

# Eğitim Fakültesinin Çeşitli Öğretim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Metaforik Akıl Yürütmeleri

## Metaphorical Reasoning of the Preservice Teachers Affiliated in Different Programs of the Faculty of Education on the Concept of University

Somayyeh RADMARD, Yılmaz SOYSAL

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üniversite olgusunu nasıl algıladıklarını nitel bir perspektifle betimlemektir. Bu çalışmada öğrencilerin üniversite olgusu ile ilgili kavramsal, algısal veya metaforik akıl yürütmelerinin eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma temel nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin dokuz farklı programında öğrenim gören, 1984 öğretmen adayı içerisinde seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 689 öğretmen adaydır. Katılımcılardan metafor oluşturma taslağı aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Katılımcıların uygun metaforları analiz edilmiş, 14 ana temaya ve bunlara ait 25 alt temaya ulaşılmıştır. Genel itibarıyla, katılımcılar üniversiteyi entelektüel açıdan hem tüketim hem de üretim birimi olarak algılamışlardır. Türkiye yükseköğretimi adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite olgusu, Üniversite algısı, Üniversitenin ne'liği, Üniversitenin nasıl'lığı, Metaforik akıl yürütme

### ABSTRACT

The purpose of the current study was to describe how the prospective teachers conceive the university phenomenon through taking a qualitative perspective. In this study, the tendencies of the prospective teachers' conceptual, perceptual or metaphorical reasoning about the phenomenon of university were tried to be portrayed. This study was a basic qualitative research. The participants of the study were 689 prospective teachers who were randomly selected from a total of a population of 1984 individuals enrolled in nine teaching programs of an education faculty affiliated to a foundation university in Istanbul. Qualitatively oriented data were gathered through the metaphor composition task completed by the participants. The appropriate metaphorical reasoning of the participants were analysed and 14 main themes and 25 sub-themes were abstracted. In general, participants perceived the university as intellectually oriented consumption and production units. Recommendations were offered for Turkish higher education system.

**Keywords:** University phenomenon, Perceptions of university, The what of the university, The how of the university, Metaphorical reasoning

Radmard S., & Soysal Y., (2019). Eğitim fakültesinin çeşitli öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 555-572. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.354>

**Somayyeh RADMARD** (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9431-8081

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye  
Istanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Istanbul, Turkey  
somayyehradmard@aydin.edu.tr

**Yılmaz SOYSAL**

ORCID ID: 0000-0003-1352-8421

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye  
Istanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Istanbul, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 29.06.2019

**Kabul Tarihi/Accepted** : 06.08.2019

## GİRİŞ

### Üniversite Olgusunun “Neliğinin” ve “Nasılığının” Felsefi Sorgusu

İlk kez batıda *lonca* veya *mesleki örgütlenme* olarak ortaya çıkan üniversite, sonrasında kendi kendini yöneten özerk bir kurum haline gelmiş, bilim dışı faaliyetler sürdüren kurumlara (kilise) ve kişilere (ruhban sınıfı) direnmeye başlamıştır (Ivie, 2005). Diğer bir ifadeyle, üniversite kurulduğu günden itibaren toplumsal gelişmeler içinde yer almış (Wilkinson, 1994), günümüzde ise yapısından işleyişine ve amaçlarına kadar birçok yönüyle tartışılan ve üzerine kafa yorulan bir olgu haline gelmiştir (Bülbül & Tunç, 2011). Latince *universitas* kökünden gelen bu olgu, öğrencilerin ve öğrencilerin birlikteliği (universitas magistrorum et scholarium) anlamına gelir (Charle & Verger, 2005). Başka bir ifadeyle, *universitas* terimi, tarihsel konjonktür içinde (eski algılar ve inanışlar itibarıyla), *kamuya açık olan* bilgi ve spekülasyonların öğretilmesi/öğrenilmesi amacıyla bir araya gelen öğrenci ve öğrencilerin oluşturduğu kasıtlı ve amaçlı birliklere verilen addır (Gasset, 1997).

Esasında, 19. yüzyılın başlarına kadar genel kanı şu idi: Üniversite “kendi içinde” belki de diğer varoluşlardan yalıtılmış bir biçimde bilim üretmelidir ve muhatapları arasında yaymalıdır. Görüldüğü üzere bu amaçlar günümüze göre daha konvansiyoneldir ve indirgemeci bir tavrı bünyesinde barındırır (Arslan, 2005). Günümüzde ise üniversite diğerlerine ek olarak temelde iki entelektüel amaca hizmet etmektedir:

- Özerk bir şekilde akıl yürütebilme bilgi ve becerilerine sahip olan yurttaşlar yetiştirmek,
- Öğrenmeyi öğrenebilen bireyleri topluma kazandırma sorumluluğunu sürdürebilir hale getirebilmek (Behr, Harel, Post & Lesh 1992; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi, & Sriraman, 2005).

Bu temel amaçlar üniversite bağlamında cisimleştirildiğinde, üniversitelerde öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren ve kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programlar uygulanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, eğitim programlarının da dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Gümrükçü, 2004). Ancak, alışılmış biçimiyle okuldaki öğretim, çoğunlukla bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Programlar, öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici içerik taşımamaktadır.

Ancak, geleneksel kabuller ve genellemelerin ötesinde üniversitenin çeşitli işlevleri zamanla daha da değişkenlik gösterebilmiştir:

- Bilim, felsefe ve ideolojiyi birlikte ele alabilmek,
- Üretilmiş bilgiyi ajanları (öğrenciler/yararlanıcılar) ile topluma iletmek,
- Geleceğin bilim insanı cemiyetlerini ya da otonom öğrenme topluluklarını yetiştirmek,
- Gerçek bilimsel araştırmalar yapmak,

- Gerçeği araştırıp olduğu gibi sunabilme *cesaretine* sahip olmak (Usluata, 1997).

Üniversite denilen kurumlar yukarıda listelenen işlevlerine kolayca ulaş(a)mazlar ya da üniversiteleşemezler. 20. yüzyıl içinde yaşanan çok değişkenli gelişmeler, daha endüstriyel bir bakış açısını zorunlu kılmış ve üniversite olgusu elde edilen teorilerin gündelik yaşama hızlıca uygulanması olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Üniversite örgütlerindeki öznelerin ürettiği teoriler pratik yansımalara eşlik etmek zorundadır. Ötesinde örgütün özneleri (akademisyenler, pratisyenler, öğrenciler vs.) üretimlerinin ideolojik yansımaları üzerine de düşünmek zorunda kalmışlar; “ $E=mc^2$ ”, “atom bombası” ve “Hiroşima-Nagazaki” üçlüsünü beraber değerlendirmek ve yeniden gözden geçirmek sorumluluğuna sahip olmuşlardır. Bu tezi yükseköğretimin önemli seslerinden Henry Giroux (1996) şu şekilde kullanmaktadır: Üniversiteler, sadece bilginin değil, aynı zamanda ideolojik öznelerin yaratıldığı ve bu öznelerin de özellikle bilgi üretiminin ve ediniminin koşulları üzerine iktidar sahibi olan yurttaşlar olarak toplanmasıyla kamusal bir alanın oluşturulduğu bir örgütsel yapı olarak görülmektedir. En basit haliyle, Giroux’un tezi şu anlama gelir: Üniversiteler içinde üretilen entelektüel parçacıklar (teoriler), toplumsal-yaşamsal pratik parçacıkları ile yıkıcı değil, sağaltıcı bir biçimde birleşmek durumundadır ve bu bir ilerlemeci teori-pratik ya da toplum-üniversite entegrasyonuna işaret eder. Üniversite bu misyonu içindeki çalışanları aracılığıyla icra edebildiğinde ve kamusal düzlemde yeniden tanımladığında bina değil, *ekol* üretim merkezleri haline gelirler, *okul* mertebesinde kalmaktan kurtulurlar. Ancak, bu kutsal bir amaçtır ve başarılması ciddi kafa-kol entegrasyonu ile çeşitli fedakârlıklar gerektirir. Bu durum bir ulus için düşünüldüğünde, gerçek bilimsel üretimin yeterli bilgi, görgü ve tecrübe birikimi olmadan dış çevrelerden ithal edilmesi; ulusal çabanın ideolojik, sosyolojik, kültürel, ekonomik çeperlerinde ciddi deformasyonlara yol açabilir.

Üniversite olgusu 20. yüzyılda toplum-üniversite entegrasyonu bağlamında bilgi ve hizmet üreten fabrikalar olarak nitelendirilmişlerdir (Marangoz, 2004). Bilginin ve hizmetin ürünlere, süreçlere, sistemlere ve hizmetlere dönüşmesi ile ilgili meşru çabalar zamanla nitelikli bilmenin yollarını sağlayacak insan gücü ve teknik alt yapı ihtiyacını doğurmuştur (Scott, 2002). Bu organik-döngüsel süreçlerin 21. yüzyılda ekonomik ve toplumsal yarara dönüştürülmesi, teknoloji ve dijitalleşme girişimleri aracılığıyla ivmelendirilmiştir. Bu sebeple bilgiyi üreten, yayan ve paylaşan en önemli kurumların başında gelen, bilimsel araştırmanın ve geliştirmenin merkezileştiği yapılar üniversiteler olmaktadır (Duderstadt, 2000). Bilimsel birimler olarak üniversiteler bürokratik değil, ancak entelektüel toplumsal hizmetler sunabilen, bu amaç uğrunda kamu kaynaklarını (finansal, zihin gücü, insan gücü) kullanabilen ve işleyebilen organlardır.

Üniversitelerin bu süreçte anlamlı role sahip olmak ve bağlı olduğu birimin kaynaklarını etkili, verimli, şeffaf bir şekilde kullanabilme beklentisi (Bargh, Scott & Smith, 1996; Saint, 2009) üniversitelerin yönetiminde, örgütlenmesinde ve finansmanında değişimlere sebep olmuştur. Dolayısıyla üniversiteler artık sadece bilim insanların düzenleyip denetlediği toplulukları ifade etmez; üniversiteler artık bir paydaşlar topluluğudur (Ble-

iklie & Kogan, 2007). Paydaşlar, iç paydaşlar ve dış paydaşlar olarak gruplandırılabilir. Öğrenciler, akademik ve idari personel, iç paydaşlar kapsamında değerlendirilmektedir ve iç paydaşlar yükseköğretim politikalarından en çok ve doğrudan etkilenen gruplardır. Bu gruplar aynı zamanda yükseköğretim politikalarını etkileyebilen kişilerin yer aldığı gruplardır. İşverenler, aktif/pasif mezunlar, meslek örgütleri ve toplum gibi üniversite kurumunun çevresinde yer alan paydaşlar ise dış paydaşlardır. Günümüzde, bilginin üretiminde üniversiteler tarafından bu paydaşların kabul edilmesi, tanınması ve ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir faktör olarak görülmektedir (Dobni & Luffman, 2003). Diğer bir ifadeyle, nitelikli bilgi üretimi ve emisyonu için üniversiteler iç ve dış paydaşlarını belirlemeli, öncelikli paydaş grupları olan öğrencilerinin (yararlanıcılarının) beklentilerini, değerlerini ve entelektüel kaygılarını tespit edebilmeli ve öğretimin son durağını yeniden düzenleyebilmelidirler.

Görüldüğü üzere üniversite olgusu tarihi ve felsefi temelleri aracılığı ile kavramsal bir irdelemeye tabi tutulduğunda bu olgunun oldukça karmaşık ve çok katmanlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, sorulması gereken önemli sorulardan biri de üniversite sistematiğine tabi olan bireylerin (entelektüel yararlanıcıların) üniversiteyi yukarıda bahsi geçen bir şekilde algılayıp, algılamadıklarıdır. Başka bir deyişle, 'öğrenciler üniversite olgusunu "ne derecede" ve "nasıl" algılamaktadır' sorularına veri temelli cevap verebilmek, bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda "ne derecede" sorusu ile amaçlanan şey, öğrencilerinin üniversite olgusuna yönelik algılarının ve inançlarının çeşitliliğinin betimlenmesidir. "Nasıl" sorusuyla amaçlanan ise, üniversite öğrencilerinin içine gömüldükleri sosyal-maddi bağlamı nasıl açıkladıkları, nasıl yorumladıkları, nasıl tecrübe ettikleri ve nasıl algıladıklarının anlaşılmasıdır. Ancak, yararlanıcıların üniversite olgusuna yönelik algı ve inançlarının çeşitliliğinin ve neliğinin derinlemesine betimlenebilmesi ve araştırılabilir bir formata indirgenmesi için özellikli bir düşünme aracının geliştirilmesi gerekmektedir.

### Üniversiteden Yararlanan Kişiler Üniversiteyi Nasıl Algılar?

Bilgi üretimi ve yayımındaki hızlı gelişmeler sonucu üniversiteler, ürün ve hizmetlerinin yararlanıcılarını daha fazla önemser hale gelmişlerdir. Yararcı algılarla eğitim hizmetinden nemalanan öğrenciler, daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunan üniversiteleri doğal olarak tercih etme eğilimindedir. Kapsayıcı, birleştirici ve nitelikli bir eğitim hizmeti sağlayabilen ve bunu sürdürülebilir hale getiren üniversite örgütleri, iyi yetişmesi muhtemel mezunları ile endüstriyel alanda önemli bir yere ve prestije sahip olabilir. Nitelikli eğitim hizmetinden yararlanan mezunların piyasanın daha nitelikli işgücünü karşılayacak konumda olacakları varsayılmaktadır.

Öğrencilerin yararlanmış oldukları üniversite hizmeti, onların gözünden en genel itibarıyla iki boyutta ele alınabilir: "Alt yapısal özellikler" (örneğin, nitelikli bir eğitim hizmeti, fiziksel imkânlar, sunulan öğretimsel uygulama olanakları, sosyal ve kültürel imkânlar ve sunulan bireysel gelişim olanakları) ve "üst yapısal yansımalar" (örneğin, öğrencilerin üniversite hizmetlerine yönelik zaman içerisinde geliştirdikleri inanç ve algı sistemleri). Esasen, algı-inanç sistemleri ya da üst yapısal

sistemler bütünü, öğrencinin üniversite hizmetine yönelik fikirlerini, öğretim ve öğrenme paradigmasını, üniversitenin neliği ve nasıllığı ile ilgili kabuller bütünü, kısaca onun üniversite ile ilgili 'bilisini' oluşturan her türlü teorik bilgi parçacığını ifade eder (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Soysal & Radmard, 2017a; 2017b; 2018).

Bu çalışma bağlamında üst yapısal yansımaların alt yapısal özelliklere derinden bağlı olduğu kabul edilmiştir. Başka bir deyişle, kişiler içine gömülü oldukları maddi dünyanın verileri aracılığıyla düşünsel sistemlerini yapılandırır (Soysal & Radmard, 2018). Örneğin meslek lisesinde çalışan bir fizik öğretmeni kendini *at terbiyecisine* benzetirken, fen lisesinde görev yapan fizik öğretmeni ise öğretimsel süreçler içinde kendini *orquestra şefine* benzetmiştir. Ancak her iki fizik öğretmeni de fizik öğretmektedir ve fizik öğretme süreçlerinin birbirinden farklılaşmasını sağlayan nokta pedagojik kurulum değil, okulun bağlamının öğretmenlerde uyandırdığı algı, inanç veya tecrübe örüntüleridir. Dolayısıyla üst yapısal sistemlerimiz, içinde düşüncelerimizin yapılandırıldığı maddi bağlama zorunlu olarak gömülmüştür. Üst yapısal yansımaların alt yapısal özelliklere bağlanması noktasında sorulması gereken temel sorular bulunmaktadır:

1. Kişiler üst yapısal yansımalarını aktarırken anlık bir tecrübeyi mi, yoksa genelleştirdiği bir tecrübe bütünü mü kullanır?
2. Bağlam değiştiğinde kişilerin üst yapısal yansımaları da değişkenlik gösterir mi?

Bu çalışma bağlamında bu iki soru için de çeşitli önlemler alınmıştır. Birinci soru kapsamında 'alt yapı-üst yapı' tezini geçerli bir yöntem olarak kullanabilme yolunda, üniversite eğitimine yeni başlamış ve üniversite eğitimini sonlandırmak üzere olan öğrencilerin yer aldığı geniş bir katılımcı spektrumu garantilenmiştir. Ayrıca fakülte bazlı olmak üzere, fakülte içinde yer alan tüm bölümlerin sesini temsil edecek olan geniş bir öğretim programı spektrumu da garantilenmiştir. İkinci soru içinse şu ilke kabul edilmiştir: Alt yapı ve üst yapı arasında karşılıklı bir belirleyicilik söz konusudur. Üniversite yararlanıcılarının içinde buldukları maddi üniversite bağlamı, onların üst yapısal yansımalarını biçimlendirir. Ancak, diyalektik (karşılıklı belirleyicilik) bir biçimde üst yapısal yansımalarda alt yapısal özelliklerin gelecekte neye benzeyeceğini gösterecektir. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin üniversiteyi maddi olarak kabul etmesi ve benimsemesi ya da değiştirme-dönüştürme amacına girişmesi, üst yapısal yansımalar ile belirlenecektir. Üst yapısal yansımalarından memnun olan katılımcılar üniversiteyi onlara sunulduğu gibi kabul edeceklerdir. Ancak üst yapısal yansımalarından, diğer bağlamları da karşılaştırmalı bir biçimde göz önünde bulundurarak, memnun ol(a)mayan öğrenciler üniversitenin alt yapısal özelliklerini sorgulamaya başlayacaklardır. Çünkü başka ya da alternatif bir üst yapısal sistem, alt yapının başka ya da alternatif bir biçimde sunulması gereğini belirginleştirecektir.

### Alt Yapısal Özellikler ve Üst Yapısal Yansımaların Birleştirilmesi

Metafor bir durumun veya olgunun başka bir kavram ya da

olguya benzetilerek açıklanmasıdır (Lakoff & Johnson, 2015; Saban, 2003; Shuell, 1990). Üniversiteye yönelik metafor, bir öğrencinin üniversite algı ve beklentileri için oldukça somut ve gerçekçi bilgiler sağlayabilir (Günay, 2004). Başka bir deyişle, bir öğrencinin üniversiteye yönelik algıları ya da “üniversiteden beklentileri” metaforlar aracılığı ile yordanabilir (Fitzgerald, 1997). Öğrenciler bir üniversitenin “neliği” ve “nasıllığını” metaforik akıl yürütmeler ile açıkladıklarında gerçek yaşantılarını yansıtmaktadırlar (Shuell, 1990). Örneğin, bir öğrenci üniversiteyi bir fabrikaya benzeterek açıklıyorsa, sadece üniversitenin neye benzediğini ifade etmeye çalışmıyordur. Aynı zamanda üniversitenin sunduğu hizmetin neye benzediğini de açıklıyordur. Diğer bir ifadeyle, metaforlar dilin ifade edemediği gizil inançların dışavurumunda ‘özellikli akıl yürütmeler’ olarak varsayılabilir (Gurney, 1995; Moser, 2000). Dolayısıyla, metaforlar üniversitelerin gerçek öğrenme ortamları olarak nasıl olması gerektiğinin de ciddi bir ön göstergesidir (Lakoff & Johnson, 2015). Hatta üniversitelerin nasıl olmasına ilişkin birey-temelli zengin veri de sunabilir. Shuell (1990, p. 102) metaforların gücünü şöyle ifade eder: “Eğer bir resim 1000 kelime değerinde ise, bir metafor 1000 resim değerindedir.” Bu araştırmada, metaforların bu özelliği, üniversite eğitiminden yararlanan öğrencilerin, üniversitenin alt yapısal özelliklerinden ve “üniversite hizmetinden” nasıl ve ne derecede etkilendiğinin, üniversitenin üst yapısal özelliklerinin yordanması açısından kullanılmıştır. Başka bir deyişle, bu çalışmada öğrencilerin metaforik akıl yürütmeleri aracılığı ile üniversite eğitim hizmetine yönelik algıları incelenmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın katılımcılarının özellikle eğitim fakültesinden seçilmesinin çeşitli gerekçeleri mevcuttur. Öğretmen adaylarının üniversite olgusuna yönelik temel algı ve inançları, onların gelecek mesleki yaşamlarının neye benzeyeceğinin yordanması açısından önem arz etmektedir (Green, 1971; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Öğretmen adayları entelektüel erişimlerinin ciddi ve önemli bir kısmını üniversite eğitimleri sırasında elde edebilirler. Bilgi, öğretim ve öğrenme gibi epistemolojik ve pedagojik süreçleri üniversite eğitimleri boyunca derinlemesine tecrübe ederler. Üniversitenin öğretmen adaylarında oluşturduğu pedagojik-epistemolojik algı ve inançlar onların sınıf için pratiklerini tayin etme noktasında oldukça önem arz eden değişkenlerdir (Kelchtermans, 2008). Üniversite sistematüğünde öğretmen adaylarının dâhil olduğu derslerde onlara bilgi direkt olarak aktarıldığında ve doğa/toplum fenomenleri onların dil-düşünsel sistemleri aracılığıyla sorgulanmadığında, öğretmen adayları üniversiteyi bilginin kişilere enjekte edildiği yer olarak algılayacaklardır. Dolayısıyla öğretmenlerin gelecek sınıf içi pratikleri de bu yönde bir yönelem kazanacaktır. Ancak bilindiği üzere salt bilgi parçacıkları transferinin temel öğretimsel yaklaşım olarak öne çıkarıldığı sınıflarda entelektüel çıktılarının en düşük düzeylerde seyrettiği bilinmektedir. Öte yandan, öğretmen adayları üniversiteye yönelik algı ve inançlarını farklı bir biçimde de geliştirebilirler. Öğretmen adayları üniversite düzeyinde tabi oldukları öğretimsel süreçlerde bilginin kolektif biçimde bir topluluk tarafından müzakereler yoluyla ve araştırmacı bir tarzda yaratıldığı ile ilgili de bir pedagojik-epistemolojik inanç sistemine sahip olabilirler. Bu türde

algı-inanç sistemi ile gelecek sınıf içi faaliyetlerini icra edecek öğretmenlerin sınıfında bilim insanlarının problem durumunu ortaya koyma, veri toplama, analiz ve yorumlama gibi pratiklerinin tekrar edildiği öğrenci toplulukları yer alabilecektir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okula yönelik metaforik algıları ile onların gelecek öğretimlerini planlaması ve uygulaması arasında organik bir bağ mevcuttur. Bu organik bağın neliğinin ve nasıllığının açıklanması ya da betimlenmesi, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi bağlamındaki “okulu” nasıl algıladıklarından ileri gelmektedir. Dolayısıyla, bu bir okullaşma sistematüğünden başka bir okullaşma sistematüğüne geçecek olan öğretmen adaylarının okul ile ilgili algılarını son derece değerli kılmaktadır. Üniversite derslerinde arkadaşlarının “öğrenme nedir?” sorusu ile ilgili yazdıklarını değerlendirmek üzere öğretim üyesi tarafından editör olarak atanan öğretmen adayları, bu pedagojik-epistemolojik yaklaşımı, kendi sınıfında da işletebilmek eğiliminde olabilecekler; öğrencilerin “atom nedir?” sorusu ile ilgili yazılı argümanlarının birbirleri tarafından değerlendirilmesini sağlayacak ve sınıfta doğrunun ya da makulün ne olduğunu belirleme hakkına sahip olan eş-otoriteler yaratabileceklerdir.

### İlgili Literatür

Ulusal ve uluslararası perspektifte, eğitim olgusu ile ilgili ve eğitimi karakterize eden okul, öğretmen, öğrenci, öğrenme ve diğer alt olguların ele alındığı metaforik akıl yürütme çalışmaları daha yaygın görülmektedir (Fry, 1989; Baker, 1991; Saban, 2008; Fırat & Yurdakul, 2012; Lodge, 2015; Arlestig, Day, & Johansson, 2016; Soysal & Radmard, 2017a; 2017b; 2018; Eacott, 2018; Johnston, 2018). Okul olgusu ile ilgili yapılan bu çalışmalarda, okul kavramına ilişkin üretilen metaforların büyük bir kısmı fabrika, aile, alışveriş merkezi gibi ifadeleri içermektedir. Örneğin, Fry (1989) okulları üretim aracı olarak gördüğü için okulu fabrikaya benzetmekte, öğrenciler okulların ürettiği ürün olduğu için fabrikaların ürettikleri ürün gibi topluma ürün üretmek hizmetini sunmaktadırlar. Daha doğrusu, fabrikaların nitelikli ürün üretmeyi amaçladıkları gibi okullar da kaliteli eğitim sağlayarak nitelikli öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Saban’ın (2008) çalışmasında da okulların işe yarar ürünlerin üretilmesi için disiplin kurallarının keskin ve belirgin olması gibi özelliklerinden dolayı okullar birer fabrikaya benzetilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yüksek düzeyde performans göstermesi, okulun disiplinli bir üretim sistemine bağlıdır. Baker (1991)’in de okul olgusu ile ilgili yaptığı metaforik çalışmasında, katılımcılar okulu aile’ye benzetmektedir. Bu metafora göre, öğrenciler ve okulun diğer paydaşları bilişsel ve duyuşsal anlamda güvenli bir sosyal bağlamda saygı görmeyi hak eden kişilerdir. Dolayısıyla, katılımcılara göre okul, açık diyalog ve karşılıklı müzakerelerin gerçekleştiği bir toplanma yeridir. Gösterildiği üzere, eğitim sisteminin alt temaları olarak gerek okul, gerekse öğrenci ve öğretmen için çok sayıda metaforik akıl yürütme çalışmaları yapılmıştır. Ancak üniversite olgusuna yönelik yapılan metafor çalışmaları oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalar da üniversite olgusu okula göre daha derin bir boyuta sahip olduğundan okula kıyasla daha kapsamlıdır ve çeşitli metaforların üretilmesine yol açmıştır. Örneğin, üniversite olgusu ile ilgili Tian-ping ve Ai-sheng (2009) tarafından yapılan çalışmada, yazarlar katılımcıların üniversiteye ilişkin

felsefi bir anlayışa sahip olduklarını öne sürmektedir. Katılımcılar üniversiteye ilişkin görüşlerini “fildişi kule” (hayal dünyası), “güç santrali” ve “canlı organizma” gibi benzetmeler ile ifade etmişlerdir. Üniversite olgusunu “fildişi kule” veya “hayal dünyası” metaforları ile ifade eden katılımcılar, varoluşçuluk eğitim anlayışını temsil etmekte, güç santrali metaforunu kullananlar ise araçsalcılık yaklaşım anlayışını ifade etmektedirler. Diğer bir ifadeyle, üniversiteler doğruya erişebilme aracı değil, sadece gözlenebilir olgulara genel olmayan ve geçici açıklamalar getirmede bir araçtır. Fırat ve Yurdakul’un (2012) üniversite olgusuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları üzerine yaptığı çalışmada, katılımcılar üniversite kavramını hapisane, fabrika, bahçe, aile ve toplum gibi metaforlarla ifade etmişlerdir. Demirtaş ve Çoban’ın (2014) yaptığı çalışmada ise katılımcıların büyük bir kısmı üniversite olgusuna ilişkin “bilgi deposu”, “koruyucu-güven verici yer”, “değişme-gelişme yeri”, “sosyal-eğlenceli yer”, “yaşam alanı”, “özgürlüklerin sağlandığı yer”, “üretim merkezi”, “benzerlik-farklılıkların bulunduğu yer” ve “mutluluk veren yer” gibi olumlu metaforlar üretirken, katılımcıların önemli bir kısmı da üniversiteyi “demokratik olmayan yer”, “sınıfları olan yer” ya da “kapalı olan yer”, “gereksiz yer” ya da “sıradan yer”, “otoritenin yönettiği yer” gibi olumsuz metaforlar aracılığıyla ifade etmişlerdir. Uğurlu (2018)’nin öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adayları üniversite kavramına ilişkin “özgürlük”, “bilim yuvası”, “meslek okulu”, “farklılıkların bütünleştirilmesi” ve “üretim merkezi (fabrika)” gibi kategoriler altında metaforlar üretmişlerdir. Bu çalışmada “özgürlük”, “bilim yuvası” ve “meslek okulu” vurgularına daha fazla yer verildiği ve olumsuz anlam yüklenen çok sayıda metaforun da üretildiği gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversiteden beklentilerinin yeterince karşılanmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Literatürde üniversite kavramının öğrenciler tarafından neliği ve nasıllığı ile ilgili ele alınan çalışmaların bulunmadığı dikkatimizi çektiğinden bu çalışmada, üniversite nedir ve nasıl olmalıdır sorusunun cevabını ortaya koymak için öğrencilerin üniversitenin neliği ve nasıllığına ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmanın araştırma soruları:

1. Öğrencilerin üniversite kavramına yönelik algılarının bir göstergesi olarak metaforik akıl yürütmeleri nelerdir?
2. Öğrencilerin üniversiteleri ile ilgili beklentilerinin belirlenmesinde metaforik akıl yürütmeleri, ne tür öğretimsel yönelimler göstermektedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmanın amacı üniversiteye giden öğrencilerin onu nasıl algıladıkları ve neye benzettiklerini nitel bir perspektifte betimlemektir. Bu çalışmada katılımcıların üniversite olgusu ile ilgili kavramsal, algısal veya metaforik akıl yürütmelerinin eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada *temel nitel araştırma* yaklaşımı benimsenmiştir (Merriam & Brocket, 2007). Bu araştırma yaklaşımıyla katılımcıların üniversite olgusu ile ilgili tecrübelerini nasıl yorumladıkları, “üniversiteye/okula yükledikleri kişisel anlamı” tecrübeleri ve yaşantıları itibarıyla nasıl yapılandırdıkları ve üniversite olgusuna nasıl bir çeşitlilikte anlam

yüklemeye çalıştıkları ortaya konulmuştur. Merriam (2007, p. 23) tarafından belirtildiği üzere temel nitel çalışmaların genel amacı, insanların kendi yaşamsallıklarını ve tecrübe örüntülerini nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları ile yakından ilgilidir. Katılımcılardan okul/üniversite ile ilgili metaforik algıları istenerek, esasında onların pratik okul yaşamlarından ne anladıkları betimlenmeye çalışılmıştır. Çünkü metaforlarla düşünmenin ve dışavurumun pratik yaşantı örüntüleri ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu argüman, bu çalışma bağlamının inceleme yaklaşımı açısından şu anlama gelir: Metaforik dışavurumlar herhangi bir konu, durum veya olgu ile ilgili sadece *kişisel* ve bağlamdan izole edilmiş *teorileri* barındırmaz, aynı zamanda bizzat ilgili bağlamlardan çeşitli yaşantılar ve yaşamışlıklar aracılığıyla elde edilmiş, yani bağlama zorunlu olarak gömülü *bireysel gerçeklikleri* de içerirler (Lakoff & Johnson, 2015). Temel nitel araştırma yaklaşımında grubun herhangi bir olguya yönelik metaforik akıl yürütmelerinin nicel eğilimleri de incelenebildiğinden, nitel olarak yorumlanan işlenmiş veri seti, katılımcıların okul ile algılarındaki yönelimlerin belirlenmesi amacıyla nicelikler halinde de betimlenmiştir.

### Katılımcılar

Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılı, bahar döneminde, İstanbul’da yer alan bir vakıf üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin dokuz farklı programında öğrenim gören, toplamda 1984 öğretmen adayı arasından seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 689 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz tabakalı örnekleme için öncelikle üniversitenin istatistik biriminden 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarının bir listesi talep edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek katılımcılar, bu liste içerisinde yer alan her bir bölümün dört farklı sınıf seviyesinden en az %25’lik tabakaları temsil edecek şekilde seçilmişlerdir (Sandelowski, 1995). Örneklemin oluşturulması için rastlantısallık ilkesi temel alınmıştır. Farklı sınıf düzeyleri ve bölümlerde öğrenim gören katılımcıların cinsiyet, bölüm türü ve sınıf düzeyi açısından dağılımları Tablo 1’de detaylandırılmıştır.

### Veri toplama süreci

Katılımcıların metaforlarının betimlenmesi için “metafor oluşturma taslağı” (MOT) yapılandırılmıştır. MOT iki kısımdan oluşmaktadır. Metafor oluşturma taslağı yapılandırılmış bir yönerge içermektedir: “*Üniversite.....benzer; çünkü.....*” ifadesi ve buna ek olarak bir çizim alanı bulunmaktadır. Katılımcıların çizim yapmaları zorunlu değildir, ancak metaforik akıl yürütmelerini çizimleri ile destekleyen katılımcılar mevcuttur. MOT ayrıntılarıyla EK’te görülebilir. Katılımcılara metaforik akıl yürütmelerini yansıtmaları için 15 dakikalık bir süre tanınmıştır. Süre kısa tutulmuştur, çünkü amaç katılımcıların zihinlerinde ilk canlanan benzetmeleri yakalayabilmektir (Saban, 2003). “Çünkü” cümle bağlacı benzetme cümlesine eklenmiştir ve bununla “benzetilen” ve “benzeyen” nesne, durum, olay, olgu vs. grupları arasında gerekçelendirmeler yapılması istenmiştir (Buaraphan, 2011). “Çünkü” bağlacının işlevi, veri toplama sürecine geçilmeden katılımcılara açıklanmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinden önce, katılımcı öğretmen adaylarına birden fazla metaforik akıl

**Tablo 1:** Katılımcıların Cinsiyet, Bölüm Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Bölüm türü	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Arapça öğretmenliği	12	4	14	3	0	0	0	0	33
BÖTE	2	8	2	8	6	13	9	20	68
İ. Matematik Öğretmenliği	6	2	24	1	2	3	0	0	38
İngilizce Öğretmenliği	22	8	19	8	15	7	26	9	114
Okul Öncesi Öğretmenliği	28	3	29	0	37	0	3	0	100
Sınıf Öğretmenliği	37	7	28	8	37	2	0	0	119
Türkçe Öğretmenliği	27	6	33	6	20	6	15	10	123
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	0	0	15	2	12	0	0	0	29
Zihin Engelliler Öğretmenliği	3	1	15	8	20	5	7	6	65
<b>Toplam</b>	<b>137</b>	<b>39</b>	<b>179</b>	<b>44</b>	<b>149</b>	<b>36</b>	<b>60</b>	<b>45</b>	<b>689</b>
	<b>176</b>		<b>223</b>		<b>185</b>		<b>105</b>		

yürütme yapabilecekleri ve gerekçelerini de yansıtabilecekleri yönünde bir hatırlatma yapılmıştır. Burada araştırmacıların temel amacı, katılımcıların zihinlerindeki pratikten elde edilmiş olan olabildiğinde geniş ve doygun çeşitlilikte üniversite/okul olgusu algılarına ulaşabilmektir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi yalancı metaforların (örneğin, *okul binaya benzer*) elenmesi amacıyla küçük bir katılımcı grubuyla pilot çalışma yürütülmüştür. Bu süreçte kişilerin metaforlar aracılığıyla düşünme konusunda tecrübesiz oldukları görülmüş ve veri toplama süreci bu durum göz önünde bulundurularak yeniden planlanmıştır. Veri toplama süreçlerine geçilmeden önce okullaşma sistematığının tamamen dışında olacak bir benzetme/metafor örneği (*elektrik tesisatı* ve *su tesisatı* benzetmesi) pilot gruba sunulmuştur. Bu sunumun ardından pilot çalışmadaki katılımcılar veri toplama aracında yer alan yönergeyi daha somut bir şekilde anlayabilmişler ve daha az yalancı metafor oluşturma eğiliminde olmuşlardır. Nihai formatı oluşturulan MOT, tüm katılımcı grubuna planlı bir şekilde uygulanmıştır.

### Veri Analiz Süreci

Bütün veri seti elde edildikten sonra verilerin ayıklanması ve analize hazır hale getirilmesi süreçleri gerçekleştirilmiştir. Düzensiz bir şekilde yazılan ya da boş teslim edilen dokümanlar elenmiştir. Tüm metaforlar, Excel® programı kullanılarak A'dan Z'ye sıralanmıştır. Her bir metafor için oluşturulan açıklama ise başka bir sütuna eklenmiştir. Metaforun iletmek istediği asıl anlam katılımcı açıklamalarından soyutlanmıştır. Veri analizi süreci hem teori temelli, hem de veri temelli bir şekilde ilerletilmiştir. Veri temelli gerçekleştirilen süreç, metaforların ayıklanması, alfabetik dizilimi ve açıklamalardan elde edilen anlamlara göre *yakın anlamı iletmeye çalışan* metaforik akıl yürütmelerin "*benzer anlamlar havuzunda*" toplanması ile gerçekleştirilmiştir. Teori temelli gerçekleştirilen süreç ise metafor havuzlarının isimlendirilmesi ya da etiketlenmesi ile sürdürülmüştür. Birinci aşamanın gerçekleştirilmesi için Saban (2010) tarafından önerilen metafor analizi yönergeleri kullanılmıştır. Bu bağlamda her metafor, temelde üç karakteristik açısından incelenmiştir: "konu içeriği" (okul, üniversite), "bağlayıcılık"

(benzeyen ve benzetilenin hangi noktalarda ya da bağlamlarda birbirine bağlandığı) ve "temel gerekçe" (benzeyen ve benzetilen hakkında yapılan açıklamaların maddi gerekçeleri). Temel gerekçe kısmı konu içeriği ve bağlayıcılık arasındaki koordinasyonu sağlamıştır (Saban, 2010). Katılımcıların ürettiği çoğu metafor, semantik (anlamsal) akış ve biçim yapısı açısından 'kabul edilebilir' olarak kaydedilmiştir ve metaforların %3'ünden daha az bir kısmı analiz dışında bırakılmıştır. Ayrıca metaforun asıl anlamını beraberinde gelen açıklama ilettiği için, açıklamasız metaforlar analiz sürecine dâhil edil(e)memiştir. "Totolojik" (döngüsel, bilgi vermeyen, gerçek bir açıklama içermeyen) açıklamalar (örneğin, *bütün bekarlar evli değildir*) ya da gerekçelendirmeler de ("*okul binaya benzer, çünkü okul binasında dersler yapılır*") kapsam dışında tutulmuştur.

Cook-Sather (2003), içinde eleştiri barındıran ve benzetilen olguyu (örneğin, eğitim sistemi) *sadece* eleştirmek için oluşturulan metaforik akıl yürütmelerin araştırmacıları bilgilendirmekten çok yanılttığını savunmuştur. Örneğin, bir lise öğrencisine içinde yer aldığı eğitim sisteminde kendini neye benzettiği sorulmuştur. Öğrenci kendini "*koşu bandında koşan bir köpeğe*" benzetmiştir. Köpek, öğrencinin kendisidir ve başarılı olabilmek, bir yere ulaşabilmek için oldukça çaba sarf etmekte, sürekli koşmaktadır (*akademik olarak çalışmaktadır*). Koşu bandının dijital göstergeleri alınan mesafeyi, yakılan yağ, kasa dönüşen doku hacmini vs. göstermektedir. Öğrenci koşu bandının dijital panosunu *karnesine* ya da mezun olduğunda alacağı *diplomaya* benzetmektedir. Karne ya da diploma ciddi ve önemsenmesi gereken "akademik başarı göstergeleri" (dijital pano göstergeleri) ile doludur. Ancak koşu bandında koşan köpek belirli bir yol kat edememiştir/etmemiştir ve kurulum ya da bağlam itibarıyla yerinde saymaktadır. Dolayısıyla dijital pano gerçeği göstermemektedir. Bu çalışmada da benzer; yani içinde kritik barındıran metaforik akıl yürütmelere de rastlanmıştır ve bunlar da analiz süreçlerinden elenmiştir. Aksine, bu çalışmada özellikle kritik etme amaçlı oluşturulan metaforik akıl yürütmelerin araştırmacının bulgularının netleştirilmesi açısından yönlendirici olduğu görülmüştür. Çünkü metaforik akıl yürütmeler tecrübe temellidir ve kişiler tabi oldukları ya

da içine gömülü oldukları sosyolojik gerçeklikler ya da bağlamlar itibarıyla benzetmelerini yapılandırma ve değiştirme yoluna gitmektedirler (Lakoff & Johnson, 2015). Dolayısıyla 'katılımcıların bağlama temas eden birinci elden tecrübelerinin elde edilmesinin, onların bağlamı kritik edebilen metaforik akıl yürütmeleri aracılığıyla daha iyi anlaşılabilirlikleri' tezi bu çalışma için oldukça geçerli bir tezdur. Bu çalışmanın analitik birimi, analitik olarak kelime ya da kavram parçacıkları halinde sağlanan metaforlar olarak kabul edilmiştir. Metafor gerekçelendirmelerinin veya açıklamalarının detaylı nitel analizleri aracılığıyla alt kategoriler oluşturulmuş, bu süreçler devamlı tekrar ettirilerek çeşitli kategoriler üst/geniş kategoriler altında birleştirilmiştir. Yani, analizler esnasında temel nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği 'tümevarımcı' bir süreç işletilmiştir (Merriam & Brockett, 2007).

### Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Analitik kodlar olarak metaforik kelime ya da kavramların çeşitli kategoriler altında birleştirilmesine yönelik analizler iki araştırmacı tarafından da yürütülmüştür. Başlangıç aşamasında analiz süreçleri birlikte yapılmış, veri setinin tamamının %15'ine yakın bir kısmı ( $n = 102$ ) ortaklaşa analiz edilmiştir. Daha sonra, araştırmacılar analizleri bağımsız olarak yürütmüşlerdir. Başlangıç aşamasında kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi (Miles & Huberman, 1994) 0.81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar özellikle uyuşmayan kodları ve açıklamaları/gerekçelendirmeleri yeniden ve sürekli tartışarak uyuma yüzdesini artırabilme yoluna gitmişlerdir (0.93). 0.90 ve üstü bir kodlayıcı uyuma yüzdesi kabul edilebilir bir ölçüttür (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar veri toplama araçlarının oluşturulması, uygulanması ve elde edilen verilerin analizleri için uzman görüşüne başvurmuş ve her sürecin araştırmaya dâhil olmayan en az bir meslektaşları tarafından tarafsızca değerlendirilmesi için girişimde bulunmuşlardır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışma, öğrencilerin üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmelerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Metaforlar aracılığıyla soyutlanan kavramsal temalar ve alt temalar Tablo 2'de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere 14 ana temaya ve bunlara ait 25 alt temaya ulaşılmıştır. İlerleyen kısımlarda tüm ana temalar çeşitli örneklerle yorumlanacaktır.

#### Kapalı-Statik Düşünme Merkezi

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "Zihinsel esaret", "zihinsel suçlular topluluğu". Zihinsel esaret temasıyla, katılımcılar üniversitede kendilerini zihnen mahkûm gibi görmektedir ve onlara her gün kapalı bir alanda, avlusu olan bir mekânda, belli saatlerde belirli konular zorla öğretilmektedir. Üniversiteler katılımcıların gözünden zihinsel olarak özgür olmayan yerler değildir.

*"Üniversite açık cezaevi gibidir; çünkü ilköğretim sınırlarından beri daha çok sayısal bölümlere hazırlanan öğrenciler sözel bölümleri seçtikleri andan itibaren ayrıştırılmış ve birlikte düşünmek sanki suç gibi görülerek ötekileştirilmiştir. Binalar ve*

*öğrenciler birbirinden farklı konularda yer almıştır" (Ahmet, 22).*

*"Üniversite hapishane gibidir; çünkü uygulama olmadan sürekli sadece ezberle dayalı bir şekilde dışardaki uygulamalardan habersiz okula gidip geliyoruz." (Fatih, 20)*

Örneğin, bir katılımcıya göre disiplinler tıpkı bir hapishanede tecrit edilmiş insanlar gibi birbirinden izole edilmiştir. Bir diğer katılımcı ise hapishanedeki mahkûmların dışarıda olup bitenlerden habersiz olması durumunu kendi öğrenim süreçlerine benzetmiştir. Ona göre ezberlenen içerik, dış dünyanın bilgi birikiminin içeriğini yansıtmadığından kendisini bu bilgilere yabancı hissetmekte ya da kendi zihnini dış dünyanın bilgi akışından tecdit edilmiş bir şekilde betimlemektedir.

#### Disiplinlerarası

Disiplinlerarası teması katılımcılarına göre, 'üniversite birçok bilim dalına ev sahipliği yapan bir ağaçtır'; ağacın dalları ise çeşitli disiplinleri gösterir. Bunlar; 'ağaç büyüdükçe, gelişir, dallanıp, budaklanır'. Bu tema altındaki örnek kodlar "ağaç", "bahçe", "gökkuşuğu" vb. gibidir. Örneğin, bir katılımcı öğretimsel faaliyetler esnasında, üzerine düşünülen ve tartışılan olgunun farklı disiplinlerce açıklanması, desteklenmesi ve genişletilmesini önemli bulmakta; tüm bunların kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme ortamını yaratıp sürdürüldüğünü ifade etmektedir.

*"Derste biraz Tarih, biraz Coğrafya, biraz Matematik ya da Müzik gibi birden fazla konuyu bir arada işlediğimizde hem daha kalıcı öğreniyoruz; hem de ders daha eğlenceli oluyor." (Hatice, 24)*

*"Üniversite meyve veren ağaç gibidir; çünkü zaman geçtikçe ağaç büyüyor ve her zaman dallarından çeşit çeşit meyve veriyor. Üniversitenin içerisinde bulunan kimseler de ağacın dallarından doğan meyvelerdir. Her çeşit insanın aynı ağaçtan yeni bir şeyler öğrenerek, bu öğrendiklerinden gelecek yeni nesillere aktarabiliyoruz, sonsuza kadar tekrar tekrar o ağaçtan meyveler çıkıyor." (Elif, 22)*

*"Üniversite gerçek toplum gibidir; çünkü fen bilimleri dersine göre insanların düşüncelerinin daha önemli olduğu, sosyolojik tartışmaların, genel kültür bilgi alışverişinin vb. olduğu yerdir. Farklı maddi geliri olan, farklı coğrafyalardan gelen, farklı dili konuşan insanların, hayatın daha içinden konuları barındıran dersleri birlikte gördükleri üniversitedir." (Çiçek, 21)*

Benzer şekilde bir başka katılımcı ise ağaç-meyve-üniversite olgularını birleştirmiş, üniversite olgusunu üretken bir ağaca benzetmiştir. Bunu sürekli bir süreç olarak algılamıştır. Ona göre tek çeşit ağaç yoktur; dolayısıyla, tek çeşit meyve de yoktur.

#### Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde Yükseköğretim Hizmetlerinin Rolü

Bu ana tema altında "teori-pratik", "pratiğin teorisi" ve "yaşam pratiği" olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu tema altında katılımcılar üniversiteyi bilginin elde edilmesi, depolanması, yorumlanması ve uygulanması basamaklarından oluşan bir sistem olarak algılamaktadırlar. Örneğin, bir katılımcı üniversite konusunda teorik-pratik ilişkisinden söz etmektedir. Katılımcı-

**Tablo 2:** Metaforik akıl yürütmelerle ilgili soyutlanan temalar ve alt temalar

Üst temalar	Temalar	Örnek Kodlar
Kapalı-statik düşünce merkezi	Zihinsel esaret Zihinsel suçlular topluluğu	Açık cezaevi/hapishane/dört duvar/kafes/kapalı kutu/ maden ocağı/zindan/hayvanat bahçesi/mağara Cehennem
Disiplinlerarası	Çeşitlikler ve farklılıklar	Ağaç, ağaç ve gövdesi, meyve veren ağaç, laboratuvar, mutfak Bahçe/gökkuşluğu/kalem kutusu Beyin
Popülizm ve temsili demokrasi	Sosyal mekân Bakım evi	Aile/ev/yuva Pedagojik bakım merkezi, kreş, lise, ilkokul
Yükseköğretim hizmetlerini tüketmek	Bilgi AVM Bilgi ve kültür merkezi	Alışveriş merkezi/çevrimiçi alışveriş merkezi, market Bilgi merkezi/kitap/kütüphane/veri merkezi
Müşteri odaklı işletme	Bankacı üniversite	Banka/bilgi yükleme ATM'si/kiler/bilgi-para/hazine
İnsansal varoluş ve özün belirlenimi olarak üniversite	Fizyolojik varoluş	Anne karnı
Problem davranış sağaltım programı	Sağaltım alanı "Dikkat!" Biçimlendirici	Tamirhane/hastane/rehabilitasyon merkezi Askeriye/komutanlık/ordu Atölye/fabrika/fırın, marangozhane
Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde yükseköğrenim hizmetlerinin rolü	Teori-pratik Pratiğin teorisi Yaşam pratiği	Boş/boşluk/pinokyo/plasebo etkisi/sera Değersiz bilgiler çöplüğü/içi boş hediye kutusu/ İstanbul trafiği/metrobüs/pazar alanı Doğa
Sonsuz döngü	Sonsuzluk Olmazsa olmaz	Deniz/gökyüzü/göl/gökdelen/orman Su ve kaynağı
Zihinsel sıçrama tahtası	Zıplama tahtası	Dershane/geçiş yolu/gelecek/kapı eşiği/köprü/ merdiven/yol/başlangıç noktası/durak/liman/zaman kapsülü/yörünge
Aydınlatan ışık olarak üniversite	Aydınlatıcı	Güneş/ışıklı yol/mum ışığı
Üretim faktörleri	Hasat mekânı Üretim	Tarım/toprak Arıkovanı
Rekabet kurumu	Yarış alanı	Yarış alanı/at yarışı/atar damar/koşu alanı, kulvar
Yenik paradigma	Ayrımcılığın bilinen yüzü	Dışlanan arkadaş, terkedilmiş şey, üvey evlat

nın ifadesine göre, öğrenciler üniversitede elde ettikleri teorik bilgi ve pratik sayesinde kendi başarılarına önemli bilgileri keşfedip, onları istihraç edebileceklerdir. Ancak ona göre, teorik ile pratik konusunda buldukları üniversite sistemi sadece *bilgi elde etme sürecinden* yani teoriden oluştuğu için, o teorik bilgiler çok önemli olmasına rağmen onlara yarar sağlamayacaktır.

*"Üniversite Afrika topraklarındaki çıkarılamayan elmaslar gibidir; çünkü maddi olarak çok önemli olmasına rağmen o bölgede yaşayan halka hiçbir yarar sağlamaz."* (Hamdi, 19)

Diğer katılımcılar ise buldukları üniversitede yorumlama ve uygulama basamağının olmaması nedeniyle öğrencilere yarar sağlamadığı için de bir *boşluğa* benzetmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, onlara göre üniversite gerçek hayattan farklıdır, dolayısıyla yapaydır. Bazı öğrenciler üniversite ile ilgili *değersiz bilgiler*

*çöplüğü, pazar alanı* gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerden bazılarına göre üniversite öğretimi gerçek hayata uygulanamayan ve ilgisiz bir eğitim ortamıdır. Bu bağlamda, öğrenciler üniversiteyi doğaya benzetmektedir. Çünkü onlara göre, üniversite yaşama hazırlık süreci değil, yaşamın kendisidir.

#### Problem Davranış Sağaltım Programı

Problem davranış sağaltım programı teması altında üniversitenin davranış değiştirme programı yönü irdelenmiştir. Bu bağlamda, üç alt temadan oluşan; *"sağaltım alanı"*, *"dikkat"* ve *"biçimlendirici"* konuları ele alınmıştır. Problem davranış sağaltım programı teması altında katılımcılara göre, öğrenciler eksik ya da tamir edilecek parçalarla üniversiteye gelirler; sonra tamir edilip gönderilirler. Bu tema altındaki örnek kodlar 'tamirhane/hastane/rehabilitasyon merkezleri' gibidir. Örneğin, bir katılımcı

ciya göre üniversite tedavi, müdahaleyle iyileştirmek ve tedavi süresince barındırmak amacıyla oluşturulan bir kurumdur. Öğretim üyeleri ise öğrencileri iyileştirmek ve olası her türlü hastalıklardan korumak için çaba sarf etmektedir.

*“Üniversite hastane gibidir; çünkü öğretim üyeleri öğrencileri iyileştirmek, onları iyi bir birey yapabilmek için çaba sarf ederler. Gelecek olan türlü hastalıklara, hastalara yardımcı olurlar.” (Samet, 19)*

*“Üniversite fabrika gibidir; çünkü gelişmek, ilerlemek için okula geliyoruz ve hocalar boş teneke gibi bizi işlemeye, geliştirmeye çalışıyor. Verilen ödevlerle bizi geliştirmeye çalışıyorlar ancak bu bizi sıkboğaz etmekten başka bir işe yaramıyor.” (Figen, 22)*

*“Üniversite bir atölye gibidir; çünkü bizim bir şekle girmemizi sağlar. Aslında, bizi şekillendirerek farklı deneyim ve becerilerimizin farkına varmamızı sağlar.” (Emir, 20)*

Diğer taraftan bazı katılımcılar üniversiteyi öğrencilerin genel yaşamıyla toplum içindeki tutum ve eylemlerini şekillendirici olarak betimlemektedir. Bu anlamda örnek kodlar ‘atölye/fabrika/fırın/marangozhane’ gibidir. Bir katılımcıya göre üniversite bir işliktir (atölyedir), burada zanaatçılar vardır (öğretim üyeleri), işlenecekleri (öğrencileri) elden geçirip, biçime sokarlar.

### **Yükseköğretim Hizmetlerini Tüketmek**

Yükseköğrenim hizmetlerini tüketmek teması altında iki alt temaya ulaşılmıştır. “Bilgi AVM”, “bilgi ve kültür merkezi”. Katılımcılar, üniversitenin ürettiği bilginin öğrenciler tarafından tüketilmesini, yükseköğretim hizmeti olarak adlandırılmaktadır. Bu tema altındaki örnek kodlar, *bilgi merkezi/kitap/kütüphane/veri merkezi/ alışveriş merkezi/ çevrimiçi alışveriş merkezi veya market* gibidir. Örneğin, bir katılımcıya göre üniversitede bir arz talep söz konusudur. Ona göre, öğrenciler ne kadar fazla çeşitli ve farklı bilgi kullanmaya ve harcamaya başarlarsa, üniversite de onların istediği bilgileri o kadar fazla üretmeye başlar.

*“Üniversite kütüphane gibidir; çünkü çok çeşitli ve farklı bilgilerin toplamı gibidir. Kütüphane gibidir; çünkü istediğimiz bilgileri istediğimiz an bu üniversiteden elde edebiliriz.” (Nergis, 20)*

*“Üniversite kütüphane gibidir; çünkü eğitimle ilgili eksik olduğumuz bütün bilgileri üniversitede bulabileceğimizi düşünüyorum.” (Güneş, 22)*

*“Üniversite dükkân gibidir; çünkü içinde bilgiler bulunduran bir kurumdur, biz de bilgileri alıyoruz.” (Belma, 23)*

Diğer bir katılımcıya göre ise üniversiteye gelenler oradan bilgiyi alır; paketler, evine götürür ve gerektiğinde kullanır. Ona göre, üniversite bilginin üretildiği yerdir; oradan bilgi ödünç alınabilir. Öğrenme üretilen bilginin bilgi merkezinden ödünç alınması ile olur, üniversite öğrencisi bilgi üretmez.

### **Zihinsel Sıçrama Tahtası**

Zihinsel sıçrama tahtası teması altında katılımcılara göre, üniversitede öğrenciler derslere girerler; soru çözme tekniklerini ve soruların alan içeriğini öğrenirler. Bu teknikler sayesinde bir üst eğitim ya da yaşam aşamasına geçebilirler. Bu tema altındaki örnek kodlar, *geçiş yolu/ gelecek/ kapı eşiği/ köprü/ mer-*

*diven/ yol/ başlangıç noktası/ durak/ liman/ zaman kapsülü ve yörünge* gibidir.

*“Üniversite köprü gibidir; çünkü hayal ettiğin işe, mesleğe ulaşman için yoldur.” (Bahadır, 23)*

*“Üniversite durak gibidir; çünkü bilgiye ulaşmak için beklenen otobüsü burada bekleriz.” (Aylin, 21)*

Örneğin, bir katılımcıya göre üniversite aracılığıyla bir üst eğitime ya da gerçek yaşama geçilebilmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcı, üniversiteyi üzerine hızla basarak yükselme hızı kazanılan bir *zıplama tahtası* olarak görmektedir.

### **Popülizm ve Temsili Demokrasi**

Popülizm ve temsili demokrasi teması altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “Sosyal mekân” ve “bakım evi”. Katılımcılara göre, üniversite bir ailede olduğu gibi sivil ve sosyal ilişkilerin olabildiği bir yerdir. Öğrenciler üniversiteyi boş vakitlerini geçirdikleri, bakıcılarının öğretim üyeleri olduğu bir bakımevine ya da birimine benzetmişlerdir. Bu tema altındaki örnek kodlar, *aile/ yuva/ ev/ bakımevi/ pedagojik bakım merkezi/ kreş/ lise ve ilkokul* gibidir.

*“Üniversite ev gibidir; çünkü öğrenme ailede başlar ve belirli bir yaşa geldikten sonra okul ile devam eder. Ama burada üniversiteye gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.” (Zeynep, 24)*

Örneğin bir katılımcı, üniversiteyi onlara belli şekillerde davranışlarda bulunması için etkide bulunan, aralarında birlik ve bütünlük olan, uyumlu ve örgütlü bir bütün olarak betimlemektedir. Dolayısıyla, üniversite bir yandan onların en temel ihtiyaçlarını giderecek bir hizmet oluşturmaktayken, diğer yandan da tüm bunların organize edilme sürecine katkı sağlamaktadır.

### **Sonsuz Döngü**

Sonsuz döngü teması altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “Sonsuzluk” ve “olmazsa olmaz”. Bu tema altında katılımcılar çeşitli sebeplerle sonsuza kadar döngüye giren ve sonlanamayan bir yükseköğretim programını irdelemeye çalışmaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar, *deniz/ gökyüzü/ göl/ gökdelen ve orman* gibidir.

*“Üniversite su kuyusu gibidir; çünkü bilgisizlik susuzluk gibidir.” (Mert, 20)*

*“Üniversite su gibidir; çünkü bütün bir hayatın verimli oluşu kendisine muhtaçtır. Olmadığı takdirde veya azaldığında insanlığın ve dünyanın da sonu gibidir.” (Ali, 23)*

*“Üniversite su gibidir; çünkü insanın susadığında, kendini güçsüz hissettiğinde içebileceği bir ilaç gibidir. Mutsuz bir çocuğun ailesini gördüğünde mutlu olacağı kadar mutluluk sunar. İnsan su içtiğinde de bu mutluluğu hisseder. Adeta nefes alır. Burası bütün yaşamında ümitsizliği düşündüğünde üniversiteye gelip okuyarak bu suyu içmesi ve rahata ermesi gibidir.” (Şermin, 20)*

Örneğin, bir katılımcı üniversite için ‘olmazsa olmaz’ gibi bir ifadeye bulunmuştur. Bu katılımcıya göre üniversite, yaşamsal fonksiyonların sürdürülmesini sağlayan en temel kaynaktır.

## Yenik Paradigma

Yenik paradigma teması altında üniversitenin belli çalışma alanlarındaki hakimiyeti sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu tema altında katılımcılara göre bazı fakülteler diğer fakülteler kadar önem görmemektedir. Sosyal bilimler, pozitif bilimlerin karşısında yine kaybetmiştir. Diğer bir deyişle, bazı fakültelerde egemen olan öğretimsel paradigma zaman içerisinde düşme eğilimi göstermeye başlamış ve yerini diğer fakülteler almıştır. Bu tema altındaki örnek kodlar, kendi fakülteleri bakımından dışlanan arkadaş, terk edilmiş şey, üvey evlat gibidir.

*“Bize geleceğin öğretmenleri olarak bir doktor bir mühendis kadar önem verilmediğini, imkân sağlanmadığını düşünüyorum. Ama unutulmaması gereken bir şey var ki bir doktoru bir mühendisi de öğretmen yetiştiriyor.” (Kübra, 21)*

*“Üniversitede bizim bölüm üvey evlat gibidir; çünkü en az ilgilenen bölüm, hocaları en az özenle seçilir. Üniversite özelinde dışlanmış ve kampüsün dışına itilmiştir.” (Sefa, 20)*

Örneğin bir katılımcıya göre üniversite onları, öteki fakültele sağladığı hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakmaktadır. Ona göre, onların fakültelerine diğer fakülteler kadar önem verilmemektedir. Diğer fakültele akademik personel ve fiziksel koşullar anlamında daha çok imkân sağlanmaktadır.

## Üretim Faktörleri

Bu tema üniversitenin bilgi üretimi için gerekli unsurları tartışmaktadır. Üretim faktörleri teması altında iki alt temaya ulaşılmıştır: *“Hasat mekânı olarak üniversite”* ve *“üretim yeri olarak üniversite”*. Katılımcılara göre üniversite gerekli ve yararlı bilgileri üretme aracıdır. Bu tema altındaki örnek kodlar, *fabrika, toprak, tarım* gibidir.

*“Üniversite araba fabrikası gibidir; çünkü sadece bir parça olarak gelip diğer gereken parçaları edinip mezun olduğumuz yerdir.” (Fatih, 20)*

Örneğin bir katılımcıya göre öğrenciler fabrika ürünleridir; akademisyenler ise bükerek arabaların iskeletini oluşturur; sonrasında boya, astar, cila gibi süreçlerden geçirirler. Bu katılımcı, üniversiteyi çeşitli ürünler elde etmeye ve geniş anlamıyla öğretimsel faaliyetlere dayanan yaşamsal bir etkinlik olarak algılamakta, diğer katılımcıların büyük bir kısmı üniversitenin özerk bir entelektüel üretim alanı olduğuna inanmaktadır. Bu anlamda, bu öğrenciler üniversiteyi *arı kovanına* benzetmektedirler.

## Müşteri Odaklı İşletme

Müşteri odaklı işletme teması altında katılımcılar üniversite kuruluşlarının finansmanı, bilgi üretim araçlarının sağlanması, üretilen bilgi ve hizmetlerin pazarlanma süreçlerini ele almaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar, *banka/ bilgi yükleme ATM’si/ kiler/ bilgi-para ve hazine* gibidir.

*“Üniversite ticarethane gibidir; çünkü sınıf dizilişi oldukça kötü, sınıflar oldukça kalabalık, kantindeki çalışanlar öğrencilere karşı kaba davranıyorlar.” (Semih, 21)*

Örneğin, bir katılımcıya göre üniversite, diğer kamu sektörlerinde olduğu gibi piyasa odaklı yaklaşımın bir sonucudur. Ona

göre, üniversite öğrencisini müşteri olarak görmeye başlamış, bu durum öğrenciye yönelik “velinimet” yakıştırmasını da beraberinde getirmiştir.

## Rekabet Kurumu

Bu tema altında katılımcılar üniversiteyi, bilgi ve bilgi hizmetlerini daha fazla müşteriye/öğrenciye ulaştırmak için girdiği yarışın hakemi konumunda bir kurum olarak betimlemektedir. Bu tema altındaki örnek kodlar, *yarış alanı, at yarışı, koşu alanı ve kulvar* gibidir.

*“Üniversite at yarışı gibidir; çünkü tüm bu rekabet ortamına verilen önem, çoğu kavramın içini boşalttı ve verilen eğitim uzun bir yarış alanı halini aldı.” (Ferit, 20)*

*“Üniversite yarış pisti gibidir; çünkü durmadan sınavlar, sunumlar... Ödevleri yetiştiremiyoruz. Aldığımız eğitim ile o eğitimi uygulama fırsatımız yok.” (Sema, 21)*

*“Üniversite hipodrom gibidir; çünkü herkes at, bir sürü at var ama biri kazanıyor.” (Resul, 23)*

Örneğin, bir katılımcıya göre üniversite rekabet ortamında öğrencileri hayata hazırlayan bir geçiş noktasıdır, ancak rekabet mevcuttur. Diğer bir deyişle, ona göre üniversite, kapsamına giren tüm bölümlerde birinciliği elde etmek için yapılan yarışmalar bütünüdür.

## Aydınlatan Işık Olarak Üniversite

Aydınlatan ışık olarak üniversite teması altında katılımcılar, üniversitede öğrendikleri bilgiyle aydınlandıklarını ifade etmektedirler. Bu tema altındaki örnek kodlar, *güneş, ışıklı yol, mum ışığı* gibidir. Örneğin, bir katılımcıya göre üniversite aydın duruma getiren, aydınlatan, aydınlık verici olandır. Daha doğrusu, öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olarak bilgi veren bir yerdir.

*“Üniversite ışıklı yol gibidir; çünkü bu yolda karanlığa yer yoktur. Yetiştirdiği öğrencilerle ülke her daim aydınlık olacaktır.” (Berna, 25)*

*“Üniversite ışıklı yol gibidir; çünkü öğrenciler için hayatının en önemli çizgisidir. Bazen virajlı, bazen kavisli, bazen düzdür. Önemli olan üniversite içi destek, tutum ve yoldaki taşları kaldırmaktır. Bu yolda güven, inanmak ve teşvik tamamlayıcı rol oynar.” (Melek, 22)*

*“Üniversite mumluk gibidir; çünkü işlevi, ışık saçacak mumla bu ışığı ihtiyaç duyan kişileri bir araya getirir.” (Sabri, 20)*

*“Üniversite güneş gibidir; çünkü bir bitkiyi besler, büyütür ve yaşamının devamı için gerekli olan imkânları ve gereksinimleri sağlamada önemli bir faktördür.” (Serdar, 20)*

## İnsansal Varoluş ve Özün Belirlenimi Olarak Üniversite

Bu tema, varoluş ve öz hakkındaki tartışmaları kapsamaktadır. Bu tema altında katılımcılara göre, üniversite bir *fizyolojik varoluştur*. Örneğin, bir katılımcı dört yıllık üniversite eğitimi sürecini *anne karnına* benzetmektedir.

*“Üniversite anne karnı gibidir; çünkü gelişimin en hızlı olduğu zaman anne karnında yaşanandır ve anne karnı en güvenli bölgedir. Bundan dolayı üniversite de bizim gelişimimize katkı*

sağlamaktadır. Biz anne karnından çıktığımızda bir mucize olarak doğmuş oluyoruz ve gelişimimizi devam ettiriyoruz. Gelecek nesiller de mucize yaratacaklar” (Salih, 24).

Diğer bir ifadeyle, katılımcı üniversiteyi bir *varoluş olgusu* olarak tanımlarken onun için *varoluş/üniversite* insanın bir varlık olarak dünyada kendini anlamlandırma çabası, bu kendini anlamlandırma çabasına bağlı olarak kendini gerçekleştirme, kendini dönüştürebilme eforu olarak ifade edilmektedir. Ona göre, öğrenci bir varlık olarak dünyada kendini anlamlandırmak için anne karnındaki bir çocuk gibi yetişir, büyür ve sonunda doğar, yani mezun olur.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmaya dâhil edilmiş ve çeşitli yönlerden incelenmiş olan katılımcıların algı ve düşünceleri esasen, Türk üniversitelerinin daha nitelikli olması yönünde harcanan çabaların bütününe ifade etmektedir. Araştırmacıların amacı olan “üniversite nedir ve nasıl olmalıdır” sorusunun cevabını ortaya koymak için öğrencilerin üniversitenin neliği ve nasıllığına ilişkin algıları incelenmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmanın amacı sadece öğrencilerin üniversite kurumuna yönelik algıları değil, üniversitenin “neliği” ve “nasıllığını” öğrencilerin algı ve düşünceleri yoluyla ele almak ve bunlar üzerinden ulaşılan genelleştirici çıktılar aracılığıyla Türk üniversiteleri yararına yorumlamalarda bulunmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle araştırmacıların öne çıkardığı, üniversiteyi karakterize eden temalar ele alınacaktır. Bulgular ve yorumlar kısmında derinlemesine sunulduğu üzere, üniversitelere ilişkin öğrencilerin algı ve düşünceleri aracılığıyla ele alan konular ciddi bir tematik çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda, Türk üniversitelerinin *kapalı statik düşünce sistemi*, *disiplinler-arası ve disiplinler-üstü bir üniversite*, *popülizm ve temsili demokrasi bir üniversite*, *yükseköğrenim hizmetlerini tüketmek*, *müşteri odaklı işletme*, *insansal varoluş ve özün belirlenimi olarak üniversite*, *problem davranış sağaltım programı*, *kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde yükseköğrenim hizmetleri ilişkisi*, *sonsuz döngü*, *zihinsel sıçrama tahtası*, *aydınlatan ışık olarak üniversite*, *üretim faktörleri*, *rekabet kurumu* ve *yenik paradigma* gibi ciddi bir olgusal spektrumda ele alınabildiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu betimsel çalışmaya dâhil edilen katılımcılar (n = 689), Türk üniversitelerinin “neliğini” ve “nasıllığını” yeterli ve gerekli bir biçimde göz önünde bulundurma eğilimindedir. Katılımcıların üniversitenin “neliği” ve “nasıllığına” yönelik algıları, onların üniversiteye yönelik metaforik akıl yürütmeleri aracılığıyla yordanmıştır.

Bu anlamda, üniversite ile ilgili araştırmaları incelediğimizde, üniversite eğitimi sürecinden yer alan paydaşlar tarafından üniversitenin “neliği” ve “nasıllığına” yönelik çalışmalar ile karşılaşmak mümkündür (Günay, 2004). Bununla birlikte, üniversitenin “neliği” ve “nasıllığına” ilişkin yapılan araştırmalarda öğrenme/öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olan üniversite olgusuna yönelik metaforik akıl yürütme çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Metaforik akıl yürütme çalışmalarında, üniversite paydaşları özellikle öğrenciler tarafından üniversite kavramına yönelik hem olumlu, hem de olumsuz içeriğe sahip “*aydınlanma yeri*, *olumsuzluk ortamı*, *kültürlenme*

*yeri*, *disiplin ve otorite merkezi*, *yarış pisti* gibi temalar altında *ağaç*, *siyaseti okyanus*, *hayal kırıklığı*, *fırın*, *şirket*” gibi yüzlerce metaforik benzetmeler de yapılmıştır (Demirtaş & Çoban, 2014). Bu çalışmada ise üniversitenin “neliği” ve “nasıllığına” yönelik hem olumlu, hem de olumsuz içeriğe sahip temalar elde edilmiştir. Öğrenciler sadece üniversitenin “neliği” ve “nasıllığına” yönelik düşüncelerini dışa vurmak için metaforik akıl yürütmede bulunmamışlar; aynı zamanda süreci eleştirmek ve üniversite eğitimine yönelik beklentilerini ifade etmek için de metaforlar üretmişlerdir.

Bu bağlamda, genel itibarıyla öne çıkan eleştirel temalardan biri, üniversitenin *kapalı statik düşünce sistemidir*. Esasen bu tema en genel itibarıyla, akademik özgürlüğün en önemli sacayağını oluşturan üniversite özerkliği ele almaktadır. Birtwisle (2004)’in belirttiği üzere, yükseköğretimde *üniversitelerin özerklik ve akademik özgürlük* sorunsalına dair çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür (Öztürk, 2006).

Aslında, üniversite özerkliğinin her geçen gün yoğun olarak tartışılıyor olması, akademik özgürlüğün de yeterince uygulanmıyor olmasının göstergesi olarak görülebilir. Bu durum, kapalı statik düşünce sistemi temasını oluşturan, “*esir bölgesi*” olarak üniversite kurumu ve “*muhtemel suçluluklar topluluğu*” olarak üniversite kurumu alt temalarında bariz bir şekilde hissedilmektedir. Bu temaların iddiası mali, yönetsel ve akademik açıdan Yükseköğretim Kurulu’na tabi olan üniversitelerin, mali özerkliklerini sağlama gereğiyle diğer paydaşlarla, özellikle yararlanıcı konumunda olan öğrenci grupları ile kurdukları bağ sonucunda, özerklik idealinden giderek uzaklaştıklarını göstermektedir. Esasen bu tema, üniversitenin *neliğini*; kurumsal yapı içerisinde üniversitenin kendi bütçesini hazırlama, kendi mali kaynaklarını oluşturma ve kendi mali kaynaklarını kullanma gücü üzerinden ele almaktadır.

Üniversite kapsamında akademik çerçevenin *nasıllığını* ise üniversitenin, kendi üyelerinin demokratik usullerle oluşturduğu organlar eliyle yönetilmesi ve kendisini denetleyebilme gücü üzerinden tartışılmaktadır. Üniversitenin “neliği” (maddi özerklik) ve “nasıllığı” (yönetsel özerklik) birbiri ile ilişki içindedir. Diğer bir deyişle, bir üniversitenin yönetim ve idare şekli, o üniversitenin ne derece özerk olduğunun en önemli göstergelerindedir. Ancak, akademik özgürlük ve üniversite özerkliğini sorgulayan bu temada ise, üniversitelerin global rekabet gücünden etkilendiği, dolayısıyla mali özerkliğini küresel piyasaya uyma, piyasayla rekabet etme, ticarileşme ve bilgi üretim öğrencilere sağlama gibi birçok yollarla kaynak yaratma çabasına girdiğine dikkat çekilmektedir. Özellikle, üniversitelerin masa, sıra, ısıtma gibi fiziksel imkânların karşılanması konusu bir piyasa durumunu kendiliğinden oluşturmuştur. Günümüzde bu piyasa üniversitelerin dijital, elektronik sınıflara ihtiyacının ve üniversitenin temizlik, bakım, okul kantini gibi hizmetlerinin karşılanmasında devreye girmektedir (Patrinos, 2000). Bu durumun çok yararlı olduğunu düşünen savunucuları olduğu gibi (Harvey, 2006; Hatcher, 2006), üniversitelerde özelleştirme uygulamalarına şiddetle karşı çıkan otörler de bulunmaktadır (Ball, 2012).

Üniversitelerin özelleşmesine şiddetle karşı çıkan araştırmalar bağlamında ise rekabetçi ve ayrıştırıcı eğitim politikalarının eğitim sisteminde yarattığı tahribata ve dönüşüme karşı akademik çalışmalar (Bayram, 2009; Demirer-Keskin, 2012; Şimşek & Ercan, 2013) yanında eğitimcilerin eğitimin piyasalaşmasına/ticarileştirilmesine yönelik farkındalık ve bakış açılarına yönelik deneysel çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı da görülmektedir. Bu çalışmada, öne çıkan eleştirel temalardan birini “müşteri odaklı işletme” oluşturmaktadır. Üniversitenin özelleştirme kapsamında ticarileşmesini irdeleyen bu tema, üniversitelerde bilginin alınıp, satılabilecek bir mal olarak algılanması ile birlikte öğrencilerin gerçek ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini ileri sürmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin piyasa şartlarına teslim edilmesi, onların azaltılması gereken ‘masraf alanı’ ya da gelir getiren ‘kaynak’ olarak algılanmalarını kaçınılmaz hale getirmektedir (Molnar, 2006). Belki de bu nedenle, araştırmaya katılan öğrenciler üniversiteyi *banka, bilgi yükleme ATM’si/kiler/bilgi-para/hazine*’ye benzetmektedirler.

“Ezilenlerin pedagojisi” isimli kitabın yazarı Paulo Freire bu durumu *bankacı öğrenme modeli* ile eşleştirmektedir (Freire, 2010). Freire’ye göre müşteri odaklı eğitimde öğretmen bilgiyi öğrencilere transfer eder; öğrenci, bilgi alıcı konumundadır. Dolayısıyla bu tür bir sistemde cansızlaşma ve makineleşme eğilimi vardır. Çünkü öğretmen, gerçek hayatla ilgisi olmayan bilgileri öğrencilere yükler. Bunun sonucunda ezbercilik oluşur (Giroux, 1997). Öğretmenin görevi belirli bir konuda öğrencilere bilgileri aktarmaktır. Öğrenciler anlatılan şeyi ezberleyerek tekrar etmek zorundadır. Böylece eğitim bir “*tasarruf yatırımı*” haline gelir. Öğrenciler “*yatırım nesnelere*”, öğretmen ise “*yatırımcı*” olur (İnal, 1992; Tezcan, 2005; Freire, 2010). Yani, maddi bir bedel karşılığında ‘bilginin sunulması’ söz konusudur. Dolayısıyla, eğitim kurumu niteliği taşıyan her türlü üniversite, işletme zihniyetiyle planlanmaya başlamıştır (İnal, 2010). Bu nedenle bilgi, daha çok alınıp satılan ekme, araba, televizyon gibi mallardan biri haline getirilmiş, basitçe bir tüketim tercihi-ne dönüştürülmüştür (Apple, 2001). Bu durumda öğrenmenin sadece bilgi aktarımına indirgenerek öğretmenlerin yeteneksizleştirildiği, eğitimin de ticarileşmesi dolayısıyla, bilginin ticari bir tüketim hizmeti, öğrencilerin ise tüketici olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (Apple, 2001; Giroux, 2013).

Bu çalışmada, üniversite hizmetini irdeleyen tema kapsamında katılımcılar, üniversiteyi bilginin üretildiği yer olarak algılamakta; öğrencileri ise bilgiyi üreten kişiler değil, bilgiyi tüketen kişiler olarak görmektedir. Diğer bir deyişle bu katılımcılara göre öğrenciler sadece tüketen, pasif ve müfredattan sorumlu bireyler olarak değerlendirilmektedir (Ball, 2007). Aslında, burada müfredat, diğer üretim süreçlerini, dolayısıyla modern ürünlerin özelliğini de taşımaktadır. Bu modern ürünler, üretim süreçlerinin maliyetini karşılamak amacıyla geniş kitlelere sunulan metadlardır. Üretimden yararlanan öğrencilere ihtiyaç ve isteklerinin pazarlanabilir değerlere katlanmaları öğretilmektedir (Weiker, 1962). Genel anlam itibarıyla, eğitim sisteminin piyasa mekanizması ile bütünleşmesi ve bir ticari pazar haline gelmesi ile ‘bilgi toplumu’ olarak adlandırılan yeni toplum teorisinde zenginliğin esas kaynağı olarak ‘*bilgi*’ karşımıza çıkmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse, üretim sürecinin büyük bir bölümü

bilgi üretimi şeklinde gerçekleşmeye devam etse de üretim tarzını belirleyen faktör, fiziksel ve sosyal sermayenin biçimidir.

Fiziksel sermaye (atölye ve eğitim-öğretim teknolojisi) ve beşerî sermaye (yönetici ve öğretim üyelerinin kapasiteleri, tüm üniversite öğrencilerinin bilgileri ve becerileri, tutumları) gibi sosyal sermaye de işlevsel değerler olan birey ve grupların kaynakları arasında olup, onların aralarındaki ilişkilerde yer alır (Kahne, O’Brien, Brown, & Quinn, 2001). Kalkınmış ülkelerde uzun vadeli büyümeyi sağlayan önemli etkenlerden biri olarak beşerî sermaye yoğunluğundaki artışın gösterilmesi, bu ülkelerin beşerî sermayeye yöneldiklerini vurgulamaktadır (Wang, 2009). Nitelikli eğitim süreci, beşerî sermayenin kalitesini artırarak ülkenin ekonomik ve sosyal anlamda kalkınmasını sağlamaktadır (Cingi & Güran, 2003).

Bu araştırma, üniversiteyi üretim faktörü olarak ele alan temada üretim faktörünün en önemli bileşeni olarak fiziksel sermayenin niteliğine dikkat çekmektedir. Bu tema kapsamında, katılımcılar üniversite için *toprak ve tarımsal arazi* gibi metaforlar kullanmışlardır. Diğer bir ifadeyle, üniversiteyi fiziksel olarak değerlendiren temada kurum yapısı makineye benzetilmektedir. Bu yaklaşımda, sosyal bir kurum olmasına karşın üniversitenin öğrenci merkezli olmasından; onlara ait duygular, düşünceler, kurumdaki yardımlaşma ve birlik ruhundan ziyade üniversitenin sahip olduğu güç, maddi sermaye ve teknoloji üzerinde durulmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi akademik faaliyetler, bilimsel yönellerden koparak, ticari bir etkinliğe dönüşmektedir. Diğer bir ifadeyle, akademik kavramının temel anlamı, piyasa terimleri ile değer kazanmaktadır. Aslında, akademik alan mevcut ekonomi politiğe hizmet etmektedir. Bu anlamda yararlı olma düşüncesi, piyasanın verimlilik kuralları ve kapitalist sistemin özellikleri ile örtüşmektedir. Yararlı olma durumu ve verimlilik yasaının bilimsel etkinlikte özgürleştirici bir süreç yarattığı öne sürülse de, neo-liberal ekonominin denetimci ekonomi politiğe dönüştürülmesine hizmet etmektedir. Dolayısıyla, piyasa mantığını ve faaliyetlerini içselleştirmiş, piyasa terimleriyle konuşan kurumlar, akademik etkinlikler üreten araştırmacı profilini yaratmıştır (Ergür, 2003). Böylece kurumsal araştırmalar ve uygulamalı bilimler şeklinde verimlilik ve yararlılık temelli disiplinler hiyerarşisi oluşturulmaktadır. Burada uzmanlık, bilgiyi geliştirmek için gereken bilgi ve beceriye sahip olmak değil, piyasada paraya dönüştürebilecek bilgi ve becerilere sahip olmak demektir. Dolayısıyla, üniversitede özgürlük, fırsat eşitliği, toplumsal sorumluluk ve doğaya duyarlılık gibi temel değerler yerine yararlılık, verimlilik, rekabet, tüketici tepkisi ve hesap verebilirlik gibi değerlere yer vermektedir (Barnett, 2008).

Bu bağlamda Slaughter ve Leslie (1997) çalışmalarında, rekabetçi üniversitelerin, bilimsel çalışma sonuçlarının ticari bir boyut kazanması yönündeki gelişmeler sayesinde “akademik kapitalizm” olgusuyla birlikte ortaya çıktığını, daha sonra da üniversitelerde yapılan çalışmalardan kazanç elde edilmesinin söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada rekabet kurumu olarak ele alan teması altında üniversite, hayata hazırlayan bir geçiş noktası, ancak rekabetin de mevcut olduğu bir

yer olarak tartışılmaktadır. Burada akademik kapitalizm, üniversitenin finansal kaynaklar elde edebilmek için piyasa faaliyetleri göstermesidir. Akademik kapitalizm olgusu, girişimci üniversite kavramıyla ilgilidir. Aslında üretim kavramının üniversite anlayışına eklenmesi, piyasalaşma eğilimlerinin anlaşılır hale gelmesi bakımından önem arz etmektedir. Burada söz konusu olan üniversitenin piyasalara devredilen kurumsal mülkiyetinden ziyade, genel anlamı itibarıyla bilimsel kurumlara ve üniversitelere yönelik bir küresel yönelimin olduğudur. Bu durumun, fen ve mühendislik bilimleri olan uygulamalı bilimlerde pozitif bir bakışla karşılandığı; buna karşın edebi ve sosyal bilimlerin yararlanıcılar bakımından çok da ilgi görmemesi bağlamında “kurumsal kazananlar ve kaybedenler” ortaya çıkardığı ileri sürülmektedir (Öztürk, 2006). Bilim ve yükseköğretim kurumlarında fen ve mühendislik bilimlerinin öne çıkması ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Yang & Vidovich, 2002). Bu çalışmada, yenik paradigma olarak ele alan temada “edebi bilimler ve toplum bilimleri” dışlanan arkadaş, terk edilmiş şey, üvey evlat olarak değerlendirilmektedir. Bu temada, eğitim fakültesi diğer fakülteler kadar önem görmemektedir; sosyal bilimler, pozitif bilimlerin karşısında kaybetmektedir. 20. Yüzyılın sonlarında özelleşme anlayışının devam etmesi yanı sıra bilim ve yükseköğretim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetim mekanizmasıyla yürütülmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle, o dönemde yükseköğretim kurumlarının klasik yönetim kurallarının etkisinde kaldığı, kontrol ve raporlamaya dayalı bir denetim biçiminin uygulandığı ve öğretmen-denetçi ilişkilerinin ast-üst ilişkileri dışına çıkmadığı söylenebilir (Leonardi, 2011). Fakat büyük sosyal değişimlerin yaşandığı, bilgi üretiminin ve yaygınlaşmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzde toplumların; teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimleri yanında eğitim anlayışları da etkilenmekte olup, eğitim denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımlarında genel anlam itibarıyla, eşitlik ve birlik esasına dayalı ilişkiler, bütün paydaşların karar verme süreçlerine katılımı, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenlerin öz-değerlendirmesi ve öz-düzenlemesi, okul merkezli yönetim, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkinliğinin artırılmasını amaçlayan etkinlik ve faaliyetler, hiyerarşik yerine işbirlikçi ve diyaloga dayanan betimleyici denetim anlayışı göze çarpmaktadır (Glanz, 2003). Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrenciler popülizm ve temsili demokrasi teması altında üniversitenin sosyal mekân olması gerektiğinden söz etmektedir. Onlara göre üniversite, bir ailede olduğu gibi sivil ve sosyal ilişkilerin olabildiği bir yerdir. İlgili literatürde, üniversitenin sosyal mekân olarak değerlendirilmesinin, öğretim programlarını dolayısıyla da öğrenmeyi etkilediği vurgulanmaktadır (Turgut, 1995).

Yukarıda da söz edildiği gibi üniversitelerin mevcut öğretim sistemlerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarından uzak olmaları, öğrencilerin çoğunun üniversiteyi sosyal bir mekân olarak görmesinden ziyade, yalnızca bir sıçrama tahtası olarak değerlendirmelerine sebep olmaktadır. Dolayısıyla, üniversite yöneticileri ve akademik personel, öğretim programlarını öğrencilerin bu yaklaşımlarına göre düzenlemek zorundadır. Sonuç olarak, konu alanında bilgidен ve beceriden uzak mezunlar topluluğu

oluşmaktadır (Thompson, Kushner-Benson, Pachnowsky, & Salzman, 2001). Bu bağlamda, benzer şekilde bu çalışmaya katılan öğrenciler *zihinsel sıçrama tahtası* teması kapsamında üniversiteyi *zıplama tahtası*, geçiş eşiği, köprü, merdiven gibi metaforlarla değerlendirmektedirler. Çünkü onlara göre üniversitede öğrenciler derslere girerler; soru çözme tekniklerini ve soruların alan içeriğini öğrenirler ve bunlar sayesinde bir üst eğitim ya da yaşam aşamasına geçebilirler.

Ancak, katılımcıların bir kısmı mevcut üniversite sistemini zıplama tahtası olarak algılamak, bazı katılımcılar için üniversite *problem davranış sağaltım* merkezidir. Bu öğrencilere göre, onlar üniversiteye eksik ya da tamir edilecek parçalarla gelirler; sonra tamir edilip gönderilirler. Dolayısıyla, üniversite sağaltım alanı, tamirhane, hastane veya rehabilitasyon merkezine benzetilmektedir. Aslında, problem davranış sağaltım programında uygulama okul merkezli destek yöntemlerinin amacı, uyumsuz öğrenci davranışlarını edimsel yöntemlerle geriletme (Döpfner & Lehmkuhl, 2005). Problem davranış sağaltım programında öğrencileri temele alan yaklaşımlar incelendiğinde bilişsel müdahaleler ve kendi kendini yönetme stratejilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu problemin temelinde, ‘kendi kendine yönerge verme eksikliği’ yer almaktadır. Bu nedenle uygulanacak çalışmalar kapsamında problem davranışlı çocukların kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak yeterlilikler (örneğin, öz-düzenleme, kendi kendine yönerge verme yöntemi, problem çözme eğitimi gibi) üzerine odaklanmalıdır (Döpfner & Lehmkuhl, 2005). Yalnızca bu tema kapsamında katılımcılar, üniversitenin öğrencilerin problemleri davranışlarının üzerine odaklanmasını ileri sürerken, katılımcıların bir kısmı da üniversitede yaşantıların ve gözlemler ile davranışların iç içe olduğunu ileri sürmektedir. Dewey bu durumu dört basamaktan oluşan bir döngü ile gerçekleştirdiğini açıklamaktadır: Öğrenmenin güdü, gözlem, bilgi ve karar. Yaşantılar sonucu kişide içsel tepkiler oluşmakta, çevre ile etkileşim sonucu gözlem, dolayısıyla bilgi edinilmekte ve bu durum bireyi davranış geliştirme ile ilgili karar aşamasına ulaştırmaktadır (Dewey, 2015). Bu sürecin sonunda elde edilen algı ve düşünceler bireyde tekrar içsel tepki oluşturmakta ve öğrenme döngüsüne sürekli olma durumu yaratmaktadır (Yoon, 2000; Kolb, 1984). Bu çalışmada ise bu süreç *sonsuz döngü* teması altında sonsuzluk olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmaya katılan öğrencilere göre üniversite *deniz*, *gökyüzü*, *gökdelen* veya *orman* gibidir. Çünkü onlara göre, üniversiteden elde edilen bilgi ve becerilerin bir sonu, ucu bucağı yoktur. Aynı zamanda bazı katılımcılara göre de sonsuz olan bu süreçte üniversite onlar için aydınlatan bir ışıktır. Bu bağlamda, öğrenciler üniversiteyi *aydınlattıcı güneş*, *ışıklı yol* ve *mum ışığına* benzetmektedir.

Genel olarak, katılımcılar bir taraftan üniversiteyi onları bilgisiyile aydınlatan sonsuz bir süreç olarak algılamak, diğer taraftan bazı öğrenciler de üniversiteyi, onların özgürlüğüne önem veren, herkesi kendine özgü, benzersiz bir varlık olarak değerlendiren bir kurum olarak değerlendirmektedir. Bu katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak bu çalışmada üniversite, *insansal varoluş ve özgün belirlenimi* olarak irdelendiği temaya konu olmuştur. Bu tema altında dört yıllık lisans eğitimi sürecinde üniversite öğrencisi, anne karnındaki bir çocuk gibi yetişir, büyür ve en

sonunda doğar, yani mezun olur. Bu öğrenciler bireysel farklılıkları önemsemekte olup, grup eğitimine de karşıdırlar. Üniversite eğitimini kişinin kendi kendini gerçekleştirmesinin bir vasıtası olarak algılamaktadırlar. Aslında, “Varoluşçuluk” temelinde tartışılan eğitime göre öğrenme-öğretme hedeflerinden bazıları bireyin kendi kendisini yaratmasını sağlama, özgür bir çaba içinde olma, eylemleri seçme ve seçeneklerinden sorumlu olma, bilginin öznel olduğunu kabul etme, toplumsal değerlerden kurtulma olarak sıralanabilir (Sönmez, 2000). Benzer olarak, “Varoluşçuluk” konusunu ele alan temada da kişi *özgür* olup, onun özgürlüğünü engelleyen her şeye karşı çıkılmalıdır.

Üniversite, kişinin kendini gerçekleştirme için bir araçtır. Bu bağlamda, bazı katılımcılar da üniversitedeki farklılıklardan söz etmektedir. Katılımcıların çoğuna göre, üniversitede farklı bölümler, fakülteler, öğretim programları, enstitüler, araştırma merkezleri mevcuttur. Bu bölümler farklı *bitkileri/çiçekleri* gösterir. Bazılarına göre de, üniversite birçok bilim dalına ev sahipliği eden bir yerdir. Dolayısıyla, onlar için üniversite bir ağaçtır, ağacın dalları ise disiplinleri gösterir. Bunlar, ağaç büyüdükçe, büyüyüp gelişir, dallanıp, budaklanır. Bazıları içinse bu bölümler beynin farklı işlevleri yapan loblarını gösterir. Üniversiteyi disiplinler arası ve disiplinler üstü bir kurum olarak ele alan temada üniversitenin eğitim işlevinin, disiplinler arası örgütlenmenin gereklerine uyarlanabilecek yetenekte olmadığı tartışılmaktadır.

“Disiplinler arası” kavramının anlamı iki ya da daha fazla akademik disiplinin birleştirilmesidir (Cluck, 1980; Kline, 1995). Disiplinlerarası yaklaşımda, seçilen konunun anlamlı bir bütünlük içinde öğrenilmesi ile birlikte öğrencilere aynı konunun farklı inceleme alanları açısından değerlendirme olanağının yaratılması sağlanmaktadır (Yalçın & Yıldırım, 1998). Disiplinler ötesi yaklaşım, birkaç disiplini aşırı ya da enlemesine kesip, herhangi bir tekil disiplinin ötesine geçen meselelerle ilgilenilmesidir (Nicolescu, 2000). Benzer olarak, çalışmamız kapsamında da disiplinler arası ve disiplinler üstü temasındaki üniversite olgusu, bütün alanların aralarındaki sınırların kalkması ve alanların ötesine geçilmesi anlamındadır. Doğrusu bu öğrenciler için üniversite, onlar için dünyayı ve çevrelerinde olan biteni anlamak için gerekli bilgi bütünlüğünü sağlamaktır. Diğer taraftan, bazı öğrenciler de üniversitenin onlar için geçerli ve doğru bilgiyi ortaya koymada tek başlarına yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Çünkü bu öğrenciler için bilginin neden-sonuç ilişkisine dayalı sebeplerle ilişki içerisinde olduğu, deneyimler yoluyla da algıya dayandığı kabul edilen bir gerçektir. Yani bilgi, bir tarafıyla ortaya konulan konular, diğer tarafıyla ortaya konulan bu konulara etki eden unsurlarla birlikte ele alınmalıdır. Deneşimin bilginin gerekçesini sağladığı, sebeplerin de bu bilginin organizasyonu için zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Dick, 1999). Bu çalışma kapsamında üniversite hizmetini kurumsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümü olarak ele alan temada üniversite eğitiminin bilgiyle pratiğin birleşmesi olmadığından katılımcılar üniversiteyi *boşluk, plasebo etkisi, değersiz bilgiler çöplüğü ve içi boş bir hediye kutusu* olarak değerlendirmektedir. Çünkü onlar için üniversitede öğrenilenler boşunadır; gerçek hayat farklıdır; üniversite yapaydır; teori ile pratik üniversitede sadece teoride birleşmiştir. Üniversitede öğretilenlerin gerçek hayatta bir karşılığı yoktur.

Yukarıdaki tartışmalardan bazı sonuçlar çıkarılabilir. Öncelikle hem ulusal, hem de uluslararası bağlamda üniversitenin “neliği” ve “nasıllığı” değer verilen ve üzerine eğilinen olgulardan biridir. Uluslararası perspektifin ve arenanın üniversiteye verdiği önem ve bakış açısı ulusal perspektif ile karşılaştırıldığında, Türk üniversitelerinin “neliği” ve “nasıllığına” ilişkin algı ve düşüncelerin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye’den yapılan çalışmalarda üniversite adaylarının diğer temel işlevlerinden daha ziyade üniversiteyi, mesleki yeterlilik kazanma süreci ve iş bulma aracı olarak gördükleri (Şahin & Yıldız, 2006; Şahin, Zoraloğlu, & Fırat, 2011) düşünüldüğünde, üniversite adaylarına iyi bir iş ve istihdam koşulları vaat eden üniversitelerin bu algıyı tekrar ürettiği sonucuna varılabilir. Toplumsal ve sosyal koşullar, rekabet ortamı, öğrencilerin mesleki kaygısı ve gelecek beklentileri şüphesiz üniversiteyi algılama biçimleri üzerinde etkilidir. Bu durum üniversitede görev yapan yöneticilerin ve akademik personelin kendi konumlarını değerlendirmekten uzak durduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, üniversite yöneticilerinin üniversite olgusunu “ne olarak”, “nasıl” algıladıkları ve kurumlarını nasıl konumlandıkları tartışılmalıdır.

Bu durumun başka bir göstergesi de, ulusal ve uluslararası bağlamda üniversite kurumuna yönelik çalışmaların durumudur. Bu anlamda, birçok araştırmacı tarafından özellikle özelleşme olgusuyla birlikte üniversitelerin içinde bulunduğu süreç değerlendirilmekte ve yeni anlayışlar ve modeller önerilmektedir. Yaşanan değişimler sonucu eğitimin bir kamu hizmeti olmaksızın, piyasada satılabilir bir hizmet konumuna gelmesi, klasik üniversite anlayışından, pazar odaklı yaklaşımlara dönüşüm biçiminde açıklanabilmektedir. Ulusal ve uluslararası bağlamdaki çalışmaların çoğunda üniversitelerin araştırma ve uygulama odaklı amaçlarından ziyade eğitim-öğretim işlevi üzerine odaklanarak üniversite hizmetinin piyasa veya hedef kitlenin isteklerine göre tanımlandığı görülmektedir. Bu durumu Gibbs (2007), şu şekilde ifade etmektedir: “Giderek artan rekabet ortamının, üniversiteler üzerinde yarattığı baskı sonucu, üniversite yapısının temel değerleri üzerinde olumsuz etkiler oluşmaktadır”. Bu çalışmada da vurgulandığı üzere, üniversite algısının yeterince bilimsel bir yaklaşımla ele alınmadığı görülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi zaman, yapıcı-geliştirici politikalar ve daha da ötesinde bir üst bilişsel farkındalık gerektirmektedir. Bu araştırma, ilgili farkındalığın yaratılmasına bir dereceye kadar katkıda bulunabilir. Üniversitenin en önemli paydaşı olan öğrencilerin, üniversiteyi nasıl algıladıklarının tekrar tekrar ele alınması, üniversite kurumunun hak ettiği değerleri ortaya koyabilmek adına son derece yararlı olacaktır.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) işbirliği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir. YUAM müdürü Sayın Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR’a desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

## KAYNAKLAR

Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 23-49.

- Arlestig, H., Day C., & Johansson O. (2016). *A decade of research on school principals. cases from 24 countries*. Dordrecht, NL: Springer.
- Apple, M. (2001). Educational and curricular restructuring and the neo-liberal and neo- conservative agendas: Interview with Michael Apple. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(1), 1- 26.
- Baker, P. J. (1991). Mindful engagement: Metaphors for school improvement. *Educational Leadership*, 48, 32-35.
- Ball, S. J. (2012), *Global education Inc. New policy networks and the neoliberal Imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London, UK: Routledge.
- Bargh, C., Scott, P., & Smith, D. (1996). *Governing universities: Changing the culture*. Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2008). *Her türlü aklın ötesinde üniversitelerde ideoloji ile yaşamak*. Çev. İ. Tekeli). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In D. Grouws (Ed.), *Handbook on research of teaching and learning* (pp. 296–333). New York: McMillan.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493.
- Birtwisle, T. (2004) Academiz freedom and complacency: The possible effects if “good men do nothing”. *Education and the Law*, 16(4), 203-216.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten? [Toward self-directed learning: What do teachers do and think?]*. Leuven: Garant.
- Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard-based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1571-1595.
- Bülbül, T., & Tunç, B. (2011). *“Yeni” üniversite. Akademik kimlik, akademik yükseltmeler, çalışma koşulları ve ücretler*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Cluck, N. A. (1980). Reflections in the interdisciplinary approach to the humanities. *Liberal Education*, 66(1), 67-77.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 37(3), 149-158.
- Cingi, M., & Güran, C. (2003) Türkiye’de iktisadi kalkınmayı tehdit eden sorun: Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 109-137.
- Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record*, 105(6), 946-977.
- Demirer-Keskin, D. (2012). *Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm*. Çalışma ve Toplum (1), 167-186. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları: İnönü üniversitesi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* (Çev. H. A. Başman & S. Kaymakçı). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dick, A. L. (1999). Epistemological position, library, and information science. *Library Quarterly* 69(3), 305-323.
- Dobni, C., & Luffman, G. (2003). Determining the scope and impact of market orientation profiles on strategy implementation and performance. *Strategic Management Journal*, 24(6), 577-585.
- Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2005). Störungen der Aufmerksamkeit und hyperaktivität. In P. F. Schlotzke, R. K. Silbereisen, S. Schneider, & G. W. Lauth (Eds.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (pp. 609- 648). Göttingen: Hogrefe.
- Duderstadt, J. J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Eacott, S. (2018). Theoretical Notes on a Relational Approach to Principal’s Time Use. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 284-298. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1478804>
- Ergür, A. (2003). Üniversitenin pazarla bütünleşmesi sürecinde akademik dünyanın dönüşümü. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 183-216.
- Firat, M., & Yurdakul, I. K. (2012). University metaphors: A study of academicians’ perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 194-206.
- Fry, P. G. (1989). *The creation of curriculum reality: Metaphors in education* (Doctoral dissertation). Oklahoma State University.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (7. Basım). (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fitzgerald, T. K. (1997). Understanding diversity in the workplace: Cultural metaphors of identity. *Business Horizons*, 40(4), 66-70.
- Gasset, Y. O. (1997). *Üniversitenin misyonu*. (Çev. B. Üçpınar). İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Gibbs, P. (2007). Does advertising pervert higher education? Is there a case for resistance? *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(1), 3-11.
- Giroux, H. A. (1996). Toward a postmodern pedagogy. In L. Cahoon (Ed). from modernism to postmodernism: An anthology. Blackwell.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Oxford: Westview Press.
- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader’s guide to school improvement*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Gurney, B. F. (1995). Tugboats and tennis games: Preservice conceptions of teaching and learning revealed through metaphors. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(6), 569-583.

- Gümrükçü, H. (2004). Bologna-Prag-Berlin süreçleri ışığı altında Türkiye’de yüksek öğretim politikası ve yükseköğretimde değişim. In H. Gümrükçü (Ed). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa yükseköğretim alanı* (pp. 199-211). Hamburg, İstanbul: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Yayını.
- Günay, D. (2004, May), Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. First International Congress on University Education, Perspectives on University Education in the 21st Century, İstanbul.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Harvey, D. (2006). Neoliberalizm ve sınıf iktidarının restorasyonu. (Çev. A. Sarı), *Conatus*, (6), 73-91.
- Hatcher, R. (2006). Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy*, 21(5), 599-619.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 25(2).
- Ivie, R. L. (2005). A presumption of academic freedom. *Review of Education Pedagogy & Cultural Studies*, 27(1), 53-85.
- Johnston, P. M. (2018). *How to succeed in small-school headship: A reflection* (Unpublished Ed. D. thesis). The University of Nottingham, Nottingham.
- Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist* 27(1), 65–90.
- Kahne, J., O’Brien J., Brown A., & Quinn T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly* 37(4):429-461.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid [Narrative knowing, self-comprehension and vulnerability]. In L. Stevens (Ed.), *Leraar, wie ben je? [Teacher, who are you?]* (pp. 13-21). Antwerpen: Garant.
- Kline, S. J. (1995). *Conceptual foundations for multidisciplinary thinking*. Stanford: Stanford University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lakoff, G., Johson., M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. (2. Baskı) (Çev.: G. Y. Demir). İstanbul: İthaki Yayınları
- Leonardi, P. M., & Barley, W. C. (2011). Materiality as organizational communication: technology, intent, and delegation in the production of meaning. *Matters of communication: political, cultural, and technological challenges to communication theorizing* (Edt: T. Kuhn).
- Lodge, D. (2015). *The modes of modern writing. Metaphor, metonymy and the typology of modern literature*. London: Bloomsbury.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molnar, A. (2006). The commercial transformation of public education. *Journal of Education Policy*, 21(5), 621- 640.
- Marangoz, C. (2004). Çağdaş üniversite üzerine düşünceler. In C. C. Aktan (Ed.), *Nasıl bir üniversite?* (pp. 159-192). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-method, theory, and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2).
- Nicolescu, B. (2000). The transdisciplinary evolution of learning. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/nicolescu\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/nicolescu_f.pdf)
- Öztürk, S. (2006). Üniversite özerkliği göstergeleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 4(16), 114-145.
- Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patrinos., A. (2000). Market forces in education. *European Journal of Education*, 35(1), 61–80.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saint, W. (2009). *Guiding universities: University governance and management around the globe*. Washington DC: Human Development Network World Bank.
- Saban, A. (2010). Prospective Teachers’ Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 290-305.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997) *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. Yüzyılın önündeki meydan okumalar (Çev. S. Çiftçi). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1),191–208.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A Vygotskian perspective. *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017a). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarına ve sınıf içi uygulamalarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017b). An exploration of Turkish teachers’ attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2),186-209.
- Sönmez, V. (2000). *Eğitimin felsefi temelleri*. Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, M., & Yıldız, R. (2006). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-104.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şimşek, G., & Ercan, F. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü/dönüştürülme çabaları: Ulus-devletin muhafızlarını yetiştirmekten sermaye için emek-gücü yetiştirmeye. Retrieved from [https://www.academia.edu/19518938/T%C3%BCrkiye\\_de\\_%C3%96%C4%9Fretmenlik\\_Mesle%C4%9Finin\\_D%C3%B6n%C5%9F%C3%BCm%C3%BC\\_D%C3%B6n%C5%9Ft%C3%BCrme\\_%C3%87abalar%C4%B1\\_Ulus-Devletin\\_Muhaf%C4%B1zlar%C4%B1n%C4%B1\\_Yeti%C5%9Ftirmekten\\_Sermaye\\_%C4%B0%C3%A7in\\_Emek-G%C3%BCc%C3%BC\\_Yeti%C5%9Ftirmeye\\_Gizem\\_%C5%9Eim%C5%9Fek\\_and\\_Fuat\\_Ercan](https://www.academia.edu/19518938/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmenlik_Mesle%C4%9Finin_D%C3%B6n%C5%9F%C3%BCm%C3%BC_D%C3%B6n%C5%9Ft%C3%BCrme_%C3%87abalar%C4%B1_Ulus-Devletin_Muhaf%C4%B1zlar%C4%B1n%C4%B1_Yeti%C5%9Ftirmekten_Sermaye_%C4%B0%C3%A7in_Emek-G%C3%BCc%C3%BC_Yeti%C5%9Ftirmeye_Gizem_%C5%9Eim%C5%9Fek_and_Fuat_Ercan)
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tian-ping, Y., & Ai-sheng, L. (2009). The analysis of university metaphors. *University Education Science*, 3, 30-34.
- Thompson, S. J., Kushner-Benson, S. N., Pachnowsky, L. M., & Salzman, J. A. (2001). *Decision making in planning and teaching*. Addison-Wesley Educational Publishers.
- Turgut, H. (1995). *Çevre ve kültür çalışmalarında temel kavramlar*. İstanbul, İTÜ.
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(5), 80-93.
- Usluata, A. (1997). *Üniversitelerde yaşanan ikilem. Bilim politikası ve üniversiteler*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Yalçın, P., & Yıldırım, H. (1998). Disiplinlerarası öğretim üzerine bir uygulama. *Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yang, R. & Vidovich, L. (2002). Üniversiteleri küreselleşme bağlamında konumlandırmak. (Çev. Bedir M.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 209-222.
- Yoon, S.H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Pittsburg.
- Wang, J. (2009), “A study of education investment and Xinjiang economic development”. *Journal of Business and Management*, 4(5), 139-144.
- Weiker, W. F. (1962). Academic freedom and problems of higher education in Turkey. *Middle East Journal*, 16(3), 279-294.
- Wilkinson, M. (1994). Using student stories to build vocabulary in cooperative learning groups. *Clearing House*, 67, 221-223.

**EK: METAFOR OLUŞTURMA TASLAĞI**

**Değerli Katılımcı,**

Lütfen aşağıdaki cümlede bulunan boşlukları size göre en uygun olan ifadelerle doldurunuz. Bunun ardından aşağıda yer alan ifadeyi size göre en iyi ifade eden çizim ile resmediniz.

Üniversite..... gibidir; çünkü ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
Metafor Çizim Alanı