insanı olmaya bi katkı sunmamız, kendimiz açısından. Yani o yüzden evet, bilim insanı olmak bir süreç ancak bu şey değil, “Ancak öyle profesör olunca bilim insanı sayılabirsin” falan. Katlamalı, birikimli giden bi şey değil. Bilim insanı olmak başlangıç, bilim insanı olmak gereklilik ve temel taş ki, burada biz bu işi yapabilelim, bilime katkı sağlamaya çalışabilelim gibi. Benim de kendimi gördüğüm nokta budur (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bilim adamı olmayı isteyen katılımcılardan çoğu, kendilerini bilim adamı olarak tanımlamaktan kaçınmaktadır. Kendi durumlarını “yeni doğmuş bir bebek gibi, yolun başında, emekleme aşamasında” gibi ifadelerle tarif etmektedirler.

Gelecekte bilim adamı olmayı isteyen katılımcılardan bazıları da kendi durumlarını tanımlamamaktadırlar. Bu durum, kendilerini yetersiz görmeleriyle ilgili olduğu gibi, bilim adamını yüceltmelerinden de kaynaklanmaktadır. Bu katılımcılar buldukları yeri “hiçbir yerde olmamak” şeklinde tarif etmektedirler.

Ben şu anda kesinlikle hiç bi şey değilim, sosyolog falan da değilim. Anca işin yöntemini iyice öğrendikten sonra gerçekten kuramlarla alakalı veya farklı konularla ilgili söyleyebilecek gerçek anlamda işe yarar, elle tutulur bi şeylerin olduğu zaman belki o zaman biraz olsun bakıcam. Şu anda onun için çok erken yani (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmının bilim adamı olarak kendilerini tanımlamada yaşadıkları zorluk, “bilim adamlığı”nın yüce bir paye olduğunu düşünmelerinden

kaynaklanmaktadır. Kendilerini bilim adamı olarak tanımlamanın “alçak gönüllü olmamak”, “haddi aşmak” olduğunu düşünmektedirler. Bazılarına göre ise, “bilim adamlığı” kişiye başkaları tarafından verilen payedir çünkü onlara göre bilim adamları kendilerini böyle tanımlamazlar. Aynı zamanda bilim adamlığı sonu olmayan bir süreçtir. Dolayısıyla bilim adamlığı, bu katılımcılar tarafından, somut bir hedef olarak görülmemektedir.

Kendimi burda değerlendirecek olursam ben ortalama bir akademisyen olarak kendimi değerlendirebilirim ve bilim insanı olarak kendimi tanımlamıyorum açıkçası... Gelecekte böyle bi hedefim yok... İdeal olan bence daha da farklı bi yerde yani o dediğim o farklı bi hamur, farklı bi zihinsel yapı, demeyelim ama farklı bi zihin dünyası bence içeriyo... Elbette ki umudu olur insanın yani hani umud eder böyle bi şey olmayı, hani bu yönde daha ideale alır bunu ve o yönde çabalarını gerçekleştirir ama bence alçak gönüllülük burda olmalıdır hani kendisine “Bilim insanı” diyen, ya bilim insanlarının kaç tanesi kendilerine “Bilim insanı” diyolardı onu da bilemiyorum mesela. Karşıdan verilen bi tanımlama ama ben onun ayrı bi şey olduğunu düşünüyorum. Ben iyi bi akademisyen olabilirim, güzel araştırmalar da yapabilir ama bunun beni iyi bi bilim insanı ya da bilim insanı yapıp yapmayacağını ben bilemem yani (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Ben biraz daha muhafazakâr söylemler söylüyüm. “Bilim adamıyım” dersem, biraz nefse hoş gelmiş olur. Biraz nefsi okşuyacak bi şey, bana öyle geliyor yani... Benim nefsim hoş geliyor biraz. Beni amacımdan saptıracağını düşünüyorum (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bilim adamlığını yüceltmeleri, bilgiye erişim yollarından biri olan bilimi diğer bilgi edinme biçimlerinden üstün tuttıkları anlamına gelmemektedir ancak bu tutumun kaynağında bilimi diğer bilgi türlerinden üstün tutan pozitivist kabulün olabileceği şüphesini uyandırmaktadır.

Katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleri konusundaki ikinci tavırları, kendini bilim adamı olarak tanımlamamak ve bilim adamı olmayı hedeflememektir. Bu tavır üç alt gruba ayrılmaktadır: i) Bilim ve sosyoloji ile ilgili sorgulamalar, ii) bilimin topluma yansıyan kısımlarıyla ilgili meseleler ve iii) bilim adamlığını ideal ve ulaşılmaz bir yerde konumlandırmak.

Bu grupları sırasıyla örneklendirerek açıklamak gerekmektedir:

Katılımcılardan bir kısmı kendilerini bilim adamı olarak görmemekte ve bilim adamı olmayı hedeflememektedir. Bu tutumun sebebini, sosyolojiyi bilim olarak görmemek, sosyal bilimcinin bilim adamı olmadığını düşünmemek, bilim

adamına ve bilime büyük bir değer atfetmemek ve bilime karşı eleştirel bir tutum içinde olmak şeklinde açıklamaktadırlar.

...Sosyolojiyi ben çok bilim olarak değil de daha çok bi disiplin olarak görüyorum. İlla bilimsel bi veri edinme çabasıyla hareket etmiyoruz, yeri geldiğinde bizim amacımız sadece literatür taramak, tarihsel verilerden yola çıkarak bi şeyler yazmak veya insanlarla derinlemesine görüşme olabiliyo. Dolayısıyla bu her zaman için bilimin içine girer mi? Bu soruyu sormam gerekir. Bundan dolayı kendimi bir bilim kadını ya da bir bilim doktoru olarak görmüyorum ama kendimi sosyoloji konusunda yetkinliğe sahip olmaya çalışan bir aday olarak görebilirim belki (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Kendisini bilim adamı olarak tanımlamayan katılımcılardan biri, yaptığı bilimsel çalışmanın topluma bir faydasının olmayacağını düşündüğü için kendisini bilim adamı olarak görmemektedir. Bir diğeri ise, bilim adamının teorik çalışmalar yaptığını ve insanlara çok katkısı olmadığını düşündüğü ve insanlara katkı sunacağı bir iş yapmak istediği için bilim adamlığını arzu etmediğini söylemiştir. Katılımcıların bir kısmı da, yukarıdaki katılımcılardan bazıları gibi, bilim adamlığını değil daha somut ve ulaşılabilir gördükleri başka hedefleri tercih etmektedirler.

Ben çok büyük idealler peşinde değilim açıkçası... Bence düşünme ve düşünmeye, öğrenciyi bu anlamda şevklendirme kısmı önemli (Betül, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Valla benim kalbimden, niyetimden geçen her şeyden önce Allah'tan başka kimseye muhtaç olmadan çoluğumun çocuğumun maişetini helal bi çizgide geçindirmek ve bunun dışında araştırmacı olmak (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Bilim adamlığını idealde ve pratikte iki ayrı hedef olarak değerlendiren ve “mevcut şartlardan dolayı” pratikte bilim adamı olmalarının imkânını sorgulayan katılımcılar vardır. Bazı katılımcılar “mevcut şartlar” ifadesiyle; akademinin bilim yapmaya uygun bir şekilde örgütlenmemiş olması sebebiyle kişilerin bilimsel faaliyet için gerekli zamanı ve motivasyonu bulamamasını kast etmektedirler. Akademinin mevcut örgütlenmesi aynı zamanda bireysel çıkarlar üzerine kuruludur ve bilim yapmanın yolunun akademiden geçtiğini düşünen katılımcılar için bu durum bilim adamlığının önündeki engellerden biridir.

Türkiye'nin mevcut şartlarında bir yok. ...mevzu dönüp dolaşır bürokrasiye, üniversiteye, bi yere geldiğinde “Bi şeyler yapmaya çalışsam” dediğinde elinden tutan çok az... Tek şu an amacım, doktorayı bitirip, literatüre bi kavram kazandırmak istiyorum. Bu kavramı kazandırdım, bu dolaşır olsun, bunun adı bilim olcaksa,

bilimsel katkı olcaksa olsun ama onun haricinde hiç bi idealim yok. Çok özel bi belki olcak bi şey söylüyüm ama tek idealim şu an, mevcut şartlardan ötürü, tek idealim şu an sahil kasabasına yakın bi üniversitede çalışıp orda dersime girip çıkmak. Belki araştırma görevliliğinin verdiği şeyler de var burda, bizi yoran. Teknik işler yaptırılıyo, ister istemez. Bölüm sekreterinin yetişmediği yerlerde biz işlem yapıyoruz. Ha onu da açıkça söylüyüm. Bizim üzerimize hocalar ders yüküdür, başka bi şeydir, kolay kolay koyduklarını görmedim ama daha demin, puantaj. Şimdi ben muhasabeci miyim?.. Şimdi bu bilim mi? Ne? Biz şimdi bilim mi üretiyoruz burda, ben nasıl hedef koyuyum (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Bence teorik olarak düşündüğümüzde öyle bi hedefim var ama bunu şu andaki süreçte topluma lanse etmek istediğimde veya düşündüğümde pek göremiyorum çünkü şu andaki süreçte şeydir; bilim dediğimiz şey çıkar üzerine kurulu yani. Referans, torpil, bireysel çıkarlar (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Bazı katılımcılar için “mevcut şartlar”, ülkenin içinde bulunduğu siyasi-toplumsal durum anlamına gelmektedir.

...Ya ağzımızı açamıyoruz, sen de bilim yapmaktan bahsediyorsun hani. Çok yakın sırdaş, dost bildiğin insan bile korkuyo bi şeyleri ona anlattığımda fişlenecek diye... Kime oy vereceğini söylemek ve bunu mantıklı açıklamak bile beni korkutuyodu... Sen bilimsel bakış açını kurarsın tamam mı, her şeyin tamamıdır ve bunu aktarmaya geçersin, hoca- arkadaşın. Orda işte hiç bi şey engel olmayacak ama karşıdaki senin “Böyle demeyelim şunlar var, AKP'li”... Böyle bi durumda o zaman ayakların biraz yere basması lazım. Böyle bi baskı döneminde ben çok da bi şey dillendiremem herhalde. Yapmadığım şeyi niye şimdi söylüyüm, yapmak istemediğim. Bilimin saf anlamında olan o bilim pek icra edilmeyecek gibi (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı, Türkiye’de akademik alanın siyasî alana göre şekil aldığı ve akademik alan üzerinde siyasî müdahalenin olduğunu düşünmektedir. Bu durumda, onlara göre, bilim adamı olmak mümkün görünmemektedir.

Çok ağır olcak da şimdi-bazı hocalarım da o kadar iyiler ki, onları genelleme yapmak istemiyorum-ben akademinin gerçekten bilim üretilen yerler olduğuna inanmıyorum çünkü bilim üretirken sana çok fazla müdahale var. O kadar çok müdahalenin olduğu bi yerde kim bilim adamı ya da bilim kadını olabilir ki?.. Hiç paha biçilmez hocalarım da var. Bütün bunlara rağmen oluyolar, yok değil mi? Var ama bilmiyorum ya. Şey çok kötü ya; iktidar kim? Bi zaman Kemalist rejim vardı, o zaman akademi daha çok Kemalist bi hava var. İşte diyelim ki daha milliyetçi bi şey varsa, milliyetçi bi hava var. Şimdi daha muhafazakâr, İslami bi hava var, şimdi o var. Ya akademi bunun yeri olmamalı (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bilimsel alanın içinde bulunduğu durumla ilgili algıları, Bourdieu’nun bilimsel alana ilişkin analizlerini hatırlatmaktadır. Bourdieu bilimsel alanı kendi kurallarıyla işleyen özerk bir alan olarak tarif etmektedir. Ona göre, bir

alanın özerkliği, dış tazyikleri ve talepleri kırıp yansıtmaya kabiliyetiyle ölçülmektedir. Alan dışı sorunlar, özellikle de siyasal sorunlar, alan içinde kendini doğrudan ifade etmeye başlamışsa, bu alan “heteronom” bir karaktere sahiptir (Bourdieu, 2015: 64-67).

Elbette bir nesneyi, bir toplumsal durumu algılayan kişilerden yola çıkılarak o nesne ve toplumsal durumun aslında ne olduğu ile ilgili hüküm verilemez ancak kişilerin algısının eylemleri yönlendirdiği unutulmamalıdır. Bu eylemler ise, bugünü ve geleceği şekillendirmektedir. Katılımcılar akademiyi “heteronom” karaktere sahip bir alan olarak görmektedirler. Akademinin dış etkenlere karşı korumasız olduğunu düşünmektedirler. Akademinin heteronom karakteri, örgütlenmesinin bilimsel üretime elverişsiz oluşu ancak bir taraftan bilim yapmanın tek yolu olarak görüldüğü için ondan vazgeçilemeyişi, katılımcıların bilimsel üretimlerini etkilemektedir. Bilimle ilgili hedefleri küçültmek, bilimsel çalışmaların bu şartlardan dolayı niteliğinin azalması buna örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların bilim adamı olma veya akademik çalışma yapma yolunda güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğuna ilişkin düşünceleri, bu bölümün üçüncü ana meselesidir.

Bilim adamı olmayı isteyen katılımcıların, bu hedeflerine ulaşabilmek için kendilerini farklı bakımlardan donattıkları ve donatmaya çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların bu çabaları; özgün ve sorunlu alanları çalışma konusu olarak tercih etmek, kuramları birincil kaynaklardan okumak, makale yazmak, metodoloji okumak, post doktora yapmak, belli alanlarda uzmanlaşmaya çalışmak, ikinci bir yabancı dil öğrenmek şeklinde ifade edilebilir.

Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama ve akademik çalışma yapma niyetlerine bakıldığında, hemen hemen hepsinin bilimsel veya toplumsal katkı yapma amacıyla bu yola girdikleri görülmektedir. Niyetini “sadece iş sahibi olabilmek için” olarak açıklayan çok azdır. Aynı şekilde “moda olduğu için” yüksek lisans yaptığını söyleyen kişi sayısı hem azdır, hem de bu sebep ikincil sebepler arasında kalmaktadır. Katılımcıların çoğunun ne istediğini bilen ve işlerini ciddiye alan kişiler oldukları söylenebilir. Dolayısıyla kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarını bilmektedirler ancak bu konuda düşünmemiş olduğunu söyleyen katılımcılar da vardır. Katılımcıların zayıf yanlarını öncelikli olarak dile getirdikleri, bazılarının

güçlü yanlarına dair herhangi bir şey söyleyemedikleri görülmüştür. Nadiren de olsa zayıf yanının ne olduğunu bilmeyen katılımcı da çıkmıştır. Katılımcıların anlatıları bir arada değerlendirildiğinde, zayıf yanların güçlü yanlardan daha büyük bir yekûn tuttuğu görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen katılımcıların durumu; lisansüstü sosyal bilim öğrencilerinin bilimsel meraklarının ve akademik çalışma yapacak donanımlarının olmadığını, lisansüstü eğitimin kadın öğrenciler için meşgale bulma, erkek öğrenciler için askerlik görevini erteleme aracı olarak kullanıldığını söyleyen Yüksel (2011: 224)'in ulaştığı sonuçları desteklememektedir.

Katılımcıların bilim yapma nedenleri hatırlandığında ve bu nedenler güçlü ve zayıf yanlar hakkındaki tespitleri ile birleştirildiğinde ortaya çıkan tablo, katılımcıların bilimsel meraklarının olduğu ve lisansüstü çalışmalara bu arzuyla başlamış olduklarıdır. Akademik donanımlar açısından katılımcılar arasında büyük farklılıklar vardır ancak katılımcılar bu konulardaki eksiklerini gidermek için çaba sarf etmektedirler. Ayrıca katılımcıların çoğu bu eksikliklerinin farkındadır.

Katılımcıların bilime ve bilgiye ilişkin tavrı, Nalbantoğlu'nun "daimon" analizine daha uygun düşmektedir: *"Özetle, akademik çalışmayı, bilgi üretmeyi bazıları için her ne pahasına yaşam boyu uğraş kılan, bu uğraşı kişinin karakteri, huyu, meşrebi kılan her ne ise, daimon'dur o işte"* (Nalbantoğlu, 2007: 9).

Katılımcıların kendilerinin güçlü ve zayıf yanları hakkında söyledikleri, kişisel ve mesleki olmak üzere iki farklı başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada geçen bazı ifadelerle ilgili bir şerh düşmek yararlı olacaktır. Katılımcıların güçlü ve zayıf yan olarak ifade ettikleri bazı durumlar ilk bakışta anlamsız görünmekte veya kendi kategorileriyle çelişmektedir. Ancak katılımcılara göre bunlar çelişkili veya anlamsız değildir. Örneğin, "kendini yetersiz hissetmek" ilk bakışta olumsuz bir özellik olarak görülse de, katılımcı bu özelliğin kendisini daha çok geliştirmek ve ilerlemek için teşvik ettiğini, dolayısıyla olumlu olduğunu düşünmektedir. "Yaşça akranlarından büyük olmak" da aynı kapsamda değerlendirilebilir. Yaşın ileri olması, bir katılımcı için ne istediğini bilmek anlamında güçlü bir yan olarak değerlendirilirken, aynı katılımcı veya başka bir katılımcı bu durumu geç kalmışlık olarak görerek zayıf yan olarak düşünmektedir.

Güçlü yanlar arasında sayılan kişisel özellikler; *kolay pes etmeyen, iletişim*

kabiliyeti yüksek, istekli, azimli, hırslı, tutkulu, özverili, kararlı, hevesli, duygusal, işbirliği yapabilen, ne istediğini bilen, eğitim hayatını seven, insanlara karşı duyarlı, sadece kendini düşünmeyen, ayrıntıcı, titiz, meraklı ve akranlarından yaşça büyük olan biri olmaktır.

Güçlü yanlar arasında sayılan mesleki özellikler; nesnel, objektif, anlama, yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yönü kuvvetli, araştırmacı yönü kuvvetli, üretken, okuma ve aktarma bakımından güçlü, nitelikli çalışma yapmayı isteyen, odaklanma durumunda iyi çalışan, bağlantıları iyi kuran, farklı bağlantılar kurabilen, sosyolojik birikimi akranlarına kıyasla daha iyi olan, yabancı dil bakımından güçlü, gözlem yeteneği iyi olan, kendini yetersiz hisseden, konu seçiminde iyi olan, farklı açılardan bakabilen, analitik düşünebilen biri olmaktır.

Zayıf yanlar arasında sayılan kişisel özellikler; kaygılı, tembel, mükemmeliyetçi, ayrıntıcı, titiz, özgüveni eksik, karamsar, hakikatin nerde olduğunu bilmeyen, duygusal, kültürel sermayesi eksik, insanlarla çıkar ilişkisi kuramayan, akranlarından yaşça büyük olan biri olmaktır.

Zayıf yanlar arasında sayılan mesleki özellikler; konu seçmekte ve o konuyla ilgili araştırma yapmakta zorlanan, dağınık çalışan, araştırma yöntemlerinden sadece birine hâkim olan, yazmakta zorlanan, ders anlatma tecrübesi olmayan, bilimsel olan ile insanî olan arasında kalmaktan korkan, ikinci yabancı dili zayıf olan, yeterli okuma yapamayan, yazarken kendini iyi ifade edememekten korkan, okuma-yazma faaliyeti düzensiz, yabancı dil konusunda eksik, bir konuyu öğrenme ve öğrendiklerini içselleştirme süreci yavaş, sosyal bilimler felsefesi üzerine yeterince düşünmemiş, yavaş okuyan, okuduklarını düzenli bir şekilde notlandırmayan, kuramları sindirememiş biri olmaktır.

Katılımcıların bazı özellikleri, hem güçlü, hem de zayıf yanlar arasında saydıkları görülmektedir. Akranlarından yaşça büyük olmak, titizlik, ayrıntıcılık, duygusallık, mükemmeliyetçilik gibi hususlar hem zayıf yan hem de güçlü yan olarak dile getirilmektedir.

Zayıf yanım ayrıntıcılık olabilir yani bu güce de çevrilebilecek bi şey de olabilir ama çok dağılabiliyorum, bi meseleyi toparlamakta. Bazen o şeyden çıkamıyorum, detaydan. Çıkamadığım için toparlayamıyorum ama işte bu, bi taraftandan da o şeyleri ayrıntıdaki şeyleri kaçırmamamı da sağlıyor yani. Hem bi imkân hem imkânsızlık o anlamda (Hüda, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Çoğuna göre güçlü yön olarak kabul edilse de ben bir şeyin en mükemmelini yapmaya çalışıyorum. Dolayısıyla da zamanımın çok çok büyük çoğunluğu da bu çalışmalara geçiyo ya da işte sosyolojide geçiyo. Bi şeyler okuyarak ya da hazırlayarak geçiyo. Dolayısıyla benim zayıf yönüm bu, birçok insana göre belki de güçlü yön olarak ifade edilebilecek bi şey (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Fazla duygusalım. Yani zaman zaman zayıf yanım oluyo çünkü çabuk yaralanabiliyorum yani küçük bi başarısızlık yaşadığım zaman işte böyle yıkılıyorum böyle "Nasıl yaparım ben bunu?" sanki hep öyle başarısız kalıcım ya da işte o mükemmel değiliz, hatalarımız hep olacak ama bunu biliyorum tabi ama o an kendime işte anlatamıyorum. Bi iki gün sonra tabi kendimi toparlıyorum. Bu yönden biraz kendimi zayıf olarak görüyorum ama duygusal yanın avantajları da var. Daha iyi empati kurabildiğimi düşünüyorum, hani mesleğimin gerektirdikleri açısından bu bana fayda sağlıyo özellikle işte araştırma, analiz işte vesaire, o süreçleri düşünürsem. Onun dışında belki idealist olmamı sağlayan yanım bu (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Mükemmeliyetçilik ve ayrıntıcı olmak, bazen güçlü bazen zayıf yan olarak, çok zikredilen hususlar arasındadır. Katılımcıların bu özellikler etrafında kümelenedikleri görülmektedir.

Katılımcıların bir kısmının zayıf yön olarak dile getirdikleri hususlar, katılımcıların geneliyle kıyaslandığında oldukça sıra dışıdır. "Bilimsel olan ve insani olan arasında kalmaktan korkmak" ve "insanlarla çıkar ilişkisi kuramamak" buna örnek olarak verilebilir.

İşin bilimsel olurken insani olmayan tarafları benim başıma gelirse çok bocalıyorum. Bunun ihtimali bile beni çok üzme ya da beni sarsmaya yetebiliyo. Yani her şey bilim için az önce dediğimle de bağlantılı, her şey bilim için deyip insani olmayan bi şeyi kabul edemem. Benim başıma böyle bi şey gelirse, buna zorunda bırakılırsam naparım, nasıl bir yola giderim, nasıl çözerim bunu diye düşünüyorum... Benim zayıf olduğum, bu zayıflıksa eğer, bu (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Yani insanları, insanlardan faydalanabilecek bi ilişki kurmadım kimseyle. ...Sevmediğim adamlara karşı da, ahlaki davranmaya çalışırken sırf bu, menfaat ilişkilerine dâhil olmadığım için çok kaybettim diye düşünüyorum. Akademide en zayıf şeyim buydu (Mehlika, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bazıları kültürel sermayelerinin az olmasını zayıf yönleri olarak dile getirmektedirler.

Zayıf yanım şu açıkçası, komple işçi bi aile düşün, biz bi atladık falan. Ben bocalıyorum. Ben eski kültürümüzü daha sahiplenem bi insanım, hani eski yaşayış tarzını falan... Şimdi bu benim bilimsel yanıma nasıl yansıyor? Bir şey; bu bilimsel, bilmiyorum sana da öyle geliyo mu ama akademisyenler babasından kalan bi şey varmışcasına böyle çok rahat davranıyo. Çok zengin gibi, sanki kafa-zihin emeği çok

kutsalmış gibi. Kol emeğini çok önemsemyolar gibi... Yüksek lisans derslerinde hiç anlamadığım, izlemediğim filmler, daha çok sanata yatkın. Yapmak zorunda değilim ama öyle bi şey yaratılmış ki, statü ile alakalı... Birazcık genel şablonun bilim yapan estetik, böyle entelektüelize edilmiş lafların falan filan, biraz kaba kısmında kalıyorum. Bu beni biraz düşündürüyo ama olmak istediğim yer orası mı? (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılar arasında güçlü ve zayıf yanlarını içinde buldukları şartların belirlediğini söyleyenler vardır. Çevresel özellikler olarak değerlendirilebilecek bazı durumlar, katılımcılar için zayıf yön olabilmektedir. Örneğin; akademinin mevcut örgütlenmesinin çıkar ve torpil üzerine kurulu olması, akademisyenliğin ve sosyolojinin aile ve akraba çevresinde yeterli değeri görmemesi ve bilinmemesi, iş ortamının akademik üretime uygun olmaması, akademik çevrenin ve akademinin içinde olmamak ve maddi imkânların kısıtlı olması bunlar arasında sayılabilir.

Katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak nerede gördükleri ve bu yoldaki güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu ile ilgili mevzuyu tamamlayan bir başka konu, katılımcıların tezlerini nasıl nitelendirdikleridir. Bu bölümün son konusu olan bu meseleyle ilgili düşünceleri bakımından katılımcıların üç gruba ayrıldığı görülmektedir: i) Tezin bilimsel bir çalışma olduğunu düşünmek, ii) tezin bilimsel bir çalışma olduğunu düşünmekle birlikte eksik ve şüpheli görmek ve iii) tezi bilimsel çalışma olarak görmemek.

Bu bağlamda ilk olarak, tezlerini bilimsel bir çalışma olarak gören katılımcıların durumu örneklendirilecektir.

Katılımcıların bir kısmının tezlerini bilimsel çalışma olarak nitelendirdiği görülmektedir. “Yüksek lisans ve doktora tezinin bilimsel bir çalışma olduğu” fikri etrafındaki bu kümelenme; bu tezlerin bilimsel bir yöntemle yazılmış ve akademik topluluk tarafından onaylanmış olduğunun düşünülmesinden dolayıdır.

Sosyolojik veriler çerçevesinde ve bilimsel teknik çerçevesinde değerlendirip yazıcam dolayısıyla yani bilimsel bi veri... Tez zaten tamamıyla başlı başına bi bilimsel çalışma. Eğer o, bilimsel çalışma kategorisine girmeyecekse tez kabul edilmez (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bi sistem var çünkü belli bi şeyi var, yöntemi var. Metot kullanıyorum, gerekçelerim var, nedenlerim var. Kavramsal çerçevem var. Örneklemim var. Görüştüğüm insanlar var. Elimde veriler var, bu verileri yorumlıycam mesela (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bazıları tezlerini bilimsel bir çalışma olarak görmekte ancak zihinlerindeki ideal bilimsel üretime kıyasla eksik bulmaktadırlar.

Kendi çalışmamı açıkçası tam bir bilimsel çalışma olarak görmüyorum. Evet, belli bir mekân üzerinde, belli toplumsal şeyi açıklamış olabiliyorum ama mesela evrensel olarak düşündüğümüzde yurt dışındaki bir sosyolog gibi bu araştırma çığır açacak veya hani ilerde bir teori oluşturacak gibi. Sosyologlarda görürüz, doktora çalışması şuydu ve o görüşü bize kuram olarak okutuluyo. Bu anlamda benim tezim tabii ki de bilimsel anlamda şey değil. Çalışmam evet, belli bir metoda, belli bir bilimselliğe dayalı ama hani o bilimsellikten böyle doktora çalışmasını bu şekilde olmasını istemem, yüksek lisans çalışmam gibi olmasını istemem. Kendime ait sosyolojik bir paradigma oluşturmayı isterim (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kısmının tezlerini bilimsel çalışma olarak görmemesi, çalışmalarını pozitivist bilim tanımının ölçütleriyle kıyaslamalarından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların hiç birinin kendisini pozitivist yakına görmediği hatırlanacak olursa, “eğitimleri esnasında edindikleri bilgi ve bakış açısının muhalif oldukları yaklaşımın varsayımları arasında olduğu” gerçeğini sorgulamadıkları ortaya çıkacaktır. Katılımcıların bu tavrı, pozitivist sosyal bilimin bilimle aynı şey gibi öğretildiğini söyleyen Neuman (2013: 128)’ı destekler mahiyettedir.

Bilim nedir? Nesnel olandır, ampirik çalışmaların yapıldığı, deney ve gözlemin kullanıldığı ve herkesçe doğru kabul edilen objektif verilere dayalı bir şey olarak düşünürsem o zaman sosyoloji bu noktada yeri geldiğinde soru işaretlerine... Hani bu sebeple yeri geliyo bilimsel çalışma, yeri geliyo değil, diyorum. Biz nicel bir çalışma yaptık. Tamamen anket verilere, gözlemlere dayalı. Bu, bilimsel bir çalışma olur. Hem sosyolojik bir çalışma olur ama hem sosyolojik bir çalışma olup hem bilimsel de olmayabilir. Benim yaptığım çalışma bence gözleme dayalı fakat deneye dayalı değil, ampirik değil. Bu yüzden bilimsel yeterli mi hani, oranlar vardır ya hani, bilimsellik oranı. Hani bunu ne kadar sağlar, ne düzeyde sağlar onu bilmiyorum (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak nerede gördüklerine ve tezlerinin bilimselliği hakkındaki düşüncelerinin neler olduğuna bakıldığında, yürüttükleri faaliyetin bilim olup olmadığı hakkında ortak bir fikir veya anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir. Durumu bu şekilde tarif eden Benton ve Craib (2015: 14-15)’in bu katılımcılar açısından bakıldığında haklı çıktıkları ve sosyolojinin başlangıç dönemi olmayan 2018 yılında da ihtilafın halen devam ettiği görülmektedir.

Katılımcıların ürettikleri bilgi hakkındaki tereddütleri, Silverman’ın tarifindeki duruma da işaret etmektedir. Nitel çalışmalarla bilimsel faaliyet yürüten

araştırmacılar, “hâlâ kendilerini çalışmaları şüpheler yaratan ikinci sınıf vatandaşlar olarak hissetmektedirler. Nicel araştırmalar ise hâlâ ‘altın standart’ olma niteliğine sahiptir” (Silverman, 2014: 118). Katılımcıların böyle düşünmekle birlikte niçin nitel çalışmalarla bilgi üretmeye devam ettikleri kısmen, Silverman’ın (2014: 117). “Nicel verilere yönelik olarak hem saygı hem kuşku bulunmaktadır” tespitiyle açıklanabilir. Kuşkunun tek başına bir tercihi sebebi olması, kuşkunun derecesine bağlı olmakla birlikte, mümkün görünmemektedir. Katılımcıların bu saygı ve kuşkuya, pozitivizmin ideolojik ve siyasi kullanımlarını ilave ettikleri ve sonuç olarak ürettiği verinin bilimselliğinden emin olamasalar da nitel çalışmaları tercih ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların kendilerini bilim adamı olarak nerde gördükleri, akademinin örgütlenmesi ve akademinin dış tazyiklere açık olmasıyla bağlantılıdır. Katılımcılar arasında bilimsel alanın bu durumundan dolayı, bilim yapmanın imkânını sorgulayanlar mevcuttur ancak bu olumsuz algıya rağmen katılımcıların bilimsel meraklarını ve akademik çalışma yapma isteklerini muhafaza ettikleri görülmektedir.

3.4.1.4. Bilimsel Araştırma Sürecine Hazırlık: Lisans Tezi Deneyimleri

Katılımcıların bir araştırma sürecine geçmeden önce araştırma deneyimi kazanıp kazanmadıkları meselesinin iki ayağı vardır. Bunlardan biri; yöntem derslerinin nasıl alındığı ve katılımcının o dersler kapsamında bir uygulama yaparak bir araştırma tecrübesi edinin edinmediği meselesidir. Bu mesele, öğrenim sürecini anlatan bölümün, ikinci alt başlığında ele alınmıştır.

Katılımcıların araştırma deneyimi kazanmaları mevzuunda ikinci önemli ayak ise, bu bölümün konusu olan, lisans tezleridir. Lisans tezinin bir inceleme-değerlendirme çalışmasından ziyade bir saha araştırması şeklinde yapılması, lisans eğitimi sırasında yönetime dair öğrenilen bilgilerin uygulanıp bir araya getirileceği önemli bir deneyim alanı sağlamaktadır. Lisans eğitimi bu şekilde tamamlamış olan bir araştırmacı adayının, bir araştırmayı bağımsız sürdürebilme yolunda ilerleme kaydettiği ve yüksek lisans tezini böyle bir deneyimin üzerine bina ettiği için daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkaracağı açıktır.

Katılımcıların lisans tezi hazırlama konusunda iki temel gruba ayrıldığı görülmektedir. Lisans tezi hazırlamayanları içeren ilk gruptaki katılımcılar,

bölümlerinin programlarında yer almadığı için veya kişisel şartları buna imkân tanımadığı için lisans tezi hazırlamamışlardır. Lisans tezi hazırlamış olan ikinci grup ise, inceleme-derleme çalışması yapanlar ve saha araştırması yapanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Kendisiyle mülakat yapılan kişilerin yarısının, lisans eğitimleri sırasında lisans tezi hazırladıkları görülmektedir.*

Katılımcıların eğitim aldıkları sosyoloji bölümlerinin bir kısmında, öğrencilere lisans tezi hazırlatılmamaktadır. Lisans tezi yazmayan diğer katılımcılar ise, “ERASMUS’la yurt dışına gitmek, ortalaması yeterli gelmemek” gibi sebeplerle lisans tezi hazırlamamışlardır. Lisans tezi hazırlamamış olan katılımcılardan bir kısmı da; lisans eğitimleri sırasında lisans tezinin yerini tutabilecek makale veya saha araştırması türünde çalışmalar yaptıklarını ve bütün bunların yüksek lisans tezi için iyi bir hazırlık olduğunu söylemektedirler.

Hazırlanan lisans tezlerinin çoğunun uygulamalı bir saha araştırması şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer lisans tezleri ise makale formatında yazılmıştır. Makale formatında hazırlanan lisans tezleri, katılımcılara literatür taramayı öğrenme, akademik rapor yazımı konusunda tecrübe kazandırma dışında katkısı olmayan çalışmalardır. Çoğunlukla danışman hocalar tarafından ciddiye alınmamakta ve öğrencilere geri bildirim yapılmamaktadır. Aynı şekilde çoğu tezde; danışman hocalarla yalnızca konu belirlenme aşamasında görüşülmekte ve çalışma, öğrenciler tarafından kısa sürede ve alelacele tamamlanmaktadır.

Tez değil, bitirme ödevi şeklinde geçiyodu. Makale yazdım. Danışmanımın aram iyi değildi yani iyi değildi derken görüşemiyoduk. Ben okumaları yaptım yaptım, son iki gecede yazdım. Sadece konu bulmaya gittiğimde işte “Yaparsın yazarsın” tarzı bir kaç muamele görünce devam etmedim yani gitmeye (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Valla yazdığım makale okunmadı, biliyorum. Bi şey kattı mı? Katmadı. Öyle çok sıradan, karman çorman hazırlanmış bi çalışmaydı. Deneme tarzı bi şeydi aslında, makale değildi tam manasıyla. Hocanın yanına hiç gitmedim. Konuyu aldım, yazdım, verdim, notumu aldım. Sonra çöpe gitti o (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

* Mülakatların uzamasından dolayı kasıtlı olarak veya araştırmacının dikkatinden kaçması gibi kasıtsız sebeplerle katılımcılardan bir kısmına (6 kişi) lisans tezi ile ilgili sorular sorulmamıştır.

Ya çok ekstra bi şey kattı diyemem ya. Yani makale yazarken de aynı işlemleri yapıyorduk işin aslı yani bazı şeylerden emin olamadık. Acaba hani gerçekten kuramla tam birleştirebildik mi mesela? Sembolik etkileşimciliği de orda kullanmışım ben ama değerlendirmesi yapılmayınca tezin emin olamadık hani. O bi soru işareti olarak kaldı mesela (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların, bilimsel araştırmaya hazırlık sürecinde, en fazla, içerisinde bir saha çalışması bulunan lisans tezlerinden faydalandıkları görülmektedir. Katılımcılardan bir kısmı; danışmanlarıyla kurdukları ilişkiler ve araştırma sürecini bütün safhalarıyla tamamlama gibi hususlar açısından lisansüstü tezlerinden farksız bir deneyim yaşamışlardır. Akademik rapor yazmak, SPSS gibi analiz programlarını bir araştırma kapsamında kullanmak ve bir saha tecrübesi edinmek; bu kazanımlardan bir kaçıdır. Bu katılımcılar, lisans tezinde edindikleri deneyim sayesinde yüksek lisans tezinde büyük bir sıkıntı yaşamadıklarını söylemektedirler.

Yani ben yüksek lisansa geçtiğimde ben tez yazdım diyodum... Her hafta biz görüşme yapıyoduk. Ben okumaları götürüyodum her hafta onun üzerine tartışıyoduk. Bölüm bölüm yazdıkça yolladım, yazdıkça yolladım yani o git-geli de çok fazla oldu. Saham boyunca da sürekli gidip ona anlatıyodum ya baya tez yazım süreci gibi bi süreç geçirdim yani (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Yani mesela yüksek lisansta da derinlemesine işte görüşmeler yapmam gerekiyordu. Şey değildim hani bunda. “Ya hiç yapmadım, ilk defa yapıcım” değildim. Ufak da olsa bana bi deneyim katmıştı o. O, birinci en büyük fayda diye görüyorum. İkincisi; bi araştırma sürecini nasıl yürüteceğim, işte o raporun ya da tezin nasıl yazılacağıyla ilgili yine bana fikir sağlamıştı. “Neyin nerde yazılması gerek, napılması gerekiyor?” gibi. Üçüncü ve yine önemli bi katkı intihal yapmama işte referansları çok güzel bi şekilde gösterme tarzı vesaire. Ben hep orda öğrenmişim (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

İçerisinde bir saha çalışması bulunan lisans tezleri; danışman-öğrenci ilişkileri sürekli olmadığında, öğrenci açısından zahmetli bir öğrenme süreci geçirme dışında bir kazanım sağlamamaktadır.

Sosyoloji bölümlerinin bir kısmında, lisans eğitimi esnasında verilen derslerde uygulama yapılmamakta ancak lisans tezleri bu derslerde öğrenilenlerin pratiğe geçirileceği bir alan olarak düşünülmektedir.

Biz yöntem-tekniki, dördüncü sınıfta alan çalışması yaptık bitirme tezinde. Hocalar özellikle oraları bize yönlendiriyolardı, alan deneyimi diye. Son sınıfta uygulama yaptık. Orda da -bize mi denk geldi tam emin değilim ama- iki hocamız beraber veriyodu. Bi tanesi metodoloji hocamızdı zaten, haliyle metodolojide bize öğretmiş olduğu bilgileri alanda somutlaştırdı o derste tekrardan. İki hocamız da daha çok biçimsel, metinsel üzerinden bitirme tezlerimizle ilgileniyodu. Metodoloji

dersinde biz uygulama görmedik ama bitirme tezi sürecinde metodolojiyi tekrardan hatırladık (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Lisans tezi hazırlayan katılımcılardan bir kısmı, tezlerinin bir iddiası olduğunu söylemektedirler. Bunun dışındaki katılımcılar; çalışmalarını betimleyici, keşfedici ve kuramsal olarak tanımlamaktadırlar. Katılımcılardan bir kısmı, niteliksel bir çalışma yaptığını ve bu tip çalışmalarda bir iddianın olmayacağını belirtmişlerdir.

Yüksek lisans tezinden önce, bir araştırma deneyimi kazandırabilecek bir başka uygulamaya yani seminer çalışmasına da kısaca değinmekte yarar vardır. Lisansüstü eğitim veren sosyoloji bölümlerinden bazıları, yüksek lisans ve doktora ders dönemi bittikten sonra öğrencilerinden tez formatında hazırlanmış çalışmalar istemektedirler. Bu çalışmalara “seminer” denmektedir ve ortalama yirmi ila otuz sayfa aralığında olması beklenmektedir. Bazı bölümlerde seminer konusunun tezden farklı olması beklenmektedir ancak çoğunlukla tez kapsamında bir konunun çalışılmasına müsaade edilmektedir. Seminer hazırladığını söyleyen katılımcıların çoğu, bu seminerlerin sonradan tezlerinin bir bölümünü, çoğunlukla birinci bölümünü oluşturduğunu söylemektedirler. Bazı katılımcıların seminerleri ise, tezlerinde yer almamakta ancak tez konusu için bir alt yapı oluşturmaktadır. Seminer yazmak, özellikle lisans tezi hazırlamamış katılımcılara bir akademik rapor yazma tecrübesi kazandırmaktadır ancak bunun dışında dikkate değer bir fayda sağlamamaktadır. Bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların çoğunun, tezlerinden önce “seminer” hazırlama gibi bir yükümlülüklerinin olmadığı görülmektedir.

Litetatür taradım, makale okudum. Yani kaynaklarım genel olarak kitap, makale ve tezdî. “Yirmi-otuz sayfalık bir genel literatür taraması şeklinde bi makale yazıp getirirsen, yeterli olur” demişti, ... hoca. Ben de öyle yaptım. Bu süreçlerde işte kaynakça kullanmayı, nasıl kullanmak gerektiğini, yazım biçimlerinin nasıl olması gerektiğini falan öğrendim. Yani bi makale nasıl yazılır, bilimsel bi makale oluşturmak istediğinde yazı biçimin, dilin nasıl olması gerekir? Sonra bütünlük nasıl sağlanır, konu bağlantıları nasıl oluşur, başlıklar ana başlığınla ne kadar uyumlu? Bunları öğrenmemi sağladı (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

En azından tezimin teorik kısmının hazırlanmasında bana çok büyük bi kolaylık sağladı. Tezimin teorik kısmını ben hemen hemen seminerimde tamamlamıştım. Teorik kısmı benim için soruları hazırlamada da yardım etti. Mesela ben o teorik kısmında sahaya çıktığımda şunları şunları öğrenebilirim, diye. Bana

merak duygusu oluşturdu, neyi araştırmam gerektiği konusunda yol gösterdi (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Sonuç olarak, lisans tezi ile ilgili şunu söylemek gerekmektedir: Bir danışman hocanın rehberliğinde ve bir saha araştırması biçiminde yapıldığında, lisans tezi hazırlayan katılımcılar, yüksek lisans tezlerini bu deneyimleri üzerine bina etmekte ve araştırma sürecine hazırlıklı olarak tezlerine başlamaktadırlar.

3.4.2. Akademik Çalışmaların Sosyal Çevredeki Değeri ve Akademik Ortam

Bu araştırmanın amaçlarından biri de sosyoloji alanında bilimsel çalışma yapan katılımcıların, bu çalışmayı hangi şartlar ve ilişkiler içerisinde ürettiklerini anlamaktır. Sosyal çevrenin bilim üretme faaliyetini değerlendirme biçimi, akademik ortamın mahiyeti ve katılımcının bunlarla kurduğu ilişkiler bu kısımda ele alınacak olan konulardır. Ancak bu araştırmada toplumsal şartların yalnızca bilimsel faaliyeti üreten kişinin gözünden değerlendirileceği ve toplumsal şartların kişiyle birincil ilişkiler kurabilecek kısımlarıyla yetinileceği hatırlatılmalıdır. Bu meselenin araştırma sürecine hazırlığı konu edinen bir bölümde yer alma sebebi; bilimsel çalışmanın içinde bulunduğu toplumun ürünü olması, dolayısıyla toplumsal şartlardan etkilenmesidir. Katılımcıların sosyal çevrelerinin, araştırma sürecine giden yolda zihni alt yapının bir parçasını oluşturdukları söylenebilir.

Katılımcılar açısından bilgiyi istemenin bir takım zorlukları da beraberinde getireceği açıktır. Durkheim'ın (2012: 62) araç-amaç analizi hatırlanacak olursa, bir şeyi istemek onu mümkün kılacak şartları da peşinen istemek anlamına gelmektedir. Bu durumda katılımcıların sosyal çevreleriyle ilişkilerini nasıl kurdukları, zaman planlamalarını nasıl yaptıkları ve çıkan sorunlarla nasıl yüzleştikleri ve nasıl bir sonuca ulaştıkları önemli olmaktadır. Bu bağlamda öncelikle akademisyen olmanın ve tez yazmanın sosyal çevredeki önemi tartışılacak, bunun ardından akademik ortamın bu katılımcıların yürüttüğü bilimsel faaliyete etkisi üzerinde durulacaktır.

Sosyal çevrenin akademisyen olmaya ve akademiye verdiği tepkiler, değerli görme ve görmeme olarak iki temel tavrı ile tarif edilebilir. Değerli görme tavrı üç sebepten kaynaklanmaktadır: i) Akademiye aşinalık, ii) bilmeye verilen değer, iii) akademik çalışmayı yapan kişinin kararlarına değer verme ve saygı duyma.

Akademiye değersiz görme tavrı, öncelikle katılımcıların araştırma görevlisi olmasının gölgesinde değerlendirilecek bir konudur. Sosyal çevrenin gerçekte akademiye mi yoksa araştırma görevliliği gibi düşük bir konuma mı mesafeli oldukları tespit edilememektedir. Bunun dışında akademiye değersiz görme tavrı bakımından, özellikle ailenin, üç tipe ayrıldığı görülmektedir. Aileler; i) anlamayan ama saygı duyan, ii) anlamayan ve umursamayan, iii) anlamayan ve hoşnut olmayan biçiminde kategorize edilmiştir.

Tez sürecine etkileri bakımından aile çevresi, akraba ve diğer sosyal çevreye göre oldukça önemli bir konumdadır. Tez süreci; sosyal ilişkilerin azaltılması, zaman planlamasının teze göre yapılması gibi nedenlerle tez dışında bir şeyle meşgul olmayı engelleyen bir döneme tekabül etmektedir. Dolayısıyla kişilerin birinci dereceden yakınlarına duydukları sorumluluk hissi, akademik yaşam biçimiyle birleşince başka bir etkene gerek kalmayan doğal bir gerilim ortamı oluşmaktadır. Katılımcıların baş etmekte güçlük çektikleri en büyük zorluk bu olmaktadır.

Ailenin zorlaştırıcı etkileri; maddi destek vermemek, yapılan işin mahiyetini anlamamak, birlikte geçirilen zamanın azalmasına, kişinin yorulmasına ve stres altında olmasına yönelik olumsuz tepkiler vermek olarak sayılabilir.

Ailenin kolaylaştırıcı etkileri; sahaya ve görüşmecilere erişimde yardımcı olmak, sorumlulukların azaltılması ve tez içeriğine yardım şeklinde üç farklı biçime bürünebilmektedir.

Akrabaların bilimsel faaliyete yönelik etkisi olmakla birlikte bu etki çok dolaylı olmakta ve aile içinde karşılık bulmadığı sürece bir zorluğa neden olmamaktadır. Akrabaya duyulan sorumluluk hissi aileye kıyasla oldukça az olduğu için, akrabalık ilişkileri ve tez sürecinin karşı karşıya gelmesi bir gerilim sebebi değildir.

Tez sürecini etkileme bakımından aileden sonra ikinci sırada gelen arkadaş çevresinin zorlaştırıcı etkileri, yapılan işin mahiyetini anlamamak ve birlikte geçirilen zamanın azalmasından dolayı sitemde bulunmak şeklinde özetlenebilir. Arkadaş ilişkileri, daha büyük ve baş edilemez sorunlara yol açtığında bitirilebilmektedir. Bu nedenle arkadaş çevresinin zorlaştırıcı etkisi, kişiyi zorlayacak duruma nadiren gelebilmektedir.

Arkadaş çevresi kolaylaştırıcı etkilere sahip olduğunda, tez sürecindeki önemi bakımından ilk sıraya geçmektedir. Özellikle aynı süreci deneyimleme ve dayanışma içinde olma biçimindeki arkadaş etkisi tez sürecinde büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Arkadaşların kolaylaştırıcı etkilerinin diğer biçimleri; psikolojik destek, tez içeriğine doğrudan yardım, tez içeriğine dolaylı yardım, tez dışı işlerde yükü azaltmak ve tez sürecinin bitmesini anlayışla beklemek olarak sayılabilir.

Akademik ortamın katılımcıların bilimsel faaliyetlerine etkisi meselesi bu bölümün son konusudur. Akademisyenlik ve bilim adamlığı arasındaki benzerlik ve farklılık konusunu tartışan katılımcılar, akademi dışında bilim yapmanın imkân dâhilinde olmadığı sonucuna ulaşmaktadırlar. Bilim yapmaya dair ideallerin ve geçimi sağlama mecburiyetinin kesiştiği noktada akademik personel olarak çalışmak durmaktadır.

Akademik personel olarak çalışmanın önünde; akademik personelin liyakate göre seçilmemesi, alım sınavlarında alan bilgisinin öncelenmemesi gibi engeller durmaktadır. Akademik personel olarak çalışanlar ise; maddi problemlerini çözmek ve işin içinde olmak bakımından avantajlı bir konumda olduklarını düşünseler de akademinin bilimsel faaliyetlerini sürdürmeye uygun örgütlenmediğini söylemektedirler.

Bölümün konusu ve konuyla ilgili öne çıkan temel meseleler ana hatlarıyla belirtildiği şekilde tezahür etmektedir. Aşağıda bu konular ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

3.4.2.1. Akademisyen Olmanın ve Tez yazmanın Sosyal Çevredeki Değeri

Akademisyen olmanın ve tez yazmanın katılımcıların sosyal çevrelerindeki değerinin ne olduğunu öğrenmeyi amaçlayan bu bölümde mevzu; i) akademik faaliyete gösterilen tepki bakımından sosyal çevrenin durumu, ii) aile çevresinin tez sürecindeki tutumu, iii) akraba çevresinin tez sürecindeki tutumu ve iii) arkadaş çevresinin tez sürecine etkilerini konu edinen dört ana mesele etrafında ele alınmaktadır. Bu meseleler sırasıyla ve örneklendirilmek suretiyle açıklanacak ve her biri içerisindeki alt türlere ve biçimlere de değinilecektir.

İlk mesele olan sosyal çevrenin akademisyen olmaya ve akademiye verdiği tepkileri, değerli görme ve görmeme olarak iki temel tavrıyla tarif etmek mümkündür. Değerli görme tavrı üç sebepten kaynaklanmaktadır: Akademiye aşinalık, bilmeye verilen değer, akademik çalışmayı yapan kişinin kararlarına değer verme ve saygı duyma. Akademiye değersiz görme tavrı bakımından, özellikle ailenin, üç tipe ayrıldığı görülmektedir. Aileler; anlamayan ama saygı duyan, anlamayan ve umursamayan, anlamayan ve hoşnut olmayan biçiminde kategorize edilmiştir.

Akademisyen olmanın sosyal çevredeki değeri meselesi gündeme getirildiğinde, katılımcıların yarıya yakını, aile çevrelerinde akademisyen olmanın değerli görüldüğünü söylemektedir.* Bu katılımcılardan bir kısmı araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Ailenin akademisyen olmaya verdiği değer, eğitim seviyesiyle doğrudan ilgili değildir ancak akademisyenliğe aşinalıkla doğrudan ilgilidir. Çevrelerinde akademisyen olan veya akademiye aşına olan aileler, çocuklarına akademisyen olma konusunda destek vermektedirler. Bazı aileler ise, akademiye aşına olmadıkları halde, bilmeye ve öğrenmeye kıymet verdikleri için benzer bir tutum izlemektedir. Bir üçüncü aile tipinin destek verme sebebi ise, çocuklarının isteklerine saygı duymaktan kaynaklanmaktadır.

Çok abartılmış bi fazlalığı var. Bi tartışma oluyo, başka bi şey oluyo, araya biri giriyo “Sen napyosun?”... “Aa hocam, kusura bakmayın şudur budur”. Bu, beni çok rahatsız eden bi şey onu söylüyüm. Farklı, enteresan bi statü sağlıyo. Aile, akrabaların bakışı dahi değişti, öyle söylüyüm, akademisyen olduktan sonra (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Toplum içerisinde önemli olarak değerlendirilebilecek meslek gruplarından biri. Karşılaştığımız amcalar, teyzeler, akrabalar “Yavrum ne iş yapıyorsun? Nerde çalışıyorsun?” diye sorunca “Araştırma görevlisiyim”. Herkes bi “Ooo, ne kadar güzel, çok güzel”. Yani çevremde de buna değer verildiğini söyleyebilirim (Beren, 31 yaşında, doktora tez dönemi).

Araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışan katılımcıların bir kısmı, çevrelerinin akademiye ilişkin olumlu tavrının sebebini kestirememekte, iş sahibi olmanın akademisyen olmaktan daha değerli görülebileceğini düşünmektedirler.

* Mülakat sürelerinin uzamasından dolayı katılımcıların bir kısmına akademinin sosyal çevredeki değeri ile ilgili sorular sorulamamıştır.

Yani şöyle bi şey normalde evet, saygı duyuyolar ve saygılı davranıyolar ama bunu akademisyen olduğum için mi yapıyolar? ...Bana daha ziyade şey ayrımı varmış gibi, iş sahibi olmak ve işsiz olmak arasında bi çizgi. Akademisyenlik güzel, itibarlı bi şey ama iş sahibi olmak hani toplum tarafından işsiz ve iş sahibi olma prestiji açısından fark olduğunu düşünüyorum... Bi de şey var, ben araştırma görevlisiyim ya. Ya bazıları “üniversitede hoca” diyo, bazıları “araştırma görevlisi”. “Ne araştırıyosun?” falan diyolar. Zaten araştırma görevlisinin statüsü konusunda toplumda bi şey yok. Çok fazla bilmiyolar, üniversite öğrencileri bile çok bilmiyo. “Şimdi siz para kazanıyo musunuz?”. Bu çok temel soru, işsizlik ve iş arasındaki ayrımı o yüzden yapıyorum... Para kazandığımızı öğrenince olay değişebiliyo (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Hatta bazıları beni zengin sanıyo (gülüyor). Tabi ki Türkiye şartlarında belki standardın üstünde bi maaş alıyoruz filan ama tabi zengin değilim yani (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Sosyal çevrede akademisyen olmanın gerekli değeri görmemesi, bazı durumlarda akademiye değersiz görmekten çok araştırma görevliliği konumunun akademisyenlik olarak görülmemesinden kaynaklanmaktadır.

Hani böyle çok hürmet edilen, aman işte akademisyen gibi şey yok tabi. Zaten araştırma görevlisi olarak da çalışıyorum, şu an hani daha, doktoradan sonra belki üniversite hocası olduğum zaman biraz farklı bi şey olabilir ama araştırma görevlisi olarak da yani öyle hususi bir şey de yok hani, çok böyle hürmet edilen, itibar edilen bir şey olduğunu da söyleyemeyiz ama genel olarak da şey, yani gördüğüm kadarıyla, saygı duyulan bir meslek hani (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Lütfi Sunar’ın yürütücülüğünde gerçekleşen *Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi Geliştirme Projesi*’nin bulgularına göre Türk toplumunda iyi bir işte aranan özelliklerden ilk ikisi iyi bir ücret ve iş garantisidir (2016: 130). Aynı araştırmanın bulgularına göre Türkiye’de mesleklerin itibarı sıralamasında sosyolog ancak otuz beşinci sırada kendine yer bulabilmektedir. Araştırma görevliliği ise sıralamada sosyologtan çok daha önde, on yedinci sıradadır (2016: 136-138). Yukarıdaki alıntılar bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde, katılımcıların bir kısmının sosyal çevrelerinin araştırma görevliliğinin iş garantili ve maaşı yüksek bir iş olmasıyla ilgilendikleri ve bu nedenle araştırma görevliliğine olumlu tepki verdikleri tahmin edilebilir. Sosyal çevreye göre araştırma görevliliğinin hangi alandan olduğunun bir öneminin olmadığı söylenebilir çünkü aşağıda tekrar gündeme geleceği üzere, sosyoloji tanınan bir alan değildir.

Akademiye büyük bir değer atfetmeyen aileler birkaç grupta ele alınmaktadır. Akademisyen olmanın mahiyetini anlamayan ama çocuklarını serbest bırakan aile

türü bunlardan ilkidir. Bu aileler çocuklarını akademide olmaya teşvik etmese de yaptıkları işe saygı duymaktadırlar. İkinci gruptaki aile çevresi, anlamayan ve umursamayan aile tipidir. Üçüncü aile türü ise hem akademisyenliğin mahiyetini anlamamakta hem de değersiz bulmakta ve çocuklarının bu yola girmesinden hoşnut olmamaktadır.

Katılımcıların bir kısmının aile çevreleri, ilk gruptadır. Çocuklarını akademisyenlik yolunda teşvik etmemekte ancak onlara engel de olmamaktadır. “Çocuklarının kararlarına saygı duyan ve onları serbest bırakan aile tipinin destek olmayan türü” olarak adlandırılabilirler. Bu aileler akademiye aşına değildir, çevrelerinde akademisyen bulunmamaktadır, hatta çoğunlukla eğitim düzeyleri oldukça düşüktür. Katılımcıların çeyreğine yakınının bu tür ailelere sahip olduğu görülmektedir.

Babam “Profesör” diye çağırıyo beni (gülüyor) ama “Profesör çay koy” şeklinde. Şöyle bi şey, ben sülalenin ilk üniversite mezunu olarak doktora yapıyo olmam, ... Üniversitesi filan, ordan itibaren havalı olmuştum. “Ne olcaksın burdan çıkınca?”. “Üniversitede hoca olcam” diyince “He, hum” falan yapıyolar falan böyle, havalıymış gibisinden ama yani çok şey yapmıyolar ne biliyim. Ailem beni çok serbest bıraktı, bu konularda (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Akademisyenliğin mahiyetini anlamayan ailelerin ikinci türünde, aile, katılımcının yaptıklarıyla ilgilenmemektedir. Akademiye girmek, aile için övünç kaynağı olmadığı gibi akademiye girmek istemek de anlamlı bir çaba olarak görülmemektedir ancak yapılan iş bütünüyle değersiz addedilmemektedir.

Yani ailem çok umursamıyor, “Senin yapabileceğin şey buydu zaten” diye tepki verdiler. Toplumun genel şeyi kadar çok prestijli bulmuyolar ama hani ilgilenmedikleri için... ama tabi ki memnunlar hani. Gurur kaynağı değilim mesela. ...babamı memnun edecek, bakanlıkta çalışsam daha memnun olurdu (Betül, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Akademisyenliğin mahiyetini anlamayan üçüncü aile türünde, akademide bulunmanın herhangi bir değeri yoktur. Akademiye girme isteği ise, anlamsız ve değersiz bir çabadan başka bir şey değildir. Hatta kişinin hayata atılmasını ve bir iş sahibi olmasını geciktiren bir şeydir.

Benim bi dayım şey demişti bana. “...’da ne yapıyorsun?”. “Öğretim görevlisi olarak çalışıyorum”. “O nedir, ne saçma bi şey. Gel ücretli öğretmenlik yap orda, ona gerek yok, düşük maaşı” (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Anlayan biriyle konuştuğun zaman gerçekten daha motive edici oluyo da mesela akrabalarla falan konuşunca moralim bozuluyo böyle. “Abla on yıldır ...’dasın. Hâlâ okuyo musun?”... Hiç bi şey bilmiyolar. Yüksek lisansın da ne olduğunu bilmiyolar. Anlatmaya çalışıyodum, baktım anlamıyolar... Benim babam inanmadı ya. Gittim, belgemi gösterdim (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Akademisyenin ne olduğunu biliyolar mı acaba? ...Babam diyo ki mesela “Ben bunun kadar okusaydım şimdiye ne diyo ülke, devlet kurmuştum” mu ne? Öyle şeyler söylüyo yani hani onların gözünde. ... bölümlerinden birisinin yazarlarından biri bendim. Tabi bunu büyük bi heyecanla eve götürdüm... Babam şöyle bi alıp bakmıştı kenara koymuştu. Sonra kardeşlerim çok umursamadı. Ben o akşam baya ağladım. Hakkaten ağladım... Hiç motive olamıyorum yani... Motive ancak işte bölümdeki hocalarımla oluyorum, bölümdeki arkadaşlarımla oluyorum (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Akademisyen olmaya verilen değer, sosyal çevrelere göre değişebilmektedir. Örneğin bazı katılımcılar ailelerinden destek görmekte ancak akrabalarından aynı desteği alamamaktadır. Bazı katılımcılar ise, aile ve akrabalarının akademisyenliğe değer verdiklerini ancak arkadaşlarının aynı olumlu tavrı göstermediklerini söylemektedirler.

Aşına oldukları bi şey ve statüsü yüksek gördükleri bi şey. Mesela öğretmenlikten aslında ayırt ettikleri, “Öğretmenlerin öğretmeni” falan diye daha öyle bi anlam yükliyorlar. Akraba çevrem için de aynı şeyi söyleyebilirim, onlar için de. Kimisi için düşündüğümüzde, bizi çevremizdeki akademisyenliğin algısının nasıl olduğunu konuşacak olursak, arkadaş çevresinin falan. Akademisyenlerin işte sıkıcı muhabbetlerin içerisinde olduğunu, kendi kendine söyleyip eden, aslında işte faydası olmayan meselelere, aynı zamanda toplumdan kopuk aslında, sosyal bilimler açısından söylersek, gerçekliği görmediklerini sadece araştırma yapıp bıraktıklarını da söylemeleri anlamında onlarda daha negatif belki de, etkileri olduğunu söylemek mümkün (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Sosyal çevrenin akademisyen olmaya ilişkin olumlu veya olumsuz düşünceleri, katılımcıların karşısına tez sürecinde kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkiler olarak çıkabilmektedir. Bir mekanizmanın diğerini üretmesi anlamında ele alınabilecek olan bu etkileri birkaç grupta toplamak mümkündür.

Aile, akraba ve arkadaşlardan oluşan sosyal çevre ve akademik ortam, tez sürecinde kişiyi olumlu veya olumsuz biçimde etkilemektedir. Olumsuz etkiler arasında; tezin sürecinin uzaması, motivasyon düşüklüğü, moral bozukluğu ve stres, maddi sıkıntılar vardır. Olumlu etkiler ise, maddi ve manevi destek, günlük hayattaki sorumlulukların paylaşılması, tezin okunması ve düzeltilmesi, tezle ilgili teknik

konularda yardım şeklindedir. Bundan sonrasında bu sosyal çevrenin tez sürecindeki etkilerine sırasıyla yer verilecektir.

Bu bölümün ikinci ana meselesi olan, ailenin tez sürecindeki kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkilerini şu şekilde tarif etmek mümkündür:*

Ailenin tez sürecindeki kolaylaştırıcı etkisi, mülakat yapılacak kişilere ve onların yaşadıkları yerlere ulaşım konusunda yardımcı olmak şeklinde olabilmektedir.

Ailesiyle birlikte yaşayan katılımcılar; ev işlerinden sorumlu tutulmamak, maddi ihtiyaçlarının karşılanması, kendilerine psikolojik destek verilmesi gibi hususların tez sürecinde kolaylaştırıcı etkisi olduğunu söylemektedirler.

Annem ve babam da son derece destekleyiciydi yani şey. Ya onların tek derdi bu benim kendi kendime yarattığım dediğim var ya işte o stresin ve kaygının yükselmesi onlar biraz daha bunu azaltma üzerine kendilerine rol biçmişlerdi ve hani böyle yani ben o kadar stresli olduğumda sürekli ağlayan bi karakterim. Onlar mümkün olduğunca beni yatıştırma süreciyle ilgilendiler açıkçası yani (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Ailem, onlarla birlikte yaşadığım için ev işlerine, yemek hazırlanması, annem yemek hazırlar, ben yemek işine karışmam. Katkı bu, bence. Aileyi her iki tez için söylüyüm. Aynı evde yaşamakla alakalı kalkıp da hani “Tez yazıyorsan yaz, kalk yemek yap” diyen yok. O anlamda bi katkıdır. Evdeki her şeyimi onlar yapıyo, diyim artık. Stresli de olduğumu gördükleri için, ben çalışıyorum, bilgisayar başında sürekli. “Kızım yemek hazır” diyo... Evet, evdeki her şeyin hayatımın kolaylaştırılması anlamında katkıları var. Manevi olarak sıkıntılarımı görmeleri anlamında, atıyorum “Gel dolaşalım, havan değişsin” gibi, manevi destek olmaya çalışmaları var, zaten maddi olarak onlara bağımlıyım hani en azından şöyle söylüyüm, başıma kakılan “Çalışmıyorsun, para getirmiyosun” mevzusu yok (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Aileyle birlikte yaşamak, gündelik hayata dair bir takım yükleri azaltarak tez yazım sürecinde kişilerin işlerini kolaylaştırmakta ancak katılımcılar çoğunlukla, aile evindeki ortamın tez yazmak için uygun olmadığını düşünmektedirler.

* Ailenin kolaylaştırıcı etkisi meselesinin tezlerin teşekkür bölümlerine de yansıdığı görülmektedir. Bunun bir örneği olarak Esra Çolak'ın “İş Güvencesizliği ve Türk Üniversite Sisteminde Araştırma Görevlilerinin Belirsizlikle Mücadele Stratejileri” başlıklı tezinin teşekkür bölümüne bakılabilir. Çolak burada ailesinin tez sürecindeki kolaylaştırıcı etkisini şöyle tarif etmektedir: “...evimi güzel yemeklerinin kokusuyla dolduran, iyi bir çalışma ortamına sahip olmam için didinen annem Semra Çolak'a; varlığından güç aldığım, bana olan inancını her zaman hissettiren babam Levent Çolak'a; sıkıntılı anlarımda yüzümdeki tebessümü oluşturan kardeşim Neşe Çolak'a; yüreğimi sevgisiyle ısıtan dedem Hasan Çolak'a ve geniş ailemin her bir ferdine destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım” (Çolak, 2014).

Masterda ben burdaydım. Bekârdım. Ailem ...'daydı.. ... Ailem destekliyodu ama evde olsam mesela, ben lise döneminde de evde hiç ders çalışmamış birisiyim yani çok meşgale var evde. Muhabbet var, sohbet var, şamata var, şu var, gelen-giden var. Yani ben ...'da çok rahat, güzel ders çalıştım çünkü ...'da öncelikli olarak bulunma sebebim okumak, çalışmak yani (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı, ailelerin bulunduğu şehirde yaşamamaktadır. Bu katılımcıların çoğu ailesine maddi olarak da bağımlı değildir. Ekonomik bağımsızlık, her zaman olmasa da çoğunlukla, ailenin tez sürecinde daha anlayışlı olmasını sağlamaktadır. Ancak maddi açıdan ailesine bağlı olan bazı katılımcıların da ailelerinden aynı anlayışı gördüğü de vakidir. Ailelerinin bulunduğu şehirde yaşamayan katılımcılar çoğunlukla, ailelerinin tez sürecinde herhangi bir etkisinin olmadığını söylemektedirler. Bazı katılımcılar, ailelerinden ve yakınlarından uzak olmanın kendilerini üzdüğünü ancak bunun tez sürecinde aşılamayacak bir zorluğa neden olmadığını eklemektedirler.

Bazı ailelerin tez sürecindeki kolaylaştırıcı etkisi, doğrudan teze yardım etmek şeklindedir. Metinlerin okunması, tezle ilgili teknik meselelerin halledilmesi gibi yardımlar bunlar arasındadır.

Erkek arkadaşım da böyle, adam resmen benle beraber asosyal oldu sekiz ay bu yazma sürecinde. Yani sürekli ben ona gidiyodum işte beraber yazıyoduk işte çıkıp bi kahve içiyoruz “Hadi ben dönüyüm artık” diyorum o benle dönüyo. ... Şimdi erkek arkadaşım o dönem hayatımdaki en büyük destekti. Allah’tan o da sosyoloji mezunu yani sınıf arkadaşımı. Bu benim için önemli bi kazançtı çünkü feedback almak için, yani yazdığım her şeyi okudu. Tezi benle beraber okudu. Binlerce kez yani. Yazdıkça ona yolluyodum o geri dönüş yapıyodu (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Evli olan katılımcıların çoğu, tez süreçlerinde eşlerinin olumlu desteğinden bahsetmişlerdir. Aynı şekilde katılımcılardan bir kısmı da nişanlılarının veya sevgililerinin tez süreçlerini kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Bu olumlu etkinin, karşı tarafın sosyoloji mezunu, lisansüstü eğitim alan veya en azından lisans eğitimi almış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Olumlu etki olarak sayılan şeyler arasında; birlikte çalışmak, tezin okunması ve düzeltilmesi, günlük işlerde yükün azaltılması, tezin gidişatıyla ilgilenmek ve teşvik etmek vardır.

Ailenin tez sürecine verdiği olumsuz tepki, bazı durumlarda, kişinin yoğun çalışıp yorulmasından, stres altında kalmasından ve aileyle geçirdiği zamanın azalmasından kaynaklanmaktadır.

Ne çok zorlaştırdı ne çok kolaylaştırdı aslında. İkisi de değil... Hani şey konusunda memnunum yani, annemler hani en azından mesela evde böyle bi ara hani şey diye rica etmişim annemden mesela “Şu dönem eve çok fazla misafir gelmesin” falan. O, ona elinden geldiğince uydu vesaire ama tabi onlarda da bi stres oluyo hani artık “Bitirmen lazım, etmen lazım. Şu lazım, bu lazım” gibi böyle bi ister istemez, söylemese bile hissediyosun tabi ki, onlar bitirmeni kurtulmanı istiyolar çünkü iki yılı aşmışsın, üçüncü yıldasın sen de stres yaptığını görüyolar ama bunlar çok da olumsuz etkilemedi gene yani hani çünkü ben biraz motiveydim (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Yani tabi ki memnun olmuyolar, benim her gün kütüphaneye gitmeme, her gün ne biliyim. Gerçekten geçen sene çok çalıştım, baya çalıştım, tezin son aşamalarında falan. Artık her gün sabah dokuzda çık akşam onda gel falan gibi bi sistem... “Hani napyosun sen bu kadar?” diye, tabi biraz isyan ettikleri oldu. Bilmedikleri için bi de, çevrelerinde hiç böyle bi süreçten geçmiş biri yok yani... Çok takılmazlar Allah var. Sadece hafta sonu bi yere gidiyolar, bi şey oluyo, ben gelmiyom bozuluyolar, bu kadar ama anlayış gösteriyolar yani (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Bazı durumlarda, ailenin herhangi bir olumsuz tepkisi olmamasına rağmen kişi sorumluluklarını yerine getiremediği için sıkıntıya girmektedir. İş, aile ve tez arasında bir tercih yapılması gerektiğinde tez geri plana atılmakta ve kişi asıl yapmak istediği şey olan tezi bitirememenin neden olduğu stresle baş etmeye çalışmaktadır.

Bi misafir geleceği zaman bana göre ayarlanabiliyo mesela. Eşim de aynı şekilde, aynı sınıfta lisans sürecini aldığımız için. Pek problem yaşamıyorum ailede bu noktada. Destek görüyorum... Kişilerin bana karşı olumsuz bi şeyi yok ama benim belli sorumluluklarım olduğu için şimdi ben şu an için söylüyüm. Beş gün ben buraya geliyorum, altıda çıkıyoruz biz burdan. Dokuz yirmiye kadar benim dil kursum var, dört gün. Dört gün yokum yani evde. Saat on buçuk-on birde falan evde oluyorum, gittiğim zaman hiç bi şekilde eşime faydam yok. Eşim de tabi şey bekliyo yani, “Cumartesi-pazarından birini bana ayırsın” bekliyo ama orda bi anneye gitme durumu var... Teze vakit kalmıyo mesela. İş zaten başlı başına, yani çok kişinin ailevi sorunlarıyla uğraşıyosun ve o kadar çarpık aile yapılaşması var ki yani “Ya bundan sonra ne gelirse şaşırman” dediğin vakit şaşırıyosun. Üzüliyosun mesela... Tezi yazman için ilk etapta temiz bi zihin gerekiyo zaten, bu yok. O olmadığı için de sürünüyo (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Ailenin tez sürecinde zorlaştırıcı etkisi, maddi açıdan destek olmamıyla da ilgilidir. Kişi, maddi destek alamadığı için çalışmak durumda kalmakta ve tez süreci uzamaktadır. Maddi desteğin olmaması diğer taraftan tezin daha nitelikli hazırlanmasına da engel olmaktadır. Kişi kaynaklara ulaşım noktasında sıkıntı çekmekte ve tezi için gerekli olan şehir dışı seyahatleri gerçekleştirememektedir.

Önemsiz görüyolardı, değersiz görüyolardı. Arkadaşlarım ilgi gösteriyodu mesela “Çalışman nasıl gidiyo, napıyosun?” diye soruyolardı ama ailem pek şey yapmıyodu, önemsemediği için daha da biraz moral bozukluğu yaratıyodu yani. Çalışmayı uzatmama da sebep oldu biraz diyebilirim sadece ailemin değil mesela kız arkadaşım da aynı şekilde çok şey bakmayınca biraz daha sizin de hani motivasyonunuz düşüyo. Biraz uzuyo artık çalışma böyle. Çünkü artık herkes işe girmemi istiyodu. Ben işe o yüzden yoğunlaştıkça, çalışmanın verimi düştü yani. Bu yüzden dört yıl uzadı yani (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Ailenin yapılan işin mahiyetini anlamaması ve önemsememesi, katılımcılar açısından zorlaştırıcı bir etken olarak zikredilmektedir. Ailenin bu tavrının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini söylemektedirler. Bazı durumlarda aile yapılan işi takdirle karşılarsa ve destek olsa da, aile bireylerinden birinin ciddi bir hastalığa yakalanması tez sürecini olumsuz etkilemektedir.

Bu bölümün odağında bulunan üçüncü mesele ise akraba çevresinin tez sürecindeki kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkisinin neler olduğudur.

Akraba çevresinin tez sürecine doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Katılımcılardan bazıları akrabalarıyla aynı şehirde yaşamadığı için böyle bir etkiden bahsedilemeyeceğini söylemektedirler. Katılımcılardan bir kısmı, akrabalarıyla, lisansüstü eğitimlerine ve tez süreçlerine dair bilgi paylaşımında bulunmamakta dolayısıyla onların olumlu veya olumsuz herhangi bir tavırlarıyla karşılaşmamaktadırlar. Bazı katılımcılar ise, lisansüstü eğitim almaları ve tez yazmalarıyla ilgili olumsuz tepkiler aldıklarını ancak bu tepkileri umursamadıklarını söylemektedirler. Akrabaların olumsuz tavırları, aile içinde yankısını bulduğu takdirde kişiyi etkileyebilme gücüne ulaşmaktadır.

Akrabaların çoğu halde, lisansüstü eğitimin mahiyetini anlamadıkları ve tezi “ders çalışma” olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Özellikle, çalışmayan katılımcılar, akrabaları tarafından iş sahibi olmadıkları ve evlenmedikleri için eleştirilmektedir.

Etkilenmiyorum, sorun orda ama şey var yani böyle, “Okuyosun, okuyosun yetmedi mi? Napıcan? Bilmem ne” falan böyle. “Evlenip çoluğa çocuğa karışsana” falan o tarz baskılar oluyo ama ben çok, baskı olması için sizin buna aldırış etmeniz lazım, ben “Hee” diyip geçince çok şey olmuyo yani (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

“Daha bitmedi mi, daha ne okuyosun?” falan söylemleri mesela. Şeyi anlatamıyorsunuz onlara, bunun bitmeyen bi süreç olduğunu işte doktora bitse bile sizin bir şeye çalışmanızın bitmeyeceğini anlatamıyorsunuz. Hep şey bekliyolar “Eee

hani bitti, tamam. Yeter yani” gibi. O bende ne kadar etkili olmuş olabilir? O an sinirlendiriyodu o kadar yani ama evet, çok somut bi şey yok, bi etkileri, iyi ya da kötü (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı, akademiye ve tez yazım sürecine aşına olan akrabalarının kendilerini teşvik ettiklerini söylemektedirler. Akademiye aşına olmadığı halde “okumaya” değer verdiği için olumlu tepkiler veren akrabalar da vardır.

Aile, akraba ve bunun dışındaki sosyal çevrenin tez sürecine ve akademiye ilişkin olumsuz tavırları, sosyolojinin mahiyetini anlamamakla da ilgili olabilmektedir. Nitekim Sunar yürütücülüğünden gerçekleşen *Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi Geliştirme Projesi*’nin bulgularına göre de meslek itibar sıralamasında sosyolog; diş hekimi, mimar, eczacı, avukat gibi bilinen mesleklerden çok daha sonra ancak otuz beşinci sırada kendine yer bulabilmektedir (2016: 136-138).

Önce sosyolojinin yıllardan beri ne olduğunu anlatmaya çalışıyodum. İşte “Sosyoloji biyoloji gibi bi şey mi?” (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Bana “Sosyal bilgiler öğretmeni mi olucaksın?” diyen insan oldu veya çok komik “Sosyalist mi olucaksın?” (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Annem bilmez sosyolojiyi, ailemden hiç biri bilmez. Akrabalarımın da kimse bilmez yani sosyolojiyi. Psikolojiyi hani biraz şurdan anlatabilmiştım; delileri iyi ediyosun. Ordan hani biraz açıklayabilmiştım ama sosyolojiyi anlatamazsınız yani akademisyenlik de aynı şekilde şey yani böyle bi olumlu baktıkları şey değil. Bildikleri şey mühendislik yani, doktor, mühendislik, avukat... Sosyolojinin değerinin bilinmemesi, sosyologların ne iş yaptığının bilinmemesi, bu da yine ister istemez sizin için çevrenizde bir dezavantaj oluşturabilir yani. Akademik çevrelerde, akademik ortamlarda size bir statü sağlayabilir ama... Bir değer görme, bi statü sahibi olma gündelik hayatta, orda da yine sizin için bi eksiklik, motivasyon yaratabilir, herkes kendisini tanıtırken veya siz en fazla diyelim hatta bi kız istemede bile diyelim hani “Ne iş yapıyorsun hani? Sosyoloji ne iş yapar? Nerde çalışıyorsun?” çünkü insanlar hani mekân olarak bilirler veya belli meslekler dışında. “Öğretmenlik gelmiyo muydu?” derler mesela (Veli, 31 yaşında, doktora ders dönemi).

Tez yazım süreçlerinde, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkileri incelenecek olan sosyal çevrenin bir kısmı da arkadaşlardan oluşmaktadır. Katılımcıların arkadaş çevresinin etkileriyle ilgili anlattıklarından ortaya çıkan tablo şu şekildedir:

Katılımcılardan çok azı arkadaşlarının tez süreçlerine herhangi bir etkisi olmadığını söylemiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı, tez sürecinde arkadaşlarının

kolaylaştırıcı etkisi olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı; arkadaşlarının tezin konusunu sormaları, tezin gidişatıyla ilgilenmeleri, kendilerini tezi bitirmeye teşvik etmeleri gibi destekleyici etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu türden destekleri olan arkadaşların bir kısmı tez yazan kişilerdir ancak aralarında akademik faaliyetlerle ilgisi olmayanlar da vardır.

Aslında akademide olan yakın arkadaşım yoktu yani yok hâlâ, öyle söyliyim. Hatta yakın iki arkadaşımın birisi yüksek lisansı bırakmıştı filan. ...Benim o sıkıntılı sürecimde teze devam etmem ve tamamlamam anlamında çok teşvik edici, rahatlatıcı destekleri olmuştu. Hem de konunun nasıl devam edeceğini merak ettikleri için de, öyle olduğunu da söylüyorlardı. “Hani ortaya ne çıkacak, biz de merak ediyoruz, okuruz şöyle yaparız” gibi. O müthiş etkili olmuştu, benim devam edebilmemde (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Arkadaş çevresi olarak düşünürsek beni anlamadığını düşündüğüm insanlardan uzaklaştım. “Ya şimdi çıkamam, tezle ilgili şunu yapmam lazım”. “Amaan sonra yaparsın, gel çıkaralım” diyosa, benim için negatif bi şeydir bu. Daha seyrek görüşüyorum ya da şu an hiç görüşmüyorum. Onun dışında dostlarım mertebesine ulaşan arkadaşlarım var, o insanlar da her zaman için beni güçlendirmeye çalışan, “Yapacağına inanıyoruz” derler, “Ne zaman ihtiyacın olsa ara” derler. “Canım sıkılıyo, gel bi ağlamak istiyorum” diyosam, buluşuruz, dertleşiriz (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı; arkadaşların tez sürecinin tamamlanmasını anlayışla beklmelerini veya sitem etmemelerini de olumlu etkilerden biri olarak değerlendirmektedir.

Mesela bi arkadaş grubum var ki yani akademi onlar için saçmalığın dik alası. Yani çok farklı insanlar var çevremde mesela ama onlar bile yani. Ben dedim yani “Bu sene beni unuttun hani böyle böyle vesaire”, ki en yakın arkadaşım evleniyodu o dönem. Böyle hani çok ciddi bi yoğunluk süreci vesaire. Ben diyodum “İşte şuna katılabilirim, buna katılamam” bana dönüp de hani “Yaa, biraz daha kal” yapmadı hiçbiri yani. Bunlar benim için önemli destekler yani o anda birini, sizin zaten aklınız kalıyo orda yani hani “Arkadaşlarımdan ayrılıyım da eve gidiyim mis mis yazı yazıyım” demiyosunuz yani (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Katılımcılardan bir kısmının zikrettiği kolaylaştırıcı etkilerden bir başkası; aynı süreci birlikte yaşayan arkadaşların dayanışması türünde olandır. Katılımcılara tez sürecinde yardımcı olan kolaylaştırıcı etkilerin en önemlilerinden biri, budur.

Aynı zamanda özellikle o tez yazım sürecinde tabi çok şey bi süreç, streslisiniz, bi yandan bitirmeye çalışıyorsunuz, kopuyosunuz. Mükemmelliyetçilik var, bi çok faktör var. Hani o biraz gerçekten şey bi süreç böyle bi hazırlık süreci gibi aslında, bi şeye ve orda akranlarınızla olan bağınız, birbirine verdiğiniz motivasyon hani aynı durumdasınız çünkü yani süreçleri yaşıyorsunuz, çok önemli. O bana en çok

motivasyon sağlayan şey aslında o, arkadaşlarımdı diyebilirim (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Arkadaş çevresinin tez sürecinde; tez için görüşmeci bulmak, tez için farklı şehirlere gidildiğinde evinde misafir etmek, günlük işlerde yardımcı olarak yükünü azaltmak, tezde kullanılacak kitap benzeri kaynaklara ulaşım sağlamak türünden kolaylaştırıcı etkileri de olabilmektedir.

Arkadaşların kolaylaştırıcı etkisi, teze doğrudan yardım biçimde olabilmektedir. Bu türden bir yardımda; yazılan metinler okunmakta ve metinle ilgili fikir beyan edilmekte, tezin gidişatı ile ilgili tartışmalar yapılmaktadır.

Sosyal bilim bence kesinlikle kolektif bi iş. Benim tezime benim kadar Güneş'in de emeği geçmiştir, Güneş'in tezine benim emeğim çünkü nasıl biliyo musunuz? Yani işte Güneş bana bir konudan bahsediyö ve ben o konunun aslında, "Ama şuraya şöyle bi ilişki olabilir mi?" diyorum ve birden yanar ya bi şeyler veya o bana söylediğinde. Bi şeyi tartışmak çok çok başka yerlere götürebiliyo, başlangıç noktanızdan sizi (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Arkadaş çevresinin olumlu etkilerinden bahseden katılımcıların çok sayıda olması, katılımcıların çoğu halde, arkadaş çevrelerini tez sürecine aşına olan veya tez yazan kişilerden oluşturmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik çevrede yüksek lisansa girmiş insanlar en azından, çok iyi muhabbet kurabiliyoduk, ders aşamasındaki arkadaşlarla ama benim normal çevremdeki arkadaşlar biraz daha bu işleri şey bakıyordu. "Ya okursun tamam da, akademiye düşünmemelisin bu ara". "Niye?". "Çünkü böyle leş bi ortam". İyi de başka yapabileceğim bi şey yok yani. O beni çok geriletici bi unsurdu o yüzden hepsiyle görüşmeyi kestim yani. Altı-yedi kadın arkadaşla görüşmüyorum. Radikal bi şey oldu, benim için ama çok başımı ağrıtıyolardı ya. Benim okulla ilgili bi sorunum oluyo, metin okumak istiyorum, yalnız kalmak istiyorum yani. Pek şey değillerdi bu konuda, anlayışlı değillerdi (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılar çoğu halde, tez yazım sürecine aşına olmayan arkadaş çevresinin tez yazma aşamasında zorlaştırıcı etkiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Arkadaş çevremden "Ben kütüphaneye gidicem" dediğim zaman, muhabbet edicez veya bi yere çağırdıkları zaman "Ben kütüphaneye gidicem" dediğim zaman "Ya hâlâ mı okuyosun? Apartman yöneticisi mi olacaksın?" gibisinden, standarttır bu zaten. İnsanların okumaya karşı bi şeyi var. Onları da kendi çerçevesinde haklılar, tabi ki. Belli bi üniversite okumuş ya da okumamış, benim arkadaş çevremde ilkokul mezunu da var, hiç okula gitmemiş de var mesela. Tez olayını bilmedikleri için, tez olayını bilen kişi de "Ya amma süründürdün kardeş ya, şu tezi de bi bitir" dediği için... Okuyanda da, okumayanda da. Olumsuz bi tepki alıyosun. Hele uzadıysa sürecin. Biraz yüksek lisans ya da doktorasını bitirmiş kişilerle

görüştüğünde tezin bi tık boyunun uzamasında herhangi bi sakınca görmüyolar (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Çoğu halde, tez yazım sürecinde kişiler, uzun veya kısa süreli olarak sosyal çevreleriyle iletişimlerini en az seviyeye indirmektedirler. Dolayısıyla, tez yazan kişi sosyal çevrenin beklentilerine cevap verememekte ve arkadaşlarından uzaklaşmaktadır. Bu durumda, çoğunlukla, tez yazım süreçlerine aşına olan yeni arkadaşlar edinilmekte veya pek sık olmasa da, tez sürecindeki uzletli anlayışla karşılaşayan eski arkadaşlarla iletişim sürdürülmektedir.

Arkadaş çevresinden uzaklaşma, sadece tez sürecinin getirdiği uzlet dönemleriyle alakalı değildir. Katılımcılardan bir kısmı, sosyoloji eğitimi almanın kazandırdığı bakış açısının, farklı alanlarda eğitim gören arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını zorlaştırdığını söylemektedirler. Katılımcıların söylediklerinden, sosyoloji alanında tez yazan kişilerin yine sosyoloji alanında tez yazan kişilerle arkadaşlık ettikleri hatta tez sürecinin ve sosyoloji eğitiminin sonucu olarak neredeyse buna itildikleri anlaşılmaktadır.

Ben artık şey olmuş gibi hissediyorum, normallikten çıkmış da, normal bakamıyorum çünkü farklı bakıyorum, hayatı farklı okuyabiliyorum belki ya da farklı arka tarafını, bi şeyini... ben mesela bazen normal arkadaşlarımla konuşamıyorum... Sıradan şeylerin yanlış geldiğini görüyorum mesela alış-veriş çok fazla şey yapamıyorum çünkü tüketim kültürünü görmüşsün, orda kitle endüstrisinin seni nasıl, ne hale, ne şekle sokma. Onun şeyini biliyorsun, arka planını, ne yapılmasının istendiğini toplumda, orda insanlar ona göre şekilleniyo ama sen sosyoloji okuyan biri olarak ne amaçla yapıldığını biliyorsun, hani giremiyorsun. İster istemez oranın o bilme kibrini yaşıyorsun. Mecbur o iletişimi kuranlar arasında olman gerekiyo çünkü onların iletişimi farklı (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Sonuç olarak; bilimsel üretim yapmak ve onun bir türü olarak tez yazmak, kişiye sosyal yaşamını bu faaliyete göre düzenleyeceği bir hayat tarzını dayatmaktadır.

Özveri gerekiyor. Bu özveride de ne kadar bulunabiliyoruz çünkü bu süreçte kendi nefsinle çatışiyosun. Sürekli bi çatışma halindesin. Bazı durumlarda bazı şeyleri yapamıyorsun, fedakârlıklarda bulunmak zorundasın. Erteleme durumu olabiliyo. Mesela evet, evlenme, evlenmeme gibi şeyler engel değil, evli çok insan var ama bi şekilde bi yerlerden özveri gerekiyo. Bu da bitsin, tezi de bitireyim çünkü sonuçta tezle uğraşacağıın sürede şu olmaz, bu olmaz. Belki yanlış bi düşünce ama mesela evli olan arkadaşlarımla hâlâ tez süreci devam ediyo. Hani çocukları oluyo. Bu süreç hiç bitmez ama en azından zor olan dönemeçleri aşıp artık bi şekilde hani düze çıkma diyeyim çünkü doktora sonrası daha serbest gibi, daha donanımlı

oluyosun. Daha artık kendini, zamanını ayarlayabiliyorsun. Şu an zaman kontrolünü bile yapamıyorum çünkü o süreci bilmiyorum. Ne olacak, ne edecek? Zaman bana ne göstericek bilemiyorum işte. Ya sağlık, ya aile, aileyle geçen süre azalıyor. Yani yapmak istediğin şeyler oluyor, yapamıyorsun (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların içinde bulunduğu bu gerilim, sosyoloji literatüründe “rol çatışması” (Fichter, 2009: 113; Tezcan, 2015: 79) olarak tarif edilen kavrama atıfla daha iyi açıklanabilir. Tezcan, rol çatışmasıyla çağdaş toplum arasında bir ilişki kurmaktadır. Ona göre bu toplumda insanların sahip olduğu rollerin artmakta bu da rol çatışmasına sebebiyet vermektedir. Rol çatışmaları; toplumun bir role daha çok önem vermesi yahut kişinin tercihleri gibi iki şekilde önlenebilmektedir. Buna ek olarak rol çatışmasının çözülememesinin kişide yol açacağı rahatsızlığa da değinilmektedir (Tezcan, 2015: 79). Bu araştırmadaki katılımcılar açısından duruma bakıldığında rol çatışmasını çözememenin rahatsızlığı ve rol çatışmasını tez lehine çözmek ve rol çatışmasını akademik çalışmayı bırakarak çözmek gibi üç farklı tavır görülmektedir. Ancak bu tavırlardan ilkinde daha çok rastlanmaktadır. İlk tavra göre daha az rastlanmakla birlikte ikinci tavır, üçüncüye göre daha çok tercih edilmektedir.

Bütün işim bu (tez), bu benim tercihim tamamen çünkü hayatımda iki işi bir arada asla götüremedim ve yaptığım bi işi de her zaman tutkuyla yaptım (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Gerçekten ben, o hayat dinamiğim yani şu anda. Tabi ki ailem var, sevdiklerim var, bunlarla tartılacak bi şey değil ama hani bi insanı hayata bağlayan şeyler vardır, bizatihi kendim. Benim özellikle yani taşrada, memleketim olmasına rağmen beni dinamik tutan bi şey. Mesela doktora bitince başka kendime dinamikler bulmam lazım yoksa orda atıl vaziyete düşerim yani (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Akademide personel veya öğrenci olarak bulunan ve tez yazan kişilerin yaşam tarzı olan akademik yaşama biçimi, kişinin; kendine, ailesine, arkadaşlarına zaman ayırmasını sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir. Akraba ve arkadaşlardan sürekli sitem işitmek, sosyal çevreyi yavaş yavaş kaybetmek ve bunun, özellikle eş ve çocuğa karşı, hissettirdiği gerilim ve vicdan azabı kişiyi ya uzaklaşmaya, ya hedeflerini küçültmeye itmekte en azından çalışma isteğini azaltmaktadır ancak tezin çoğu halde öğrencinin hayatında merkezi konumda olduğu ve arkadaş, akraba, iş yaşamının teze göre konumlandırıldığı da görülmüştür. Katılımcıların, “Akademik çalışmayı, bilgi üretmeyi bazıları için her ne pahasına yaşam boyu uğraş kılan, bu

uğraşı kişinin karakteri, huyu, meşrebi kılan” (Nalbantoğlu, 2007: 9) “daimon” a sahip oldukları görülmektedir. Tezin böyle konumlandırıldığı bir yaşam biçiminde kişinin tezine yeterince vakit ayıramaması veya onu istediği gibi yapamamasının oluşturacağı hayal kırıklığının bilim adına üzücü bir sonuç olduğu söylenebilir.

3.4.2.2. Akademik Ortamın Bilimsel Faaliyete Etkisi

Akademinin, bilim yapma faaliyetindeki konumu ve katılımcılar tarafından neden istendiği dördüncü kısmın başında ele alınmıştır. Burada ise, akademik ortamın katılımcıların bilimsel faaliyetlerine etkisinin neler olduğu incelenecektir. Bu bağlamda bölümün ele alacağı konu başlıkları şunlardır: i) Akademisyenlik ve bilim adamlığı arasındaki benzerlik ve farklılık, ii) Akademik personel olmayı istemenin bilimsel faaliyet açısından anlamı ve iii) akademik personel olarak çalışmanın bilimsel faaliyet açısından ne türden sorunlar ürettiği.

Akademik ortamın, araştırma sürecine hazırlıkta ve bizzat tez sürecinde katılımcıları çoğunlukla olumsuz etkilediği görülmektedir. Katılımcıların akademik ortamla ilgili düşünceleri; bilim yapmanın akademi dışında mümkün olmadığı gerçeği ve akademi içinde yine mümkün olamadığı gerçeği arasında bir tercihte bulunacak olmanın gerilimiyle şekillenmektedir. Tercihle bulunulduğunda ise, akademik ortamda personel olarak çalışmayı istemek başka türden engeller nedeniyle gerçekleştirilememektedir. Bunu başarabilen katılımcılar ise, bilimsel faaliyetlerini sürdürürken akademi içerisindeki zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadır.

Bölümün odaklandığı temel meselelerden ilki olan, katılımcıların bilim adamlığı ve akademisyenlik hakkındaki düşünceleriyle ilgili tabloda şu mevzular öne çıkmaktadır:

Bazı katılımcılar akademisyenleri bilim adamı olarak tanımlamamaktadır. Bu katılımcılara göre; bilim adamı “yenilik sunan” biriyken akademisyen “memur”, “herhangi bir meslek sahibi” olarak görülmektedir. Aynı şekilde, katılımcılardan bazıları, akademisyenin bir unvana sahip olmak için üretim yapabildiğini ancak bilim adamının bunu yapmadığını ve buna ek olarak bilim adamının akademisyene göre daha özverili biri olduğunu söylemektedirler.

Akademisyenlik bizim ülkemizde bi meslek gibi... Bilim insanı benim için daha farklı bi şey. Ben bilim insanı değil ben akademisyen olmak istiyorum çünkü

bilim insanı yenilik sunan demek. Belki ilerleyen zamanlarda ben akademisyenlikte bu yola evrilecem ama şu an akademisyenliği dediğim gibi bilgiyi öğrenip aktarma süreci olarak görüyorum. Akademisyen de üretir ama her akademisyen bilim insanı değil. Her bilim insanı da akademisyen değil (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı akademi dışında bilim yapmanın zor olduğunu düşünmekte ve her bilim adamının akademisyen olacağını söylemektedir.

Katılımcılardan bir kısmı, akademisyenlik ve bilim adamlığını birbirine yakın veya aynı şey olarak görmektedir. Bir katılımcı ise, akademisyenliğinin bilim adamlığını kolaylaştırdığını ama aynı zamanda sınırlandırdığını düşünmektedir.

Bilim adamı olmayı kolaylaştıran bi şey, akademisyen olmak çünkü işin bu, mecbursun, okuyup yazıyosun falan ama hani paradigmanın dışına çıkmak, metodolojinin biraz yaratıcılığı körelttiği doğru ama çok da ayrı olmadığını da düşünüyorum. Yani bi şekilde akademisyen biraz daha terbiye edilmiş bi beyinle çalışır hani. Metot sınırlandırır, bi şeyleri. Bi sınırlılık çerçevesinde düşünüp bi şeyleri üretirsin. Belki hani dışında kalan metot konusunda daha esnek oluyo ama hani şey değil, bence ilişkili. Bilim adamı olmakla akademisyen olmak. Her akademisyen belki bilim adamı sayılmayabilir, bi tür amelelik olarak yapılabilir ama yine de çoğu bilim adamı. Bence çok da net bi ayırım yok (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcıların çoğunlukla, bilim yapmanın yolunun akademide bulunmaktan geçtiğini düşünmeleri, maddi ve manevi bir takım zorluklar yaşamalarına yol açmaktadır. Bu durum, konuyu bu bölümün odaklandığı ikinci konu olan akademik personel olmayı istemenin bilimsel faaliyet açısından anlamı meselesine getirmektedir.

Katılımcılardan bir kısmı, akademiye girmek istemekte ancak araştırma görevliliği başvurularında istenen şartları sağlayamamaktadırlar. Bu şartları sağlamak için uzun ve yorucu bir çalışma dönemi geçirmeleri ve bu esnada tezlerini de yazmaları gerekmektedir. Bu çalışma döneminde kendilerini engelleyeceğini düşündükleri için başka bir iş alanında çalışmayı düşünmemektedirler. Bu nedenle, bu yolu seçen katılımcıların öncelikle maddi imkânlar açısından zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Lisansüstü burslara başvurmak için gerekli şartlar, akademik personel alımlarında istenen şartlara benzediği için burs almaları zor olmaktadır. BAP benzeri, proje destekleyen programlar da, kırtasiye işlerine boğulmuş ve öğrencilerin işlerini zorlaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların maddi konularda

ailelerinden başka destekleri bulunmamaktadır. Bu ise, ileride ele alınacağı üzere başka türden sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır.

...bilim adamı olabilmeniz için birincisi sizin akademik hayata girmeniz gerekiyor, ekonomik bi özgürlüğe sahip olmanız gerekiyor, bi mesleğiniz olması gerekiyor. O şekilde bilime dâhil olabilirsiniz. Ne yazık ki her ailenin, her kişinin de ekonomik özgürlüğe sahip olmadığı için önce tutunacak bir dal olması gerekiyor. Bu yüzden ben temel hedefim, akademik hayata girip bi kadroya sahip olmak. Ekonomik ve sosyal özgürlüğe sahip olmak, meslekî olarak. Ondan sonra bilim adamı olmak, istediğim çalışmaları yapmak, o noktaya gelebilmek (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcılar, akademik personel alım sınavlarında uygulanan başvuru şartlarını, kendilerinin alan bilgisiyle alakasız olduğu için eleştirmektedirler. Akademi dışında çalışan katılımcılar ise, maddi problemlerini çözmekte ancak çalışmaları için gerekli zamanı bulamamaktadırlar. Araştırma yapmak ve tez yazmak için ayıracakları süre kısıtlı olmakta, hatta lisansüstü ders dönemindeki katılımcılardan bazıları derslere gitmek için izin alamamaktadırlar. Akademi dışında bir alanda meslek sahibi olmanın, avantajları da olabilmektedir. İlgili mesleği tanımak ve o alanda yaşanan sıkıntıları tecrübe etmek ve gözlemlemek, bir sosyolog adayı için yeni bir çalışma alanı bulmak anlamına gelebilmektedir.

Tez sürecinde başka uğraşla bölünmemek için iş hayatına girmeyi ertelemek, maddi desteği olan katılımcılar açısından bir çözüm olmaktadır ancak bu defa, tez bittikten sonra her hangi bir iş kolunda çalışmaya başlamak için geç kalınmış olmaktadır. Tez sürecinde akademi dışında bir işe başvurulması durumunda ise, iş kollarında lisansüstü tez öğrencilerinin tercih edilmediği görülmektedir.

Tezimi bitirdiğimde yirmi yedi yaşındaydım. Ben tezi bitirdikten sonra çok zorlandım çünkü mesleki deneyimim yoktu. Ben önceliğimi tezime verdim. Önceliği teze verdiğim zaman başka bi hayattan fedakârlık etmek zorunda kalıyorsunuz. İş bulurken sonra çok zorlandım... Şöyle zorlaştırıyo. Bi kere iş ararken yüksek lisans ya da doktora tezi yapıyorsanız işe sizi almıyolar. Eşim bunları çok yaşadı. Maalesef akademik bir çaba ya da emek içerisindeyseniz gene akademi içinde olmanız gerekiyo. Özel sektör size kolaylık sağlamıyo (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Yukarıda ifade edilen durum, diğer lisansüstü öğrencilerinin aynı türden sıkıntılar yaşadıklarını tespit eden Çolak (2014)'ın bulgularıyla paraleldir. "...doktora süreci kişinin çalışma alanında kendini uzmanlaştırması ve emeğinin vasfı bakımından değer taşısa da kendileriyle mülakat yapılan araştırma görevlilerinin

ifade ettikleri şekliyle piyasa koşulları bakımından bir artı değer getirmemektedir. Dolayısıyla doktora eğitimini başarıyla tamamlayan bir araştırma görevlisi, aynı yıllarda lisans eğitiminden mezun olan meslektaşları ya da arkadaşlarının tecrübe bakımından en az altı yıl gerisinde sürece başlamaktadır” (Çolak, 2014: 124).

Katılımcıların çoğu, akademinin mevcut şartlarının “akademik personeli liyakate göre alma” üzerine düzenlenmemiş olduğunu düşünmektedirler. Akademiye girmeyi isteyen katılımcıların bir kısmı da, böylelikle, başvuru şartlarını sağlamalarına rağmen başarılı olamamaktadır.

...Kendi öğrencisi varken seni almıyo, arada yirmi puan fark var, ALES ve YDS'de. Hele bi de ...'lısın, düşman gibi bakıyo. Açık ara birinci oluyosun ama almıyo çünkü sen ...'lısın, düşmansın yani. Sen Marksistler'in üretimisin. Amerikan ajanısın hatta o düzeyde. Karşılaştım. Yani saçma sapan sınavlar falan. Aslında bunun iyi geçtiğini de biliyorum mesela ama yetmiş geliyo hep, nedense. Doktoraya giremedim bunun yüzünden. Açık açık söylüyorlar bi de yani. “Boş boşuna uğraşma” diyorlar. “Ben seni tanımıyorum, niye alıyım ki doktoraya” falan diyo mesela. “Hu puanların da yüksekmış ama” diyo. Çünkü benim yancım değilsin, yalakam değilsin, ben seni niye alıyım ki? Ben doktoraya giremiyodum hiç bi yerde. Puanlarım 90 ama giremiyorum (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Ben şimdiye kadar on iki üniversiteye başvuruda bulundum, araştırma görevlisi kadrosu, öğretim görevlisi kadrosu için. Girdiğim sınavlarda şunu gördüm. Ne kadar başarılı olsanız da, cv'niz ne kadar güçlü olsa da yetmiyor yani. Bi telefon olması, bi referans olması sizi bi çok kişinin önüne geçirir... Giren muhakkak vardır ama toplumun geneline kıyasladığımızda ne kadar çok? Yüz kişiden altmış referans olmadan, torpil olmadan, emeğinin karşılığında oraya girebiliyo mu, giremiyo mu? Temel tartışma noktası ne yazık ki bu (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Akademik personel olarak çalışmanın bilimsel faaliyet açısından ne türden sorunlar ürettiği meselesi, bölümün üçüncü ve son konusudur.

Mevzuyu açıklığa kavuşturmak için, istihdam bakımından akademinin dışında kalmış olan katılımcıların görüşleri ile akademiye istihdam imkânı bulmuş olan katılımcıların görüşlerini karşılaştırmak gerekmektedir. Bu ikinci gruptaki katılımcılar araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi olarak çalışmaktadırlar. Bir kısmı Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile yerleştirilmiş araştırma görevlisidir.

Dışarıda kalmış olan katılımcılardan bir kısmı akademiye olmayı isterken, akademiye olan katılımcıların çoğu, akademiye bulunmanın bilimsel faaliyetlerinde büyük bir kolaylık sağlamadığını düşünmektedirler ancak diğer iş alanlarına kıyasla

“işin içinde oldukları” için daha iyi durumda olduklarını söylemektedirler. Bu katılımcılara göre, akademinin örgütlenme biçimi, araştırma görevlisinin zamanını ve emeğini bilimsel faaliyetler için kullanacağı biçimde düzenlenmemiştir. Her ne kadar bu durum üniversitelere ve bölümlere göre değişse de, bölüm içi “angarya” işler genellikle araştırma görevlisinin üzerine yüklenmektedir.

Belki de hiç kimse kötü niyetli sana davranmıyo ama öyle bi sistem içerisinde ki, herkes senin bi yerinden tutup kullanmaya çalışıyo ve sen bi yandan öğrenciliğinde bi şey öğrenmeye çalışıyosun, o amaçla buraya geldin, zevk aldığın şeylerden bi tanesi o hani, işte toplumsal araştırma yapmaksa o, okumaksa o, kendini geliştirmekse o. Öyle bi meslek seçmek için buraya geldin ama iş ondan iyice çıkıp gittiğinde, akşam eve gittiğinde kafanı dinleyemeyip de kendi öğrenciliğinle ilgili işleri yapmak zorunda kaldığında, bi de işin yani akademinin içerisinde böyle rekabetin böyle yoğunluklu olarak yaşandığı bi yer olduğunu görüyorsun falan, benim yapım da hiç buna uygun değil. Beni geren bi şey olmuş oluyo. O açıdan şimdi düşünüyorum “Acaba düz bi işe gitseydim de, hani okuycaksam da gene okusaydım kendim mi acaba?” diye düşündüğüm oluyo (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Araştırma görevlileri, bölüm işlerinden arta kalan vakitleri kendi çalışmalarını için değerlendirmek istediklerinde, kendilerine ayrılan odaların düzenlenme biçimi nedeniyle bu çalışma mümkün olamamaktadır. Çok sayıda araştırma görevlisi aynı odayı paylaşmakta ve çoğu bölümde yerlerinden ayrılmamaları istenmektedir. Aynı şekilde, bazı bölümlerde araştırma görevlisi sayısı fazla olmasına rağmen araştırma görevlilerine bilimsel faaliyetleri için “boş gün” tahsis edilmemektedir.

Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile yerleştirilmiş araştırma görevlileri ise, diğer araştırma görevlilerinin yaşadıkları sıkıntılara ek olarak, “kendi üniversiteleri tarafından erken çağırılma” korkusunu yaşamaktadırlar.

Beni geri çağırma durumları söz konusu olabilir. “Ders dönemin bitti artık hani burda da olabilirsiniz” diyebilirler. Belki o yüzden aslında üç senem var ama büyük bi sıkıntı benim için. Burdaki belli bi düzeniniz var, hayatınızı ona göre planlamışsınız, sonrasında gidip orda bi düzen kurmak bi de sosyoloji bölümü orda henüz açık değil, açık ama henüz öğrenci almıyo yani. İşte hoca yok. Bi tane hocamız orda. Muhtemelen gözetmenliktir, sekreterliktir o tarz işler olacak ve kütüphanesi muhtemelen yeterli olmayacak. Burda kaynak ulaşımı benim için daha rahat, danışmanla işte sürekli birlikte olmuş olmak büyük avantaj ama işte sosyal bilimlerde çok öyle görünmüyo ya. Fen bilimlerinde laboratuvar kullanıyorsunuz, burda yok, daha somut ve gerekçe olarak... Sosyal bilimlerde “ne var orda da okursun, burda da okursun”a geliyor (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Aslen öğretim üyesi yetiştirmek için kurgulanan bu programın çoğu halde amacına uygun işlemediği görülmektedir. Öğrencinin yerleştirildiği üniversite,

öğrencinin doktora eğitimi almak için gittiği üniversitede tezini tamamlamasını beklememekte; yabancı dilini geliştirmek gibi akademik donanımları edinebileceği ve daha donanımlı kütüphanelerden faydalanabileceği bir şehirden ve danışmanıya aynı ortamda olabileceği, ücretsiz gelişmiş yazılımları kullanabileceği üniversitesinden yukarıdaki gerekçelerle geri çağırılmaktadır.

Akademide öğretim görevlisi olarak çalışan katılımcılar ise, ders yükünün çok olması, sık yayın yapma mecburiyetinin olması ve bu yayınlarda niteliğe değil, niceliğe önem verilmesi gibi sebeplerle bilimsel faaliyetlerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarını söylemektedirler.

Bazı araştırma görevlileri, bir takım zorluklar yaşasalar da, akademide araştırma görevlisi olarak bulunmanın avantajlarını da dile getirmektedirler.

Çalışma yoğunluğu zaman zaman işte sizin kendi tezinizle ilgili çalışmanızı sekteye uğratabiliyo. Kolaylaştırıcı yönü de şu oldu; bağlantılarınızı çok daha rahat kurabiliyorsunuz. Bence "title"ınız işe yarayabiliyo yani, bazı noktalarda... Mesela şey, yani ben şimdi gidip bi hastanede doktorla tanışıp onu tez jürime ikna etmek benim için çok zor olabilirdi ama hocamın abisi doktor ve bi "Alo" dedi, ben orda bağlantı kurdum (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Akademide olmanın tez sürecine olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü bi kere bulunduğumuz ortam akademik bi ortam, sürekli akademik meselelerin konuşulduğu bi ortam, iyi kötü. Artı, bazen hiç tezimle alakalı konuşmazken, başka bi mesele konuşurken akademik bi mesele, onun da benim tezimle ilgili bana farklı bi boyut açtığı zamanlar oldu, iki üç kere... Belki o amaçlı oturmasak bile, konuşmaya başlarken, daha sonra o konuşma esnasında benim tezimi, bakış açımı etkilediğini, olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların çoğunun akademinin mevcut durumu ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve bu durumun onların bilimsel üretimlerini ve gelecekle ilgili tasarımlarını etkilediği görülmektedir.

Katılımcıların bilim adamı olma, akademiye girme, bilimsel üretim yapma konusundaki düşünceleri, bu bölümün ilk kısmında ilgili başlıklar altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların farklı bağlamlarda akademiye getirdikleri eleştirileri ise şu başlıklar altında sıralamak ve özetlemek mümkündür:

1. Akademinin mevcut örgütlenmesinin kişiye, bilimsel faaliyetleri için gerekli zaman bırakmaması.

2. Akademinin mevcut örgütlenmesinin kişiye, akademik faaliyetler dışındaki sosyal hayatını dengeli bir biçimde sürdürmesine imkân tanımaması.
3. Akademik personel alımlarında alan bilgisinin ikincil önemde olması.
4. Akademik personel alımlarında liyakate göre değil, “referans” ve “torpil”e göre karar verilmesi.
5. Akademinin siyasete göre şekil alması.
6. Mevcut akademisyenlerin işlerini ciddiye almamaları, siyasî iktidarın etkisi altında kalmaları, akademik üretimlerini ve günlük hayatlarını etkileyen bir statü grubu oluşturmaları ve kendilerini diğer insanlardan ayırmaları.
7. Akademiye ilerlemenin liyakate göre olmaması.
8. Akademik yazım dilinin baskıcı ve kısıtlayıcı tarzı.
9. Akademinin doğası ile ilgili eleştiriler.

Katılımcıların akademiye getirdikleri bu eleştirilerin bir kısmını örneklendirmek ve açıklamak yararlı olacaktır. Bu bölümde veya daha önceki bölümlerde bahsi geçmiş olan eleştiriler ise yeniden örneklendirilmeyecektir.

Katılımcıların bir kısmı akademinin mevcut örgütlenmesinin bilimsel faaliyetler için yeterli zaman ayıramamaya neden olduğunu düşünürken bazı katılımcılar akademinin örgütlenme biçiminin akademik faaliyetler dışındaki sosyal hayat için de yeterli zaman bırakmadığını söylemektedir.

Sürekli yayın yapıyo olmanız gerekiyo... Yani o kadar sayılara indirilmiş vaziyette ki şu an yani önemli olan o paperin o makalenin çıkması haline gelmiş ki, tatminsizlik doğmaya başladı bende... Bi de böyle sonuç görememe haline de dönmeye başladı benim için sosyoloji. Yani sanki böyle hem kendi içimde aşırı çabalıyorum, mahvoluyorum. Hem böyle ürettiğim şeyi uzaya salıyorum ve kimseye bi etkisi yokmuş gibi hissediyorum. O çok, çok beni, böyle havada kaldım yani yetersiz hissettim ve bunun karşılığında ben hayatımdaki sosyallikten de vazgeçiyorum-ki bu beni temel var eden şeylerden biri yani hani-hiç bir zaman ben özgür hissedemiyodum yani akademiye yoğun biçimde yaparken, çünkü yapmanız gereken sürekli bi şey var yani hani tez yazmanız yeterli değil ki araştırma görevliliğini de yapmanız lazım. Proje geldiyse onu da yapmanız lazım ve kaldı ki bunların hep dırdırları da var. Sürekli atıyorum işte hoca onu isterken ekstra “Şunu da yapsana araya sıkıştırırsana” diyo. Ya bu bütün gününüzü, bütün zamanınızı alan bi şey yani. Hani hiç ben bu seneye kadar uyanıp da, yaz tatillerim dışında tabi, günlük hayatımı yaşarken eve gelip, oturup “Bugün şunu izliyorum” dediğimi hiç hatırlamıyorum. Hafta sonları işte “Ay bugün de bi yürüyüşe çıkıyorum” dediğimi hiç hatırlamıyorum (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Altıncı maddenin konusunu oluşturan eleştiriler, mevcut akademisyenlerin haline yöneliktir. Katılımcılar mevcut akademisyenleri işlerini ciddiye almadıkları, siyasî iktidarın etkisi altında kaldıkları, akademik üretimlerini ve günlük hayatlarını etkileyen bir statü grubu oluşturdukları ve kendilerini diğer insanlardan ayırdıkları için eleştirmektedirler.

Akademisyen biraz böyle bakkallıktan hallice bi durumda bence. Türkiye'de sosyolog yani sosyoloji dersi veren bi sürü insan var ama bunlardan kaç tanesi samimi, kaç tanesinin bi derdi var, ne derdi var? Ne kadar hemhal, ne kadar uğraşıyo bunla, ne kadar orayı burayı didikliyo bunun için? Emin değilim... Böyle hakkaten düşünerek, şey yaparak yani uzaktan bakıp da çok havalı görünecek adamlar, makalesine bakıyorum rezalet yani. Yazmak için yazmış... Bence yeterince işi ciddiyetiyle yapmıyorlar. Güce kanalize oluyolar, belli siyasi kamplara kanalize oluyolar, oralardan meşruiyet devşirip yürüyolar yani (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Sosyologların belli bi kibri var gibi geliyo bana ya da ben öyle hissediyorum, bilmiyorum. ...Kibir şöyle, bilgiden gelen kibir diyeyim. Donanım ve farklılıktan gelen kibir gibi görüyüm. Nasıl diyim, kendilerini daha ayrı görme, farklı görme (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

...ordan alıntı yaparak burdan alıntı yaparak kitap hazırlıyorsun da, güya toplum adına yapıyorsun, toplumun bundan haberi yok. Güya bizim sosyoloji de toplum bilimi ya, hiç alakası yok. Senin o yaptığın sempozyumlar falan ne işe yarıyo ya. Güzel güzel otellerde toplumla alakalı bi şeyleri tartışıyorsun, sonra sanki balo ortamı var. Sonra yemek yiyosunuz, normal çatal, kaşık, tatlı kaşığı bilmem ne var. Valla çok saçma geliyo bana böyle şeyler. Kimin haberi var Allah aşkına şu yaptığınız sempozyumlardan? (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Yedinci maddede dile getirilmiş olan akademide ilerlemenin liyakate göre olmaması eleştirisi kapsamında katılımcılardan bir kısmı, akademide bilimsel üretimin daha nitelikli yapılmasının değer görmediğini, yaptıkları işlerin karşılığını alamadıklarını düşünmektedirler.

Bence böyle, yönlendirilebilcek konularda çalışmak çok çok daha rahatmış, kolaymış. Yüksek lisans tezinde böyle çok şey harcadığınızda, yani çok şey almıyoruz, onu anladım. O tezi zaten bitirmekte mesela, doğru düzgün okuyan da yokmuş. Ondan sonra, daha pragmatik yaklaşmalıymış meseleye. Biz böyle, kendimizi fazla yorduk heralde... Doktoraya onlar benden hızlı gircek ben öyle diyim (Mehlika, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

...Kendi meslektaşlarına bakıyorsun yani o da doktora yapıyo, ben de yapıyorum, falan gibi oluyo ama sonradan diyorum ki kendi kendime "Bu bi yarış değil, yani bu kendinle olan bi şey yani derdin başka senin. Derdin-tamam maişet, geçinme önemli bi şey-ama öncelikle olarak para kazanma değil (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Sekizinci maddede dile getirilen akademik yazım dilinin baskıcı ve kısıtlayıcı bir tarzı olduğu eleştirisi kapsamında bazı katılımcılar, bilimsel üretimin sonuçlarının raporlaştırılmasının tek biçimli olmasının kendilerini kısıtladığını söylemektedirler. Bilim dilinde etkisi devam eden pozitivist temayülün, bu durumun nedeni olduğunu düşünenler vardır.

Şu anki YÖKSİS'teki tezlere bak, %99,9'u hep şey üzerinden gidiyo. İşte alıntı alıntı alıntı, şunun dediği gibi, şunun dediği gibi, şunun dediği gibi. Bunu biz yapmadık mı? Mecbur yapıyoruz çünkü bi şey yapacak zaman da tanımiyo bu akademi bize, ne kadar kaçınmaya çalışırsan çalış, biz hep alıntılar üzerinden... O şablona uydurmak zorunda kalıyosun, o da işin iktidar tarafı, bilimdeki iktidar da o (Emre, 33 yaşında, doktora tez dönemi).

Mesela güneydoğu ile ilgili makalede tam olarak hissettiklerini yazamıyosun. Niye? Bir; makale şeyine uygun değil, diline uygun değil. İki; bazı gerçeklerden de şey yapman lazım, söylememen lazım. Ordaki insanların kaygıları. ...yazdıkların çizdiklerin başkalarını rahatsız edecek (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

“Bilim dili şöyle olmalıdır” gibi bi şey yok bence. Hikâye anlatır gibi de bilimsel verilerinizi anlatabilirsiniz ve ben o kanada daha yakınım ama mesela bazı hocalar şey olduğunu düşünüyö, ben çalışmada “ben” diye bahsedemem kendimden, “biz” demeliyim kendime. Bu, bana yakın bi düşünce değil yani elbette ki, böyle yazan da olabilir ama ben bu tarz akademi içinde böyle kalıpların olmasından hoşlanmıyorum. Bazen tereddüt ediyorum onun için, belli yerlere bi şeyler yazarken. “Acaba çok mu esnek oldu? ‘Mektedir, maktadır, dır dır falan’ mı demeliyim?” gibi tereddütler yaşıyorum (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların akademiye yönelik eleştirilerinden sonuncusu akademinin doğasıyla ilgilidir. Katılımcılardan bir kısmı, akademinin pratik olan ve teorik olan arasında kalmaktan doğan bir gerilim içinde olduğunu düşünmektedir. Onlara göre akademinin, kendi doğasının getirdiği bu gerilimden kurtulması da mümkün görünmemektedir.

Bence akademi gerçekten biraz atıl bi yer yani kesinlikle ya ama bu neden oluyo biliyo musunuz? ...o sizi çevreliyo, öyle bi hale geliyo ki hani sizin düşünme biçiminizi bile değiştiriyo yani ve akademinin kesinlikle yani ne yaparsa yapsın hani pratiğe biraz uzak olduğunu düşünüyorum yani ama öyle olmak da zorunda zaten çünkü eğer çok içine girerse bu sefer de zaten dışardan bakışı yapıp bi şeyler ortaya koyamaz. Akademinin en büyük hani gerilimi bu yani sanki. Hani hem içinde olması gerekiyo ama hem de dışında olması gerekiyo bi şeylerin ama daha çok dışında kalıyo ama tabi ki bu da ona bi şey katıyo yani, akademiye böyle bi prestij katıyo, bi şeylerin dışında kalmak (Nazan, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Akademik ortamın tez sürecine etkisinin bir başka biçimi, akademik kaynaklarla ilgilidir. Akademik kaynakların etkisi yaşanan şehre göre

değişebilmektedir. Örneğin, İstanbul ve Ankara'da yaşayan katılımcılar kütüphanelerden daha çok faydalanmaktadır. Bu iki şehirde kütüphaneler hem kaynak bakımından zengin olmakta, hem de tez yazmak için rahat bir ortam sunmaktadır. Akademik ortamın etkisi şehre göre değil üniversiteye ve kişiye göre değişmektedir. Katılımcılardan bir kısmı, danışmanları dışındaki diğer hocalardan da destek almakta veya tezlerini okul kütüphanesinde yazmaktadır. Akademik ortam çoğunlukla, danışmanlardan ve arkadaşlardan oluşmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerinin bir geçim kaynağına sahip olmadığına ve ailelerinin maddi destek sağlamadığına dolayısıyla bilimsel faaliyet için gerekli imkânların mevcut olmamasına daha önce Yüksel (2011) tarafından da dikkat çekilmiştir. Lisansüstü düzeyindeki öğrenciler bu nedenler yüzünden, büyük şehirlere araştırma için gidememekte hatta kitap, dergi gibi kaynaklara ulaşmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bir işe sahip olanlar ise, derslerle gelmekte zorlanmaktadırlar (Yüksel, 2011: 224).

Bu araştırma kapsamında kendisiyle mülakat yapılan kişilerin aynı sıkıntılardan muzdarip olduğu görülmektedir. Bu sorunu aşmak için ve buna ek olarak bilim yapmanın yolunun akademiden geçtiğini düşünmekten dolayı akademik personel olma arzusuyla harekete geçenler ise bunun o kadar kolay olmadığını görmekte dirler.

Bu durumun, yukarıda tartışılanlardan farklı olarak iki gizli sebebe işaret ettiği söylenebilir. Birincisi, mesleğe katılımı ve bu meslekte ilerlemede şansın liyakatten daha önde olmasıdır. Weber'in bundan uzun zaman önce söylemiş olduğu gibi şansın bu kadar büyük bir rol oynadığı başka bir meslek yoktur (Weber, 2008: 213). İkincisi ise, mesleğe katılmak ve meslekte ilerlemek için oyun sezgisine sahip olmak gerektiğidir.

Yüksek bir sosyal ve t edrisi kökene sıkı sıkıya bağlı olduğunu her yerde gözlemlediğimiz ve doğru zamanda doğru konulara ve doğru yayın -veya sergi -mecralarında vb'ne yönelmeye imkân tanıyan bu önceden kestirebilmek sanatı/meziyeti, bilimsel kariyerlerdeki en belirgin sosyal farklılıkları belirleyen faktörlerden birisidir. Bu oyun sezgisi her şeyden önce oyun tarihinin ve geleceğini sezgisidir. Topun nereye gideceğini bilen ve düşeceği yerde hazır bulunan iyi bir rugby oyuncusu gibi, iyi bir bilim oyuncusu da hesaplamaya ihtiyaç olmaksızın veya sinik olmaksızın getirisi olan tercihleri yapandır (Bourdieu, 2015: 69).

Lisansüstü eğitime başlama nedeni ve ilerleme biçimlerinin gösterdiğine göre katılımcıların oyun sezgisine sahip olmadıkları görülmektedir. Katılımcılar, kendi durumlarını tarif ederken “oyun sezgisi”ni ima eden ifadelerle başvurumaktadırlar.

Son olarak, Weber’in, akademide ilerlemek isteyen bilim adamı adaylarına hitaben söyledikleri hatırlatmakta yarar vardır: “Elini vicdanına koyup söyle, yıllar boyu ortalama insanların senin önüne geçmelerine öfkelenmeden ve üzülmeden dayanabilecek misin? Tabii insan hep aynı cevabı alır: Elbette çünkü ben 'mesleğim' için yaşıyorum. Oysa bu duruma üzülmeden katlanan çok az insana rastlamışım” (Weber, 2008: 216).

Bu çalışmada görüşlerine başvurulmuş bilim adamı adayları, duruma ilişkin üzüntülerini ve eleştirilerini dile getirmekle birlikte çoğu halde, bu şartları amaçlarına giden yolda katlanılması gereken zorluklar olarak görmektedirler. Bu kişilerin, bilim yolunun henüz en başında oldukları düşünülürse aynı isteği ne kadar sürdürebilecekleri, tartışmalı ve bilimin geleceği adına bir o kadar da tehlikeli bir konudur.

Katılımcıları araştırma sürecine hazırlayan hususları incelemeye ayrılmış olan bu kısımda; katılımcıların lisansüstü eğitime başlama nedenlerinden bilim adamlığına algılama ve kendilerini bilim adamı olarak görme biçimlerine, lisans tezi deneyimleri, akademik çalışmalarının sosyal çevrelerindeki değeri ve akademik ortamın bilimsel faaliyetlerine etkisine kadar birçok mesele tartışılmıştır. Bundan sonraki kısımda ise, katılımcıların bu maddi ve manevi hazırlıklarının hedefi olan araştırma sürecinde ilerleme biçimleri ele alınacaktır.

3.5. Araştırma Süreci

Lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin, bir sosyolojik araştırmayı nasıl yürüttüklerinin tasviri ve analizi, bilim sosyolojisinin önemli konularından biridir. Bu nedenle, araştırma sürecinin nasıl ilerlediğini konu edinen bu bölümde, katılımcılara; konularını nasıl seçtikleri, araştırmalarını nasıl tasarladıkları, verilerini hangi yaklaşımla topladıkları ve nasıl analiz ettikleri, kuramları ve yöntemi araştırmalarında nasıl konumlandıkları gibi bir araştırmanın temel bileşenleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Lisans ve lisansüstü düzeylerde verilen sosyoloji

eğitiminin ve araştırma sürecinin alt yapısını oluşturduğu düşünülen başka türden etkenlerin konu edinildiği önceki bölümler, araştırma sürecini ele alan bu bölüme hazırlık mesabesindedir. Önceki bölümlerde katılımcıyı adım adım araştırma sürecine taşıyan ve orada nasıl ilerleyeceğine dair kılavuzluk eden süreçler tartışılmıştır. Bu bölümde ise; tez konusu seçme ve tezleri tanımlama, kuramları ve araştırma tekniklerini kullanma konusunda bu kılavuzluğun pratikte neye tekabül ettiği ve ne türden sonuçlar ürettiği ele alınacaktır.

Katılımcıların araştırma sürecinde ilerleme biçimlerine geçmeden evvel, literatürde bir araştırma sürecinin ilerleyişinin nasıl tarif edildiği meselesine kısaca değinmek gerekmektedir.

Öncelikle sosyolojik araştırma esas olarak iki yöntem kitabından hareketle kısaca tarif edilecektir. Bu iki kitap -Neuman'ın *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar C. I-II* ve Punch'ın *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* isimli kitapları- tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde en çok okutulan ilk on yöntem kitabı arasında yer almaktadır.

Bu kitaplarda, okuyucu, araştırmaların planlanma aşamasından başlanarak araştırma raporunun yazımına kadar pek çok konuda bilgilendirilmektedir. İlgili kitaplar, birbirinden farklı varsayımlara, farklı veri toplama ve analiz yapma biçimlerine sahip olduğu düşünülen “nitel ve nicel araştırma” şeklinde ayrılmış iki temel araştırma yaklaşımı olduğuna ilişkin temel bir kabul çerçevesinde kurgulanmıştır. Her iki kitapta da okuyucu, yaklaşımların güçlü ve zayıf yönleri olduğuna dair bilgilendirilmekte ancak yaklaşımlardan birine yönlendirilmemektedir (Neuman, 2013: 20; Punch, 2005: 226-227).

Punch'a göre, bilimsel bir araştırma nedenlerin peşindedir. Araştırma türünün nitel veya nicel olması bu amacı değiştirmez. Punch, nitel araştırmanın nedensel ilişkiler bulmaya uygun olduğunu düşünen yazarlardan alıntılar yapar (Punch, 2005: 50-55). Ancak bir araştırmanın nedenlerle ilgili merakının olması, zorunlu değildir. Araştırmalar “neden” sorusuna cevap arayabileceği gibi “ne” sorusuna da cevap arayabilir.

Punch, bir araştırmayı planlarken, araştırmanın amacının betimleme mi yoksa açıklama mı olduğu konusuna açıklık getirmenin öneminden bahsetmektedir. Betimleme, araştırılan Şeyle ilgili “ne” sorusuna cevap arayan, tasvir edici bir dzenek sağlar. “Neyin, ne olduğunun, Şeylerin nasıl başlayıp sürdüğünün ya da bir durumun, kişinin ya da olayın neye benzediğinin resmini çizmektir. Betimleme, karmaşık Şeyleri kavranabilir kılmakla ilgilidir. Açıklamaysa olan Şeyin, Şeylerin nasıl oluşup sürdüğünün ya da bir Şeyin ya da kişinin neye benzediğinin nedenini belirtmektir” (Punch, 2005: 16-17).

Açıklama amacı olan bir araştırma, kuram doğrulama ya da üretme çalışması olabilir ancak kuram doğrulamak nicel araştırmanın, kuram üretmek nitel araştırmanın ilgisi olarak düşünülür. Punch böyle bir bağı zorunlu görmez ama yadsımaz da. Bir araştırmanın, kuram doğrulama veya üretme amaçlarından hangisini tercih edeceği, araştırmanın “konuya, araştırmanın bağlamına ve pratik koşullarına ve özellikle de araştırma alanında daha önceden ne kadar kuramlaştırma girişimi ve bilgi birikimi olduğuna” bağlıdır (Punch, 2005: 17-18).

Punch, araştırma soruları ve yöntemler arasındaki bağ üzerinde durur ve okuyucuyu “farklı soruların yanıtlanması için farklı yöntemlere gerek olduğunu” söyleyerek uyarır. Ona göre, yöntemin sorulara göre belirlenmesi en iyi yoldur. Uyumu, sadece konu-yöntem ilişkisiyle sınırlı tutmaz. Araştırmanın bütün temel bileşenleri arasında bir uyum olması gerektiğinden söz eder. Araştırmanın bileşenlerinin içine paradigma, sorular, kavramsal çerçeve, araştırma tasarımı, veri toplama ve çözümlene yolları da dâhildir. Araştırmanın bileşenleri arasında bir uyum yoksa araştırmanın geçerliliği tehlikeye girer. “Araştırmanın ardındaki argüman tökezler ve geçerliliğini yitirir” (Punch, 2005: 20-23).

Punch, bir konuyu nicel veya nitel hangi yaklaşımla ele almak gerektiğine ilişkin altı etken tespit eder. İlki, neyin araştırılacağına karar verilmesidir. İkincisi, araştırılan konuyla ne yapılmak istendiğidir. Standartlaştırılmış ve sistemli karşılaştırmalar yapmak, bir yaklaşımı; bir durumu insanların amaçları, yorumları ve anlamlarını ortaya çıkararak bütünlüğü içinde ve bağlamını dikkate alarak araştırmak, başka bir yaklaşımı ima eder. Üçüncüsü; literatürde bu konunun nasıl ele alındığı ve ne ölçüde bu çizginin takip edilebileceğidir. Dördüncüsü; araştırmayı

gerçekleştirmek için gerekli para, zaman, ortama aşinalık vs. olarak ifade edilen kaynaklardır. Beşincisi; hangi yaklaşım tercih edilirse o konu hakkında nasıl daha çok şey öğrenilebileceği sorusunun cevaplanmasıdır. Altıncısı, tarzıdır. Paradigma kaynaklı ve felsefi meseleler için içine girebilir ancak çoğunlukla bilinçaltı süreçler de bunu belirleyebilmektedir (Punch, 2005: 230-231).

Sonuçta hangi yaklaşım seçilirse seçilsin, Punch'a göre, araştırmada benimsenen yaklaşımın netleştirilmesi ve okuyucuya açıklanması gerekmektedir (Punch, 2005: 239).

Araştırma yapısının zamanlaması açısından nicel ve nitel araştırma arasında bir ayrım vardır. Nicel araştırma; araştırma sorularının önceden belirlenmesi, tasarımının ve verilerin yapılandırılması gibi özellikler taşır. Nitel araştırmada ise, yol gösterici genel sorular vardır ve tasarım gevşek yapılandırılmıştır. Verilerin önceden yapılandırılmadığı görülür. Nicel araştırmada sayısal veriler, nitel araştırmada ise sayısal olmayan veriler kullanılır (Punch, 2005: 24-30).

Punch, araştırmanın yapılandırılması için kesin bir zaman tayin etmek istemese de "makul ölçüde geliştirilmiş sorularla işe başlamanın pratik yararları"na değinir. Araştırma sorularını oluşturmanın ise iki yolu vardır. İlk yol, bir araştırma alanından genel sorulara, oradan özel sorulara ulaşmaktır. İkinci yol ise, özel sorulardan genel sorulara, oradan araştırma alanına doğru ilerler. Punch; araştırma alanı, genel sorular ve özel sorular arasındaki hiyerarşiye ve ayrıma dikkat çeker (Punch, 2005: 27, 34).

Araştırma soruları geliştirilirken, neyin bulunmaya çalışıldığı ile ilgili sorular sorulur. Bu aşama önemlidir çünkü olasılıklar gözden geçirilir, üzerlerinde düşünülür. Bundan sonra genel bir sorunun alt sorulara ayrıldığı ve farklı soruların birbirinden ayrıştırıldığı ikinci aşama gelir. Son olarak sorular düzenlenir ve araştırmanın odak noktası üzerinde çalışılır. Genel araştırma sorusunun azami sayısının üç veya dört olacağı varsayılabilir. Araştırma sorularının önemine değinen Punch, onların araştırmada beş önemli işlevinin olduğunu söyler. Bunlardan ilki, projenin örgütlenmesi, projeye yön verilmesi ve tutarlılık kazandırılmasıdır. Projenin sınırlarını göstermek, araştırmacının yoğunlaşmasını sağlamak, araştırma raporu için çerçeve sağlamak ve gerekli verileri göstermek diğer işlevlerdir. Araştırma sorularının kavramsal çerçeve ile de bağlantılı olduğunu söyleyen Punch, ikisinin

birlikte geliştirilmesinin zorunlu olmadığını ancak böyle yapmanın yararlı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre soru geliştirmek, aynı zamanda kavramsal çerçeve üzerinde odaklanmayı başlatır. Araştırma soruları verilerle ilgili bir öngörü sağlayarak kavramsal çerçeveyi işler hale de getirmektedir (Punch, 2005: 36-39).

Araştırma sorularının tahminî bir yanıtı varsa, bu durumda araştırmacının elinde hipotezler var, demektir. Hipotezlerin arkasında da kuramlar vardır ve araştırma, bu hipotezleri sınayacaktır. Araştırma sorularıyla ilgili böyle bir öngörü yoksa hipotezlerle değil araştırma soruları ile ilerlenecektir (Punch, 2005: 40).

Punch, okuyucuya basit bir araştırma modeli sunmaktadır. Hipotezi olmayan bir araştırma modeli; araştırma alanının bir soruna, sorunun sorulara evrilmesi ve bir araştırma tasarımının oluşturularak verilerin toplanması, çözümlenmesi ve soruların yanıtlanmasından oluşmaktadır. Hipotezli bir araştırmada ise; araştırma alanı bir soruna, sorun sorulara, sorular da hipotezlere evrilmekte ve araştırma sonunda hipotezler sınanmaktadır. Araştırma modelinde literatüre ne zaman yoğunlaşılacağı, araştırmanın tarzına göre değişebilir. Geleneksel bir araştırma modelinde, araştırmayı planlarken ve sorular geliştirilirken literatüre yoğunlaşılır. Punch, araştırmanın, kuram üretilen bir araştırma olması halinde, bu durumun değişebileceğini söylemektedir. Yani literatüre başvurma zamanı; “araştırmanın tarzı, genel stratejisi, önerilen araştırmanın amaçlarının ne olduğu, temel araştırma sorununun ne olduğu ve hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olunduğu, bu alandaki literatürün ne ölçüde gelişkin olduğu ve araştırmada, bu literatürdeki tartışmalardan ne ölçüde yararlanılabileceği gibi etkenlere” ve “deneyim kaynaklı bir araştırmada araştırmacının bilgi birikimine” göre değişebilir. Örneğin, literatürün, araştırma sürecini olumsuz etkilemesinden korkulduğu durumlarda, literatüre başvurma süreci sonraya bırakılabilir (Punch, 2005: 42-43).

Araştırma sorularını geliştirirken kavramsal çerçeveyi de oluşturmak pek çok bakımdan faydalıdır. Böylece araştırma soruları daha net görülebilir, örgütlenebilir ve odaklanma sağlanabilir. Kavramsal çerçeve; araştırma alanı ve araştırma konusu ile ilgili neyin bilindiğini ve nelerin düşünüldüğünü görmeye yardım eder, araştırma önerisinin hazırlanmasını kolaylaştırabilir, araştırma planlanırken yoğunlaşmaya ve düşüncelerin sınırlarının çizilmesine imkân sağlar (Punch, 2005: 56).

Araştırma alanından soruna, sorundan sorulara ilerlendikten ve bütün bunlar bir literatür ve kavramsal çerçeve desteğiyle yapıldıktan sonra araştırmanın tasarımına sıra gelmiş demektir. Burada Punch'ın bu sıralamayı zorunlu değil faydalı bulduğu tekrar hatırlanmalıdır. Araştırma tasarımı, araştırmanın planını oluşturur ve dört ayağı vardır. Öncelikle, araştırmanın hangi stratejiyi izleyeceği belirlenecektir. Araştırma sorularının cevaplanmasına giden yolun nasıl belirleneceği ile ilgili kararlar burada alınacaktır. Araştırma nicel bir yaklaşımla yapılacaksa strateji; deneysel, yarı deneysel veya deneysel olmayan tasarım türlerinden birini seçmek anlamına gelecektir. Nitel bir araştırmada ise, örnek olay çalışması, etnografi, temellendirilmiş kuram (grounded theory) gibi tasarım türleri kullanılabilir. İkinci ayak, hangi kavramsal çerçeve içinde bütün bunların yapılacağı, sorusunu cevaplar. Sonrasında verilerin kimden, nasıl toplanacağı ve nasıl çözümleneceği belirlenir (Punch, 2005: 64).

Punch, tasarım türlerinin nicel ve nitel araştırma tarzına göre farklılaşacağını söylese de, bu tasarım türlerini anlatırken, bir kısmının hem nicel hem de nitel araştırmada kullanılabilir olduklarını da ifade eder. Örneğin, nitel araştırma teknikleri arasında sayılan görüşme, gözlem, katılımcı gözlem nicel araştırma kapsamında da kullanılmaktadır ancak tekniklerin yapılandırılma veya yapılandırılmama durumu yaklaşımlara göre değişmektedir (Punch, 2005: 165-176).

Neuman ise, kitabına yöntem ve yöntembilim ayrımına dikkat çekerek başlar. Ona göre yöntembilim “yöntemleri kullanan toplumsal araştırmacılar kurumunun toplumsal-örgütsel bağlamını, felsefi varsayımları, etik ilkeleri ve politik meselelerini” anlamaktır. Yöntem ise, “vakaları seçmek, toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini ölçmek ve gözlemlemek, veri toplamak ve elemek, verileri incelemek ve sonuçları rapor etmek için kullanılan belirli teknik kümeleridir” (Neuman, 2013:3).

Neuman, araştırma sürecinin adımlarının araştırma türüne göre değişebileceğini söylemektedir. Nicel araştırma yapılırken; öncelikle başlık seçilir, bu başlık bir araştırma sorusuyla sınırlanır. Bu sırada literatüre başvurulur ve bir kuram yardımıyla hipotezler oluşturulur. Sonraki adım, araştırmanın tasarlanması yani tekniğin, örneklem tipinin seçilmesi ve ölçümün nasıl yapılacağı belirlenmesidir. Dördüncü adımda veriler toplanır, beşinci adımda veriler analiz edilir. Artık verilerin yorumlanması aşamasına gelinmiştir. Burada araştırmanın

sorusu cevaplanır ve veriler literatür ile yüzleştirilir. Son olarak, rapor yazılır ve araştırma sonuçları başkalarıyla paylaşılır. Nitel araştırmada ise, araştırmacı başlangıç olarak “toplumsal benliğini kabul etmekte ve bir bakış açısını benimsemektedir”. Bundan sonra araştırmayı tasarlamakta, verileri toplamakta, analiz etmekte ve yorumlamaktadır. Bütün bu işlemler, nicel araştırmadan farklı olarak, adım adım ilerlemeyebilir. Araştırmanın türüne göre kuramın konumu da değişiklik gösterir. Nicel araştırmada bir kuramdan yola çıkılarak oluşturulan hipotezler, araştırmanın sonunda test edilir. Nitel araştırmada başlangıçta bir kurama dayanılabileceği gibi, araştırma sonunda yeni bir kuram da oluşturulabilir (Neuman, 2013: 21-23).

Neuman, toplumsal araştırmanın farklı türlerinden bahseder. Örneğin, toplumsal araştırma, hedef kitlesi bilimsel topluluk olan bir araştırma ise, buna “temel/saf/akademik araştırma” denilir ve bilgiyi ilerletmek için yapıldığı söylenir. Toplumsal araştırma, pratik bir sorunu çözmek için bir takım kurum ve kuruluşların ihtiyaçlarına binaen yapılırsa, bu araştırmaya “uygulamalı araştırma” denilir (Neuman, 2013: 36-38).

Toplumsal araştırmanın, araştırma amaçlarına göre değerlendirildiğinde ise, üç farklı biçiminin olduğu görülür: İncelemeci, tanımlayıcı ve açıklayıcı. İncelemeci araştırma, daha önce çalışılmamış yeni bir konu hakkında yapılır. Araştırılan şeyin, ne olduğu sorusunun cevabını vermeye çalışır. Bu tür araştırmada, genel olarak, veri toplamak için nitel teknikler kullanılmaktadır. Araştırma sürdürülürken bir araştırma sorusuna veya kurama daha az dayanıldığı görülmektedir. Tanımlayıcı araştırma ise, ne olduğu bilinen bir şeyi betimleyen bir araştırma türüdür. İncelemeci araştırmadan farklı olarak, incelenen şeyin nasıllığına odaklanır. Veri toplama tekniklerinin çoğunun kullanıldığı bu araştırma türünde, deney diğerlerine göre daha az kullanılan bir tekniktir. Açıklayıcı araştırma, ne olduğu bilinen ve tanımlanmış olan bir şeyin nedenini bilmek amacıyla yapılır. Bu araştırmanın kuramları konumlandırma biçimi diğer araştırma türlerinden farklıdır. Bu araştırma ile “kuram oluşturulur, ayrıntılandırılır, genişletilir ya da test edilir” (Neuman, 2013: 51-54).

Neuman, bir araştırma problemine en uygun tekniğin hangisi olduğu sorusunun cevabını vermenin zor olduğunu çünkü problem-teknik arasında “değişmez bir eşleşme” olmadığını söyler ancak hangi tekniğin hangi amaca yönelik

olduğu hakkında bilgilendirmelerde bulunarak, araştırmacıya yol gösterir. Örneğin, deneysel araştırma nedensel ilişkileri öğrenmek isteyen araştırmacı için uygun olabilir. Saha araştırması ise, birbiri ile etkileşim halinde olan bir grup hakkında çalışma yapılmak istendiğinde tercih edilebilir bir usuldür. (Neuman, 2014: 358, 359, 542).

Neuman, nitel araştırma tarzının yorumlayıcı veya eleştirel sosyal bilime, nicel araştırmanın ise pozitivist yaklaşıma dayandığını söylemektedir. Aralarında, verilerin doğasından kaynaklanan farklar da vardır. Nicel araştırma tarzında sayılar gibi “katı” veriler kullanılırken; nitel araştırma tarzında kelime, cümle, fotoğraf gibi “yumuşak” veriler kullanılır. İki araştırma tarzı arasında, araştırma mantığıyla ilgili farklılıklar da vardır. Nicel araştırma tarzı, “yeniden oluşturulmuş mantık”la sürdürülmektedir. Bunun anlamı, araştırmanın “nasıl yürütüleceğinin mantığının son derece düzenli ve idealleştirilmiş, formel ve sistematik bir biçimde” olmasıdır. Neuman, yeniden oluşturulmuş mantıkla yürütülen bir araştırmanın-kitaplardan okuyarak veya formel eğitim alarak-öğrenilmesinin daha kolay olduğunu söyler. Nitel araştırma tarzında “uygulamada mantık” devrededir. Bunun anlamı nitel araştırma tarzının diğerine göre daha belirsiz ve karışık olmasıdır. Araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin kurallar azdır ve çoğunlukla standartlaştırılmamıştır. “Araştırmacıların deneyimlerinden gelişmiş olan gayri resmî bilgelige” dayanır. Neuman’a göre, nitel araştırma tarzını öğrenenler, araştırma raporlarını okuyarak, deneyimleyerek veya tecrübeli bir araştırmacının yanında “çirak” olarak öğrenmektedirler (Neuman, 2013: 224-225).

Neuman, nicel veri toplamak isteyen araştırmacının deneysel, tarama ve tepkisiz araştırma gibi tekniklerle veri toplayabileceğini söylemektedir. Nitel veri toplamak içinse, saha araştırması ve tarihsel karşılaştırmalı araştırma kullanılır (Neuman, 2013: 64-71). Deneysel araştırmanın pozitivist yaklaşımla olan bağı, daha doğrudandır. Tarama araştırması da pozitivist temellere sahiptir. Tepkisiz araştırma, çoğunlukla pozitivist ilkelere dayansa da yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar tarafından da kullanılır (Neuman, 2014: 358, 395, 463).

Neuman, veri toplama tekniklerini “nitel veya nicel yaklaşıma ait olanlar” şeklinde ayırmış gibi görünse de, bu tekniklerin farklı yaklaşımlarla kullanıldığı pek çok örnek vermektedir. Örneğin; bir veri toplama tekniği olarak “görüşme”nin

pozitivist, feminist türleri olduğuna değinir. Aynı şekilde, ona göre, tarihsel karşılaştırmalı araştırma yapanlardan bazıları pozitivist kabullerden hareket ederken, bazıları yorumlayıcı veya eleştirel yaklaşımlara dayanabilir. Bir başka örnekte, yorumlayıcı veya eleştirel bir yaklaşımı benimseyen ve nitel bir araştırma yapmak isteyen araştırmacının istatistikleri kullanabileceğini söylemekte ve içerik analizinin de nitel ve nicel türleri olabileceğine değinmektedir (Neuman, 2014: 452, 466, 605).

Neuman konu seçiminde bazı yollar önerir. Bunlar “kişisel deneyim, medyada yer alan bir şeye dayalı merak, bir alandaki bilgi durumu, bir problemi çözmeye, toplumsal prim yapan şeyler, kişisel değerler, gündelik yaşam”dır. Önerilen bu yolların neredeyse hiç birinde kuramdan başlayarak yola çıkılmış değildir. “Bir alandaki bilgi durumu” olarak ifade edilen seçenekte kuramsal açıklamalarda belli sorun veya sorunların yanıtlanması amacıyla yola çıkılan bir araştırmadan bahsedilir. Burada kuramın açıkta bıraktığı bir meselenin aydınlatılması yoluyla bilgi ilerletilmektedir. Neuman, bir konu seçerken takip edilecek en iyi yolun, araştırmacının ilgisini çeken konu üzerine çalışması, olduğunu söylemektedir (Neuman, 2013: 228-229).

Neuman’a göre, araştırma konusu belirlendikten sonra, konunun odaklanmış bir araştırma sorusuna evrilmesi gerekmektedir. Bu işlem, nicel araştırmada, araştırma tasarlanmadan önce gerçekleştirilirken; nitel araştırmada veri toplanırken bile daraltma yapılabilmektedir. Neuman, bir konuyu araştırma sorusu haline getirebilmek için bazı teknikler de önerir. Bunlar; ilgili literatürü incelemek, konuyu diğerleriyle tartışmak, konuyu -zaman, dönem, herhangi bir toplum gibi- bir bağlama uygulamak ve araştırmada ulaşılmak istenen hedefi veya sonucu tanımlamak, olarak ifade edilmiştir (Neuman, 2013: 228-231).

Yöntem hakkında yazılmış kitaplar, çoğunlukla yukarıda verilen kurgulara benzer şekilde ilerlemektedir. Stephen Cole tarafından kaleme alınan *Sosyolojik Düşünme Yöntemi* isimli kitap bunun bir örneği olarak ele alınabilir. Bu kitapta, araştırma türleri, teknik ve yaklaşım arasında kurulan bağlar Neuman ve Punch’ın kitabında anlatılanlardan çok farklı değildir.

Cole, sosyolojik araştırmaların iki temel türe ayrıldığını söyler. Bunlardan ilki olan tanımlayıcı araştırma, “nasıl” sorusunun cevabını arayan, araştırılan şeye ilişkin tasvirler yapan bir araştırmadır. Bir araştırmacı “neden” sorusunun peşine

düştüğünde, açıklayıcı bir araştırma yapması gerekmektedir. Sosyolojik araştırmalar, başka bir bölümlenme ile “uygulamalı ve temel” olmak üzere iki farklı alt başlıkla incelenebilir. Uygulamalı araştırmada, araştırmacı, bir takım pratik sorunları çözmek isteyen kuruluşların isteğiyle betimleyici veya açıklayıcı araştırmalar yapmaktadır. Temel araştırma ise, pratik bir faydayı önceliklemez, sosyolojik bilgiyi iletme hedefiyle yapılır. Bu araştırma ile teoriler test edilir ve yeni teoriler geliştirilir (Cole, 1999: 46-87).

Cole de, diğerleri gibi, teknikler ve yaklaşımlar arasında bağ kurar. Örneğin, derinlemesine mülakat ve katılımlı gözlem, nitel araştırma kapsamında ele alınan tekniklerdir. Cole, hangi tekniğin hangi probleme uygun olacağı ile ilgili bir takım bilgiler verir. Ona göre nitel araştırma, genellikle, nedensel bir sorunun cevabını vermeye uygun değildir ancak “nedensel süreçleri anlamak” için yapılan nitel araştırmalar vardır. Nitel araştırma; betimleme yapmak, hipotez oluşturmak ve nedensel süreçleri anlamak gibi üç farklı amaç için yapılabilir (Cole, 1999: 112, 114-118).

Yukarıdaki üç örnekle, yöntemi konu edinen kitaplarda yaklaşım ve tekniklerin nasıl anlatıldığına dair genel bir tablonun çizilmesi mümkün olduğundan diğer yöntem kitaplarına müracaat edilmeyecek ve şimdi katılımcıların araştırma sürecinde ilerleme biçimleri ele alınacaktır.

3.5.1. Araştırma Konusunun Seçilmesi ve Sorunsallaştırılması

Bu amaçla ilk olarak; katılımcıların tez konusunu seçme, tez sürecinde ilerleme ve tezlerini tanımlama biçimleri gibi konular ele alınmaktadır.

Mülakat verilerine göre, katılımcıların yedi farklı temel gerekçe ile bir konuyu çalışmaya karar verdikleri görülmektedir. Bunlar; toplumsal fayda, kişisel merak, kişisel hikâye ve gözlem, konunun çalışılmamış olması ve literatürdeki boşluk, kuramsal gerekçe, bir konunun popüler olması, danışman veya diğer hocaların önerisidir. Toplumsal fayda gerekçesi: i) Toplumsal faydanın tek gerekçe olması, ii) toplumsal faydaya başka gerekçelerin de eşlik etmesi ve iii) tez konusu başka gerekçe ile seçilmiş olsa da pratik faydaya yönelik sorunlu alanların çalışılmış olması gibi üç alt türe ayrılmaktadır.

Tez sürecinde ilerleme şekli bakımından katılımcılar, üç farklı tavır göstermektedir. Bunlardan biri “geleneksel araştırma modeli” olarak da bilinen; konu, kuram, araştırma tekniklerinin sayılan sırayla belirlendiği ve bundan sonra verilerin toplandığı ve analiz edilip araştırma raporunun tamamlandığı *adımsal* tavidir. İkinci tavır ise; konu, kuram ve araştırma tekniklerinin eş zamanlı olarak belirlendiği ve verileri toplama, analiz etme ve rapor yazma süreçlerinde sürekli olarak geri dönüşlerin yaşandığı *dairesel* tavidir. Üçüncüsü kuramsal gerekçelerle bir konunun seçildiği ve araştırma sürecinde dairesel veya adımsal ilerleme tavidir.

Katılımcıların tezlerini tanımlama bakımından dört tavır sergiledikleri görülmektedir. İlki, tezinin nasıl tanımlanacağı ile ilgili fikri olmayanlardır. İkincisini, tezini sorudaki şıklara bakarak o sırada tanımlayanlar oluşturmaktadır. Üçüncü tavır, tezi bugünden bakarak geriye dönük olarak tanımlamaktır. Dördüncü tavır, tezini peşinen tanımlayabilenleri kapsamaktadır.

Katılımcıların söylediklerinden yola çıkıldığında, sosyoloji alanında yedi farklı tez türünün olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; betimleyici, kuramsal, anlamacı, keşfedici, açıklayıcı, inceleme-derleme ve karma olarak sıralanabilir.

Katılımcıların veriyi nereden topladıklarına göre ise, altı farklı tez türünün olduğu görülmektedir: 1) Literatür incelemesi ve biyografi çalışması olarak tanımlanabilecek tezler, 2) verinin bir sanat türünün sunduğu malzemelerden toplandığı tezler, 3) görsel malzemelerin sosyolojik olarak incelenmesi şeklinde yapılan tezler, 4) verinin, hatırat veya gezi kitaplarından, şiirlerden veya romanlardan derlendiği tezler, 5) verinin; belgeler, istatistikler, kanun ve yönetmelikler gibi hazır malzemelerden derlendiği tezler, 6) herhangi bir toplumsal olayı veya olguyu onun öznesi olan insanlarla iletişim kurmak suretiyle, niteliksel veya niceliksel tekniklerle veri toplayarak inceleyen tezler.

Tez çalışması için bir araştırma konusunun seçilmesi ve sorunsallaştırılması ile ilgili genel çerçeve bu hususlardan oluşmaktadır. Şimdi sırasıyla bunlar ele alınacaktır.

3.5.1.1. Tez Konusunun Seçilmesi ve Araştırma Sürecinde İlerleme

Bölümün bu kısmında, katılımcıların tez konularını hangi gerekçelerle seçtikleri ve araştırma sürecinde ilerleme bakımından ne türden tavırlar gösterdikleri

konusu üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, ilk mesele olan tez konusunun seçilmesi ile ilgili katılımcıların yedi farklı gerekçe ileri sürdükleri görülmektedir. Bunlar: *Toplumsal fayda, kişisel merak, kişisel hikâye ve gözlem, konunun çalışılmamış olması ve literatürdeki açık, kuramsal gerekçe, bir konunun popüler olması, danışman veya diğer hocaların önerisidir.*

Tez konuları bu şekilde değerlendirildiğinde, tez konularının çoğunun doğrudan pratik, toplumsal faydayı içerdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, tez konusu seçerken toplumsal faydayı gözetmek, bu çalışma kapsamında mülakat yapılan kişiler açısından en önemli ilk sebeptir. Tez konusu seçerken “kişisel merak” saikiyle hareket etmek de, “toplumsal fayda” kadar sık rastlanılan bir tavidir. Tez konularının seçimiyle ilgili söylenenlerin bu iki sebep etrafında kümelenildiği görülmektedir. Tez konusu seçme gerekçesi olarak sayılan diğer sebepler, bu iki sebep kadar öne çıkmamaktadır. Şimdi bu gerekçeler örneklendirilerek tartışılacaktır.

Toplumsal faydacı yaklaşım: Katılımcıların bir meseleyi tez konusu olarak çalışmaya değer bulmalarında ölçütlerden birisi, ilgili konunun topluma fayda sağlayabilecek olmasıdır. Bu katılımcılar toplumsal faydayı öncelikli, tek veya ikinci bir gerekçe olarak sunmaktadırlar.

Çalıştığım şeyin bi karşılığının olması ve bi faydası olması önemli bi şey. Sadece hani biraz daha realist bi şekilde hani çok büyük şeyler yapabileceğimi düşünmüyorum. Sınırlılıklarının olduğunu düşünüyorum ama bi fayda, toplumsal faydanın olması gerektiğini düşünüyorum. Burda şeydi, benim bi merak vardı, bi kaç belirleyenim vardı. Birincisi; ...sosyal politikalar bağlamında neler yapılması gerektiğine ilişkin öneriler sunmak istemiştım. Onun haricinde şey, biraz erişebileceğim bir kitleydi hani çok kolay erişmedim, baya yolculuklar yaptım, baya gezdim falan ama çalışabileceğimi düşündüğüm için de şey yaptım, o da etkiledi beni. Ya ... hocayla da çalışmak istemem önemli bi etkendi tabi (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcılardan bir kısmının bilimsel çalışma yürütme amacı esasen topluma faydalı olmaktır. Bu katılımcıların, bazen arzuları hilafına olsa bile faydalı olabilecek konuları tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bilim yapma anlayışlarını yönlendiren araçsalcı tavır, konu seçiminde de etkisini sürdürmektedir. Toplumsal faydayı gözetme saikiyle konu seçme, büyük oranda dini ve ideolojik ideallerin geri planda olduğu bir mekanizmanın sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ben mesela biraz ün, ün isteseydik mesela Kürt sorununu çalışırdım. Daha

kolaydı, daha faydacı, şeydi, adını yürütürdü. Mesela konuştuğum kişiler de mesela bana böyle söyledi ama bu konu öyle bi konu değildi. Bu konuda hani insanlar biraz sıkıntı çekecek... O yüzden faydalı olmam gerektiğini düşünerek seçtim. Yoksa çok yüklü bi konu yani. Beni tatmin eden bi konu da değil aynı zamanda (Mehlika, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Çalıştığı konunun topluma faydalı olmasını isteyen katılımcıların çoğu, toplumsal faydaya başka gerekçelerin de eşlik edebileceğini düşünmektedirler. “Bir alana ilgili olmak, kişisel merak, kişisel hikâye ve gözlem, literatürdeki açık” gibi gerekçelerin, kişiyi aynı zamanda topluma da faydalı olabilecek konuya yöneltebileceğini düşünmektedirler.

Katılımcılardan bir kısmı, tez konusu seçme gerekçesi olarak toplumsal faydayı söylememiş olsa da, çalıştıkları konuların sorunlu alanlara tekabül ettiği görülmektedir.

Kişisel merak: Tez konusu seçiminde öne çıkan ikinci gerekçe, kişisel meraktır. Bir çalışma alanına veya konuya ilgi duymak ve bir konuyu sevmek de bu başlık altında değerlendirilebilir. Kişisel merakın sevkiyle konularını seçtiklerini söyleyen katılımcılardan bir kısmı, aynı zamanda topluma veya bilime katkısı da olabilecek konuları tercih etmektedirler. Kişisel merakla seçilen konu, diğer gerekçelerden birini veya bir kaçını da beraberinde getirmediğinde, yapılan iş katılımcıyı tatmin etmemektedir.

Tez konusu seçerken, kişisel meraklarının peşine düşen katılımcılardan bir kısmı çalışmalarının toplumda yankı bulmayacağını düşündüğü için “toplumsal fayda”yı gerekçe olarak almamaktadır. Bazı katılımcılar ise, kişisel merakla yola çıkmış olsa bile, çalışmasının sonunda toplumsal faydayı da getireceğini ifade etmektedir.

Katılımcıların bir tez konusu seçerken “kişisel merak”ı öncelemeleri, kişisel merakın konu seçimini kolaylaştırmasından kaynaklanmış olabilmektedir. Aynı zamanda, bu mevzuda, konu seçiminde kişisel merakın peşine düşmenin meşru bir yol olduğunu söyleyen hocaların etkisinden de söz edilebilir.

Kişisel hikâye ve gözlem: Tez konusu seçmede öne çıkan üçüncü gerekçe, “kişisel hikâye ve gözlem”dir. Katılımcıların bir kısmının bu gerekçe etrafında toplandıkları görülmektedir. Kişisel hikâyelerinin ve gözlemlerinin sevkiyle konu seçen katılımcılar, seçtikleri konuyla aynı zamanda meraklarını gidermekte veya

toplumsal faydayı ummaktadırlar ancak kişisel hikâye ve gözlemlerinden başka motivasyonlarının olmadığını söyleyen katılımcılar da vardır.

Konunun popüler olması: Katılımcıların tez konusu seçme gerekçelerinden dördüncüsü, konunun popüler olmasıdır. Burada dikkat çeken husus, katılımcılardan hiçbirinin bir konuyu popüler olduğu için tercih etmemiş olmasıdır. Konunun gündemde olması ve tartışılması dikkatlerini o konuya yöneltmiş ancak motivasyonları mevzunun esasını kavramak olmuştur.

Hocanın konu önermesi: Katılımcıların tez konularını seçme gerekçesi olarak dile getirdikleri beşinci husus, danışman veya diğer hocaların önerisidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tez konularını kendileri bulmuşlar, konuyu geliştirme ve odaklamada hocalarından yardım almışlardır ancak katılımcılardan bir kısmı danışmanlarının veya diğer hocalarının önerdiği konuları çalışmışlardır.

Danışmanları tarafından kendilerine konu önerilen katılımcılar, son kararı kendilerinin verdiğini söylemektedir. Katılımcılardan biri, kendi çalışma alanı dışında konu kabul etmeyen danışmanını değiştirmiştir. Bir başka katılımcı da, danışmanının konu belirleme safhasında kendisini uzun süre oyaladığını ve sonrasında ret cevabı verdiğini söylemektedir. Bu katılımcı da danışmanıyla yollarını ayırmıştır. Danışmanlarının önerdiği konuyu çalışan katılımcıların durumunun bir takım belirsizlikler içerdiği görülmektedir. Danışmanın konuyu önerme şekli, danışman-öğrenci ilişkisinin niteliği, önerinin hiyerarşik bir ilişkide üst konumda olan birinden gelmesi gibi pek çok etken öneriyi bir emir haline de getirebilir. Bu meseleyi açıklığa kavuşturmak mümkün olmadığı için katılımcıların karşılıklı rızanın esas alındığı, şeklindeki beyanlarıyla yetinilecektir.

Tez konusunun ortaya çıkma biçimi, dersteki tartışmalardan ilham alarak veya hocanın derste bir konuyu veya bir alanı işaret etmesi şeklinde olabilmektedir.

Literatürdeki açık: Katılımcıların bir kısmını çalıştıkları konuya yönelten saik, konunun çalışılmamış olması ve literatürde böyle bir açık keşfetmiş olmalarıdır. İlgili çalışma alanına hâkimiyet de kişiyi bir konuyu çalışmaya yöneltebilmektedir. Çalışmak istediği hocanın ilgi alanını kendi kişisel merakı ve ilgisiyle birleştirerek bir konu seçen katılımcılar da vardır. Bir katılımcı, yüksek lisans öğrenimini tamamladıktan sonra alan değiştirmeye karar vermiş ve yeni alanı ile sosyolojinin kesiştiği bir konuyu çalışmak istemiştir.

Kuramsal gerekçe: Tez konusu seçme gerekçelerinden biri de, kuramsal gerekçe olarak tanımlanmıştır. Kuramsal gerekçelerle konu seçen katılımcı çok azdır. Tez konusunu kuramsal bir gerekçe ile seçen katılımcılardan bir kısmı, ilgilendikleri toplumsal durumun mevcut kuramsal ve kavramsal tartışmaların beklentilerinden farklı geliştiğini veya bu tartışmaların ilgili toplumsal durumu tarif etmekte yetersiz kaldığını düşünmektedir. Dolayısıyla o durumu kuramlarla ve kavramlarla yüzleştirerek kuramsal tartışmalara katkıda bulunmak istemektedirler. Tezin bir kuramsal gerekçeye sahip olması, tez düzeyine göre değişebilmektedir. Bir katılımcı yüksek lisans tezinin kısıtlı bir zamanda hazırlandığını ve dolayısıyla yüksek lisans tezinde kuramsal gerekçe ile yola çıkmanın zor olacağını düşünmektedir. (Kuramsal gerekçe ile konu seçmek, araştırmada kuramın konumlandırılması meselesini daha çok ilgilendirdiği için bu konudaki ayrıntılı tartışma **Bilimsel Araştırmada Kuramın Konumlandırılması** başlığı altında verilecektir).

Kuramsal gerekçem vardı fakat yani biraz ikisi bi arada yürüdü diyebilirim yani kuramı okudukça verileri nasıl yorumluycagımı daha iyi anladım, yani ikisi birbirini besledi diyebilirim yani... Ama dediğim gibi yüksek lisans çalışması olduğu için zaten sınırlı bi zamanda yapıyo ve yani biraz böyle tam “Kuramsal tartışmada şöyle bi açık var, ben de buna cevap arıycam” falan diye tam da yola çıkılamayabiliyo yani. Aslında ikisi bi arada gidebiliyo veya kuramı okudukça yani verinin nasıl yorumlanacağı daha iyi anlaşılabilir falan yani aslında zaten nitel araştırma da döngüsel bi araştırma olduğu için yani tekrar tekrar kurama başvurup veriyle eşgüdümlü bi şekilde götürebiliyoruz (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar arasında literatürdeki boşluğu gidermek veya teorik birikimini artırmak gibi sebeplerle konu seçen ve daha konuyu seçerken kuramsal bağlantılarla yola çıkanlar mevcuttur ancak bunlar kuramsal gerekçe değildir, daha çok bir kuramsal çerçevedir.

Katılımcıların bir kısmının ise, kuramsal gerekçeyi kuramsal çerçeve olarak algıladıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar ise konunun bir kuramsal gerekçe ile seçilmesi meselesiyle ilgilenmemektedir.

Ben kuram kısmını çok umursamıyorum. Ben pratiğe daha çok inanıyorum. Pratikteki problemler ve kişisel gözlemlerim mesela bu yöndeki eğilim tezimin bu şekilde olmasını sağladı diyebilirim (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların konu seçme meselesi ile ilgili gündeme getirdikleri bir başka husus ise, yüksek lisans tezinin konudur. Katılımcıların bir kısmı yüksek lisans

tezini; okunmayacak, dikkate alınmayacak bir çalışma olarak görmektedirler. Dolayısıyla bu durumda yüksek lisans tez aşaması, her halde boşa gidecek bir “emek-dönem” olarak algılanmaktadır. Bu fikre sahip olan katılımcılar tez konusu seçerken bu hususu göz önünde bulundurmak gerektiğini söylemektedirler. Katılımcılardan bir kısmı yüksek lisans tezine başlarken böyle düşünmekte, bir kısmı ise tez bittikten sonra bu karara varmakta ve yüksek lisans tezindeki konu seçiminin isabetli olup olmadığını gözden geçirmektedir.

...Şeyin pişmanlığını yaşadım, çalışılan yüksek lisans tez konularını gördükten sonra. Bizde yüksek lisans ciddiye alınmıyo. Yüksek lisansı yapan öğrenci de ciddiye almıyo, danışman da almıyo. Türkiye genelinde. Çünkü nerde fark ettim? Çalışılan konularda fark ettim. Yani diyorum ki “Doktora konusu buyusa ben çoktan doktora”. “Keşke” dedim “tezimi harcamayıp bu konuyu, bu veri toplama şeyini harcamayıp yüksek lisansımı bir derleme üzerine, daha kolay, vakit harcamayacağım, zaman harcamayacağım bir konu yapıp yüksek lisans diplomamı alsaymışım, bunu doktora konusu olarak çalışsaymışım” diyorum. Mesela geçen doktorada bi hoca da söyledi. “İşte yüksek lisans tezleriniz gibi basit görmeyin”. Ben orda dedim ki -alınanlık yaptım- “Ben yüksek lisans tezimi basit görmüyorum”. Ben ona emek harcadım ama bak, akademi de böyle görüyo (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu kısmın ikinci ana konusu olan husus, katılımcıların tez sürecinde nasıl ilerledikleridir. Tez sürecinde ilerleme şekli bakımından katılımcılar, üç farklı tavır göstermektedir: i) Konu, kuram, araştırma tekniklerinin sayılan sırayla belirlendiği ve bundan sonra verilerin toplandığı ve analiz edilip araştırma raporunun tamamlandığı *adımsal* tavırla ilerlemek. ii) Konu, kuram ve araştırma tekniklerinin eş zamanlı olarak belirlendiği ve verileri toplama, analiz etme ve rapor yazma süreçlerinde sürekli olarak geri dönüşlerin yaşandığı *dairesel* tavırla ilerlemek. iii) Kuramsal gerekçelerle bir konunun seçildiği ve araştırma sürecinde dairesel veya adımsal ilerlendiği karma biçimle araştırmayı yürütmek.

Katılımcıların araştırma süreçlerinde ilerlerken çoğunlukla benzer bir tasarımı izledikleri görülmektedir. Bu tasarımda; önce bir konu belirlenmekte ve konu daraltılmakta ve çerçevesi çizilmektedir. Sonrasında aynı konuda yapılmış çalışmaların ve konuyla alakalı kuramların gözden geçirildiği bir literatür taraması yapılmaktadır. Literatürün rehberliğinde araştırma soruları hazırlanmakta ve kılavuz çalışmalarla sorular denenmektedir. Akabinde saha çalışmaları veya verinin

toplanacağı diğer alanlarda çalışmalar başlamaktadır. Verilerin toplanması bittikten sonra analiz işlemi gerçekleştirilmekte ve saha raporu çoğunlukla bu aşamada yazılıp bitirilmektedir. Bu anlamda katılımcıların araştırma sürecinde takip ettikleri adımlar, yöntem kitaplarındaki tarife (Punch, 2005; Neuman, 2013) uygun biçimde gerçekleşmektedir.

Bir teze başlarken biliyorsunuz problemi belirleyip daha sonrasında işte kuramsal ve uygulamalı kısmını, kuramsal çerçeveniz oluyo sonra da uygulaması oluyo. Kuramsal çerçeveyi belirledikten sonra hani konunun, literatür taramasını yapıyorsunuz daha sonrasında işte bu alanda yapılmış çalışmalar, dünyada ve Türkiye'de yapılmış çalışmalara, sonrasında işte mesela ...ği açıklayan teorilerle ilgili daha spesifik teorileri açıklamaya çalışıyorsunuz sonra o uygulamanın yöntemi, amacı, sınırlılıkları, kapsamı, evren, örneklem bunları açıkladıktan sonra yapılmış çalışmalarla benim yaptığım çalışmanın ne kadar uyumlu olduğunu, ne kadar farklılığının olduğunu, temsil şeyini araştırma, sonra teorilerle neyin bağdaştığını ve en sonunda da kendi önerini yazıyorsunuz. Yani ben öyle yapmıştım (Meral, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı, araştırmalarını yukarıda çizilen tablodan daha farklı biçimde yürütmüştür. Örneğin, bazı katılımcılar konu ve kuramı eş zamanlı belirlemiştir. Bazıları ise, araştırma sürecinde adımsal ilerlememiş, birçok aşamayı birlikte götürmüşlerdir. Bu durum bazen sürenin kısıtlılığı gibi bir zorunluluktan kaynaklandığı gibi, bazen nitel araştırma sürecinin adımsal olmadığı inanisından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bu inanışlarının da yöntem kitaplarındaki tariflerle (Punch, 2005; Neuman, 2013) paralel olduğu görülmektedir.

İşte benim hep eş zamanlı ilerledi... Ben bi yandan okuma yapıyo bi yandan sahaya hazırlanıyo, diyelim bi yandan okumalarım devam ediyö sonra saha hazırlığı bittikten sonra işte diyelim mülakat yapacağım kişilere ulaşmaya çalışıyorum yine okumalarım devam... Hani mesela bugün okuma yapıyorum yarın da birisiyle randevulaştıysam gidip diyelim, bi yandan okuma yaparken bi yandan da yazıyorum ve yazmalarım da işte diyelim birinci bölüme zaten çok daha erken başladım elbette. İkinci bölüme de erken başladım çünkü ben birinci bölümde işte diyelim kavramsal çerçeveyi çizdim (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların konu seçme ve araştırma sürecinde ilerleme biçimleri ile ilgili olarak ortaya çıkan tablo, literatürdeki benzer araştırmaların ulaştığı sonuçlarla benzerlikler ve farklılıklar içermektedir.

Alpaydın ve Akın (2014) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye'de sosyal ve beşeri bilimler alanında yapılan doktora tezlerinin ilerleme süreçleriyle ilgili söylenenlerin bir kısmı bu araştırmada da doğrulanmıştır. Örneğin, Alpaydın ve

Akın'ın (2014: 11), öğrencilerin büyük kısmının (%66,4) tez konularını kendilerinin tercih ettiklerini bulgusu, bu araştırmanın sonuçlarıyla paraleldir. Aynı şekilde danışman veya başka bir hocanın tavsiyesi ile konu seçiminin az olması da benzerliklerden bir diğeridir.

Alpaydın ve Akın (2014: 12-13)'in araştırma bulgularının gösterdiğine göre; topluma faydalı olma gerekçesiyle bir konu seçme, çalışılmamış bir konu olması ve literatürdeki boşlukların doldurulması gerekçelerine kıyasla daha az tercih edilmiştir. Bu çalışmada ise topluma faydalı olan bir konu seçmek, diğer gerekçelerin önüne geçmektedir. Bu farklılık, Alpaydın ve Akın'ın araştırmasının ayırım yapmadan bütün sosyal ve beşeri bilim öğrencilerine dönük yapılmasından kaynaklanmış olabilir, tarafımızdan yapılan bu araştırma ise yalnızca sosyoloji öğrencilerini konu edinmektedir.

Sosyoloji tezlerini konu edinen bir başka çalışmada ise, tez konusunun belirlenmesinde danışmanların etkin olduğundan bahsedilmektedir (Yanık, 2006: 38). Bu çalışmada, tez konusunun belirlenmesinde danışmanların etkinliğinin oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Danışmanın önerdiği konunun öğrenci tarafından benimsenmemesi halinde, öneri kabul edilmemekte, buna imkân olmadığında da danışman değiştirilmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik olayların tez konusuna yansımaları ve üniversitenin içinde bulunduğu şehirlerin özelliklerinin tez konularını etkilemesi (Yanık, 2006: 39-40), bu çalışmadaki tez konularının içeriklerinde de rastlanan hususlar arasındadır. Tez konusunun belirlenmesinde çalışmacının sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının belirgin bir etkisinin olması (Yanık, 2006: 40) meselesi ise, bu çalışmada kişisel hikâye kategorisi altında incelenmiştir ancak tez konularının belirlenmesinde büyük bir etkisinin olduğu söylenemez.

Neuman'ın konu seçiminde önermiş olduğu "kişisel deneyim, medyada yer alan bir şeye dayalı merak, bir alandaki bilgi durumu, bir problemi çözme, toplumsal prim yapan şeyler, kişisel değerler, gündelik yaşam" gibi yolların (Neuman, 2013: 228-229), bu çalışmadaki katılımcılar arasında da tercih edildiği görülmüştür.

Neuman, bir konu seçerken takip edilecek en iyi yolun, çalışmacının ilgisini çeken konu üzerine çalışması, olduğunu söylemektedir (Neuman, 2013: 228-229). Kişinin çalıştığı konuyu merak etmesi ve bu konuya ilgi duyması tabiatıyla gerekli

olsa da, sadece bu saikle hareket etmenin yeterli olacağını düşünmek, kişiyi çoğunlukla pratik ve güncel meseleleri konu edinmeye yönlendirmektedir. Elbette pratik ve güncel meseleleri konu edinmek de meşru ve bilimseldir ancak kişisel merakın literatürle bağının kurulması ve konunun sorunsallaştırılması gerekmektedir. Oysa böyle bir yol izlenen tez konularının bir kısmında bu sorunsallaştırma yapılamamaktadır. Dolayısıyla “kişisel merakla hareket etme” fikri, “pratik ve güncel meselelerin tercihi” ve sonuç olarak “konunun sorunsallaştırılmaması” birbirini doğuran üç mekanizma olarak çalışmaktadır.

Sonuç olarak, katılımcıların tez konusu seçerken daha çok kişisel gözlem ve toplumsal faydadan yola çıktıkları, dolayısıyla tez konuları üzerinde paradigma veya bilimsel cemaatin etkisi ile ilgili konuşmak için yeterli bilginin bulunmadığı söylenebilir. Hatta katılımcıların kendilerini yakın buldukları paradigmanın bilime biçtiği rolü çoğunlukla benimsemedikleri görülmektedir. Bu durumda, eğitim alınan bölüm ve hocalarla birlikte hatta bundan daha fazla din ve ideolojinin etkisinden söz etmek daha yerinde olacaktır. Konu seçimi açısından katılımcıların bir normal bilim öğrencisi tavrını gösterip göstermedikleri, **Bilimsel Araştırmada Kuramın Konumlandırılması** başlığı altında ele alınacaktır.

3.5.1.2. Tezin Tanımlanması

Katılımcıların yüksek lisans ve doktora tezlerini nasıl tanımladıklarını ele alan bu kısımda mevzu; i) katılımcıların tezlerini tanımlayabilme bakımından ne durumda oldukları, ii) katılımcıların tezlerini nasıl tanımladıkları ve iii) verinin toplandığı yer bakımından tezlerin nasıl sınıflandırılabilceği gibi üç ana konu etrafında incelenmektedir. Şimdi bu konular sırasıyla örneklendirilerek tartışılacaktır.

İlk konu olan tezlerini tanımlayabilme konusunda katılımcıların dört tavır sergiledikleri görülmektedir: i) Tezinin nasıl tanımlanacağı ile ilgili fikri olmayanlar, ii) tezini, sorudaki şıklara bakarak o sırada tanımlayanlar, iii) tezi bugünden bakarak geriye dönük olarak tanımlayanlar ve iv) tezini peşinen tanımlayabilenler.

Tezin nasıl tanımlanacağı meselesi, katılımcıların cevap vermekte zorlandıkları konular arasındadır. Katılımcıların bir kısmının bu konuda net bir fikri olmadığı, hatta bu konumda olanların bir kümelenme oluşturduğu görülmektedir.

Tez çalışmalarının ne türden bir çalışma olduğu, bu çalışmayı nasıl tanımladıkları sorulduğunda bazı katılımcıların soruyu anlamadıkları görülmüştür. Bu nedenle soruya, araştırma türünden ne kastedildiğini açıklayacak *kuramsal, literatür incelemesi, betimleyici, hipotez test edici, anlamacı, açıklayıcı* gibi örnek bir takım seçenekler ilave edilmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı, tezinin nasıl tanımlanacağı üzerinde daha önce düşünmediğini söylemektedir.

Hiç düşünmemiştim. Yani büyük ihtimal betimsel ya da açıklayıcı bi şey olabilir. Çünkü dönem üzerinden de çalışcam daha çok ama düşünmedim yani bu konuyu (Şenay, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

(Sessizlik) Emin değilim. Literatüre katkı sağlar diye düşünüyorum, kesinlikle eleştirel bi tarafı var ama işte nasıl tanımlarım? Vallahi bilemedim şu anda (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Soru ile kast edilen şeyi ancak örnek verildikten sonra anlayan katılımcılardan bir kısmı, tezlerinin nasıl tanımlanacağını o sırada düşünmüşlerdir. Cevap üzerinde düşünmek veya seçenekleri sırasıyla elemek gibi tavırlar sergilemeleri bunu göstermektedir.

Bu söylediklerinizin bi çoğunu nereye oturtacağımı bilmiyorum, açık konuşayım ama betimsel olduğu kanaatindeyim (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Ampirik çalışma olduğunu ordaki on-on bir aylık gözlemlerimden yola çıkarak en azından giriş niteliğinde bi ampirik çalışma olduğunu söyleyebilirim çünkü benim gözlemlerim, ordaki yaşadığım ortam, hani o bilim adamının içinde bulunduğu havza, beni çalışmaya itti. Betimleyici mi? Evet, ordaki hayatları biraz insanları betimledik. Yorumlayıcı mı, yorumladık... Teori ile pratiği karşılaştırdık... Hangisinde şey oluyo? Ben betimleyici olduğunu düşünüyorum (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar arasında tezini tanımlayabilenler mevcuttur. Tezini tanımlayabilen katılımcıların bir kısmı, tanımlama işini geriye dönük olarak yapmaktadırlar.

Betimleyiciye sanırım daha yakın bi çalışma. Bu şeylerin o zaman çok farkında olmadığım için şimdiki gözle daha çok betimleyici (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların tezlerini nasıl tanımladıkları bu kısmın ikinci konusudur. Katılımcıların tezleri yedi farklı türe ayrılmaktadır: *Betimleyici, kuramsal, anlamacı,*

keşfedici, açıklayıcı, inceleme-derleme ve karma. Tanımlanan tezlerin çoğunun betimleyici olduğu görülmektedir.

...keşfedici ya da yeni bir bilgi ortaya çıkaran bi tez değil, direk yani yeni bilgi üretme anlamında, bu açıdan, yani şöyle; ne bileyim bi arşivlerde daha önce araştırılmamış belgelere gidip olmuş, oradan bir yeni bilgiler ortaya çıkarırsanız ya da bi veri üretirsiniz işte ankettir veya farklı şekilde, yeni bir bilgi üretmiş olursunuz. Bu, böyle bi tez değildi benim tezim. Yani mevcut literatürü kullanarak ama yeni bir açıklama inşa eden... O yüzden açıklayıcı denilebilirdi belki (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Keşfedici biraz, bu grounded teori ötesi gibi. Nasıl diyim, esasen teori-kavram üretmeye daha yatkın bi tez çünkü şöyle bi şey yani nitel çalışma esasen bunu yapmak ister ve şöyle bi şey var bence burda mesela literatürde hani literatürü görünce, tartışmaları görünce boşluğu da görüyorsunuz. ... Dolayısıyla bu aslında uluslararası manada da ilkleri tartışacak bi tez olabilir. Ne olur? İlerde belki iyi bi İngilizce makale ile hani şöyle düşünün bi yuvarlak masa var, bi tartışma var. Oraya dâhil olunabilir yani belki (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı tezlerini betimleyici ve bir iddiası da olan, betimleyici ve kuramsal, betimleyici ve keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı olarak tanımlamaktadırlar. Bu tezler, *karma* kategorisindedir.

Tezlerini tanımlayabilen katılımcılar arasında betimleyici tezin, tez türleri hiyerarşisinde en aşağıda olduğu fikrine rastlanmıştır. Bu şekilde düşünen katılımcılar tezlerinin betimleme yapmakla iktifa etmediğini söylemektedirler.

Betimsel bi çalışmaydı sanırım ama ben sonuç kısmında kavram önerisinde bile bulundum çünkü bence sadece betimlemek çok hafif kalır yani. Bence hele ki bi tez ortaya koyuyosanız söyleyeceğiniz yeni bi şeyler olmalı heraldede de mi? Yani sadece “Ben bunu buldum” demek bi tez yapmıyo olsa gerek... Kavram önerisi yaptım mesela... çünkü verilerimi analiz ettikten sonra ortada bi gerçeklik gördüm ve bu gerçekliği bi kavramla tanımlamak istedim. Bu da tezimin tabi ki tezi. Yani bi saviydi (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

...Biraz yorumlayıcı, o yorumu tabi ne düzeyde yaptım, ne kadar başardım onu bilmiyorum ama en azından hani böyle bi tanımlayıcı bi çalışma seviyesinde kaldığımı da düşünmüyorum. O şeydir ya böyle “Şu şunu dedi, bu bunu yaptı”. Bu kadar, bitti tez. O seviye mesela ilk seviyedir, o seviyede çalışmaların da kendi içinde belli bi kıymeti olabiliyo ama ben yorumlayıcı çalışmaları her zaman daha çok seviyorum, kendim de öyle bi şey yapmaya çalıştım ama dediğim gibi başarı düzeyi tabi ki tartışılır (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Katılımcıların verilerini nereden topladıkları meselesi **Tezin Tanımlanması** başlığının son konusudur. Kendisiyle mülakat yapılan sosyoloji öğrencilerinin

doktora ve yüksek lisans tezleri, verinin nerden toplandığına göre ise, aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

1. Literatür incelemesi ve biyografi çalışması olarak tanımlanabilecek tezler: Bir düşünürün bir kuramsal yaklaşımı nasıl kullandığını veya bir kuramcının bir meseleyi nasıl ele aldığını, bir konunun farklı kuramsal veya ampirik çalışmalarda nasıl değerlendirildiğini konu edinen ve tarihi bir şahsiyetin biyografisini ve çalışmalarını inceleyen tezler.

2. Verinin bir sanat türünün sunduğu malzemelerden toplandığı tezler: Bir toplumsal değişim meselesinin sinemada ne anlama geldiği ve nasıl bir anlam ürettiğinin filmler üzerinden incelenmesini, televizyon dizileriyle inşa edilen bir kavramın toplumu nasıl şekillendirdiğinin yine diziler üzerinden incelenmesini konu edinen tezler.

3. Görsel malzemelerin sosyolojik olarak incelenmesi şeklinde yapılan tezler: Dergi kapaklarının, fotoğrafların veya başka türden görsel malzemelerin sosyolojik analizini konu edinen tezler.

4. Verinin, hatırat veya gezi kitaplarından, şiirlerden veya romanlardan derlendiği tezler.

5. Verinin; belgeler, istatistikler, kanun ve yönetmelikler gibi hazır malzemelerden derlendiği tezler.

6. Herhangi bir toplumsal olayı veya olguyu onun öznesi olan insanlarla iletişim kurmak suretiyle, niteliksel veya niceliksel tekniklerle veri toplayarak inceleyen tezler.

Tezlerden çoğunun sonuncu kategoriye girdiği görülmektedir. Sosyolojik bir araştırmada verinin doğal olarak toplumu oluşturan kişilerden toplanabileceği düşüncesi, katılımcıların çoğunda mevcuttur. Bu durumda, verinin nerden toplanacağı genellikle sorgulama konusu da olmamaktadır.

Mevcut sadece gazete, dergi vesaire, internet sitesi bunlardan faydalanmak şeyi, hani kişiler ne talep ediyö gibi bi soruyla yola çıktığım için görüşmenin daha şey bi bilgi sunacağını düşündüm, bi de bi çok şey vardı, mevcut çalışmalar... ama bu mevcut kitaplarda şey vardı. Ya böyle kısa kısa hikâyeler derlemişler yani, farklı kişilerin hikâyeleri, yine kendisi günlük gibi yaşadıklarını anlatan kişilerin çıkardıkları kitaplar da var veya farklı makalelerin değerlendirmesi var... Mevcut şeyleri kullansam şey kadar, birebir kişilerle görüşmek kadar bana fazla şey sağlamıycağı, fazla veri. Her bi kişinin kendi deneyimi nasıl anlamlandırıldığı,

*bahsettiğim gibi anlam çok önemli yani söylem analizinde. ...bunları en kolay bizzat sorarak öğrenebilirdim (Hüda, 27 yaşında, doktora ders dönemi).**

Yukarda tarif edilen şekilleri tezleri için veri kaynağı olarak kullanan katılımcıların bir kısmı tezlerinin sosyolojik olup-olmadığını sorgulamaktadırlar. Örneğin bir tez; saha çalışmasının olmaması nedeniyle pür sosyolojik bir çalışma olmadığı, şeklinde tarif edilmektedir. Başka bir katılımcı ise, romanda bir kavramın nasıl ele alındığını incelediğinde topluma dair bir şey söylemiş olmayacağını düşünmektedir.

Ben inceleme çalışması olarak, pür araştırma diyemem ona. Tabi ki birincil kaynakları okudum, eski yazı metinleri okudum, ne biliyim mevzuyla alakalı birincil kaynaklar, İngilizce-Türkçe, üç dil diyelim okudum ama şey değildi yani, pür araştırma, sosyolojik araştırma diyemem ona (Oğuz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Saha çalışması yapılmamış tezlerin bir kısmında ise verinin toplandığı kitap, film, dizi veya görsel malzemeler saha olarak görülmekte hatta buradan toplanan verinin insanlarla görüşerek toplanmış bir veri gibi olduğu düşünülmektedir.

...“Hocam” dedim “sonuçta hermeneutik bi çalışma yapıyoruz, burda ben sahaya inmiş oluyo muyum?” gibisinden bi soru sorduğumda bana şey demişti. “Senin romancının eserlerini okuman, o anlamda girmendir sahaya” demişti bana... Romancının bu konu üzerinde çok ciddi tezleri var, bana göre değerlendirilmesi gereken. Ülke gerçekliğini açıklayan ve bu tezleri bi şekilde ortaya koyarak ben de hani yapılmamış bi çalışma ya hani, direk ... odaklı bi çalışma yok, bi katkı olacağını düşünüyorum yani. Türkiye'nin belki fotoğrafını ortaya çıkarma açısından, bi noktada (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Katılımcıların bu türden çalışmalar yapmalarının nedenlerinden biri, yukarıda da ifade edildiği gibi, edebiyat ve sanat ürünlerinden yola çıkarak toplumsal durumun ne olduğuna dair fikir beyan edilebileceğini düşünmektir. Diğer bir sebep, saha araştırmasına mesafeli olmaktır.

Saha araştırmalarını yapmaktan ziyade teoriyi daha çok seviyorum. Bu, bir. İkincisi, ben halkın böyle konuşurken kendisini bütün bütün açtığını düşünmüyorum. Yani çok gerçekçi olduklarını düşünmüyorum. Anketlere katıldığımdan biliyorum. İkinci kısım, halkı şekillendiren ana aracın öncelikle belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Televizyon ve dolayısıyla diziler. Halkın, dizilerdeki bu incelemeler yapıldıktan sonra aslında halkın da verebileceği cevapların hemen hemen aynı

* Bu alıntıda, katılımcının tez konusunun gizli kalabilmesi için, incelenen grubun ismi, kişiler olarak değiştirilmiştir.

olduğunu düşünüyorum yani. Bi niyet okuma aslında, benimki... Bu dizilerin iki tanesi ciddi reytinglerde üstlerdeler, iki tanesi. Bi tanesi hariç. Reytinglere baktığımızda bi şey gösterebileceğini düşündüm... Ciddi bi iddia ama reytingler belli. İkincisi; televizyon tüketiliyor, ciddi bi karşılığı var, toplumsal alanda. Bunu farklı yapılan çalışmalarda görüyoruz (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bir başka sebep ise, saha çalışmasının doğasına ilişkin eleştirilerle ilgilidir. Bu türden çalışmalar, katılımcı tarafından kalıcı ve güvenilir bulunmamaktadır. Dolayısıyla yazılı metinleri veri olarak kullanmak daha sabit bir konumdan hareket etmek anlamına gelmektedir.

Saha çalışmalarında da sanki bi tıkanma oluyomuş gibi de hissediyorum hâlâ. Bi reçete sunmuyo. Üzerinden on yıl geçse o değişecekmiş gibi. Sanayi mahallesindeki bilmem neyi çalışıyosun. Ordaki şeyi, ufacık bi şeyi değiştirseniz bütün dengeler değişecek yani hani... Ben mesela size doğruları söylemiyor olabilirim. Mesela siz otuz kişiyle görüştünüz ama yirmi sekizi mesela size doğruyu söylemedi mesela. O zaman nasıl bi çıkarım yapacaksınız? ...Ordaki soran ve soru sorulan kişi ilişkisi var ya, o bence çok gerçekten belirleyici yani öyle bi şey olur ki, siz mesela çok büyük siyasi gerilimin olduğu bi zaman diliminde insanlarla siyasi bi konuyu böyle işte şey yapabilirsiniz, sorularınız o yönde olabilir. İnsanlar size yalan söylüyö olabilir (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Verinin, toplumsal eylemi gerçekleştiren kişiler yerine yalnızca edebiyat, sanat ürünlerinden veya başka türden görsel veya malzemedan devşirilmesi aynı zamanda bir sosyolojik eğilimin yansımasıdır. Yöntem eğitiminde başarısız olan veya saha çalışmalarına karşı mesafeli olan bölümlerin öğrencileri daha çok bu türden çalışmaları tercih etmektedirler.

Tezlerin tanımlanması ile ilgili olarak ele alınacak diğer bir konu ise, tezlerin bir iddiaya sahip olup olmadığıdır. Yeni bir tez üreten yani bir iddiaya sahip olan araştırmaların, sosyolojik bilginin ilerletilmesi anlamında büyük bir katkı sağlayacağı ve kuramsal çerçeveyi dolgu malzemesi olarak kullanmayacağı açıktır.

Katılımcılar arasında tezlerinin bir iddiası olduğunu söyleyenler, bütün katılımcıların yarısından azdır. Bazı katılımcılar net biçimde tezlerinin iddiası olmadığını söylemekte, bazıları ise araştırma sorularını tezlerinin iddiası olarak söylemektedir.

Tezin iddiası meselesinde katılımcılar arasında farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Tezin iddiası konusunda fikir sahibi olmayan katılımcılar vardır. Öte yandan bazı katılımcılar bir tezin iddiaya sahip olmasının araştırmanın türüne

göre deđiŖeceđini dűŖünmektedirler. Bu katılımcılara göre nitel araŖtırmalarla yürütölen tezlerde iddia, dođal olarak mevcut deđildir.

İddiası Ŗimdi zaten nitel bi araŖtırmaydı... AraŖtırma sorularıyla yola çıkmıŖım çünkü yani nitel araŖtırma olduğu için hipotezlerden ziyade araŖtırma sorularıyla iŖte (Canan, 29 yaŖında, doktora tez dönemi).

Çok bir iddiası yok hani tezinin öyle iddiası yok. Hani iŖte Ŗeyi yok deđiŖime uğradılar ya da uğramadılar gibi Ŗeyi yok. Hani nitel bi araŖtırma sonuçta (Zahide, 25 yaŖında, yüksek lisans tez dönemi).

Tezin iddiasının araŖtırmanın türüyle doğrudan bağlantılı olduğunu dűŖünen katılımcılar arasında, yukarıdaki fikrin aksine, nitel araŖtırmaların bir iddiayla yola çıkacağını söyleyenler vardır.

Aslında nicel çalıŖmada çok bi iddia olmaz. Nicel çalıŖmalarda çalıŖacađın konu ya da çalıŖacađın alan bellidir, ne çıkacağını aŖađı-yukarı bilirsin, onu çıkartmaya çalıŖırsın. Nicel çalıŖmanın nedeni odur ya da ne çıkacağını merak ediyosundur, sonunda görürsün ne çıkacağını, baŖtan bi iddia “Kesin böyle çıkacak” diye bi çalıŖma olmaz, o yüzden niceldir zaten. Niceliğine bakarsın. ... BaŖtan o yüzden iddian değil de tahminin olur, iddia demek ona çok doğru değil çünkü iddia dersin ama iddia edersin sonunda çalıŖırsın sonunda doğru çıkar, iddia dersin ama sonunda dersin. Nitel çalıŖmalarda öyle değildir. Nitel çalıŖmalarda bi Ŗey iddia edersin çünkü ortada bi Ŗey vardır, “Onun niteliğini yani içeriğini çalıŖıcam” dersin (Emre, 33 yaŖında, doktora tez dönemi).

Tezin bir iddiayla yola çıkmasının, bilimsel anlayıŖına uygun olmadığını dűŖünen ve bu nedenle bir iddiasının olmadığını söyleyen katılımcılar da vardır.

Benim sorularım vardı. Tespitlerim yoktu. Meraklarım vardı, o meraklar üzerinden gittim... Benim sosyal bilimci olarak da durduğum yer ona daha yakın. Ben hani saha kendini anlatsın istiyorum. Saha yüz de yüz kendini anlatmıyo ama benim illa ki etkim var çünkü ben bi robot değilim. Sahaya baktığım bi yer var. YaklaŖtıđım bi Ŗey var illa ki. Benim hikâyemle keŖiŖtiđi bir yer var sahanın hikâyesinin ama Ŗey değilim yani hani “Benim Ŗöyle Ŗöyle bi iddiam var, hadi bakalım gidelim Ŗimdi sahaya. Onu doğrulayalım ya da yanlıŖlayalım” gibi bir dűŖünceyle gitmedim, öyle bi bilim anlayıŖım yok yani. Bilimin illa ki öyle yapılabilen bi Ŗey olduğunu dűŖünmüyorum (Lale, 29 yaŖında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların tezlerini tanımlama konusunda söylediklerine bakıldığında, yöntem kitaplarının tariflerine çoğunlukla uymadıkları görölmektedir. Örneğin, Neuman tarafından tarif edilen incelemeci araŖtırma, daha önce çalıŖılmamıŖ yeni bir konu hakkında yapılan ve araŖtırılan Ŗeyin ne olduğu sorusunun cevabını vermeye çalıŖan bir araŖtırma türüdür (Neuman, 2013: 51). Bu araŖtırma kapsamında

görüülen araştırmacılar ise, incelemeci araştırmayı bir metnin değerlendirmesi olarak algılamaktadırlar.

Yukarıda örnek olarak kendilerine atıfta bulunulan yöntem kitaplarında (Neuman, Cole ve Punch tarafından yazılmış olan yöntem kitapları), araştırma türleri tarif edilirken, inceleme-derleme derleme tarzı çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Sosyoloji alanında inceleme-derleme tarzında yapılan çalışmaların yaygınlığı ve sosyolojik bilgi üretme bakımından hangi konumda görüldüğü hakkında tarafımızdan bir tarama yapılmamıştır. Bununla birlikte Türkiye'deki sosyoloji bölümlerinde bu tarz çalışmaların mevcut olduğu bilinmektedir. Bu araştırma sonuçları da bunu teyit etmektedir.

İnceleme-derleme çalışmalarını ve araştırma verisinin kitap, film, dizi veya görsel malzemelerden toplanması biçiminde yapılmış olan araştırmaların, belli bir bölüme veya geleneğe hasredilemese de, kümelenmediği belli yerler vardır. Böyle bir anlayışın temelinde ise, kısmen, edebi eserlerin bir dönem sosyolojinin yerini tuttuğu fikri bulunmaktadır.

Toplumu, o toplumun edebiyatı üzerinden okumak 'post-modern' bir şımarıklık değildir. Modern toplum öznesinin maruz kaldığı bir gerçekliktir. Ve bu maruz kalma durumu belki de en iyi 'ebedilemiş' halinden okunabilir... Roman uzun zaman boyunca Türkiye'de sosyolojinin yerini doldurmuştur. Hem de çok başarılı bir şekilde (Dellaloğlu, 2016: 10, 22).

Sosyolojik verilerin, edebiyat ve sanat eserlerinden toplanması meselesi, üzerinde yoğun bir fikir teatisi yapılması gereken tartışmalı bir konudur. Edebiyat ve sanat eserlerinin bizzat kendilerinin sosyolojik eser olarak konumlandırılması ise, bir kurgunun sosyoloji olması anlamına geldiği düşünüldüğünde, kaçınılması gereken bir tavır olmaktadır.

Ben Türkiye'de ilk gençliğimde, sanatçıların politik tefsirlerle, doğruymuş gibi nihai sözmüş gibi hakikaten yer çekimi kanununu bulmuş Newton gibi, öğretici kabul edildiği zamanları hatırlıyorum. ...Devlet Ana bir romandı, Kemal Tahir'in yazdığı. Kendi bilgisi, anlayışı vs.'si içerisinde, tarihin belirli bir döneminde bazı insan ilişkilerini ve bir siyasal oluşumun bazı yönlerini açıklıyordu. Birden bire tuttu bu, bütün bir Osmanlı tarihinin yerini aldı. ...ama herhalde Osmanlı tarihi bu değildi. Osmanlı tarihi bir yerlerde duruyordu ama bu değildi. Stimüle ediciydi, düşündürücüydü, insanı ittiriciydi fakat toplumbilim değildi (Kıray, 1999: 53).

Bütün mesele, edebiyatçının ve sosyologun ilgi alanlarının ortaklığından kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Edebiyatçı da sosyolog gibi toplumla doğrudan

ilgilenebilmekte ve toplumsal olaylar ve durumlar hakkında görüş bildirmektedir. Dolayısıyla edebiyat ve sosyoloji arasındaki benzerlik ilk bakışta oldukça yakındır. Mevzuyu bir örnek üzerinden tartışmak meramımızı tarif etmeyi kolaylaştırabilir.

Erzurum yöresine ait olan “Hüma Kuşu Yükseklerden Seslenir” türküsünün iç yakıcı bir hikâyesi vardır. Aynı kıza sevdalanan ve aynı zamanda iki yakın arkadaş olan iki gençten birisi bu kızla evlenmeye muvaffak olur. Diğer genç ise arkadaşına hürmet ederek bu konuyu tekrar gündeme getirmez. Ancak günün birinde evlenen genç ya askere gittiğinde bir çatışmada yahut bir hastalık sebebiyle ahirete intikal eder. Geride eşi Gülbahar’ı ve iki çocuğunu bırakmıştır. Diğer genç olan Mustafa’ya arkadaşının çocuklarına ve eşine sahip çıkması yolunda telkinde bulunulur ve bir şekilde Mustafa ve Gülbahar evlenir. Ancak Mustafa bir zamanlar sevmiş olduğu ancak artık arkadaşının eşi ve emaneti olarak gördüğü Gülbahar’dan uzak durmaktadır. Bir gece Gülbahar ve iki çocuğunun birlikte uydukları odanın aralık kapısından içeriği görür. Türkü, Mustafa’nın ağzından bu durumun tarif edilmesiyle başlamaktadır: “Hüma kuşu yükseklerden seslenir/Yar koynunda iki suna beslenir/Sen ağlama kirpiklerin ıslanır/Ben ağlim ki belki gönül uslanır”. Mustafa’nın hissiyatını ifade eden bu dizelere, aslında uyumayan ve Mustafa’nın hissiyatını paylaşan Gülbahar da içeriden cevap verir: “Sen bağ ol ki ben bahçende gül olim/Layık mıdır yanim yanim kül olim/Sen efendim ben kapında kul olim/Koy desinler bu da bunun kuludur”.*

Yazarın, şairin veya buradaki örnekte olduğu gibi âşığın kurgusu ve tahayyülü; arkadaşının eşi olan ancak bir zamanlar sevmiş olduğu kızla arkadaşının ölümünden sonra evlenen birinin bu durumda ne hissedebileceği veya ne hissetmesi gerektiğini anlatmaktadır. Sosyolog ise, başından böyle bir olay geçmiş olan birinin ne hissettiğini, ne yaptığını ve ilişkilerinin nasıl gerçekleştiğini öğrenmek gayesiyle yola çıkmaktadır. Dolayısıyla edebiyat ve sosyoloji arasında ilk bakışta benzer gibi görünen bir durum olmakla birlikte temelde; edebiyatçının tarif ettiği toplum, toplumsal ilişki hayalîdir ve edebiyatçı bu toplumu ve toplumsal ilişkiyi istediği gibi

* Türkünün birbirinden farklı birden çok hikâyesi bulunmaktadır. Yukarıda anlatılan biçimi için bkz: **ÇAĞLAR**, Müslüm (2014). “Raci Alkır ve Huma Kuşu Türküsü'nün Hikâyesi”, **Erzurum Ajans.com**. <http://www.erkurumajans.com/raci-alkir-ve-39-huma-kusu-turkusu39-nun-hikayesi-41457m.htm> (1.08.2018) ve <https://www.youtube.com/watch?v=3WgnXmJKquo> (1.08.2018).

kurgulayabilmektedir. Ancak sosyolog toplumun ve toplumsal ilişkilerin gerçekte nasıl olduğunu öğrenmek istemekte ve bu toplumu ve toplumsal ilişkiyi istediği gibi kurgulayamamaktadır. Özetle, toplumsal kodları içinde barındırması bakımından bu tür eserlerin kılavuzluğundan faydalanmak mümkün olsa da, kurgu olan ve gerçekte olan şey arasındaki çizginin net çizilmesi ve ikisi arasındaki ayrımın farkında olunması bu türden karışıklıkları önleyecektir.

Son olarak, tezin tanımlanması meselesinin, basit bir sınıflandırma meselesi olmadığını söylemek gerekir. Punch'ın da söylemiş olduğu gibi, betimleyici çalışma ne sorusuna cevap ararken, açıklayıcı çalışma nasıl ve neden sorularının peşine düşer (Punch, 2005: 16-17). O halde araştırmanın daha en başından tanımlanmış olması, araştırmada nasıl ilerleneceğine dair yol haritası çizmektedir. Araştırmacının araştırmanın türüne göre örgütleyeceği bir başka şey de dildir. Açıklayıcı, betimleyici veya anlamacı araştırmaların her biri birbirinden farklı lisanlarla meramın anlatılmasını varsayar. Bir araştırmacının, araştırmasıyla ilgili bu tanımları yapamaması; nasıl ilerleyeceği hakkında ve kullanacağı lisan konusunda yapacağı tercihlerin bilinçsiz yapıldığı izlenimini vermektedir.

3.5.2. Kuram ve Yöntemi Konumlandırma Biçimleri

Bölümün bu ikinci kısmında; katılımcıların kendi tezlerinde kuramları ve yöntemleri nasıl konumlandıkları ve buna ek olarak kuram ve yöntemlerin bir bilimsel araştırmadaki ideal konumlandırmasının ne olması gerektiği ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu ele alınmaktadır.

Tezlerinde kuramsal ve kavramsal yaklaşımları kullanma bakımından katılımcıların üç temel tavra sahip olduğu görülmektedir. İlki, tezlerinde kuramsal veya kavramsal yaklaşım bulunmayanlardır. Bu grup kendi içinde, tezleri farklı bir disiplin veya bilim dalının kapsamı alanına girdiği için veya konularına uygun kuram bulamadıkları için kuramsal yaklaşımı olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kuramsal ve kavramsal yaklaşım konusundaki ikinci tavır; uygun bir kuramsal yaklaşımı araştırmanın ilerleyen safhalarında bulmayı düşünenlerdir. Üçüncü tavır ise, araştırmalarında bir kuramsal veya kavramsal yaklaşımı kullananlardır. Bu katılımcıların çoğu hangi kuramsal yaklaşımı seçeceklerine kendileri karar vermişlerdir.

Katılımcıların kuramları nasıl ve hangi aşamada seçtikleri konusunda da farklı yollarla ilerledikleri görülmektedir. Katılımcılar araştırmalarında kullanacakları kuramları nasıl seçtikleri konusunda üçe ayrılmaktadır: İlk grup, gözlem ve okumalarının yönlendirmesiyle bir kuramda karar kılmıştır. İkincisi, hocaların derslerdeki tartışmalarından veya birebir görüşmelerden ilham alarak bir kurama yönelmiştir. Üçüncüsü ise, hocanın bizzat bir kuramı önermesi biçiminde gerçekleşmiştir. Kuramların belirlenme aşaması bakımından ise katılımcılar iki gruba ayrılmaktadır: i) Önce konularını belirleyip bundan sonra bu konuya uygun kuramları seçenler, ii) kuram ve konuyu eş zamanlı belirleyenler.

Kuramların konumlandırılması açısından katılımcıların altı temel tipe ayrıldığı görülmektedir. İlk konumlandırma biçimi, araç olarak konumlandırma değildir. Bu tipin dört alt tipi ayırt edilmiştir. Alt tiplerden birincisi; kuramın araştırmayı temellendirme, bilimsel ve sosyolojik kılma aracı olmasıdır. İkincisi, veriyi yorumlama ve disipline etme aracı olmasıdır. Üçüncüsü ise, araştırmacıya öngörüler sağlayan, soruları ve sonuçları belirleyen bir araç olmasıdır. Son biçim ise, referans aracı olarak kullanılmasıdır.

Kuramların konumlandırılmasındaki ikinci temel tip; mevcut kuramsal tartışmalardan faydalanarak onlara yeni bir tartışma ile katkıda bulunmaktır.

Üçüncü temel tip, kuramın konuya göre konumlandırılmasını içermektedir. Kuramın yönetime ve akademik çevrenin yatkınlığına göre konumlandırılması ise dördüncü ve beşinci temel tiplerdir. Son tip ise, kuramın konumlandırılması ile ilgili herhangi bir fikrin olmamasıdır.

Yukarıda sayılanlar hem idealdeki hem de pratikteki konumlandırma açısından geçerlidir.

Tezlerinde kullanacakları araştırma yaklaşımına nasıl karar verdikleri açısından katılımcıların altı farklı durumda oldukları görülmektedir. İlk grupta, araştırmalarında kullanacakları yaklaşıma kendileri karar verenler bulunmaktadır. İkinci grup, danışmanlarının önerisiyle bir yaklaşım seçenlerdir. Danışman ve öğrencinin ortak kararı sonucu bir yaklaşımın seçilmesi üçüncü grubu oluşturmaktadır. Araştırma yaklaşımının bir karar süreci olmadan doğal seyirle belli olması, dördüncü durumdur. Beşinci ise, Tez İzleme Komitesi'nin önerisiyle bir

araştırma yaklaşımına karar vermektir. Son grup ise, tezlerinde kullanacakları araştırma yaklaşımını henüz seçmemiş olanlardır.

Katılımcıların tezlerinde istihdam ettikleri araştırma yaklaşımları ise dört tiptir. Bunlar; nitel araştırma, nicel araştırma, karma araştırma ve araştırma konusuna göre yeni bir yöntem icat etme olarak sıralanabilir.

Katılımcılar, bir bilimsel araştırmada araştırma yaklaşımlarının ve tekniklerinin neye göre konumlandırılacağı konusunda yedi farklı yolu benimsemektedirler. Konuya, kurama ve araştırmacıya göre belirlemek ilk üç grubu oluşturmaktadır. Dördüncü yol; konu, amaç, yöntemin birlikte değerlendirilerek bir yaklaşıma karar verilmesidir. Beşinci yolda, katılımcılar araştırma yaklaşımını baştan belirlemekte ve konuyu ona göre seçmektedirler. Yöntemin nasıl konumlandırılacağını düşünmemiş olan ve yüksek lisans tezinden böyle bir konumlandırma yapmanın araştırmacının kabiliyetlerin açacağını düşünen iki grup ise altı ve yediyi oluşturmaktadır.

Katılımcıların, tezlerinde, kuramları ve yöntemler olarak aldığımız araştırma teknikleri ve analiz biçimlerini nasıl istihdam ettiklerinin ayrıntılı bir anlatımı ise aşağıda sırayla ele alınacaktır.

3.5.2.1. Bilimsel Araştırmada Kuramın Konumlandırılması

Bu kısımda, katılımcıların yüksek lisans ve doktora tezlerinde kuramsal ve kavramsal yaklaşımları nasıl konumlandıkları ve bu yaklaşımların bir araştırmadaki ideal konumlarının ne olduğu konusundaki düşünceleri ele alınmaktadır. Bu kapsamda mevzu; i) literatürde kuramların konumlandırılma biçimleri, ii) tezlerinde kuramsal ve kavramsal yaklaşımları kullanma bakımından katılımcıların hangi tavırlar içerisinde olduğu, iii) katılımcıların tezlerinde kullanacakları kuramsal ve kavramsal yaklaşımları nasıl seçtikleri ve iv) katılımcıların kuramsal ve kavramsal yaklaşımları nasıl konumlandıkları şeklinde dört ana mesele etrafında incelenmektedir.

İlk ana mesele olan literatürde kuramların konumlandırılma biçimlerine bakıldığında, bu konunun yöntem kitaplarında farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda yöntem kitapları araştırmacılara kuramlar ve literatürle

ilgili bir takım temel uyarılarda bulunmaktadır. Örneğin; verilerin kuramlarla ve ilgili literatürle bağının kurulması, araştırma konusuyla ilgili literatürün gözden geçirilmesi bunlardan bazılarıdır. Hatta bazı metinlerde, ilgili literatürü bilmemek, bilim adamı tavrıyla ilgisi olmayan bir tavır olarak (Kortantamer, 1993: 345), düşünülmektedir

Neuman, bir araştırma sürecinde, literatüre başvurmayı “zorunlu bir ilk adım” olarak nitelermekte ve bunun araştırma yaklaşımına göre değişmediğini söylemektedir. Literatür taramasının hedeflerini şöyle açıklamaktadır: “Bir bilgi topluluğuna aşinalığı göstermek ve güvenilirlik sağlamak, önceki araştırmaların izlediği yolu ve şu anki projenin buna nasıl bağlandığını göstermek, bir alanda bilinenleri bütünleştirmek ve özetlemek, ötekilerden öğrenmek ve yeni fikirler uyandırmak” (Neuman, 2013: 164-165).

Punch, verilerin kavramlarla bağının kurulması gerektiği üzerinde durmaktadır. Ona göre, kavramın veriyle bağlantısı, nicel araştırmada kavramdan veriye doğru ilerler. Araştırma, kuram üretici nitel bir çalışma ise, veriden kavramlara doğru ilerleyen bir bağlantı kurulmaktadır (Punch, 2005: 47). Kuram üretmek, her ne kadar nitel araştırma ile birlikte anılsa da, nicel araştırmalarla da yapılabilmektedir. Hangi araştırma tarzıyla olursa olsun, kuram üretme amacıyla yola çıkan bir araştırma; literatürü araştırmaya sonradan dâhil etmektedir. Punch, bir kuram üretme araştırmasının “bir konuda tatminkâr bir kurama sahip olmamak ve kuramlaştırılacak meseleyi yeterince anlayamamak” halinde yapılacağını söylemektedir. Dolayısıyla bu tarz bir araştırmada literatür, başlangıçta değil, verilerin çözümlenmesi esnasında kendisine başvurulmuş bir şeydir (Punch, 2005: 160-161). Literatür her ne şekilde ele alınır alınsın araştırmanın literatür ile ilişkisi kurulmalıdır (Punch, 2005: 256).

Neuman, kuram ve araştırma ilişkisinden bahsederken “dinamik ikili” ifadesini kullanmaktadır. Kuramın araştırmaya “kavramlar ve temel varsayımlar sağladığını, önemli sorunlara yönlendirdiğini ve verilerden anlam çıkarılması için yollar önerdiğini” söylemektedir. Ona göre, kuram sayesinde bir araştırmacı “tek bir ağacı değil, tüm ormanı” görebilecek hale gelir. Böylelikle araştırmacı, çalışmasını başka araştırmaların da katkıda bulunduğu bilgi temeline bağlamış olmaktadır. Kuramın içinde yer almadığı bir araştırma neredeyse yoktur. Buradaki esas mesele,

kuramın araştırmaya göre “göze çarpma derecesi”nin değişmesidir. Örneğin, kuram, temel ve açıklayıcı araştırmada daha ön plandadır (Neuman, 2013: 112-113).

Kuramların araştırmalarda konumlandırılma biçimleriyle ilgili dikkat çekilen noktalardan biri, kuramların dolgu malzemesi olarak kullanılmaması gerektiğidir. Farklı metinlerde bu tavır, “dekoratif” (Layder, 2015), “tali” (Cole, 1999), “düzenleyici-ereve” (Sayer, 2017) olarak tarif edilmektedir.

Layder, teori ve araştırma arasındaki bağlantıları anlatırken kavramların çalışmalarda kullanılma biçimleriyle ilgili olarak “duyarlı kavramlar”dan söz etmektedir. Duyarlı kavramların çalışmalarda “dekoratif” olarak mı yoksa bulguları açıklayıcı olarak mı kullanıldıkları sorusunu soran Layder; bu Şekilde teorilerden seçip alınan kavramların bağlamlarından koparılmaları nedeniyle anlamlarının bozulma tehlikesinden bahseder. Bağlamlarından koparılan kavramlar ya ss olarak kullanılmak ya da verilerin zorla kendilerine uydurulması nedeniyle anlamlarından uzaklaşmaktadır. Seçip alınan kavramların kullanımıyla ilgili ikinci problem ise, araştırmada elde edilen verilerin açıklamasında bu kavramların paket halinde kullanılması yani kendini doğrulama pratiğine dönüşmesidir (Layder, 2015: 48-49).

Cole, sosyolojide kuram ve araştırma ilişkisini incelemek için kurguladığı bir araştırmasının sonucunda bir kuramı konu edinen makalelerin o kuramı test etmekten çok “tali biçim”de kullanıldığını fark ettiğini söylemektedir. Kuramın tali biçimde kullanılması, kuramdan bahseden kısım metinden çıkarıldığında makalede hiçbir değişikliğin meydana gelmemesi anlamına gelmektedir (Cole, 1999: 178-179).

Cole, kuram ve araştırma arasındaki ilişkinin genelde nasıl dşnldğyle ilgili bazı tespitlerde bulunmaktadır. Buna göre: 1) Bilim adamı boşlukta çalışmak istemediği için, yerine gelecek daha iyi bir kuram olmadığı sürece, bir kuram olumsuz deneysel veriler nedeniyle reddedilmez, 2) kuramlar bilim adamlarına çözebilecekleri bulmacalar verir. Bulmacalar bittikten sonra bilim adamları diğer kuramlara yönelirler, 3) normal bilim döneminde kabul edilen kuramlarla çelişen deneysel araştırmalar ya görmezden gelmekte ya da yanlış yorumlanmaktadır, 4) kuram meşruiyet aracıdır. Meşhur kuramcılardan alıntı yapılarak araştırmalara güven kazandırılır, 5) Kuramdan test etmek için değil, sonuçlara anlam kazandırmak için faydalanılır, 6) Kuram çoğunlukla araştırmadan bağımsız gelişmektedir. Böyle

olduğunda ise yeni kuramlar araştırmalardan çok geçmişteki kuramlardan etkilenecektir (Cole, 1999: 181-182).

Sayer'in kuramın sosyal bilimlerdeki anlamları ile ilgili özümlemesi de, kuramın bilimsel araştırmada kullanılma biçimlerini doğrudan ilgilendirmektedir.

a) Düzenleyici-ereve olarak kuram, "Anlamı sorunsuz olarak kabul edilen gözlemler (ya da veri) arasındaki ilişkileri düzene sokmanın bir yolu" dur.

b) Kavramsallaştırma olarak kuram anlayışında, "Nesnelerin, hem gözlenebilir hem gözlenemez özellikleriyle kavramsallaştırılması birincildir".

c) Hipotez veya açıklama olarak kuram (Sayer, 2017: 79).

Sayer'e göre düzenleme-erevesi olarak kuram anlayışı; "1) Gözlemin kuram yüklü karakterini ve buna bağlı olarak, bir çok teorik terimin 'verileri' sadece bir dosyalama sistemi gibi düzene sokmayıp dünyanın doğası hakkında bazı savlar ortaya attığı gerçeğini; 2) anlam ve göndermenin karşılıklı bağımlılığını ve 3) dilin vazgeçilmez 'resim-taşıyan' metaforik doğasını" dikkate almaz (Sayer, 2017: 95).

Literatürde kuramların konumlandırılmalarıyla ilgili bu kısa girişten sonra, bu bilgiler ışığında katılımcıların tezlerinin kuramsal kısmında ne yaptıklarına bakılacaktır. Katılımcıların tezlerinde kuramsal ve kavramsal yaklaşımları kullanma bakımından hangi tavırlar içerisinde olduğu konusu bu kısmın ikinci ana meselesidir. Tezlerinde kuramsal ve kavramsal yaklaşımları kullanma bakımından katılımcıların üç temel gruba ayrıldığı görülmektedir: i) Tezlerinde kuramsal veya kavramsal yaklaşım bulunmayanlar, ii) uygun bir kuramsal yaklaşımı araştırmanın ilerleyen safhalarında bulmayı düşünenler ve iii) araştırmalarında bir kuramsal veya kavramsal yaklaşımı kullanmış olanlardır. şimdi bu gruplar alt türleriyle birlikte örneklendirilerek incelenecektir.

Katılımcıların tezlerinde kullandıkları kuramsal yaklaşımlara bakıldığında; klasik kuramcılardan Weber ve Marx'ın öne çıktığı görülmektedir. Çağdaş kuramcılardan arasından ise, Bourdieu etrafında bir kümelenme mevcuttur. Bourdieu'yu, Foucault ve Goffman takip etmektedir. Ayrıca katılımcılar tezlerinde sembolik etkileşimcilik, queer kuram, feminist kuram, dünya sistemleri analizi, Chicago Okulu gibi bir takım ekolleri kuramsal yaklaşım olarak istihdam ettiklerini söylemektedirler. Bazı katılımcılar ise iletişim kuramları, yoksulluk ve göç

kuramları, ölüm sosyolojisi, küreselleşme kuramları gibi daha genel başlıklarla bağlantılar kurmuşlardır.

Katılımcıların bir kısmının tezlerinde kuramsal/kavramsal bağlantılara yer vermedikleri görülmüştür. Onlara göre bunun sebeplerinden biri; tezin, sosyoloji bilim dalında yapılmasına rağmen tarih, iktisat gibi farklı bir alanın kapsamına girecek bir konuya sahip olmasıdır. İkincisi; ilgili konuya uygun bir kuramsal yaklaşımın bulunamamış olmasıdır.

Direk bi sosyoloji teorisi yoktu tabi. Mesele zaten Türkiye olunca bi çok teori bizim Türkiye'ye oturmuyo zaten yani. Sizin bi şeyler uydurmanız gerek. Türkiye çok farklı bi yer yani, kurama oturtamıyorsunuz (Metem, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Tez konusunu “bir teorik yaklaşımı farklı bakımlardan incelemek” olarak tarif eden katılımcılar ise, bu tartışmanın dışında tutulmuştur. Bu türden çalışma yapan katılımcı sayısı çok azdır.

Katılımcılardan bazıları ise, mevcut durumlarında bir kuramsal yaklaşımlarının olmadığını, çalışmalarının ilerleyen aşamalarında bu durumun netleşeceğini söylemektedirler. Bu katılımcıların bir kısmının çalışacağı konular belli sosyoloji alanlarına girmektedir: Aile, eğitim veya kır sosyolojisi gibi. Kuramsal yaklaşımları net olmasa da, zihinlerinde bir takım öngörüleridir. Çalışma konusu herhangi bir alana girmeyen ve zihninde kuramsal bir öngörüsü olmayan bir katılımcı da vardır. Tez konusu bir metnin incelenmesi olan bu katılımcı, metin okunduktan sonra buna uygun bir kuramın ne olacağını açığa çıkacağını düşünmektedir.

Nitel olmanın belki de avantajı o. Süreç içerisinde hangi kuramdan besleneceğinizi ya da destek alacağınızı araştırma süreci devam ederken de belirleyebiliyorsunuz. Şu an benim net “Şöyle bi kuramdan yola çıktım” durumum yok... Araştırma süreci içinde, sahanın içerisinde dikkatimizi çeken bi takım noktalar olduğu zaman var olan, benimsediğimiz kuramın katkısına da girilebilir hani, “Bu kuramı benimsedik ama burdan yola çıktık ama süreç içerisinde bunu gördük. Şu kuramda da yeri var, bu araştırdığımız konunun” gibi bi ekleme yapma şansımız var (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı, tezlerinde konularının literatür ile bağıntı kavramlar aracılığıyla kurduklarını, herhangi bir kuramsal yaklaşım kullanmadıklarını söylemektedirler. Katılımcılar buna gerekçe olarak, konunun yerli veya yeni olması nedeniyle onu açıklayabilecek bir kuramın bulunmamasını göstermektedirler. Bu durumda katılımcılar, bazı kavramları ilgilendikleri toplumsal duruma uyarlamakta

ve o kavramlar rehberliğinde ilerlemektedir. Katılımcılardan bir kısmı ise, literatür bağımlı, yalnızca ilgili alanda daha önce yapılmış araştırmalara başvurarak kurmaktadır.

Kuramları kullanmadım ama kavramları kullandım. Bi adamın bakış açısından ya da bi kaç adamın bakış açısından gitmedim. Tamamen benim gözlemim olan bi şeyle gidiyorum şu anda (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Sadece örnek araştırmalar üzerinden gittim. Mesela ...'in mahallelerle ilgili bir araştırması var onu daha çok şey alarak diyelim, örnek alarak, ondan yola çıktım (Zahide, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Sadece kavram kullandım çünkü t... üzerinde belki kullanabileceğimiz kuram dolaylı olarak vardır ama konu yerli bi konu olduğu için bizle alakalı bi konu olduğu için sadece kuram olarak geçer mi bilmiyorum ama sekülerleşmeyi kullandım. Sanırım sadece sekülerleşmenin tanımını yaparak geçtim, tanımı için de bir kaynak verdim. Bunun sekülerleşme ile bağlantılı olduğundan bahsettim ama bunu sekülerleşme çerçevesine oturtmak için vermedim (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu kısmın üçüncü konusu, katılımcıların tezlerinde kullanacakları kuramsal ve kavramsal yaklaşımları nasıl ve hangi aşamada seçtikleridir. Katılımcıların kuramları nasıl seçtikleri konusunda üç farklı yolla ilerledikleri görülmektedir: i) Gözlem ve okumalarının yönlendirmesiyle bir kuramda karar kılanlar, ii) hocaların derslerdeki tartışmalarından veya hocalarıyla yapılan birebir görüşmelerden ilham alarak bir kurama yönelenler ve iii) hocanın bizzat bir kuramı önermesiyle bir kuramı seçenler. Kuramların belirlenme aşaması bakımından ise, katılımcılar iki gruba ayrılmaktadır: i) Önce konularını belirleyip bundan sonra bu konuya uygun kuramları seçenler, ii) kuram ve konuyu eş zamanlı belirleyenler.

Tezlerinde bir kuramsal/kavramsal yaklaşımı istihdam etmiş olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, kullanılacak yaklaşıma kendilerinin karar verdiği görülmektedir. Bu katılımcıların bir kısmı hocalarının derslerdeki tartışmalarından ilham alarak veya birebir görüşmelerdeki yönlendirmelerinden yola çıkarak bir tercihte bulunmuşlardır. Katılımcıların bazıları ise, danışmanlarının bir kuramsal yaklaşımla ilgili doğrudan önerilerde bulunduğunu ve kendilerinin de bunu kabul ettiklerini söylemektedir. Bu konudaki danışman önerilerinin nadiren zorunlu bir tavsiye haline geldiği anlaşılmaktadır, kararlar çoğu halde birlikte alınmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı, tezlerini hazırladıkları sırada bilimsel çalışmada kuramın konumlandırılmasıyla ilgili herhangi bir fikir sahibi olmadığını söylemektedir. Bu durumda kuramsal yaklaşım, mevcut tez şablonuna uymak için teze ilave edilmektedir. Belirleme işleminde, danışman hocalar ve konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar rehber edinilmektedir.

Ben bunu bi şeye bağlayacağımın farkında bile değildim, kurama bağlamam gerektiğinin farkında bile değildim. Yeni danışmanım “Kuram bulmamız lazım, onun içeriği ile alakalı olması lazım” falan deyince baya bi korktum. Yani o gün odada belki yarım saat teselli etmeye çalıştı beni adam. “Bak korkma, o kadar büyük bi şey değil”. Kalktı bi kuram kitaplarına baktı. “Nasıl bi şey istiyosun? Bak şu araştırmaları bi oku”. Kültür ve yaşam araştırmaları yapmış bir ekol var. Ordaki isimlerden bahsetti bana. Dört-beş isim vardı. Çok ağır geldi gerçekten. Sonra işte bu ... değişimi bulmaya çalıştığım için, modernizm ve postmodernizmle ilgili kuramlara baktım. Yine bulamadım. Sonra işte k... araştırmalar falan diye artık netten bakıyım da, belki isim bulurum. Orda isim buldum (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan çoğu ise, kuramsal yaklaşımı seçerken kendi gözlemlerinin sevgiyle hareket etmektedirler. Gözlemlerini, ders döneminde veya tez sürecinde okuyarak ve hocalarına danışarak edindikleri teorik bilgi birikimiyle karşılaştırmakta akabinde ilgilendikleri toplumsal durumu en iyi açıkladığını düşündükleri kuramı tercih etmektedirler.

Benim kendi gözlemlerim neticesinde ben bunu tercih ettim çünkü göçle beraber gelen bi sosyal dışlanma çok aşikâr bi şekilde var. İnsanlar gelen insanlara karşı müthiş bi önyargı var. Hani bazıları haklı önyargılar olsa da, tanımadıkları için gerçekten felaket derecede dışlıyorlar. Bu konu irdelenmesi gereken bi şey. Bunu sebepleri üzerinde durulması lazım. Bu insanları dışlıyoruz ama ne için dışlıyoruz? Problem nerde? Eğer problemin kaynağını bulabilirsek zaten belki çözümü de bulabiliriz (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

...hocayla benim hangi teorileri kullanabileceğim hakkında bir münazara yapmaya başladık ve hani hoca bana direk olarak şeyi söyledi “Aslında bu konuya” dedi “Bourdieu uyabilir, düşünebiliriz” dedi. Ben de düşündüm. Biraz hani Bourdieu'yu bildiğim için teori dersinde “Aslında mantıklı olabilir hocam gerçekten” falan dedim. Sonra gerçekten baktığımız zaman Bourdieu'nun hani benim şeyimle, konumla alakalı olabileceğini, ona uyabileceğini düşündük ama tabi ki, bu demek değildir ki hani direk “Ben Bourdieu'yu aldım, çat koydum, oldu” falan gibi bi şey olmadı çünkü ben sahaya gittiğimde onun teorisiyle hiç alakalı olmayan bi şey de çıkabilirdi ve ben teorik alt yapıyı değiştirmek zorunda kalabilirdim ama çok paralel bi şey çıktı (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Katılımcıların tezlerinde kuramların nasıl konumlandırıldığı meselesine geçmeden önce, kuramların belirlenme aşamasına kısaca değinmek gerekmektedir. Katılımcıların çoğu, önce konularını belirlemişler bundan sonra bu konuya uygun kuramları seçmişlerdir. Kuram ve konuyu eş zamanlı belirleyenler de vardır. Katılımcıların bir kısmı, kuramın belirlenme aşamasının, araştırmada istihdam edilen araştırma tekniği ile doğrudan ilgili olduğunu düşünmektedir. Onlara göre, nitel araştırma adımsal olmadığı için kuramsal yaklaşımın da belli bir belirlenme zamanı yoktur.

Yani ben önce konu sonra kuram olarak belirledim. Öyle mantıklı olabilir çünkü yani önce kuram belirlediğinizde o konuyu tam olarak kurama oturtmanızda sıkıntı yaşayabilirsiniz ama konu belirlerseniz eğer ciddi bi okuma yaparsanız o konuyla ilgili zaten kafanızda bi şeyler şekillenir (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Ben hiç teori kullanmıyorum, konu belirlerken. Yani biraz daha sosyal yapının ihtiyaçları üzerinden bakıyorum. Sosyal yapının ihtiyacı benim için öncelikli (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Özellikle nitel çalışma yaptığınızda, bu bir süreç. Aralarda da çeşitli kuramsal sorularla şey yapıyorsunuz yani, belki de ben işte sahada başka insanlarla karşılaşıyordum daha çok belki de şeye odaklanacaktım veya bunu fark etmeseydim belki de ezilmeye odaklanırdım. ...ama benim gördüklerim, sahanın bana verdikleri, benim mücadeleye yönlendirdi. Dolayısıyla da her aşamada çeşitli kuramsal sorular da sorarak işliyo bu şey (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı, başlangıçta yola çıktıkları kuramsal yaklaşımlarını saha çalışması yaparken veya araştırmanın ilerleyen aşamalarında değiştirmişler ya da bu kuramsal yaklaşımlara eklemeler yapmışlardır.

Kuramsal çerçevem net belli değildi. Bu biraz yolda, kervan yolda düzülür hesabı. Biraz sonradan belirledim onu çünkü kafamda olan şeylerle sonradan düzelttikten sonra olan şeyler çok, %50-50 oldu. Çok fazla şey çıkardım, çok fazla şey ekledim... Kuramsal çerçeve açısından ben çok "Marksizm'den ilerlerim, daha Marksist kuramları bi anlatırım çünkü çerçeve öyle" diye düşünüyordum hani. Mülakatlarda ve konu ilerledikçe bambaşka bi şey çıktı ortaya (Emre, 33 yaşında, doktora tez dönemi).

Bu kısmın son konusu, katılımcıların kuramsal ve kavramsal yaklaşımları pratikte ve idealde nasıl konumlandıkları meselesidir. Kuramların konumlandırılması açısından katılımcıların altı temel tipe ayrıldığı görülmektedir: 1) araç olarak konumlandırma, 2) mevcut kuramsal tartışmalardan faydalanarak onlara

yeni bir tartışma ile katkıda bulunma şeklinde konumlandırma, 3) kuramı konuya göre konumlandırılması, 4) kuramın yöntemine göre konumlandırılması, 5) kuramın akademik çevrenin yakınlığına göre konumlandırılması ve 6) kuramın konumlandırılması ile ilgili herhangi bir fikrin olmamasıdır. Bu ana tiplerin bir takım alt tipleri de ayırt edilmiştir. Bunlar yeri geldikçe örneklendirilerek tartışılacaktır.

Katılımcıların çoğu, kuramı bir çerçeve ve araç olarak kullanmışlardır. İlgilendikleri toplumsal durumu seçtikleri kuramlarla anlamak veya açıklamak istemişlerdir. Bu katılımcılar genel olarak önce konularını belirlemiş daha sonra ise bu konuya uygun bir kuram bulmuşlardır.

Ben şöyle eksik demedim Bourdieu'ya. Niye işte d... katmamış demedim. Adam kendi sahasında mümkün merteye katmış bence yani. Zaten size demiyo ki Bourdieu "Alın siz bunu kendi ülkenizde uygulayın". Benim ülkenim şartlarında böyle bi konum var ve değişen bi orta sınıf profili var ben bunu katmak zorundayım. Yani hani o kurama öyle bi katkıdan ziyade sahayı uyarılama gibi bi noktadan girdim yani. Türkiye'de bu nasıl işlenir, üzerinden (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Bourdieu gördük. Onu okuyunca onun da babası posta memuruymuş, taşrada yaşıyomuş falan filan. Ben dedim "Hikâyeler çok benziyo". Onun ortaya koyduğu çerçeve hoşuma gitti. Teori ve pratiği ayırmıyo. Pratiği incelerken zaten mevcut teorilerine eleştirel yaklaştığında kendi teorisini oluşturuyodu. İşte habitus, alan, sermaye kavramları. Çok oturuyodu (Nazan, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Kuramı ilgilendikleri toplumsal durumu açıklamak için kullananlar arasında, kullanacağı kuramı konusundan önce belirlemiş olanlar da vardır.

Hocaya şey önerisi ile gittim. Hocayla çalışacağım belliydi ama ... teorisine ilgi duyduğumu, bu isimlerden devam etmek ve onları bi şekilde analizimde kullanmak yani söylem analizi yapmak istediğimi biliyodum. Hangi meseleye bakacağım net değildi. "Kürt meselesine mi baksam ben de acaba?" diye düşünmüştüm ama böyle çok kendime dokunan bi mesele olmadığı için "Çok mu dışardan olacak" diye düşünüyordum, tereddütlerim vardı filan ya da özgün olarak ne bulabilirim filan gibi... Konuya uygularken kurama dair eleştiriler yaptığım da oldu yani veya evet, daha çok neresinde durduğunu tespit etmeye çalıştım ama bi nevi o kuramı da bi araç olarak kullanarak ...yi okumaya çalıştım (Hüda, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kısmı da, kuramı konuyla ilgili öngörü ve beklentiler sağlayan bir rehber olarak kullanmıştır.

Kuram zaten "Şu şu sorunlar, genel sorunlar. Şunlar falan çıkar" diyodu. Benim verilerimden de başka şeyler çıktı hani o genel tanımlanan... Zaten benimkine benzer istisna projelere de ulaşmıştım ben. "Neden hani burda başka türlü çıktı? Genel olanı değiştiren şey ne?". Kuram biraz genel olanları açığa çıkaran

yapılandırılmış bi şey, kavramsal çerçeve oluyo ya. Bunu istisna yapan, bunu farklı kılan şeyler neler, onu tartıştım (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcıların kuramsal çerçeve olarak kullandıklarını ileri sürdükleri kuramların gerçekte hangi amaçla kullanıldığı, kullanılma biçimleriyle ilgili soruşturma derinleştirildikten sonra açığa çıkmaktadır. Öncelikle kullanılan kuramın, araştırma amaçlarına uygunluğunun gözetilmesi meselesi gelmektedir. Bu durumda kuram araştırmanın tamamına içkindir ve verileri analiz ederken kendisiyle yüzleşilmiştir. Bunu, araştırmacının teorik kısımda ve verilerini analiz ederken karşı görüşlerle hesaplaşması ve böylece araştırma tezi etrafında yeni bir tartışma üretmesi takip etmektedir. Bunların yapılmaması halinde kuramsal çerçeve, konu ile ilgili literatürü tekrar paylaşmaktan öteye geçmeyecektir. Bu şekilde ilerleyen bir çalışmada yeni bir tez ve bir tartışma üretilmemektedir. Kuramsal çerçeve ise, bir dolgu malzemesi olmaktan öteye geçememektedir.

Katılımcılardan bir kısmı, ilgilendikleri toplumsal durumun mevcut kuramsal ve kavramsal tartışmaların beklentilerinden farklı geliştiğini veya bu tartışmaların ilgili toplumsal durumu tarif etmekte yetersiz kaldığını düşünmektedir. Dolayısıyla o durumu kuramlarla ve kavramlarla yüzleştirerek kuramsal tartışmalara katkıda bulunmak istemektedirler. Bu katılımcılar tez konularını sorunsallaştırmışlardır, araştırmalarının bir tezi vardır ve çalışmaları bunu üzerine kurulmuştur. Kuramsal yaklaşımlarını konularıyla eş zamanlı belirledikleri görülmektedir. Tez konularını belirleme biçimleri “kuramsal gerekçe” kategorisine girmektedir. Katılımcılar arasında az sayıda kişinin bu yolu benimsediği görülmektedir. Bu şekilde ilerleyen katılımcıların tavrı, Sayer’in, *Kuramlaştırmak ve Bilginin Gelişimi* başlığı altında tartıştığı bilgiyi ilerletme yollarından birine tekabül etmektedir. Sayer bu tavrı şöyle tarif etmektedir: “Değişim mevcut bilginin beklentileri karşılayamadığının keşfedilmesiyle birlikte gelir. Buna genellikle ‘olgularla uyumsuzluk’ denir ama böyle bir ifadenin olgular ile onlarla ilgili ifadeler arasındaki ayrımı belirsizleştirdiği ve ‘gözlemsel’ ve ‘teorik’ ifadeler arasında genellikle tartışmalı bir ayrımı desteklediği gerekçesiyle yanıltıcı olduğu öne sürülmüştür” (Sayer, 2017: 114).

... Ben x'i ve aslında toplumsal x'i tanımlayabilmek için bu çalışmayı yaptım. Haliyle bana literatürde x diye tanımlanan şeyleri kabul ederek gidemezdim. Literatürden bir kabulle başlayamazdım. Yapabileceğim yol, yani çözüm o literatürü

*tartışmak, bu literatürdeki tanımların bana yeterli gelmediğini kanıtlamak, yeni bir tanımlama yapıp o tanımlamayı görmeye çalışmak gibi bir süreçti. Böyle de devam etti yani (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).**

Bu katılımcıların tezlerinde kuramsal çerçeveyi bir dolgu malzemesi olarak kullanmadığı, kuramların araştırmanın tamamına içkin olduğu görülmektedir. Aralarında tezlerinde “kuramsal veya kavramsal kısım” başlığı taşıyan bir bölüm olmadığını söyleyenler vardır.

Şey konusunda da bi başlığım yok; kavramsal-kuramsal çerçeve... Evet öyle bir başlık yok ama tüm çalışmaya sinmiş bir literatür var, her noktada yeri geldikçe bu kuram, kavram tartışma ara ara yer aldı. Benim çalışmamda böyle görünüm de var. Elbette kurama dayanıyoruz yoksa. Sıfırdan bi çalışma değildi yani (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Başlangıçta bir kuramsal gerekçesi olmayan ancak konuyu seçtikten sonra bir kuramsal çerçeve belirleyerek, bu kuramın, amaçlarına uygunluğunu gözetken ve verilerini bu kuramla yüzleştiren katılımcılar da vardır. Bu katılımcılar, kuramsal gerekçeden yola çıkan katılımcılara göre daha fazladırlar.

...Benim fikirlerimin oluşmasına yol açan hani teori şudur”, onu kabul ederek başladım ama hani tamamen bu teorinin dediklerine uygun veriler bulucam. Yani hipotez oluşturma gibi bir süreç olmadı ama dediğiniz gibi en son işte çok farklı şeyler çıkabilirdi, gibisinden onu da, ona da bi açık kapı bıraktık ama teoriyle hani harmanlayarak verdim. “Şu konuda destekliyo, şu konuda desteklemiyö” gibi ya da çok farklı şeyler çıktı mesela, o teoriyle alakası olmayan. Onlar için başka daha önce yapılmış araştırma verileri, savunuları ile ilgili kıyaslama yaptım falan. Tamamen işte tümevarımsal, dedikleri olay oldu yani. Bi teoriyi dayatarak başlamadım ama sonlara doğru onunla beraber harmanlayarak bi şeyler çıkardım (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramsal tartışmalardan bir gerekçe bularak mevcut toplumsal durumun ilgili kuramlarla açıklanamaması üzerinden bir tez hazırlamak, katılımcılar arasında az rastlanan bir tavidir çünkü katılımcılar bunu olumsuz bir durum olarak algılamaktadırlar. Kuramsal tartışmaların bu şekilde ilerleyebileceğine dair fikir sahibi değillerdir. Bu nedenle katılımcıların çoğu kuramların ilgili toplumsal durumu iyi açıklayabilmesinde odaklanmış durumdadır.

Bu kuramsal eksiğimi jüride de biraz hissettim. Ben jüriye girerken mesela ordaki hocalarımızdan biri şey demişti “Sen bu konuyu hangi kurama dayandırıyorun?”. İşte ben x kurama dayandırıdığımı söylediğimde “Evet, tamam biraz giriyo ama sen biraz daha kuramlar üzerine okuma yapman gerekiyo hani, x

* Tez konusunun gizli kalması için konuyu ima eden kelimeler x olarak değiştirilmiştir.

*kuramı y ile ne kadar bağlantılı olabilir". Böyle şey yapınca ben de şey demiştim hani "y üzerine ciddi bi kuram yok, çalışmalar yok ne yazık ki Türkiye'de, kuramsal olarak en yakın da x kuramı geliyor. Ben de bu yüzden bu kuramlara değindim". Yani olumlu yaklaştı çünkü benden kaynaklanan bi durum yok (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).**

Tezde kullanılan kuramın neden tercih edildiğini ve diğer kuramların neden tercih edilmediğinin açıklanması, kuramın nasıl konumlandırıldığına ışık tutacak meselelerden biridir. Katılımcıların çoğu, bir kuramı neden seçtikleriyle ilgili bir tartışmayı yürüttüklerini ancak diğer kuramları neden elediklerini tartışma konusu yapmadıklarını söylemektedirler. Bir tezde bu tartışmanın yürütülmesi halinde ise, kuramın dolgu malzemesi olarak kullanılma ihtimali yoktur.

... şu şunlar tartışılırken, kavramsal tartışma kısmında bunlardan da işte atıyorum x kişisinden aldığım görüşü b kişisi üzerinden eleştiriyi tutturabiliyorum. Şu şunu eleştirmiş ama işte "Ben buraya katılmıyorum, şundan dolayı a kişisini seçtim", tartışma var yani, sosyolojik bir kuramsal tartışma var. Birinci bölümde de var. Çok geniş tutmamaya çalıştım (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Şöyle yaptım klasik teorilerde diğer teorilerden de okudum. Mesela benim konum bi bu Marksistler nasıl ele alır, Weberyenlar nasıl ele alır üzerinden niye Bourdieu seçtiğimi anlattım öncelikli olarak. Daha sonra da Bourdieu'nun, günümüzde çağdaş sosyolojiler içinde Bourdieu dışında Bourdieu'cu perspektifin farklı işleme yöntemlerini çıkarmıştım yani şeyde literatür taramasında... İşte atıyorum biri eğitimde Bourdieu'nun çok daha fazla şeyini almış diyelim sermayeyi ön plana çıkarmış, biri alanı ön plana çıkarmış, biri işte yeniden üretimi öne çıkarmış. Bi tanesi değişime odaklanmış yani aslında o kadar da yeniden üretim yok yani bu kadar yapısalcı yaklaşmamak lazım. Onlar üzerinden besleye besleye gittim yani genel çerçeveyi Bourdieu kurdu ama onun üzerinden tartışmalar bazında gittim açıkçası (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Katılımcılardan bir kısmı böyle bir tartışma yapması gerektiğini bilmemekte, bir kısmı da bulunduğu düzeyde bunu yapmaya gücünün yetmeyeceğini ve buna gerek olmadığını düşünmektedir. Bu tartışmayı yürütmesi gerektiğini ancak bunu yapamadığını söyleyen katılımcılar da vardır.

Zaten yani buna çok fazla boğulmanı istemiyo hocalar. Dolayısıyla "Bunu yapmak istemiyorum çünkü şu", bunu söyleyebilecek kadar da kendimi şey hissetmediğim için yani bi söz söyleme hakkı da duymuyorum kendime bu konuda. Bi şeyi neden seçtiğimi söyleyim şimdilik yeterli ama ilerde bi şeyi neden seçmediğimi, neden seçmediğimi yazmak için onu olumsuzlamam, bir tarafı da olumsuzlamam

* Bu alıntıda tez konusunun gizli kalması için konuyu ima eden kelimeler x ve y olarak değiştirilmiştir.

gerekir. Olumsuzlamak bence yüksek lisans tezi için iddialı bi şey. Ben bi şeyi neden seçtiğimi söyledim (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Tezlerinde kendilerini desteklemeyen farklı görüşlere yer vermek de, kuramın dolgu malzemesi olarak kullanılmadığının işaretlerinden biridir. Katılımcıların bu tavır etrafında yoğun bir kümelenme oluşturdıkları söylenemez ancak katılımcılar arasında böyle yapanlar az da değildir.

Sadece kendi yöntemimdeki, kendi tezimde kullanacağım isimleri sadece şey yaptım. Atıflarda bulunduğum var mesela ama çok öyle şey yapmadım, birebir kıyaslamaya girmedim. ...'ın düşüncesini açıkladım, ...'ın düşüncesinden yola çıkarak kendim de kentleşme sürecinde yorumlarda bulundum.

-Sadece sizi destekleyenleri mi almış oldunuz?

Daha çok öyle, şey yaparsam %95'e %5 (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Bence baya karışıktı benim temelim, o anlamda yani. Ben biraz konunun çağırıldıklarını kullandım yani. D... hariç. B... orda konuşabileceği için oraya koydum falan filan. Ya o bağlama uyduğu için evet, belki ben kendime uyan birilerini buldum, başka çok çatışan bi şey koymadım (Betül, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı tezlerinde karşıt görüşten fikirlere yer vermeme konusunun eksikliğini hissettiklerini söylemektedirler. Bu katılımcılar, danışmanlarının kendilerini bu mevzu ile ilgili eksik yönlendirdiğini düşünmektedirler.

Aslında benim tezimin en çok eleştiri alan kısmı, oydu. Biraz böyle tek düze anlattığım, bu şekilde ifade etmediler ama ben böyle anladım... “Kavramsal çerçeven zayıf” gibi bi eleştiri almıştım. Sonra tabi ben bunu hocamla konuştuğum zaman hocam da şey dedi “Yok ya ben öyle düşünmüyorum, gayet iyi bi tez” dedi ama mesela onların sorunlu bulunduğu şeylerin üzerine gitmek yerine direk “Yok ya ben sorunlu bulmuyorum, gayet iyi bi tez oldu bence, farklı bi konu” falan gibi bi savunma geliştirmişti. Ben o konuda hocama katılmıyorum... Sürekli “Hocam, bağlamsal olmuş mu?” falan diye soruyodum mesela, “Bağlantıları kurabilmiş miyim?”. Hoca “Olmuş ya, olmuş”. Mesela hiç öyle konuyla şey yapmadı. Bence eksiklik tabi ki orda var, hani bölümler arası geçişte ondan bahsetmiyorum ama belki daha kuramsal düzende daha derinlikli biçimde tartışılabilirdi o konu (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların yarıya yakını, verilerini kuramsal çerçeveleriyle yüzleştirerek ilerlediğini söylemektedir. Katılımcıların çoğunda da, verilerin kuramla yüzleştirilmesi gerektiği düşüncesinin mevcut olduğu görülmektedir.

Verilerini, çalışmalarında kullandıkları kuramlarla yüzleştirmeyen katılımcılardan bir kısmı, bunu yapması gerektiğini bilmemekte, bir kısmı buna gerek olmadığını düşünmektedir. Bu yüzleştirmeyi yapmamanın eksikliğini hisseden katılımcılar da vardır. Tezlerinde böyle bir yüzleştirme yapmayan katılımcılardan bazıları, bunu sahada elde ettiği verileri kuramla gölgelemek için yapmamıştır. Bir başka sebep ise, kullanılan kuramın mevcut durumu açıklamak için yeterli olmamasıdır. Kuramlarını verileriyle yüzleştirmeleri gerektiği konusunda danışmanlarından yönlendirme almayan katılımcılar da vardır. Katılımcılardan bir kısmı da tezlerinde kuram ile veriyi yüzleştirebilecekleri bir bölümün olmadığını söylemektedir. Örneğin inceleme, derleme tarzı çalışmalarda böyle bir bölüm bulunmamaktadır.

Benim çalışma verilerim içinde işte s... kuramı diye bi şey var. S... kuramıyla ilgili şeylerden de bahsettim, onlardan da bahsettim ve bunu teorik tartışmamın içindeyken yaptım. Verilerdeyken işte gidip “Benim verim şu teoriyle çelişiyö” filan gibi tartışmaya orda tekrar girmedim. Yani veriler kısmı daha çok sahanın bana verdikleri eksenindeydi yani gidip tekrar teoriyi veriye oturtmak gibi böyle bire bir eşleştirmek gibi bir amacım olmadı. Verileri, sahayı anlattım ben. Yeri geldikçe, ara ara yerlerde (atıf yaptım). Statik bir tez yazmadım ben. O bölümü daha çok saha bana ne veriyosa onu işledim (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Bourdieu'nun kültürel sermaye açıklaması da Türkiye için yeterli değil işte. (Verileri) Kendim yorumladım. Yaptığım mülakatlar ya da insanların bana söylediği şeyler, yeni kavramlar, kendimce yeni kavramlar geliştirerek ya da mesela yapılan diğer araştırmaları, teori değil de, diğer araştırmalarla kıyaslayarak... “C şunu diyo ama Türkiye'de bu çıkıyo ya da C'nin söylediği şu husus Türkiye'de de çıkmıştır” gibi şeyler yaptım (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Benim tezimin belki de en büyük eksiği buydu. Ben sadece kavramsal olarak Bourdieu'dan yararlandım... Habitus'u kullandım işte sermayeyi kullandım ne biliyim ben başka Bourdieu'dan temelde en çok bunları kullandığımı söyleyebilirim heralde ama tüm yani mesela Bourdieu'nun kuramını yedirip yiyip içip de tezimi onun üzerine kurguladığım anlamına gelmiyo bu (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Verilerin kuramlarla ve dahası ve en önemlisi kuramların verilerle yüzleştirilmesi gerekmediğini düşünmek, katılımcılar arasında rastlanan bir tavrıdır. Bu katılımcılar, veri analizinin araştırmacının yorumlarıyla yapılması gerektiğini düşünmekte veya bu şekilde yönlendirilmektedir. Bu durumda kuramsal çerçeve olduğu söylenen yaklaşımın bir dolgu malzemesi olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bu alıntılar, Cole'ün (1999: 178-179) tali biçim ve Layder'in (2015: 48) dekoratif amaçlı kavram kullanımı tezini desteklemektedir.

Kuramların dolgu malzemesi olarak kullanılma biçimleri birbirinden farklı olabilmektedir. Katılımcılar arasında kuramları, okuyucunun konuyu anlaması ve araştırmacının ilgili literatürden haberdar olduğunun görülmesi için kullananlar vardır.

Eşitsizlik kavramını önce ta Aristo'dan başlayarak -ki bence bu çok saçmaydı, hocam istediği için Aristo'dan başladım- eşitsizlik kavramı üzerine Rousseau'dan itibaren, kavramsal olarak Rousseau'dan, felsefe olarak Aristo'dan itibaren, hoca "Çalış" dedi, çalıştım. Bence teorinin en gereksiz kısmı oraydı. Hani literal kısım "Ben bu kısmı biliyorum" demek bence. Bildiğin anlamına geliyor mu, emin değilim. Yapılmalı mı? Yapılmalı ama belli bi mantık çerçevesi içinde (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Kuram kullanmadan bi şey yapamazsın zaten ama sadece o kuram üzerinden bi şey yapmak. ...Yani sadece bi kuram üzerinden gitmek, olmaz ama diğer kuramları konuyu anlamak, konuyu karşı tarafın anlamasına, tezimi eline alan kişinin konuyu tam olarak çözebilmesi adına böyle çalışmaların da yapıldığını, böyle kuramsal şeylerin de olduğunu, çalışmaların da olduğunu görmesi gerekiyo. Bunu orda göstermen gerekiyo, bunu da kavramsal çerçevede ben özel olarak gösterdim zaten yani tekrardan bi hani mesela "C... böyle diyodu ama böyle değil" falan gibisinden böyle bi karşılaştırma, böyle bi kıyaslama yapmıycam ama sadece bunların neler söylediğini o konuyla alakalı ya da o konuya yakın ilişkili olan kavramlarla ilgili yorumlarını aldım. Bunu kavramsal çerçevede kullandım (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı tezinde kuramları referans aracı olarak kullanmaktadır. Bu referans, bazı durumlarda çalışmanın sosyolojik bir çalışma olduğunu kanıtlama görevini üstlenmektedir. Bu tavır, kuramın bir meşruiyet aracı olduğu şeklindeki (Arslan, 1992: 103; Cole, 1999: 181-182) anlayışla da uygun düşmektedir.

Şimdi literatürü tanımladıktan sonra ben klasik sosyoloji yaklaşımlarıyla ele aldım meseleyi çünkü modern yaklaşımlara pek uygun durmuyodu. Marx, Durkheim, Weber'in perspektifiyle o mesele nasıl ele alınabilir, bunu tartıştım ve sosyolojik olma imkânı bu metinlere referansla ortaya koymaya çalıştım. Bu bi öneriydi tabi, bi meydan okuma gibi olmaması lazım çünkü sosyolojiden çok ayrıksı bi konuydu... Hoca benim bu literatürümü karıştırdı... Karıştırdıktan sonra dedi ki "Evet" dedi "sosyolojik". Ya bu bizim tezimizin çöpe gitme ihtimalini de beraberinde getiriyö. "Sosyolojik değil" derse biter. Sonra dedi ki "Gel bunu klasik sosyoloji ile ilişkilendirelim". Dedim "Eyvallah hocam" (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcıların tezlerinde kuramsal yaklaşımları nasıl konumlandıkları tartışması, onların bir bilimsel çalışmada kuramın nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin düşünceleriyle de doğrudan ilişkili görünmektedir.

Katılımcıların kuramı; *pencere, fener, temel, araç, çerçeve, araştırmanın gövdesi, kendisi olmadığında çalışmaya başlanamayan önemli bir bileşen, gözlük, yol haritası, pusula, rehber* şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Her biri bana bambaşka bir yol gösterecek ve o yolda ister yürürsünüz ister yürümezsiniz, denersiniz bence. O yolda yürümeyi denersiniz, baktınız ki o yolu beğenmediniz o yol, navigasyon var ya, üç-dört tane yol gösteriyo bi yere ulaşmak için. Geçen mesela bizim öyle oldu, o yoldan gidiyoduk bi baktık yol çok saçma bi yol yani. "Haydi" dedik "başka bi yola gidelim". Onun gibi mesela. Kuramlar da bence öyle (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Yol gösterici, her şeyden önce çünkü sorunsalınız belli olsa da o hani birçok kuram açısından ele alınabilir, farklı yönleri ele alınabilir, belirlediğiniz sorunsalın. Araştırmanın nasıl diyeyim, siz miyopsunuz, kuram sizin net görmenizi sağlayan numaralı bi gözlüğünüz (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuram şöyle sizin o olaya sosyolojik perspektifle yaklaşmanızı sağlar. Bütüncül bir yere oturtmanızı sağlar. Yani sizin çünkü toplumu algılayışınızı diyelim ekonomik sisteme bakışınızı diyelim bunlara diyelim bütün böyle yukardan bakmanızı sağlar (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuram aynı zamanda, katılımcıların ilgilendikleri toplumsal durumu açıklamaya ve anlamaya yaramaktadır.

Kuramın bir araç olarak tanımlanması, birden farklı anlamlara gelmektedir. Kuram öncelikle, araştırmada söylenenleri temellendirmeye yarayan, bilimsel ve sosyolojik kılan bir araçtır, bir "kılıf"tır.

Temellendirmek açısından kendinizi ya da bilimselliğinizi göstermek açısından belki gerekli olabiliyo çünkü bunlar bilimsel olduğu kabul edilen kuramlarsa, ben de bi araştırma yaparken söylediğim lafları bunlara dayandırıyor sam nispeten belki de daha bilimsel olmaya çalışıyorumdur (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Kuramı bence temele koymak lazım çünkü yola çıkarken sosyolojik çalışmayı, herhangi bir çalışmadan örneğin ne biliyim bi gaste için yapılan bi çalışmadan, başka bi kurum için yapılan rapordan vs ayıran en temel şey bence kuram. Kuram olmadan siz kendinizi günlük hayattaki diğer şeylerden ayırıştırmanız zorlaşıyo. Bu anlamda kuramın en temelde durması lazım bence ama aynı zamanda kuramın da çalışmaya bakışı etkilememesi lazım (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Geçen aynı soruyu yeğenim sordu, on üç yaşında bir yeğenim var. “Teyze teori diye bi şey var” dedi. “Teori ne demek?” dedi. Ben de ordan açıkladım. “Teoriler vardır biz teoriler üzerinden tezlerimizi yazarız, tenkit edebiliriz o şeyleri” falan filan. “Ha bi tür kılıf uydurma gibi bi şey” dedi bana. Dedim: “Ha, aslında tam olarak bu”. Kılıf uydurma meselesi (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların kuramı bu şekilde konumlandırmaları, Cole ve Arslan’ın bilimsel metinlerdeki alıntılarla ilgili analizine uygun görünmektedir. Arslan’a göre bilim adamı “meşruiyet ve güvenilirlik elde etme veya ihtilafları sona erdirmeye sürecinde” yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu yardıma başvurulmasının en açık görüldüğü yer alıntılardır (Arslan, 1992: 103). Cole (1999: 181-182) de aynı şekilde, kuramın bir meşruiyet aracı olduğunu söylemektedir.

Kuramın araç olmasının ikinci anlamı, veriyi yorumlama ve disipline etme aracı olmasıdır.

Yine konuya, kuram benim için sabit bi nokta. Her şeyi yorumladığım ve kavramsallaştırdığım, analiz ettiğim, temeli aldığım sabit noktam, verileri değerlendirdiğim sabit nokta belki yapılandığı şey ya da kalıba soktuğum. Kuramlar bizim kavramsal çerçevelerimizi belirler zaten. Bu kavramsal çerçeve doğrultusunda analizimizi yaparız, değerlendiririz ve şey nihai yoruma ya da karar hükme varırız. Bu şeylerde nihai karara varırken kullandığımız araçlar, gereçler diye düşünüyorum ben kuramları (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

...teori olmadan da bütün o meseleler sadece böyle şey, bi anlatı düzeyinde kalıyo, basit bi anlatı düzeyinde kalıyo aslında. ...O kadar dağılmaya müsait ki insanın kafası. Bi kere her şeyden önce bi sürü dedikodu var orda. Yani herkes birbiriyle ilgili başka şeyler söylüyo... Bi sürü insan haliyle tecessüs ürettiyo, sürekli merak ediyö “Aa bu böyle miymiş, şu şöyle miymiş?” falan. Bütün bunları böyle kavramsal bi şeye oturtmadıkça o kadar ama bunları işte teoriyle disiplinize etmek gerçekten muhteşem bi şey bence (Gülden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Kuramın araç olmasının üçüncü anlamı; kuramın araştırmacıya öngörüler sağlayan, soruları ve sonuçları belirleyen bir araç olmasıdır. Kuramın bu türden bir konumlandırılışı, Kuhn’un paradigmanın konu seçimindeki etkisi ile ilgili söylediklerini hatırlatmaktadır. Kuhn, paradigmanın ilgili alandaki kavram ve araçları da belirlediğini, dolayısıyla bu kavram ve araçlarla ifade edilemeyen konuların çalışma konusu olarak seçilemeyeceğini söylemektedir. Paradigmanın ölçüt vazifesi gördüğü bilim alanında, çalışılması uygun görülmeyen konular metafizik olarak kabul edilmekte, başka bir alanın konusu olarak görülmekte veya çalışmaya değmeyeceği düşünülmektedir (Kuhn, 1995:112-113). Bu araştırma

açısından mevzuya bakılacak olursa; katılımcıların kuramın yukarıdaki şekilde konumlandırmasının, bir normal bilim örneği olarak alınamayacağı görülmektedir. Her ne kadar kuramın araştırma konusunu, soruları ve sonuçları belirlediği söylene de, kuramın çizdiği çerçeve dışına çıkılabilmekte, kuram bir bakma aracı olarak kullanılıp gerektiğinde değiştirilebilmektedir.

Kuram elbette şeyi çok belirleyici oluyo yani. Hem sorularınızı hem bulacağınız sonuçları belirleyici oluyo ama kurama eleştirel de bakabilmek gerekiyo yani. Hani eksikleri olabilir, “Eğer bu meseleyi bununla açıklayamıyosam başka nasıl tamamlayabilirim, bu kurama bi eleştiri var mı veya benim ekleyeceğim bi şey var mı, kendi adıma” diye bi bakış olmalı. Ben de bunu kısmen yapmaya çalıştım, tezimde (Hüda, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir bilimsel çalışmada kuramın nasıl konumlandırılması gerektiğine ilişkin düşünceleri, çoğu halde kuramları tezlerinde nasıl konumlandıklarıyla benzerdir.

Kuramsal bir yaklaşımın nasıl konumlandırılması gerektiğine ilişkin düşüncelerden biri, mevcut kuramsal birikimden faydalanmayı ve onlar üzerinde yeni bir tartışma üretmeyi içermektedir.

Ben bi araştırmacı olarak benden önce gelen bi silsile var, yani bi çok tecrübe var. Ciddi bi birikim var, bu birikimi-tecrübeyi bilmeden, bu tartışmaları görmeden, nasıl yapıldığına vakıf olmadan ortaya atlarsam hani bu çok komik bi duruma düşerim. Bi de hani daha şey bi tabirle, edepsizliktir yani. Muhakkak onları bi görmek gerekiyo. Onların eğitimini almak gerekiyo ama sadece bunla kalmamalı diye düşünüyorum, araştırmacı. Yani orda yine kendine ait bi şey de katmalı oraya çünkü kendi yaşadığı dönem, o şartlar, bunu da yansıtmalı çünkü sürekli güncellenen bi tarafı da var, donuk bi şey değil. Hani statik bi şey olmadığı için bunun belki de araştırmacıya düşen ciddi bi tarafı da var aslında bence, özgün yapılar da böyle çıkıyor bana göre. Bi şeyi tekrarlamak değil, geçmiştekiler zaten söylenmiş, ben de onu tekrarlayacaksam bana göre, tam bi araştırma olmaz. Ben ne kattıyorum bunun içine bugün? (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Aynı şekilde katılımcıların bir kısmı, kuramsal çerçevenin sadece dolgu malzemesi olarak kullanılmasına itiraz etmektedir. Bilimsel çalışmaların, kuramsal tartışmalara yeni tezlerle dâhil olması gerektiğini düşünmektedirler.

Mutlaka geriye dönüp bakmak zorundasın çünkü sosyal bilimlerde bi şey iddiasında bulunmak, büyük laflar etmek, büyük bi olay. Yani sizi karşınıza alırlar, derler ki “Hayır, sen böyle söylemişsin ama bu konuda bunlar söylenmiş zaten”... Kuram olmadan bilimsel çalışma yapılmaz, haksızlık olur ya. Ölmüş gitmiş adamlara da, yaşayanlara da haksızlık olur ama şeye karşıyım. Sadece kuramlar üzerinden yapılan çalışmalara karşıyım. Sadece kuramlar üzerinden derleme çalışmaları

yapıyorlar. Mesela “Şu şunu söylemiş, bu”. E sen ne söyledin? Onun bir bilimsel çalışma olduğunu düşünmüyorum. Onu yıkacak ya da onu sınıycak, onaylıcak bi şey yaparsan okey, tamam. Üzerine yeni bi şey koyucaksan ona da varım ama sadece “ideoloji üzerine bunlar söylenmiştir” diye yüksek lisans tezi yapılyosa, yapılmasın ya. Lütfen yapılmasın (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bir kısmına göre, kuram bilimsel araştırmada referans aracı olarak konumlandırılmalıdır. Bazı katılımcılar ise kuramın konuya yani ilgili toplumsal duruma göre konumlandırılması gerektiğini savunmaktadır.

...Bilimsel bi şekilde sınırlandırılmış, incelenebilir ondan sonra olgusal bir nesne olması lazım. Bu nesneye bakışımızdır bizim, teori. Bu bakışımız, daha önce benzer nesnelere bakmış başka insanlardan beslenebilir... Teori teori, diye soyut bi şey var. Teori öyle bi şey değil yani. Bi yüksek lisans veya doktora çalışmasında veya herhangi bir sosyolojik bir araştırmada teori olmayabilir. Teori diye bir bölüm olmayabilir... Önemli olan zaten kavramsal ve yöntemsel bakıştır. Yani hangi kavramla bu nesneyi ele alıyorsun? Bu nesnenin adı ne? Portakal. Portakal bi kavram, kabuk bi kavram. Böyle kavramların varsa, ister sıfırdan üret, ister başka kavramlardan beslenerek onları değiştirerek üret. O zaten teori dediğim şey, o. Onun dışında ayrı bir Parsons'ın toplumsal değişim modeli, teorisi falan. Buna gerek yok ki zaten çünkü o çok soyut bi şey. Muhayyel bi şey.... Bence teori bu anlamda asla haddinden fazla önemsenmemesi gereken bi şey. Önemli olan nesneye sorgulayıcı, felsefi ve kavramsal bakışa sahip olmak (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramın konuya göre konumlandırılması, ilk olarak, kuramın araştırma amaçlarıyla uygunluğunun gözetilmesi anlamına gelmektedir. Bu tutum yukarıda kuramsal çerçevenin bir dolgu malzemesi olarak kullanılmadığının işareti olarak alınmıştı. Kuramın konuya göre konumlandırılması, ikinci olarak, kuramın araştırılan alanı ve ortaya çıkan veriyi, açıkta bir şey kalmayacak şekilde tarif etmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu tutum, kuramın açıklayamadığı toplumsal durumu veriyle yüzleştirerek kuramsal tartışmalara katkıda bulunma ve böylece toplumsal bilgiyi ilerletme imkânını göz ardı etmek demektir. Bu da Sayer (2017: 79)'in “düzenleyici-çerçeve” olarak tarif ettiği kuram anlayışına uygun düşmektedir. Aşağıdaki alıntılarda iki tutuma dair örnekler bulunmaktadır.

Yani ben çevremdeki arkadaşlarımda gördüğüm şey şuydu; en büyük kaygısı hangi kurama ve hangi yöneme dayandıracağım yani bi kuram buluyor “Tamam, bu oluyor” diyor. Yazıyor yazıyor ama sahaya indiğinde uymuyo yani ya da biraz daha ileriye gittiğinde uymuyor. Sil baştan. Eğer hoca onunla çok ilgilenmiyorsa ya da o alanda uzman değilse süreç uzuyo ne yazık ki (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Yani Marx bi şey söylüyo biz burda inceliyoz ve olmuyo tamam. Yani bu

Marx'ın teorisinin o zaman ya revize edilmesi gerektiğini gösteriyor ve tezin bunu yapması gerekiyo, yani burdaki şeylere göre ya da Marx'ın teorisinin açıklayıcı olmadığını şey yapıp, daha farklı bir teorik yaklaşım önermesi gerekir (Ediz, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Sırf kuram kullanılmış olmak için kuram kullanılmamalı. Yani meseleye çok intibak etmiş olması gerekiyo, tezinin. Yani bazan çok sırtıyo gerçekten. Bi alıntı yapmış, hiç bi alakası yok devamında, çok problemlı kullanımlar oluyo... Samimi olmak lazım bence. Bi dert var ortada, bi soru olması gerekiyo en başta zaten (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramın konuya göre konumlandırılması meselesini değerlendirirken tez konusuna, pratik veya kuramsal hangi tartışmalardan yola çıkılarak başlanacağı mevzusuna değinmek yerinde olacaktır. Bu mevzu, kuramın konumlandırılma biçiminin nasıl algılandığına ilişkin ipuçları barındırmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı, “pratik ve güncel meselelerden yola çıkma ve bu meseleye uygun kuramı bulma” şeklinde ilerleyen yolu tercih edeceklerini söylemektedirler. Bu düşüncenin kaynaklarından ilki, böyle bir çalışma tarzına dair bilgi sahibi olmamaktır. Önce tez konusunun belirlenerek, sonrasında literatürün taranarak ona uygun kuram seçileceğini öğrenmişlerdir ve başka türlü ilerlenebileceğini düşünmemektedirler.

Genelde hani standart olan, araştırma konusunun bulunması zaten ondan sonra işte yöntemin belirlenmesi, tekniğin belirlenmesi, daha sonra benim aklıma hani kuram gelir... Kuramdan yola çıkarak aslında konu belirlenebilir. Belirlenebileceğini düşünüyorum ama bilmiyorum, kafam hep önce konuya çalışıyo. Kişiselliği ben daha çok ön planda tuttuğum için. Önce çalışmak istediğim konu olsun sonra buna bakış açısı elde ederim (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Hani o kuramın bi eksiğini fark etmişse o yönde ilerlemesi araştırmacı için daha iyi olur ama durup da “Ben bu kuramın eksiğini bulayım, okuyum şurdan bi şey çıkar”. Bilmiyorum yani çok da bilgi sahibi değilim bu konuda. Ben fikir de yürütemedim bu konuda (Şenay, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Bu yolu tercih eden katılımcılardan bir kısmı ise, pratikten yola çıkmanın daha sağlam temellere dayanan bir yol olacağını düşündükleri için bu tercihte bulunacaklarını söylemektedirler.

Önce kafadaki sorunun netleşmesi gerekiyo. Yani ben neyi merak ediyorum, neyi araştırmak istiyorum. Somut olan problemi daha. Yani pratikten çıkmıyan teorik mesele bana hiç bi şey ifade etmek yani hiç bi şekilde işte diyorum mesela Giddens tamam çok iyi bi sosyolog olabilir, bi sürü problematiği var bunlar da içinde çok önemsediklerim var, hepsi muhakkak önemli ama mesela oturup günlerce Giddens okuyamam ben yani, teze hazırlanırken. Çünkü tam benim sorularıyla örtüşmüyordu

ama başka birinin sorularıyla çok güzel örtüşebilir... Bence kesin pratikten çıkması lazım o yüzden (Gülden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Kuramsal tartışmalardan yola çıkarak ilerleme fikri bazı katılımcılar tarafından pozitivist paradigma ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla onlar açısından pozitivismeye mesafeli olmak, kuramsal tartışmalardan yola çıkma fikrine de uzak olmayı getirmektedir.

Katılımcıların kuramsal tartışmalardan yola çıkmaya mesafeli olmasının kaynağındaki bir başka düşünce, bilimsel çalışmanın toplumsal faydayı gözetmesi gerektiği inancıdır. Bu inancıya sahip olan katılımcıların bir kısmı, toplumsal yapının ihtiyaçları ve sorunları üzerinden yola çıkmanın uygun olduğunu düşünmekte ve bunu “bilimin toplum için yapılması gerektiği” iddiasıyla ilişkilendirmektedirler.

Katılımcıların bir kısmı ise pratik bir sorundan başlamak gerektiğini ama kuramsal tartışmalardan yola çıkılabileceği düşünmektedir. Her iki yolun da uygulanabilir olduğunu düşünenler de bu gruba dâhil edilebilir. Kuramsal bir tartışmadan yola çıkılması konusunda çekincesi olan katılımcılardan bir kısmının, böyle bir tartışmayı üst düzey ve yapılması zor bir çalışma olarak tanımladıkları görülmektedir ancak bu çekincenin kaynağı, daha çok, böyle bir çalışmanın yapılabileceğine dair fikir sahibi olmakla birlikte, nasıl yapılacağı ile ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olmamaktır.

Sahadan çıkmalı. Kuramdan da çıkabilir ama kuramsal bi tartışmaya yani nasıl desem, o biraz daha yaratıcı bi şey. Sırf kuramsal metinlerden bi tartışma çıkarmak bence çok zor bi şey, ben cesaret edemem şahsen. Ben sahaya bakarım, sahadan çıkardığım şeylerle, teoriyi sorgulamayı, daha şey buluyorum, sağlam daha böyle güvenilir buluyorum açıkçası. İki de olabilir tabi ama çok sağlam bi şey yapman lazım... O alandaki her şeyi mecedip bunun bi üst şeyine geçirmen gerekiyo yani, yeni bi şey yapabilmek için, çok zor. Kaç kişi yapıyo ki zaten öyle, başarılı oluyo? Öyle bi şey yok. Çok üst düzey bi şey. Benim vaziyetim bu kadarına elveriyor (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Pratik gerekçelerle yola çıkmanın uygun olmadığını düşünen katılımcıya da rastlanmaktadır. Katılımcıların bir kısmı ise, pratik ve teorik olanın birlikte işleme gerektğini düşünmektedirler.

Kafamda bi dert vardı ama kuramı okuduktan sonra mı dert oluştu, kuramdan önce de o dert vardır kesinlikle fakat kuramı okuyunca kitabı-yazılı olanda kendi derdini de görüyorsunuz. Roman okumaktan farklı aslında çünkü roman okuyunca metne sinmiş, yedirilmiş bi şey. Her an karşına çıkan karakter, ondan bi parça veriyö

ya, mesela... ama kuram okurken belli bi süreklilik içinde okuyosun, dolayısıyla kafadaki o problem başlıyo ve devam ediyö gibi bi şey oluyodu. O kuramı sahipleneceğimin izlerini ilk orda yakaladım çünkü neden? Kuramın başlangıcı, derdi, problemi, yöntemi falan filan. Yeşerdiği zamanlar. Bi de benim zamanlar. Kıyaslamalı, bilmem neli. “Bu” dedim, “Benim kafadaki sosyal problem, sorun bu teorinin, kuramın içine girebilir ya da birlikte yürüyebilir ama ayrı da yürüyebilirler bir süre sonra” (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Normalde aslında çok başta, hangi kuram olması gerekiyo, hangi kuramda çalışılması gerektiği sanki önce belirlenmeli. Aslında bence aynı anda işleyen süreçler. Birini önce veya birini sonra diye bi şey diyemem (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Teze başlarken pratik gerekçelerle hareket etmek gerektiğini düşünmek, kuramsal tartışmaların bilimsel araştırmadaki konumunu küçülten bir düşünme biçiminin tohumlarını içinde barındırmaktadır. Bu düşünce, iki bakımdan kuramların bilimsel araştırmadaki geleceği için tehlike oluşturmaktadır. Öncelikle kuramsal tartışmalardan yola çıkma ve bu yolla bilime katkıda bulunma şeklindeki yol, daha başlangıçta bertaraf edilmektedir. İkinci olarak ise, kuramsal veya kavramsal bağın, tezin ilerleyen aşamalarında da kurulmasını zorlaştırabilmektedir.

Katılımcıların bilimsel araştırmada kuramın nasıl konumlandırılacağına ilişkin bir diğer önerileri, bu konumlandırmayı araştırmanın türüne göre yapmaktır.

Yani araştırmaya göre değişir aslında biraz bence çünkü yani tamamen kuramsal çalışmalar var, hiç uygulamalı olmayan çalışmalar var yani. Dolayısıyla çok daha temel rol oynuyo belki yani biraz mesela daha betimleyici, uygulamalı çalışmalarda biraz belki kuram daha arka planda kalabiliyo vesaire ama yine de bi çalışmanın tabi ki yani bel kemiğini oluşturuyo aslında, kuram ve yöntem (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılar arasında kuramın, bilimsel çalışmada istihdam edilecek araştırma yaklaşımına göre farklı konumlandırılmaları olabileceğini düşünenler de vardır. Bu katılımcılar, “nitel” olarak tanımlanan çalışmaların kuramsal bir yaklaşım olmaksızın başlayabileceğini ve ilerleyebileceğini düşünmektedirler. Onlara göre bu türden çalışmalarda kuramsız başlayıp araştırma sonunda bir kuram üretmek mümkündür. Buna “grounded teori” demektedirler.

...nitel çalışıyorsanız ve evet bi kuramdan belki yola çıkmaya gayret ediyosunuz ama niteli yapmanın avantajı da o. Her zaman bi kuramdan yola çıkmak zorunda değilsiniz. Kuramı araştırmanızı yaparken, belki sadece konuyu merak ediyosunuz, hani yöntemi hemen belirlediniz, uygulamaya geçtiniz ama “Hangi kurama dayandırıcam?”... noktasını araştırma süreci içinde de belirleme şansınız

var... Benim öğrendiğim kadarıyla, bilimsel temel anlamında ihtiyaç duyulan bi şey hani, gerekli olan bi şey, bi kurama dayandırmanız ya da mesela grounded teori diye bi şey var. Ortada hiç bi kuram yok, siz kuramı yaratıyorsunuz (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Nicelde bence kuram çok önemli. Bi çıkış noktası, bi hipoteze ihtiyacın var, senin o hipotezini destekleyen temeller lazım. Havada durmamalı. O yüzden en başta hani gayet güzel şekilde kurulmalı ve bulduğun sonuçlar da zaten bütün araştırmaların sonunda bi kuramla kıyaslama yapıyorsun işte, destekliyo mu, desteklemiyo mu? vesaire gibi de. Nitelde de hani kuram gerçekten önemli yine, hani kuramsız ya da kafanda hiç bir şey olmadan çıkmıyosun sen araştırmaya ama en başta hani araştırmanın şekillendirmemesi gerektiğini düşünüyorum çünkü bu araştırmacıyı hani biraz kör yapabiliyo. ...başta hani çok büyük kabullerle gitmemek önemli ama kuram en azından araştırmanın başında ya da sonunda bi yerde olmalı yani. Bi şekilde göstermelisin. “Şu şu şu vardı işte, ben de şunları buldum. İşte şu yönden destekleyici ama şu yönden farklı şeyler buldum, bu kuram belki artık bunu açıklayamıyo, işte bu yeni gelen fenomenleri” gibisinden (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Kuramların konumlandırılmasının araştırma yaklaşımına göre farklı olacağını düşünmek ve bir araştırmada kuramsız yola çıkabilmek birbirinden farklı şeyler ima etmektedir. Katılımcıların bir kısmında, bir kuram tarafından sınırlanmamak için araştırma nesnesine kuramsız bakma fikri mevcuttur. Katılımcılar arasında bu meseleyi tartışan ve bir nesneye kuramsız bakmanın mümkün olamayacağını da düşünenler vardır.

Mesela diyolar ki “Siz sahaya gitmeden, bi şeyleri araştırmadan aslında kafanızda hiç bi teori olmaması lazım vesaire” falan. Ben bunun imkânsız olduğunu düşünüyorum çünkü bu şey bi bakış; pür hani, saf bi objektif dünyaya inanan bi bakıştan geliyo bence. Bence böyle bi şey yok. Herkes illa ki kafasında “Ben böyle bi araştırma yapıcım. Ben şu teoriyi biliyorum, bu teoriyi ben bu konuyla hani birleştirebilirim” gibi bi şey kafasında illa oluyo ama ben demiyorum ki “Direk kafana onu kodla, hani sadece onu test etmek için oraya git”. Ben bunu demiyorum ama tabi ki kafanda bi şeyler olabilir. Onun okumalarını da yapmaya başlamış olabilirsin saha sürecinde ama gene de sahada ortaya çıkan şeyler sonucunda hiç bi zaman hani sarsılmaz da bi bakışın olmaması gerekiyo yani böyle bi şeyler çıktı karşına, çevrede sorup belki biraz hocalarla danışıp vs hani belki de o bilgi seni farklı bi teoriye de götürebilir, biraz esnek de olmak lazım (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Araştırma nesnesine kuramsız bakılabileceği fikri, bir kuramla sınırlandırılmama düşüncesinden kaynaklandığı gibi, kuramların yabancı menşeli olduğu ve içinde bulunulan topluma uygun olmadığı inanişından da kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bu fikir etrafında kümelenedikleri görülmektedir.

Bu tutum, kuramın dolgu malzemesi olarak kullanılmasına bir itiraz ve araştırma amacına uygun olması gerektiğine ilişkin bir çağrı olduğu sürece hak verilebilir durumdadır. Bu anlayışa sahip olan katılımcıların kuramları konumlandırma biçimleri değerlendirildiğinde, bu tutumun temelinde *tarihselci bakış açısı* olarak adlandırılan başka türden bir mekanizmanın da olabileceği anlaşılmaktadır.

Sosyolojiyi ve sosyolojik düşünceyi: (i) ... on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı ile yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde yaşamış olan düşünürlerle bağlı kalarak ya da (ii) belli bir toplumsal ve kültürel ortamda (münhasıran 19'uncu yüzyılda Batı'da) temayüz etmiş olmak ve belli bir toplumun (modern veya sanayi toplumunun) ortaya çıkışı ile ilgilenmiş olma halini önceleyerek tanımlamak onun ilgisinin merkezinde olan nesne ya da nesnelere (yani toplumu ve toplumsal olguları, kurumları, ilişkileri vb.) belli bir 'tarihsellik' vasfı ile sınırlamak anlamına gelir (Sönmez, 2018: 6).

Böylelikle bu yaklaşım “(i) Hem içinde yaşadıkları toplumu ve onun gelişim ya da evrimini inceleme konusu yapan modern dönem öncesinde yaşamış olan düşünürlerin fikir ve kuramlarını, (ii) hem de tarihsel zaman bakımından modern dönemde yaşamakla birlikte modernleşmemiş yahut sanayileşmemiş toplum ya da toplumlarla ilgilenen düşünürlerin fikir ve kuramlarını ve bilimsel çalışmalarını (örneğin antropologların çalışmalarını göz ardı etme eğilimindedir” (Sönmez, 2018: 6).

Alıntıda tarif edilen göz ardı etme eğiliminin, bu araştırma kapsamında kendisiyle mülakat yapılan bireylerde farklı bir şekil aldığı ve böyle bir bakış açısının klasik kuramlara ek olarak çağdaş ve modern bütün kuramlara şamil olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar; klasik, modern ve çağdaş olması arasında fark gözetmeksizin, kuramların farklı toplumların meselelerini çözmek için oluşturulduğunu ve Türkiye'deki mevcut toplum yapısına uygun olmadığını gerekçe göstererek kuramların bir bilimsel araştırmadaki rolünü bilerek veya bilmeyerek küçültmekte ya da yok etmektedirler. Tarihselci bakış açısının, kuramların tarama tarzı derslerde öğrenilmesinin sonucu olduğu ve böylece bir mekanizmanın başka bir mekanizmayı ürettiği de gözden kaçırılmamalıdır.

Bunu Türkiye düzlemine indirmede zorluk yaşıyoruz. Yabancı kuramlar olduğu için bunu Türk profiline indirmek biraz şey, zor. Daha genel, tam olarak karşılamıyo zaten. Tam olarak karşılamadığı için yüzde yüz bi şekilde bizi şey yapmıyo, tatmin etmiyo ordaki kuramlar. Daha çok nasıl diyim, gözlem. Kendi gözlemlerim ve o algının arka planında olan teori bilgisi artıkları diyim artık. Onları birleştirip bi şeyler yapmaya çalışıyosun ve güncel araştırmaları örnek alıyosun. Onları baz alıyosun (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Genelde kuramı millet şeyde kullanıyo, araştırmanın teori kısmında kullanıyo. Kuram deyince benim direk aklıma bu geliyo, açıkçası. Ben buna da karşıyım. Marx'tan, Drukheim'dan öğrendiğimiz bazı şeyleri mesela atıyorum işte bizim topluma uyarlamaya çalışıyoruz. Mesela ne diyolar? "Simmel'in yabancılaşma kuramının Suriyeliler açısından bi yorumu". Bu bana saçma geliyo açıkçası. Yani illa yabancılardan aldığımız bi şeyi bizim topluma uyarlamak zorunda mıyız? Değil bence. Burdan bi kuram gerçekten açıktıyosa o kuramı kullancaksın ama... Bence bi şeyi açıklamak için illa bi kuramın olmasına da gerek yok yani. Gözlemlediğin şeyi yaz ama milletin işi gücü bi kurama göre açıklamak yani amaç artık bilimle toplum adına bi şey yapılmalı ya, aslında öyle bi şey yok. Yani toplum bi araç olarak kullanılıyo ben öyle düşünüyorum (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Kuramların Türkiye'nin mevcut toplum yapısına uymadığı düşüncesine yakın bir noktadan beslenen bir başka mevzu, kuramların pratikle bağının kurulamadığı eleştirisidir. Kuramların pratikle bağının kurulamadığını düşünmek, kuramların sosyolojik bir çalışmada konumlandırılmamasına hatta bunun sosyoloji disiplinde imkân dâhilinde olmadığını düşünerek alan değiştirmeye yol açmaktadır.

...Burda, ben bakınca metinlere, bu teorisyenlerin güzel düşüncelerin arasında hapsoldüğümüzü düşünüyorum. Kuramları gündelikleştiremediğimizi, pratikleştiremediğimizi düşünüyorum ve hatta şöyle bi şey de iddia ediyorum; bizim bu yapamadığımız sebepler başka disiplinlere yer açıyor. Ben de aslında öyle bi disiplinde çalışıyorum ama hani çok da isim vermek de istemiyorum... Bu bizim kuramları aşırı teorikleştirerek bırakmamız ciddi entelektüel bi keyif veriyö, sosyolojide bunlar çok tutulan şeyler, ben birazcık da böyle düşünüyorum. Ben de çok tatlı buluyorum, kuramları okurken, müthiş bi haz duyuyorum ama sanat için sanat kısmı kalıyo orda. Sanat için sanatla sınırlı kalan bi tartışma oluyo. Toplum için sanata gelince toplum yok yani. Yani kusura bakmasınlar, belki son dönemde Türkiye'deki sosyoloji şeyini birazcık daha yani, sizin bu çalışmalarınız da bunun göstergesi, tekrardan ele almak lazım ama toplum şimdiye kadar sosyolojinin çok içinde olan bi alan değildi yani (Ziya, 30 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Kuramın bir bilimsel araştırmada konumlandırılmasının, kuramların kendileriyle ilgili olmayan bazı başka dışarıdan sebeplerle de ilgili olabildiği görülmektedir. Aşağıdaki örnekte katılımcı, kuramın belirlenmesinin içinde bulunduğu akademik çevrenin kuramsal yatkınlıklarından etkilendiğini söylemektedir.

...bi konuya hangi kuramla yaklaşacağımızı seçmek bile bazen sıkıntı yaratıyo. Bi de önyargılarımız var bilmiyorum bu dâhil mi değil mi ama bi kuramla yaklaşmanın önyargısını taşıyorum mesela "Acaba yanlış anlaşılır mı?" diye. Mesela bazı konulara Marksist bakış açısı çok uygun geliyo. Böyle yaklaşmak istiyosunuz o konuda ama bu sefer de "Üniversitemiz çalışmamıza ne der?" yani

“Böyle bir makale yazacam ama hocalarımız ne der yanlış mı olur? Üniversitenin imajına ters düşer” diye düşünüyorsunuz. Hani önyargılı olmak istemiyoruz ama yine de düşündürüyor, böyle bi şey var... Böyle Marksist tutumlara çok şey bakmıyolar hocalarımız tabi şahsi olarak sosyoloji bölümü şey yaklaşıyo. Acaba ayrı düşer miyiz? Ayrı düşersek bu beni etkiler mi mesela. İlerde iş sahibi olamaz, hocalarımızla iç içeyiz, Böyle bi insanla çalışmak isterler mi mesela (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bir kısmının ise, kuramların konumlandırılmasıyla ilgili herhangi bir fikri yoktur.

Şu anda mesela kuramlarla ilgili herhangi bir çalışma yapmadım, düşünmedim ve herhangi bir araştırma ve inceleme yapmadığım için, bunu söylemek çok şey olur (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Sonuç olarak; bu araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen sosyoloji öğrencilerinin tezlerinde; literatürle araştırmanın ilişkilendirilmesinin; i) kavramlar, ii) kuramlar ve iii) ilgili konuda daha önceden yapılmış çalışmalar şeklinde üç farklı biçimde kurulduğu görülmektedir. Verilerin kuram veya kavramlarla yüzleştirilmesi gerektiği fikri katılımcıların çoğunda mevcuttur ancak uygulamada bunu ne oranda başardıklarını bilediklerini söylemektedirler.

Kuramın araç olarak kullanımının alt tipleri olan; kuramı, araştırmayı temellendirme ve bilimsel ve sosyolojik kılma ve referans aracı olarak kullanma tavrı Cole’ün (1999: 181-182) meşruiyet aracı olarak kuram ve sonuçlara anlam kazandırmak için kullanılan kuram önermelerini desteklemektedir. Bu çalışmada, kuramların tali biçim (Cole, 1999) ve düzenleyici-çerçeve (Sayer, 2017) olarak kullanıldığı bulgularına da rastlanmıştır.

Layder’in (2015: 48-49) analizinde geçen, bağlamlarından koparılan veya süs olarak kullanılmak ya da verilerin zorla kendilerine uydurulması nedeniyle anlamlarından uzaklaşan kavramlar meselesi ise; bu araştırmanın kapsamı dışında kalan bir konudur. Kavramların dolgu malzemesi olarak kullanıldığı tezlerde dekoratif bir kullanım olduğu tahmin edilebilir ancak verilerin zorla kavrama uydurulduğunu söyleyebilmek için tezlerin de incelenmesi gerekmektedir.

Kuramın konumlandırılmasının yönetime göre değişebileceği şeklindeki düşüncenin, yöntem kitaplarında bir temeli vardır ancak katılımcılarda yöntem kitaplarından farklı bir anlayışın da olduğu görülmektedir. Yöntem kitaplarında kuramla bağın araştırma türüne göre önce veya sonra kurulabileceği ancak sonuç

itibariyle bu bağın kurulması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Punch, 2005; Neuman 2013). Bu araştırmadaki katılımcıların bir kısmının düşünceleri ise, araştırmanın bütünüyle kuramsız yapılabileceği şeklinde bir fikre evrilmiştir. Kuram veya kavram olmaksızın bir toplumsal nesneye bakmak ise “gözlemin kuram yüklü karakteri” (Sayer, 2017: 95) nedeniyle mümkün değildir. Dolayısıyla kuramsal yaklaşımları dışarıda bırakmanın beyhude bir çaba olduğunu kabullenip onlarla yüzleşerek ilerlemenin, bilgiyi artırma konusunda bizi daha çok ilerleteceği söylenmelidir. Konunun kurama uygun olmadığı şeklinde bir gerekçe ile kuramları dışarıda bırakmak Sayer’in (2017: 114), mevcut bilginin beklentileri karşılayamamasının bilginin gelişimindeki yollardan biri olduğu, şeklindeki önerisini ve bilgiyi geliştirmek için en önemli fırsatlardan birini reddetmek anlamına gelmektedir.

Kuramsal yaklaşımların bilimsel araştırmalarda yer alma biçimi açısından başka analizlere de müracaat edilebilir. Örneğin Sönmez (2018) ; sosyal bilimlerde üç farklı araştırma tipi olduğunu söylemektedir. Ona göre bunlardan ilki “belli bir paradigmadan hareket ederek verili bir konunun kuramsal veya ampirik düzeyde analiz ve yorumu yönünde ilerleyen çalışmalar (yani kuram teyit edici çalışmalar)”dır. Diğerleri ise “verili bir sorun etrafındaki kuramsal yaklaşım ve açıklamalardan hangisinin daha itibar edilebilir olduğunu değerlendirme veya sınaama yönünde ilerleyen çalışmalar (kuram zayıflatıcı veya sapkın vak’a çalışmaları)” ve “mevcut yaklaşım veya kuramsal açıklamaları peşinen dışlayıp, yerine olguları yeniden kuramsallaştırma yönünde ilerleyen çalışmalar”dır (Sönmez, 2018: 96).

Bu araştırma açısından bakıldığında ise, her üç tip araştırmaya da rastlandığını ancak son iki araştırma tipinin, birinciye göre daha az olduğunu söylemek gerekmektedir. Kuramların konumu açısından bu araştırma tiplerine, kuramların araştırmada herhangi bir konumunun olmadığı dördüncü bir araştırma tipini ilave etmek mümkündür.

3.5.2.2. Bilimsel Araştırmada Araştırma Yaklaşımları ve Tekniklerinin Konumlandırılması

Bu kısımda, katılımcıların yüksek lisans ve doktora tezlerinde araştırma yaklaşımlarını ve tekniklerini nasıl konumlandıkları ve bu yaklaşımların bir araştırmadaki ideal konumlarının ne olduğu konusundaki düşünceleri ele alınmaktadır. Bu kapsamda mevzu; i) katılımcıların tezlerinde kullanacakları araştırma yaklaşımlarını ve tekniklerini nasıl seçtikleri, ii) katılımcıların tezlerinde hangi araştırma yaklaşımlarını istihdam ettikleri, iii) katılımcıların yöntemi pratikte ve teorikte nasıl konumlandıkları şeklinde üç ana mesele etrafında incelenmektedir.

Bu bağlamda ilke mesele olan, tezlerinde istihdam edecekleri araştırma ve analiz tekniklerine nasıl karar verdikleri incelendiğinde katılımcıların altı farklı gruba ayrıldıkları görülmektedir: 1) Araştırmalarında kullanacakları yaklaşıma kendileri karar verenler, 2) danışmanlarının önerisiyle bir yaklaşım seçenler, 3) araştırmanın yaklaşımına danışmanlarıyla birlikte karar verenler, 4) araştırma yaklaşımı bir karar süreci olmadan doğal seyirle belli olanlar, 5) Tez İzleme Komitesi (TİK)'nin önerisiyle bir araştırma yaklaşımına karar verenler (TİK doktora tez süreci için geçerli bir uygulamadır) ve 6) tezlerinde kullanacakları araştırma yaklaşımını henüz seçmemiş olanlar.

Katılımcıların çoğu tezlerinde kullanacakları araştırma yaklaşım ve tekniğinin ne olacağı hakkındaki kararı kendileri vermiştir. Bu konuda kararı kendisinin verdiğini söyleyenlerden bir kısmı, kararlarını verirken danışmanlarının kontrolünde olduklarını ilave etmektedirler. Katılımcılardan çok azı, araştırma ve analiz tekniğine danışmanlarının tek başına karar verdiğini söylemektedir. Danışman ve öğrencinin birlikte karar verdiği durumlar, tek başına danışmanın karar verdiği durumlara göre daha çoktur. Katılımcılardan birinin tezinde ise, Tez İzleme Komitesi'nin önerdiği teknikler kullanılmıştır. Bazı katılımcılar da, araştırmada kullanılacak araştırma ve analiz tekniğinin doğal bir seyirle belli olduğunu ve bir karar sürecini gerektirmediğini düşünmektedirler. İki katılımcının tezlerinin yöntemi henüz belli değildir.

Bu kısmın ikinci ana meselesi, katılımcıların tezlerinde hangi araştırma yaklaşımlarını istihdam ettikleridir. Katılımcıların tezlerinde istihdam ettikleri araştırma yaklaşımları dörde ayrılmaktadır. Bunlar; nitel araştırma, nicel araştırma, karma araştırma ve araştırma konusuna göre yeni bir yöntem icat etme olarak sıralanabilir.

Katılımcıların tezlerinde kullandıkları araştırma ve analiz tekniklerinin büyük çoğunluğu niteliksel olarak tabir edilen yaklaşım kapsamındadır. Bu bağlamda; “mülakat, odak grup, katımlı gözlem, biyografik hikâye anlatımı, metin inceleme ve derleme” gibi teknikler kullanılmıştır. Bütün bunlar arasında mülakat tekniği etrafında bir kümelenme olduğu görülmektedir. Toplanan veriler ise; “içerik analizi, betimsel analiz, görsel retorik analizi, tarihsel analiz” gibi tekniklerle analiz edilmiştir.

Katılımcılardan çok azı, niceliksel yaklaşımı kullanmışlardır. Buradaki kümelenme ise anket tekniği etrafındadır.

Katılımcılardan bir kısmı ise “mix” veya “karma” olarak tabir ettikleri araştırma tekniklerini kullanmışlardır. Katılımcılar arasında karma metodun üç farklı biçimde kullanıldığı görülmektedir. İlkinde; araştırmacı, alanını tanımak üzere derinlemesine mülakat yapmakta ve bundan sonra alanda durumun yaygınlığını görebilmek için anket tekniğini kullanmaktadır. İkincisinde; araştırmacı, tekniklerin avantajlı yönlerinden faydalanmak istemekte ve toplumsal yaşamın farklı yönlerini görebilmek için teknikleri birlikte kullanmaktadır. Burada önce niceliksel, sonra niteliksel yaklaşımın teknikleri kullanılmaktadır. Üçüncüsünde ise; araştırmacı, araştırma alanında öncelik sonralık ilişkisi olmaksızın, iki farklı guruptan iki farklı teknikle veri toplamaktadır.

Hem nitel hem nicel bi anda kullanıldığı zaman daha sağlam, daha kendi ayakları üzerinde duran bi şey çıkacak diye düşünüyorum açıkçası. Önce niteli uyguluycam. ...şu mantıklı geldi bana açıkçası; yöneticilerden daha derin bilgiler alabileceğimi düşünüyorum, daha kapsamlı çalışma olacağını düşünüyorum, yöneticilerle. Burdan alacağım çalışmalarla üyelere bunu ne kadar aktarabildiklerini ölçmek istiyorum açıkçası, nicelde de (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

...O yapının, ...nin eğitim durumlarını, sosyo-ekonomik durumlarını, demografik özelliklerini ortaya çıkartabilmem için nicel araştırmalar yapmam gerekiyordu, daha iyi bi pencereden bakmam için ama mesela bunu nitel araştırmayı

yapsaydım maksimum otuz ya da kırk kişiyle yapabilirdim, nitel araştırmamı. Genel yapı hakkında bilgi sahibi olmayabilirdim ama mesela ben nicel araştırmada üç yüz on kişiyle anket çalışması yaptım, o dönemde. Kırk yedi kişiyle de mülakat çalışması yaptım... Ben önce nicel araştırmaları bitirdim, iki hafta içinde. Sonraki haftalarda da nitel araştırmaları yaptım (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Katılımcılardan biri, kendi konusuna uygun bir yöntem icat ettiğini söylemektedir. Katılımcılardan bir kısmının araştırma ve analiz tekniği ise, belli bir teknik kapsamına girmemekte ama kendi içinde bir sistemi barındırmaktadır. Özellikle metin incelemesi üzerine kurulu tezlerde süreç bu şekilde ilerlemektedir.

Bilimsel Araştırmada Araştırma Yaklaşımları ve Tekniklerinin Konumlandırılması başlığının üçüncü ana meselesi katılımcıların yöntemi pratikte ve teorikte nasıl konumlandıklarıdır. Katılımcılar, bir bilimsel araştırmada araştırma yaklaşımlarının ve tekniklerinin neye göre konumlandırılacağı konusunda yedi farklı yolu benimsemektedirler: 1) Konuya göre, 2) kurama göre, 3) araştırmacıya göre, 4) konu, amaç ve yöntemin birlikte değerlendirilerek bir yaklaşıma karar verilmesi, 5) araştırma yaklaşımının en baştan belirlenmesi ve konunun ona göre seçilmesi, 6) yöntemin nasıl konumlandırılacağına düşünülmemiş olması ve 7) yüksek lisans tezinde böyle bir konumlandırma yapmanın araştırmacının kabiliyetlerini aşacağını düşünülmesi. Bu yollara dair örneklendirmeler, pratikteki konumlandırma ve idealdeki konumlandırma şeklinde ayrılan iki farklı konu etrafında yapılacaktır.

Katılımcıların tezlerinde istihdam ettikleri araştırma ve analiz tekniklerini neye göre belirledikleri sorulduğunda, katılımcıların büyük çoğunluğu, bu kararın konuya göre verildiğini söylemektedirler.

Soracağım sorulara göre, konunun hassasiyetine göre. Hassas bi konu. Mesela ... çalışacağım için şu an -kendi açımdan söylüyüm- ben şu an yöntemi nitel olarak seçmek durumundayım çünkü politika uygulayıcılarla konuşmam lazım. Ben nicel metotlar, nicel teknikler izlersem bi şey çıkacağını düşünmüyorum. Yani çıkar ama bi kişinin orda... Bana söyleyeceği en ufak bir cümle bile benim için çok değerli olacağını düşünüyorum, şimdiden (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

...sayısal verilerle uğraşmak istemiyorum. Zaten ... anketten açıkçası anlamazlar. Belki kiminin okuma yazması olmayacak. E o zaman anketi nasıl yaptırcaz? Bi de şöyle bi şey var onlarda. Türkçeyi bilmek de yetmiyo, Türkçe düşünmek de önemli. Eğer sen Türkçeyi yeterince bilmiyosan Türkçe de düşünemiyosun. O yüzden nitel çalışmaya karar verdim. Konuya göre karar verdim,

katılımcıları düşünerek böyle bi karar verdim biraz da (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Tezinde kullanacağı araştırma ve analiz tekniğini, konu-amaç-yöntem üçgenini göz önüne alarak belirlediğini söyleyen katılımcılar da vardır.

Konunuz var, merak ettiğiniz bi alan var, bir toplumsal nesne var, siz bunun şu yönünü araştıracaksınız ama ona en uygunu yöntem ve ona en uygun alet çantası ne olduğunu ancak paralel bi düşünme sürecinde tespit edebiliyorsunuz... Benim çalışmamda bunlar hep paralel seyretti. Ben bi yandan evet, belli bi konu oluştu kafamda, o konuyu araştırmak için en uygun metodu ve ona çerçeve sağlayacak en uygun metodolojiyi bi kenara koydum (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların tezlerinin bir kısmında, araştırma ve analiz teknikleri, araştırmacının durumuna göre belirlenmiştir. Bu bağlamda; araştırmacının herhangi bir tekniğe yatkınlığı veya o tekniği uygulamadaki başarısı, araştırma tekniklerinden birine dair bilgi eksikliği, araştırmacının “içerden” olması ve zamanının kısıtlı olması gibi araştırmacıya bağlı bir takım sebepler sayılmıştır. Herhangi bir tekniğe yatkınlığını veya o tekniği uygulamadaki başarısını gözeterek karar veren katılımcılardan bir kısmının, ilgili tekniğin konuya uygunluğunu da gözettikleri görülmektedir.

Hocam sadece bi öneride bulundu. Dedi ki “Bu konu için bi saha yapsan çok iyi olur” dedi “ya da” dedi “yapmak istemiyosan da” dedi “sonra”. Ben çünkü süre sıkıntım vardı benim geldiğimde, üç yıllık bi süre vardı ve ben onun bi buçuk yılını neredeyse kullanmıştım yani kaldığım yerden devam ettiğim için sürenin yarısını kullanabilecektim. Ben de şey yaptım “Yok hocam hiç bilmediğim bi alana giremem, şey yapmam lazım, teorik yapmam lazım” dedim. Biraz dominant davrandım (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

...benim dediğim gibi kişisel olarak yöneldiğim nokta hep görüşmelere filan gidebiliyo. Şeyi de gördük biz, önceki hocayla yaptığımız makale çalışmasında da hani “Soruları güzel soruyosun, derinlemesine soruyosun, güzel cevaplar alıyosun” noktasında, doğal olarak yöneldiğim bu yöntemi başarılı bi şekilde yapabildiğim geri bildirimini aldım. Sonrasında konuya baktığımızda maalesef ... sayısal olarak bizim ülkemizde net olarak verisini elde edebildiğimiz bir alan değil. Bi takım veriler var elbette ama atıyorum 2002 yılından, 2010 yılından belki. Evreni, örnekleme belirlemek için bu sayıları da bilmeniz lazım ama hani sonuçta benim kişisel merakım sayısal şeyler değil, orda “Evet” diyecek, “Hayır” diyecek hani, onların bana çok veri nasıl diyim, benim arzu ettiğim kadar derin bilgiler elde edemediğimi düşünüyorum, anket vesaire uygulamasıyla. Doğal olarak niteliğe kayan bi insanım, otomatikman (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı da, konularını yönetime göre belirlediklerini ifade etmektedirler.

İkisinin birbiriyle paralel gittiğini söyleyebilirim ama “Hangi konuyu yaparsam yapayım nitel yapıcım” dedim. O kesin. Hani ...ü değil de başka bi konuyu çalışacak olsaydım, göçü çalışacak olsaydım yine nitel isterdim. Dolayısıyla bu yüzden “Konu mu, çalışma yöntemi mi?” diye sorarsan yöntemi birinci sıraya koyarım (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların bilimsel araştırma sürecinde araştırma ve analiz tekniklerinin nasıl konumlandırılması gerektiğine ilişkin düşünceleri “konuya göre” şıkkı etrafında kümelenmektedir. Katılımcıların çoğu bu minvalde görüş beyan etmiştir ancak katılımcıların bir kısmının, olması gerekene ilişkin söyledikleri ile yaptıkları arasında farklılık vardır. Bu katılımcılar, araştırma tekniklerinin konuya göre belirlenmesi gerektiğini söylemişlerdir ama araştırmacının bir tekniği diğerlerinden daha iyi bilmesi gibi araştırmacıya bağlı sebepler nedeniyle tekniği konuya öncelemişlerdir.

Yine pratik bence orda ön plana çıkıyo. Yani araştırma malzemesini şey gibi mimari gibi aslında biraz düşünmek lazım yani elinizde taş var diyelim, taşı nasıl işleyebilirsiniz ya da şey var başka bi malzeme var tuğlayı nasıl işlersiniz? (Gülden, 32 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Daha önce bilgim var mı, yok mu? Konuya dair benim görüşüm veya onunla ilgili daha önce yapılmış çalışma var mı, yok mu veya yeni bir toplumsal gerçeklik mi? Mesela atıyorum, Suriyeli işsizlerin sorunu. Türkiye’ye geldiklerinde biz kalkıp da “Ya nicel araştırma yapalım” diyebilirdik ama bunun evvelinde nitel araştırmanı yapılması lazım çünkü ne olduğunu bilmiyoruz. Elimizde verili bi belge yok, kaynak yok. Dolayısıyla önce ne olduğunu anlamak gerektiğini bilmemiz lazım. Önce konu çünkü ben hakikaten şunu düşünüyorum sürekli, tamam yöntem dursun ama yani biz niye kendimizi yönteme uydurmaya çalışıyoruz? Bana biraz determinist geliyor (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılar arasında konunun amacına ve araştırma sorusuna göre bir araştırma tekniği belirlenmesi gerektiğini belirtenler de vardır. Bu bağlamda söylenenler “konuya göre” başlığı altına dâhil edilmiştir. Katılımcılardan biri ise, konuyla ilgili en çok bilgiyi sağlayabilecek araştırma tekniğinin tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedir ancak bu tarifinin “konuya göre teknik belirleme” kategorisinde olmadığını söylemektedir.

Gerçekten biraz bilimsel düşünmek zorundayım burda. Bazen yöntem seçersin ona göre bi konu seçicem, diye düşünürsün. Ben öyle gittim ama bi handikaba düşebilirdim ya da tam tersini düşünebilirdim. “Önce konu seçicem illa bu konu olucak ama buna uygun yöntem bulucam”. Bunu yapmam mesela. Yani bilimselliğe biraz bu konuda önem vermeyi öğrendim en azından. Şey yaparım ya. Gerçekten o, onun yöntemi mi? Bu en iyi yöntem mi, bu konu için? En iyi yöntem olmadığını fark edersem değiştiririm. En iyi yöntemin nicel olduğunu düşünüyösam

değiştiririm... Edinmek istediğim bilgiyi en çok düzeyde edinmek istediğime göre (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcılardan bazıları, bilimsel bir çalışmada istihdam edilecek araştırma tekniğinin konuya göre belirlenmesinin ideal olduğunu düşünmekte ancak pratikte her teknikle çalışmayacaklarını söylemektedirler. Bu katılımcılardan bir kısmı da, tezde kullanılacak araştırma ve analiz tekniğinin konuya göre belirlenmesi gerektiğini düşünse de en uygun yolun, niteliksel ve niceliksel tekniklerin birlikte kullanılması olduğunu söylemektedir.

Konuya göre. Neyi anlamak istiyosan, işin içine demografi giriyosa tabi istatistik kullanmam lazım. İşin içine ne biliyim daha gündelik hayata dair, daha şey bi şey giriyosa tabi ki etnometodoloji lazım. Ne biliyim, konuya göre. Araç bunlar. Kullanacağımız araçlar. En iyi hangisiyle açıklayabileceksek, anlayabileceksek meseleyi onunla yürürüz. Bi tanesiyle yürüycez, diye bi şey yok. Ben istatistiğin tek başına kullanılmasını biraz yavan buluyorum, genel olarak. Mesela demografi gibi konularda, tabi ki yani ama daha kültürel pratiklerle ilgili işte ne biliyim orta sınıf tartışması yapacaksak istatistiksel veri bize lazım genelleme yapmamız için ama işte hem niteliksel hem niceliksel, mix metotla bence çalışmak daha şey geliyo (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Araştırma ve analiz tekniklerinin konumlandırılma biçimiyle ilgili diğer bir kategori, tekniğin “araştırmacıya göre” belirlenmesi gerektiği düşüncesidir.

Bence araştırmacının en verimli olabileceği yöntemi seçmesi lazım. Bi de konuya göre de değişiyö tabi ki hangi yöntemi kullanacağımız. Daha doğrusu bence yönteme göre konu seçilmeli. ...ya da işte konuya göre seçiyosak da yani seçtiğin konuda kullanacağın yöntem senin için ne kadar verimli olacak. O biraz kişiye göre değişiyö herhalde. Mesela diyorum ki katılımlı gözlem yapmak istiyorum. Katılımlı gözlemle benim ölçebileceğim şeyler vardır, ölçemeyeceğim şeyler vardır. Katımlı gözlem yapmak için yola çıkarsam, ki bi gün inşallah öyle yola çıkacağımı düşünüyorum. Ona göre bi konu seçerim (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcılar arasında, araştırma ve analiz tekniklerinin “kurama göre” belirlenmesi gerektiğini düşünen katılımcılar da vardır. Katılımcılardan bir kısmı ise, bir bilimsel çalışmada araştırma ve analiz tekniklerinin konuyu, amacı ve yöntemi birlikte gözeterek ilerleyen bir sürece tekabül ettiğini ve konumlandırılmaması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılar arasında bir araştırmada araştırma ve analiz tekniklerinin nasıl konumlandırılması gerektiğini daha önce düşünmemiş olanlar vardır. Katılımcılardan

biri de böyle bir konumlandırmayı yüksek lisans tezi düzeyinde yapamayacağını, bunu danışman hocanın yapması gerektiğini düşünmektedir.

...bence bunu danışman hocanın yapması gerekiyo, biz şu anda o kıvamda değiliz... Mesela ben "Nitel" diyosam, eğer uygun değilse nicel olduğunu ve neden nicel olduğunu da söylemeli bana. Şu anda ben bilmiyorum açıkçası. Niye? Nitel daha kolayıma geliyo, onlar katılımcılar anketten pek anlamazlar diye nitele karar verdim. Bunlar aslında yüzeysel sebepler anladın mı? O yüzden keşke bize birazcık öğretseler, o yüzden bu soruya cevap veremiycem açıkçası. Seçilirken beğendim diye seçilmemeli, konuya uygunsa gerekçesiyle belirtilmeli (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların bir araştırma tekniğini seçme ve bir araştırmada konumlandırma biçimleri, yöntem kitaplarında verilen tariflerle ve önceki araştırmalarla benzerlikler ve farklılıklar içermektedir.

Alpaydın ve Akın (2014), sosyal ve beşeri bilimler alanlarında tez hazırlayan doktora öğrencilerinin yöntem seçme konusunda ilk sırada kendi tercihlerinin geldiğini söylemektedirler. Bu araştırma kapsamında görüşülen lisansüstü sosyoloji öğrencileri açısından da durumun aynı olduğu görülmüştür. Alpaydın ve Akın, danışman önerisiyle veya bölüm/ana bilim dalı tarafından tercih edilen yöntemle hareket edildiğinden de bahsetmektedirler. Danışman önerisi ile bir yöntemi tercih etmek, bu araştırmada görülen bir tavır olsa da bölüm önerisiyle bir yöntem seçme tavrına bu araştırmada rastlanmamıştır.

Alpaydın ve Akın (2014), sosyal ve beşeri bilimler alanlarında tez hazırlayan doktora öğrencilerinin nicel yaklaşımı nitel yaklaşıma göre daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadaki lisansüstü sosyoloji öğrencileri ise, nitel yaklaşımı daha çok tercih etmektedirler.

Punch (2005: 20-23)'ın yöntem belirlenirken araştırma soruları ve yöntem arasındaki uyuma dikkat edilmesi gerektiği uyarısı, katılımcıların yöntemin konuya göre belirleneceğini söyleyen tavrı açısından karşılık bulmuş görünmektedir. Punch, buna ek olarak araştırmanın bileşenleri arasında böyle bir uyumun gözetilmemesinin araştırmanın geçerliliğini tehlikeye atacağını söylemektedir. Bu durumda; konunun yöneme ve yöntemin de araştırmacıya göre belirlendiği araştırmalar böyle bir uyumdan yoksun olma ihtimali taşıdığı için geçerlilikleri sorgulanacaktır.

Bir yöntemin tercihinde; o yöntem üzerinde eğitim almış olmanın ve zaman ve maddi kısıtlılıkların etkili olabileceğini söyleyen Cole (1999: 114)'ün bu tespitini destekleyecek tavırlara da rastlanmıştır. Araştırmacıya göre yöntemin belirlenmesi kategorisi bunu işaret etmektedir.

Punch (2005: 230-231)'in bir konunun nitel veya nicel yaklaşımlardan hangisiyle ele alınacağına ilişkin tespit ettiği etkenlerden biri; paradigmaya veya felsefi meselelere hatta bunlardan daha fazla bilinçaltı süreçlere işaret etmektedir. Bu araştırmadaki katılımcıların, araştırma yaklaşımını tercih ederken bir yaklaşımı bir paradigma ile ilişkilendirerek o yaklaşıma yakın veya uzak durdukları görülmektedir. Sadece bir araştırma yaklaşımına yönelik eğitim almak da, çoğunlukla benzer bir noktadan beslenmektedir. Bölümlerin paradigmatik bağlılıkları öğrencilere tek bir araştırma yaklaşımına dair eğitim verilmesi biçiminde yansıyabilmektedir. Bu durumdaki araştırmacılar, araştırmanın konusu ve diğer bileşenleriyle oluşacak uyumu arka plana atmakta veya yönetime göre konu belirlemektedirler.

Bu bölümde kendileriyle mülakat yapılan lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin araştırma sürecinde nasıl ilerledikleri meselesi; tez konusunun belirlenmesi, kuram ve yöntemin konumlandırılması gibi temel konular etrafında ele alınmış olmaktadır. Bundan sonraki bölümde ise, katılımcıların tez sürecinde ilerleme biçimlerini doğrudan etkileyen bir durum olarak danışmanlarla ilişkilerin mahiyetinin ne olduğu tartışılacak ve tez sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğuna değinilecektir.

3.6. Danışmanlarla İlişkiler ve Araştırma Sürecinde Karşılaşılan

Sorunlar

Bu bölümde, katılımcıların danışmanlarıyla ilişkilerini nasıl konumlandıkları ve araştırma sürecinde ne türden zorluklarla karşılaştıkları üzerinde durulacaktır.

Tez sürecinin maddi ve manevi bakımdan zahmetli olacağı ve araştırmacıları pek çok sorunla yüzleşmek zorunda bırakacağını tahmin etmek güç değildir. Bu araştırma kapsamında görüşülen kişilerin tez süreçlerinde “dışarıdan” ve “içeriden” birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Araştırmanın temel bileşenleriyle ilgili olan sorunlar “içeriden” sorunlar olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar; sahada yaşanan sıkıntılar, etik meseleler, tez konusunun seçilmesi ve sınırlandırılmasında zorlanma, analiz ve yorum aşamasında zorluk yaşama, teknik sorunlar ve literatürle ilgili sorunlar olmak üzere altı farklı türdedir. Bu temel türlerin bir takım alt türleri de ayırt edilmiştir. Literatürle ilgili sorunlar; kuramsal çerçeveyi oluşturmada zorlanmak, araştırmanın ilerleyen aşamalarında kuramsal yaklaşımı değiştirmek durumunda kalmak ve tez konusunun daha önce çalışılmamış olmasından kaynaklanan literatür boşluğu şeklinde üçe ayrılmaktadır.

Tez sürecini etkileyen ancak içerikle ilgili olmayan sorunlar ise, “dışarıdan” olarak tanımlanmıştır. Bunlar da ikiye ayrılmaktadır: Maddi sıkıntılar ve kişisel hayattaki büyük değişimler. Danışmanla ilgili sorunlar ise “dışarıdan” sorun olarak görünse de tez sürecini etkileyen en önemli meselelerden biridir. Bu nedenle araştırmanın bileşenleri arasına alınarak “içeriden” sorunlar arasına dâhil edilecektir. Katılımcıların bir kısmı ise tez sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadıklarını söylemektedirler.

Bölümün ikinci alt başlığı katılımcıların danışmanlarıyla olan ilişkilerini nasıl konumlandıklarıyla ilgilenmektedir. Danışman-öğrenci ilişkisi, atanma veya seçilme gibi iki temel biçimde başlamaktadır. Atama şeklinde başlayan ilişkinin öğrenci ve hocanın önceden anlaşmış olması ve hocanın öğrenciyi seçmesi gibi alt biçimleri bulunmaktadır. Danışman seçilme işleminde ise, serbest seçim ve üç alternatif arasından seçim gibi iki farklı tür olduğu görülmektedir.

Katılımcılar, danışman seçimlerini dokuz farklı gerekçeye göre yapmaktadırlar:

1) Tez konularına veya çalışma alanlarına yakın olmasına göre, 2) yöntem ve metodoloji bilgisine göre,

3) hocanın bir teorik yaklaşımı benimsemiş olması ve öğrencinin de ilgili yaklaşımı kullanarak bir tez yazmak istemesine göre,

4) hocayla daha önce birlikte çalışmış olmaya ve birlikte çalışılabilecek biri olduğuna inanmaya göre,

5) hocanın akademik yeterliliğine, yönlendirici olabileceğini düşünmeye ve disiplinli biri olmasına göre,

6) hocanın insani ilişkilerinin iyi olmasına, örnek bir insan olmasına ve hocanın öğrenciye hiyerarşik olmayan bir iletişim tarzıyla yaklaşmasına göre,

7) hocanın sosyolojiye veya ilgili toplumsal nesneye bakış açısının öğrenciye yakın olmasına göre,

8) hocanın tez sürecinde müdahil olmayacak biri olmasına göre,

9) hocanın seçenekler arasında en iyisi olmasına göre.

Katılımcıların danışman hocalarıyla yaptıkları tez görüşmelerinin ise, yedi farklı biçim aldığı görülmektedir. Bu biçimlerden dördü düzenli aralıklarla yapılan tez görüşmelerini kapsamaktadır. Bunlardan biri önceden belirlenmiş bir-iki hafta arayla yapılan tez görüşmeleridir. İkincisi, tezin aşamaları bittikçe yapılan görüşmelerdir. Enstitüye rapor vermek gerektiğinde veya danışman hocanın istediği rapor ve ödevlerin bitmesine göre yapılan düzenli görüşmeler de vardır. Diğer tez görüşmeleri düzenli şekilde yapılmamaktadır. Öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen tez görüşmeleri olduğu gibi tez görüşmesinin nadiren yapıldığı veya hiç yapılmadığı örnekler de mevcuttur.

Katılımcıların danışmanlarıyla ilişkileri hakkında söylediklerine bakıldığında, dokuz farklı danışman tipi ayırt edilmektedir. Bunlar; *ilgisiz, hissedar, konuya özel, noter, idol, kendi haline bırakan, usta, standart ve mürşit danışman* olarak tanımlanabilir. Katılımcılar danışmanlarını tanımlarken usta-çıraklık ilişkisi, kendi haline bırakılmak, hiç ilgilenilmemek gibi yaygın ilişki türlerinden birini seçmekte veya içinde buldukları danışman-öğrenci ilişkisini bu bilinen kategoriler içine koymayıp bunlardan bütünüyle farklı ancak tanımlanmamış danışman tiplerinden de bahsetmektedirler. Dolayısıyla danışman tipleri, danışmanlarla ilişkilerin tarif edildiği bu genel tabloda yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Danışman tiplerinin danışman hoca ve öğrenci tarafından birlikte inşa edildikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bir danışman hocanın sabit bir danışmanlık konumu olduğu düşünülmemelidir ancak danışman hocalar sabit bir konumları olmasa da yakın danışmanlık konumları arasında hareket edebilmektedirler. Ayrıca,

bu tiplerin tek kaynağının katılımcıların algıları olmasının ve danışman hocaların aynı ilişkileri nasıl algıladıklarının bilinmemesinin bir eksiklik olarak temelde durduğu da söylenmelidir.

Bu bölümün konusu olan meseleler, ana hatlarıyla belirtildiği şekilde tezahür etmektedir. Bu konular aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınacaklardır.*

3.6.1. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu kısımda, katılımcıların yüksek lisans ve doktora tez süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların mahiyetini ve bu zorlukların üstesinden gelme biçimleri ele alınmaktadır. Bu iki ana meseleden ilkinin oluşturduğu bileşenlerin; tez sürecinde içeriden ve dışarıdan olarak tanımlanabilecek sorunlar olduğu görülmektedir. Tez sürecinde içeriden olarak tanımlanan sorunların; sahada yaşanan sıkıntıları, etik meseleleri, tez konusu, analiz-yorumlama ve literatürü ve bunlara ek olarak danışmanla ilgili sorunları kapsadığı görülmektedir. Dışarıdan sorunları ise, maddi sıkıntılar ve kişisel hayattaki değişimlerin tez sürecini etkilemesi olarak tarif etmek mümkündür.

Tez sürecinde yaşanan sıkıntılarla katılımcıların çoğunlukla tek başlarına mücadele ettikleri görülmektedir. Aile, arkadaş ve danışman, tez sürecindeki sıkıntılarla baş etmek için yardımına başvuru alan kişiler olmakta ancak bu yardımlar çoğunlukla kısmî kalmakta ve katılımcının sorunlarını çözmesinde yardımcı olamamaktadır. Bu durum, yardıma ihtiyaç duyulan konunun dışarıdan bir yardımla çözülemeyecek olmasından kaynaklandığı gibi, tez sürecindeki sorunları çözmede etkili olacak bir danışman-öğrenci ilişkisinin geliştirilmemiş olmasıyla da alakalıdır.

Şimdi bu hususları ayrıntılı olarak ele alalım.

* Danışmanla ilişkilere dair soruların mülakat cetvelinin son kısmında yer alması nedeniyle katılımcılardan bir kısmına danışmanlarıyla ilişkilerini nasıl tanımladıkları ve bu ilişkinin mahiyeti hakkında ne düşündükleri sorulamamıştır. Aynı şekilde tez sürecinde karşılaşılan sorunlar da, mülakat süresinin uzaması durumunda geride bırakılan konular arasında olduğu için katılımcılardan bir kısmına sorulamamıştır.

Katılımcıların tez sürecinde karşılaştıkları içeriden sorunların ilki, “sahada yaşanan sorunlar”dır ve katılımcıların bu sorunlar etrafında kümelenildiği görülmektedir. Katılımcıların saha çalışmalarında yaşadığı sıkıntılar; görüşmeci bulmada ve sahaya erişimde sıkıntı yaşama, görüşmecileri konuşturmada zorlanma ve görüşme esnasında ses kaydına izin verilmemesi, resmi kurumlardan çalışma izni alamama veya bu izni almanın uzun sürmesi, mülakat sürecinin tatil dönemlerine rastlamasının getirdiği zaman kaybı, sahaya ulaşım ve konaklama şartlarının zor olması şeklinde özetlenebilir.

Sartları çok zordu çünkü çadırda kalıyorsunuz. Yağmur yağdığına, rüzgâr olduğunda üşüyorsunuz... Su, barınma, çalışma koşullarının zorluğu. Örneğin ben mesela yirmi-yirmi beş gün sahada kaldım... Mesela ...lerle mülakat yaptığımda ya da anket yaptığımda “Su çok kötü, ishal oluyoruz”. Ben dedim ki “Bi içeyim”. Mesela içtim, bi gün içinde ishal oldum yani. ... ilçesine geldiğimde bi masaya oturduğumda çok tuhaf hissettim kendimi. Ya doğru dürüst duş alamıyorsunuz, hiç bi şey yok. Çok zor şartlar altında gerçekten saha çalışmam devam etti. Hatta ben mesela bunu anlattığımda hocalarıma, biraz komik kaçıyordu onlara. Ben baya yıprandım. Psikolojik ve fiziksel olarak (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

...sonuçta ben de Kemalist bi aileden geliyorum. İşte acaba benim derdim şeydi yani kimse “Hani farkında olmadan yaptığım bi şeye, hani benim bedenime işlemiş bi şeye karşı tarafta hani ona nasıl diyim daha eleştirel yaklaşacağım fikrini uyandırır mı?” bu gerginlik bende çok vardı ilk başta. A... hoca da şey diyodu işte “Sen bunu ancak sahaya girdikçe çözersin yani hani sahada ne kadar çok vakit geçirirsen bunu çözersin” ki hakkaten öyle oldu. Allaktan karşılaştığım insanlar beni hani hiç böyle bi şey olmadı hani çok rahat kendilerini açtılar (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Saha etrafında yaşanan sorunlara, araştırmacının kendi kişisel hikâyesini çalıştığı durumda, “içerden olmanın mülakat sürecini olumsuz etkilemesi” endişesi ve “araştırma sürecinin acemisi olma” tespiti eklenebilir.

Arkadaşlarımdı benim görüşme yaptığım. Ha bu verilerin güvenilirliği açısından benim tezimi tehlikeye sokar, yarın bir gün birisi çok eleştirel bi gözle okusa belki. Bunu tezde de ben belirttim. ...Mesela konuşma esnasında şunu söylüyo arkadaş, interview yapıyoz ya, “Biliyosun işte şöyle yaptık”. “Hayır” diyorum “Bak, ben burda yabancıymışım gibi”. İstedığın kadar de, kalamazsın. O cevapları verirken benim onun cevabı bildiğimi düşünerek yarım yamalak veriyo. Çok zorlandım (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Sahada yaşanan sorunlara eklenebilecek bir başka husus da, saha çalışmasının doğasından kaynaklanan sıkıntılardır.

Şey var ya, o gerçekliğe asla dokunamayacağını bilmek. Görüşme yapıyorsunuz, o insan tabii ki size belli bir face kullanıyo yani. Bana kendini anlattığı (şekliyle), kafasının içinde gerçekte olan bakışı belki de aynı değil yani onu hissettiğim noktalar oldu görüşmeler yaparken mesela. (Çözmenin yolu) Bence yok ama ne kadar yaklaşabilirsek o kadar iyi yani. Gerçeklik diye bi şey bi yerlerde var, ona yaklaşmaya çalışıyoruz zaten, olay bu. Onu çıkarmaya, gün yüzüne çıkarmaya çalışıyoruz, dedektiflik yani bi yerde. Eğlenceli bu açıdan da zaten ama yani asla ona tam olarak ulaşamayacağını bilme hissi çok oluyo (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların tez sürecinde yaşadıkları sorunlardan biri de etikle ilgilidir. Etik sorunlar etrafında büyük bir kümelenme oluşmamıştır ve dile getirilen sorunların bir kısmı sahayla ilgilidir.

...görüşmecilerim sürekli konu gereği kendi kişisel üzüntülerinden bahsetmek durumunda kalıyolardı. Ağır sorunlardı... Ağlamaya varacak kadar derinleşebiliyordu bu konular. O an çok çaresiz kalıyodum. Ne yapmam gerektiğini önce bi şey yapamıyodum, kestiremiyodum. Bi araştırmacı olarak ne kadar müdahale edebilirsiniz, ne kadar etmeyebilirsiniz, şimdi siz orda hangi gömleği giyeceksiniz, araştırmacı gömleğini atıp bi kenara hemen bir insan olarak ona bir rahatlatıcı söz mü söylemelisiniz yoksa onun sakinleşmesini mi beklemelisiniz? gibi. ...Siz bazı sorular sorarak o konuları hatırlatıyorsunuz, kişisel yaşamlarına dair çok üzücü olaylar. Siz sormasaydınız o an için o aklına gelmiyecekti ve ağlamıycaaktı mesela. Çok basit ve küçücük görünen bi şey ama etik bi şey (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

...bi görüşme yaptığım şahıs yani bana ilgi duymaya başladı. Sürekli aramak istiyo beni, görüşmek istiyo, mesaj atıyo falan. "Napiyosun sen?" falan diye kızıp şey yapamıyosun, içini açmış bi insan. Araştırılan kişiye verilen değer, etik falan şeylerinden dolayı. "Yavaş yavaş nasıl koparabilirim, bu şeyi nasıl koparabilirim?" diye baya düşünmüştüm onun üzerine. İlk aradığında açmıştım. "Bi derdi mi var, neyi var? Konuşuyum" gibisinden. İkinci aradığında "Gördüm ama duymadım" moduna girdim. Üçüncü aradığında mesaj attım "Ya işte, ben şöyle böyle" falan filan. Ben cevap vermedikçe o yavaş yavaş kesti zaten aramayı (Sibel, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Katılımcıların etik sorunlarla ilgili gündeme getirdiği diğer bir mesele, başvuru kaynaklarının başka bir kaynaktan intihal yaptığının bilinmemesidir. Bu durumda onlara göre intihal programı TURNITIN asıl intihal yapmanı tespit edememekte ve tezin orijinallik oranını haksız biçimde düşürebilmektedir.

Kaynaklarının orijinalliğinden ve alınan şeyin intihalsiz olduğundan çok şüphe duyduğum noktalar oldu. Mesela bi kişinin bi paragrafını aldım, o yazarın adını verdim çünkü turnak içinde almamıştı. Kendi cümlesi zannettim. Sonra ben onu tevafuken başka bir yazarda okudum ve aslında onun cümlesi. Onun mu, cümlesi artık onu da bilmiyorum. Yani bu tür şeylerle çok karşılaştım. Bu kaynakça vermenin

esas ve doğru yolunun nasıl olması gerektiği konusunda çok zorlandım. Çünkü insanlar yeterince doğru yapmadıkları için çalışmalarını senin doğruluğunu da etkiliyorlar. Dolayısıyla mesela benim TURNİTİN programına tezim yüklendiğinde bu şeye bakıyorlar, intihal oranına, yüzde dört çıktı. Bu çok iyi bir oran ama yüzde dört de bile nerden neler almışım diye gösterilen yerlerin bir çoğuna aslında girmedim (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Etik sorunlar arasına dâhil edilebilecek bir başka mesele ise, araştırmacının nesnellliğini koruyabilme endişesi olarak dile getirilmiştir.

Tez sürecinde karşılaşılan sorunlardan bir kısmı da konunun seçilmesi, sınırlandırılması ve odaklanması olarak ifade edilmektedir.

Bana göre en büyük şey konu seçimiydi. Şöyle anlatayım. Bir çerçeve vardır. Çerçevenin içine bir insan isterse fotoğraf koyar doldurur, isterse kendi bir tablo çizer ama o çerçeve lazım yani duvara asmak için ama benim çerçevem olmadığı zaman hiç bir hoş görüntü yoktur, gibi düşünüyorum. Yani konu bulmak bence en zor iş çünkü onu sınırlandırması (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Katılımcıların sorun olarak dile getirdiği bir başka husus, literatürle ilgilidir. Literatür başlığı altında değerlendirilecek ilk sorun, teorik kısım ile ilgilidir. Bu bağlamda; tezin kavramsal/kuramsal çerçevesini oluşturmada zorlanmak, tezin ilerleyen aşamalarında başta yola çıkılan teorik çerçeveyi değiştirmek durumunda kalmak gibi sıkıntılardan bahsedilmiştir.

Literatürde çalışma alanıyla ilgili boşluk olması hali de katılımcıların kendilerini sıkıntıya düşürdüğünü beyan ettikleri hususlar arasındadır. Bu nedenle araştırmacı, konu hakkında bilgi toplayacağı ve tezinde atıfta bulunacağı kaynak bulamamaktadır. Bazı durumlarda ise, konusuyla ilgili kavramsallaştırmaların kendisinden önceki araştırmacılar tarafından yapılmamış olması sebebiyle tanımlama sıkıntısı yaşamış olduklarını belirtmektedirler. Tarihsel sosyoloji alanında çalışan bir katılımcı da, benzer bir şekilde, konusuyla ilgili tarihî verinin derlenmemiş olduğunu ve dolayısıyla önce tarihçi sonra sosyolog olarak çalışmak durumunda kalmanın zorluğunu ifade etmiştir. Literatür sorunlarına ek olarak, tezin kapsamına dâhil edilecek metinleri seçmenin ve sosyoloji kuramlarıyla ilgili bilgi eksikliği de katılımcıların beyan ettikleri zorluklar arasında yer almaktadır. Zorluk olarak ifade edilen bu hususlardan bir kısmı katılımcıların bilimsel çalışmalarda nasıl ilerleneceği ile ilgili diğer beklentileri ile ilgilidir. Örneğin tez konusuyla ilgili kavramsallaştırmanın daha önce yapılmamış olması ve tez konusunu açıklayabilen

bir kuramın bulunmaması, aslında araştırmacının bilgiyi iletmesi için bir fırsattır. Ancak araştırmacı araştırma sürecinde ilerlemenin böyle bir yolu olabileceğine dair fikir sahibi değilse bu durumu zorluk olarak görmektedir.

Tez sürecinde, “içerden sorunlar” olarak nitelenebilecek hususlar arasında teknik sorunlar da vardır. Katılımcılar bu bağlamda; ses kaydını yazıya dökmenin zorluğundan, yabancı dillerinin (yabancı öğrenciler için Türkçe’nin) akademik kaynakları okuyabilmek ve akademik metinler yazabilmek bakımından yetersiz olmasından, tezde analiz ve yorum yapmada sıkıntı yaşadıklarından ve yazı yazmakla ilgili kişisel problemlerden bahsetmişlerdir.

Yazmaktan nefret ediyorum. Raporu yazma süreci benim için acayip sorunlu bi süreç, ciddi sıkıntı yani... Bi sorun yani bu ama yaptığın şeyi de yani içine sinen de hiç bi zaman olmuyo. Yani bunun bi sonu yok sonuçta. Bi kâğıt yazıyı siz sonsuza kadar düzeltebilirsiniz. Yani hiç bi sınırı yok. Yüksek lisansta benim yazma sürecim acayip sancılı oldu (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Katılımcıların tez sürecinde karşılaştıkları diğer sorunlar, “dışardan” sorunlar olarak nitelendirilebilir. Dışardan sorunların ilki, maddi sıkıntılardır. Katılımcılardan bir kısmı tezleri kapsamında okumaları gereken kaynakları edinmede zorluk yaşarken, bir kısmı da maddi imkânlarının kısıtlılığı nedeniyle sahaya ulaşımda sıkıntı yaşamaktadır. Katılımcılar arasında araştırma görevlisi olanlar saha çalışmalarını için ödenek alabilmekte ancak bu sistemin düzenli işlememesi nedeniyle masraflarını kendileri karşılamaktadırlar. Çalışmayan katılımcılar ise, maddi kaynak bulamadıkları için tezlerinin örneklemini daraltmak veya literatür taraması aşamasında kütüphaneye yetinmek zorunda kalmaktadır.

Katılımcıların tez sürecinde karşılaştıkları dışardan sorunların bir kısmı da sosyal hayatlarındaki değişikliklerin teze yansmasıyla ilgilidir. Katılımcıların tez süreçleri çoğu halde, yeni bir yaşama başladıkları dönemlere rastlamaktadır. İş hayatına başlama ve evlenme, dolayısıyla ev ve şehir değişikliği gibi süreçler yaşanmaktadır. Bu durumda araştırmaya veya tez yazım sürecine ara verilmekte, odaklanma sorunu yaşanmakta, hatta tez yazma sürecine başlanamamaktadır. Yahut bu süreç tam tersi şekilde işlemekte, tezin farklı sebeplerle uzaması kişinin gelecekle ilgili planlar yapmasını engellemekte ve bir stres kaynağı olarak kişinin yaşam kalitesini etkilemektedir.

İnsan kendi içinde bunalıma giriyo. Sonuçta senin yaşında işini kurmuş insanlar var, hayatında bi yola girmiş insanlar var. Bende hep şu var. Yani ben ne zaman bi yola giricem? Bu tez ne zaman bitecek? Bi de benim tez sürecim uzadığı için şu an altı dönemim bitiyo... En çok zorlayan şey, zamandı aslında (Bâde, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Tez sürecinin getirdiği stresle baş edemeyen katılımcılar, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar yaşamaktadırlar.

Çok büyük sıkıntı yarattım kendime ve artık psikolojik olarak sıkıntılar yaşadım ve ben artık kısır döngü içerisindeydim, yorumlayamıyorum yani, bana verilen bu yani, elimde bu. Ben daha nereden ne çıkarabilirim, hep bunun sıkıntısını çektim, üretme sıkıntısı. Hani oradan bi veri çıkarma sıkıntısını yaşadım. Belki de bu benim hazırladığım sorulardan da kaynaklanıyordu, bilemiyorum... O şeyi yaşamak çok büyük bi dert "Bitmiyecek nasıl olacak, ne bitecek?". Hep onunla aklında, uyuyosun aklında o, kalkıyosun aklında o. İstediklerini anlamıyosun. "Benden ne istiyolar, ben ne yapabilirim?" bilmiyosun (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Tez sürecinde yaşanan sorunlardan biri ve belki de en önemlisi danışmanlarla ilgilidir. Katılımcılar danışmanın tez görüşmelerine zaman ayıramaması, yönteme ve kuramlara dair yönlendirmede bulunabilecek yetkinlikte olmaması, danışmanlıkla ilgili öğrenciye sıkıntı veren uygulamalarının olması ve danışmanın özel hayatındaki sıkıntılarının tez sürecine yansması gibi sorunlar beyan etmektedirler.

Tez dönemimi geriye dönüp düşündüğümde beni en çok zorlayan şey, hocamın benim yazıp götürdüklerimi benim yanımda okumak istemesi oldu. Yani kesinlikle benim yanımda olmadan okumuyodu asla ve bu bizi çok yavaşlattı. O da kendi hocasından böyle bi şey almış. ...ben genelde hocamın yanında bekliyodum ve şey, hocamın okumasını bekliyodum ve hani bana soru sorduğunda cevap veriyodum falan. Benim zamanım belki orda çöpe atılmış oluyodu yani, o beni çok şey yapıyodu ama hoca bunu kesinlikle değiştirmede. ...ciddi bi zaman kaybı olduğunu düşünüyorum, bi faydası olduğunu da düşünmüyorum şeye, yani tezime (Ece, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Tez sürecinde danışmanın hayatî bir öneme sahip olması sebebiyle, danışmanla yaşanan sorunlar doğrudan tez sürecine yansımakta ve aslen danışman sorunu tezin içeriden sorunlarından biri olmaktadır. Katılımcılardan bir kısmı danışmanları tarafından yalnız bırakılmayı, tez sürecinde yaşadıkları en büyük zorluk olarak nitelemektedirler.

Katılımcılardan bir kısmı tez sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadığını söylemektedir. Katılımcıların tez süreçleriyle ilgili söyledikleri gözden geçirildiğinde

ise, tez sürecinde pratik etik veya başka türden sorunlar yaşanmadığında bile tez sürecinin doğası itibarıyla stres kaynağı olduğu görülmektedir.

...hani tez sürecinin verdiği, tez yazmanın verdiği bi gerginlik mi diyim, panik mi diyim, o oldu ama “Nasıl yapıcım, güzel bi şey çıkarayım ortaya” ama onun haricinde etik olarak, kuramsal olarak bi sıkıntım olmadı. Yani çünkü tezi en başından itibaren yaparken etik kuralları gözeterek hani onun bilincinde olarak yaptığımı düşünüyorum çünkü bu konuda hocamın da özel bir hassasiyeti vardı. Ona göre ilerlediğim için o yönde, şu an hatırladığım kadarıyla o yönde bi sıkıntı yaşadığımı hatırlamıyorum (Beren, 31 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların tez sürecinde yaşadıkları sorunları çoğunlukla kendi başlarına çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Sorunlarının çözümünde danışmanlarından yardım aldıklarını söyleyen katılımcılar az değildir ancak bu yardımlar çoğu halde kısmîdir. Ayrıca sorunların çözümünde arkadaşların yardımı etrafındaki kümelenme, neredeyse danışman yardımı etrafındaki kümelenmeye denktir. Bu durum tez sürecinde danışman-öğrenci ilişkilerinin çoğu halde sağlıklı ilerlemediğini göstermektedir. Danışmanla ilişkilerin konu edileceği sonraki bölümde bu mesele etraflı biçimde tartışılacaktır.

Katılımcılar arasında, tez sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde ailelerinden yardım aldıklarını söyleyenler vardır. Bu yardım çoğu halde, teze dışardan bir yardım şeklinde olmakta ve manevi bir destekten öteye geçememektedir. Tez sürecinin danışman tarafından veya başka bir hoca tarafından kontrol altında tutulduğu veya en azından başlangıç kısmında bunun yapılabildiği bir ders veya görüşme dizisi katılımcıların sorunlarını çözmede daha çok işe yaramaktadır.

Sonuç olarak, tez süreci; tezin kısıtlı bir zaman sürecinde bitirilmek zorunda olması, danışman yönlendirmesinin eksikliği, maddi sıkıntılar, kişisel hayattaki değişimler ve saha karşılaşılan güçlükler gibi bir takım nedenler yüzünden pek çok zorluk barındırabilmektedir. Bunlar dışındaki nedenler incelendiğinde, tez sürecinde yaşanan sorunların çoğu halde araştırmacının amatör olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Özellikle araştırma konusunun seçilmesi ve sınırlandırılmasında zorluk yaşama, analiz ve yorumda zorlanma ve bunlara ek olarak literatür ve kuramsal yaklaşımlarla ilgili sorunlar bunu göstermektedir. Tez sürecindeki sorunların bir kısmının danışmanla ilgili olması da bununla birleştirildiğinde, katılımcıların sağlıklı bir danışman-öğrenci ilişkisi içinde oldukları

takdirde tez sürecinde sayılan sorunların çoğunun yaşanmayacağını söylemek mümkündür. Bu durumda mevzuyu, tez sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan danışmanla ilişkiler konusuyla devam ettirmek gerekmektedir.

3.6.2. Katılımcıların Danışmanlarını Konumlandırma Biçimleri

Katılımcıların danışmanlarını konumlandırma biçimlerini konu edinen bu kısımda; i) danışman-öğrenci ilişkisinin başlama şekli, ii) danışman seçiminin gerekçeleri, iii) tez görüşmelerinin düzeniyle ilgili ayrıntılı değerlendirmelere yer verilecektir. Katılımcıların bu üç ana mesele etrafındaki değerlendirmeleri bütüncül bir bakışla gözden geçirildiğinde ise; bu meselelerin, tez görüşmelerinin içeriği, danışman-öğrenci ilişkisinin mahiyeti gibi bir takım konularla eklemleştirdiği ve sonuç olarak danışman tiplerinin seçip alınmasına imkân verdiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili meseleler söylendiği sırayla ele alınacak ve sonu danışman tiplerine giden bir yolun aşamaları olarak okuyucunun dikkatine sunulacaktır.

Danışman ve öğrencinin bir tez sürecine başlaması, yolun ilk adımı olmakta ve atanma veya seçilme ile başlamaktadır. Katılımcıların bir kısmının, danışmanları atanma yoluyla belirlenmiştir. Danışmanın atandığı bölümlerin bazılarında sistem herkes için aynı işlememektedir. Örneğin; araştırma görevlisinin hocasını seçmesine izin verildiği, hocanın öğrencisini seçebildiği, hocanın ve öğrencinin önceden anlaşır atamanın buna göre yapılmasını sağlayabildiği görülmektedir. Bazı yerlerde ise, öğrencilerin çalışmak istedikleri üç hocayı yazmaları istenmektedir. Bu sistemde öğrencinin üçüncü sırada yazdığı hoca da danışman olarak atanabilmektedir. Bu durumda öğrenci kendi seçmiş gibi olsa da aslında mecburi bir alternatif olarak seçmiş olduğu hocayla pek çok sıkıntı yaşamakta ama bununla ilerlemek zorunda kalmaktadır. Üç ismin yazılmasının istendiği bölümlerden bazılarında öğrenci ve hocaların bir toplantı ile bir araya getirilip kimin, niye hangi hocayla çalışmak istediğine dair konuşulup öğrenci ve hocanın yüzleştirilerek bir seçim yapıldığı da vakidir.

(Danışman değişikliği) Pek de kolay değil işin aslı. Özellikle enstitü buna sıkıntı yaratıyo. Yani sanki büyük bi şeyin altına giriyolarmış gibi görüyo. Neden bilmiyorum. Dilekçe yazdığında arkadaş baya şey yapmışlardı “Bu bize sıkıntı olur,

bizi zora sokar” diyolardı. Artık arkada nasıl bi şey dönüyo bilmiyorum ama. Bi caydırmaya çalıştılar, caymadı arkadaş. O şekilde değiştirdi... Benim hocam doktorada beni almış mesela. Şey dedi “Eğer beni istemiyorsan başka bi hocayla çalış yani benimle çalışmak zorunda değilsin” dedi yani. “İstediyini seç” dedi bana (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Danışmanın atandığı yerlerden bir kısmında danışman değişikliğinin zor olduğu görülmektedir. Danışman değiştirilmek istendiğinde enstitü veya bölüm başkanı zorluk çıkarıp öğrenciyi caydırmaya çalışmaktadır. Bazı bölümlerde ise, hocanın tavrına göre sistem esnetilebilmektedir. Danışman hoca tez öğrencilerine, yukarıdaki örnekte olduğu gibi, başka bir danışmanla çalışmak isteyip istemediklerini sorabildiği gibi değişim konusunda çok katı bir tavra da sahip olabilmektedir. Atanan danışmanın akademik olarak yetersizliği veya başka türden problemlerinin olması ve buna ek olarak sistemin danışman değiştirmeye zorluk çıkarması halinde, tez öğrencisinin lisansüstü eğitimi bırakması veya psikolojik sorunlar yaşaması gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, bu araştırmadaki katılımcılar açısından nadir yaşanan örneklerden biri olsa da, ilgili örneklerde sistemin, tez öğrencisini böyle bir durumdan koruyabilecek refleksler geliştirmediği anlaşılmaktadır.

Resmen bir sene ben ders aşamasında mücadele verdim. Bölüm başkanına yalvardım. Hoca bence akademisyen olmaya layık bir insan değildi ve işin acı yanı bunu bütün okulun biliyo olması. ...danışmanım etik olarak da akademik çerçeveye uygun bi insan değildi... (Dilekçe) Verdim, ilk başta işleme alınmadı bile. Dediler ki bana “Sabret”. Ben de diyorum ki “Neyi sabredicem?”. Bu arada tek ben değilim başka bir arkadaşım da var. Niye ben sabrediyorum, niye beklemek zorundayım ve elimde onun danışmanlığımdan alınması için gerekçeli sebeplerim de var... Ben o bi buçuk sene ciddi ağlayarak geçti ve ben bırakma noktasına kadar geldim. Bırakacaktım yüksek lisansı, surf bu danışman yüzünden ve benim en çok gücüme giden şey şu oldu; orası benim okulumdu, yani bildikleri bir insan ve daha önce benden önce başka bir öğrenciyle de sıkıntı yaşamış, onun danışmanı da değişti ama aynı süreci siz kendi öğrencinize niye yaşıyorsunuz? ...orda başka bir hocanın bana “Hakkını helal et” dediğini biliyorum. Çünkü benim zamanımdan ve emeğimden çaldılar yani (Pınar, 34 yaşında, doktora ders dönemi).

Danışman-öğrenci ilişkisini başlatan ikinci yol, danışmanın seçilmesidir. Katılımcıların çoğu, danışmanlarını kendileri seçmişlerdir. Katılımcılar danışmanlarını, şu kıstaslara göre seçmektedirler: 1) Tez konularına veya çalışma alanlarına yakın olmasına göre, 2) yöntem ve metodoloji bilgisine göre, 3) hocanın bir teorik yaklaşımı benimsemiş olması ve öğrencinin de ilgili yaklaşımı kullanarak

bir tez yazmak istemesine göre, 4) hocayla daha önce birlikte çalışmış olmaya ve hocanın birlikte çalışılabilecek biri olduğuna inanmaya göre, 5) hocanın akademik olarak yeterli, disiplinli ve tez sürecinde yönlendirici olabileceğine inanmaya göre, 6) hocanın insani ilişkilerinin iyi olmasına, örnek bir insan olmasına ve öğrenciye hiyerarşik olmayan bir iletişim tarzıyla yaklaşmasına göre, 7) hocanın sosyolojiye veya ilgili toplumsal nesneye bakış açısının öğrenciye yakın olmasına göre, 8) hocanın tez sürecinde müdahil olmayacak biri olmasına göre, 9) hocanın seçenekler arasında en iyisi olmasına göre.

Katılımcıların yarıya yakını, danışmanın tez konusuna yakın bir alanda veya aynı alanda çalışmış olmasını tek gerekçe veya gerekçelerden biri olarak göstermektedir. Çalışma alanına yakınlıktan sonra ise; hocanın yöntem ve metodoloji konusunda, teorik yaklaşımlar konusunda yeterli olmasına bakılmaktadır. Bu kıstas çoğunlukla “akademik yeterlilik” olarak ifade edilmektedir. Hocanın tez sürecinde yönlendirici, yol gösterici biri olup olamayacağı konusundaki algı da danışman seçimlerinde etkilidir. Katılımcıların bir kısmının gerekçelerinde hocanın insani ilişkilerdeki başarısı öne çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmı danışmanlarını seçerken, yukarıdaki ölçütlerden en az ikisini üzerinde taşıyan bir hocayla çalışmayı tercih etmiştir. Akademik yeterlilik ve çalışma alanı ortaklığını gerekçe gösteren katılımcıların bir kısmının insani ilişkilerden bahsetmemiş olması, bu ölçütü önemsemedikleri anlamına gelmemektedir. Bu katılımcılar çoğu halde, hocalarını önceden tanımış olmakta ve insani ilişkiler konusunda hocalarına zaten güvenmektedirler. Akademik yeterlilik ve çalışma alanı gibi ölçütler bakımından göze çarpan bir hoca olmadığında ise, mevcut hocalar arasından insani ilişkileri iyi olanları veya tez sürecinde kendilerine müdahale etmeyecek hocaları tercih etmektedirler. Hatta çalışma alanının aynı olması bir çok halde, akademik yeterlilik olmadığında, bir hocanın danışman olarak seçilebilmesi için yeterli görülmemektedir.

Niye o hocayı seçtim çünkü bi kere öğrenciye yaklaşımının olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye yaklaşımı daha bi nasıl diyim, bi üst-ast ilişkisinden ziyade bi öğrenci-hoca ilişkisi içersinde daha çok. Onun dışında kuramsal geçmişinin, daha önceki yaptığı çalışmaların benim seçtiğim konuyla daha ilişkili olduğunu düşünüyorum. Ondan dolayı ben hocayla çalışmayı kafama koymuştum ben, ders dönemim bitmeden (Kaya, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Ya bi kere seçme nedenim çok netti. Ben baya rahat böyle şey anksiyetesi yükselebilen bi insanım yazma sürecinde. O sürekli bana “Hişşşt” sakinleştirme hali ve acayip yani benim o hocayı seçmemin sebebi de bana çok net huzur vermesiydi yani. Konuşma süreçlerimizde de yani hani her şeyi çok basitleştiriyodu kafamda ama bu şey değil, poh pohlamada sıfır bi yandan. Mesela ben bitirdiğime inanırken bi bölümü bana baştan yazdırdı mesela hoca, çok net bi hani kırılmaydı benim için o dönem... ama mesela bütün bunları hoca sebeplerini sunarak yani hep çok, bilmiyorum tam benlik yaklaştı böyle. Aşırı samimi de değil, aşırı soğuk da değil. O seviye çok iyi yani hem yani ben bi şey demeden benim o an ne hissettiğimi anlayabiliyodu o hoca. O çok önemliydi benim için (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Katılımcılar, danışman seçimlerinde dini veya ideolojik görüşlerde yakınlığa göre tercihte bulunmamaktadır ancak katılımcıda hocanın dini-ideolojik görüşü nedeniyle kendisiyle çalışmak istemeyeceğine dair bir algı olabilmektedir. Mesele hocaya açıkça sorulduğunda ise, mevcut algının yanlış olduğunu görülmektedir ancak çoğu halde bu durum sorulmadığı veya açıkça konuşulma imkânı bulunmadığı için dini veya ideolojik tavrın danışman öğrenci ilişkisine olumsuz biçimde yansımaları, bir takım zanlarla fikir yürütülen bir mesele olarak kalmaktadır. Aksine, danışman ve öğrencinin farklı dini veya ideolojik yatkınlıklarının olduğu ancak bunun danışman öğrenci ilişkisinde soruna yol açmadığına dair pek çok beyan vardır.

Baktığında dışardan dersin ki “Dindar adam, namazını kılar”. Ben bi ara adamı, boş bulunup “Benle çalışmayı kabul etmezsiniz muhtemelen çünkü çalıştığınız insanlar ya erkek ya da kapalı kadınlar” dedim. Hoca tabi ki güldü. “Saçmalama” dedi, kahkaha atarak. “Öyle denk gelmiştir ya da sen diğerlerini görmedin” diyo. Biraz bi çekince vardı. Ben çünkü tam, net, açık, böyle solcu militan değilim ki o hocalara gidiyim ne de tam dindar değilim bunları tercih edeyim ama ben ne biliyim adamın böyle olduğunu. Biraz çekine çekine gittim (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Danışman ve öğrenci ilişkisinin sürekliliği, danışman seçiminden sonraki ikinci önemli mesele olarak görünmektedir. Tez süresince belli aralıklarla düzenli görüşmelerin yapılması, öğrencinin ihtiyaç duyduğunda danışmanına ulaşabilmesi ve yazdığı metinlere aldığı geri dönüşlerin zamanında olması gibi ölçütler; danışman-öğrenci ilişkisinin niteliğine dair de ipuçları vermektedir.

Katılımcıların çoğunun danışman hocalarıyla düzenli tez görüşmeleri yapmadıkları görülmektedir. Tez görüşmeleri için bir veya iki haftalık aralıklar belirleyerek, haftanın belli günlerini tez görüşmelerine hasreden danışman hoca

sayısı oldukça azdır. Bunun yerine tez görüşmeleri öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmekte ve öğrenci ihtiyaç duydukça veya tezinin belli aşamalarını tamamladıkça danışman hocasıyla görüşmeye gitmektedir. Düzenli tez görüşmelerinin olmadığı bir danışman-öğrenci ilişkisinde, tezin aşamalarının kısmen veya tamamen tartışıldığı ancak kuram ve yöntemle dair bir tartışmanın yürütülemediği tahmin edilebilir. Zamanın kısıtlı olması sebebiyle, kuram ve yöntem tartışması çoğu halde teze yönelik olacak hatta böyle bir tartışma hiç yürütülemeyecektir.

Katılımcıların tez görüşme aralıkları ile ilgili genel tablo şu şekildedir:

1. İki haftalık veya bir haftalık aralıklarla önceden belirlenmiş görüşme günlerinde yapılan tez görüşmeleri.
2. Tezin herhangi bir aşaması bittikçe yapılan tez görüşmeleri.
3. Öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen tez görüşmeleri.
4. Enstitüye rapor verme zamanlarına göre ayarlanan tez görüşmeleri.
5. Danışman hocanın belirlediği rapor veya ödevlerin tamamlanmasına göre yapılan tez görüşmeleri.
6. Herhangi bir duruma bağlı olmayan ve nadiren yapılan tez görüşmeleri.
7. Tezle ilgili herhangi bir görüşmenin gerçekleşmemesi.

Konuyu belirledik, konu yöntemi ayarladık. Öyle çok, bi sık sık görüşme olmadı. Sadece belirleme süreci ve sonuç sürecinde özellikle... Toplamda beş-altı kere (Ela, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Pek öyle düzenli görüşme olmuyodu. Ben ihtiyaç duyduğumda gidiyodum, o şekilde yapıyoduk. Çok seyrekti, yani çok seyrek (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Yani gerçekten çok fazla ilgileniyodu. Her hafta görüşmeye gidiyodum. Sadece konu, amaç, önem bir sayfalık konu, amaç, önem için bile en az bir ay gittiğimi biliyorum. En iyisi olana kadar, defalarca defalarca defalarca defalarca defalarca değiştirdik (Asude, 27 yaşında, yüksek lisans mezunu).

İlk bakışta, öğrencinin ihtiyacına göre görüşme talep etmesi ve görüşme aralıklarının buna göre belirlenmesi makul görünmektedir ancak öğrencinin ihtiyaç duymasına göre belirlenen tez görüşmeleri bir veya iki haftalık aralıklarla olduğu gibi bir veya altı ay aralıklarla da olabilmektedir. Rutin görüşmelerin baştan

belirlenmemesi ve bu konudaki inisiyatifin öğrencide olması halinde tez görüşmelerinin nadiren gerçekleştiği ve danışman-öğrenci ilişkisinin anlamını kaybettiği örnekler vardır.

Yok, öyle bi düzenli değildi. Ben böyle biraz yazdıkça hocaya şey yapıyodum. Ben belirliyodum ya da o belirliyodu. “Napiyosun, gel istiyosan?” ya da ben “Hocam böyle böyle bi şeyler yaptım, bi baksanıza” diyodum, bakıyodu. Yanına gidiyodum, konuşuyoduk... Bi kaç haftada bir. Üç haftada bir, bazen ayda bir. Yani öyle. Bazen daha sık. Benim çalışma hızıma, şeyime göre değişiyodu ama hoca çok hızlı dönüş veriyodu. O güzeldi yani. Bugün yolluyorum ya. Ertesi gün akşam görüşmemizi yapıyoduk (Behice, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Son zamanlarda benim işlerimden dolayı ben devam edemedim. Altı ay falan (oldu). Altı ay öncesinde duruma göre değişiyö, ders dönemlerinde zaten sürekli görüşüyoduk... Ben “Hocam müsait misiniz geliyorum” derdim. O da haftanın belli bi günü okulda oluyodu zaten, ona göre görüşmeleri ayarlıyoduk. O olmazsa zaten başka hocalarla istişare ediyoduk yani. Her hafta değil, iki haftada bi gittiğim oluyodu (Ural, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Rutin görüşmelerin baştan belirlenmemesi ve görüşme takviminin öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanması durumunda, öncelikle, öğrencinin hazırlık yapmadan gitmek istemediği ve bu hazırlığı yapana kadar beklediği görülmektedir. İkinci olarak ise, rutin görüşme günlerinin olmaması, öğrencinin danışmanı ile görüşme talep ederken çekingen davranmasına yol açabilmektedir.

Ya biraz çekiniyodum, hocadan. Hoca çok şey bi adam, nasıl ifade edilir bilmiyorum. Sürekli taciz ediyomuşum gibi hissediyodum, biraz hocanın çok çalışan bi adam olmasıyla ilgili bi şey. Yoğun olduğunu düşündüğüm için şey yapamıyodum. Kendim de çok talepkar olamıyodum ama gidince görüşüyoduk, hoca şey değildi hani, sıkıntı değildi (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Doğal olarak düzenli görüşmeler, danışman-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı işleyebilmesi için gerekenlerin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Örneğin danışman hocanın vasıfları ve tez öğrencisinin durumu, tez sürecinin gidişatını doğrudan etkileyen diğer hususlar arasındadır. Ancak danışman hocanın ve tez öğrencisinin sağlıklı bir danışman-öğrenci ilişkisi kurma potansiyeline sahip oldukları durumlarda bile tez görüşmelerinin mahiyeti ile ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. Tez görüşmeleri, belli bir konu üzerinden gerçekleşmesine rağmen bazı katılımcılar açısından danışman hocanın yönlendirmeleri soyut önerilerin ötesine geçememekte ve sağlıklı bir danışman-öğrenci ilişkisi belli bir süre kurulamamaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili söylediklerinden, danışmanın tez

sürecinde yönlendirme yapılabilmesi için öğrencinin bir metin hazırlamasının gerektiği anlaşılmaktadır. Böyle bir metin hazırlamamış olan katılımcı danışmanın kendisini yalnız bıraktığını ve yönlendirme yapamadığını düşünmekte, belki de metin üzerinde yapılmamış bir yönlendirme soyut kaldığı için yönlendirme yapıldığını algılayamamaktadır. Bazı durumlarda ise tez öğrencisi araştırma tecrübesinin az olması ve konunun mahiyetini kavrayamaması sebebiyle yönlendirmenin yeterli olduğunu, tez sürecinde değil de sonradan baktığında anlamaktadır.

O yönlendirme mevzularında biraz işte sıkıntı oldu yani dediğim gibi bazen gerçekten hani sizin hocadan beklediğiniz, hocanın sizden beklediği bazen çok tutmayabiliyo. ...ama ben bi şeyler yazıp hocaya teslim etmeye başladıktan sonra aramızdaki bence iletişim çok daha düzgün gitti çünkü o zaman ortada yazılı bi şey var, sürekli onun üzerinden konuşuyosunuz. Ortada muğlak şeyler yok. O çok önemli bi noktaydı benim için. Hoca da sağolsun benim yolladığım şeyleri çok çabuk okuyodu, çok düzenli bana görüşme saati ayarlıyodu, bu konuda çok memnundum ve yazmaya başladıktan sonra çok somut konuştuğumuz için o yönlendirme kısımlarındaki ipuçlarını da daha rahat alabilmeye başladım. Öncekilerde dediğim gibi, biraz da hoca bi şeyler söylese bile bana çok soyut geliyodu, bazı şeyler. Oturmuyodu kafamda. Sonradan tabi yazılı bi metin üzerinden konuşmak çok daha farklı. Net bi şey (Alev, 28 yaşında, yüksek lisans mezunu).

Belki hani o mücadeleyi verirken daha fazlasını vermesi gerektiğini düşünüyodum ama aslında hoca şey, veriyomuş yani. Şu an geri dönüp baktığım zaman, kendi tezimi, ikinci bi tez yazarken de fark ediyorum ki, hoca aslında ihtiyacım olan şeyi biliyomuş ve veriyomuş. Daha önde olduğu için bizden, her türlü ama ben o zaman yetersiz buluyodum. Şu an yetersiz olmadığını fark ediyorum (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Yönlendirilme eksikliği, yalnızca soyut veya somut yönlendirme meselesiyle sınırlı değildir. Bazı durumlarda tez öğrencisi, danışmanından ne oranda, nerede yardım isteyebileceğini kestirememekte ve bu nedenle çok daha iyi olabilecek bir danışman-öğrenci ilişkisi vasat olarak sürdürülmektedir. Örneğin, yardıma ihtiyaç duyduğunda hocayı arayamama tutumunun kökeninde yardımın iki farklı biçiminin olduğu söylenebilir. İhtiyaç duyulan yardımın ilk biçimi, tez yazımına aşına olan ve sık aranabilecek kişilerden istenen yardımdır. Bunlardan alınan yardım daha yüzeysel ve geniş bir yelpazeden olabilmekte ve genellikle bu kişiler arkadaşlardan oluşmaktadır. Sınırı daha net olan ve derinlemesine konularda istenen ikinci yardım biçimi ise, hocadan alınandır.

Doğrusu önümde tezini bizim alanda yazıp bitirmiş bi arkadaşım yoktu. Dolayısıyla bu konuda zorlandım... Sana bu konu üzerinde bizzat sosyoloji ile ilgilenen birinin akıl vermesi önemli. Bu kişinin hoca olması güzel bi şey ama hoca her zaman arkadaş gibi olmayabiliyo. M... hoca böyle çok seviyesini koruyan bi hoca. Böyle sık sık dertlendiğinde ya da sık sık böyle şey olduğunda arayabileceğin bi hoca değil... Genel bir yapısı bu. Hani böyle daha az konuşan, daha sakin, daha ağır bir insan ama her hoca farklı olabilir. Bu bir sorun mu? Değil çünkü ben gerçekten işin içinden çıkamadığım noktada M... hoca her zaman yanımdaydı. Sadece bi arkadaşı daha sık arayabilirsin yardım için ama M... hocayı öyle daha sık arayamadım (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Danışman-öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesinde, dış etkenlerin de önemli bir role sahip olduğu örnekler bulunmaktadır. Danışman hocanın kendisinin veya aile bireylerinden birinin ciddi bir hastalığa yakalanması, tez sürecinde büyük siyasi veya toplumsal olayların yaşanması, yine bu olayların bir sonucu olarak danışman hocanın görevine son verilmesi, kendisinin veya yakın ilişkide bulunduğu bir meslektaşının hapis cezası alması gibi durumlarda tez süreci sekteye uğramakta veya gecikmektedir. Bu dış etkenlerin öğrenciden kaynaklanan örnekleri de mevcuttur. Öğrencinin aile bireylerinden birinin ciddi bir hastalığa yakalanması, bireysel hayatındaki değişimler gibi durumlar yaşanabilmektedir. Bu meseleye **Araştırma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar** başlığı altında ayrıntılı olarak değinilmiştir.

...en yakın arkadaşı düşünce sebebiyle hapse girdi çıktı sürekli onu ziyarete gidiyordu. Annesi vefat etti... Aynı zamanda darbe oldu... Yani bütün bunların hepsi benim tezimi yazma sürecimde oldu. O yüzden yani hani onun içinde çok zorlu bi süreçti ama bana her daim zaman ayırdı yani. Bi tek şey kötüydü yani ondan hep yakındım o süreç boyunca hani feedback atıyorum bana diyo ki “Pazar günü göndericem”. Göndermiyo ben de böyle gerildikçe geriliyorum ama yani bugünden baktığımda hani gönderme şansı yoktu zaten hayatı çok, çok çok zorluydu o dönem. ...geciktirmesine rağmen bana o tez geldiğinde cümle cümle okumuş oluyodu (Eylül, 28 yaşında, doktora terk).

Danışman-öğrenci ilişkilerini, öğrencilerin gözünden oluşturulan danışman tipleriyle incelemek mümkündür. Bu noktada, danışman-öğrenci ilişkilerini yine danışman ve öğrencinin birlikte inşa ettikleri hatırlatılmalıdır. Danışman ve öğrencinin iletişimlerinde; kişilik özelliklerinden, çalışma alanına veya konunun ortak olup olmamasına kadar pek çok şey etkili olmaktadır. Yine yukarıda da ifade edildiği gibi dış etkenler de bu ilişkinin mahiyetini değiştirebilmektedir.

Danışman ile öğrencisinin ilişkisi tezin düzeyine göre de farklılık gösterebilmektedir. Bu, bazen hoca ile öğrencinin bir önceki tez sürecinde birlikte çalışmış ve birbirini daha iyi tanımış olmasından kaynaklanmaktadır. Bazen de hoca ve öğrenci tarafından doktora tezinin yüksek lisans tezine göre daha çok önemsenmesiyle ilgili olmaktadır. Bazı katılımcılar doktora tezinin öğrenciye ait bir şey olduğunu ve hocanın işinin öğrencinin yoluna ışık tutmak olduğunu, yolun seçiminin kişiye kaldığını söylemektedirler. Yüksek lisans tez sürecinde ise, danışmanın daha müdahaleci olması gerektiği aksi takdirde öğrencinin yaptığı şeyin doğruluğundan emin olamayacağını düşünmektedirler.

Dolayısıyla yalnızca danışman hocalara bağlı ve statik olan bir danışman tipi mevcut değildir. Örneğin, aynı danışman her öğrenciyle aynı şekilde ilişki kurmamaktadır ve bu nedenle bir danışman aynı anda farklı tipler içine dâhil edilebilmektedir. Ancak danışmanın kişilik özellikleri ve akademik yeterliliği öğrenciye göre değişmediği için dâhil edildiği kategoriler çoğunlukla birbirine yakın olmaktadır. Örneğin usta danışman aynı zamanda mürşit danışman da olabilmekte ama noter danışman veya kendi haline bırakan bir danışman olmamaktadır.

Biraz da benim çabalarımla oldu yani. Ben söyledim hocaya. “Hocam haftalık görüşelim, ne yazacağımı en azından”... Biraz öğrencide bittiğini düşünüyorum... Talepkâr olmamız lazım... Bir kovar, iki kovar. Ben öyle düşünüyorum. Üçüncüsünde artık “Git” diyemez... Çünkü hocalarımızın çoğu, hakkı-hakkaniyeti bilen insanlar. Bi hak olduğunu bilirler bunun. Sonuçta biz onlara danışman olarak bizden almış oldukları-bunu da açık söyliyim-bizden almış oldukları bi ücret var. O saat olarak, haftada bir saat bi danışmana mesela şey dolduruyor, kaç kişiye danışmanlık yapıyorsun, on üç tane danışmanlık saati dolduruyor ve buna göre ödeme. Ben burda da biraz profesyonel de bakıyorum, bu konuya (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Bu araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin içinde buldukları danışman-öğrenci ilişkilerinin şu danışman tiplerini ortaya çıkardığı görülmektedir:

İlgisiz danışman: Öğrencisiyle tezle ilgili hiçbir faaliyette bulunmayan danışman tipine karşılık gelmektedir. Örneğin danışman, tez öğrencisinin kendisiyle farklı bir cinsten olmasını sıkıntı etmekte ve bu sebeple danışman-öğrenci ilişkisine başlamayı ve sürdürmeyi reddetmektedir. Bir başka örnekte ise danışman, konu

önerisini uygun bulmadığı öğrencisine herhangi bir somut yönlendirmede bulunmayarak oyalamaktadır.

Ben başta anlamadım, “Hoca beni neden sevmiyor” diye düşündüm. Benim arkadaşımın eşi bu hocayla arkadaştı. ...arkadaşımın eşi aramış “Benim, hani, karım da” demiş, “doktoraya başladı bu sene”. Ondan sonra “danışman bulamıyor” demiş, “Acaba sen olsan mı?” falan vs. O da orda demiş ki “Karını niye doktoraya yolluyosun? Erkeklerle konuşuyo orda” demiş, istememiş. Ordan anladım işte... Bana bakmıyo adam, gidiyorum yani iki kâğıt imzalıyo, bana bakmıyo. ...oturup bi şey konuşmak istiyosun, odasına götürmüyo. Tamam, odanın kapısını açık bırak, ona bi şey demem herkesin kendi tercihi hani ben böyle yapmıyorum diye hiç kimse yapmasın demem ama şimdi o adam senle, ne kadar seninle ilgilenir ki yani ben ona bi şey götürdüğümde ben emin olamıyorum ki bu adam bana yardımcı olacak (Mehlika, 28 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

...benim tez önerilerime, soru, yöntem, teknik, konu önerilerime hiç sıcak bakmadı. Sıcak bakmadığı gibi şey de yaptı; işi beklemeye aldı. Yani vakit kaybı, oyaladı yani beni. Dört-beş ay oyaladı. Bunları yazabilirsiniz, ismen de. Maile cevap vermeme, randevu vermeme şeklinde, benden kurtulmaya çalıştı yani... Görüşme talep ediyorum cevap vermiyo, üç hafta sonra cevap veriyö. Hatırlatma maili atıyorum, bi ay sonra cevap veriyö... Yüz yüze hani hiç konuşamadık. Yüz yüze konuşamama gibi bir durumu vardı çünkü hocanın yani... Yani en ufak bir somut yönlendirmesi olmadı. En son da, altı ay sonra bana dedi ki “Ya bambaşka yeni bi konu seç bence” (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

İlgisiz danışman, atanmış veya öğrenci tarafından seçilmiş bir danışman olabilmektedir. İlgisiz danışman kategorisine giren bir danışman-öğrenci ilişkisine sahip olan katılımcılar, danışman ilgilenmediği için ya farklı hocalardan destek almakta ya da danışmanlarını değiştirmektedirler.

Yüksek lisans tezini nasıl başarıyla bitirdim. İki şeyden dolayı. Birincisi; lisans eğitimimde dediğim gibi zengin ve dolgun ve bi teorik eğitim almıştım, hocalarım sayesinde. İkincisi de; tez danışmanım sayesinde, onun tez danışmanlığımla kabul etmesi sayesinde. Diğer ilk danışmanım olan B...'ye rağmen, hani yüksek lisans tezimi bitirdim (İsa, 29 yaşında, doktora ders dönemi).

Hissedar danışman: Tez sürecinin birlikte öğrenme biçiminde ilerlediği bir danışman-öğrenci ilişkisine karşılık gelen bir danışmanlık türüdür. Bu türden bir ilişki içinde olan katılımcılar, tezlerinin ortak bir ürün olduğunu düşünmekte ve çoğunlukla tezin aşamalarından, yapılan işlerden bahsederken “biz” zamirini kullanmaktadırlar.

Hissedar danışman, atanmış veya öğrenci tarafından seçilmiş bir danışman olabilmektedir. Çoğunlukla tez öğrencisi ile çalışma veya konu ortalığına sahip

olduğu görülmektedir. İdeolojik görüşlerini danışman-öğrenci ilişkisine yansıtan bir danışman değildir veya çalışma ortaklığının sürmesi için böyle davranma mecburiyeti bulunmaktadır. Hissedar danışman kategorisinde bir danışman-öğrenci ilişkisine sahip olan katılımcılar, düzenli tez görüşmeleri gerçekleştirdiklerini ve hocalarına ihtiyaç duyduklarında ulaşabildiklerini söylemektedirler. Böyle bir danışman-öğrenci ilişkisinde kuram ve yöntemle dair tartışmalar ya yapılamamakta ya da sınırlı alanlarda yapılmaktadır.

... kendisi alanda şey de değildi ama hani bilgi sahibi olsaydı alanda hocamızın belirlediği yoldan gittim. O da benimle birlikte çalışmaya başladı yani ikimiz de o an keşfettik bazı şeyleri. Öyle bi ilişki de değildi ama nasıl tanımlayabilirim ki onu. Yani beraber götürdüğümüz sanki şeymiş gibi çalışmayı ikimiz yapmışız gibi bi şey oldu böyle. Öyle bi ilişki var (Sabri, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Konuya özel danışman: Konuya özel danışman olmaktan kastettiğimiz şey tez öğrencisinin çalışma alanı veya tez konusuna yakın bir alanda çalışan bir hocayı danışman olarak seçmesiyle başlayan danışmanlık ilişkisidir. Bu türden bir danışman-öğrenci ilişkisi atanma yoluyla da başlayabilmektedir ancak danışman ataması tez öğrencisinin ve danışmanın karşılıklı anlaşmasından sonra gerçekleşmektedir. Danışmanın öğrencinin bilgisi olmadan atanması ve danışmanın konuya özel danışmanlık yapmada ısrar etmesi halinde danışman-öğrenci ilişkisi sağlıklı ilerleyememekte ve çoğunlukla danışmanın değiştirilmesiyle sona ermektedir. Bazı katılımcılar, eğitim aldıkları bölümde danışmanın konuya göre seçilmesi gerektiği şeklinde bir anlayış olduğunu söylemektedirler.

(Farklı bir alanda çalışan hocayı) zaten seçmezsiniz, kimse de seçtirmez yani. O anca sevilmeyen öğrenciye falan yapılacak bi şey yani (Mete, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

Konuya özel danışmanlık tipini benimsemiş bir danışman hocayla çalışan katılımcılar, aynı çalışma alanında bir konu seçmediklerinde tezlerinde bu tip danışmandan yeterli destek alamamaktadırlar. Bazı örneklerde danışman öğrenciye tarzını da dayatmaktadır. Konuya özel danışman tipi ilişkisi içinde olan katılımcılar, danışmanların kendi çalışma alanı içinde kalan kuram ve yöntemle ilgili tartışıklarını, çoğunlukla bunun dışına çıkamadıklarını söylemektedirler. Tez görüşmeleri ise, bir veya birkaç haftalık aralarla rutin halinde gerçekleşebildiği gibi

düzensiz görüşmeler şeklinde de olabilmektedir. Ancak bu görüşmelerden her zaman verim alınamamaktadır. Katılımcılar, konuya özel danışmanın kuramsal veya metodolojik yönlendirmesini de eksik bulabilmektedirler.

Bir danışman hocanın konuya göre danışmanlık yapması, aynı konuyu çalışan tez öğrencisi için nitelikli bir yönlendirme yapılması ihtimalini artırmakta ancak şu açılardan gerçekçi olamamakta veya uygulanabilir olmaktan çıkmaktadır: Bölümlerde her çalışma alanında hoca olmaması, çalışma alanı ortaklığının her zaman yöntem konusunda nitelikli yönlendirme alınacağı anlamına gelmemesi, öğrencinin istemediği konularda çalışmak durumunda kalmasının çalışma isteğini azaltması veya tezin niteliğini düşürmesi.

Noter danışman: Yapıcı bir yönlendirme yapacak hoca bulunmadığında, tez sürecinde müdahil olmayacak bir danışmanın tercih edilmesi suretiyle oluşan bir danışmanlık türüne karşılık gelmektedir. Bu tip danışman herhangi bir yönlendirmede bulunmamakta veya imla ile ilgili düzeltmeler yapmakla yetinmektedir. Tez süreci onaylama biçiminde ilerlemektedir. Bu tipteki bir danışmana sahip olan katılımcılar, tezin bölümlerini yazdıkça hocalarına onaylatmak şeklinde ilerlemekte veya tezi yazıp bitirdikten sonra danışmanlarına getirmektedirler. Bu danışman, “öğrenci işlerindeki memurdan farkı olmayan danışman” olarak nitelenmektedir. Doğal olarak düzenli tez görüşmeleri gerçekleşmemekte, danışman ve öğrenci nadiren bir araya gelmektedir. Danışman ve öğrencinin herhangi bir kuramsal ve yöntemsel tartışma yürütmesi de vaki olmamaktadır.

Açıkçası hocayı tercih etmemdeki temel motivasyonum “Karışmasın bana” motivasyonundaydı çünkü yapıcı bi şekilde karışan hoca sayısı çok fazla yok... “İyi olmuş, iyi güzel, tamam böyle devam et, şunu şey yap, bunu ekle, bu çok think tank ifadesi, internet atfı şöyle olur böyle olur” genel olarak o tarz şeyler... Bi şey istemiyorum da şimdi, Allah var. Belki istesem yapar ama bu alanda hani en başından beri yalnız olduğumuzu bildiğimiz için çok beklenti yok belki, ondan hani, bunu problematize de etmiyorum... Yalnız olmak istemezdim ama başka da kimse yok (Neva, 32 yaşında, doktora tez dönemi).

İdol danışman: Hocasına hayranlık duyan ve onu rol model olarak alan öğrenci tipinin inşa ettiği bir danışmanlık türüne karşılık gelmektedir. Bu danışmanlık tipinde katılımcı, hocadan etkilendiği için lisansüstü eğitim almaya

karar vermekte veya akademisyen olmak istemektedir. Danışmanlık ilişkisi hoca ve öğrencinin anlaşması sonucunda başlamaktadır. Tez konusu hocanın derste çalışılması gerektiğini ima ettiği konulardan seçilmektedir. Tez görüşmeleri ise, bazen birkaç güne bir, bazen haftalık veya aylık rutinler şeklinde olabilmektedir. Bazen herhangi bir rutin olmamakta, danışman hoca ve öğrencisi okul dışında gerçekleşen bilimsel etkinliklerde de buluşabilmektedir.

Kuram ve yöntemle ilgili tartışmanın çoğunlukla tez kapsamı dışına çıkmadığı görülmektedir. Bu türden bir danışmana sahip olan katılımcı, danışman-öğrenci ilişkisine duygusal bağ ile başladığı için çoğu halde aksaklıkları görmemekte veya iyiye yormaktadır. Eleştiri mahiyetinde bir ifadeden çok geçmeden pişman olup onu düzeltme ihtiyacı duymaktadır. Bu danışman türü, katılımcı tarafından doğal danışman olarak benimsenmekte ve başka bir hocayla çalışma ihtimali söz konusu dahi edilmemektedir. Danışman hoca çoğu halde öğrenci ile aynı ideolojik veya dini görüşe sahip olan biri olmaktadır.

(Yüksek lisansa başlama kararım) Tamamen danışmanımla ilgili. Yani lisansta onunla tanıştıktan sonra tam olarak benim yapmak istediğim şeyin bu olduğunu fark ettim. ...daha önceden öğrencisiydim zaten lisansta ve kendimi her zaman yakın hissettim fikir olarak, yakın hissettim ve hani örnek de aldığım biri. Hem duruşu, hem tarzı-tavır, mesleğiyle ilgili de ciddi bi birikimi olduğunu kendi adıma hani takdir edebiliyorum. O yüzden de benim için her zaman rol model oldu ve zaten onun sayesinde şu an yüksek lisanstayım, o kadar net söyleyebilirim. Bana sosyolojiyi-seviyodum ama-daha fazla sevdiiren ve bu yolda, bu alanda bi şeyler yapmak için bana o kaygıyı veren odur. Onun danışmanım olması için ben yüksek lisansa bu kadar çalıştım. Yüksek lisansa bu yüzden girdim, her şey onunla çalışmak için benim için birer şeydi, vesile sadece (Aybala, 32 yaşında, yüksek lisans tez öğrencisi).

Kendi haline bırakan danışman: Tez sürecinde yönlendirmede bulunmayan veya sınırlı alanlarda yönlendirme yapan danışman tipine karşılık gelmektedir. Bu danışman tipi, atanan bir danışman olabildiği gibi, çalışma alanı tez konusuna yakın olduğu için veya hocanın akademik olarak yeterli olduğu ve tezi kuramsal ve metodolojik olarak iyi yönlendireceği düşünüldüğü için de seçilebilmektedir. Bu türden bir danışmanla danışman-öğrenci ilişkisi içinde olan katılımcılar, tez sürecinde el yordamıyla ilerlemekte, yönlendirme eksikliği hissetmekte ve tezlerinde bağlamsal sıkıntıların olduğundan söz etmektedirler.

Yani kuramı nasıl yorumlamam, nasıl anlamam gerektiği konusunda yani danışmanımdan ziyade farklı hocalardan yardım almıştım ve onların da biraz katkısı oldu yani... Biraz kendi halime bırakıldım aslında çünkü çalıştığım konu doğrudan hocanın çalışma alanı olan bi konu değildi. O yüzden de biraz kendim yürütmek zorunda kaldım (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Hoca her yaptığımı doğru buluyordu... Yani diyebilirim, pek şey yapmak istemiyorum, sevdiğim bi hoca. Onu kötülemek istemiyorum açıkçası. Biraz iletişim kopukluğu oldu, pek alakası olmadığı bi konu olduğu için... Yardım ettiği oldu, "Şurayı düzenle, burayı düzenle" gibi, onun dışında müdahale etmedi yani. Hatta savunmaya geldiğim zaman, sıkıntısını o zaman yaşadım yani, düzeltme aldım... Biraz kendi başıma ilerlemiş oldum... Arkadaşlık açısından, birbirimizle konuşmak açısından sorarsanız gayet iyiydi ama akademik açıdan onun mesela mağripte olması, benim maşripta olmam sıkıntısı yani o uygulamalı çalışmamış, masa başı sosyologlarından sanırım. O açıdan kendisini ilerletmiş, o yüzden hani bi orta noktada buluşamadık, buluştüğümüz orta nokta da biraz kısır kalmış olabilir diye düşünüyorum (Mert, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Bu türden bir danışman-öğrenci ilişkisi içinde olan katılımcıların çoğu danışmanlarıyla, tez konusu kapsamında veya genel mahiyette, herhangi bir kuramsal veya yöntemsel tartışma yürütmemektedirler. Bu minvaldeki tartışmalar ya nadiren yapılmakta, yapıldığı durumda ise oldukça sınırlı olmaktadır.

...danışmanım gerçekten dünya iyisi bi insan, insan olarak ama bu iş profesyonelce yürütülemedi yani. Çalışmamın hiç bir hani ne kuramsal ne metodolojik aşamasında herhangi bir desteği olamadı maalesef. Benim açımdan en büyük şey buydu, sorun buydu yani her şeyle oturup kendim mücadele etme yorucu oluyo. Zorlayıcı oluyo (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Araştırma tecrübesini lisans öğrenimi esnasında veya yüksek lisans ders döneminde kazanmamış olan katılımcılar, kendi haline bırakan bir danışmanla çalıştıklarında araştırma sürecinde ne yapacaklarını veya araştırma raporunu nasıl yazacaklarını diğer tezlerden öğrenmekte veya arkadaşlarına sormaktadırlar. Danışman hocanın kendisi de araştırma sürecini kitaplardan öğrenme konusunda tez öğrencisini teşvik edebilmekte, kitap isimleri önermektedir. Bu türden bir danışmanlıkta, tez görüşmelerinin düzenli yapıldığı örnekler olmakla birlikte çoğunlukla rutin tez görüşmeleri bulunmamaktadır. Katılımcılar ihtiyaç duyduklarında hocalarıyla görüşmeye gitmekte, bazı durumlarda ise danışmanın yoğunluklarından dolayı vakit ayıramayacağını bildikleri için görüşmeyi talep etmemektedirler.

Bu danışman tipinde, hocanın yazılan metinlere yönlendirici geri dönüşlerde bulunmadığı örnekler olduğu gibi, verilen metinlerin geç okunduğu örnekler de görülmektedir. Katılımcılar, böyle bir danışmanlık sürecinde, hocaları tarafından yalnız bırakıldıkları için kendi hallerine ilerlemekte ve tezinde neyi doğru neyi yanlış yaptığını tam olarak bilememektedirler. Bazı katılımcılar ise, tezlerinde yanlış ve hatalı kısımların olması halinde danışman tarafından düzeltileceğini düşünüp doğru ve iyi yaptığı yönünde bir kanaate sahip olmaktadır. Yine bu sebeple katılımcıların bir kısmının tezleriyle ilgili herhangi bir kanaati oluşmamaktadır.

Sadece benim danışman hocamla değil de diğerlerinde de öyle. Öğrenci karar veriyö. Niye? "Nitel seviyom, nicel seviyom". Sence bu geçerli sebep mi? Değil tabi ki de. Uygun mu, değil mi? Bilmiyorum ki. Niye? Sevdiğimden yapıyorum. Bence saçma. Mesela M... şey yapmış, çeşitli örnekler üzerinden mülakat yaptı... H... hoca da "Tamam öyle yap" diyo. Başka bi hoca "Hayır, nitel araştırma öyle olmaz" diyo. Ben anlıyamadım arkadaş ya. Yemin ederim anlıyamadım ya. Nedir bu nitel araştırma yöntemi? Gerçekten bilmiyoruz ya ve arkadaş bitirdi ya, yöntemi iyi bildiğini düşünüyö ama şöyle bi şey var. Mesela H... hoca gibi bi insan sana eleştiri yapmıyosa, ister istemez "A tamam, demek ki ben biliyomuşum ki, bu hoca bi şey söylemiyo" diye düşünüyösün ama aslında uğraşmak istemiyolar (Peri, 29 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Öğrencisini kendi haline bırakan danışmanlardan bir kısmının, kendi çalışma konusu dışında bir konuda yardımcı olamayacağı için bu şekilde davrandığı düşünülmektedir. Tez öğrencisinin bir araştırmayı yürütmek açısından yetkin görülmesi de, öğrenciyi kendi haline bırakmanın sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir. Danışmanları tarafından kendi hallerine bırakılan katılımcılar çoğunlukla içinde buldukları danışman-öğrenci ilişkisinden memnun olmamaktadırlar. Ancak katılımcılar arasında böyle bir danışman tipinden hoşnut olanların da mevcut olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcı kendi haline ilerlemekten rahatsız olmayan veya danışman-öğrenci ilişkisinin böyle olması gerektiğini düşünen biri olmaktadır.

...profesyonel anlamda aslında bir danışmanın işte her hafta belli saatler ayırması gerekir öğrenciyö ama bu yapılamıyo Türkiye'de çok fazla. Yani kendi deneyimlerim de, çevremdeki gözlemlediğim hani arkadaşlarımla deneyimleri de bu doğrultuda. Hani ben her hafta tez danışmanımla çalıştığım meseleleri konuşmadım yani işte belli chapterlarımı yazıp götürmedim mesela. Böyle bi çalışma planı oturtulmadı mesela. Bu sıkıntı (Lale, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Kendi haline bırakılma. (Bunu) Olumlu buluyorum. Bence zaten yüksek lisans öğrencisi biraz da kendi işini kendi halletmeyi becerebilmeli yani. Bence öğrenci önce kendisi halledebilmeye çalışmalı, hallettiği kısmı hocasıyla görüşmeli. “Hocam buraya kadar geldim, burda bi hata var mı?”. Ondan sonra da hoca “Bak çocuğum burda hata yapmışsın, şurda doğru yapmışsın” diyip yönlendirmeli. Devamlı hocayı darlayan bi öğrenci tipi de bana doğru gelmiyo yani. “Hocam şöyle mi, böyle mi?”. Hocanın da nihayetinde, adam koskoca profesör olmuş yani, tek işi sen değilsin yani (Saliha, 34 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Usta danışman: Danışman-öğrenci ilişkisinin, bir usta-çırak ilişkisi olarak görüldüğü danışmanlık türüne karşılık gelmektedir. Bazı örneklerde “baba, abi” olarak tanımlanan bu tip hoca ile ilişkiler tezle başlayıp bitmemekte, danışman ve öğrencinin birlikte makale, proje gibi çalışmalar yapması biçiminde devam edebilmektedir. Bu danışman tipi çalışma alanı tez konusuna yakın olduğu için seçilebildiği gibi, hocanın akademik olarak yeterli olduğu ve tezi kuramsal ve metodolojik olarak iyi yönlendireceği düşünüldüğü için de seçilebilmektedir. Bazı örneklerde ise, usta-çıraklık ilişkisi öğrencinin çabasıyla gerçekleşmektedir. Haftalık görüşme ve metinleri tartışma, öğrencinin çabası ve yönlendirmesiyle yapılmakta, katılımcı, hocayla görüşme talebinde öğrencinin ısrarcı olması gerektiğini söylemektedir. Sonuç olarak hocasıyla bir usta-çırak ilişkisini kendisi inşa etmektedir.

“Canım hocam” diye tanımlarım. Ben hocamı çok seviyorum. Hocam benim abim gibidir, bazen babam gibidir yani o kadar çok seviyorum. Ben hep söylerim, ben akademiye zaten usta-çırak ilişkisi olarak görüyorum ve hocamla da kesinlikle aramdaki ilişkinin öyle olduğunu düşünüyorum ve hocamın da yani hani ya da boynuz-kulak da diyceksek buna hani boynuzun kulağı geçmesi noktasında hiç bi endişesinin olmamasını görmek vesaire de çok güzel mesela yani o hatta zaman zaman bizi arkadaşı olarak görür. Bi kaç öğrencisiyiz biz arkadaşız da aynı zamanda, yani bize öğretmek istiyö. Bize daha doğrusu kendi tecrübelerini bizimle paylaşmak istiyö ve onun geldiği yerlere çok kısa sürede bizim de gelmemizi istiyö (Feride, 27 yaşında, doktora ders dönemi).

Aslındaki halimi, ölü toprağını kaldıran, danışman. Allah razı olsun. Bununla beraber sürekli açık bi şekilde her konuda nerde sıkışırsam, bi kapı açıyor sürekli. Geçen “Okula gelmene gerek yok, ben o tarafa gelcem, akşam görüşelim”. Bunlar çok motive eden şeyler. Aslında bi gayreti görüyorsunuz. Sana önemli olduğunu veya konunun önemli olduğunu hissettirebiliyor. Bu da dolayısıyla bi dinamizm getiriyor. Ben usta-çırak ilişkisine benzetebilirim. Türkiye’de sosyolojide mesela ortak bi sıkıntı var yani. Usta-çırak ilişkisi yok. Kendi yani. Biz mesela bugün Cemil Meriç’i biliyoruz, kim yetiştirdi? Yok (Hamit, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Usta danışman, çoğunlukla, kuram ve yöntemi tez konusu kapsamında olup olmadığına bakmaksızın tez öğrencisiyle tartışan biri olmaktadır. Usta danışman türünde bir danışmana sahip olan katılımcılar, danışmanlarının akademik yeterliliği konusunda herhangi bir şüphe taşımamaktadırlar. Tezin gidişatı ile ilgili olarak usta danışmana güvenmekte hatta usta danışmanın kendi çalışma alanı dışındaki konularda yönlendirme yapabileceğini düşünmektedirler.

Usta danışman; tez konusunu belirlemeyi, yöntem ve kuramsal kısım ile ilgili seçimleri öğrencinin kendisine bırakmaktadır. Öğrenci hangi metot ve kuramla gitmek istiyorsa ona göre danışmanlık yapan biri olarak öne çıkmaktadır ancak kontrolü elinde tutmaktadır. Öğrencinin seçimlerinin, araştırma bütünlüğü ile uyumsuz olması halinde müdahil olmakta ve öğrenciye bu seçimlerinin neye tekabül ettiği konusunda açıklamada bulunmaktadır. Bu danışmanlık ilişkisi, öğrencinin soru sorabileceğinden ve cevap alabileceğinden emin olduğu bir ilişki olmaktadır. Bu ilişkide öğrenciye somut yönlendirme yapılmakta, başarılı veya başarısız bulunan durumlar gerekçeli bir şekilde ifade edilmektedir. Danışman hoca çoğunlukla, tezdin önce zorlayan ve detaycı görünen hoca olarak tanınmakta ama katılımcılara göre onun bu özellikleri onun metinleri derinlemesine okumasını ve değerlendirmesini sağlamaktadır.

Soru sorabileceğimden eminim. Yanıt alabileceğimden eminim... (Metinlerin) Her satırı dikkatlice okunuyor, noktasına virgülüne kadar. "İnci şahane olmuş, bu güzel olmuş, bundan devam et ama şurayı tam anlamadım, burda ne diyosun?" açıklamanızı istiyorum. Açıklıyorsunuz "Him tamam ama bak, net olmamış. Bu cümleyi böyle bi değiştir bakalım, daha iyi olacaktır". Şahaneyse "şahane", kötüyse "Bu kötü". Her şeyin değerlendirmesi yapıyo. Ben o yüzden çok memnunum (İnci, 39 yaşında, doktora tez dönemi).

Böyle çok uç ya da ters bi şey olmadığı sürece hocam bana çok müdahale etmedi. Müdahalesi daha sınırlıydı, daha çok işte beni hani bi yandan serbest bırakmıştı, serbest dediğim hani böyle çok katı kuralı yoktu ama bi yandan da yaptıklarımı kontrol ediyodu. (Bunu) olumlu değerlendiriyorum çünkü sadece onun istediği yönde çalışmak değil de en azından ben de kendimden bi şeyler katabiliyodum ve bence de aslında bırakılmalı. Direk "Öğrenci naparsa yapsın" değil de yaptıkları bi yandan kontrol edilmeli, gözetilmeli ama bi yandan da kendi de birazcık özerk olmalı ki belki de yanlış bi şey yaptığında onu yaptıktan sonra yanlış olduğunu hoca söylediğinde belki çok daha kalıcı olacak (Rüya, 33 yaşında, doktora ders dönemi).

Usta danışman, katılımcılar tarafından tezi ve öğrenciyi nitelikli hale getiren danışman olarak tanımlanmaktadır. Çoğu örnekte usta danışman, öğrencisi ile zıt ideolojilere ve dünya görüşüne sahip olmakta ama hem ideolojik görüşü hem bir sosyolojik geleneğe mensubiyeti öğrenciye bir yönlendirme veya baskı olarak yansıtmamaktadır.

Aslında tezi nitelikli yapan, beni nitelikli yapan, beni akademik hayattan koparmayan tek şey benim tez hocamdı yani. Çok ciddi ilgi gösterdi, hatta basit bir örnek vereyim size. Ben mesela saha çalışmasını yaparken o evleneceği güne denk geliyordu. Nitel araştırma yaparken aklıma bi soru takılmıştı, onu aradığımda o gün evleniyodu. Bizim bölüm başkanı telefonu elimden almıştı. “Hocan bugün evleniyor. Bugün rahat bırak onu bari”. Sürekli görüşüyoduk. Mesela gece ikisinde duş alırken aklıma bi şey geldiğinde bana hemen mail atardı (Cemil, 31 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Usta danışman ve öğrencisinin tez görüşmelerinin genellikle haftalık veya iki haftalık rutin görüşmeler olarak veya öğrencinin ihtiyacına göre kendi belirlediği zamanlarda görüşmeye gitmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Usta danışman tipinde bir hocaya sahip olan katılımcılar tez sürecinde yalnız kalmamakta, zorlandıkları anlarda öncelikle danışmanlarından yardım istemektedirler.

Yani hoca zaten bizi her hafta belli bi gün ve saat ayırıyo ve öğrencilerine şey olarak takip ediyö, hepsinin hangi aşamada olduğunu, ne yaptığının farkında. Dolayısıyla hepsine açtığı bilgisayarında bi klasörü var işte, orda herkesle ilgili belgeleri, bilmem neyi şey yapıyo yani. Dolayısıyla zaten yani ben istesem her hafta görüşebilirim hocayla fakat her hafta yaptığım bi şey olmadığı için gidip görüşmüyorum... Ne zaman ihtiyaç duysam hocanın elinden gelen maksimum özveriyle yardımcı olacağını biliyorum (Canan, 29 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcıların bir kısmı içinde buldukları danışman-öğrenci ilişkisinin usta-çırak ilişkisine benzediğini ama bütünüyle bu şekilde tarif edilemeyeceğini düşünmektedirler. Bu türden bir danışmanlık, usta danışmanlığın bir alt türü olarak kısmi ustalık olarak tanımlanmıştır.

Usta-çırak ilişkisi var. Usta-çırak ilişkisi daha ağır basmıyo çünkü şöyle bi dezavantajı var benim hocamın. Çalışmadığı bi konu... Çalışmadığı bi konu olduğu için full usta-çırak ama yazımda olsun, konuyu sınırlamada olsun, başlıklar çıkarmak olsun, şey olsun usta-çırak var. Hocanın beni yönlendirmesi var. Bi de benim hocayı yönlendirmem var, bu konuda. “Yani hocam şu var. Şu raporu okudum, şey yaptım” deyince hoca da alıyo, o konuya, alana daha da vakıf oluyo (Aydın, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Katılımcılardan bir kısmı ise, danışmanlarıyla bir usta-çırak ilişkisine girmek istedikleri halde hocaların tarzı ve yoğunluğu sebebiyle bunun olamayacağını kabullenmektedir. Bazı katılımcılar usta-çırak ilişkisinin arzu edilebileceğini ancak her danışmanın buna uygun olmadığını düşünmektedirler. Katılımcılar arasında usta-çırak ilişkisini hiyerarşik bularak karşı çıkanlar da bulunmaktadır.

Ben hani o ilişkideki o hiyerarşi eğer kurulursa ona da karşıyım, usta-çırak ilişkisinde. Ben şey isterdim, böyle bir hani danışmanım olsun. O danışmanımın şey gibi değil böyle, “Her şey dediği, ağzından her çıkkanı alıyım uyguluyum” diye değil ama güzel bi şeyler yapsın ve ben onu takip ediyim, hani böyle onun yaptığı yolu görüyüm, gözlemliyim işte ben de onu ilerde uyguluyum gibi bi şey olsun hani nacizane isterdim ama olmadı (Güneş, 30 yaşında, doktora tez dönemi).

Usta-çırak ilişkisinin doğası hakkındaki sorgulamalar, çoğu halde danışman ve öğrenci arasında hiyerarşik bir ilişkiyi varsaymasında düğümlenmektedir. Usta danışman, tez öğrencisiyle müsavi bir ilişki kurmaya çalıştığında bile bu durum oluşabilmektedir. Çünkü usta danışmanın akademik yeterlilik ve alana hâkimiyet konusunda üstün bir konuma sahip olması, tez sürecinde öğrencinin daha pasif olmasını getirebilmektedir. Usta danışmanın bu durumu, o bunu arzu etmemiş olsa da, önerilerinin mecburi bir tavsiye haline gelmesine yol açmaktadır.

...bilinçli olarak bi dayatma süreci değil danışmanımın yaptığı ama sahip olduğu alandaki bilgiler, kendi duruşu ya da senelerdir yani kendi doktora tez dönemi boyunca alanda okumuş etmiş ve ister istemez belli bi bakışa ve görüşe sahip olmuş. Toplumsal gerçekliği öyle açıklayabileceğini düşünmüş. Sen alana daha yeni başlamışsın ve ilk etkilenme sürecinin biraz onun yönlendirilmesiyle olacağını ben düşünüyorum ama bunu bilinçli bi yönlendirme tamamen bilgi birikiminden kaynaklı bi yönlendirme olacağını düşünüyorum ama ben onun karşısına geçip “Sen öyle okuyup etmişsin, böyle söylemişsin, ben şurada böyle bi şey gördüm ve bunun böyle olduğunu düşünüyorum” dediğimde bana müdahale etmeyeceğini düşünüyorum çünkü daha önceki çalışmalarında bunu örneklerini yaşadığımı biliyorum (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Standart danışman: Standart veya normal danışman, usta danışmanla pek çok ortak özelliği olan bir danışman türüdür. Aralarındaki farkın mahiyetini anlatabilmek için *advisor* ve *supervisor* kelimelerinden faydalanmak mümkündür.

Hacettepe Üniversitesi’nde hazırlanmış olan *Lisansüstü Akademik Danışmanlık El Kitabı*’nda danışman tanımı yapılırken Türkçedeki *danışman* kelimesinin İngilizce *advisor*’ın karşılığı olduğu söylenmekte ve *supervisor/advisor* kelimeleri arasındaki anlam farkına değinilmektedir. Buna göre:

“Supervisor”, bir işin yapılmasına nezaret eden, bir anlamda “kontrol” eden (ustabaşı, amir, çavuş, vb.) kişiyi tanımlamaktadır, “advisor” ise, adı üstünde, bir konu hakkında danışılan kişidir. Öğrencinin konumu açısından düşünülecek olursa, supervisor öğrenciden daha üst, advisor ise eşit hatta daha alt bir konumu tanımlamaktadır. Tanımlardaki bu kayma, aslında danışmanın usta-çırak ilişkisindeki gibi “üstün” konumda olduğu klasik danışmanlık kavramından, öğrencinin daha aktif rol oynadığı modern danışmanlık kavramına geçiş ile açıklanabilir (Demirel vd., 2012: 9).

Bu araştırmanın tipeştirmelerinden biri olan usta danışman supervisor ve advisor arasında bir yere tekabül etmektedir. Advisor danışman ise, standart danışmanın tam karşılığıdır. Standart danışmanlık kategorisinin oluşturulma sebebi, katılımcıların usta danışman ve kendi haline bırakan danışman kategorilerine girmeyen ancak bu iki tür arasında kalan bir danışmanlık tipine işaret etmeleridir. Çoğu örnekte, usta danışman özellikleri taşıyan bir danışman hoca bulunmakta ancak katılımcı bu ilişkinin bir usta-çırak ilişkisi olmadığını söylemekte, danışmanlarıyla usta-çırak ilişkisine göre daha eşit bir konumda bulduklarını belirtmektedirler.

Samimi ama mesafeli de. Ve yönlendirici. Gayet sağlıklı bi ilişki. ...daha çok hani onun yönlendirmesiyle kendi yolumu bulma gibi diyebilirim. Usta-çırak ilişkisi gibi değil. Ben memnunum, bu benim için olumlu. Kendim araştırmayı, bi şeyleri kendim bulabilmeyi seviyorum (Şenay, 26 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

İyiymi yani rahatlıkla soru sorabildiğim, çalışmalarımı gönderip zamanında dönüş alabildiğim, çekinmeden danışabildiğim, beni yönlendiren iyi bir iletişimim ve ilişkim vardı diyebilirim... Kendi halimde ilerlediğim bir süreç değildi. Birlikte yürüttüğümüz bir süreçti, hani usta-çırak olarak tanımlamak ne kadar doğru bilmiyorum ama yani doğrudan şu anda bi tanım aklıma gelmiyo açıkçası ama birlikte yürüttüğümüz bir süreçti diyebilirim (Beren, 31 yaşında, doktora tez dönemi).

Standart danışman, çalışma alanı tez konusuna yakın olduğu için seçilebildiği gibi, hocanın akademik olarak yeterli olduğu ve tezi kuramsal ve metodolojik olarak iyi yönlendireceği düşünüldüğü için de seçilebilmektedir. Standart danışmanın, hocayla daha önce birlikte çalışmış olmaya ve birlikte çalışılabilecek biri olduğuna inanmaya göre tercih edildiği de vakidir. Buna ek olarak; insani ilişkilerinin iyi olmasına ve sosyolojiye veya ilgili toplumsal nesneye bakış açısının öğrenciye yakın olmasına göre de seçilebilmektedir. Standart danışman atanmış bir danışman da olabilmektedir.

Yöntemi ve kuramları tartışma konusunda standart danışmanlar arasında farklılıklar mevcuttur. Bazı standart danışmanlar tez kapsamında olup olmadığına

bakmaksızın kuram ve yöntemi tartışma konusu ederken bazıları yalnızca tez kapsamındaki kuram ve yöntemi tartışmakla yetinmektedir. Bazıları ise, yalnızca kuramları veya yalnızca yöntemi tartışmış olarak tez sürecini tamamlamaktadır. Standart danışmanlıkta tez görüşmeleri düzenli ve belli aralıklarla gerçekleştiği gibi belli bir rutini olmayan ve öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen görüşmeler şeklinde olabilmektedir.

Hocalarıyla standart danışmanlık tipinde bir ilişki içerisinde olan katılımcılar, tezin kendilerine ait bir çalışma olduğu fikri üzerinde durmakta ve bunu “tez benim tezim” ifadesiyle dile getirmektedirler. Aynı şekilde danışmanlarının da aynı düşünceyi “tez senin tez” şeklinde ifade ettiğini söylemektedirler. Danışmanlarıyla ilişkileri standart danışmanlık kategorisine giren katılımcıların ifadelerinde sıkça geçen başka bir mesele de, danışman hocanın “Şunu yap, bunu yapma” şeklinde bir yönlendirmede bulunmadığıdır.

Genelde çok saygılıydı zaten şeye, benim yaptığım düzenlediğim şeye. Çok fazla müdahil olmamaya çalışıyordu hani. “Tez senin tez” diyodu. Ben yapılandırıyodum, eksik bulduğu şeyi söylüyodu. Ondan sonra şey yapıyodu, öneride bulunuyodu. Ben de yapıyodum önerilerini. ...mesela yazdıklarımı okuyo, değerlendiriyö. Ben kendimce bi ilişki kurmuşum orda bi kuramla ya da bi kavramsal çerçeveye yorumlamışım şeyi. Hoca mesela okuyo onu, değerlendirirken diyo ki “Sen böyle düşünmüşsün ama böyle bir şey de var” diyerek hani farklı kuramdan, farklı bi perspektiften başka şeyler söylediği oluyodu hocanın, benim önümü açtığı, benim düşünemediğim, göremediğim şeyleri söylediği zamanlar oluyodu (Çiçek, 35 yaşında, farklı bir alanda doktora öğrencisi).

Bana yol gösterdi ama kendi yolunu bulduğumda da hani herhangi bir yönlendirme yapmadı. Sadece virajların yerini söyledi. Kendim ilerlememi istiyö, öyle zannediyorum. Yön çiziyor ama öyle çok üzerine gitmiyor, sıkıştırmıyor, yani tamamıyla çalışma bana ait yani. Ben bugün yaparsam birlikte çalışıyoruz, ara verdiysem sıkıntı yok, sıkıntı etmiyor veya herhangi bir yön daha çizmiyor. “Şunu yap, bunu yap” falan demiyor (Eren, 27 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Standart danışman; tez konusunu belirlemeyi, yöntem ve kuramsal kısımla ilgili seçimleri öğrencinin kendisine bırakmaktadır ve öğrenci hangi metot ve kuramla gitmek istiyorsa ona göre danışmanlık yapan biri olarak öne çıkmaktadır. Standart danışmanlardan bazıları, her konuda danışmanlık yapabilecek bir hoca olmasına rağmen kendi çalışma alanına yakın bir konuyu veya daha başarılı olduğu yöntemsel yaklaşımı tercih eden öğrenciye daha çok yardımcı olabileceğini düşünmektedir.

...bana bazı önerilerde bulunuyodu ama “Kesinlikle bunu kullan” şeklinde değil, “Buna da bi bak, belki şunu okuyabilirsin” şeklinde önerileri oluyodu. Kuramsal çerçeveyi belirlerken sanırım birazcık ben daha şeydim hani, daha aktif rol oynamıştım. Zaten tez benim tezimdi, belki de öyle olması gerekirdi ama hoca her zaman bi denetleyici rolü oynamış oldu. Hani bazen çekinceyle “Ben bunu böyle kullandım ama acaba yanlış mı anladım, hani siz ne düşünüyorsunuz?” diye hep sorduğum ve onun bana o çerçevede işte geri dönüş yaptığı “Doğru ya da değil” şeklinde geri dönüş yaptığı süreç böyle ilerledi (Berra, 28 yaşında, doktora tez dönemi).

Danışmanlık türleri çoğunlukla tarafların birlikte inşa ettiği bir süreç olmakla birlikte, standart danışmanlıkta, tez sürecinde verim alabilmek için tez öğrencisinin diğer danışmanlık tiplerindeki tez öğrencilerinden daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir. Standart danışmanın, öğrencinin kendi yolunu seçmesini bekleyen ve bu yolda danışmanlık yapan biri olması, öğrenci hangi yoldan gideceğini bilemediği zaman dezavantajlı bir duruma dönüşmektedir. Standart danışmanlardan bir kısmı tez öğrencilerine böyle bir durumda yol gösterirken, bir kısmı bu durumda öğrenciye yardımcı olamamaktadır. Standart danışmanlardan bir kısmı, bütün bunlardan dolayı yer yer kendi haline bırakan danışman tipine yaklaşmaktadır.

“Bu sadece senin çalışman, sen nasıl istiyosan öyle yürüt” dedi. Bu konuda işi bana bırakmış olması iyi bi şey. Ben zaten bunu yapmakla yükümlüyüm. Bunu yapmak istiyosam, buraya bunu yapmak için gelmişsem ben okumalıyım. Dolayısıyla ... hoca, idealist bi hoca. Yani senin en az kendisinin geçtiği süreçlerden geçiceğini ve aynı şekilde çabalayacağına inanıyor, inanması gerek. Ben bunu yapmazsam hoca bırakır, ilgilenmez. Ne arar, ne sorar yani. “Ben hocayı aramalıyım, ben hocadan talep etmeliyim. Ben hocadan istemeliyim”, diye düşünüyorum. Ben öyle düşünen bi insan olduğum için hocadan çok büyük bi beklentim olmadı (Müjde, 28 yaşında, doktora ders dönemi).

Standart danışmanın tez öğrencisini kendi yolunu çizme konusunda serbest bırakması ve bu tutumunda usta danışmandan çok kendi haline bırakan danışman tipine yaklaşması, bazı katılımcılar tarafından gündeme getirilmekte ve avantaj olarak görülmektedir.

... senin kendi yolunu bulmanı çok isteyen biri yani bu konulara çok müdahil olan biri değil. O yüzden biraz aslında serbest bırakıyo yani dediğim şey o işte o yüzden usta-çırak ilişkisi gelişmiyo. Yani o istiyo ki sen kendi yolunu bul... Ben bunun çok iyi olduğunu düşünüyorum yani bence bi insanın zihninin gelişmesinde tam olarak bu daha etkili olduğunu... (Nazan, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Mürşit danışman: Sadece tezi yönetip yönlendirmekle kalmayan aynı zamanda öğrencinin hayata bakışını değiştiren ve sosyolojik bakış kazandıran bir

danışman türüdür. Mürşit danışmanı, standart ve usta danışman tiplerinden ayıran en önemli özelliğın bu olduğu görölmektedir.

Biraz hayata nasıl bakman gerektiğini öğretiyö... Sonuçta hayata bakış açısını yükleniyösun, orda kurduğun ilişkiler falan. İş sadece akademi değil, sosyoloji okuduk, belli şeyleri bu hoca sayesinde, aşıladı yani. Girebilceğim her işte ben nasıl çalışmam gerektiğini, naapmam gerektiğini sanki kavradım gibi... Bilimle uğraşmak istiyorum, bu parayı bunun için kullanıyorum. İyi, tamam yani ama her ay kıyafetler, gezmeler tozmalar yapsam tabi ki yetmez. Onu yapmamamın sebebi var, kendimce açıklıyorum falan filan ama işte bu düşünce sistematığını bence bu adam öğretti (Nevin, 25 yaşında, yüksek lisans tez dönemi).

Mürşit danışmanın öğrencileri, idol danışmanın öğrencilerindeki benzer şekilde danışman hocalarına hayranlık duyabilmekte ve hocalarını örnek alabilmektedirler. Ancak mürşit danışmanın öğrencileri hocayla tanışmadan önce de akademik çalışma yapma konusunda azimli ve istekli olan kişiler olmaktadır.

Mürşit danışmanlık ilişkisinde hocanın yol göstericiliği ve yönlendirmesi daha belirginken, idol danışmanda ilişki yakın gibi görünse de daha mesafeli, yönlendiricilik daha az olmaktadır. Her iki ilişki türü de öğrencilerin ilişkiye atfettikleri anlam sebebiyle oluşmuş olsa da, idol danışmanın öğrencileri ilişkiye anlam atfetme ve oluşturma konusunda daha kurgusal hareket ediyorken mürşit danışmanın öğrencileri hocalarıyla daha yakın ilişkiler kurmakta, hocalarına atfettikleri anlam boşlukta kurgulanmamakta, idol danışmanın öğrencilerine göre daha ayağı yere basar konumda olmaktadırlar.

Bu danışman tipi; hocanın akademik olarak yeterli olduğu ve tezi kuramsal ve metodolojik olarak iyi yönlendireceği düşünöldüğu için seçilebildiği gibi, yönlendirmeye ek olarak insani örnekliliği, çalışma konusuna yakınlığı gibi çoklu sebeplerle de danışman olarak tercih edilebilmektedir. Mürşit danışman, öğrencisi ile aynı dünya görüşüne sahip olabildiği gibi zıt görüşlere de sahip olabilmekte ancak hocanın ideolojik bir tavra sahip olması veya bunu yansıtmaması bu ilişkide söz konusu olmamaktadır.

Mürşit danışmanın öğrencileri, danışmanlarıyla usta-çırak ilişkisi içinde bulunmayı istemekte veya böyle bir ilişkiyi sorun olarak algılamamaktadırlar. Ancak danışman hoca, içinde bulunduğu danışman-öğrenci ilişkisini böyle nitelememektedir.

Hoca en başında bunu söylemişti: “Ben usta-çırak ilişkisi yürütmek istemem, kendimi öyle bi konumda görmüyorum. Ben iki meslektaş olarak devam etmemizi uygun görüyorum. Sen ne düşünürsün?” demişti. “Ben her şeye razıyım. Ben sizin bana katacağınız her şeye açığım” diye gitmiştim ama hoca müthiş bi mütevazılıkla “Ben ustalık etmek değil, meslektaş olarak burda bilgimi paylaşmak istiyorum” demişti. Bu seyirde de devam etti (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Mürşit danışmanın, metinleri itina ile okuyan ve geri bildirimde bulunan bir danışman olduğu görülmektedir. Kuram ve yöntemle ilgili tartışma yürütmekte ve öğrenciyi kuramsal ve metodolojik açılardan yönlendirmektedir. Tez öğrencisini tezle ilgili yapması gerekenler hususunda sıkıştırılmakta ama öğrencisi hocaya mahcup olmamak için kendisini buna mecbur hissetmektedir. Mürşit danışman, tez görüşmelerini düzenli aralıklarla gerçekleştirmeye özen göstermekte, programında tez görüşmeleri için özel vakit ayırmaktadır.

Mürşit danışman; bilgi paylaşımı hususunda cömert, hem insani özellikleri hem de bilim adamlığı bakımından örnek biri olarak tanımlanmaktadır. Mürşit danışman, sadece tezin akademik olarak güvenilir ellerde olduğunu düşündürmekle kalmayan aynı zamanda dünyaya güven duymayı sağlayan kişidir. Mürşit danışmanın öğrencisi olan katılımcılar, danışmanlarının, özel hayatlarıyla ilgili sıkıntılarını kendisiyle paylaşabildikleri ve zor duygusal süreçlerini atlatmalarına yardımcı olan biri olduğunu söylemektedirler. Ayrıca mürşit danışman, öğrencinin çalışma konusunu ve tezini, hangi düzeyde olduğuna bakmaksızın, önemsemekte ve bunu öğrenciyeye hissettirmektedir.

...“Bunu az kişi bilsin, bi tek ben bileyim”. Bilgiyi tekeline almak diyebiliriz. Benim danışmanımın hiç böyle bi kaygısı yoktu, aksine daha çok daha çok anlatıyordu. Bi konuda söyleyeceği bi parça bi şey varsa ya da bi sorun varsa hem kişisel tecrübesini, hem bilimsel bilgisini paylaşıyordu, uzun uzadıya, ihtiyaç duydukça, yeri geldikçe, ben sordukça. Bu anlamda sadece akademik bir danışman, bir tez danışmanı olmakla kalmadı. Kendi tecrübelerini anlatırken ve benim yaşadığım o süreç boyunca hayatımı ve tezimi de bi yönden etkileyen her şeyle ilgilendi... Bu, benim döktüğüm gözyaşı olur. Bu, benim sevdiğim, bu benim tezde bi şey keşfettiysen böyle mutlu olduğum anda o da benimle mutlu oluyomuş meğerse... Bir akademisyen olmak veya bir insan olmak arasında fark gütmeksizin bunu aynı anda yürütebilen nadir insanlardan biri herhalde. Bunun tek bir vücutta bir araya gelebildiğini görmek bana her anlamda böyle müthiş bir dünyaya işte güven duyma, umut vadettiği için böyle daha umutlu olmak gibi filan etkileri olmuştu... Sadece bi tezin danışmanı değildi, hayata dair her konuda, her konuda destekliyodu (Gülşen, 30 yaşında, doktora ders dönemi).

Ayrıntılı biçimde incelenmiş olan bu dokuz danışman tipinin katılımcılar arasında nasıl dağıldığı bu araştırmanın ilgi alanı dışında kalan bir meseledir ancak katılımcıların; kendi haline bırakan, standart ve usta danışman tipleri etrafında kümelendiklerini de belirtmek gerekmektedir. Diğer danışmanlık tipleri ise, bu üç danışmanlık tipi kadar sık karşılaşılmassa da, birer mekanizma olarak mevcuttur ve bu üç danışmanlık ilişkisinin yakın ve uzak çeşitlemeleri olarak sosyoloji alanındaki lisansüstü öğrencilerinin danışmanlık ilişkilerini tarif etme bakımından önemli bir rol üstlenmektedir.

Bir bilim dalında alınan eğitimin bir nevi sosyalleşme olduğu ve bu sosyalleşmenin bir kısmının dersler aracılığıyla, bir kısmının ise hoca ve öğrencinin birincil ilişkileri ile gerçekleştiği malumdur. Hatta hoca ve öğrencinin birincil ilişkileri, öğrenme sürecinde derslerden daha önemli olabilmektedir. Özellikle bilginin sadece sözle ifade edilecek biçimlere indirgenemeyeceği (Sayer, 2017: 38; Polanyi, 1969: 139) düşünülürse, öğrenmede hoca ve öğrenci ilişkilerinin önceliği tartışılmaz hale gelmektedir. Bir bilginin sözle ifade edilememesi demek; gözlem yoluyla ve bir bilenin gözetiminde bizzat yaparak öğrenileceği anlamına gelmektedir. Öğrencinin *tez* adı verilen bir iş üzerinde danışman hocasıyla çalışması, bu süreçte tekabül etmektedir.

Bilginin sözle ifade edilemeyen kısımlarının öğrenilmesi dışında, sosyoloji alanına has durumlar da danışman-öğrenci ilişkisinin önemine işaret etmektedir. Meseleyi gündeme getiren Neuman, nicel ve nitel araştırmalar arasında araştırma mantığıyla ilgili farklılıklar olduğuna değinmektedir. Nicel yani “yeniden oluşturmuş mantık”la sürdürülen araştırma adımları belli ve sistematik olduğu için kitaplardan öğrenilebilirken; nitel yani “uygulamada mantık”la sürdürülen araştırma nicel araştırmaya göre daha belirsiz ve karışıktır. Araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin kurallar azdır ve çoğunlukla standartlaştırılmamıştır. “Araştırmacıların deneyimlerinden gelişmiş olan gayri resmî bilgelige” dayanır. Bu nedenle, Neuman, nitel araştırmayı öğrenenlerin, araştırma raporlarını okuyarak, deneyimleyerek veya tecrübeli bir araştırmacının yanında “çırak” olarak öğrendiklerini söylemektedir (Neuman, 2013: 224-225).

Katılımcıların tezlerinde kullandıkları ve kendilerini yatkın hissettikleri araştırma ve analiz teknikleri çoğunlukla “nitel” olarak tabir edilen yaklaşımlardır. Dolayısıyla derslerin ve kitapların dışında, bir usta-çırak ilişkisi içerisinde ilgili yaklaşımların öğrenilmesi ve tecrübe edilmesi gerekmektedir. Öğrencinin dersler, kitaplar yoluyla tam olarak öğrenemediği veya içselleştiremediği beceriler, tez döneminde danışman-öğrenci ilişkisinde de öğrenilemediği takdirde; araştırmacının ne yaptığını bilmeden ilerlediği bir normal bilim döneminin kapısı açılmış olacaktır.

Danışman-öğrenci ilişkisinin önemine dair bu söylenenler, danışman tipleriyle yüzleştirildiğinde; usta, standart ve mürşit danışmanın sözle ifade edilemeyen bilgiyi verme konusunda başarılı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu danışmanlık türlerinin, “uygulamada mantık”la sürdürülen bir araştırma sürecini öğretebileceği ve bütün bunların sonucu olarak araştırma sürecinde nasıl ilerleyeceğini bilen bağımsız araştırmacı olabilme bakımından normal bilim dönemi öğrencisinden çok farklı bir bilim adamı adayı yetiştirebileceği öngörülebilir.

Hissedar, konuya özel ve idol danışman tiplerinin bulunduğu danışman-öğrenci ilişkileri, bağımsız araştırmacı yetiştirme ve sözle ifade edilemeyen bilgiyi öğretme bakımından yeterli alt yapıya sahip olmamakla birlikte tamamıyla bu faydalardan hali olarak değerlendirilemez. Bu danışmanlık türlerinin, bu kazanımları elde edecek şekilde evrilmesi mümkün olabilmektedir.

İlgisiz ve noter danışman tiplerinin danışman-öğrenci ilişkileri bakımından herhangi bir değeri bulunmamaktadır. Kendi haline bırakan danışman tipi ise, bu iki danışman türüne göre bazı bakımlardan daha zararlı olmaktadır. Öncelikle, bir normal bilim öğrencisi yetiştirme kanalı olarak iş görmektedir. İkinci olarak, tez öğrencisinin araştırma sürecini öğrenmesi bakımından çok az katkı sunmaktadır veya herhangi bir katkı sunmamaktadır, dolayısıyla sözle ifade edilemeyen bilginin bu danışmandan öğrenilmesi çok zor olmaktadır.

Sonuç olarak; yukarıda ifade edilen danışmanlık tiplerinin normal bilimi üreten bir takım mekanizmalara sahip olduğu ve normal bilim olmak istemeyen bir bilim dalının, bilim adamı adaylarını hangi danışmanlık sistemi içerisinde yetiştirdiğini gözden geçirmesinin elzem olduğu söylenebilir.

Katılımcıların araştırma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve katılımcıların danışmanlarıyla ilişkilerini konu edinen bu kısım, araştırmanın saha verilerinin betimlendiği ve analiz edildiği son bölümdür. Bundan sonraki bölümde, önceki bölümlerde ele alınan meselelerin bu araştırmanın ilgileri bakımından ne türden sonuçlar ürettiği tartışılacaktır.



SONUÇ

Her birisi birer araştırmacı-akademisyen olarak yetişecek olan kişilerin araştırma sũreçlerinde nasıl ilerledikleri, hangi ilişkiler, hangi yaklaşımlar, hangi tarzlar dâhilinde araştırma yapmaya yõnlendirildikleri bilim sosyolojisinin õnemli konularından biridir. Bu çalışma da Tũrkiye'deki õniversitelerin sosyoloji bõlũmlerine kayıtlı tez yazım aşamasında veya yazmış olan yũksek lisans ve doktora õğrencilerinin durumunu ele almış olup şu dõrt hususa odaklanmıştır. Bunlar: i) Bilim ۆretme sũrecinde farklı kuramsal ve yõntemsel paradigmalardan mevcut olduğu bir bilim dalında kuramlar, metodolojik yaklaşımlar ve araştırma teknikleri arasındaki bağı nasıl kurdukları, ii) mevcut paradigmatik sorunların farkında olup olmadıkları, iii) kendi araştırma sũreçlerinde nasıl bir tavır benimsediklerini ve iv) bilimi nasıl konumlandırırdıklarıdır.

Bu hususları õğrenilmeye ve incelenmeye değer kılan husus basitçe sosyal bilimlerin belli bir alanında araştırma ve bilim ۆretme sũrecinin nasıl ilerlediğinin tarif ve tasviri değildir. Aksine bu çalışmanın başlangıç bõlũmũnde ayrıntılı olarak ele alındığı ۆzere, Kuhn'un õnce *Bilimde Dogma'nın İşlevi* ve ardından *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı çalışmalarında ortaya koyduğu iddialarla başlayan ve genelde sosyal bilimlerin, õzel olarak da sosyolojinin çok paradigmatlı bir bilim olup olmadığı, bõyle bir bilim alanında yũrütũlen araştırma faaliyetinde metodoloji, kuramsal yaklaşımlar ve araştırma sũreci arasındaki ilişkilerin nasıl idare edilmesi gerektiği ile ilgili meseleler etrafında dõnen bir dizi tartışmayla doğrudan bağlantılıdır.

Bu kapsamda; çalışmada kendileriyle mũlakat yapılan sosyoloji õğrencilerinin ۆrettikleri bilgiyi hangi sosyal şartlar altında (akademik ortamın mahiyeti, kendilerinin bilim ۆretme sũrecine verdikleri õnem, sosyal çevrelerinin bilim ۆretme faaliyetine verdiği tepkiler), hangi ilişkiler içinde (hocalarıyla ve diğer õğrenci arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiler) ۆrettikleri, kendilerini içinde buldukları sorunlara kendi çalışmaları açısından nasıl çõzũmler buldukları veya bulamadıkları

ve bu sorunların farkında olup olmadıkları münhasıran üzerinde durulan konular olmuştur.

Bu araştırmanın bulguları sosyoloji öğrencilerinin farklı kuramsal ve yöntemsel paradigmalara aşina olmalarını ve bu paradigmalara araştırma süreciyle bağını kurmayı öğrenmelerini sağlayan öğrenim sürecinin hayati önemi haiz olduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda ilk olarak dikkat çekilmesi gereken husus katılımcılar açısından sosyolojinin mahiyetine ve kuramlara dair analitik bir kavrama becerisinin gelişmesinin birkaç aşamada gerçekleşmekte olduğudur. İlk aşama hikâye ile aşina olma aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada kuramcının kim olduğunu, ne dediğini öğrenmekte ve sosyolojinin mahiyetini kavramaya ilişkin bir giriş yapmaktadır. İkinci aşamada kuramcılar hakkında genel bir aşinalığı olduğu için adeta belli bir yap-boz tahtasında çalışırcasına onları belli yerlere konumlandırmayı ve üstten bakmayı öğrenmeye başlamaktadır. Üçüncü aşama ise kuramcıları yöntemleri açısından karşılaştırmayı öğrendiği ve bunu başka metinlerde de ayırt etmeye başladığı aşamadır. Dördüncü ve son aşama ise kuramları ve kavramları içselleştirdiği, kendi araştırmalarında kullanabildiği ve onlarla toplumsal olay ve olgulara bakabildiği aşamadır.

Araştırma bulgularına göre, ilk olarak sosyoloji öğrencilerinin sosyolojik eğitimin bu aşamalarını tamamlayabilmek için tarama ve derin inceleme tarzı kuram dersleri almaları gerekmektedir. Buna karşılık katılımcıların önemli bir kısmının tarama tarzı dersler almakla birlikte derin inceleme tarzı dersleri almadıkları görülmektedir. Bu katılımcılar bilimsel araştırmada kuramı konumlandırmakta, araştırma konusu ve tekniği ile kuram bağını kurmakta sıkıntı yaşamakta veya çoğu halde bunu yapamamaktadırlar. Bir bilimsel araştırmada ilgilenilen konunun kuramlarla ilgisi bağlamında konumlandırılmaması veya yanlış konumlandırılması halinde kuramları peşinen araştırma bileşenleri arasından dışlayan veya kuramları veri ile ve veriyi kuramlarla yüzleştirmeksizin ilerleyen araştırmalar ortaya çıkmaktadır.

Sosyolojik eğitimin mahiyetine ilişkin aşamaların bir başka veçhesi yöntem derslerinin işlenme tarzıyla ilgilidir. Bir bilimsel alandaki bilgi ve becerileri içselleştirebilmenin yolu zımnî ve sözlü ifade edilemeyen bilginin öğrenilebilmesinden geçmektedir. Bu bilgi ise öğrencinin birincil ilişkiler içinde görerek ve uygulayarak elde edebileceği bir bilgi olmaktadır. Dolayısıyla zımnî bilgi lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin bir kuramı okuyup anlayabilme ve konumlandırabilmelerini de içermekle birlikte yöntemi daha doğrudan işaret etmektedir. Öğrencilerin araştırma sürecinde ilerlemeyi öğrenmeleri ve bağımsız bir araştırmacı olabilmeleri büyük oranda, yöntemi uygulamalı ders tarzıyla almalarına ve danışman-öğrenci ilişkisinde usta, standart veya mürşit danışman tiplerinden birine tekabül eden bir danışman-öğrenci ilişkisi içinde bulunmalarına bağlı olmaktadır.

Lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin bağımsız bir araştırmacı olarak yetiştirilmeleri danışman-öğrenci ilişkisi ve yöntem derslerinin işlenme biçimlerine bağlıdır ancak bunun olabilmesi bir üçüncü etken olan metodolojiye dair bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğu metodoloji kavramına aşina değildir ve metodolojiye dair dersler almamışlardır. Bu durumda uygulamalı yöntem dersi alabilen bir sosyoloji öğrencisi araştırma yaklaşım ve tekniklerini öğrenmekte ve uygulamakta ancak araştırma sürecinde yaptığı işin temellerine vakıf olmadan ilerlemektedir. Böylece bir yanda sosyolojinin çok paradigmatlı bir bilim olduğu kabul ediliyor görünürken diğer yanda Kuhn'un normal bilim halindeki işleyişe dair tarifleriyle uyumlu bir bilimsel üretim süreci ortaya çıkmaktadır.

Eksik veya yetersiz bir eğitimin sonucunda kuramlar ve metodolojilerle ilgili olarak: i) kuramları peşinen araştırma bileşenleri arasından dışlamak, ii) kuramları veriyle ve veriyi kuramlarla yüzleştirmeksizin ilerlemek ve iii) yapılan işin tekniğini bilerek ancak bu işin temeli olan metodolojinin farkında olmayarak ilerlemek şeklinde tarif edilebilecek üç tavrın olduğu görülmektedir. Sosyolojinin ne türden bir bilim olduğu, bilimde nasıl ilerlenmesi gerektiğine dair yapılan tartışmalarla* bu

* Sosyolojinin doğasına ilişkin tartışmalar birinci bölümde, araştırma sürecinde nasıl ilerleneceğine dair yöntem kitaplarının tarifini içeren tartışma ise üçüncü bölümün beşinci kısmında yapılmaktadır.

tavırlar yüzleştirildiğinde; araştırma sürecinde nasıl ilerlenmesi gerektiği ile ilgili teorik tartışmalar ve pratikte nasıl ilerlendiği arasında niteliksel bir farklılık oluştuğu görülmektedir.

Örneğin katılımcılar kendi çalışmalarında çoğunlukla kitaplarda tarif edilen araştırma tekniklerinin ilerleme biçimleri bakımından bu tariflere uymakta ancak araştırma konusunun sorunsallaştırılması konusunda uymamaktadırlar. Metodoloji ile ilgili ayrıca bir ders almadıkları ve etraflıca bir okuma yapmadıkları takdirde yöntem derslerinin ve yöntem kitaplarının bir kısmının başlangıcında yer alan metodolojik temeller konusu onların dikkatini araştırma süreci ile metodolojinin bağı anlamında çekmemektedir. Katılımcıların dersler ve kitaplarla uyumlu olan ama metodolojik bilgi açısından yanlış bir takım kanaatleri de bulunmaktadır. Kitapların bir kısmının ve yöntem derslerinin kurmuş olduğu “niceliksel yaklaşımın pozitivist, niteliksel yaklaşımın ise yorumcu yaklaşım temelli olduğu” inancı katılımcılar arasında yaygın ve kökleşmiş durumdadır. Bu katılımcıların metodoloji ve araştırma süreci arasında kurmuş olduğu bağ da bundan ibaret olmaktadır. Hangi yaklaşım ve teknikle hangi türden veri toplanabileceği ve bunun bir hususu aydınlatacak bilgi üretimi sorununda neye tekabül ettiği meselesi bu derslerde ve kitaplarda çoğunlukla gündeme gelmemektedir. Böylelikle araştırma sürecinde belli bir yaklaşım ve teknikle ilerleme konusunda danışman hocanın ve kitaplar tarafından tarif edilen adımların uygulanmasıyla biçimsel olarak kitaptaki “bilimsel olma” tarifine uyan ancak metodolojik temelleri bilmek ve buna göre ilerlemek bakımından bilimselliği sorgulanan bir bilgi üretimi ortaya çıkmaktadır.

Metodolojik temellerin az bilinmesine ek olarak kuramların araştırma süreci ile bağı kurmak ve verinin kuramla ve kuramın veriyle yüzleştirilmesi ve bunun sonucunda mevcut tartışmalara hakemlik edilmesi şeklinde ilerlemek katılımcılar arasında bilinmeyen ve çok az görülen bir tavır olmaktadır. Araştırma sürecinde kuramların peşinen dışlanması halinde ise yapılan araştırmanın biçimsel olarak bir araştırma olsa bile bilgi üretimi ve mevcut anlayış, açıklamalardaki sorunlara ne katacağı belli olmayan bir ürün ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların kuramsal ve yöntemsal paradigmalara aşinalıklarının ve bu paradigmaları araştırma sürecinde konumlandırma veya konumlandıramama

biçimlerinin araştırma sürecinde üç farklı ilerleme tarzı ortaya çıkardığı görülmektedir: i) Araştırma sürecinde yaptığı işin temellerine vakıf olarak ve neyi, niçin yaptığını bilerek ilerleyen, ii) neyi, niçin yaptığını bilmemekle birlikte danışman hocanın ve ders kitapların yardımıyla bir şekilde biçimsel uygunluğu sağlayarak ilerleyen ve iii) yaptığı işin temellerine dair bir fikri olmadan ve biçimsel bir uygunluğu da sağlayamadan ilerleyen. Bu tavırlardan birincisi olumlu bir tavır iken diğer ikisinin, bilimsel çalışma açısından elzem olan kendi yaptığı işe dair farkındalık bakımından sosyoloji öğrencilerinin nerde durdukları konusunda büyük bir belirsizliğin ya da muğlaklığın araştırmacı yetiştirme bakımından önemli bir sorun alanına karşılık geldiği görülmektedir.

Danışman hocanın ve kitapların yardımıyla biçimsel uygunluğun sağlandığı ikinci biçim, normal bilim halindeki bir bilimsel ilerleyişi andırmaktadır. Sosyolojinin doğası itibarıyla devrim halinde olan bir bilim olduğu hatırlanacak olursa, bu biçimde ilerlenen bir araştırma sürecinin sonunda üretilen bilginin konumu tartışmalı olacaktır. Dolayısıyla metodolojik temelleri bilmeden ve biçimsel bir uygunluğu da sağlayamadan ilerleyen, buna ek olarak kuramları da araştırma sürecinden dışlayarak yapılan bilgi üretim biçimlerinin bilimsel olana ne kadar yakın olduğu tartışma konusu olmaktadır. Bizim intibamız bu üretimin bilim yapma konumundan uzakta olduğu yönündedir.

Bu araştırmanın bulgularının Fuschs'un sosyal ve beşeri bilim alanlarındaki bilgi üretme biçimlerinin ortaya çıkardığı ürünün mahiyetine dair söyledikleriyle uyumlu bir tablo ortaya çıkarmış olması sosyoloji adına üzüntü vericidir:

“...sosyal ve beşeri bilimler alanlarında ise sorunlar yenilikçi ve karmaşık, araştırma süreçleri istisna ve sürprizlere daha açık, yöntemlerinin daha muğlak olmalarının yanında araştırmacılar daha ferdi, özerk bir çalışma ortamında çalışmakta, gruplar daha parçalı ve adem-i merkezi bir hal sergilemektedir. Bu şartlar altında sosyal ve beşeri bilimler alanında olgu veya veri üretimi ve bilim yapma daha çok sohbet ve derin yorumculuk biçimini almaktadır” (Fuchs'tan (1992) aktaran Sönmez, 2018: 96).

Bu araştırmanın odağında olan meselelerden bir diğeri; katılımcıların bir metodolojik veya kuramsal bir paradigmaya yakınlık duymaları, benimsemeleri veya bir paradigmaya karşı mesafeli ve eleştirel bir tutum geliştirmeleri konusundaki tavırlarıdır. Katılımcıların çoğunun metodolojiye aşına olmadıkları ancak bilimsel

Üretimin temellerinde olduğunu düşündükleri ve konumlandıramadıkları muğlak bir paradigma kavramına aşına oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğunun kendilerini yorumculuğa yakın hissettikleri ve bu katılımcılardan bir kısmının pozitivizmi ideoloji olarak algıladıkları için bu tavrı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Kendilerini yorumculuğa yakın hisseden katılımcıların bir kısmı, bilimsel faaliyetleri sonucu elde ettikleri verinin ne kadar bilimsel olduğunu sorgulamaktadırlar. Çünkü onlar niceliği ölçen teknikleri pozitivist paradigma ile ilişkilendirmekte ve ek olarak bilimin de niceliksel veriler elde edilemeden yapılamayacağı gibi pozitivist bir kabulü de benimsemektedirler. Bu katılımcılar araştırma sürecinde bu türden bir sıkıntı ve gerilimi hissederek ilerlemektedirler. Katılımcıların çoğunun kendilerini yorumcu yaklaşıma yakın hissetmesi; sosyoloji gibi çok paradigmatlı bir yapıda araştırmacıların ağırlıklı olarak tekil bir paradigmatla ilerleme yönünde bir yaklaşım kazandıkları ve diğerlerini ihmal ederek veya göz ardı ederek ilerleme yönünde bir yatkınlığa gittiklerini göstermektedir.

Katılımcıların paradigmatlara dair göz ardı etme veya benimseme davranışlarının çoğu halde tartışmalara derin bir şekilde vakıf olmaktan kaynaklanan bir gerekçesinin olmadığı aksine dini ve ideolojik inanışları ve öğrenim gördükleri sosyoloji bölümlerinin ve hocalarının eğilimlerini benimsemekten kaynaklandığı görülmektedir. Ancak katılımcıların kuramsal paradigmatlar konusundaki benimseme ve mesafeli olma tavırlarına bakıldığında kuramların, genel bir bilimsel anlayış ve temel olarak algılanan bir paradigmatik bir yaklaşıma göre daha gevşek bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü kuramların benimsenme süreçlerinde, Kuhn'un analizinin aksine aklî sebepler de küçümsenmeyecek bir yer tutmaktadır. Katılımcıların çoğu, kuramlar konusunda "bir şeyci olma" tavrından uzak durduklarını söylemektedirler. Yani katılımcılar bir kuramı, diğer kuramları dışlayan ve birinden diğerine geçişin olmayacağı kavramsal sistemler olarak benimsememektedir. Kuramlar arasında metodolojik paradigmatlara göre daha serbest hareket edebilmektedirler. Ancak katılımcıların bir kuramı benimseme süreçlerinde akli sebeplerin de olması bu durumun sorunsuz olduğu anlamına gelmemektedir.

Katılımcıların kuramlarla ilgili eleştirel yaklaşımlarını veya benimseme gibi tavırlarına bakıldığında da benimseme konusunda daha cesur oldukları ancak eleştirel bakma veya bir kurama mesafeli olma ile ilgili çekingen davrandıkları, çok az şey söyledikleri görülmektedir. Oysa duruma bilimsel şekilde yaklaşmanın gereği olarak, hem benimseme tavrının hem mesafeli olma tavrının gerekçelendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu çoğu halde yapılmamaktadır. Çünkü çoğu halde bu katılımcıların kuramlara aşinalıklarının temelini oluşturan dersler, kuramları yöntemlerine göre karşılaştırarak işleyen dersler olmamaktadır ve katılımcılar benimsemenin gerekçelerini kısmen edinseler de bir kurama eleştirel yaklaşabilecek bilgiyi elde edememektedirler.

Katılımcılar açısından bakıldığında, bir araştırma sürecinde kuramsal ve metodolojik paradigmaları benimseyerek ilerleme bakımından, mevcut sosyoloji eğitiminin iki tür araştırmacı sosyalize ettiği görülmektedir. Bunlardan ilki; araştırma yaklaşımı, tekniği veya metodolojik paradigmalardan sadece birisi ile aşına olan, ona yakınlık kazanan ve benimseme yolunda ilerleyen araştırmacıdır. İkincisi, metodolojik bir çoğulculuğu benimseyen ve araştırma yaklaşımı ve metodolojik paradigmalardan birine mensubiyeti reddeden, bunları araştırma nesnesine, konusuna ya da ihtiyaç duyulan bilginin mahiyetine göre konumlandırmaktan yana olan araştırmacıdır. Katılımcıların çoğu birinci tarzda ilerlemektedir. Yani sosyolojinin çok paradigmalı bir bilimsel alan olduğunun farkında olan katılımcıların bu farkındalıkları, farklı araştırmalarda farklı paradigmaları kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Yukarıda da değinildiği üzere, çoğu halde bir paradigmayı benimseme veya bir paradigmaya mesafeli olmanın gerekçeleri açıklanmamakta, araştırmacı açısından sosyoloji bilimsel faaliyetin tek paradigma ile sürdürüldüğü bir alana dönüşmektedir. Dolayısıyla sosyolojinin çok paradigmalı bir bilim olması meselesi teoride kabul edilen ancak pratiğe geçirilemeyen bir husus olarak kalmaktadır.

Araştırmanın merkezi konularından bir diğeri de lisansüstü sosyoloji öğrencilerinin bilimsel üretimlerini hangi sosyal şartlarda ve hangi ilişkiler içinde ürettikleri meselesidir. Bilimsel faaliyetin içinde yürütüldüğü en önemli ilişki türü kuşkusuz danışman-öğrenci ilişkileridir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların dokuz farklı danışman tipine karşılık gelen danışman-öğrenci ilişkileri içerisinde

buldukları görülmektedir: Bunlar; *ilgisiz, hissedar, komuya özel, noter, idol, kendi haline bırakan, usta, standart ve mürşit danışman* şeklinde tanımlanan danışman tiplerinden oluşmaktadır. Usta, standart ve mürşit danışman tipleriyle olan ilişkilerde; tezlerin düzenli olarak okunduğu ve yönlendirmelerin yapıldığı, kuramsal ve yöntemsel tartışmaların yürütüldüğü ve tez öğrencisinin araştırma sürecinde kendi haline bırakılmadığı görülmektedir.

Öğrenim süreci ve danışman tipleri birlikte değerlendirildiğinde; derin inceleme tarzı kuram derslerinin, uygulamalı yöntem derslerinin ve metodoloji derslerinin bir mekanizma olarak, yaptığı işin temellerine vakıf bağımsız bir araştırmacı yetiştirme kabiliyetine sahip olduğu görülmektedir. Bu mekanizmaların bu sonucu doğurabilmek için aynı zamanda danışman-öğrenci tiplerinden usta, standart veya mürşit danışman nezaretinde bir araştırma süreciyle eklemişlerdir. Sosyoloji belki ancak bu şekilde normal değil devrim halinde bir bilim olmaktadır. Dolayısıyla da çok paradigmatlık meselesinin üretimi aslında bir anlamda daha iyi anlaşılmiş bir bilimsel yönelimle mümkündür ve sosyolojinin devrim halindeki bilim karakterini üreten de budur.

Araştırmanın bulgularına göre; içinde bilimsel üretim yapılan sosyal şartların büyük bir kısmını oluşturan akademik ortamın örgütlenmesinin başarı ve çabaya göre olmadığı ve çoğu halde “oyun sezgisi”ne sahip olanların doktora veya akademik kadrolara kabul edildiği bir tarzın mevcut olduğu görülmektedir. Araştırmacı adayının idealizmini törpüleyen, iyi tezlerin yazılmasının önüne geçen ilk engel; bizzat bu işi yapmak üzere oluşturulmuş olan akademi olmaktadır. Katılımcıların akademik ortamı daha iyi tanıdıkça, yani öğrenim düzeyleri yükseldikçe ve akademiye çalışmaya başladıkça daha iyi bir tez yazmaya ve bilim yapmaya dair umutlarının azaldığı görülmektedir.

Katılımcıların aile ve arkadaşan oluşan sosyal çevresinin de bilimsel faaliyet üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bilimsel üretim yapmak ve onun bir türü olarak tez yazmak, kişiye sosyal yaşamını bu faaliyete göre düzenleyeceği bir hayat tarzını dayatmaktadır. Dolayısıyla arkadaş çevresi buna göre oluşturulmaktadır. Bu faaliyeti hoş görmeyen akraba çevresinden uzaklaşmaktadır.

Kendisiyle mülakat yapılan sosyoloji öğrencilerinin sosyolojik donanım bakımından birbirlerinden oldukça farklı oldukları ancak lisansüstü eğitime

başlayarak ve bilimsel üretim yaparak topluma faydalı olma, bilme ve üretme tutkuları bakımından benzer tavırlar içinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, Yüksel (2011: 224)'in lisansüstü sosyal bilim öğrencilerinin bilimsel meraklarının ve akademik çalışma yapacak donanımlarının olmadığını, lisansüstü eğitimin kadın öğrenciler için meşgale bulma, erkek öğrenciler için askerlik görevini erteleme aracı olarak kullanıldığı şeklindeki tespitlerini desteklememektedir.

Katılımcıların bilimsel faaliyetin merkezde olduğu ve diğer her şeyi teze göre konumlandıkları yaşam tarzlarını ve bilime ve bilgiye dair tavırlarını Nalbantoğlu'nun "daimon" kavramıyla açıklamak uygun olacaktır. Daimon bilimsel faaliyeti "her ne pahasına yaşam boyu uğraş kılan, bu uğraşı kişinin karakteri, huyu, meşrebi kılan" şeydir (Nalbantoğlu, 2007: 9). Akademinin içinde ve dışında mevcut olan bir takım zorluklardan dolayı yıpransalar da daimona sahip olmak onların bilimsel faaliyetten vazgeçmelerine engel olmaktadır. Böylece bir tarafta daimonlu akademik çalışma yapma arzusunun diğer tarafta sosyal çevreye, özellikle aileye yeterli zaman ayıramamanın oluşturduğu gerilimin ortasında kalan ve yapısal şartlar düzelmediği sürece bunu kendi başına çözmeye gücü yetmeyecek bir bilim adamı adayı durmaktadır.

KAYNAKÇA

AKŞİT, Bahattin (1986). “Türkiye’de Sosyoloji Araştırmaları: Bölmelenmişlikten Farklılaşmaya ve Çeşitlenmeye”, **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi**, Der. Sevil Atauz, birinci basım, Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, s. 195.

ARSLAN, Hüsamettin (1992). **Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi**, birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları.

ALPAYDIN, Yusuf. **AKIN**, Mahmut H. (2014). “Türkiye’de Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Doktora Tezi Hazırlamada Ana Yönelimler”, **İnsan ve Toplum**, 4(8), 1-28.

<https://insanvetoplum.org/content/6-sayilar/8-8/1-m0110/yusuf-alpaydin-mahmut-hakki-akin.pdf> (09.04. 2018).

ATAY, Oğuz (2007). **Bir Bilim Adamının Romanı: Mustafa İnan**, yirmi beşinci basım, İstanbul: İletişim Yayınları.

BAKIOĞLU, Ayşen ve **GÜRDAL**, Ayla (2001). “Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Algıları: Yönetim için Göstergeler”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21: 9-18.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048903/5000046223> (27.07.2017).

BARNES, Barry (1995). **Bilimsel Bilginin Sosyolojisi**, Hüsamettin Arslan (Çev.), ikinci basım, Ankara: Vadi Yayınları.

BARNES, Barry (2008). **T. S. Kuhn ve Sosyal Bilimler**, Hüsamettin Arslan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

BECKER, Howard S. (2015). **Sosyal Bilimcilerin Yazma Çilesi**, Şerife Geniş (Çev.), üçüncü basım, Ankara: Heretik Yayınları.

BECKER, Howard S. (2015). **Mesleğin İncelikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Nasıl Yürütülür**, Levent Ünsaldı ve diğerleri (Çev.), ikinci basım, Ankara: Heretik Yayınları.

BENTON, Ted (2013). **Sosyolojinin Felsefi Kökenleri**, Ümit Tatlıcan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Küre Yayınları.

BENTON, Ted. **CRAİB**, Ian (2015). **Sosyal Bilim Felsefesi**, Ümit Tatlıcan ve Berivan Binay (Çev.), üçüncü basım, İstanbul: Sentez Yayınları.

BİLGİLİ, Alper (2015). “Türkiye’de Bilim Sosyolojisi Tartışmaları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme”, **Sosyoloji Dergisi**, 3 (29), 239-25 <http://dergipark.gov.tr/iusosyoloji/issue/561/5562> (15. 07. 2017).

BORA, Tanıl (2008). “Dergicilik Deneyimi: Sosyal Bilimler Pratiğinde Bir Anlam Arayışı”, **Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Toplum ve Bilim ve Defter Dergileri Ortak Çalışma Grubu**, üçüncü basım, İstanbul: Metis Yayınları, s. 247.

BOTTOMORE, Tom ve **NİSBET**, Robert (1997). **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**, Mete Tunçay ve Aydın Uğur (Çev.), ikinci basım, Ankara: Ayraç Yayınevi.

BOUDON, Raymond (2006). “Methodology”, **The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought**, ED. William Outhwaite, dördüncü basım, USA ve UK ve Avustralya: Blackwell Publishing.

BOURDİEU, Pierre (1997). **Toplumbilim Sorunları**, Işık Ergüden (Çev.), birinci basım, İstanbul: Kesit Yayıncılık.

BOURDİEU, Pierre (2014). **Seçilmiş Metinler**, Levent Ünsaldı (Çev.), ikinci basım, Ankara: Heretik Yayıncılık.

BOURDİEU, Pierre (2015). **Bilimin Toplumsal Kullanımları Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi İçin**, Levent Ünsaldı (Çev.), ikinci basım, Ankara: Heretik Yayınları.

BRUCE, Steve ve **YEARLEY**, Steven (2006). **The Sage Dictionary Of Sociology**, birinci basım, London ve Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publication.

BULUT, Yücel (2011). “Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi”, **Sosyoloji Dergisi**, sayı 23, s. 1. <http://tjs.istanbul.edu.tr/issues/sayi23/> (23. 07. 2017).

CHALMERS, Alan (1994). **Bilim Dedikleri**, Hüsamettin Arslan (Çev.), ikinci basım, Ankara: Vadi Yayınları.

COLE, Stephen (1999). **Sosyolojik Düşünme Yöntemi**, Bekir Demirkol (Çev.), birinci basım, Ankara: Vadi Yayınları.

COLLINS, H. M. (2016). “Bilimsel Bilgi Sosyolojisi: Çağdaş Bilim Üzerine İncelemeler”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 30.

COSER, Lewis A. (2011). **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlıklarında Fikirler**, Himmet Hülür ve diğerleri (Çev.), ikinci basım, Ankara: De Ki Yayınları.

ÇAĞLAR, Müslüm (2014). “Raci Alkır ve Huma Kuşu Türküsü’nün Hikâyesi”, **Erzurum Ajans.com**. <http://www.erzurumajans.com/raci-alkir-ve-39-huma-kusu-turkusu39-nun-hikayesi-41457m.htm> (1.08.2018)

ÇELEBİ, Nilgün (2001). “Yöntem Kavramı Üzerine”, **Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları**, birinci basım, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 131.

ÇELEBİ, Nilgün (2001). “Metodolojik Sorunlara Bir Bakış”, **Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları**, birinci basım, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 140.

ÇELEBİ, Nilgün (2001). “Metodolojik Yaklaşımlardaki Çağdaş Eğilimlerin Türkiye’deki Yansımaları”, **Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları**, birinci basım, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 168.

ÇOLAK, Esra (2014). **İş Güvencesizliği ve Türk Üniversite Sisteminde Araştırma Görevlilerinin Belirsizlikle Mücadele Stratejileri**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.

DALY, Mary (2003). “Methodology”, **The A-Z Social Research, A Dictionary of Key Social Science Research Concepts**, Ed. Robert L. Miller ve John D. Brewer, birinci basım, London ve Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publications.

DELANTY, Gerard ve **STRYDOM**, Piet (2010). “Positivism, Its Dissolution and The Emergence of Post-empiricism”, **Philosophies of Social Science/ The Classic and Contemporary Readings**, ikinci basım, Maidenhead ve Philadelphia: Open University Press, s. 13.

DELLALOĞLU, Besim F. (2016). **Modernleşmenin Zihniyet Dünyası: Bir Tanınar Fetişizmi**, dördüncü baskı, Ankara, Kadim Yayınları.

DEMİR, Ömer (2015). **Bilim Felsefesi**, yedinci basım, İstanbul: Sentez Yayınları.

DEMİREL, Figen. **KOCADERELİ**, İlken ve **ORER**, Hakan S. (2012). **Lisansüstü Akademik Danışmanlık El Kitabı**, ikinci baskı, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

DİKEÇLİGİL, F. Beylü (2017). **Ontolojiyi Hatırlamak: Sosyolojide Yöntem Sorunu**, birinci basım, Konya: Çizgi Kitabevi.

DURKHEİM, Emile (2012). **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Cemal Bâli Akal (Çev.), üçüncü baskı, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları.

ERGUN, Doğan (2005). **Sosyoloji ve Tarih: Sosyolojide Yöntem Sorunu**, dördüncü basım, Ankara: İmge Kitabevi.

ESGİN, Ali (2015). “Sosyal Bilimci Mi, Yoksa Doksalog Teknisyenler Miyiz? Türkiye’deki Bazı Sosyoloji Pratikleri Üzerine Eleştiriler”, **Sosyoloji Konferansları**, No: 52, s. 191.

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/view/5000157786> (27.07.2017).

FAY, Brian (2012). **Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çok kültürlü Bir Yaklaşım**, İsmail Türkmen (Çev.), üçüncü basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FICHTER, Joseph (2009). **Sosyoloji Nedir**, Nilgün Çelebi (Çev.), dokuzuncu baskı, Ankara, Anı Yayıncılık.

FUCHS, Stephan (1992). “Relativism and Reflexivity in the Sociology of Scientific Knowledge”, George Ritzer (ed.) **Metatheorizing** içinde (151-168), Sage Publications.

GIERYN, Thomas F. (2016). “Durkheim’in Bilimsel Bilgi Sosyolojisi”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 433.

GULBENKIAN KOMİSYONU (2009). **Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor**, Şirin Tekeli (Çev.), yedinci basım, İstanbul: Metis Yayınları.

HAMMERSLEY, Martin (1995). “Paradigm Lost? Positivism and its Afterlife in the Philosophy of Social Research”, **The Politics of Social Research**, birinci basım, London ve Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publication, s. 1.

HALFPENNY, Peter (2016). “Rasyonalite ve Bilimsel Bilginin Sosyolojisi”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 57.

JENKS, Chris (2014). “Giriş”, **Temel Sosyolojik Dikotomiler**, Ed. Chris Jenks, Çev. Ed. İhsan Çapcıoğlu, ikinci basım, Ankara: Atıf Yayınları.

KAÇMAZOĞLU, H. Bayram (2015). “Türkiye’de Sosyolojinin 100 yıllık birikimi üzerine Bazı Tespitler”, **Sosyoloji Konferansları, Türkiye’de Sosyolojinin 100 yılı**, Ed. Nevin Güngör Ergan, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi, sayı 52, s. 29.

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/view/5000157753> (27.07.2017).

KALEBAŞI, Adem (2016). **Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi ve Sosyolog İstihdamı: Sosyoloji Öğrencilerinin Eğitim ve İstihdamla İlgili Beklentileri**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

KARASAR, Niyazi (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, on yedinci basım, Ankara: Nobel Yayınları.

KASAPOĞLU, Aytül (2015). “Eğitime Başlanmasının 100. yılında Türkiye’de Sosyolojinin Sorunlarının Fenomenolojik İncelemesi”, **Sosyoloji Konferansları, Türkiye’de Sosyolojinin 100 yılı**, Ed. Nevin Güngör Ergan, İstanbul üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi, sayı 52, s. 131.

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/view/5000157767> (27.07.2017).

KIRAY, Mübeccel B. (1999). “Toplum, Bilgi ve Türkiye”, **Toplumsal Yapı Toplumsal Değişme**, birinci basım, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 36.

KIRAY, Mübeccel B. (1999). “Sosyal Bilim ve Sosyal Bilimci”, **Toplumsal Yapı Toplumsal Değişme**, birinci basım, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 46.

KIRAY, Mübeccel B. (1999). “1940’lı Yılların Türk Sosyal Bilimcileri: Behice Boran”, **Toplumsal Yapı Toplumsal Değişme**, birinci basım, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 62.

KORTANTAMER, Tunca (1993). “Genç Edebiyat Araştırmacısının Yanlıları”, **Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi**, S, 7, 337-365.

KÖKTÜRK, Gökhan V. (2013). **Türk Sosyolojisinde Metodolojik Değişmeler: 1980-2003**, birinci basım, İstanbul: Doğu Kitabevi., Thomas S. (1992). “Eleştirmenlerime Cevaplar”, **Bilginin Gelişimi ve Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**, Ed. Imre Lakatos ve Alan Musgrave, Hüsametin Arslan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 284.

KUHN, Thomas S. (1992). “Eleştirmenlerime Cevaplar”, **Bilginin Gelişimi ve Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**, Ed. Imre Lakatos ve Alan Musgrave, Hüsametin Arslan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 284.

KUHN, Thomas S. (1994). “Paradigma Üstüne İkinci Düşünceler”, **Asal Gerilim: Bilimsel Gelenek ve Değişim Üzerine Seçme İncelemeler**, Yakup Şahan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Kabalcı Yayınevi, s. 351.

KUHN, Thomas S. (1995). **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, Nilüfer Kuyaş (Çev.), dördüncü basım, İstanbul: Alan Yayıncılık.

KUHN, Thomas S. (2015). **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, Nilüfer Kuyaş (Çev.), dokuzuncu basım, İstanbul: Kırmızı Yayınları.

KUHN, Thomas S. (2016). “Bilimsel Araştırmada Dogmanın İşlevi”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız, Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 186.

LAYDER, Derek (2015). **Sosyolojik Araştırma Pratiği: Teori ve Sosyal Araştırmanın İlişkilendirilmesi**, Serdar Ünal (Çev.), ikinci basım, Ankara: Heretik Yayınları.

MASTERMAN, Margaret (1992). “Paradigmanın Doğası”, **Bilginin Gelişimi ve Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**, Ed. Imre Lakatos ve Alan Musgrave, Hüsamettin Arslan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 70.

MERTON, Robert K. (2016). “Bilimin Normatif Yapısı”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 157.

MOSES, Jonathon W. ve **KNUTSEN**, Tobjorn L. (2007). **Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research**, birinci basım, Hamshire ve New York: Palgrave Macmillan.

NALBANTOĞLU, Hasan Ünal (2003). “Üniversite A.Ş.de bir ‘homo academicus’: ‘ersatz’ Yuppie Akademisyen”, **Toplum ve Bilim**, No. 97: 7-42. <http://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/000/184/original/Ersatz-YuppieAkademisyen.pdf> (15. 07. 2017).

NALBANTOĞLU, Hasan Ünal (2007). Daimon’suz Bilim, http://www.kongrekaraburun.org/gecmis_kongreler/2007/metinler/HUN_sunu.pdf (15. 07. 2017).

NEUMAN, W. Lawrance (2013). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar C. I**, Sedef Özge (Çev.), altıncı basım, Ankara: Yayınodası Yayınları.

NEUMAN, W. Lawrance (2014). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar C. II**, Sedef Özge (Çev.), yedinci basım, Ankara: Yayınodası Yayınları.

ÖĞÜTLE, Vefa Saygın ve **BALKIZ**, Bekir (2016). “Bilim Sosyolojisi Üzerine Bazı Tespitler ve Gündem Önerileri”, **Bilim Sosyolojisi İncelemeleri**, Ed. Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütle, ikinci basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, s. 13.

ÖNCÜ, Ayşe (1986). “Sosyoloji Araştırmaları Oturumu Üzerine Yorum”, **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi**, Der. Sevil Atauz, birinci basım, Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, s. 233.

ÖZLEM, Doğan (2008). “Evrenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler”, **Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Toplum ve Bilim ve Defter Dergileri Ortak Çalışma Grubu**, üçüncü basım, İstanbul: Metis Yayınları, s. 53.

ÖZLEM, Doğan (2012). **Bilim Felsefesi**, ikinci basım, İstanbul: Notos Kitap.

PAYNE, Geoff (2006). “Methodological Pluralism”, **The Sage Dictionary of Social Research Methods**, Ed. Victor Jupp, birinci basım, London ve Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publication.

POLANYİ, Michael (1969). “The Logic of Tacit Inference”, **Knowing and Being**, Ed. Marjorie Grene, birinci basım, London: Routledge ve Kegan Paul, s. 138.

POLOMA, Margaret M. (2012). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Hayriye Erbaş (Çev.), beşinci basım, Ankara: Palme Yayıncılık.

POPPER, Karl (1992). “Olağan Bilim ve Tehlikeleri”, **Bilginin Gelişimi ve Bilginin Gelişimiyle İlgili Teorilerin Eleştirisi**, Ed. Imre Lakatos ve Alan Musgrave, Hüsamettin Arslan (Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 60.

PUNCH, Keith F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**, Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz (Çev.), birinci basım, Ankara: Siyasal Kitabevi.

RİTZER, George ve **STEPNİSKY**, Jeffrey (2012). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri**, Irmak Ertuna Howison (Çev.), birinci basım, Ankara: De Ki Yayınları.

RUMMEL, Jack (1999). **Robert Oppenheimer: Karanlık Prens**, Celal Kapkın (Çev.), birinci basım, İstanbul: Evrim Yayınevi.

SAPSFORD, Roger (2006). “Methodology”, **The Sage Dictionary of Social Research Methods**, Ed. Victor Jupp, birinci basım, London ve Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publication.

SARACALOĞLU, Asuman Seda (2008). “Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:V, Sayı:II, 179-208.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/yyuefd/article/view/5000055601/5000052905>
(27.07.2017).

SAYER, Andrew (2017). **Sosyal Bilimde Yöntem: Realist Bir Yaklaşım**, Sabri Gürses (Çev.), birinci basım, İstanbul: Küre Yayınları.

SERDAR, Ziyauddin (2001). **Thomas Kuhn ve Bilim Savaşları**, Ebru Kılıç (Çev.), birinci basım, İstanbul: Everest Yayınları.

SEZER, Baykan (1993). **Sosyolojide Yöntem Tartışmaları**, birinci basım, İstanbul: Mim Matbacılık.

SİLVERMAN, David (2014). “Nitel/Nicel”, **Temel Sosyolojik Dikotomiler**, Ed. Chris Jenks, Çev. Ed. İhsan Çapçioğlu, ikinci basım, Ankara: Atıf Yayınları, s. 116.

SÖNMEZ, Abdulkerim (2018). **Sosyolojik Düşüncede Kuramlaştırmannın Doğası ve Klasiklerin Konumu**, birinci basım, Ankara: LYKEION Yayınları.

SUNAR, Lütfi (2016). **Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi Geliştirme Projesi** (Proje No. SOBAG 113K506), TÜBİTAK.

STRAUS, Anselm (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*, New York: Cambridge Universtiy Press.

ŞENSES, Mihriban (2012). “Bilim Sosyolojisinde İhtilafların Yeri ve Önemi”, **Bilimin Sınırları ve Bilimsel İhtilaflar: Bilim Sosyolojisi Tartışmaları**, Ed. Çev. Mihriban Şenses (Editör ve Çev.), birinci basım, İstanbul: Paradigma Yayınları.

TEZCAN, Mahmut (2015). **Sosyolojiye Giriş**, sekizinci baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

TAŞ, Kemalettin (2011). **Sosyal Bilim Paradigmaları Açısından Sosyolojik Metodoloji**, birinci basım, İstanbul: Rağbet Yayınları.

ÜNSALDI, Levent (2015). “Takdim”, **Bilimin Toplumsal Kullanımları Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi İçin** (İçinde), Levent Ünsaldı (Çev.), ikinci basım, Ankara: Heretik Yayınları.

WEBER, Max (1995). **Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı**, Özer Ozankaya (Çev.), birinci basım, Ankara: İmge Kitabevi.

WEBER, Max (2008). “Meslek Olarak Bilim”, **Sosyoloji Yazıları**, Taha Parla (Çev.), on ikinci basım, İstanbul: Deniz Yayınları, s. 209.

WEBER, Max (2017). **Sosyal Bilimler Metodolojisi**, Vefa Saygın Öğütle (Çev.), üçüncü basım, İstanbul: Küre Yayınları.

WİNCH, Peter (2007). **Sosyal Bilim Düşüncesi ve Felsefe**, Ömer Demir (Çev.), ikinci basım, Ankara: Vadi Yayınları.

YILDIRIM, Ergün (2007). **Bilginin Sosyolojisi: Kavramlar, Teoriler, Pratikler**, birinci basım, Bursa: Ekin Yayınevi.

YANIK, Celalettin (2006). **Sosyoloji Bilim ve Ana Bilim Dallarında Yapılmış Tez Çalışmalarının Tematik Açından Değerlendirilmesi**, Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

YÜKSEL, Hasan (2011). “Taşra Üniversitelerinde Tarih ve Tarihçilik”, **Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu**, Ed. Mehmet Öz, birinci basım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, s. 215.

EK: 1 MÜLAKAT CETVELİ ÖRNEĞİ

1. Katılımcının Sosyo-Demografik Nitelikleri ve Öğrenim Süreci

- 1.1. Doğum tarihi ve yeri (kır, kasaba, kent)
- 1.2. Halen yaşamakta olduğu yer (kasaba, kent, metropol)
- 1.3. Medeni durumu
- 1.4. Halen yapmakta olduğu işi veya mesleği:
- 1.5. Lisans eğitimini tamamladığı alan ve üniversite:
- 1.6. Yüksek lisans eğitimini tamamladığı/devam ettiği alan ve üniversite:
- 1.7. Doktora eğitimini tamamladığı/devam ettiği alan ve üniversite:

2. Kuram, Metodoloji ve Yöntem Eğitimi

-Lisans öğrenimi süreci

- 2.1. Lisans eğitimi sırasında almış olduğu kuram eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.2. Lisans eğitimi esnasında almış olduğu metodoloji eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.3. Lisans eğitimi esnasında almış olduğu araştırma yöntem ve teknikleri eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde yöntem ve tekniklerin nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.4. Lisans eğitimi esnasında almış olduğu kuram, metodoloji ve araştırma teknikleri eğitiminin kendisine ne kattığı, bilimin mahiyeti ve bilimsel araştırma yapma konusunda kendisine nasıl bir ufuk, anlayış, güdülenme sağladığı

-Yüksek lisans öğrenimi süreci

- 2.5. Yüksek lisans eğitimi sırasında almış olduğu kuram eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.6. Yüksek lisans eğitimi esnasında almış olduğu metodoloji eğitiminin içeriğinin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.7. Yüksek lisans eğitimi esnasında almış olduğu araştırma yöntem ve teknikleri eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.8. Yüksek lisans eğitimi esnasında almış olduğu kuram, metodoloji ve araştırma teknikleri eğitimi kendisine ne kattığı, bilimin mahiyeti ve bilimsel araştırma yapma konusunda kendisine nasıl bir ufuk, anlayış, güdülenme sağladığı

-Doktora öğrenimi süreci:

- 2.9. Doktora eğitimi sırasında almış olduğu kuram eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.10. Doktora eğitimi esnasında almış olduğu metodoloji eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)

- 2.11. Doktora eğitimi esnasında almış olduğu araştırma yöntem ve teknikleri eğitiminin ne tür bir içerik, yapı ve tarza sahip olduğu, bu derslerde kuramların nasıl öğretildiği ve tartışıldığı (dogmatik, tekilci bir yaklaşım ya da başka türden)
- 2.12. Doktora eğitimi esnasında almış olduğu kuram, metodoloji ve araştırma teknikleri eğitimi kendisine ne kattığı, bilimin mahiyeti ve bilimsel araştırma yapma konusunda kendisine nasıl bir ufuk, anlayış, güdülenme sağladığı

Alınmış olan eğitimin değerlendirilmesi

- 2.13. Şimdiye kadarki öğrenim sürecinde almış olduğu kuram, metodoloji ve araştırma yöntem ve teknikleri sonrasında bu konuların her birinde kendini ne derece yetkin hissettiği, zihninde hâlâ çözülmemiş sorunlar, karışıklıklar olup olmadığı, varsa bunları gidermek için ne yaptığı, kimlerden nasıl yardım aldığı
- 2.14. Bugüne kadar almış olduğu kuram, metodoloji ve araştırma teknikleri eğitimi sonrasında kendisinde hangi kuramlar, metodolojiler ve araştırma teknikleri konusunda bir yatkınlık ve benimseme duygusu geliştiği, hangilerine karşı ise daha eleştirel veya mesafeli durmak gerektiğini düşündüğü ve bunların nedenleri
- 2.15. Derslerde ele alınan konularla ilgili yaptığı okumalar dışında kuramlar, metodoloji ve araştırma teknikleri konusunda kendini geliştirmek için ilave okumalar yapıp yapmadığı, ders dışı eğitim etkinliklerine katılıp katılmadığı, halen bunların her birinde kendisi açısından temel başvuru kaynağı niteliğinde ders notu, kitap veya başka türden bir kaynağın olup, olmadığı, var ise bunların isimlerinin neler oldukları
- 2.16. Bilimsel bir araştırma sürecinde bir araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, yapılması, verilerin analiz edilmesi ve araştırma raporunun yazılması konularının tamamında bağımsız olarak hareket edebilmek adına kendini ne derece yetkin hissettiği

3. Araştırma Deneyimi ve Tez Yazım Süreçleri

-Bilimsel araştırmaya hazırlık süreci:

- 3.1. Neden ve nasıl yüksek lisans veya doktora yapmaya karar verdiği
- 3.2. Akademik çalışma yani bilim yaparak aslında ne yapmak istediği (Dünyayı değiştirmek, topluma faydalı olmak, bilime katkıda bulunmak, Olma, bilme, araçsal bir yer ya da bilim tutkusu, iyi ve onurlu bir meslek sahibi olmak vb)
- 3.3. Akademisyen olmanın kendisi ve çevresi açısından değerinin ne olduğu/nasıl görüldüğü
- 3.4. Bilim adamının kim olduğu ve ne iş yaptığı
- 3.5. Kendisini bir bilim adamı/kadını olarak nasıl tanımladığı, güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu; Kendisini akademik çalışma yapmak konusunda ne derece yetkin ve güdülenmiş hissettiği
- 3.6. Bilim adamı/kadını olmak adına kendisini donatmak için neler yaptığı, metodoloji, kuramlar ve yöntem konusunda ne tür okumalar yaptığı
- 3.7. Lisans eğitimi sırasında mezuniyet tezi yazmak veya almış olduğu dersler kapsamında ödev yapmak amacıyla hiç araştırma deneyimi yaşayıp, yaşamadığı ve bunların kendisinde araştırma süreci, danışmanla ilişkiler hakkında nasıl bir deneyim kazandırdığı, kanaat uyandırdığı
- 3.8. Hazırlamış olduğu lisans tezinin belli bir iddiası yani tezi var mıydı yoksa çalışma sadece bir betimleyici veya keşfedici bir çalışma mıydı?

-Yüksek lisans tezi araştırması süreci:

- 3.9. Yüksek lisans tezinin konusunun ne olduğu, bu konuyu niçin (kuramsal tartışmalardan bir gerekçe bularak mı, pratikte bir sorundan başlayıp bu sorunu bir kuramsal çerçevenin içine çekerek mi, kendi gözlemlerinden yola çıkarak mı, popüler bir konu olduğu için mi, toplumda acil ihtiyaç olan bir konu olduğu için mi, kişisel meraktan dolayı mı, hoca öyle istediği için mi) araştırılmaya değer bir konu olarak dikkate aldığı.
- 3.10. Konu kuramsal bir gerekçe ile seçilmemişse daha sonra konuyu araştırmaya değer kılan hususun literatür ile bağıntı kurarak mı ilerliyor? (Literatürde mevcut bilgiler ve tartışmalarla ilişki kurma ihtiyacı hissediyor mu?)
- 3.11. Yüksek lisans tez çalışmasının ne türden bir çalışma olduğu veya olacağı ve buna nasıl ve niçin karar verildiği, araştırmada ne tür malzeme-veri üretildiği veya kullanıldığı (ampirik veya kuramsal, literatür incelemesi, betimleyici, hipotez test edici, anlamacı, açıklayıcı, eleştirel vb)
- 3.12. Hazırlanmış olduğu tezin belli bir iddiası yani tezi var mı yoksa çalışma sadece bir betimleyici veya keşfedici bir çalışma mı?
- 3.13. Ana başlıkları ile tarif etmek gerekirse araştırma sürecinde adım adım nelerin yapıldığı, araştırmanın kuramsal çerçevesi, metodolojisi, istihdam edilecek araştırma ve analiz teknikleri konusuna ne zaman, kim tarafından ve nasıl karar verildiği; kuramsal, metodolojik ve araştırma teknikleri bakımından neye, hangi yaklaşıma niçin dayandırıldığı
- 3.14. Araştırma sürecinde kuramlar, konu hakkındaki literatür, metodoloji ve araştırma teknikleri konusunda ne tür ilave okumalar yaptığı
- 3.15. Yüksek lisans tezi araştırmasında araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve verilerin analizi konusunda karşılaşılan başlıca pratik, teknik ve etik sorunların neler olduğu ve bunların nasıl çözümlendiği
- 3.16. Yüksek lisans tezinin kuramsal bölümünde tam olarak ne yapıldığı, hangi kuramlara niçin yer verildiği, hangi kuramların niçin benimsendiği, hangilerinin niçin benimsenmediği veya dikkate alınmadığı
- 3.17. Araştırma raporunu yazarken çeşitli düşünürlerin görüşleri veya araştırma sonuçlarına atıfta bulunurken bunun niçin ve nasıl yapıldığı, kendi iddia ve görüşlerini desteklemeyen görüşler, yaklaşımlar ve verilerle nasıl yüzleşildiği
- 3.18. Araştırma verilerini yorumlarken kuramları nasıl kullandığı, sadece bir bakış açısını, bir teoriyi kullanarak mı yorumladığı, diğerlerini dikkate alıp almadığı
- 3.19. Yüksek lisans tezi araştırma sürecinde zorlanıldığı anlarda kimlerden ne tür yardım alındığı ve bunun ne oranda işe yaradığı
- 3.20. Yüksek lisans tez araştırması ve yazımı sürecinde aile ortamı, arkadaş çevresi, iş hayatı, akademik ortam ve akademik kaynakların ne türden kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etkisi/etkileri olduğu
- 3.21. Yüksek lisans tezi araştırması sonucunda edinmiş olduğu deneyim dâhilinde belirtmek gerekirse:
 - a) Bilimsel araştırmada paradigma nedir, ne işe yarar ve araştırma sürecinde nasıl konumlandırılmalıdır?
 - b) Bilimsel araştırmada kuram nedir, ne işe yarar ve araştırma sürecinde nasıl konumlandırılmalıdır?
 - c) Bilimsel araştırma sürecinde metodoloji nedir ve nasıl konumlandırılmalıdır?

- d) Bilimsel araştırma sürecinde araştırma ve analiz teknikleri nedir ve nasıl konumlandırılmalıdır?
- e) Kuram, yöntem, metodoloji ve araştırma sorusu arasında nasıl bir bağlantı kuruyor? Hangi gerekçe ile? Bu bağlamda kendi tezi ile ilgili sorgulamalar yapmış mı?

Doktora tezi araştırma süreci

- 3.22. Doktora tezinin konusunun ne olduğu, bu konuyu niçin (kuramsal tartışmalardan bir gerekçe bularak mı, pratikte bir sorundan başlayıp bu sorunu bir kuramsal çerçevenin içine çekerek mi, kendi gözlemlerinizi yola çıkararak mı, popüler bir konu olduğu için mi, toplumda acil ihtiyaç olan bir konu olduğu için mi, kişisel meraktan dolayı mı, hocanız öyle istediği için mi) araştırılmaya değer bir konu olarak dikkate alındığı.
- 3.23. Konu kuramsal bir gerekçe ile seçilmemişse daha sonra konuyu araştırmaya değer kılan hususun literatür ile bağını kurarak mı ilerliyor? (Literatürde mevcut bilgiler ve tartışmalarla ilişki kurma ihtiyacı hissediyor mu?)
- 3.24. Doktora tez çalışmasının ne türden bir çalışma olduğu veya olacağı (ampirik veya kuramsal, sadece literatür incelemesi, betimleyici, hipotez test edici, anlamacı, açıklayıcı, eleştirel vb) ve buna nasıl ve niçin karar verildiği, araştırmada ne tür malzeme-veri üretildiği veya kullanıldığı
- 3.25. Hazırlanmış olduğu tezin belli bir iddiası yani tezi var mı yoksa çalışma sadece bir betimleyici veya keşfedici bir çalışma mı?
- 3.26. Ana başlıkları ile tarif etmek gerekirse araştırma sürecinde adım adım nelerin yapıldığı, araştırmanın kuramsal çerçevesi, metodolojisi, istihdam edilecek araştırma ve analiz teknikleri konusuna ne zaman, kim tarafından ve nasıl karar verildiği; kuramsal, metodolojik ve araştırma teknikleri bakımından neye, hangi yaklaşıma niçin dayandırıldığı
- 3.27. Araştırma sürecinde kuramlar, konu hakkındaki literatür, metodoloji ve araştırma teknikleri konusunda ne tür ilave okumalar yaptığı, bunların araştırmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamada nasıl bir seyir takip ettiği ve nasıl bir katkı sağladığı
- 3.28. Doktora tezi araştırmasında araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve verilerin analizi konusunda karşılaşılan başlıca pratik, teknik ve etik sorunların neler olduğu ve bunların nasıl çözümlendiği
- 3.29. Doktora tezinin kuramsal bölümünde tam olarak ne yapıldığı, hangi kuramlara niçin yer verildiği, hangi kuramların niçin benimsendiği, hangilerinin niçin benimsenmediği veya dikkate alınmadığı
- 3.30. Araştırma raporunu yazarken çeşitli düşünürlerin görüşleri veya araştırma sonuçlarına atıfta bulunurken bunun niçin ve nasıl yapıldığı, kendi iddia ve görüşlerini desteklemeyen görüşler, yaklaşımlar ve verilerle nasıl yüzleştiği
- 3.31. Araştırma verilerini yorumlarken kuramları nasıl kullandığı, sadece bir bakış açısını, bir teoriyi kullanarak mı yorumladığı, diğerlerini dikkate alıp almadığı
- 3.32. Doktora tezi araştırma sürecinde zorlandığı anlarda kimlerden ne tür yardım alındığı ve bunun ne oranda işe yaradığı
- 3.33. Doktora tezi araştırması ve yazımı sürecinde aile ortamı, arkadaş çevresi, iş hayatı, akademik ortam ve akademik kaynakların ne türden kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etkisi/etkileri olduğu

- 3.34. Doktora tezi araştırması sonucunda edinmiş olduğu deneyim dahilinde belirtmek gerekirse:
- f) Bilimsel araştırmada paradigma nedir, ne işe yarar ve araştırma sürecinde nasıl konumlandırılmalıdır?
 - g) Bilimsel araştırmada kuram nedir, ne işe yarar ve araştırma sürecinde nasıl konumlandırılmalıdır?
 - h) Bilimsel araştırma sürecinde metodoloji nedir ve nasıl konumlandırılmalıdır?
 - i) Bilimsel araştırma sürecinde araştırma ve analiz teknikleri nedir ve nasıl konumlandırılmalıdır?
 - j) Kuram, yöntem, metodoloji ve araştırma sorusu arasında nasıl bir bağlantı kurulmalıdır? Hangi gerekçe ile? Bu bağlamda kendi tezi ile ilgili sorgulamalar yapmış mı?
4. Danışmanla Olan İlişkiler (yüksek lisans ve doktora)
- 4.1. Tez danışmanı ile olan ilişkilerini nasıl tanımladığı (usta-çırak ilişkisi, kendi haline bırakılma, ya da her konuya, işe bağlı olarak farklı bir tarzın olabileceği olduğunun öğretilmesi)
- 4.2. Danışmanın şu tanımlamalardan hangisine veya hangilerine uyduğu
- a-Tezde hangi metot ve kuramla gideceğini öğrenciye dayatan biri
 - b-Öğrenci hangi metot ve kuramla gitmek istiyorsa ona göre danışmanlık yapan biri
 - c-Sadece bildiği konuda yönlendirme yapan biri
- 4.3. Yüksek lisans yaptığı bölümde/üniversitede tez danışmanının nasıl belirlendiği (Seçiliyorsa çalışmak istediği alana göre mi seçti? Atandıysa çalışmak istediği alanda çalışmış bir danışmanla çalışmak istemez miydi? Danışman değişikliği kolay mı, zor mu?)
- 4.4. Danışmanın kendi siyasi, ideolojik görüşlerini yansıtır yansıtmadığı (Danışmanla siyasi, ideolojik veya metodolojik farklı görüşlere sahip olduğunda sorun oldu mu, bunu nasıl çözdü?)
- 4.5. Öğrencisi olduğu bölümün ve danışmanlığını yapan hocanın bir ekol veya geleneğe bağlılığı olup olmadığı ve katılımcının bundan etkilenip etkilenmediği; katılımcının böyle bir ekol veya yaklaşıma bağlılığının olup olmadığı
- 4.6. Danışmanla tez süresince nasıl bir ilişkisi olduğu
- a) Düzenli tez görüşmeleri var mı, yoksa ihtiyaç duyduğunda mı gidiyor?
 - b) Hangi aralıklarla görüşüyor?
 - b) Danışmanına ihtiyaç duyduğunda ulaşabiliyor mu?
 - c) Tezinin her aşamasını danışmanıyla tartışarak mı ilerledi? Tezinin aşamaları sürekli olarak takip edilip okundu mu? Yoksa bu süreçte kendi başına mıydı? Sorunlarını kendi kendine mi halletti veya kimden yardım aldı?
 - d) Tez süresince danışmanı ile farklı yöntem ve kuramlar hakkında konuşup tartıştı mı?



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öz Geçmiş

Lisans: 2011-2015, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.

Yüksek Lisans: 2015-2018, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Sosyoloji Bilim Dalı.

