



**ÖĞRETİM ELEMANLARININ BAKIŞ
AÇISIYLA ÖZERKLİĞİ ANLAMAK:
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

EDA KARABACAK

Eskişehir 2025

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ BAKIŞ AÇISIYLA ÖZERKLİĞİ ANLAMAK:
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**

Eda KARABACAK

DOKTORA

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz, 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eda Karabacak'ın "Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Özerkliği Anlamak: Eğitim Fakültesi Örneği" başlıklı tezi 30/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	
Üye :	Prof. Dr. Ali ERSOY	
Üye :	Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ	
Üye :	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ BAKIŞ AÇISIYLA ÖZERKLİĞİ ANLAMAK: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Eda KARABACAK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda öğretim elemanı özerkliğini derinlemesine betimlemek ve açıklamaktır. Karma yöntem açıklayıcı desen ile yürütülen araştırmanın katılımcıları Yükseköğretim Kurulu'nun 2020 yılında Eğitim Fakültelerine yetki devrinde bulunmasının ardından kendi programını geliştirerek uygulamaya başlamış 14 eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın verileri, anket aracılığıyla 320 öğretim elemanından ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 35 öğretim elemanından toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik analiziyle, nitel veriler tematik analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılım, mesleki gelişim ve program açısından genel olarak özerk oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının özerkliğini etkileyen temel etmenlerin kurum kültürü, mesleki yetkinlik, yasal çerçeveler, ekonomik koşullar, eğitim ortamı özellikleri ve toplumsal yapı olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı özerkliğinin; öğretim elemanlarının mesleki sorumlulukları çerçevesinde kararlarını özgür bir şekilde alabilmesi ve uygulayabilmesi olarak anlamlandırıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanı özerkliğinin; yönetsel süreçlere katılma, mesleki gelişim, öğretim ve araştırma süreçlerinde özgür olmak, mesleki yeterliklere sahip olmak, ifade özgürlüğüne sahip olmak ve sorumluluk olarak anlamlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akademik özgürlük, Karma yöntem araştırması, Öğretmen özerkliği, Yükseköğretim

ABSTRACT

UNDERSTANDING AUTONOMY FROM THE PERSPECTIVE OF FACULTY MEMBERS: THE CASE OF FACULTY OF EDUCATION

Eda KARABACAK

Department of Educational Sciences

Programme in Curriculum Development and Instruction

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

The aim of this research is to describe and explain autonomy of faculty members in depth based on the experiences of academic staff working in faculties of education. An explanatory sequential mixed method was employed in the research. The participants were the academic staff at 14 faculties of education that developed and implemented their own curriculum following the Turkish Council of Higher Education' (YÖK) delegation of authority to education faculties in 2020. The data were collected from 320 faculty members through a survey and 35 faculty members via semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, and qualitative data were analyzed through thematic analysis. The findings show that the faculty members have a general sense of autonomy in terms of administrative participation, professional development, and curriculum. The key factors affecting autonomy were identified as institutional culture, professional competence, legal frameworks, economic conditions, characteristics of the educational environment, and social structure. Faculty member autonomy is defined as the ability of academic staff to make and implement their own decisions freely within the scope of their professional responsibilities. Faculty member autonomy is understood as having freedom in administrative processes, professional development, teaching and research, having professional competencies, having freedom of expression and responsibility.

Keywords: Academic freedom, Higher Education, Mixed Methods Research, Teacher autonomy

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Eda Karabacak

TEŞEKKÜR

Bu tezin her aşamasında bana yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen, benim için bir danışmandan çok daha fazlası olan değerli hocam Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na sonsuz teşekkür ediyorum. Süreç boyunca değerli dönütleriyle hem tezimin gelişmesine hem de bakış açımın zenginleşmesine katkı sağlayan kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. Ali ERSOY'a ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA'ya çok teşekkür ederim. Tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul ederek yapıcı dönütleriyle tezimin daha iyi olmasına katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL'a ve Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma yönteminin tasarımı ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreçlerindeki dönütleri ve destekleri için Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e teşekkür ediyorum.

Şüphesiz ki böylesi zorlu bir süreçte akademik destekler kadar yakınlarımızdan aldığımız manevi destekler çok kıymetli, bu nedenle manevi desteklerini esirgemeyen yakınlarıma da teşekkürü bir borç bilirim. Tezim için vakit bulamadığım ve çalışmadığım için vicdan azabı duyduğum anlarda “Olsun, sen kafanda yazmaya devam etmişsindir zaten.” diyerek kendimi iyi hissetmemi sağlayan pek sevgili arkadaşım Özge TEPEGÖZ'e, gezip dolaşmak istediğim anlarda “Otur, tezini yaz. Bitince her istediğini yaparsın.” diyerek her fırsatı çalışarak geçirmem gerektiğini hatırlatan değerli arkadaşım Kumru DİNÇ'e ve daha fazla ilerleyemeyeceğimi düşündüğüm anlarda “Sen hallerdesin hatun.” diyerek güçlü kalmamı sağlayan kıymetli arkadaşım Eda AKGÜN ÖZPOLAT'a desteklerini esirgemeyerek bu tezi tamamlamamı sağladıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kimi zaman yorgunluktan ve yoğunluktan telefonlarına bile cevap veremeyişime sabırla ve anlayışla yaklaşan, desteklerini hep hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Bu tezin katılımcısı olan tüm öğretim elemanlarına ayırdıkları zaman ve paylaştıkları kıymetli deneyimlerle çalışmama sağladıkları katkının yanı sıra aydın bir akademisyen olmanın önemini ve değerini sıkça hatırlamama vesile oldukları için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında bursiyer olarak destek aldığım TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Eda KARABACAK

20/07/2025

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ



ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programından nitel veri analizinde ortaya çıkan kodların ve farklı dillerden çevirisini yaptığım cümlelerin ifade ediliş biçimlerinin uygunluğu konusunda destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Eda Karabacak

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	4
1.2 Amaç.....	17
1.3 Önem	17
1.4 Sınırlılıklar.....	19
1.5 Tanımlar	20
2 ALANYAZIN	21
2.1 Özerklik Kavramı	21
2.2 Öğretmen Özerkliği Kavramı ve Boyutları	27
2.3 Öğretmen Özerkliği ile İlişkili Temel Kavramlar.....	34
2.4 Yükseköğretimde Özerklik ve Akademik Özgürlük	41
3 YÖNTEM	49
3.1 Araştırma Modeli.....	49
3.1.1 Nicel ve nitel verilerin entegrasyonu.....	50
3.2 Araştırma Süreci.....	52
3.3 Katılımcılar	55
3.4 Verilerin Toplanması.....	61
3.4.1 Anket formunun geliştirilmesi ve uygulanması.....	61
3.4.2 Görüşme formunun geliştirilmesi ve uygulanması.....	62
3.5 Veri Analizi	63

3.6 Araştırmada Etik ve Güvenilirlik.....	66
4 BULGULAR.....	68
4.1 Öğretim Elemanlarının Özerkliği Nasıl Deneyimlediklerine İlişkin Bulgular	70
4.1.1 Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin nicel bulgular	70
4.1.2 Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin nitel bulgular	76
4.2 Öğretim Elemanı Özerkliğini Etkileyen Etmenler	138
4.2.1. Öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendiren hem sınırlandıran etmenler	140
4.2.2 Özerkliği güçlendiren etmenler	184
4.2.3 Özerkliği sınırlandıran etmenler	187
4.3 Öğretim Elemanı Özerkliğinin Anlamına İlişkin Bulgular.....	190
4.3.1 Öğretim elemanı özerkliği özgür olabilmektir.....	199
4.3.2 Öğretim elemanı özerkliği mesleki yeterliklere sahip olmaktır	217
4.3.3 Öğretim elemanı özerkliği sorumluluktur	221
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	223
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	223
5.1.1 Öğretim elemanlarının özerklik deneyimlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	223
5.1.2 Öğretim elemanı özerkliğini etkileyen etmenlere ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	245
5.1.3 Öğretim elemanı özerkliğinin anlamına ilişkin sonuçlar ve tartışma ...	258
5.2 Öneriler	272
KAYNAKÇA.....	275
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Anketi Yanıtlayan Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı....	56
Tablo 3.2 Ankete Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler.....	57
Tablo 3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler.....	59
Tablo 3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarının Bölüm ve Anabilim Dalı Bilgileri.....	60
Tablo 3.5 Nitel Verilerin Analizlerinden Ulaşılan Tema ve Alt Temalar.....	64
Tablo 4.1 Yönetsel Süreçlere Katılım Özerkliği.....	71
Tablo 4.2 Mesleki Gelişim Özerkliği.....	72
Tablo 4.3 Program Özerkliği.....	74
Tablo 5.1 Yönetsel Süreçlere Katılım Özerkliğine İlişkin Sonuçlar.....	224
Tablo 5.2 Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Sonuçlar.....	233
Tablo 5.3 Program Özerkliğine İlişkin Sonuçlar.....	238
Tablo 5.4 Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorumluluklarının ve Özerkliğin Boyutlarının Karşılaştırılması.....	260
Tablo 5.5 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçların Entegrasyonu.....	268

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Araştırma Süreci.....	54
Görsel 4.1 Öğretim Elemanı Özerkliğine İlişkin Ulaşılan Tema ve Alt Temalar.....	69
Görsel 4.2 Öğretim Elemanlarının Özerkliğe İlişkin Deneyimleri.....	77
Görsel 4.3 Yönetmeliklere Katılım Özerkliği.....	78
Görsel 4.4 Bütçe Planlamaya Katılım.....	78
Görsel 4.5 Yönetmelik/Yönerge Değişikliğine Katılım.....	81
Görsel 4.6 Öğrenci Disiplin Suçlarına İlişkin Kararlara Katılım.....	86
Görsel 4.7 Öğrenci Sayısının Belirlenmesi.....	88
Görsel 4.8 Ders Programlarının Hazırlanması.....	92
Görsel 4.9 Mesleki Gelişim Özerkliği.....	104
Görsel 4.10 Program Özerkliği.....	114
Görsel 4.11 Öğretim Programı Özerkliği.....	114
Görsel 4.12 Amaçları Belirleme.....	115
Görsel 4.13 İçeriği Belirleme.....	117
Görsel 4.14 Öğrenme-öğretme Sürecini Belirleme.....	120
Görsel 4.15 Ölçme-değerlendirme Sürecini Belirleme.....	124
Görsel 4.16 Program Geliştirme Çalışmalarına Katılım Özerkliği.....	131
Görsel 4.17 Öğretim Elemanı Özerkliğini Etkileyen Etmenler.....	139
Görsel 4.18 Özerkliği Etkileyen Bir Etmen Olarak Kurum Kültürü.....	140

Görsel 4.19 Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorumlulukları.....	190
Görsel 4.20 Öğretim Elemanı Özerkliğinin Anlamı.....	197
Görsel 4.21 Öğretim Elemanı Özerkliği Özgür Olabilmektir	199



KISALTMALAR DİZİNİ

AAUP	: American Association of University Professors
CCHE	: Carnegie Commission on Higher Education
EHEA	: European Higher Education Area
ETUCE	: European Trade Union Committee for Education
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
WUS	: World University Service

1 GİRİŞ

Bir bireyin, toplumun ya da kurumun özerk olma durumu, sahip oldukları özelliklere, içinde bulundukları koşullara ve kültüre göre farklılık gösterebilir. Özerklik, yalnızca özgürce kendi kararlarını verebilme veya herhangi bir otoriteden bağımsız düşünebilme yetisini değil, aynı zamanda kararlarını eyleme dönüştürebilme yetisini de kapsamaktadır. Ancak sosyal çevreden ya da otoriteden bağımsız olarak düşünebilmek, diğer bir deyişle özerk düşünce yapısına sahip olmak, her zaman ve her koşulda özerk hareket edebilmek anlamına gelmemektedir. Bu noktada, içinde bulunulan koşullar, sosyal çevre, kültür, toplumsal ya da kurumsal yapı, kurallar ve kanunlar gibi birçok etken özerkliği etkileyebilir.

Bireyi, toplumu ya da kurumları çalışma alanı olarak benimsemiş felsefe, etik, psikoloji, eğitim gibi birçok alanda özerklik sıkça tartışılan kavramlardan biridir. Alanyazın incelendiğinde bireysel özerklik, ahlaki özerklik, kurumsal özerklik, öğretmen özerkliği ve akademik özerklik gibi farklı bilim dallarında tartışılan çeşitli kavramlar olduğunu görmek mümkündür. Bu da özerkliğin en sık tartışıldığı alanlardan biri olan felsefe ile sınırlı kalmadığına ve pek çok konu alanına yansıdığına işaret etmektedir. Farklı konu alanları özerkliği farklı bakış açıları ve yönleriyle ele alarak açıklasa da en temel anlamda özerklik; bir insanın, topluluğun veya kurumun kendi kararlarını alabilmesi olarak tanımlanabilir (Anderson, 2019; Carver ve Scheir, 2000; Çörekçioğlu, 2016).

Sözlük anlamı olarak özerklik, herhangi bir dış baskıya maruz kalmadan özgür bir şekilde karar almak anlamına gelmektedir. Ahlak felsefesi açısından bakıldığında Kant'ın özerkliği bireyin kendi aklını kullanarak, herhangi bir etki altında kalmadan kendi yargılarına kendisinin ulaşması olarak tanımladığı görülmektedir. Öte yandan Kant, bireylerin kendi mantığını kullanarak kendi kararlarını vermek konusunda yeterli çabayı göstermediklerine yönelik de eleştiride bulunmaktadır (Yılmaz, 2024). Psikolojide ise özerklik bireyin içsel motivasyonunu, yeterlik algısını ve kendini gerçekleştirme kapasitesini etkileyen bir psikolojik ihtiyaç olarak ele alınır (Ryan ve Deci, 2017). Özerklik genellikle bireysel bir olgu olarak tartışılrsa da bireyin sosyal çevresinden bağımsız düşünümeyeceği görüşünden hareketle, özerkliği kolektif olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır. Kolektif özerklik, bireyin kendini tüm dışsal etkenlerden koruması değil bireylerin birbiriyle etkileşim içinde olarak güçlenmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla, birey kararlarını tamamen kendi yargıları doğrultusunda değil,

parçası olduğu sosyal yapıyla kurduğu bağların etkisiyle de vermektedir (MacDonald, 2010). Eğitim bilimleri açısından bakıldığında özerkliğin, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yönetimlerinin ve programlarının özerkliği bağlamında tartışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, özerklik yükseköğretim bağlamında  niversite özerkliği ve akademik özgürlük kavramlarıyla tartışılmaktadır.

Eğitim bilimleri açısından özerklik kavramları incelendiğinde, öğrenen özerkliği öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını (Durmuş  z ve şengül, 2024), okul özerkliği ise merkezi otoritenin karar yetkilerinin yerel düzeydeki otoritelere veya okullara devredilmesini; diğer bir deyişle okul yöneticilerinin güçlendirilmesini ifade etmektedir. Okul  zerkliği, okullara kendi programlarını, bütçelerini ve personellerini belirleme şansını vermektedir (Fiske, 1996; Keddie, 2015). Dolayısıyla, okul özerkliği okullara kendi programlarını geliştirme fırsatı vererek eğitimde yerelleşmenin  n n  açmaktadır. Öğretmen  zerkliği ise öğretmenlerin herhangi bir dış baskı altında kalmadan derslerini planlama, uygulama ve değerlendirme, program geliştirme, okul yönetimi ve kendi mesleki gelişimleri ile ilgili kararlarını bireysel olarak verebilmelerini ifade etmektedir (Castle, 2004;  zt rk, 2012; Pearson ve Moomaw, 2005).

Eğitim bilimleri açısından özerklik üzerine yürütülen çalışmalar genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindedir. Dolayısıyla,  zerkliğin  ğretmen ve okul kavramları üzerinden tartışılması anlamlıdır. Yükseköğretim düzeyinde ise özerklik daha çok akademik özgürlük kavramıyla ele alınmaktadır. Öte yandan,  ğretim elemanlarının özerkliğini,  ğretmen özerkliği kavramı ile tartışan çeşitli  alışmalar (Gavrilyuk vd., 2013; Marshall, 2019; Yıldıırım, 2017) da mevcuttur. Yükseköğretimde  zerklik üzerine kavramlar incelendiğinde,  niversite özerkliği “ niversitenin kendi öz sorumluluğu altında, kendi alanına giren bütün işlerde, hiçbir dış baskı veya etki olmadan karar alabilmesi ve aldığı kararları bir üst makam tarafından geri çevrilme korkusu olmadan uygulayabilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Bingöl, 2013, s. 273). Akademik  zg rl k ise  ğretim elemanının araştırma ve  ğretim süreçlerinde herhangi bir dış baskıyla karşılaşmamasını, çalışmalarının sonuçlarını yayımlama hakkına ve ifade özgürlüğüne sahip olmasını ifade etmektedir (Berdahl, 1990; Vrielink, 2010). Bu bağlamda, akademik özgürlük  niversite özerkliğinin bir parçasıdır. Akademik  zg rl k bireyle ilgiliyken,  niversite özerkliği kurumla ilgilidir ( zt rk, 2019, s.119).

Yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin önemine değinen Gavriyuk vd. (2015) öğretim elemanlarının özerkliğini, öğretmen özerkliği kavramını kullanarak tartışmaktadırlar. Çalışmalarında, öğretim elemanlarının özerkliğinin çalıştıkları kurumun özerkliğine katkı sağlamakla birlikte daha demokratik ve daha yenilikçi eğitim sistemlerinin geliştirilmesine de katkı sağladığını savunmaktadırlar. Özerk öğretmenlerin eğitimle ilişkili problemleri daha iyi gördüklerine ve mesleki sorumluluklarına yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğuna da dikkat çekmektedirler. Tüm bunlara ek olarak, özerkliğin öğretim elemanlarının hem üniversite içinde hem de üniversite dışında kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığını, böylece öğretmenlerin öğrencilerinin ve kurumlarının gelişmesini, uzun vadede ise eğitim sistemlerinin gelişmesini sağladıklarını ifade etmektedirler. Öte yandan, akademik özgürlüğün sınırlandırılması ise öğretim elemanlarının iş doyumlarını ve kurumsal aidiyetlerini olumsuz etkilemekte (Al-Omari vd., 2008; Mgaiaaw, 2021), yaptıkları yayınlarda belirli konulardan kaçınmalarına ya da otosansür uygulamalarına neden olarak çalışmaların çeşitliliğinin azalmasına neden olmaktadır (Finley vd., 2025; Şahin ve Kesik, 2020). Hodge vd. (2025) öğretim elemanlarının özerkliğe sahip olmasının bilimsel çalışmaların ve eğitimin niteliğine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla hem kendi gelişimleri hem de öğrencilerin ve eğitim sistemlerinin gelişimi için öğretim elemanlarının özerkliğinin desteklenmesi önemlidir.

Öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramları, birbirini tamamlayan iki kavram olarak öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimlerini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik kararlarını alma özgürlüğüne odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine, program geliştirme süreçlerine ve okuldaki idari kararların alınma süreçlerine yönelik kararlara katılım konusundaki özgürlüklerini de içermektedir. Alanyazındaki akademik özgürlüğe ilişkin tanımlar incelendiğinde ise akademik özgürlüğün öğretim elemanlarının araştırma yapma ve sonuçlarını yayımlama özgürlüğünü, ifade özgürlüğünü vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte, akademik özgürlük öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki özgürlüğünü ve yönetsel süreçlerde söz hakkına sahip olmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğretim, araştırma, mesleki gelişim, idari kararlara katılım gibi sorumluluklarını yerine getirme açısından sahip oldukları özgürlük alanın öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının

öğretici kimlikleri ve sorumlulukları ön plana alınarak çalışmanın merkezine öğretmen özerkliği kavramı yerleştirilmiştir. Akademik özgürlük kavramı ise öğretim elemanlarının araştırma, yayın ve ifade özgürlüğüne ilişkin deneyimlerini anlamak ve açıklamak için öğretmen özerkliğini destekleyici bir kavram olarak kullanılmıştır.

1.1 Sorun

Toplumların gelişimlerinin, ilerlemelerinin ve kalkınmalarının temelinde birey ve bireyin eğitimi yer almaktadır. Eğitimli bireyler, yalnızca kendi kişisel gelişimlerini sürdürmekle kalmaz; aynı zamanda toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik olarak dönüşümüne ve gelişimine de katkı sağlar. Bu bağlamda, hem bireylerin düşünsel ve mesleki becerilerinin gelişmesinde hem de toplumsal dönüşümün gerçekleşmesinde üniversiteler önemli bir rol üstlenmektedir. Erdem (2013) üniversitelerin, bireyin mesleki beceriler kazandığı bir kurum olmalarının yanı sıra, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren, bilimsel bilgi üretimini gerçekleştiren ve toplumsal sorunlara çözümler sunan çok boyutlu kurumlar olduğunu ifade etmektedir. Ancak üniversitelerin bu işlevlerini yerine getirebilmeleri, değişen toplumsal, bilimsel ve politik koşullara uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu uyumun sağlanabilmesi için üniversitelerin özgürlüğe ve esnekliğe sahip olmaları gereklidir. Karran ve Mallinson (2019) akademik özgürlüğü destekleyen üniversitelerin öğretimde ve araştırmada daha yetkin olduklarını ve küresel değişimlere uyum sağlamakta daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Üniversite özerkliği, yükseköğretim kurumlarının yönetsel, mali ve akademik alanlarda dış baskılardan bağımsız olmasını ve yetki alanları içerisindeki konularda kendi kararlarını alabilme ve uygulayabilme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (World University Service [WUS], 1997; Verdenhofa, 2016; Öztürk, 2019). Üniversitelerin bu özerkliğe sahip olması eğitimle ilişkili kararlarını alması, eğitim programlarını geliştirmesi ve araştırmaların konularının seçilmesi ve yürütülmesi için bir gerekliliktir. Ancak Altbach (2001)'a göre öğretim elemanlarının bu kararları vermek adına sahip oldukları yetkinin ve gücün dış müdahalelere maruz kalması öğretim elemanlarının sorumluluklarını yerine getirmelerini zedelemektedir. Üniversitelerin özerk olması, üniversitede görevli öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerini korumak anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, üniversite dışındaki kurumların ve otoritelerin üniversitelerin yapısına ve işleyişine yönelik yeterli bilgilerinin olmaması ve üniversitelerin kendi kendini yönetme konusunda yetkin kurumlar olması nedeniyle, bu

sorumluluğun üniversitelere bırakılması en doğru olandır (Karayalçın, 1964'ten aktaran Erdem, 2013). Üniversiteler ihtiyaç duydukları özerkliğe sahip olmadıklarında politikanın, siyasi otoritelerin ve araştırmalar için fon desteği sağlayan kurumların doğrudan etkisi altında kalmaktadır (Kohtamäki ve Lyytinen, 2010; Mendoza, 2020; Reilly vd., 2016). Öte yandan, özellikle bütçe kontrolü, akademik kadro atamaları ve öğretim programlarının merkezi olarak belirlenmesi gibi uygulamalar üniversitelerin sahip oldukları özerkliği sınırlandırmaktadır. Bu durum üniversitelerin hem kendi misyonlarını ve güçlü yanlarını ortaya koymaları hem de yükseköğretimin niteliğinin artırılması açısından sorunlara neden olabilmektedir (European University Association [EUA], 2025). Bu nedenle, üniversitelerin öğretim, araştırma, toplumsal gelişime destek gibi taşıdıkları sorumlulukları yerine getirebilmeleri için özerk olmaları bir gerekliliktir.

Üniversite özerkliği, üniversitelerin kurumsal düzeyde özerk olmalarını, kendi kararlarını alma ve uygulama konusunda bağımsız olmalarını ifade etmektedir. Akademik özgürlük ise bireysel düzeyde bir özgürlüğü ifade etmektedir. Akademik özgürlük, öğretim elemanlarının araştırma yapma, araştırmaların sonuçlarını yayımlama, düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etme ve öğretim süreçlerinde özgür olması olarak tanımlanmaktadır (Berdahl, 1990; Bilgili, 2016). Akademik özgürlük genel olarak öğretim elemanlarının mesleki sorumluluklarını yerine getirme konusunda sahip olduğu özgürlüğü açıklayan bir kavram olarak kullanılsa da akademik çevreyi oluşturan tüm bireylerin özgürlüğünü ifade etmektedir. World University Service (WUS), tarafından 1988 yılında yayımlanan Lima Bildirgesi'nde akademik özgürlük akademik topluluğun bireysel ya da kolektif olarak araştırma ve yayın yapma, eğitim verme ve öğrenme süreçlerindeki özgürlüğü olarak tanımlanmıştır. Akademik topluluk ise yükseköğretim kurumlarında ders veren, eğitim alan ve araştırma yapan herkes olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla, akademik özgürlük öğrencilerin öğrenme ve araştırma yapma süreçlerindeki özgürlüklerini de içeren kapsamlı bir kavramdır.

Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği birbiriyle ilişkili kavramlar olsa da üniversite özerkliği, akademik özgürlüğü her zaman güvence altına almamaktadır. Üniversiteler kurumsal düzeyde özgürlüğe sahipken, akademik topluluğu oluşturan bireyler akademik özgürlüğe sahip olmayabilir (Prawelska-Skrzypek, 2020). Örneğin, Ren ve Li (2013) Çin'deki üniversitelerin kurumsal özerkliğe sahip olduklarını ancak bireysel anlamda akademik özgürlüğün sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede, üniversite

özerkliği ve akademik özgürlüğün bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Üniversite özerkliği, üniversitelere yöneticilerini, personelini ve öğrencisini seçme, finansal kararlarını verme, eğitim programlarını açma ve kapama, eğitim dilini belirleme gibi birçok konuda kendi kararını verme fırsatı sunar, bu özgürlük ise eğitimin niteliğini ve üniversitelerin gelişimini güçlendirir (EUA, 2025). Akademik özgürlük ise eğitimin kalitesini artırmanın yanı sıra, öğretim elemanlarının araştırmalarında yenilikçi olmalarını destekler. Ayrıca, yanlış bilgilere karşı durarak toplumun bilime olan güvenini güçlendirir, demokrasiyi güçlendirir ve daha adil bir toplumun inşa edilmesini kolaylaştırır (Hodge vd., 2025). Bu nedenle hem bireylerin hem de toplumların gelişimi için akademik özgürlüğün güvence altına alınması önemlidir.

Akademik özgürlük kavramı öğretimle ve programla ilişkili kararlarda öğretim elemanlarının özgür olmalarını kapsıyor olmakla birlikte öğretimin ve eğitim programının hangi boyutları açısından özgürlüğün akademik özgürlük olduğunun net çizgilerle belirlenmediği söylenebilir. Ayrıca, yönetsel süreçlere katılım ve mesleki gelişimlerine yönelik kararlarını verme açısından öğretim elemanlarının özgür olmasının neleri kapsadığının net olmadığını söylemek de mümkündür. Bu noktada öğretmen özerkliği kavramının boyutları, öğretim elemanlarının hem program ve öğretim açısından hem de yönetsel süreçlere katılım ve mesleki gelişim açısından sahip oldukları özgürlük alanlarının ortaya konmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen özerkliğinin ne anlam ifade ettiğine ilişkin ortak bir tanım olmamakla ve bu konudaki tartışmalar devam etmekle birlikte, öğretmen özerkliğinin anlamına yönelik yürütülen çeşitli çalışmalar (Wilches, 2007; Strong ve Yoshida, 2014; Errs ve Kalmus, 2018) ve geliştirilen ölçekler (Pearson ve Hall, 1993; Friedman, 1999; Benson, 2011) öğretmen özerkliğinin boyutlarına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretimle ilgili, mesleki ve yönetsel kararlarını bağımsız biçimde alabilme, uygulayabilme ve bu kararların sorumluluğunu üstlenebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005; Öztürk, 2012). Bu özerklik, yalnızca sınıf içi öğretim etkinliklerini planlama ve yürütme özgürlüğünü değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin seçimi, materyal geliştirme, değerlendirme uygulamaları, mesleki gelişim sürecine karar verme ve okul yönetimine katılım gibi öğretmenlerin birçok mesleki sorumluluğunu kapsamaktadır (Friedman, 1999; Ramos, 2006; Smith ve Erdoğan, 2008). Öğretmen özerkliği, öğretmenin yalnızca uygulayıcı

değil, aynı zamanda karar verici ve dönüştürücü bir aktör olmasını da sağlamaktadır (Benson, 2011). Bu yönüyle özerklik, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, iş doyumlarını ve öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen bir unsurdur (Ingersoll, 2007). Öte yandan, öğretmen özerkliği yalnızca bireysel bir süreç değildir, öğretim ortamının sunduğu yapısal fırsatlarla ve destek mekanizmalarıyla şekillenen sosyal bir olgudur (Wilches, 2006). Bu nedenle öğretmen özerkliği hem bireysel hem de çalışma ortamındaki yapılar ile şekillenen dinamik bir süreci ifade etmektedir.

Alanyazında akademik özgürlük üzerine yürütülen çalışmaların daha çok öğretim elemanlarının araştırma sorumlulukları ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar (Altbach 2001; Balyer, 2011; Marginson, 2006; Žažar ve Roth; 2025) üzerine olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen özerkliği kavramı üzerine yürütülen çalışmaların ise daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaştığı (Çolak, 2025; Jerrim vd., 2022; Paradis, 2019) özellikle Finlandiya ve Norveç gibi program esnekliğinin, okul özerkliğinin ve öğretmenlerin güçlendirilmesinin desteklendiği ülkelerde (Chung, 2025; Eriksen vd., 2024; Haapaniemi vd., 2021; Helgøy ve Homme, 2007) yaygın olduğu görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının özerkliği üzerine yürütülen çalışmalar çoğunlukla akademik özgürlük kavramıyla tartışılmakla birlikte, yükseköğretimde öğretmen özerkliği kavramına yönelik çalışmalara (Gavrilyuk, 2013; Marshall, 2019) rastlamak mümkündür. Öğretim elemanlarının bir öğretmen olarak sahip oldukları özgürlüğe ilişkin çalışmaların sınırlı olmasının nedeninin ise üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının herhangi bir otoriteden bağımsız olmaları ve kendi derslerine ilişkin öğretimsel kararları verme özerkliğine sahip olmaları olduğu söylenebilir (Finn, 2020). Öğretim elemanlarının öğretmen ve araştırmacı rolleri bir arada düşünüldüğünde, öğretmen özerkliği kavramı akademik özgürlük kavramını tamamlayarak daha bütüncül bir özerklik tartışmasına katkı sağlamaktadır.

Akademik özgürlük ve öğretmen özerkliği, öğretim elemanlarının mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri açısından temel kavramlar olmakla birlikte bu kavramların uygulamadaki karşılıkları çeşitli tehditlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle merkezi programlar, otorite figürlerinin okullara müdahaleleri, yöneticilerin alınan kararlarda öğretmenlere söz hakkı tanımaması öğretmen özerkliğini sınırlandırmaktadır (Dondero, 1997; Yorulmaz vd., 2018). Ancak öğretmen özerkliğinin güçlü olması öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını, daha iş birlikçi ve motive

olmalarını sağlayarak eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlamaktadır (Garvin, 2007; Pearson ve Moomaw, 2005;). Akademik özgürlük açısından bakıldığında özellikle siyasi müdahaleler, yasal kısıtlamalar ve ekonomik baskılar akademik özgürlüğün sınırlandırılmasına yol açabilmektedir. Örneğin, Williamson-Lott (2025) politik kutuplaşma, dış baskılar ve sansür eğilimleri nedeniyle Amerika'daki yükseköğretim kurumlarında akademik özgürlüğün tehdit altında olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının akademik özgürlüğü ve ifade özgürlüğünü destekleyecek yapıda yeniden şekillendirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Avrupa'daki çeşitli ülkelerde de akademik özgürlüğe müdahalelerin olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, Polonya'da, Danimarka'da ve Hollanda'da hangi akademik alanların bilimsel olduğuna ve hangilerinin olmadığına yönelik siyasi müdahaleler vardır (European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2023). Altbach (2007) ise birçok Latin Amerika ve Güney Asya ülkesinde akademik atamalarda, yöneticilerin seçilmesinde, yayın ve araştırma süreçlerinde siyasetten ve etnik sorunlardan kaynaklı müdahaleler olduğunu, bu müdahalelerin akademik özgürlüğü zedelediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bazı İslam ülkelerinde demokratik ve akademik geleneklerin yerleşmediğini ve politik dengenin sağlanamadığını; bu nedenle, akademik özgürlüğün sınırlandırıldığını, akademisyenlerin cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalabildiklerini ifade etmektedir. Bu örnekler, akademik özgürlüğün yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumların demokratik yapısının güçlendirilmesi ve sürdürülmesi için korunması gereken temel bir değer olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamındaki çalışmalar ise özerklik kavramının mevzuat ve uygulama bağlamında farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Türkiye'deki üniversiteler mali, idari ve bilimsel özerkliğe sahip kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Ancak literatürdeki çalışmalar bazı fakülte ve bölümlerde merkezi sistem ve standart program uygulanması nedeniyle öğretim elemanlarının özerkliğinin kısıtlandığını göstermektedir (Bilgili, 2016; Erdem, 2013; Gediklioğlu, 1990). Örneğin, Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2003) raporları, Türkiye'deki üniversitelerin kendi akademik yapılarını ve ders içeriklerini belirleme konusunda en az özerkliğe sahip ülkelerden biri olduğunu göstermektedir. Akerlind ve Kayrooz (2003) üniversitelerin piyasalaşması, üniversitelerde yürütülen eğitim ve araştırma faaliyetlerinin ticarileşmesi, hesap

verebilirlik ve performans değerlendirmesinin önemi nedeniyle akademik özgürlüğün zarar gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca akademik özgürlüğün azalmasının öğretim ve öğrencinin kalitesini düşüren bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Özer vd. (2011), üniversiteler üzerinde yaptırımları olan kalite güvence sistemlerinin, üniversitelerin karmaşık yapılar olması nedeniyle üniversite özerkliğini tehdit ettiğini ileri sürmektedirler.

Kadıoğulları ve Ensari (2020), Türkiye’deki üniversitelerde görevli yöneticilerle şeffaflık ve özerklik üzerine yürüttükleri çalışmada da üniversite özerkliğini ve akademik özgürlüğü sınırlayan çeşitli etmenler ortaya koymuşlardır. Çalışmanın katılımcısı öğretim elemanları merkezi sistemin üniversitelerin mali ve idari özerkliğini sınırladığını düşünmektedirler. Ayrıca akademik personele idari kararlarda daha fazla söz hakkı tanınması gerektiğini öne sürmektedirler. Bununla birlikte, üniversitelerin kendi programlarını tasarlayıp geliştirmesi, bilimsel araştırma yapması, yeni programlar başlatması konularında denetimden muaf tutulmaları gerektiğini öne sürmektedirler. Özerkliğin desteklenmesi içinse akademik personelin erken aşamalarda eğitilmesini ve niteliklerinin geliştirilmesini önermektedirler. Yıldırım (2017) ise bir yükseköğretim kurumunda görevli İngilizce öğretim elemanlarının sahip olduğu öğretmen özerkliğine ilişkin yürüttüğü çalışmada İngilizce öğretim elemanlarının ve yöneticilerin özerkliği etkili öğretim için önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, yöneticilerin öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve sınıf yönetimi konusunda özerkliğe sahip olmaları gerektiğini ancak değerlendirme ve kurumsal faaliyetler açısından özerk olmamaları gerektiğini düşündükleri de ortaya çıkmıştır. Mevzuat, kurallar, yöneticiler, standardizasyon, öğrenci sayısı, programların esnek olmaması ve öğretim elemanlarının mesleki yeterlik düzeylerinin yeterli olmaması öğretim elemanlarının özerkliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Bu iki çalışmanın sonuçları da Türkiye’deki üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının özerkliğini sınırlandıran çeşitli etmenler olduğunun göstergesi niteliğindedir.

2547 sayılı Yükseköğretim kanunu üniversiteleri mali, idari ve bilimsel özerkliğe sahip kurumlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca 2013 yılında Yükseköğretim Kurulu [YÖK] tarafından yayımlanan Akademik Özgürlük Bilgisi’nde öğretim elemanlarının ifade özgürlüğüne, araştırma ve öğretim özgürlüğüne sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının sahip olduğu

özerkliği hem akademik özgürlük hem de öğretmen özerkliği çerçevesinde ele alan çalışmalar (Balyer, 2011; Bozkurt, 2012; Yaşa, 2024; Yıldırım, 2017) mevzuat düzenlemeleri, yönetici tutumları ve merkezi programlar gibi çeşitli etmenlerin öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığını göstermektedir. Bu tür sınırlılıklar yükseköğretim kurumlarında görevli tüm öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü için kısıtlayıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu sınırlamalar, özellikle öğretmen yetiştirme sorumluluğunu taşıyan eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının hem araştırmacı olarak bilgi üretme hem de öğretmen eğitime yönelik özgün katkılar sunma süreçlerinde engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretim elemanı özerkliğinin eğitim fakültelerinde daha belirgin bir sorun niteliği taşımasının, diğer fakültelerden farklı olarak eğitim fakültelerinde merkezi programların uygulanması olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğiyle merkezi olarak belirlenmektedir (YÖK, 2018). Üniversite bünyesindeki fen-edebiyat, mühendislik, güzel sanatlar gibi birçok fakülte kendi programını geliştirip uygulayabiliyorken, eğitim fakülteleri uzun yıllar boyunca kendi öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme fırsatına sahip olmamıştır. Bu durum ise akademik özerkliği sınırlandıran bir uygulamadır (Yeşil ve Aykaç, 2024). Üniversite özerkliği üniversitelerin kendi programlarını açma ve kapatma, kendi programlarını geliştirme yetkisine ve özgürlüğüne sahip olmasını içerirken, akademik özgürlük öğretim elemanlarının derslerinde yer verecekleri içerikleri belirleme ve derslerini nasıl yürüteceklerine ilişkin kararlarını verme özgürlüğünü içermektedir (American Association of University Professors [AAUP], 1940; WUS, 1988). Ancak, özerklik her türlü kuraldan ve yasadan bağımsız olmak anlamına gelmemektedir, kurumlar belirli sınırlar, kurallar ve politikalar belirleyebilmektedir (Finn, 2020; Gediklioğlu, 1990). Çetin vd. (2018) merkezi program uygulamasının YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarında standart oluşturma girişimi olduğunu belirtmektedir. Ancak üniversiteler program kararları açısından özerk kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla merkezi programların varlığı akademik özgürlüğü sınırlandırmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramı açısından bakıldığında da bu durum özerkliği sınırlayıcıdır çünkü öğretmen özerkliği öğretmenlerin eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde söz hakkına sahip olmalarını da içermektedir (Friedman, 1999).

Akademik özgürlük kavramında akademik topluluğun kurumsal ve bireysel olarak sahip olması gereken özgürlük alanları araştırma yapma, araştırma sonuçlarını yayımlama, öğretim, mesleki gelişim, yönetsel kararlara katılım, ifade özgürlüğü olarak ele alınmaktadır (AAUP, 1940; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1997). Ancak bu boyutların her biri alanyazında akademik özgürlük tanımlarının tümünde yer almamaktadır. Bu da akademik özgürlüğün ne anlam ifade ettiğinin bağlamsal olduğunu bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Altbach (2001) akademik özgürlüğün küresel bağlamda farklı anlamlar taşıyabildiğini, dolayısıyla farklı kültürlerde akademik özgürlük ile ilgili farklı sorunlar ortaya çıktığını belirtmektedir. Marginson ve Yang (2021) Çin ve Anglo-Amerikan üniversitelerinin yapılarını karşılaştırdıkları çalışmada, Çin üniversitelerindeki özerkliğin devletin etkisi altında olduğunu, dolayısıyla devlet ve üniversite arasındaki çatışmaların daha az olduğunu belirtmektedirler. Bunun aksine, Anglo-Amerikan üniversitelerinde ise devlet kontrolünün daha az olduğunu, devlet ve üniversite arasında Çin'deki duruma kıyasla daha fazla çatışma yaşandığını ifade etmektedirler.

Türkiye'deki üniversiteler açısından bakıldığında üniversitelerin fakülteleri arasında dahi akademik özgürlüğün farklı biçimlerde deneyimlendiğini söylemek mümkündür. Eğitim fakültelerinin programları merkezi otorite tarafından belirlenirken, diğer fakültelerde böyle bir durumun olmaması ve program özerkliğine sahip olmaları akademik özgürlüğün bağlamsal olduğunu gösterebilir. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden bugüne YÖK öğretmen yetiştirmede çeşitli reformlar uygulamıştır. Bu reform uygulamalarının çizdiği sınırlar kimi zaman daralmış kimi zaman ise daha esnek bir yapıda olmuştur. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarındaki güncellemelerin öğretim elemanlarının özerkliğini farklı açılardan etkilediği, uzun yıllar boyunca çerçeve programların uygulanmasının ise özellikle program özerkliğini etkilediği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının yapısına dair YÖK'ün aldığı kararların öğretim elemanı özerkliğini nasıl etkilediğini anlayabilmek için, öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel olarak nasıl şekillendiğini ve YÖK tarafından yapılan düzenlemeleri incelemek gerekmektedir. YÖK tarafından eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarıyla ilgili ilk düzenleme 11 Kasım 1982 tarih ve 220/5317 sayılı genelge ile yapılmıştır. Bu genelgede, öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinin ardından yeni programların Milli Eğitim Bakanlığı, kurul ve alan

uzmanları eşliğinde belirleneceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, genelgede “12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı karar gereğince 1982-83 öğretim yılında bir önceki öğretim programlarının uygulanacağını ve bu uygulama sırasında programlarda %20 ölçüsünde değişiklik” yapılabileceği belirtilmiştir. (YÖK, 2007, s. 40). Bu karara dayalı olarak, üniversite çatısı altındaki ilk programlar 1983-1984 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır.

Türkiye’deki eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma süreci Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 04.11.1997 tarihli kararı ile başlamıştır. Bu karar kapsamında, 1998-1999 eğitim-öğretim yılı itibariyle yeni öğretmen yetiştirme programları uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 2007, s.7). Bu yeni yapılanmanın gerekçesi ise “Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kaldığı” şeklinde ifade edilmiştir (YÖK, 1998a, s.14). 1997 yılındaki yeniden düzenleme ile eğitim fakültelerindeki tüm lisans programları yeniden düzenlenmiştir ve bazı yeni programlar geliştirilmiştir. 1997 programlarında ders sayıları daha önceki programa kıyasla arttırılmıştır. Programa, *öğretimde planlama ve değerlendirme* isimli yeni bir ders eklenmiştir. Formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri eklenerek programın uygulama boyutunun arttırılması amacıyla okul deneyimi dersi eklenmiştir. Ayrıca “Tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuş, “konu alanı öğretimi” ne yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir.” (YÖK, 1998b, s. 5-9).

1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesiyle birlikte Eğitim Fakültelerine uygulama ilkeleri gönderilmiştir. Bu uygulama ilkelerinde, Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülecek lisans programlarına öğrenci kabulünün ÖYS (Öğrenci Yerleştirme Sınavı) ile yapılacağı belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan “alan” derslerinin Fen-Edebiyat Fakültesi kodu ile verilmesi, bu fakültelerin bulunmadığı ya da yeterli olmadığı kurumlarda alan derslerinin Eğitim Fakültesi öğretim elemanları tarafından verilebileceği ifade edilmiştir (YÖK, 1998a). Ancak, 1997 öğretmen yetiştirme lisans programları, programların fakültelere esneklik tanınamaması, genel kültür derslerinin ihmal edilmesi, psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi derslerin programlarda yer almaması gibi nedenlerle eleştirilmiştir (Kavcar, 1993).

Programlara yöneltilen eleştirilerin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında yapılan değişikliklerin ışığında 2006 yılında eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Yeni düzenlemeyle birlikte, program özellikleri dikkate alınarak “alan ve alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir” (YÖK, 2007, s. 64). Bununla birlikte, fakültelere toplam kredilerinin yaklaşık %25'e varan oranda kendi derslerini belirleme yetkisi verilmiş, böylece seçmeli ders olanağı artırılmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan programın uygulama ilkelerinde, derslerin yarı yıllarının ve programda belirtilen zorunlu derslerin fakülte yönetiminin uygun görmesi halinde farklı bir zorunlu ders ile değiştirilebileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, alan bilgisi derslerinin fakültelerin kendi öğretim elemanları tarafından verilmesi önerilmektedir (YÖK, 2007). 2006 programlarıyla birlikte fakültelerin bazı derslerini kendilerinin belirlemesi OECD (2023) raporunda fakültelerin ve öğretim elemanlarının özerkliğini arttırdığı şeklinde değerlendirilmiştir.

2018 yılında Eğitim Fakültelerinde yeni öğretim programları yürürlüğe girmiş ve öğretmen yetiştirme programları değişmiştir (Zelyurt, 2021). Bu değişikliğin nedeni ise “eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki son gelişmeleri takip etme ihtiyacı, Türk eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, toplumun ihtiyaç ve talepleri” olarak ifade edilmiştir (YÖK, 2018, s.9). Bu nedenlerin yanı sıra, öğretmen mesleki bilgi derslerinin geliştirilmesi, okullarda öğretmenlik uygulamalarının daha uzun sürede yapılması ve öğretmen yetiştirme derslerinin ilk ve ortaöğretimde verilen derslerle uyumlu hale getirilmesi ihtiyacı 2018 programlarının uygulamaya konmasının diğer nedenleri olarak belirtilmiştir (YÖK, 2018, s. 11-12). 2018 yılındaki bu düzenlemeyle, “Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Böylelikle bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur.” (YÖK, 2018, s. 15).

2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarında, bazı derslerin isimlerinde, içeriklerinde ve kredilerinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, mevcut programlarda bir dönem olan Okul Deneyimi dersi etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi gerekçesiyle kaldırılarak, Öğretmenlik Uygulaması dersine bütün programlarda iki dönemde yer verilmiştir (YÖK,

2018). Öğretim elemanlarının ders bilgi paketlerini hazırlamalarında yol gösterici olması ve ders içerikleri açısından eğitim fakülteleri arasında asgari bir standardın sağlanması adına programda derslerin kısa içerikleri yer almaktadır. Öte yandan, programda yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin dönemlerinin ve kredilerinin kesinlikle değiştirilemeyeceği ifade edilmektedir. Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi seçmeli ders havuzu için en fazla altı ders eklenebileceği ve bu derslerin YÖK onayına sunulması gerektiği belirtilmektedir. Genel Kültür seçmeli dersleri için YÖK onayına gerek olmadığı ifade edilmektedir (YÖK, 2018, s. 20-21). 2018 programları tek tik öğretmen yetiştirmeye neden olduğu, paydaşlardan kapsamlı görüşler alınmadığı ve alınan kararların programlara yansıtılmadığı konusunda eleştirilirken, eğitim fakültelerinde merkezi programların uygulanması akademik özgürlüğü zedeleyici olması açısından da eleştirilmektedir (Ulubey ve Başaran, 2019).

18 Ağustos 2020 tarihinde YÖK tarafından Eğitim Fakültelerine yetki devrinde bulunulmuş ve “Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından” yapılması kararlaştırılmıştır. Bu karara dayalı olarak 12.04.2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararı iptal edilmiştir ve belirli kriterler çerçevesinde program geliştirme çalışmaları Eğitim Fakültelerinin kararına bırakılmıştır. Alınan kararda “Ders kategorileri ile ilgili “Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri” şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması” ve “ders sayısı, ders saati/kredi sayısı ve yoğunluğu” konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi” şartıyla öğretmenlik programlarında yer alacak derslerin, içeriğin ve kredilerin belirlenmesi yetkisi Eğitim Fakültelerine devredilmiştir (YÖK, 2020).

YÖK’ün 2018 yılında eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunması, öğretim elemanlarının kendi kurumlarındaki program geliştirme süreçlerinde söz hakkına sahip olmaları ve aktif rol almaları için bir alan yaratmaktadır. Bununla birlikte, bu süreçte derslerinin amaçlarını ve içeriğini belirleme özgürlüğüne sahip olmaları öğretimle ilişkili kararlarını doğrudan etkileyerek sahip oldukları öğretim özerkliğinin güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Yeşil ve Aykaç (2024) ve Tican-Başaran vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmalar eğitim fakültesi öğretim elemanlarının YÖK’ün yetki devri kararını akademik

özerkliği destekleyici bulduklarını göstermektedir. Yetki devri kararının ardından, bazı Eğitim Fakülteleri kendi programlarını geliştirmiş ve uygulamaya başlamışken, bazı fakülteler YÖK 2018 programlarını uygulamaya devam etmektedir. Dolayısıyla, söz konusu yetki devri öğretim elemanı özerkliğini destekler nitelikte olsa da tüm fakültelerin bu özerkliği kullanmadığı anlaşılmaktadır.

YÖK'ün yetki devri öğretim elemanlarının program özerkliğini güçlendirse de bu özerkliğin eğitim politikalarına yönelik kararlara katılım boyutuyla da desteklenmesi, öğretim elemanlarının yönetsel kararlara katılım açısından sahip oldukları özerkliği de destekleyecektir. Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları program geliştirme çalışmalarının yanı sıra yerel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesinde de önemli bir role sahiptir. Dursunoğlu (2003) eğitim politikalarının sık sık değişmesinin, hükümetlerin kimi zaman eğitime müdahale etmesinin nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi önünde engel oluşturduğunu belirtmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli rolü üstlenen eğitim fakültelerinin eğitim politikalarının belirlenme süreçlerinde aktif rol alarak eğitim sistemlerinin gelişmesine sağlayacakları katkı önemlidir. Akademik özgürlüğün ve öğretmen özerkliğinin program özerkliği ile sınırlı olmadığı ve yönetimle ilişkili kararlara katılma konusunda da özerkliğe sahip olmayı kapsadığı düşünüldüğünde, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik kararlara katılımlarının desteklenmesi de öğretim elemanı özerkliği açısından önemlidir.

Eğitim fakülteleri, eğitim sorunlarının tartışılması ve bilimsel araştırmalara dayalı çözüm üretilmesi, eğitim sistemlerine ilişkin siyasi kararlara katılarak eğitimin gelişmesine katkıda bulunulması, toplumun kültürünün korunması ve aktarılması, gelecek kuşakları şekillendirecek öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gibi çeşitli işlevlere sahiptir (Uğurlu ve Kırıl, 2012; UNESCO, 1966; Yeşilyaprak, 2006). Eğitim fakültelerinin bu işlevleri aynı zamanda daha nitelikli bireyler yetiştirerek eğitim sistemlerinin ve toplumun gelişmesinde onlara önemli roller yüklemektedir (Akman, 2019). Bu nedenle, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, nitelikli öğretmen adayları yetiştirmenin yanı sıra bilimsel araştırmalar yaparak eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunan araştırmacılar olma görevini de üstlenmektedirler. Akademik özgürlük kavramı öğretim elemanlarının araştırmacı sorumlulukları bağlamında istedikleri konuda araştırma yapma, araştırma sonuçlarını yayımlama ve bu süreçte ifade özgürlüğüne sahip olmasını

kapsamaktadır (WUS, 1988). Öte yandan, öğretim elemanlarının araştırmacı kimliklerinin öğretmen kimliklerinin önüne geçmesi milli eğitim sistemine, okul ve sınıf ortamlarına yabancı kalmalarına, teori-uygulama dengesinin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu durum eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yetkinliklerinin eleştirilmesine neden olmaktadır (Şişman, 2009).

Özerklik ve yetkinlik iç içe kavramlar olarak ele alınmaktadır, yetkinlik arttıkça özerklik de artmaktadır (Yavuz, 2016). Bu nedenle öğretim elemanlarının özerkliğini güçlendirmek için yetkinlikleri güçlendirilmelidir. Öğretim elemanlarının yetkinliklerinin güçlendirilmesi ise mesleki gelişim açısından özerkliğe sahip olmalarıyla mümkündür. UNESCO (1997) öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sürdürmelerini akademik özgürlüğün bir parçası olarak değerlendirmektedir. Öğretmen özerkliği kavramı açısından bakıldığında da öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürme konusunda özgürlüğe sahip olmaları özerkliğin bir boyutu olarak vurgulanmaktadır (Friedman, 1999; Smith ve Erdoğan, 2008). Bununla birlikte, mesleki gelişimini sürdüren öğretmenlerin özerklik düzeylerinin arttığı görülmektedir (Lida, 2009). Öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri, motivasyonları, yeterlikleri, öğrenci başarısı ve eğitim sistemlerinin niteliği açısından önemi ve eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının öğretmen rolleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri açısından desteklenmesi de öğretim elemanı özerkliğinin güçlenmesi için önemlidir.

Sonuç olarak, tüm bu açıklamalar eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğinin yalnızca program geliştirme süreçleriyle sınırlı olmadığını, yönetsel kararlara katılım, mesleki gelişim ve araştırma süreçlerinde özgür olma gibi alanlarda da ele alınması gereken çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına dair YÖK tarafından 2020 yılına kadar alınan kararlarda derslerin isimlerinden içeriklerine, kredilerine ve uygulama esaslarına kadar birçok konuda eğitim fakültelerinin söz sahibi olmadığı görülmektedir. Öte yandan, 2020 yılında YÖK tarafından alınan yetki devri kararı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğinin desteklenmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu yetki devrine rağmen, bazı eğitim fakültelerinin 2018 programlarını uygulamaya devam etmesi dikkat çekicidir. Bu durum, YÖK'ün yetki devrinin ardından eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının bu yetkiyi nasıl kullandıklarının ve bu bağlamda özerkliği nasıl

deneyimlediklerinin incelenmesini önemli kılmaktadır. Öğretim elemanlarının özerkliğine ilişkin alanyazındaki eleştiriler; öğretim elemanlarının yetkinliklerine, mesleki gelişimlerine ve yönetim süreçlerindeki rollerine ilişkin tartışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğinin yalnızca yapısal düzenlemelerle değil, bu düzenlemeleri nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarıyla da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerinin ve öğretim elemanı özerkliğine ne gibi anlamlar yüklediklerinin açıklanması amaçlanmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda öğretim elemanı özerkliğini derinlemesine betimlemek ve açıklamaktır. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanları özerkliği nasıl deneyimlemektedir?
2. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğini etkileyen etmenler nelerdir?
3. Eğitim fakültesi öğretim elemanları, öğretim elemanı özerkliğini nasıl anlamlandırmaktadır?

1.3 Önem

Yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerini yerine getirebilmesi, bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının mesleki sorumluluklarını herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan özgür bir şekilde yürütebilmeleriyle yakından ilişkilidir. Akademik özgürlük ve öğretmen özerkliği kavramları, öğretim elemanlarının program geliştirme, öğretim, araştırma, mesleki gelişim ve yönetsel kararlara katılım alanlarında karar alma ve uygulama süreçlerinde söz sahibi olabilmelerini ifade etmektedir. Ancak öğretim elemanlarının özerkliği üzerine hem ulusal hem de uluslararası alanyazındaki araştırmalar genel anlamda akademik özgürlük, araştırma özgürlüğü ve ifade özgürlüğü üzerinedir. Öğretim süreçleri, mesleki gelişim ve yönetsel kararlara katılım boyutlarının ise yeterince araştırılmadığını ifade etmek mümkündür. Bu çalışmada öğretim elemanlarının özellikle öğretim, mesleki gelişim ve yönetsel süreçlere katılım açısından sahip oldukları özerkliğin ortaya konmasıyla, öğretim elemanı özerkliğinin ne anlam ifade ettiğine katkıda bulunulması beklenmektedir.

Öğretmen özerkliği kavramı incelendiğinde ise, özellikle Finlandiya ve Norveç gibi program esnekliğinin, okullara özgü eğitim programlarının olduğu, öğretmenlerin güçlendirilmesinin desteklendiği ülkelerde yaygın olarak çalışıldığı görülmektedir. Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalar ise özerkliğin öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığı, özerkliğin boyutlarının neler olduğu ve öğretmenlerin sahip olduğu özerkliği güçlendiren ya da sınırlandıran etmenlerin neler olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen özerkliği üzerine yürütülen çalışmaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde öğretmen özerkliği üzerine yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen özerkliği kavramının anlamı ve boyutları öğretim elemanlarının özellikle program, mesleki gelişim ve yönetsel süreçlere katılım açısından sahip oldukları özerkliği anlamak adına bir çerçeve sunabilir. Bu nedenle, akademik özgürlük ve öğretmen özerkliği kavramlarının birbirini tamamlayıcı bir şekilde kullanılmasının öğretim elemanı özerkliğinin derinlemesine incelenerek, ne anlam ifade ettiğinin ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik özgürlük kavramı üniversite özerkliği, araştırma özgürlüğü, ifade özgürlüğü gibi kavramlarla sıklıkla ilişkilendirilmektedir. Öğretmen özerkliği kavramının ise yeterlik, motivasyon, mesleki doyum, işten ayrılma, öğrenen özerkliği gibi birçok kavramla ilişkilendirildiğini görmek mümkündür. Dolayısıyla, akademik özgürlük ve öğretmen özerkliği ile ilişkilendirilen bu kavramlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem araştırmacı hem de öğretmen rolünü taşıyan öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliğin ne gibi etmenlerle ilişkili olduğunun, hangi etmenlerle güçlendiğinin veya sınırlandığının ortaya konmasının, öğretim elemanlarının özerkliğinin güçlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanı özerkliğinin çok boyutlu yapısını öğretim elemanlarının deneyimleri üzerinden inceleyen bu araştırmanın hem alanyazına kuramsal bir katkı sunması hem de yükseköğretim politikalarının şekillendirilmesine yönelik uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme görevleri, program geliştirme uzmanlarının görev yaptığı kurumlar olmaları ve doğrudan eğitim sistemine katkı sunmaları bakımından özel bir konuma sahiptir. Bu özel konuma rağmen, Türkiye’de eğitim fakültelerinin uzun yıllar boyunca öğretmen yetiştirme programları üzerinde söz hakkına sahip olmamaları, öğretim elemanlarının program özerkliğini sınırlandırmıştır. Yükseköğretim Kurulu’nun

2020 yılında aldığı yetki devri kararıyla program geliştirme sorumluluğunu eğitim fakültelerine devretmesi, öğretim elemanlarının özerkliğini destekleyici bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu yetkinin nasıl kullanıldığının, öğretim elemanlarının bu süreci nasıl deneyimlediğinin ve bu yetki devrini ne ölçüde bir özerklik alanı olarak gördüklerinin alanyazında yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yetki devri sonrasında özerkliği nasıl deneyimlediklerini ortaya koyarak, eğitim fakültelerinin program özerkliği bağlamında alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar öğretmen özerkliği ve öğretmen yeterliklerinin iç içe kavramlar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının özerkliği irdelenirken öğretim elemanlarının sahip olduğu mesleki yetkinliğin özerklik ile nasıl bir ilişkisi olduğunun incelenmesi de önemli görülmektedir. Öğretim elemanlarının yetkinliklerine ilişkin alanyazında eleştirilerin olduğu, öte yandan öğretim elemanı yeterliklerinin neler olması gerektiğine yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, öğretim elemanlarının yetkinliğinin incelenmesi doğrudan bir amaç olarak belirlenmemiştir. Ancak özerklik ve yetkinliğin birbiri ile güçlü bir ilişki içinde olduğuna yönelik alanyazındaki çalışmalardan yola çıkılarak, yetkinliğin özerkliği nasıl etkilediği de irdelenmiştir. Bu çalışma ile eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yetkinlik ve özerkliğe ilişkin görüşlerinin ortaya konmasının nitelikli öğretmen yetiştirme görevini üstlenen eğitim fakültelerinde yaşanan sorunlara da ışık tutması beklenmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 yılları arasında Türkiye'nin farklı şehirlerindeki 14 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Bu nedenle, araştırmada ulaşılan sonuçlar bu üniversitelerde ders yürüten öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırma verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırma verileri araştırmanın katılımcılarının belirttikleri görüşlerle ulaşılan bulgularla sınırlıdır.
- Bu araştırmada kullanılan anket, öğretmen özerkliği kavramının boyutlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme formu ise öğretmen özerkliği ve akademik

özgürlük kavramları çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmadan elde edilen bulgular bu iki kavramın çerçevesi ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Özgürlük: “Her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi iradesine, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu; hürlik, hürriyet” (TDK, 2025).

Özerklik: Bir bireyin kendi inançları ve istekleri doğrultusunda herhangi bir dış müdahale ile karşılaşmadan kendi kararlarını özgür bir şekilde verebilmesi ve eyleme geçebilmesi (Agich, 1994; Graef vd., 2023).

Öğretmen özerkliği: Bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci ve kendi mesleki gelişimi ile ilgili kararlarını herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan kendisinin verebilmesi ve çalıştığı kurumun yönetsel süreçlerine katılım konusunda sahip olduğu özgürlüğü; mesleğiyle ilişkili konularda karar alma ve eyleme geçme özgürlüğüne sahip olması (Charters, 1974; Pearson ve Hall, 1993; Smith ve Erdoğan, 2008).

Üniversite özerkliği: “Yükseköğretim kurumlarının iç işleyişleri, mali ve idari işleri, kendi eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve ilgili diğer faaliyetleri konusundaki politikalarını belirlemede devletin ve toplumun diğer güçlerinin karşısındaki bağımsızlığı” (WUS, 1998).

Akademik özgürlük: “Akademik topluluğun, bireysel ya da kolektif olarak araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma aracılığıyla bilgiyi elde etme, geliştirme ve yayma konusundaki özgürlüğü” (WUS, 1998).

Program: Derslerin amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçleri olmak üzere birbiriyle ilişkili dört öge üzerine kurulu olan, öğretim elemanları için yol gösterici bir yapı.

2 ALANYAZIN

Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan kavramlar alanyazında yapılan örnek araştırmalarla birlikte sentezlenerek sunulmuştur. Öncelikle, özerklik kavramının felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri açısından nasıl açıklandığına yönelik bilgiler sunulmuştur. Ardından, bu çalışmada öğretim elemanlarının özerkliği öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramları çerçevesinde incelendiği için bu iki kavram çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı bir şekilde sunulmuştur.

2.1 Özerklik Kavramı

Sözlük tanımlarına bakıldığında özerkliğin “Ülkelerin, bölgelerin, toplulukların, kuruluşların kendi kendilerini serbestçe, kendi yasaları ile yönetebilme durumu” (TDK, 2022) ve “bir grup insanın ya da bir ülkenin kendi kendini yönetme hakkı” (Cambridge Dictionary, 2020) olarak tanımlandığı görülmektedir. Özerklik kavramı ilk olarak siyasal anlamda devletlerin kendi işlerini kendilerinin yürütme hakkını ifade etmek için kullanılmıştır (Darwall, 2006). 18. yüzyılın sonlarına kadar politik anlamda kullanılan özerklik kavramı Kant’ın özerkliğin neyi ifade ettiğine ve kapsamına ilişkin görüşleriyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır (Campbell, 2017). Özerkliği politik bağlamından öteye taşıyarak ahlaki özerklik kavramını ortaya atan Kant ahlaki özerkliği iradenin özerkliği olarak görmektedir. Ona göre ahlaki özerklik kişinin dış etkenlerden bağımsız bir şekilde kendi iradesini takip ederek kendi kararlarını verebilme ve kendi hayatına yön verecek eylemlerde bulunma becerisidir (Beck, 2012; Kleingeld, 2018). Kant’a göre özerklik bireyin kendini gerçekleştirmesini içeren bir süreçtir, dolayısıyla özerklik bireysellik içerir. Ancak özerkliğin evrensel bir ilke olduğunu vurgulayan Kant, özerkliğin gerçekleşebilmesi için bireylerin kişisel haklarının ve özgürlüğünün yasalarla korunması gerektiğini ifade etmektedir (Beck, 2008).

Felsefi açıdan özerklik siyasi ve ahlaki özerlik kavramlarıyla tartışılmakla birlikte, bireysel özerklik kavramıyla da ele alınmaktadır. Agich (1994) bireysel özerkliği, “bireyin kendi inançları ve istekleri doğrultusunda herhangi bir müdahale altında kalmadan eyleme geçebilmesi” olarak tanımlamaktadır (s. 267). Bununla birlikte özerk bireylerin, öz denetim, öz karar verme, sorumluluk, eleştirel düşünme, bağımsız olma gibi özelliklere sahip olduğunu, özerkliğin sadece düşüncede değil davranışta da gerçekleşebilmesi için kişilerin kendi yeterliklerinin ve eylemlerinin nedenlerinin farkında olmaları gerektiğini belirtmektedir. Colburn (2010) ise bireysel özerkliği bireyin

öz yönetim ve öz denetim becerilerine sahip olması, neyin değerli olduğuna karar vererek bu kararına uygun eylemlerde bulunması olarak tanımlamaktadır. Kişinin mantıklı kararlar alabilme ve kendini kontrol edebilme becerisi olarak tanımlanan bireysel özerkliğin psikolojik bir yönü vardır. Bireysel özerklik akıl yürütme, kendini eleştirebilme, seçim yapabilme, kendini kontrol edebilme gibi becerileri gerektirmektedir (Yazıcı, 2008).

Bireysel özerklik, yalnızca kişinin istediğini yapmakta özgür olmasıyla sınırlı değildir, bireysel özerklik kişinin kendi yaşamı üzerinde kontrole sahip olması anlamına da gelmektedir. Bir bireyi özerk olarak tanımlayabilmemiz için bireyin eylemlerinin kendi özgür iradesini yansıtmaması gerekmektedir. Örneğin, bazı bireyler körü körüne itaat ederken bazıları itaat etmeyi kendileri seçmektedir. Böyle bir durumda itaat etmek de özerk bir seçimdir. Bununla birlikte, bireylerin kendi değer yargılarına, inançlarına, düşüncelerine ve tercihlerine sahip olmaları tamamen kendi iradeleri çerçevesinde gerçekleşmez, içinde bulundukları sosyal ortamın da etkisiyle oluşur (Santiago, 2005). Bireysel özerklik kişinin psikolojik durumuyla ilişkili olmakla birlikte çevresiyle de ilişkilidir çünkü birey kendi hayatına yön veren kararlarını alırken hâkim politikaya, liderlere ve topluma karşı kendini savunmaktadır. Bununla birlikte, bireyin özerkliği yaşamı boyunca kurduğu sosyal ilişkilerinden ve içinde bulunduğu çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal koşullar onun deneyimlerini, geçmişini, arka planda yaşadıklarını ve dolayısıyla psikolojik durumunu şekillendirir. Diğer taraftan, birey özerk bir bakış açısına ve kendi kararlarını verme becerisine sahip olsa da içinde bulunduğu sosyal ortamın koşulları nedeniyle özerk olamayabilir (Oshana, 1998).

Özerklik kavramı psikoloji alanında ise öz-belirleme kuramı ile ele alınmaktadır. Kuram 1970’li yıllarda Edward Deci tarafından yürütülen çalışmalarla başlamıştır. Kuramın bir başka öncü temsilcisi ise Richard Ryan’dır (Cihangir Çankaya, 2009). Aynı zamanda özerklik kavramına da temel oluşturan bir psikoloji kuramı olan öz-belirleme kuramı bireyin seçim yapabilme kapasitesi ve becerisi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Öz-belirleme kuramının temelinde özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olmak üzere üç psikolojik ihtiyaç vardır. Özerklik, kişinin kendi davranışlarını kendisinin yönetme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik, kişinin çevresiyle aktif bir etkileşim içinde olma ihtiyacını ifade eden, ilişkili olma ise bireyin

başka insanlarla bağ kurma ve kabul edilme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanması onların özerklik algılarını artırır. Özerklik ise kişilere bağımsız karar alma fırsatının sunulduğu, herhangi bir dış baskının veya kontrolün olmadığı ortamlarda gerçekleşebilir. Bireylerin özerkliğinin artması ise içsel motivasyonun, iyi olma halinin ve bireyin kendi hayatına yönelik memnuniyetinin artmasını sağlamaktadır (Renger, vd., 2017).

Öz-belirleme kuramı bireyin seçim yapabilme becerisini temel bir psikolojik ihtiyaç olarak görmektedir ve bu ihtiyaç kişinin gelişimine, çevresine uyum sağlamasına, içsel motivasyonuna ve psikolojik olarak iyi olma haline katkı sağlamaktadır. Bireyin seçim yapma becerisinin gelişmesi ise destekleyici bir çevrede mümkün olabilir (Deci ve Ryan, 1985'ten aktaran Eratay vd., 2014). Öz-belirleme kuramına göre insanlar iç dünyaları kadar dış dünyalarıyla da etkiletişim halinde olma ve sosyal gruplara dahil olma ihtiyacı taşırlar. Bununla birlikte, bireylerin içsel motivasyonları için özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Öz-belirleme kuramına ilişkin yürütülen çalışmalar, bireylerin bu üç psikolojik ihtiyacının karşılandığı sosyal ortamlarda insanların merak, yaratıcılık, üretkenlik ve merhamet duygularının da arttığını göstermektedir. Bu durumun tersine, bireylerin baskılandığı, olumsuz olarak eleştirildiği ortamlarda ise bireyler daha ben merkezli, agresif ve savunmacı hale gelirken, motivasyonları ve sosyalleşme oranları azalmaktadır (Ryan ve Deci, 2017, s.4-9). Öz-belirleme kuramını eğitim bilimleri açısından ele alan Ball vd. (2020) iş ortamında bu üç ihtiyacı karşılanan öğretmenlerin hedeflerine ulaşma ve öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim verme konusunda daha motive olduklarını öne sürmektedir. Öz-belirleme kuramını öğrenciler açısından değerlendiren Salikhova vd. (2020) ise bu üç temel ihtiyacı karşılanan öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve birbirleri ile etkileşimlerinin arttığını ifade etmektedir.

Özerklikle ilgili bir başka kavram ise mesleki özerklik kavramıdır. Bireysel özerklik bireyin kendi yaşamı üzerindeki kontrolünü ve özgürlüğünü ifade ederken, mesleki özerklik bir bireyin mesleki sorumlulukları çerçevesinde sahip olduğu özgürlük alanını ifade eder. Hackman ve Oldham (1976) mesleki özerkliği bir işin, bireye işini planlama ve uygulama sürecinde kullanacağı yöntemleri belirleme, kararlarını alma ve uygulama konusunda sağladığı özgürlük olarak tanımlamaktadırlar (Tims ve Bakker, 2010). MacDonald (2002) ise mesleki özerkliği, bireyin yaptığı işle ilgili aldığı kararlarda

kontrol sahibi olması olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, bireysel özerklik ve mesleki özerklik bağlamsal olarak farklı olsa da “bireylerin mesleki kararlarını verirken bireysel değerlerinden tamamen soyutlanmalarını beklemek de gerçekçi” değildir (Göçmen Baykara ve Şahinoğlu, 2013, s. 179). Davis (1996) mesleki özerkliğin bireysel özerklik ve örgütsel özerklik olmak üzere iki anlam ifade ettiğine değinmektedir. Bireysel mesleki özerklik, bireyin yaptığı işi kendi başına organize etmesini ve dış aktörlerden bağımsız bir şekilde karar verme gücüne sahip olmasını ifade ederken, örgütsel mesleki özerklik bir bütün olarak mesleğin sahip olduğu özerkliktir. Örgütsel mesleki özerklik, bir mesleğin kendi etik kuralları, kendi kabul standartları ve ilgili süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmasını ifade eder. Mesleki özerklik hem birey olarak çalışanların hem de kolektif olarak meslek grubunun özerkliğini içermektedir (Mastekaasa, 2011).

Eğitim bilimleri alanında ise özerklik birçok farklı kavramla ele alınmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde özerklik kavramı daha çok okul özerkliği, öğrenci özerkliği ve öğretmen özerkliği kavramları çerçevesinde tartışılmaktadır. Lamb ve Reinders (2008, s. 19-20) eğitimin bireylerin kendi öğrenmeleri konusunda özerk olmalarını desteklemesi gerektiğine vurgu yaparak öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinden bahsetmektedir. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve kendi öğrenmelerini kendisinin düzenlemesi olarak tanımlanabilir (Benson, 2011; Roman ve Soriano, 2015). Özerk öğrenciler motivasyonu yüksek ve özgüvenli olmakla birlikte, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi başlarına öğrenme konusunda başarılıdırlar. Bununla birlikte, kendi öğrenmelerini değerlendirerek, neyi nasıl öğreneceklerine yönelik kararlarını verebilirler (Nguyen vd., 2023; Yen vd., 2024). Öğretmen özerkliği ise öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kararlarında bağımsız olmasını ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili ve okulla ilgili kararlarda, program geliştirme ve uygulama süreçlerinde, mesleki gelişimleriyle ilgili kararlarında söz hakkına sahip olması öğretmen özerkliğinin birer parçasıdır (Dampson, vd. 2019; Öztürk, 2011; Pearson ve Hall, 1993).

Wermke ve Salokangas (2015) eğitim alanında özerkliğin okul özerkliğini ve öğretmen özerkliğini ifade edebileceğine değinmektedirler. Okul özerkliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci gibi okulu oluşturan tüm aktörlerin özerkliğini ifade ettiğini ve kimin hangi düzeyde özerklik sahibi olduğunun okulun nasıl işlediğine ve kimin nasıl bir rol üstlendiğine yönelik ipuçları verdiğini ifade etmektedirler. Alanyazın incelendiğinde okul

özerkliği kavramının genellikle eğitimde yerelleşme (decentralization) ve yerel özerklik kavramları ile tartışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yerel özerklik ve okul özerkliği kavramları birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Yerel özerklik veya okul özerkliği, okulların karar verme ve uygulama süreçlerinde esnekliğe sahip olması olarak tanımlanabilir (Henley ve Youngy, 2008). Okul özerkliği, okulların idari kararlar, eğitimle ilişkili kararlar ve bütçe kullanımı açısından özerk olmalarını içerir. Bazı durumlarda, okullara bu alanların tümünde özerklik verilebildiği gibi bazen sadece bir alanda da özerklik tanınabilir (Buerger, 2023).

Okullara özerklik tanınması veya eğitimde yerelleşme devletin okullar üzerindeki kontrolünün tamamen ortadan kalkması anlamına gelmemektedir. Öte yandan daha yerel, daha çoğulcu ve daha özerk okul sistemleri olduğunda, okulların işleyişlerinin denetlenmesinin zorlaşacağını söylemek mümkündür (Hudson, 2007). Eğitimde yerelleşmenin bir sonucu olarak okullara verilen özerklikten en yüksek faydanın sağlanarak hem öğretimin kalitesinin hem de öğrenci başarısının artırmasında en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir. Burada yöneticilere düşen görev, okulun politikalarını yerel ve ulusal düzeydeki politikalar ile dengede tutmak ve toplumun beklentilerini doğru şekilde analiz ederek karşılamaktır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik becerileri de okul özerkliğinin etkili sonuçlar getirmesi açısından önem taşımaktadır (Hooge, 2020).

Yerel özerklik okullara kendi kararlarını uygulama özgürlüğünü vermektedir ancak bazı durumlarda yerel aktörlerin bu kararları uygulamadaki yetersizliği, yerel özerkliği sınırlandırmaktadır (Helgøy vd., 2007). Söz konusu aktörler özerkliğe hazır olmayabilirler ya da reformları kendi koşulları açısından ilgisiz veya önemsiz bulabilirler (Rönnberg, 2007; Urbanovič vd., 2019). Bu gibi durumlarda her ne kadar okullar özerkliğe sahip olsalar da karar verme ve uygulama noktasında yöneticilerin, öğretmenlerin veya yerel politika belirleyicilerinin özerklik haklarını kullanmamayı tercih edebildiklerini söylemek mümkündür. Helgøy vd. (2007) yerel özerkliğin eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebileceğini, sosyal adaletsizliğe neden olabileceğini ve öğretmenlerin bireyselleşmesine neden olabileceğini ifade etmektedir. Öte yandan, Hanusek vd. (2013) hesap verilebilirliğin var olduğu sistemlerde özerklik verilen okulların karar verme süreçlerini daha iyi yönettiğini ifade etmektedir. Stavrianoudaki ve Iordanides (2018) ise okul özerkliğinin öğretmenlere sağladığı esneklik sayesinde,

öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşıladıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla, okul özerkliği okulun aktörleri olan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin özerkliğini güçlendirmektedir.

Eğitim bilimleri açısından yükseköğretim düzeyinde ise özerklik, genellikle üniversite özerkliği ve akademik özgürlük kavramlarıyla tartışılmaktadır. Bununla birlikte, yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının özerkliğini öğretmen özerkliği kavramı çerçevesinde tartışan çalışmalar da mevcuttur. Üniversite özerkliği, kurumsal anlamda özerkliği ifade ederken, akademik özgürlük bireylerin özerkliğini kapsamaktadır. Üniversite özerkliği, üniversitelerin bir kurum olarak mali, idari ve akademik alanlarda özerkliğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, üniversite özerkliği üniversitelere finansal konularda kendi kararlarını verme, personel alımı, mevzuatlar oluşturma gibi yönetsel kararlarını ve eğitim öğretimle ilgili kararlarını verirken herhangi bir dış müdahale ile karşılaşmamasını ifade etmektedir. Akademik özgürlük ise akademik topluluğu oluşturan bireylerin sahip olduğu özerkliği ifade etmektedir. Akademik topluluğun, araştırma, öğrenme, öğretme, yayın yapma ve ifade özgürlüğü konularında herhangi bir engelle karşılaşmaması ve kendi kararlarını vererek uygulaması akademik özgürlük olarak ifade edilmektedir (WUS, 1988; UNESCO, 1997).

Özetle, özerkliğin felsefe ve psikoloji alanlarındaki tanımları, özerkliğin bireyin içsel süreçleriyle ilgili olmakla birlikte çevresiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Özerklik, bireysel anlamda incelendiğinde kendi kararlarını vermeyi ve bu kararların sorumluluğunu almayı ifade etmektedir. Mesleki anlamda ise özerklik bireyin mesleğiyle ilişkili kararlarını alma ve uygulama özgürlüğünü ifade etmektedir. Eğitim bilimleri çerçevesinde özerklik, okul özerkliği, öğretmen özerkliği, üniversite özerkliği ve akademik özgürlük gibi farklı kavramlarla tartışılmaktadır. Bu da özerkliğin çok yönlü olduğunu ve birbiriyle ilişkili birçok kavramı bir arada barındırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, eğitim bilimleri açısından özerkliğe ilişkin kavram çeşitliliği özerkliğin bağlamsal olduğuna da işaret etmektedir. Örneğin, öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin program, mesleki gelişim ve yönetsel süreçlere katılım süreçlerindeki özgürlük alanlarına dikkat çekerken, akademik özgürlük kavramı öğretim, mesleki gelişim, yönetsel süreçlere katılma boyutlarının yanı sıra araştırma özgürlüğü ve ifade özgürlüğü gibi kavramları da içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla, bu kavramların tümü özerkliğin eğitim sisteminin farklı bileşenleri açısından nasıl biçimlendiğini

açıklamaktadır. Bu araştırmada, öğretim elemanlarının özerkliği öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Bu nedenle, çalışmanın sonraki bölümlerinde öğretmen özerkliği ve yükseköğretimde özerklik kavramları irdelenmektedir.

2.2 Öğretmen Özerkliği Kavramı ve Boyutları

Öğretmen özerliği kavramının tanımına ve boyutlarına ilişkin yürütülen araştırmalar kavrama ilişkin farklı bakış açıları ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmen özerkliğinin neyi ifade ettiğine yönelik görüşlerin zaman içinde değiştiği de görülmektedir. Öğretmen özerkliğine ilişkin ilk tanımlar incelendiğinde, bireyselliği ve bağımsızlığı vurgulayan tanımlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Charters (1974) öğretmen özerkliğini bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini etkileyecek herhangi bir dış müdahaleden, baskıdan ve kontrolden bağımsız olması olarak ifade etmektedir (Johnson, 1991, s.9). Street ve Licata (1989), öğretmen özerkliğini öğretmenin kurumdan bağımsız olarak öğretimsel kararlar almaya yönelik özgürlüğü olarak tanımlamaktadırlar (Çakır ve Balçıkınlı, 2012). Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını kontrol edebilme becerisi olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen özerkliğini, program özerkliği olarak açıklayan Hawthorne (1986) ise farklı sınıf düzeyleri veya okullar arasındaki iletişimsizlik nedeniyle özerkliğin, bireysel olarak sınıflarda hüküm sürdüğünü ifade etmektedir. Öğretmen özerkliğinin, bireysel anlamda özerklik olarak yorumlanması, öğretmenlerin sahip oldukları kolektif gücün azalmasından ya da kullanılamamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin yalnız kalmayı tercih etmeleri, birbirleriyle rekabet içinde olmaları, farklı uzmanlık alanlarına sahip olmaları ve farklı sınıf düzeylerinde ders yürütüyor olmaları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Willner, 1990). Öğretmen özerkliği, öğretmenin her türlü kuraldan, ilkeden ve eğitim sistemini oluşturan paydaşlardan tamamen bağımsız şekilde kendi başına hareket etmesi anlamına gelmemektedir. Aksine, paydaşlarla yapacakları iş birliği ve birlikte hareket etme bilinci öğretmenlerin güçlendirilmesine ve daha yetkin öğretmenler olmalarına katkı sağlayacaktır. Böylece, öğretmenler hem öğrencilerin ve eğitim sistemlerinin gelişimi hem de kendi mesleki gelişimleri için doğru kararları alabilme yetisine sahip özerk öğretmenler olabilirler.

Özerklik kavramı her öğretmen için farklı bir anlam ifade edebilir. Bazı öğretmenler özerkliği herhangi bir denetimden uzak olma ve sınıfta yapacağı etkinlikler konusunda bağımsız olma fırsatı olarak görürken, bazıları meslektaşlarıyla olan iş birliğini geliştirme açısından sahip olduğu özgürlük olarak görmektedir. Bazı öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yapmaktan kaçınırken, mesleki gelişim ihtiyacı daha fazla olan öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya daha yatkındırlar. Dolayısıyla, bir öğretmen için özerk olmak anlamına gelen bir durum bir başka öğretmen için yalnızlaşma anlamına gelebilir. Bununla birlikte, özerk olmak gelişime kapalı olmak ve işini yetkin olmayı önemsemeden yapmak anlamına gelmemelidir (Fraser ve Sorenson, 1992). Özerklik, öğretmenlere kendi uygulamalarını seçme fırsatı sunarken bunların sonuçları açısından bir sorumluluk da yüklemektedir. Dolayısıyla özerklik, yüksek yeterlik beklentisine sahip öğretmenlere kendi değerleri ve düşünceleri doğrultusunda seçimler yapmaları ve kendi kaynaklarını kullanmaları için fırsat tanır. Diğer yandan, düşük yeterlik beklentisine sahip bir öğretmen için eğitsel kararlarını seçme konusunda sorumluluğa sahip olmak bir rahatsızlık hissi oluşturabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Buna göre özerklik, öğretmenin mesleki yeterlik düzeyine bağlı olarak güçlendirici bir faktör olabileceği gibi, baskı ve kaygı kaynağı da olabilir.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğini öğretmenin hangi öğretim yöntemlerini kullanacağını, öğrencilerini nasıl değerlendireceğini ve program dışı etkinliklerin neler olacağını seçme gibi öğretme sürecine ilişkin kararlarını alabilmesi, okulla ilgili idari kararlara ve program geliştirme çalışmalarına katılma yetki ve özgürlüğüne sahip olması olarak açıklamaktadır. Öğretmen özerkliğini öğrenen özerkliği ile ilişkilendiren Thavenius (1999) ise öğretmen özerkliğini öğretmenin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarına yardımcı olma konusundaki yeteneği ve istekliliği olarak tanımlamaktadır (Han, 2020). Tüm bu tanımlar, öğretmen özerkliğinin öğretmenin, programla ilişkili kararlara ve okul yönetimiyle ilişkili süreçlere dahil olma özgürlüğünden, mesleki gelişimine yönelik kararlarını alma süreçlerine kadar birçok alanı kapsayan geniş bir kavram olduğunu göstermektedir.

Öğretmen özerkliği kavramını, bireyselleşmenin ve her türlü otoriteden bağımsız olmanın ötesine taşıyarak iş birliği kavramına doğrudan vurgu yapan Smith (2000) öğretmen özerkliğini, “başkalarıyla iş birliği içinde, bir öğretmen olarak kendisi için uygun beceri, bilgi ve tutumları geliştirme becerisi” olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, özerkliği

tanımlarken mesleki gelişime odaklanmaktadır ve öğretmenlerin kendilerinin de öğrenen olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenler mesleğe başladıklarında mesleki gelişimlerini sürdürürler ve bu süreç öz-yönetimli bir süreçtir. Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin kariyerleri boyunca devam eden bir öğrenme süreci de olduğu için öğretmen özerkliğinden öğretmen-öğrenen özerkliği olarak söz etmektedir. Dahası, öğretmen-öğrenci özerkliği özünde önemlidir çünkü öğretmenin kendi kontrolünü, eylemlerini ve yeteneklerini kullanmasını gerektirir (Smith, 2003). Benzer şekilde, McGrath (2000) öğretmen özerkliğini tanımlarken öz-yönetimli mesleki gelişime odaklanmaktadır. Öğretmenlerin kendi kararlarını verebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için kontrolden bağımsız olma ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlere kendi kararlarını verme şansı verildiğinde, öğretim uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlama konusunda daha motive olurlar. Ayrıca özgürlük duygusu iş doyumlarına katkıda bulunur; bunun sonucunda daha etkili öğretmenler olurlar, daha az tükenmişlik ya da yorgunluk hissederler (Esfandiari ve Kamali, 2016). Dolayısıyla, bu durum öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli katkılar sağlayabilmektedir.

Cárdenas Ramos (2006) hangi alanda olursa olsun, özerkliğin temel bileşenlerini bireyin olasılıkları analiz etmesi, seçimler yapması, yaşamında ve eylemlerinde etkili değişimler ortaya koyması ve bunların hem bağımsız hem de iş birlikli eylemler içermesi olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, toplumlar sürekli değişim içinde olduğundan özerkliğin ne anlama geldiğinin kültüre ve zamana bağlı olarak farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Benson (2011) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenin kendi mesleki kararlarını verebileceği bir çalışma ortamına sahip olması ve var olan sınırlar içinde öğretmenin kendi çalışma koşullarını yaratma becerisi olarak tanımlamaktadır. Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin meslekleriyle ilişkili kararlar alma yetkisine ve özgürlüğüne sahip olmaları olarak tanımlarken, Skaalvik ve Skaalvik (2014) öğretmenlerin kendi eğitsel inanç ve değerleri doğrultusunda program hedeflerini, öğretme yöntemlerini ve stratejilerini belirleme özgürlüğü olarak açıklamaktadırlar. Grant vd. (2020) ise öğretmen özerkliğini program, öğrenme-öğretme süreci, sınıf içi değerlendirme, okulda yürütülen çalışmalar ve okul içindeki personelin gelişimi konularında öğretmenin sahip olduğu özgürlüğün ve gücün derecesi olarak açıklamaktadır.

Tüm bu tanımlar doğrultusunda, öğretmen özerkliği yalnızlaşmaya ve bireyselleşmeye neden olacak bir bağımsızlığın ötesinde öğretmenlerin özellikle meslektaşlarıyla iş birliği yapabilme ve birlikte hareket edebilme özgürlüğüne, meslekleriyle ilişkili her türlü kararı alma becerisine ve yetkisine sahip olması olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin programla ilgili kararları alma ve uygulayabilme özgürlüğü, yönetimle ilişkili kararlarda söz hakkına sahip olması ve kendi mesleki gelişimleriyle ilgili kararlarını özgürce alabilmesini kapsamaktadır. Özerklik, öğretmenlere özgür seçimler yapabilme ve uygulayabilme hakkını tanımakla birlikte özerk olmak tamamen kurallardan bağımsız hareket etmek anlamına gelmemelidir çünkü özerk kararlar almak bu kararların sorumluluğunu üstlenmeyi ve hesap verebilirliği de beraberinde getirmektedir. Öğretmen özerkliğinin kapsamı kültüre, ülkelerin eğitim politikalarına ve eğitim sistemlerinin yapısına göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin özerkliği nasıl tanımladığı ve deneyimlediği bir öğretmenden diğerine değişebilir.

Öğretmen özerkliğine ilişkin farklı tanımların yanı sıra çeşitli öğretmen özerkliği sınıflandırmaları da bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan biri iki boyut ve 20 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği'ni geliştiren Pearson ve Hall (1993) tarafından sunulmuştur. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini genel özerklik ve program özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Genel özerklik öğretmenin sınıf içinde olması gereken standartlara ilişkin kararlarını ve iş başında aldığı kişisel kararları kapsamaktadır. Örneğin, genel özerklik boyutu zaman yönetimi, öğrenci davranış standartları, öğretme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, karar verme gibi alt boyutları içermektedir. Program özerkliği ise etkinlik, materyal ve öğretimin planlanmasına ilişkin kararları içermektedir. Program özerkliği boyutu amaçlar, hedefler, içerik, materyal seçimi gibi alt boyutları içermektedir.

Altı boyut ve 32 maddeden oluşan bir öğretmen mesleki özerklik ölçeği geliştiren Friedman (1999) öğretmen özerkliğini altı boyutta açıklamaktadır. Bu boyutlar; okul kimliği ve uygulamalarının oluşturulması, öğretim ve başarının değerlendirilmesi, ebeveyn katılımı, personelin geliştirilmesi, program dışı konular ve programın değiştirilmesi ve geliştirilmesi şeklindedir. Smith ve Erdogan (2008) ise öğretmen özerkliğini mesleki eylem ve mesleki gelişim olmak üzere iki başlık altında sınıflamaktadırlar. Mesleki eylem başlığı, öz-yönetimli mesleki eylem, öz-yönetimli mesleki eylem kapasitesi ve mesleki eylemler konusunda kontrolden bağımsız olma

olmak üzere üç boyut içermektedir. Mesleki gelişim başlığı ise öz-yönetimli mesleki gelişim, öz-yönetimli mesleki gelişim kapasitesi ve mesleki gelişim konusunda kontrolden bağımsız olma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini “öğretimin planlanması ve uygulanması, öğretmenlerin eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılmaları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi” olmak üzere üç boyutta ele almaktadır.

Eğitim alanında mesleki özerkliğin çeşitli boyutları olduğundan söz eden Frostensen (2015) mesleki özerkliğin genel mesleki özerklik, bireysel özerklik ve okul düzeyinde mesleki özerklik olmak üzere üç boyutu olduğunu savunmaktadır. Bu boyutlardan ilki olan genel mesleki özerkliğin okul sisteminin yapısı, yasal düzenlemeler, öğretmen eğitimi, eğitim programı gibi okul sistemini oluşturan birçok yapıyla bağlantılı olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin çerçevesini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bireysel özerklik boyutunu her bir öğretmenin öğretim uygulamalarına ilişkin kendi bireysel özerkliği olarak açıklamaktadır. Bir öğretmenin öğreteceği içeriği, kullanacağı öğretim yöntemlerini ve değerlendirme yöntemlerini seçme özgürlüğü bireysel özerkliktir. Okul boyutunu ise yöneticiler ve tüm okul personeli olmak üzere okul sisteminin sahip olduğu özerklik olarak açıklamakla birlikte, öğretmenlerin yerel düzeyde okul sistemine yönelik kararlar alma konusunda sahip olduğu kolektif özerkliği de kapsadığını ifade etmektedir. Haapaniem vd. (2020) kolektif özerkliği öğretim sorumluluğunun paylaşılması ve iş birliği konusunda bağımsız olma olarak tanımlamaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmen özerkliği ve kolektif özerklik arasında güçlü bir bağ olduğuna da dikkat çekmektedirler. Mausethagen ve Mølsted (2015) ise kolektif özerkliğin, bir organizasyonun ya da birliğin bireylerin işlerini ve mesleklerini nasıl kontrol ettikleri ile ilişkili olduğunu belirterek, kolektif özerkliğin öğretmenlerin mesleki anlamda bir sorumluluğu olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen özerkliğini, öğretmenin kullanılacak yöntem ve içeriğe ilişkin seçim yapma sorumluluğu ve özgürlüğü olarak açıklayan Juntunen (2017), öğretmen özerkliğinin eğitime olumlu yansımalarının olduğunu belirtmektedir. Özerk öğretmen, öğretim süreci üzerinde kontrol sahibi olmaya daha istekli olacaktır; bunun sonucunda öğrenme-öğretim süreci yalnızca otoritenin bilgi aktardığı bir sürecin ötesine geçerek etkili, işbirlikçi bir öğrenme sürecine dönüşebilir (Lawson, 2004). Ayrıca özerk öğretmenler beklenmedik durumlarla baş etme konusunda daha yetkindirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Özerklik

algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin yüksek düzeyde bilişsel ve duyuşsal gelişim göstermelerini sağlayacak şekilde öğrenme-öğretme sürecini sürekli yansıtma ve analiz yaparak düzenleme konusunda güçlü bir sorumluluk hissederler. Bunun sonucunda özerk öğretmenler, öğrenen özerkliği ve öz kontrol becerileri gelişmiş başarılı öğrenciler yetiştirirler (Little, 1995).

Öğretmen özerkliği yalnızca öğrenci özerkliğini geliştirmek için değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için de önemlidir. Dolayısıyla, öğretme süreçlerine yönelik en uygun kararları verebilmeleri için öğretmenlerin özerkliği desteklenmelidir. Lamb (2000), öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında yansıtıcı olmaya ve kendi öğretim uygulamalarını daha iyi gözlemlemek ve anlamak için eylem araştırması yapmaya teşvik edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, hizmet öncesi eğitimden başlayarak öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenleri gözlemlemelerine ve farklı bağlamlardan deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanımanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliği, öğretmen adayı sürecinde gelişmeye başlayan ve öğretmenlik kariyerleri boyunca gelişmeye devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir.

Özerk bir öğretmen, programı öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir, böylece öğretmen özerkliği öğrencilere büyük katkılar sağlar (Prichard ve Moore, 2016). Öğretmen özerkliği ile öğrenci özerkliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı ve öz düzenlemeyi öğretmek önemlidir. Bunu yapabilmek için öğretmenlerin hem öğretmen hem de öğrenci olarak özerk olmaları gerekir (Burkert ve Schwienhorst, 2008). Öğretmenlere program ve idari açıdan özerklik tanınan okullarda istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin iş bırakma oranları daha azdır. Ayrıca öğretmenler arasında daha fazla koordinasyon ve iş birliği vardır (Ingersoll, 2007). Her şeyden önce temel bir insani ihtiyaç olarak tanımlanan özerklik, öğretmenlerin profesyonellik ve yeterlilik duygusu için bir ön koşuldur (Pearson ve Moomaw, 2006) ve öğretmenlerin güçlendirilmesi için de gereklidir (Friedman, 1999; Chirkov ve diğerleri, 2003).

Öğretmen özerkliğinin olumlu etkilerine ilişkin pek çok araştırma olmasına rağmen her türlü denetim mekanizmasından bağımsız olmak her zaman daha iyi uygulamalar ve yaratıcı çözümler anlamına gelmemektedir. Kontrol eksikliği bazı öğretmenlerin eleştirel bir bakış açısı geliştirmeden sadece geleneksel uygulamalarla derslerini yürütmelerine

neden olabilmektedir (Erss, 2018). Öğretmen özerkliği öğretmenin her konuda tamamen özgür olduğu anlamına gelmemektedir, öğretmenlerin uyması beklenen bazı uygulamalar olabilir. Ayrıca program geliştirmede öğretmen özerkliğinin göz ardı edilmesi, öğretmenlerin programda yapılan değişiklikleri uygulamamasına neden olabilir (Knight, 2009). Dolayısıyla, öğretmenler programa bağlı kalsalar da onu kendi inançlarına göre yorumladıkları şekilde uygularlar. Bu nedenle, öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, programın daha başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir (Little, 1995).

Öğretmenlere özerklik tanınmasının eğitime olumlu yansımaları olmasına rağmen, öğretmenlerin özerkliği her zaman desteklenmemektedir. Örnek vermek gerekirse, Benson (2000) dil öğretmenlerinin özerkliği üzerine yaptığı çalışmada program ve okulun organizasyon yapısına ilişkin geniş politikaların ve kurumsal düzenlemelerin, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci üzerindeki kontrolünü kısıtladığını belirtmektedir. Hükümetler okulları ve sınıfları kontrol etmek istediklerinde, yukarıdan aşağıya doğru ilerleyen bir yönetim biçimi sergilerler, bu da yetkililer tarafından belirlenen kısıtlamalar ve düzenlemeler anlamına gelmektedir. Böyle bir yaklaşımda, okulların programları üzerinde daha az kontrolü vardır, daha standart testler ve dersler söz konusudur; bu durum da öğretmen ve okul özerkliğini sınırlandırmaktadır (Veugelers, 2004). Merkezi program ve standartlaştırılmış sınavlar nedeniyle öğretmen özerkliği kısıtlandığında, öğretmenler profesyonelliklerini kaybettiklerini hissederek. Bunun nedeni ise sınıflarını, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve kendi öğretim stillerine göre tasarlama konusunda kendi kararlarını verememeleridir (Akbarpour -Tehrani ve Mansor, 2012).

Politika uygulayıcılar tarafından belirlenen sınırlar ve kısıtlamalar öğretmenlerin profesyonelliğini olumsuz yönde etkilemektedir çünkü bunlar öğretmenlerin sahip olduğu güç ve yetenekleri sınırlandırmaktadır (Wise, 1988). Ancak bazı durumlarda hükümetler, okullara ve öğretmenlere kendi eğitimlerini geliştirmek için kendi seçimlerini yapma özgürlüğü veren aşağıdan yukarıya doğru bir yönetim yaklaşımı benimser. Bu yaklaşım öğretmen yeterliklerine ve öğretmenlerin güçlendirilmesine daha çok odaklandığı için mesleki gelişime daha fazla önem veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, aynı zamanda okullara kendi politikalarını belirleme özgürlüğünü vererek okul özerkliğini de destekler (Veugelers, 2004). Örneğin, Khalil'in (2015) Türkiye'deki ortaokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim açısından

özerkliğe sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretme, değerlendirme, mesleki gelişim, okul yönetimi ve program geliştirme konularında ne kadar özerk olduklarını ve özerkliklerini etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada öğretmenlerden ve yöneticilerden veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin işyerleri bağlamında özerk hareket edebildiklerini göstermektedir. Ancak mesleki gelişim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği ve çok çeşitli eğitimler sunulmadığı için öğretmenler mesleki gelişim konusunda kendilerini özerk hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Özerklik üzerine yürütülen ilk çalışmalarda, öğretmen özerkliğinin daha çok bireysellik, bağımsızlık ve yalnızlaşma kavramlarıyla özdeşleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen özerkliği öğretmenin farklı sınıflarda farklı programlar uygulama özgürlüğü, başkalarından bağımsız olarak hareket etmesi ve diğer öğretmenlerle iş birliğinden uzak bir süreci ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır (Lortie, 1975; Street ve Licata, 1989; Westheimer, 2008'ten aktaran Yorulmaz, vd. 2018). Ancak günümüzde özerklik üzerine yürütülen çalışmalar özerkliğin birçok boyutu olduğunu ortaya çıkarmış olmakla birlikte özerklik öğretmenin programa yönelik kendi bireysel kararlarını verme özgürlüğünün de ötesinde anlamlar içermektedir. Öğretmen özerkliği öğretmen öz-yeterliğinin yanı sıra okul özerkliği, öğretmenler arası iş birliği, mesleki doyum, işe yabancılaşma, motivasyon ve tükenmişlik gibi kavramlarla birlikte tartışılmaktadır. Bu da özerklik kavramının bireyselliğin yanı sıra kişilerarası iletişimi ve birlikte hareket etmeyi de içeren kapsamlı bir kavrama dönüştüğünü göstermektedir.

2.3 Öğretmen Özerkliği ile İlişkili Temel Kavramlar

Alanyazındaki çalışmalar öğretmen özerkliğini etkileyen birçok etmen olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliği her ne kadar dış müdahalelerden bağımsız olmayı ifade etse de öğretmenlerin meslektaşları, okul yöneticileri, siyasi otoriterler gibi öğretmenin etkileşim içinde olduğu kişiler özerkliği etkileyebilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin yetkinliği, motivasyonu, iş doyumunu gibi mesleki ve kişisel özellikleri de sahip oldukları özerkliği güçlendiren ya da sınırlandıran etmenler olabilir. Bununla birlikte, merkezi programlar, merkezi sınavlar, mevzuatlar gibi çeşitli yasal çerçeveler de özerkliği etkileyebilir. Bu bağlamda, bu bölümde alanyazında öğretmen özerkliği ile ilişkilendirilen temel kavramlara yer verilmiştir.

Özerklik her ne kadar bireyin kendi öznel bağımsızlığı gibi görünse de kişinin parçası olduğu sosyal çevreden bağımsız düşünülemez. Öğretmenlerin özerkliği yalnızca kendi istek ve tercihleri doğrultusunda karar alması anlamına gelmemektedir. Öğretmen özerkliği aynı zamanda öğrencilerden, yöneticilerden, diğer öğretmenlerden, sınıf ortamından ve okul koşullarından da etkilenmektedir. Öğretmen özerkliği içerisinde okul özerkliği önemli bir yere sahiptir. Karar verme süreci daha merkezden dağıtıldığında ve öğretmenlere söz hakkı verildiğinde, öğretmenler kurumlarının etkili ve destekleyici olduğunu görürler (Dondero, 1997). Böylece kurumlarına daha fazla sahip çıkarlar ve öğretmenler okulu geliştirme konusunda daha fazla sorumluluk alma eğiliminde olurlar (Wildman ve Niles, 1987). Başarı düzeyi yüksek olan okul sistemleri incelendiğinde bu okulların kendi programlarını geliştirme ve değerlendirme konusunda özerk olduklarını görmek mümkündür. Ayrıca PISA gibi uluslararası sınavlarda başarı düzeyi yüksek olan ülkeler incelendiğinde okul ve öğretmen özerkliğinin desteklendiği ülkelerin ön plana çıktığı söylenebilir (OECD, 2010). Öğretmen özerkliğinin sınırlı olduğu ülkelere bakıldığında hem bireysel hem de kurumsal faktörlerin öğretmen özerkliği üzerinde etkili olduğu görülebilir (Yorulmaz, vd., 2018).

Okul ikliminin öğretmen özerkliğini nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırma örneği Garvin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin özerkliği nasıl tanımladıkları, algıladıkları özerklik düzeyi, meslektaşlar arası iş birliği, mesleki gelişim, yönetim gibi okul kültürü özelliklerinin öğretmen özerkliğini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu amaçla karma yöntem araştırmasıyla yürütülen bu çalışmanın katılımcıları Amerika Birleşik Devletleri'nin üç farklı eyaletindeki dört okuldaki öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik algısının yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak okul kültürü ile özerklik arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı, okul kültüründen ziyade eyalet ve federal uygulamaların özerkliği olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler arası iş birliğinin özerkliği güçlendiren bir faktör olduğu ancak mesleki gelişim ile özerklik arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları okul ikliminin yanı sıra, öğretmenin mesleki yeterliklerinden, eğitim politikalarından ve meslektaşlarıyla olan iş birliğinden de etkilenebilmektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretmen özerkliğini etkileyen bir başka etmen ise öğretmenlerin motivasyon düzeyleridir. Özellikle iç motivasyonu ve mesleki

doymu yüksek öğretmenlerin özerklik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bunun tam tersi olarak özellikle stres, baskı ve tükenmişlik gibi nedenlerin bir sonucu olarak mesleki doymu az olan öğretmenlerin ise kendi kararlarını verme ve bu kararların sorumluluğunu alma düzeyleri oldukça düşüktür (Pearson ve Momaw, 2006). Öğretmenlerin özerkliğini etkileyen bir diğer etmen mesleki gelişimlerine verdikleri önemdir. Öğretmenlerin eylem araştırmaları yaparak, kendini ve akranlarını gözlemleyerek, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak ve alanlarıyla ilgili akademik çalışmaları takip ederek mesleki gelişimlerini güçlendirebileceğini ifade eden Lida (2009), kendini mesleki anlamda geliştiren öğretmenlerin özerklik düzeylerinin de yüksek olacağını belirtmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin özerkliği ile sıkça ilişkilendirilen bir başka kavram ise öğretmenlerin öz-yeterlikleridir. Bandura (1997) öz-yeterliği “bireyin bir beceriyi gösterebilmek için gerekli olan eylemleri organize edip gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancı” (s. 3) olarak tanımlamaktadır. Bireyin harekete geçmesinde önemli bir yeri olan öz-yeterlik bireyin sahip olduğu yetenekleri kullanarak eylemleri gerçekleştirme becerisiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda eylemleri gerçekleştirecek bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilere sahip olmayı ve bunları uyumlu bir şekilde kullanmayı da gerektirir. Öz-yeterlik bireyin motive olmasını güçlendiren ve bireyin istediği sonuca ulaşmak üzere eyleme geçmesini tetikleyen bir unsurdur (Bandura, 1997). Öz-yeterliği yüksek kişiler başladıkları işi bitirmede kararlı, zorluklarla mücadele etmede başarılı ve yaptıkları işe yönelik motivasyonları yüksek kişilerdir. Bu da onların ulaşmak istedikleri sonucu elde etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim sistemlerinin başarılı olmasında en aktif rolü üstlenen öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler onların görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerinde ve programların hedeflerine ulaşılmasında önemli bir yere sahiptir. MEB (2017) öğretmenlerin sahip olmaları gereken başlıca yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliklere sahip olmaları onların mesleklerini etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için önemlidir. Ancak öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin yanı sıra bu yeterliklere ilişkin inançları da onların eğitim-öğretim sürecinin niteliğini sağlamaları açısından önemlidir. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançlarını ifade eden öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenlerin eğitimin hedeflerine ulaşmak için gereken eylemleri planlama, düzenleme

ve uygulama konusunda sahip oldukları yeteneklere ilişkin inançları olarak tanımlanabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Öğretmen öz-yeterlikleri öğretmenlerin okul örgütünün de bir parçası olmaları nedeniyle sınıf yeterliği ve örgütsel yeterlik olarak ikiye ayrılmaktadır. Sınıf yeterliği öğretmenin eğitsel süreçlere ilişkin öz-yeterliklerini ifade ederken, örgütsel yeterlik öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bir parçası olmalarından ortaya çıkan sorumlulukları yerine getirilebilmelerine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Friedman ve Kass, 2002). Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin istenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirme kapasitesi ya da bu konudaki yeteneğine olan inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Özdemir (2008) ise öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili öğretim yapabilmeleri ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri konusunda sahip oldukları kişisel yargılar, inançlar ve algılar olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları mesleki doyumları, işe bağlılıkları ve inançları gibi içsel faktörlerin yanı sıra öğrenci başarısı gibi dışsal faktörleri de etkilemektedir (Klassen ve Tze, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik inançları sınıf yönetimi becerilerini, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrencilerin başarılı olmaları için ne derece çaba harcadıklarını da etkilemektedir (Gürol, vd. 2010). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğrenci motivasyonu, alanla ilgili güncel gelişmelerin takip edilmesi, yeni yöntem ve tekniklerin denenmesi, eğitim programlarının başarıyla uygulanması, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik kararlar alınması ve öğretmenin mesleğine olan bağlılığı gibi birçok değişken ile iç içedir (Oh, 2010).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları davranışları kadar düşüncelerini ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Bireyler istedikleri sonucu elde edeceklerine inandıkları süreçte harekete geçerler, kendilerini yeterli bulmadıkları işleri yapmaktan ise kaçınırlar. Bu nedenle öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendi istekleriyle harekete geçerler, zorluklar karşısında daha dirençli davranırlar, hemen pes etmezler ve kaygı düzeyleri düşük olduğu için daha iyi bir performans sergilerler (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler ise öğrenme-öğretim sürecini öğrenciler için anlamlı öğrenmeler oluşturacak şekilde şekillendiren, olumsuz davranışlarla iyi bir şekilde başa çıkabilen öğretmenlerdir (Zee ve Koomen, 2017). Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmekte zorlanan, motivasyonu düşük öğrencileri güdüleme konusunda isteksiz öğretmenlerdir (Çolak vd., 2017).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirilmesi ise öğretmenlere öğrenme-öğretme süreçlerinde esneklik tanınması, öğretmenlerin iş birliği ve dayanışma içinde olmalarının desteklenmesi ile sağlanabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007).

Sökmen (2018) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, mesleki doyum, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek bir model sunmayı amaçladığı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, iş tatmini, öğretmen katılımı ve özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik, duyarsızlaşma alt boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin ve iş doyum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar ayrıca öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen özerkliği program ve mesleki gelişimin yanı sıra idari kararlara katılım süreçleriyle de ilgilidir çünkü merkezileşme ve hesap verebilirliğin bir sonucu olarak okullar, öğretmenlerinin ve öğrencilerinin performanslarını daha fazla önemsemektedirler. Öğrencilerin düşük performansı öğretmen yeterlilikleri, yetenekleri, bilgileri ve işe bağlılıklarıyla doğrudan bağlantılıdır. Ancak yönetimin öğretmen performansı üzerindeki rolü çoğu zaman ihmal edilmektedir. Öğretmenlerin genellikle program, ders kitapları ve materyaller hakkında çok az söz hakkı vardır. Ders programları, okul bütçesinin nasıl kullanılacağı, verdikleri dersler ve öğrenci seçme konularında söz hakları azdır. Disiplin politikaları, işe alma, işten çıkarma veya hizmet içi eğitim programlarının içeriği konusunda genellikle söz sahibi değildirler. Ancak öğretmenlerin idari kararlar üzerinde daha fazla kontrole sahip olduğu okullarda, istenmeyen öğrenci davranışlarında daha az sorun yaşanmakta, öğretmenler daha fazla bağlılık göstermekte ve öğretmenler ile yöneticiler arasında daha fazla iş birliği olmaktadır (Ingersoll, 2007).

Araştırmalar, özerklik tanınan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu ve özerklik tanınmayanlara göre meslekte uzun süre kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Üstelik bu öğretmenler sınıfta yenilikçi ve etkindirler (Parker, 2015; Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Bununla birlikte, standartlaşmayı ve hesap verebilirliği sağlamak için öğretmenlerin bazı yönergeleri veya ders programını takip

etmesi beklenebilir. Ancak bu durum, onların kendi kendilerini yönetmelerini ve sınıfta veya mesleki gelişimlerinde kendi kararlarını verme özgürlüklerini etkileyecektir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler mesleki gelişim açısından kendi kendini yönetebilmek için dışsal bir motivasyona ihtiyaç duyarken, diğerleri kendi kendini yönetebilme becerisine sahiptir (McGrath, 2000). Dolayısıyla, özerklik bazı öğretmenler için kendini geliştirme fırsatı yaratırken, bazılarının gelişime kapalı kalmasına neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenlere tanınan özerklik alanının kapsamı kadar bu özerkliğin nasıl kullanıldığı ve ne gibi sonuçlar ortaya çıkardığı da önemlidir.

Pearson ve Moomaw (2006) mesleki motivasyon, iş doyumu, tükenmişlik hissi gibi psikolojik faktörlerin öğretmenlerin özerkliği ile doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretimin etkililiğini etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerinin desteklenebilmesi ve dolayısıyla güçlendirilmeleri için de öğretmenlere özerklik tanınmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Özkan (2013) da öğretmenlerin özerkliklerinin kısıtlanmasının öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumsuz etkilemekle birlikte öğretmenlerin yöneticiler, veliler ve öğrenciler ile olan ilişkilerini de önemli derecede etkilediğini ifade etmektedir. Hong ve Youngs (2016) ise öğrencilerin ihtiyaçlarını dışarıdan kişilerin değil öğretmenlerin en iyi şekilde anlayabileceğini ve öğrenci ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabilmesi için öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alabilmeleri konusunda desteklenerek güçlendirilmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Dierking ve Fox (2013) öğretmenler karar alma sürecinde söz sahibi olduklarında, mesleki gelişimlerinin desteklendiği ve öğretim süreçlerini düzenleme özgürlüğüne sahip olduklarında güçlendirilebileceğini ileri sürmektedir. Özerkliğe sahip olmak için öğretmenlerin kendilerini uzman olarak görmesi ve başkaları tarafından da bir uzman olarak görülmesi gerekir. Öğretmenlere kendi kararlarını alma şansı verilerek güçlendirilmeleri gerekir çünkü bu onların özgüvenlerine, öz yeterliliklerine ve profesyonellik duygularına katkıda bulunacaktır. Güçlendirilmiş, kendine güvenen bir öğretmen, öğrencilerinin başarılı ve kendinden emin olmalarına yardımcı olabilir. Özasan (2015) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerini, özerkliğe ihtiyaç duydukları alanları ve mesleki özerklik düzeylerine ilişkin sonuçları ortaya çıkarmayı amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin özerkliğe sahip olmanın önemli ve

gerekli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öte yandan, ihtiyaç duydukları özerkliğe sahip olamadıklarında öğretmenlik mesleğinin değersizleştirdiğini ve öğrencilerine yeterince faydalı olamadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenler kendi materyallerini seçme, gerekli gördükleri disiplin cezalarını uygulama ve gerektiğinde ders veya sınıfın tekrarı konusunda karar verme açısından daha özerk olmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleki anlamda güçlenmeleri ve mesleki itibarlarının korunması için karar alma süreçlerine dahil edilmelerinin ve özerklik alanına sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır.

Öğretmen özerkliği tanımları, öğretmen özerkliğinin öğrencilerin başarısından öğretmenlerin mesleki gelişimine, okulun güçlendirilmesinden ülke çapındaki eğitim sisteminin geliştirilmesine kadar birçok alanda etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliğine ilişkin çalışmalar öğretmen özerkliğinin desteklenmesinin etkilerini ve önemini göstermektedir. Özerk öğretmenler, öğrencilerinin özerk öğrenen olmalarını destekleyen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğrenme-öğretme sürecini tasarlama konusunda daha istekli, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmeleri için daha fazla çaba harcayan, yeniliklere ayak uyduran ve bu konuda bilgi sahibi olan öğretmenler olarak öne çıkmaktadır (Freidman, 1999; Üzüm ve Karslı, 2013). Özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemeye daha fazla önem verirler ve özerkliği daha fazla desteklerler. Ayrıca öğretmenler ve idare arasında daha fazla iş birliği ve koordinasyon oluşur. Öğretmenler ne kadar özerkliğe sahip olursa, sınıfta kendilerini o kadar motive, yetkin ve etkili hissederler. Özerk öğretmenler sürekli yansıtmayı daha çok önemserler; bunun sonucunda kendilerini geliştirmek konusunda daha motive olurlar. Tam tersine, özerkliği kısıtlı olan öğretmenlerin iş doyumu daha azdır ve tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlere özerklik tanındığında profesyonellik duyguları, özgüvenleri ve öz yeterlilikleri artar.

Eğitim bilimleri alanında özerklik üzerine çalışmalar genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliği ve okul özerkliği kavramlarıyla tartışılmaktadır. Ancak üniversitelerde görevli öğretim elemanları araştırma sorumluluklarının yanı sıra öğretim sorumluluğu da taşımaktadırlar. Dolayısıyla, bir öğretmen olarak öğretim elemanlarının özerkliğinin ne anlam ifade ettiği de öğretmen özerkliği çerçevesinde incelenebilir. Yükseköğretim düzeyinde özerklik genellikle

kurumsal düzeyde üniversite özerkliği kavramıyla, bireysel anlamda ise çoğunlukla akademik özgürlük kavramı kimi zaman ise öğretmen özerkliği kavramıyla alanyazında yer bulmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın bir sonraki bölümünde yükseköğretimde özerklikle ilişkili kavramlar irdelenmektedir.

2.4 Yükseköğretimde Özerklik ve Akademik Özgürlük

Yükseköğretimde özerklik “akademik özgürlük, üniversite özerkliği, bilimsel özerklik, bilimsel özgürlük” gibi kavramlarla ele alınmaktadır, dolayısıyla yükseköğretimde özerklik geniş bir kavramdır ve tanımlanması zordur (Özcan ve Çakır, 2016). Dünya Üniversiteler Servisi (WUS) 1988 yılında yayımladıkları Lima Bildirgesinde, yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin ve akademik özgürlüğün baskılanmasında ve sınırlandırılmasında gözlenen artışı öğretmenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların haklarının ihlal edilmesi olarak değerlendirmiştir. Üniversite özerkliğini ve akademik özgürlüğü korumak adına bir adım olarak gördükleri Lima Bildirgesinde, akademik özgürlük kavramının eğitim hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilişkili olduğunu belirterek, akademik özgürlüğün yükseköğretim bağlamında önemli bir insan hakkı olduğunu ifade etmektedirler. 1988 Lima Bildirgesinde üniversite özerkliği “Yükseköğretim kurumlarının iç işleyişleri, mali ve idari işleri, kendi eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve ilgili diğer faaliyetleri konusundaki politikalarını belirlemede devletin ve toplumun diğer güçlerinin karşısındaki bağımsızlığı” (WUS, 1988, s. 3) olarak tanımlanmıştır.

Çelik ve Gür (2014) üniversite özerkliğinin ilgili ülkenin devlet yapısı, kamu yönetimi, yasal metinleri, toplumun tarihi ve kültürel yapısı ile doğrudan ilişkili olduğunu, dolayısıyla özerkliğin ortak bir tanımını yapmanın zor olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Bingöl (2013) de üniversitelerin ait olduğu bir kültürün ve geleneğin olduğunu; bu nedenle, üniversite özerkliğini ilgili ülkenin kültüründen bağımsız bir şekilde tartışmanın hatalı sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, üniversite özerkliğinin akademik, mali ve idari gibi çeşitli alanlarda özgür olmayı kapsayan bütüncül bir kavram olduğunu; dolayısıyla herhangi bir alanda özerkliğin kısıtlanmasının diğer alanlardaki özerkliği de zedelediğini vurgulamaktadır. Üniversite özerkliğinin kabul gören tanımlarından biri 1973 yılında Carnegie Komisyonu tarafından yapılmıştır. Carnegie Komisyonu yükseköğretimde özerkliği entelektüel, akademik ve idari olmak üzere üç alanda tanımlamaktadır. Entelektüel alan akademik ifade

özgürlüğünü ifade eder. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çalışma alanlarını seçme özgürlüğü entelektüel alanla ilişkilidir. Akademik alan, derslerin içeriği gibi belirli uzmanlık alanlarıyla ilişkilidir ve öğretim elemanlarının akademik konularda karar alma özgürlüğünü ifade eder. İdari alan ise herhangi bir dış kontrol olmaksızın personel ve mali konulara ilişkin kararların alınabilmesini ifade eder (Carnegie Commission on Higher Education [CCHE], 1973'ten aktaran Bingöl, 2013).

James (1965) ise üniversitelerin, toplumun ihtiyaçlarına hizmet etmek üzere bireyleri yetiştirme, kültürel mirası koruma ve araştırma aracılığıyla bilgi üretme olmak üzere üç temel işlevi olduğunu; bu işlevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri içinse üniversite özerkliğinin temel bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, üniversitelerin beş temel konuda kendi kararlarını verebilme özgürlüğüne sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Söz konusu alanlar ise, üniversitenin kendi personelini seçme hakkına sahip olması, kendi öğrencisini seçmekten sorumlu olması, akademik standartlarını ve eğitim programlarını belirlemekte sorumlu olması, yürütülecek araştırma programlarına yönelik son karara sahip olması ve mevcut finansal kaynakların ne tür aktiviteler için kullanılacağından sorumlu olmasıdır (s. viii). Günümüzde ise üniversite özerkliğine ilişkin politikalar, daha çok yönetsel özerkliğe odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda, özerklik üniversitelere dış paydaşların beklentilerine yanıt verebilmeleri amacıyla verilen bir teşvik aracı olarak görülmektedir. Bununla birlikte, özerklik bir üniversitenin kaynaklarını her türlü denetim mekanizmasından bağımsız olarak kullanması anlamına gelmemektedir (Kohtamäki ve Balbachevsky, 2018). Dolayısıyla, özerkliğin üniversiteler için bir gereklilik olduğuna yönelik görüşlerin yanı sıra, özerkliği bir teşvik aracı, bir ayrıcalık olarak açıklayan görüşlerin olduğunu söylemek mümkündür.

Öztürk (2019), üniversite özerkliğini tanımlamak için kullanılan göstergelerin zamana ya da toplumun üniversiteye atfettiği işlevlere göre değişebileceğini öne sürmekle birlikte, üniversitenin temel misyonunun akademik özgürlük olduğunu ve üniversitelerin kurumsal ve mali yapısının akademik özgürlüğü güvence altına alması gerektiğini ifade etmektedir (s. 96). Üniversite özerkliğinin bir parçası olan akademik özgürlük, 1988 Lima Bildirgesinde “Akademik topluluğun, bireysel ya da kolektif olarak araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma aracılığıyla bilgiyi elde etme, geliştirme ve yayma konusundaki özgürlüğü” olarak tanımlanmıştır (s. 2). Lima Bildirgesinde ayrıca, bir yüksek öğrenim kurumunda ders veren, eğitim alan, araştırma

yapan ya da çalışan tüm bireylerin akademik topluluğu oluşturduğu ifade edilmektedir. Akademik topluluğun her üyesinin ise herhangi bir ayrımcılıkla, müdahale ya da baskı ile karşılaşma korkusu olmadan görevlerini yerine getirme hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Akademik özgürlük, kişilerin araştırmalarını herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan yürütmeleri ve sonuçlarını yayımlamaları, derslerini herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan yürütmeleri, mesleki gelişimlerini ve dünyanın farklı yerlerindeki meslektaşlarıyla iletişimlerini sürdürmek konularında özgür olmalarını ifade etmektedir. Bununla birlikte, yükseköğrenim öğrencilerinin istedikleri alanda eğitim alma özgürlüğüne ve ifade özgürlüğüne sahip olmaları da akademik özgürlüğün bir parçasıdır. Öte yandan, Lima Bildirgesinde yapılan üniversite özerkliği ve akademik özgürlük tanımlarının özerkliğin hiçbir sınırı olmadığı anlamına gelmediği de vurgulanmaktadır (WUS, 1988).

1988 yılında, Bologna Üniversitesinin 900. kuruluş yıl dönümünde hazırlanarak Avrupa Üniversiteleri Rektörleri tarafından imzalanan Magna Charta Universitatum sözleşmesinde ise “Üniversite yaşamının temel ilkeleri öğretim, araştırma ve olgunlaştırma öğelerinde özgürlük olduğundan gerek hükümetlerin gerekse üniversitelerin, her biri kendi sorumluluk alanında olmak üzere, bu ilkeleri korumaları lazımdır.” ifadesi yer almaktadır (s. 2). Bununla birlikte, araştırma ve öğretimde özgürlüğün korunması için üniversitelerin uygun koşulları sağlamasının önemi de vurgulanmaktadır. Sözleşmede yer alan “Öğretim üyelerinin görevlendirilmesi ve ünvanlarının düzenlenmesinde araştırma ve öğretimin birbirinden ayrılmaz bir bütün teşkil ettiği ilkesine bağlı kalınmalıdır.” maddesiyle ise öğretim elemanlarının görevlendirme ve ünvan süreçlerine de dikkat çekilmiştir (s. 2). Sözleşmede yer alan bu maddeler, öğretim elemanlarının haklarının ve akademik özgürlüğün üniversiteler tarafından güvence altına alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2013 yılında Türkiye’de ise Yükseköğretim Kurulu tarafından 9 maddeden oluşan Akademik Özgürlük Bildirisi yayımlanmıştır. Bildiride yer alan “Üniversiteler hiçbir baskı ve engelleme söz konusu olmaksızın, tüm fikirlerin, muhtelif hakikat iddialarının, sosyal ve siyasi problemlerin özgür ve medeni bir şekilde tartışıldığı, karmaşık sorunların açık bir biçimde ifade edildiği ortamlardır.” şeklindeki birinci madde öğretim elemanlarının ifade özgürlüğünü vurgularken, üçüncü madde olan “Öğretim elemanları hiçbir baskıya maruz kalmaksızın ve engellenmeksizin akademik özgürlükten azami

ölçüde yararlanma, kendi tercih ve ilgileri doğrultusunda araştırma ve inceleme yapma ve bunu öğretme hakkına sahiptirler.” ifadesi öğretim elemanlarının araştırma ve öğretim özgürlüğüne dikkat çekmektedir (s. 1). Bununla birlikte, akademik özgürlüğün üniversite ortamındaki herkesi kapsadığı vurgulanarak öğrencilerin öğrenme ve ifade özgürlüklerine de dikkat çekilmektedir. Öte yandan, Balyer (2011), Türkiye’deki akademisyenlerin akademik özgürlüğe ilişkin algılarını incelediği çalışmasında öğretim elemanlarının yükseköğretim yönetim sistemi içinde akademik özgürlüğün iyi tanımlanmadığı görüşünde oldukları ve akademik özgürlük uygulamalarından memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada öğretim elemanları akademik özgürlüğün öğretim ve araştırma süreçleri açısından önemini vurgularken, özellikle araştırmaları sırasında karşılaştıkları dış baskılara değinmişlerdir.

2020 yılında bir araya gelen yükseköğretimden sorumlu bakanlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı [EHEA] geliştirme taahhüdü kapsamında yayımladıkları Roma Bakanlar Bildirisi’nde akademik özgürlüğün “müdahale ve misilleme korkusu olmaksızın toplum içinde ve toplumla akademik personelin ve öğrencilerin araştırma, öğretme, öğrenme ve iletişimde özgürlüğü olarak” benimsendiği ifade edilmiştir. Bildiride, akademik özgürlüğün akademik personelin yanı sıra öğrenciler de dahil olmak üzere akademik topluluğun öğrenme, öğretme, araştırma ve ifade özgürlüğünü kapsadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, akademik özgürlüğün yükseköğretimde öğrenme, öğretme ve araştırma süreçlerinin kalitesi için vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır (EHEA Roma, 2020).

Akademik özgürlüğe ilişkin tüm bu tanımlarda ortak olarak araştırma, yayın, öğretim ve ifade özgürlüğünün vurgulandığı dikkat çekmektedir. Araştırma özgürlüğü, araştırma konusunu seçmede ve araştırma yürütmekte özgür olmayı ifade etmektedir (Grover, 2020). UNESCO’nun 1997 tarihli Yükseköğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı’nın 29. maddesinde öğretim elemanlarının herhangi bir müdahale ya da baskı ile karşılaşmadan herhangi bir araştırmayı yürütme, yayımlama ve sonuçlarını paylaşma hakkına sahip olduğu ifade edilmekle birlikte, araştırma süreçlerini kendi mesleki sorumlulukları, ulusal ve uluslararası entelektüel, bilimsel ve etik ilkeler çerçevesinde yürütmeleri gerektiği de vurgulanmaktadır. Araştırma özgürlüğü, aynı zamanda araştırma yürütmek için gerekli araç gereçlere ve koşullara sahip olmayı da içermektedir. 2013 Akademik Özgürlük Bildirisi’nde yer alan “Akademik özgürlük herşeyden önce, araştırma özgürlüğünü ve bu çerçevede temel bilgi yöntemlerini serbestçe kullanma

hürriyetini, araştırma için gerekli araçlara ve koşullara sahip olma hakkını ve bilimsel üretme, bilgilendirme, öğrenme ve yayma hakkını içerir.” (s. 1) maddesinde de akademik özgürlüğün araştırma için gerekli koşullara sahip olmayı içerdiği vurgulanmaktadır.

Araştırma özgürlüğü ile ilişkili olarak yayın özgürlüğü ise öğretim elemanlarının yürüttükleri araştırmaların sonuçlarını yayımlama hakkı olarak tanımlanmaktadır. 11 Kasım 1997 tarihli UNESCO Yükseköğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı’nın 12. maddesinde öğretim elemanlarının yürüttükleri araştırmaların sonuçlarını yayımlanma ve yaygınlaştırma süreçlerinde teşvik edilmelerinin hem kendi tanınırlıklarını sağlamaları hem de bilimin, teknolojinin, eğitimin ve kültürün gelişimi için önemine dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kendi tercih ettikleri dergilerde veya veri tabanlarında yayımlama özgürlüğüne sahip oldukları ifade edilmektedir. Lima Bildirgesinde ise akademik topluluğun üyesi olan herkesin araştırma sonuçlarını herhangi bir sansür uygulamadan yayımlama hakkına sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretim özgürlüğü, üniversitede görevli öğretmenlerin sınıflarında istedikleri konuları tartışma özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. 1940 tarihli Amerikan Üniversite Profesörler Birliğinin yayımladığı Akademik Özgürlük ve Daimi Kadro Beyan’ında üniversitede görevli öğretmenlerin öğretim özgürlüğünün, öğretmenlerin öğretimle ilgili haklarını ve öğrencilerin öğrenme özgürlüğünü korumak için önemli olduğu belirtilmektedir. UNESCO’nun 1997 tarihli Yükseköğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı’nın 28. maddesinde ise yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanlarının hiçbir müdahale ile karşılaşmadan öğretme hakkına sahip olduğu, öte yandan bu süreçte kabul gören mesleki ilkeleri, öğretim standartlarını ve yöntemlerini dikkate almaları gerektiği ifade edilmektedir. Yine aynı maddede, öğretim elemanlarının kendi bilgileri ve vicdanları ile ters düşecek şekilde öğretim yapmaya, insan haklarına aykırı herhangi bir programı ya da öğretim yöntemini kullanmaya zorlanmamaları gerektiği belirtilmektedir. 28. maddede ayrıca öğretim elemanlarının program çalışmalarında önemli bir rolleri olduğu da vurgulanmaktadır. Güner (2017) de eğitim fakültesi öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarını incelediği doktora tezinde öğretim üyelerinin, çerçeve lisans programlarını akademik özgürlüğe engel olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Akademik özgürlük bağlamında, ifade özgürlüğü UNESCO'nun 1997 tarihli Yükseköğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı'nın 27. maddesinde öğretim elemanlarının kurumlarına ve içinde çalıştıkları sisteme yönelik görüşlerini özgür bir şekilde dile getirme özgürlüğü olarak ifade edilmektedir. Simpson (2020), ifade özgürlüğünün demokrasinin bir gereği olarak her bireyin görüşlerini açıklama özgürlüğünü ifade eden genel bir kavram olduğunu, akademik özgürlük bağlamında ifade özgürlüğünün ise yükseköğretim kurumları içinde görevli araştırmacıların ve eğitmenlerin kendi kurumlarına ilişkin kararlarda, araştırma ve öğretim süreçlerinde görüşlerini bir kısıtlama ile karşılaşmadan dile getirebilme özgürlükleri olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, ifade özgürlüğünün bağlamsal herhangi bir kısıtlama içermediğini ancak akademik özgürlük bağlamında ifade özgürlüğünün bilimsel standartlar ve bağlama özgü kısıtlamalar içerebileceğini ifade etmektedir. Güner (2017)'e göre ifade özgürlüğü kapsamında birey herhangi bir kişiye zarar vermediği sürece görüşünü yanlış olsa bile dile getirebilir ancak akademik özgürlük akademik topluluğa böylesine bir özgürlük tanımamaktadır. Bununla birlikte, akademik topluluğun söylemlerinin ve yazdıklarının yanlışlığı aşıkarsa, bunlar yazılmamalı ve dile getirilmemelidir.

Akademik özgürlük, öğretim elemanlarına öğretme, araştırma, kurumlarının ve eğitim sistemlerinin gelişmesine yönelik sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendi kararlarını alma ve uygulama özgürlüğünü güvence altına almaktadır. Akademik özgürlüğü öğretim elemanının öğretme yöntemlerini, dersin içeriğini ve öğrencileri nasıl değerlendireceğini seçebilmesi olarak açıklayan Finn (2020) akademik özgürlüğü mesleki sorumluluk ile ilişkilendirmektedir. Buna dayanarak öğreticilerin kurumun kurallarından ve beklentilerinden tamamen bağımsız kararlar alarak uygulamalarının mümkün olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte kurumun, eğitimin kalitesini artıracak bazı yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmasının ya da bazı yöntemlerin kullanmasını yasaklamasının olumlu sonuçlar doğurabileceğine, yasakların ve gerekliliklerin olmasının akademik özgürlüğü engellemediğine ve bunun mesleki bir sorumluluk olduğuna değinmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının özerkliğinin öğrencilere, okul yönetimlerine ve kurallara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğine de değinmektedir. Menezes ve Novaes (2019) ise öğretim elemanlarının, özerkliği kurumun değerleri ile öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan ihtiyaçları dengeleyecek şekilde hareket etme kapasitesi olarak tanımladıklarını

belirtmektedir. Menezes ve Novaes (2019) Brasília şehrinde bir devlet üniversitesinde hemşirelik dersi veren öğretim elemanlarının mesleki eğitimi ile özerkliği arasındaki ilişkiyi belirleyerek hemşirelik dersinin kalitesini artırmaya yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu karma yöntem araştırmasının sonuçları üniversitede görevli öğretmenlerin, özerkliği çoğunlukla bireysel özerklik olarak tanımladıklarını göstermektedir. Araştırma aynı zamanda öğretim elemanlarının özerkliğinin sınırlı olduğunu da göstermektedir. Öte yandan, öğretim elemanlarının kıdemi arttıkça programı değiştirme ve geliştirme boyutu dışındaki tüm boyutlarda özerkliklerinin arttığı da görülmüştür.

Bilgili (2016) program geliştirmenin akademik özgürlüğün bir boyutu olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bölümlerde hangi derslerin verileceği, derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler, ihtiyaç duyulan donanımlar, kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinlikleri, kullanılacak materyaller konusunda alınan kararlar, öğrencilerin başarı ve mezuniyet kriterleri akademik özgürlüğün bir parçasıdır. Marshall (2019), lisans düzeyinde İngilizce iletişim dersi veren öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin hem genel hem de program özerkliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Katılımcıları Japonya'daki özel ve devlet üniversitelerinde İngilizce iletişim dersleri veren 18 öğretmenden oluşan çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin çoğunun yaratıcı olma, materyal ve öğretim yöntemlerini seçme, sınıf alanını kullanma, içerik ve becerileri seçme, kendi standartlarını ve yönergelerini geliştirme, kendi ders saatlerini belirleme konularında kendilerini özerk hissettiklerini göstermiştir. Sonuçlarıyla bu çalışma, öğretim elemanlarının program özerkliğine sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarının sözleşmeli ya da tam zamanlı personel olma durumları ve kurumdaki mesleki statüleri ile özerklik arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ünvanları ile sözleşmeden doğan statüleri ve özerklik algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Akademik özgürlük, yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerini yerine getirmeleri için gerekli bir ilkedir. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yayımlanan bildirgeler, yasal düzenlemeler ve akademik çalışmalar akademik özgürlüğün temel bileşenlerini öğretim, araştırma, yayın yapma ve ifade özgürlüğü olarak vurgulamaktadır. Akademik özgürlük, sadece öğretim elemanlarının sahip olduğu hak ve özgürlükleri değil akademik topluluğu

oluşturan öğretmen, araştırmacı, öğrenci ve diğer çalışanların da özgürlüğünü ifade eden geniş bir kavramdır. Dolayısıyla, akademik özgürlük akademik topluluğu oluşturan bireylerin öğretme, öğrenme, araştırma yürütme ve sonuçlarını yayımlama, fikirlerini paylaşma ve tartışma haklarını güvence altına almaktadır. Bu özgürlüklerin güvence altına alınması ise yükseköğretimde niteliğin artırılması, bilimsel ve teknolojik ilerleme ve toplumsal gelişim için önem arz etmektedir. Öte yandan, akademik özgürlük mutlak bir özgürlüğü ve sınırsızlığı ifade etmemektedir. Akademik topluluğun üyesi olduğu kurumların ve toplumların kuralları, yasaları, etik ilkeler ve bilimsel sorumluluk akademik özgürlüğün çerçevesini oluşturmaktadır.



3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, katılımcılar, verilerin toplanma ve analiz süreçleri, araştırmada inandırıcılık ve araştırma etiği ile ilgili açıklamalar sunulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bakış açısıyla özerkliği betimlemeyi ve açıklamayı amaçlayan bu çalışma, karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür. Plano-Clark ve Ivankova (2016), karma yöntem araştırmasını “araştırmacıların bir araştırma amacını en iyi şekilde anlayabilmek için, nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini bir araya getirdiği bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadırlar (s.4). Creswell (2014) ise karma yöntem araştırmalarını, araştırmacının bir problemi anlamak için nicel ve nitel veriler topladığı ve bu veri setlerini birbiriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarını bir araya getiren bir araştırma yaklaşımı olarak açıklamaktadır. Bu çalışma, nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesiyle öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimlerine yönelik daha kapsamlı bilgilere ulaşılabileceği; böylece öğretim elemanı özerkliğinin çok boyutlu bir şekilde tanımlanabileceği düşüncesiyle karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür

Nicel araştırmalarda katılımcıların görüşlerini doğrudan elde etmek zordur. Katılımcıların bulundukları ya da araştırmanın yürütüldüğü ortamı ve bağlamı anlamak da nicel araştırmalarda zordur. Nitel araştırmalarda ise katılımcıların daha sınırlı sayıda olmasından dolayı bulguların genellenmesi zordur. Karma yöntem araştırmaları ise nicel ve nitel araştırmaların eleştirilen bu gibi zayıf yönlerinin en aza indirgenmesini ve ortadan kaldırılabilmesini sağlamaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2011, s. 14). Bu araştırmada yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretim elemanlarının çalıştıkları ortama ve bağlama ilişkin detaylı veriler elde edilmiş, öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin kişisel deneyimleri ve hikayeleri elde edilmiştir. Böylece nicel yöntemin zayıf yanları nitel yöntem ile desteklenmiştir. Öte yandan, nicel yöntem daha fazla katılımcıya ulaşılmasına ve sayısal verilerin elde edilmesine olanak sağlayarak nitel verilerin daha iyi anlaşılmasına, yorumlanmasına ve çeşitli genellemelere ulaşılabilesine olanak sağlamıştır.

Bu karma yöntem araştırması açıklayıcı desen ile yürütülmüştür. Açıklayıcı desenin amacı nicel verilerden ortaya çıkan ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Creswell vd., 2003). Açıklayıcı desen araştırmacıya nicel sonuçlara dayalı olarak yeni sorular geliştirme fırsatı verir. Böylece araştırmacı nicel yöntem ile elde ettiği verileri nitel yöntem ile destekleme ve açıklama olanağı bulur. Bununla birlikte, bu desen nicel veriler ile açıklanamayan durumların nitel veriler ile açıklanmasına fırsat verir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu çalışmada nitel veriler nicel verileri açıklamak, desteklemek ve veri zenginliğini sağlamak için kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanması ile başlar ve analiz edilmesiyle devam eder. Nicel veri analizlerine dayalı olarak, derinlemesine veriler elde edilerek açıklanmak istenen bulgulara ilişkin nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle devam eder (Creswell, 2014). Bu çalışmada öncelikle kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Böylece hem veri çeşitliliğinin hem de nitel veri doygunluğunun sağlanması amaçlanmıştır. Ankette ulaşılması hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşıldıktan sonra önce anket nicel verileri, ardından anket nitel verilerinin birinci döngü analizi yapılmıştır. Daha sonra, taslak görüşme formu gözden geçirilerek yeni sorular eklenmiş, anket katılımcıları arasından görüşme katılımcıları belirlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmelere başlanmıştır.

3.1.1 Nicel ve nitel verilerin entegrasyonu

Karma yöntem araştırmalarının niteliği açısından entegrasyonun önemli olduğunu vurgulayan Fetters vd. (2013) entegrasyonun desen, yöntem, yorumlama ve raporlama olmak üzere üç düzeyde gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Desen düzeyi, nicel ve nitel yöntemin araştırmanın tasarım sürecinde nasıl entegre edildiğiyle, diğer bir deyişle araştırma deseniyle ilişkilidir. Bu çalışmada, karma yöntem açıklayıcı desen kullanılarak nitel veriler nicel verileri açıklamak için kullanılmıştır. Yöntem düzeyinde entegrasyon; bağ kurma (connecting), yapılandırma (building), birleştirme (merging) ve iç içe yerleştirme (embedding) yaklaşımlarını kullanarak nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçleri arasında bağ kurmayı ifade etmektedir. *Bağ kurma*, nicel ve nitel yöntemin örneklem düzeyinde etkileşim içinde olmasını ifade etmektedir. Bu çalışmada görüşme katılımcıları anket çalışmasına dahil olan katılımcılar arasından seçilmiştir. *Yapılandırma*, bir veri toplama yaklaşımının diğer yaklaşımı nasıl etkilediği ile ilişkilidir. Bu çalışmada anket aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel veriler, görüşme sorularının

geliştirilmesi sürecini şekillendirmiştir. *Birleştirme*, nicel ve nitel veri setlerinin analiz ve karşılaştırma için bir araya getirilmesini ifade etmektedir. Bu araştırmada, öncelikle nicel veriler daha sonra nitel veriler analiz edilmiştir. Nicel ve nitel bulguların ortaya konmasının ardından bulgular karşılaştırılmıştır. *İç içe yerleştirme*, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinin birden fazla aşamada bir araya getirilmesidir. Bu yaklaşım, bağ kurma, yapılandırma ve birleştirme yaklaşımlarının bir arada kullanılmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada yöntem düzeyinde bağ kurma, yapılandırma ve birleştirme yaklaşımları kullanılarak veri toplama ve analiz süreçleri etkileşim içinde yürütülmüştür.

Yorumlama ve raporlama düzeyinde entegrasyon nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesini ifade etmektedir. Bu aşamada, anlatı yoluyla, verilerin dönüştürülmesi yoluyla veya birleştirilmiş tablolar aracılığıyla nicel ve nitel veriler entegre edilebilir. Anlatı yoluyla entegrasyon, nicel ve nitel bulguların belirli temalar ya da kavramlar çerçevesinde birlikte ya da farklı bölümler halinde ayrı ayrı yazılmasıdır. Verilerin dönüştürülmesi yoluyla entegrasyon bir veri türünün diğer veri türüne dönüştürülmesini ifade etmektedir. Örneğin, nitel araştırmadan elde edilen kodların sayılarak frekanslara dönüştürülmesi ve böylece nicel verilerle bütünleştirilmesi buna bir örnektir. Birleştirilmiş tablolar aracılığıyla entegrasyon, nicel ve nitel sonuçların bir tablo, görsel veya grafik aracılığıyla birleştirilerek çıkarımlarda bulunulmasını ifade etmektedir (Fetters vd., 2013). Bu çalışmada, yorumlama ve raporlama düzeyinde entegrasyon için birleştirilmiş tablolar yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları ayrı ayrı sunulmuştur. Sonuçlar bölümünde ise nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ilgili temalar çerçevesinde birleştirilmiş tablo üzerinde sunularak iki yönetime ilişkin sonuçlar entegre edilmiştir. Böylece, nicel ve nitel sonuçlara dayalı olarak meta çıkarımlarda bulunulmuştur. Meta çıkarımlar, birbirinden bağımsız nicel ve nitel sonuçların bir anlatı ya da teorik ifadeler aracılığıyla bir araya getirilerek bütünleştirilmesi, iç görülerin veya sonuçların ortaya konmasını ifade etmektedir (Creswell ve Inoue, 2024). Bu çalışmada, nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçların meta çıkarımlar aracılığıyla entegre edilmesiyle öğretim elemanlarının farklı alanlarda sahip oldukları özerklik düzeyinin nedenleri ve gerekçeleri açıklanmıştır.

3.2 Araştırma Süreci

Bu çalışmanın araştırmacısı pandemi sürecinde bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce derslerini yürütmekteydi, ayrıca yönetici olarak ve program geliştirme ve materyal tasarımı birimi üyesi olarak çalışmaktaydı. Bu süreçte hem kendisinin hem de meslektaşlarının yaşadığı sorunlar, çoğu zaman yanıtsız kalan soruları ve kaygıları, araştırmacının öğretmenlerin kendi kararlarını verebilme ve bu kararların sorumluluğunu alabilme konusundaki farklı tutumlarının bu zorlu süreci yönetmelerinde büyük önem taşıdığını fark etmesini sağlamıştır. Araştırmacı bu farkındalıkla başladığı alanyazın taraması sırasında, öğretmenlerin karar alma ve kararlarını uygulama becerileri ve bu becerilerinin eğitim öğretim sürecini nasıl etkilediğini açıklayabilecek bir kavram olan öğretmen özerkliği kavramıyla karşılaşmıştır. Araştırmacı ve danışmanı öğretim elemanlarının öğretici sorumluluklarına odaklanarak öğretim elemanlarının sahip oldukları öğretmen özerkliğini incelemek istemişlerdir. Bu sırada YÖK Eğitim Fakültelerine yetki devrinde bulunarak, kendi programlarını geliştirmeleri konusunda bir özerklik tanımıştır. Araştırmacı ve danışmanı, eğitim fakültelerindeki bu büyük değişimle birlikte özerkliği eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri ile incelemeye karar vermiştir. Bu süreci öğretmen özerkliği kavramının üç temel boyutu sayılabilecek yönetsel süreçlere katılım, program geliştirme ve mesleki gelişim açısından değerlendirerek, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bir öğretmen olarak sahip oldukları özerkliğe ilişkin deneyimlerini betimlemeye ve özerkliği açıklamaya karar vermişlerdir.

Bu karar doğrultusunda başlayan bu doktora tezi araştırmasında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimlerinin öğretmen özerkliği kavramının boyutlarına dayalı olarak geliştirilen bir anket ve görüşme formu aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Ardından araştırmanın yürütüleceği üniversitelerin belirlenmesi için Yükseköğretim Bilgi Sistemi incelenmiş ve 28 Aralık 2022 tarihinde 76 devlet üniversitesine bağlı 78 Eğitim Fakültesi olduğu belirlenmiştir. Daha sonra, 78 eğitim fakültesinin web siteleri incelenerek 2020 yılı Ağustos ayında YÖK'ün öğretmenlik programlarındaki derslerin ve kredilerin belirlenmesinde eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunmasının ardından, kendi programını geliştirmiş ve uygulamaya başlamış 15 eğitim fakültesi olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu fakültelerden biri 6 Şubat 2023

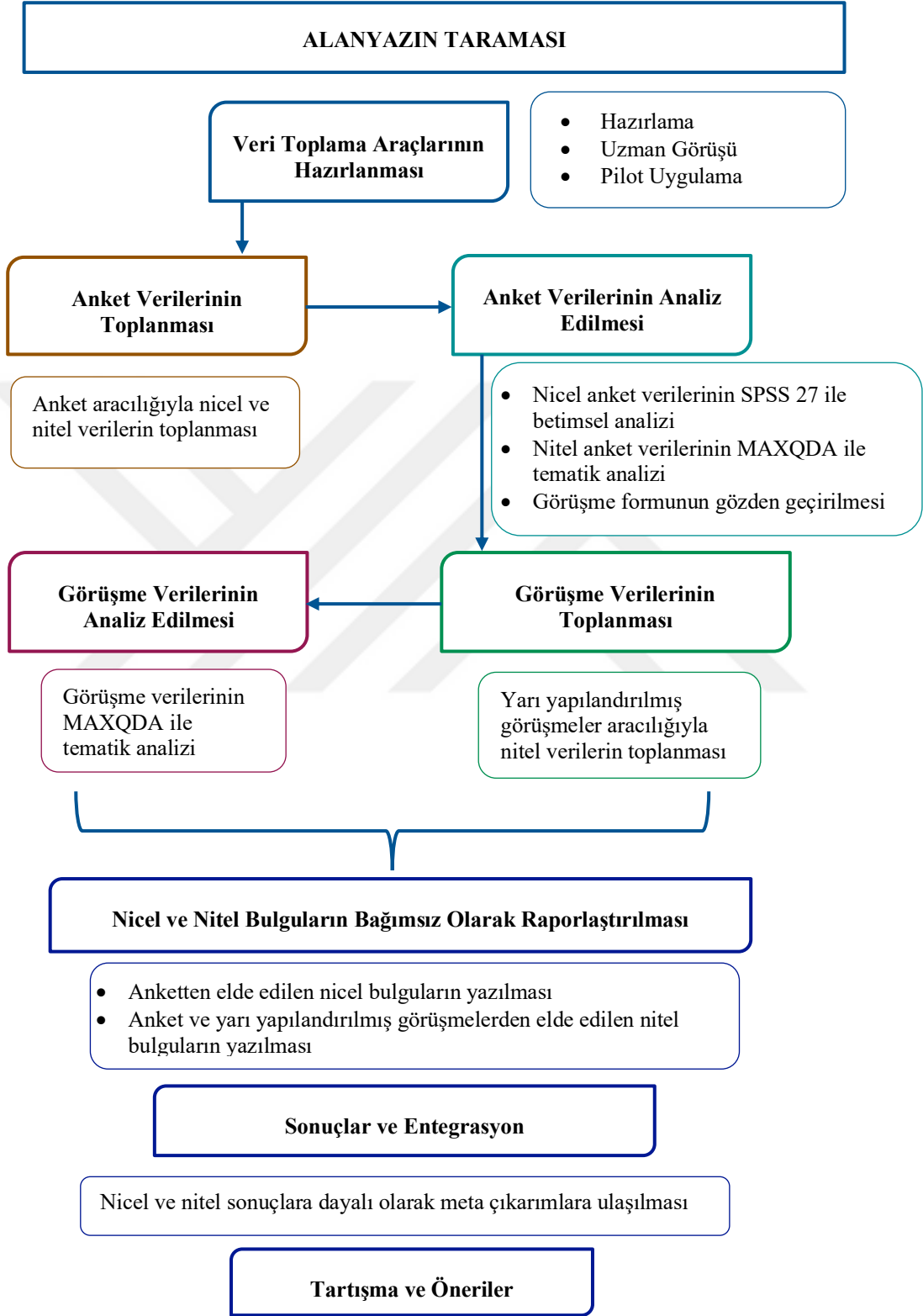
tarihinde yaşanan depremden etkilenen bölgelerden birinde bulunduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. 13 Nisan 2023 tarihinde araştırmanın yürütüleceği 14 eğitim fakültesinden araştırma izni alınması için başvuruda bulunulmuştur. İlgili fakültelerden izinler geldikten sonra fakültelerin resmi web siteleri incelenerek katılımcıların e-posta bilgileri elde edilmiş ve katılımcılara e-posta aracılığıyla ankete katılım daveti gönderilmiştir. Anketin yanıtlanması tamamlandıktan sonra öncelikle anket nicel verileri, daha sonra anket nitel verileri analiz edilmiştir.

Anketteki açık uçlu sorulardan birinde öğretim elemanlarına bir öğretim elemanının sahip olduğu öğretmen özerkliğini nasıl açıkladıkları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlarda öğretmen rollerinin yanı sıra araştırmacı rollerini, ifade özgürlüğüne sahip olmayı ve akademik özgürlüğü vurguladıkları görülmüştür. Öte yandan, bazı katılımcılar öğretim elemanlarının özerkliği için “öğretmen özerkliği” kavramının kullanılmasının, öğretim elemanlarının çok boyutlu görevlerini tek bir boyuta indirgeyebileceğine yönelik eleştirilerini dile getirmiştir. Öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin tanımları, eleştirileri ve nicel verilerde açıklamaya ihtiyaç duyulan bulgular doğrultusunda, görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretim elemanlarına çalıştıkları üniversitedeki kurum kültürüne, araştırma süreçlerine, yayın süreçlerine, ifade özgürlüğüne ve özerk bir öğretim elemanının özelliklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Böylece, öğretmen özerkliği kavramı akademik özgürlük kavramıyla desteklenerek, öğretim elemanlarının çoklu görevlerine ilişkin derinlemesine veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramlarından yola çıkılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, bu araştırmada öğretim elemanlarının özerkliğini açıklamak için “öğretim elemanı özerkliği” kavramı kullanılmıştır.

Tüm verilerin analiz edilmesinden sonra, öncelikle anketlerden elde edilen nicel bulgular ortaya konmuştur. Daha sonra anketten ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular yazılmıştır. Nicel ve nitel bulgular araştırmanın sonuçlar bölümünde entegre edilmiştir. Böylece, yöntemine uygun olarak nicel ve nitel verilerin birbirini nasıl desteklediği veya farklılaştığı açıklanmıştır. Araştırma süreci Görsel 3.1’de sunulmuştur.

Görsel 3.1

Araştırma Süreci



3.3 Katılımcılar

Bu araştırmada YÖK'ün 2020 yılı Ağustos ayında öğretmenlik programlarındaki derslerin ve kredilerin belirlenmesinde eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunmasının ardından, kendi programını geliştirmiş ve uygulamış üniversiteler çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Kendi programlarını uygulamaya başlamış kurumlarda görevli öğretim elemanlarının, yetki devri öncesinde daha sınırlı bir özerkliğe sahip oldukları, yetki devri sonrasında ise özerkliklerinin güçlendiği varsayımına dayalı olarak çalışmanın evreni kendi programlarını uygulayan eğitim fakülteleri olarak belirlenmiştir. Böylece öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine, özerkliği sınırlandıran ve güçlendiren etmenlere dair daha kapsamlı verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. 2022 yılı Kasım ayında devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin resmi web siteleri incelenerek, kendi programını geliştirmiş ve uygulamaya başlamış 15 eğitim fakültesi olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın yürütüleceği fakültelerden biri 6 Şubat depreminden etkilenen illerden birinde bulunduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bununla birlikte, eğitim fakültelerinden birinin iki lisans programı kendi geliştirdiği programları uygularken, diğer bölümler YÖK 2018 programını uygulamaktadır. Bu nedenle, bir eğitim fakültesinin sadece iki programı çalışmaya dahil edilmiştir. Kendi programını geliştirdiği ve uygulamaya başladığı belirlenen 14 eğitim fakültesinin resmi web siteleri incelendiğinde toplam öğretim elemanı sayısı 1702 olarak belirlenmiştir ve evrenin tümüne ulaşılması amaçlanmıştır.

Anket çalışmasının örneklem büyüklüğü ise Krejcie ve Morgan (1970) tarafından sunulan örneklem büyüklüğü hesaplama formülü referans alınarak hesaplanmıştır. Krejcie ve Morgan (1970) örneklem büyüklüğü için şu formülü önermektedir:

$$S = \frac{X^2 NP(1-P)}{d^2(N-1) + X^2 P(1-P)}$$

s = Gerekli örneklem büyüklüğü (bulmak istediğimiz değer).

$X^2 = 1$ serbestlik derecesi için seçilen güven düzeyine karşılık gelen ki-kare tablo değeri (3.841)

N = Evren büyüklüğü.

P = Evren içindeki oran

d = Hata payı

Bu formüle dayalı olarak ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 314 olarak bulunmuştur. Araştırmada anketi yanıtlayan katılımcı sayısı 320'dir, dolayısıyla istatistiksel olarak ulaşılması gereken katılımcı sayısına ulaşılmıştır. Tablo 3.1'de ankete katılan öğretim elemanlarının fakültelere göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3.1

Anketi Yanıtlayan Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Fakülte	Prof. Dr.	Prof.	Doç. Dr.	Doç.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör. Dr.	Öğr. Gör.	Arş. Gör. Dr.	Anketi yanıtlayan öğretim elemanı sayısı	Toplam öğretim elemanı sayı
A Eğitim Fakültesi	13	1	11	-	27	-	2	1	55	/166
B Eğitim Fakültesi	7	-	2	-	1	-	-	1	11	/107
C Eğitim Fakültesi	14	-	14	-	7	-	2	3	40	/189
D Eğitim Fakültesi	3	-	7	-	1	-	-	-	11	/58
E Eğitim Fakültesi	6	1	5	-	5	-	1	-	18	/111
F Eğitim Fakültesi	3	-	7	-	3	-	-	1	14	/73
G Eğitim Fakültesi	18	-	16	-	8	-	-	2	44	/370
H Eğitim Fakültesi	5	-	13	-	7	-	-	-	25	/102
I Eğitim Fakültesi	11	-	8	1	4	2	-	1	27	/102
J Eğitim Fakültesi	15	-	10	1	7	2	-	-	35	/194
K Eğitim Fakültesi	1	-	3	-	2	-	-	-	6	/27
L Eğitim Fakültesi	1	-	1	-	1	-	-	2	5	/10
M Eğitim Fakültesi	5	-	3	-	2	2	-	-	12	/84
N Eğitim Fakültesi	4	-	4	-	9	-	-	-	17	/109
	106	2	104	2	84	6	5	11	320	/1702

Yukarıdaki tablo incelendiğinde anketi yanıtlayan öğretim elemanı sayısının 320 olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu profesör doktorların ve doçent doktorların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ankete katılan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler ise aşağıda yer alan Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2*Ankete Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler*

Eğitim durumu	Yüksek lisans	4
	Doktora	316
Yüksek lisans eğitiminin yurtiçi/yurtdışı olma durumu	Yurtiçi	300
	Yurtdışı	15
	Belirtilmemiş	5
Doktora eğitiminin yurtiçi/yurtdışı olma durumu	Yurtiçi	290
	Yurtdışı	26
	Belirtilmemiş	4
Kıdem	1 yıldan az	3
	1-5 yıl	40
	6-10 yıl	53
	11-15 yıl	57
	16-20 yıl	42
	21-25 yıl	55
	26-30 yıl	37
	31-35 yıl	16
	36-40 yıl	14
	41-45 yıl	2
	Belirtilmemiş	1
İdari görevinin olma durumu	Var	103
	Yok	217
Görev yapılan bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	7
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	14
	Eğitim Bilimleri Bölümü	81
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	19
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	58
	Özel Eğitim Bölümü	16
	Temel Eğitim Bölümü	43
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	46
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	33
	Belirtilmemiş	3

Tablo 3.2 incelendiğinde anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının en az yüksek lisans eğitimine sahip oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğu doktora eğitimine sahipken, öğretim elemanlarının çoğunluğunun hem yüksek lisans hem de doktora eğitimini yurtiçinde tamamladığı anlaşılmaktadır. Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının çoğunun kıdeminin 11-15 yıl arasında olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun herhangi bir idari görevinin olmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının görev yaptığı bölümler incelendiğinde ise katılımcıların çoğunun eğitim bilimleri bölümünde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Görüşme katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik esas alınmıştır. Her fakülteden en az bir katılımcıya ulaşılması, farklı ünvanlara ve kıdemlere sahip, idari görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarıyla görüşülerek öğretim elemanı özerkliğine ilişkin deneyimlerin mümkün olduğunca farklı bakış açılarından ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, anketlerde öğretim elemanlarına yükseköğretimde öğretmen özerkliği üzerine yapılacak bir görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşme için 63 öğretim elemanı gönüllü olmuştur. Öğretim elemanlarıyla e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiştir ve görüşmeyi kabul eden öğretim elemanlarıyla görüşmelere başlanmıştır. Ancak görüşmeye katılmayı kabul eden Dr. Öğr. Üyesi, Arş. Gör. Dr., Öğr. Gör. Dr. ve Öğr. Gör. ünvanlarına sahip öğretim elemanı sayılarının az olması nedeniyle katılımcılarla tekrar iletişim kurularak araştırmaya katılmaları yönünde davet edilmiştir. Araştırma kapsamında 36 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır, ancak bir öğretim elemanı görüşme sonrası çalışmadan çekilmek istemiştir. Bu nedenle, görüşme süreci 35 katılımcı ile tamamlanmıştır. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler*

Üniversite	Ünvan	Kıdem	Görüşme tarihi	Görüşme süresi
A Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	24 yıl	30 Nisan 2024	51:27
A Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	5 yıl	24 Nisan 2024	56:28
A Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	20 yıl	26 Nisan 2024	45:54
A Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	12 yıl	20 Mayıs 2024	46:03
B Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	30 yıl	8 Aralık 2023	1:10:40
B Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	12 yıl	17 Ocak 2024	58:16
C Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	37 yıl	11 Aralık 2023	24:19
C Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	7 yıl	24 Ocak 2024	1:29:54
D Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	35 yıl	3 Ocak 2024	54:51
D Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	15 yıl	18 Ekim 2024	58:09
E Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	24 yıl	20 Aralık 2023	38:43
E Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	14 yıl	3 Mayıs 2024	36:40
E Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	8 yıl	8 Şubat 2024	56:49
F Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	22 yıl	6 Aralık 2023	1:02:57
F Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	28 yıl	25 Aralık 2023	49:42
G Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	32 yıl	18 Aralık 2023	1:20:18
G Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	13 yıl	22 Aralık 2023	35:04
G Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	11 yıl	30 Nisan 2024	32:46
G Eğitim Fakültesi	Arş. Gör. Dr.	10 yıl	5 Ocak 2024	36:46
H Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	15 yıl	22 Aralık 2023	54:18
H Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	12 yıl	2 Ocak 2024	37:02
I Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	30 yıl	3 Nisan 2024	1:00:45
I Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	2 yıl	2 Mayıs 2024	36:21
I Eğitim Fakültesi	Arş. Gör. Dr.	1 yıl	30 Nisan 2024	55:31
J Eğitim Fakültesi	Prof. Dr.	25 yıl	21 Aralık 2023	53:46
J Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	32 yıl	25 Ekim 2024	1:32:35
J Eğitim Fakültesi	Öğr. Gör. Dr.	19 yıl	30 Ekim 2024	44:05
K Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	4 yıl	29 Aralık 2023	1:07:55
K Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	10 yıl	16 Ocak 2024	45:49
L Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	9 yıl	29 Mart 2024	43:13
L Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	3 yıl	28 Mart 2024	49:55
M Eğitim Fakültesi	Öğr. Gör. Dr.	20 yıl	22 Mayıs 2024	57:16
M Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	7 yıl	15 Temmuz 2024	57:01
N Eğitim Fakültesi	Doç. Dr.	8 yıl	27 Aralık 2023	49:42
N Eğitim Fakültesi	Dr. Öğr. Üyesi	3 yıl	22 Ocak 2024	30:58

6 Aralık 2023- 30 Ekim 2024 tarihleri arasında, 14 eğitim fakültesinden 11 Profesör Doktor, 11 Doçent Doktor, 9 Doktor Öğretim Üyesi, 2 Araştırma Görevlisi Doktor ve 2 Öğretim Görevlisi Doktor olmak üzere 35 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin süresi 24 dakika ile 92 dakika arasında değişmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların kıdemleri 1 yıl ile 37 yıl arasında değişmektedir. Tablo 3.4'te ise öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlere ve anabilim dallarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.4

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarının Bölüm ve Anabilim Dalı Bilgileri

Görev Yapılan Bölüm/Anabilim Dalı	Görüşülen Kişi Sayısı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	
• Coğrafya Eğitimi	1
• Sosyal Bilgiler Eğitimi	2
• Türkçe Eğitimi	2
Eğitim Bilimleri Bölümü	
• Eğitim Yönetimi	3
• Eğitim Programları ve Öğretim	4
• Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	1
• Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	
• Fen bilgisi eğitimi	1
• Matematik eğitimi	3
Temel Eğitim Bölümü	
• Sınıf eğitimi	7
• Okul öncesi	1
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	
• Resim öğretmenliği	1
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	
• İngiliz Dili Eğitimi	2
Özel Eğitim	
• Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi	1
• Zihin Engelliler Eğitimi	2
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	
• Beden Eğitimi ve Spor	1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	
• Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1
	Toplam: 35

Tablo 3.4'e göre, yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarının çoğunluğunu sırasıyla eğitim bilimleri ve temel eğitim bölümlerinde görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Karma yöntem açıklayıcı desene uygun olarak, bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla, anket ve görüşme formu aracılığıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

3.4.1 Anket formunun geliştirilmesi ve uygulanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle alanyazına dayalı olarak nicel ve nitel verilerin toplanacağı anket araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Beş bölümden oluşan anketin geliştirilmesinde öğretmen özerkliği kavramına ilişkin yürütülen araştırmalar ve alanyazındaki öğretmen özerkliği ölçekleri dikkate alınmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümleri, öğretmen özerkliğinin üç temel boyutu olarak kabul edilen yönetsel süreçlere katılım, mesleki gelişim ve program özerkliği boyutlarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Alanyazına dayalı olarak bu üç bölümde Likert tipi sorular sorulmuştur. Her bir Likert tipi sorudan sonra Likert soruya verilen yanıtın nedenlerinin açıklanabilmesi için bir açık uçlu soru eklenmiştir. Beşinci bölümde ise öğretmen özerkliği kavramının ne anlam ifade ettiğine ve özerkliği etkileyen etmenlere ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur.

Geliştirilen ankete yönelik uzman görüşleri farklı üniversitelerde görev yapan üç öğretim elemanından alınmıştır. Bu öğretim elemanlarından biri Eğitim Programları ve Öğretim alanında, biri ise Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında öğretim üyesi olarak farklı üniversitelerde görev yapmaktadır. Bir diğer uzman ise öğretmen özerkliği üzerine çalışması olan, Eğitim Politikası alanında bir doktora öğrencisidir. Uzman görüşlerinin ardından anketteki ifade biçimleri düzenlenerek anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Anketin pilot uygulaması araştırmanın örneklemi dışında kalan farklı il ve eğitim fakültelerinde görev yapan 11 gönüllü öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Pilot uygulama ile alınan dönütlerin ardından, veri toplama aracındaki sorulardan biri benzer bir soru olması nedeniyle çıkarılmış, soruların ifade biçimlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya hazır hale getirilen anket formu Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle 13 Nisan 2023 tarihinde araştırmanın yürütüleceği 14 eğitim fakültesinden araştırma izni alınması için başvuruda bulunulmuştur. İlgili fakültelerden izinler geldikten sonra fakültelerin resmi web siteleri incelenerek katılımcıların e-posta bilgileri elde edilmiştir. Ardından, etik kurul ve

araştırma izniyle birlikte her katılımcıya e-posta aracılığıyla ankete katılım daveti gönderilmiştir. Araştırma izinleri kurumlardan farklı tarihlerde gelmiştir, bu nedenle ankete katılım için ilk davet e-postaları ve hatırlatma e-postaları her kuruma farklı tarihlerde gönderilmiştir. Birinci ve ikinci katılım davetleri 09.05.2023- 03.10.2023 tarihleri arasında tüm katılımcılara gönderilmiştir. Ancak çalışmanın güvenilirliği açısından hedeflenen anket katılımcı sayısına ulaşamadığı için 9.10.2023-16.10.2023 tarihleri arasında araştırmaya katılım daveti üçüncü kez katılımcılara e-posta olarak gönderilmiştir. Kasım 2023 tarihinde verilerin toplanması süreci tamamlanmıştır.

3.4.2 Görüşme formunun geliştirilmesi ve uygulanması

Görüşme formu öncelikle alanyazına dayalı olarak araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde alanyazına dayalı olarak öğretmen özerkliği kavramının boyutları çerçevesinde yönetsel süreçlere katılım, mesleki gelişim ve program özerkliğine ilişkin sorular yer almaktadır. Böylece araştırmanın birinci sorusuna ilişkin anketten elde edilen verilerin görüşme verileriyle de desteklenmesi hedeflenmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın ikinci ve üçüncü sorularına yanıt bulmak amacıyla özerkliğin anlamına ve özerkliği etkileyen etmenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Anket nicel ve nitel verilerinin analizinden sonra taslak görüşme formu gözden geçirilerek ifade özgürlüğüne, araştırma özgürlüğüne ve fakültelerin kurum kültürüne ilişkin sorular eklenmiştir. Görüşme formuna yönelik uzman görüşleri, aynı üniversitede görevli Eğitim Programları ve Öğretim alanından ve Temel Eğitim alanından iki öğretim üyesinden alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak görüşme sorularının ifade biçimleri düzenlenerek pilot uygulaması yapılmıştır.

Görüşme formunun pilot uygulaması iki farklı üniversitede görevli iki öğretim üyesi ile yürütülmüştür. Bu öğretim üyelerinden biri Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında uzmandı, diğeri Okul Öncesi Eğitimi alanında uzmandı. Pilot görüşmelerden sonra görüşme sorularına YÖK'ün çerçeve program uygulamasına ve öğretim elemanlarının mesleki sorumluluklarına ilişkin sorular eklenmiştir. Böylece çerçeve program uygulaması ve öğretim elemanı özerkliği arasındaki, öğretim elemanlarının mesleki sorumlulukları ve özerklik arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formunun son hali oluşturularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler çevrimiçi olarak Google Meet üzerinden yürütülmüştür, katılımcıların onayı

alınarak görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. 6 Aralık 2023 tarihinde başlayan görüşmeler, 30.10.2024 tarihinde tamamlanmıştır.

3.5 Veri Analizi

Verilerin analizine ankette yer alan nicel verilerin analiz edilmesiyle başlanmıştır. Ankette yer alan nitel verilerin analiziyle devam eden süreç, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analiz edilmesiyle tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasından elde edilen nicel veriler betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Betimsel istatistik “verilerin sahip olduğu dağılımın merkezinde yer alan tek bir değerin hesaplanmasında kullanılan ölçülerdir veya tekniklerdir.” (Özmen, 2012, s. 17). Betimsel istatistik yüzde, frekans, grafik ve histogram gibi görseller kullanılarak örneklemin özelliklerinin tanımlanmasında ve verinin özetlenmesinde kullanışlı bir yoldur (Marshall ve Jonker, 2010). Bu çalışmada anketler aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 27 programına girilerek, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizi için öncelikle ankette yer alan her bir açık uçlu soruya verilen yanıtlar MAXQDA programına aktarılmıştır. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri yapılarak programa aktarılmıştır. Verilerin analiz programına aktarılmasının ardından, sırasıyla ankette yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme verileri tematik analiz ile çözümlenmiştir.

Tematik analiz verilerin kodlanması ve bu kodlar arasında örüntüler bulmaya çalışarak kategorilerin ve temaların oluşturulmasıdır (Glesne, 2013, s. 259-260). Tematik analiz bir veri seti içindeki deneyimlerin, düşüncelerin ve davranışların anlaşılmasının amaçlandığı çalışmalar için uygun bir yöntemdir. Bu yöntemde, temalara tümevarımsal veya tümdengelimsel bir yaklaşımla ulaşılabilir. Tematik analizde genellikle altı adımlı bir analiz süreci yürütülür. Bu adımlar, verilere aşinalık kazanılması, birincil kodların oluşturulması, temaların ortaya çıkarılması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve adlandırılması, raporlaştırma şeklindedir (Kiger ve Varpio (2020). Bu araştırma altı adıma uygun olarak öncelikle tekrarlı verilere aşinalık kazanılmıştır. Ardından, veri seti MAXQDA programı üzerinden araştırmacı ve danışmanı tarafından kodlanmıştır. Kodlama “bir şeyi bir düzen içerisine koymak, bir şeyi sistemin ya da bir sınıflandırmanın parçası haline getirmek, kategorize etmek” anlamına gelmektedir (Saldaña, 2015, s.9). Bununla birlikte kodlama “döngüsel bir eylemdir” ve birinci döngü kodlamanın ardından ikinci döngü kodlama ile kategorilere ve temalara ulaşılır, kimi

zamansa üçüncü veya dördüncü döngü kodlamalar yapmak gerekebilir (Saldaña, 2015). Bu araştırmada öncelikle birincil kodlama yapılarak veriler çözümlenmiştir. Bu aşamada, tümevarımsal yaklaşım kullanılarak veriler kodlanmıştır. Ardından ikincil kodlama yapılarak alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada ise tündengelimsel bir yaklaşım izlenmiş, öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük kavramına ilişkin ilgili alanyazın ve araştırma soruları dikkate alınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Böylece analiz sürecinin ikinci ve üçüncü adımları olan birincil kodların oluşturulması ve temaların ortaya çıkarılması adımları tamamlanmıştır.

Dördüncü adımda, temalar gözden geçirilerek kod-alt tema- tema arasındaki uyum gözden geçirilmiş, her bir tema altındaki alıntıların yeterli olup olmadığı ve tema ile uyumlu olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Beşinci adımda, ortaya çıkan temaları temsil edecek alıntılar belirlenerek temaların araştırma sorularıyla ilişkisi ortaya konmuştur ve tema isimleri okuyucu için anlaşılır ve temayı yansıtacak şekilde yeniden adlandırılmıştır. İlk beş adım anket nitel verileri ve yarı yapılandırılmış görüşme verileri için ayrı ayrı yürütülmüş, daha sonra iki veri seti ortak temalar altında birleştirilmiştir. Altıncı aşamada ise temalar, doğrudan ve dolaylı alıntılar aracılığıyla açıklanarak, bulgular ortaya konmuştur. Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve alt temalar aşağıda yer alan Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5

Nitel Verilerin Analizlerinden Ulaşılan Tema ve Alt Temalar

Öğretim Elemanlarının Özerkliğe İlişkin Deneyimleri
Yönetsel süreçlere katılım özerkliği
Mesleki gelişim özerkliği
Program özerkliği
Öğretim Elemanı Özerkliğini Etkileyen Etmenler
Özerkliği hem güçlendiren hem sınırlandıran etmenler
Özerkliği güçlendiren etmenler
Özerkliği sınırlandıran etmenler
Öğretim Elemanı Özerkliğinin Anlamı
Özgür olabilmektir.
Mesleki yeterliklere sahip olmaktır.
İfade özgürlüğüdür.
Sorumluluktur.

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi verilerin analizi sonucunda öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri, öğretim elemanı özerkliğini etkileyen etmenler ve öğretim elemanı özerkliğinin anlamı olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bulgular bölümünde temalar ve alt temaların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için temalar italik, alt temalar ise tırnak içinde yazılmıştır.

Verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 3.5’te sunulan temalar çerçevesinde sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları da yine bu üç tema çerçevesinde sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlar bölümünde yer alan meta çıkarım tablolarındaki nicel sonuçların okunabilirliğini artırmak amacıyla, nicel sonuçlar dört kategori halinde sunulmuştur: katılımcıların küçük bir azınlığı ($\leq\%25$), katılımcıların azınlığı ($\%26-50$), katılımcıların çoğunluğu ($\%51-75$) ve katılımcıların büyük çoğunluğu ($\geq\%76$).

Anketten ulaşılan nitel bulgular sunulurken, katılımcıların ünvanları kullanılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların kıdem ve varsa idari görevleri de belirtilmiştir. Örneğin, anket nitel bulgularının sunumuna ilişkin bir gösterim biçimi şöyledir: “Bölüm başkanı olarak görev yapan, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bütçe ile ilgili kararlara “hiç” katılmama nedenini “Çünkü bütçe harcamalarında bölüm, anabilim dalı görüşü alınmamaktadır.” sözleriyle açıklamıştır.” Görüşmelerden ulaşılan nitel bulgular sunulurken ünvanların yanı sıra katılımcılar için takma isimler kullanılmıştır. Örneğin, görüşme bulgularının sunumuna ilişkin bir gösterim biçimi şöyledir: “Prof. Dr. Berna Hoca bütçeyle ilgili kararların yöneticiler tarafından alındığını “Bütçeyle ilgili sadece ilgili komisyonlarda çalışıyorsak haberimiz veya katkımız olabiliyor. Yani şu anda bir idare görevim yok” (06.12.2023, 1’26"-1’34") sözleriyle dile getirmiştir.” Görüşmelerden elde edilen bulgularda doğrudan alıntılarının sonunda görüşmenin tarihi, alıntının dakika ve saniye aralığı verilmiştir. Doğrudan alıntılarda, bulguyla doğrudan ilişkisi olmayan yani, işte vb. ifadeler çıkarılmış, çıkarılan kısımlar üç nokta ile ifade edilmiştir. Doğrudan alıntılarda bulguyla doğrudan ilişkisi olmadığı için çıkarılan cümleler (...) biçiminde gösterilmiştir.

Fetters (2013) karma yöntem araştırmalarında entegrasyon için nitel verilerin analizi ile ulaşılan kodların sayılarak frekanslara dönüştürülebileceğini, böylece nicel ve nitel verilerin bütünleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada nitel bulgular sunulurken, alt temada kaç katılımcıya ait görüş olduğu frekans değeri olarak verilmiştir. Görüşme katılımcılarının çoğu anket katılımcısı da olduğu için görsellerde sadece anket katılımcılarının sayısı verilmiştir. Örneğin, bütçe planlamasına ilişkin görseldeki *sürecin*

demokratik olmaması alt teması yanında 145 rakamı, söz konusu alt temanın 145 anket katılımcısı tarafından ifade edildiğini göstermektedir. Aynı tema altındaki farklı alt temalar içinde aynı katılımcıya ait görüşlerin yer aldığı durumlar vardır. Nitel verilere ilişkin frekans değerlerinin verilme amacı hangi temaların veya alt temaların daha ön plana çıktığının net bir şekilde görülmesinin sağlanmasıdır.

3.6 Araştırmada Etik ve Güvenilirlik

Araştırmada etik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla bu çalışmada aşağıdaki önlemler alınmıştır (Dooly vd., 2017; Neuman, 2019):

- Öncelikle araştırmayı destekleyen kurum olan Anadolu Üniversitesinden araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair etik kurul onayı alınmıştır (Bkz. EK-3)
- Araştırma verilerinin toplanacağı üniversitelerde çalışmanın yapılabilmesi için üniversitelerden araştırma izni alınmıştır.
- Araştırmada veri toplama araçlarının içerik geçerliği uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Görüşme formu ve anket formu, alan uzmanları tarafından araştırma amacına uygunluk ve ifade açıklığı açısından incelenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak veri toplama araçları yeniden düzenlenmiştir. Anket ve görüş formlarının işlevselliğinin ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi için pilot uygulamaları yapılmıştır. Böylece hem içerik geçerliği hem de ölçme aracının güvenilirliği desteklenmiştir.
- Anket çalışmasına davet edilen öğretim elemanlarına gönderilen e-posta içeriğinde çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek gönüllü katılımları talep edilmiştir. Öğretim elemanlarına ankete davet e-postaları gönderilirken çalışmanın etik kurul izni ve araştırma izni paylaşılmıştır.
- Görüşme yapılan katılımcılar araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgilendirilmiş, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı, verilerin anonimleştirileceği ifade edilmiştir. Katılımcıların gönüllü katılım onayı sözlü olarak alınmıştır. Görüşme süresince katılımcıların mahremiyetine ve ifade özgürlüğüne saygı gösterilmiştir.
- Araştırmanın yürütüldüğü kurumların isimleri gizli tutulmuştur ve her fakülteye bir harf atanarak (Örneğin; A Fakültesi, B Fakültesi, vb.) rapor içinde ilgili üniversiteye atanan harfler kullanılmıştır.

- Araştırmanın bulguları yazılırken katılımcıların kimlikleri gizli tutularak, görüşme katılımcıları için takma isimler kullanılmıştır. Araştırmacıların kimliğini ortaya çıkarabilecek hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Anket katılımcılarının isim ve soy isim bilgileri toplanmamıştır. Anket katılımcılarına ilişkin bulgular sunulurken ünvanları kullanılmıştır.
- Görüşme katılımcılarına görüşme dökümleri gönderilerek eklemek ya da çıkarmak istedikleri bilgiler olup olmadığı sorulmuştur (Bkz. EK-4).
- Araştırmanın sonuç raporunun tüm katılımcılarla paylaşılmasıyla şeffaflık sağlanacaktır.



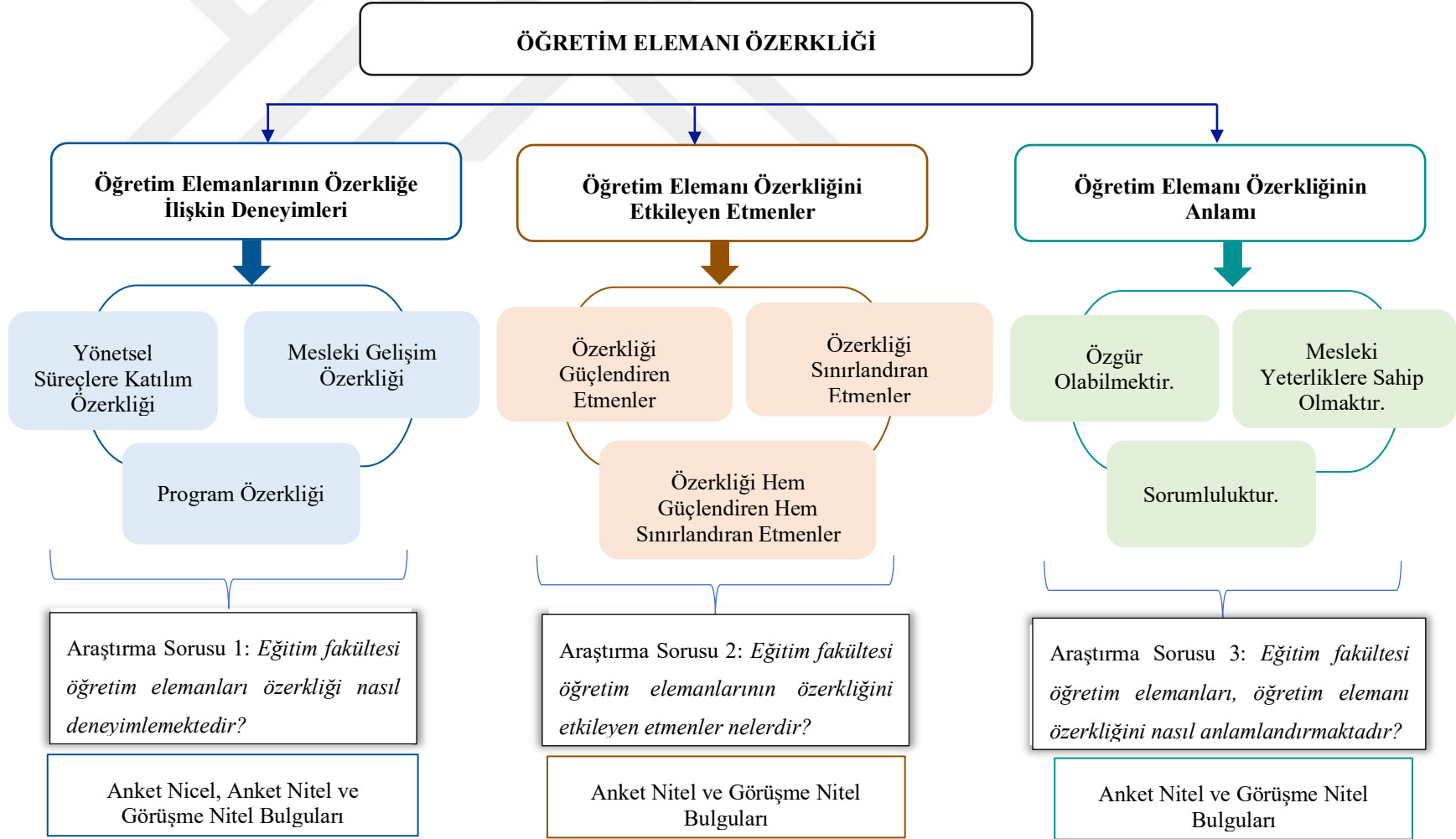
4 BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanı özerkliğini açıklamak amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulması sırasında araştırmada yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir. Öncelikle öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin anketlerden elde edilen nicel bulgular sunulmuştur. Daha sonra, araştırmanın birinci sorusuna ilişkin anket ve görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Ardından, nicel ve nitel bulgular birleştirilmiş tablolar aracılığıyla entegre edilerek araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

Öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimlerinin sunulmasının ardından, öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliği güçlendiren ve sınırlandıran etmenlere yönelik anketlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Son olarak öğretim elemanlarının özerkliği nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Araştırma soruları kapsamında elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan temalar Görsel 4.1’de sunulmuştur.

Görsel 4.1

Öğretim Elemanı Özerkliğine İlişkin Ulaşılan Tema ve Alt Temalar



4.1 Öğretim Elemanlarının Özerkliği Nasıl Deneyimlediklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan *Eğitim fakültesi öğretim elemanları özerkliği nasıl deneyimlemektedir?* sorusunu yanıtlayabilmek üzere öğretim elemanlarından anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu bölümde, öncelikle araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen nicel bulgular, ardından nitel bulgular sunulmuştur.

4.1.1 Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin nicel bulgular

Öğretim elemanlarının özerklik deneyimlerine ilişkin nicel bulgular yönetsel süreçlere katılım özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve program özerkliği olmak üzere üç boyutta aşağıda sunulmuştur.

4.1.1.1 Yönetsel süreçlere katılım özerkliği ile ilgili nicel bulgular

Ankette, öğretim elemanlarına yönetimle ilgili kararlara katılım açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin altı soru sorulmuştur. Öğretim elemanlarının yönetsel kararlara katılım açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1*Yönetmelik Kararlara Katılım Özerkliği*

	Tamamen		Çok		Kısmen		Çok az		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Fakültenizde bütçe planlamaya/bütçeyi kullanmaya ilişkin alınan idari kararlara ne derece katılım gösteriyorsunuz?	4	1,3	13	4,1	38	11,9	39	12,2	226	70,6
2. Fakültenizdeki/Bölümünüzdeki yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin alınan idari kararlara ne derece katılım gösteriyorsunuz?	36	11,3	63	19,7	105	32,8	48	15	68	21,3
3. Fakültenizdeki/Bölümünüzdeki öğrenci disiplin suçlarına ilişkin alınan idari kararlara ne derece katılım gösteriyorsunuz?	14	4,4	26	8,1	70	21,9	39	12,2	171	53,4
4. Derslerinize katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	33	10,3	39	12,2	94	29,4	37	11,6	117	36,6
5. Bir öğretim döneminde kaç ders yürütmek istediğinizi belirtme konusunda ne derece özgürsünüz?	63	19,7	95	29,7	113	35,3	30	9,4	19	5,9
6. Bir öğretim döneminde yürütmek istediğiniz dersleri belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	82	25,6	113	35,3	99	30,9	20	6,3	6	1,9

Öğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılım açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin Tablo 4.1’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların bütçe planlamayla ilgili kararlara katılım düzeylerine ilişkin görüşlerinin %70,6 oranıyla “hiç” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bütçe planlamaya/kullanımına ilişkin kararlara “tamamen” katıldığını ifade edenlerin oranı ise %1,3’tür.

Öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin alınan idari kararlara katılım düzeyleriyle ilgili görüşleri sırasıyla %32,8 oranıyla “kısmen” ve %21,3 oranıyla “hiç” ve %19,7 oranıyla “çok” seçenekleri üzerinde toplanmaktadır. Yönetmelik/Yönerge ile ilgili kararlara “tamamen” katıldığını belirten katılımcıların oranı ise %11,3 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına ilişkin alınan idari kararlara katılım düzeyleriyle ilgili görüşlerinin %53,4 oranıyla “hiç” ve %21,9 oranıyla “kısmen” seçenekleri üzerinde toplandığı görülmektedir. Öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararlara “tamamen” katıldığını belirten katılımcıların oranı ise %4,4 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşlerinin %36,6 oranıyla “hiç” ve %29,4 oranıyla “kısmen” seçenekleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci sayısını belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten katılımcıların oranı ise %10,3 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri ders sayısını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %35,3 oranıyla “kısmen” ve %29,7 oranıyla “çok” seçenekleri üzerinde toplanmaktadır. Yürütecekleri ders sayısını belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı %5,9 iken, “tamamen” özgür olduğunu belirten katılımcıların oranı %19,7 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının bir dönemde yürütmek istedikleri dersleri belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %35,3 oranıyla “çok”, %30,9 oranıyla “kısmen” ve %25,6 ile “tamamen” seçenekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yürütecekleri dersleri belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %1,9 şeklindedir.

3.1.1.2 Mesleki gelişim özerkliği ile ilgili nicel bulgular

Ankette, öğretim elemanlarına mesleki gelişimleri açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin üç soru sorulmuştur. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim özerkliğine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Mesleki Gelişim Özerkliği

	Tamamen		Çok		Kısmen		Çok az		Hiç	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Katılacağınız mesleki gelişim etkinliklerinin (konferans, çalıştay, seminer vb.) hangi konuda olacağını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	209	65,3	72	22,5	23	7,2	10	3,1	6	1,9
2. Mesleki gelişim etkinliklerine (konferans, çalıştay, seminer vb.) istediğiniz zaman/zamanlarda katılma konusunda ne derece özgürsünüz?	162	50,6	82	25,6	63	19,7	10	3,1	3	0,9
3. Katılmak istediğiniz mesleki gelişim etkinliklerinin yerini seçme (şehir dışı, yurt dışı) konusunda ne derece özgürsünüz?	139	43,4	77	24,1	76	23,8	22	6,9	6	1,9

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin Tablo 4.2’de yer alan veriler incelendiğinde, katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirlemeyle ilgili sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşlerinin %65,3 oranıyla “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %1,9 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının, katılacakları mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %50,6 ile “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda katılımcıların %25,6’sı “çok” özgürken, %19,7’si “kısmen” özgürdür. Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %0,9 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının, katılacakları mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %43,4 ile “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda katılımcıların %24,1’i “çok”, %23,8’i “kısmen” özgür olduğu görüşündedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %1,9 şeklindedir.

3.1.1.3 Program özerkliği ile ilgili nicel bulgular

Ankette, katılımcılara öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin yedi soru sorulmuştur. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda sahip oldukları özgürlük ile ilgili bir soru sorulmuştur. Öğretim elemanlarının program açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin elde edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3*Program Özerkliği*

	Tamamen		Çok		Kısmen		Çok az		Hiç	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Fakülteniz/Bölümünüz tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarına (planlama, uygulama, değerlendirme) katılım konusunda ne derece özgürsünüz?	95	29,7	87	27,2	93	29,1	27	8,4	18	5,6
2. Yürüttüğünüz derslerin amaçlarını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	149	46,6	98	30,6	63	19,7	6	1,9	4	1,3
3. Yürüttüğünüz derslerin içeriğini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	152	47,5	92	28,7	65	20,3	6	1,9	5	1,6
4. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak materyalleri belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	225	70,3	70	21,9	24	7,5	1	0,3	-	-
5. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak öğretim etkinliklerini (yöntem, teknik, aktiviteler, vb.) belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	233	72,8	73	22,8	13	4,1	1	0,3	-	-
6. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	191	59,7	89	27,8	36	11,3	3	0,9	1	0,3
7. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	146	45,6	83	25,9	64	20	13	4,1	14	4,4
8. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ne zaman olacağını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?	85	26,6	67	20,9	107	33,4	34	10,6	27	8,4

Öğretim elemanlarının sahip olduğu program özerkliğine ilişkin Tablo 4.3'te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların fakülte/bölüm düzeyinde yürütülen program geliştirme çalışmalarına katılımı ilgili sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşlerinin sırasıyla %29,7 oranıyla “tamamen”, %29,1 oranıyla “kısmen” ve %27,2 oranıyla “çok” seçenekleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %5,6 şeklindedir.

Öğretim elemanlarının, yürüttükleri derslerin amaçlarını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %46,6 ile “tamamen” ve %30,6 oranıyla “çok”

seçenekleri üzerinde yoğunlaşmaktadış. Yürütecekleri derslerin amaçlarını belirleme konusunda katılımcıların %19,7'si “kısmen”, %1,9'u “ok az” zgr olduğu görüşündedir. Derslerinin amaçlarını belirleme konusunda “hiç” zgr olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %1,3 şeklindeğidir.

Öğretim elemanlarının, yürüttükleri derslerin içeriğini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşlerinin %47,5 ile “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yürütecekleri derslerin içeriğini belirleme konusunda katılımcıların %28,7'si “ok” özgürken, %19,7'si “kısmen” ve %1,9'u “ok az” özgürdür. Derslerinin içeriğini belirleme konusunda “hiç” zgr olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %1,3 şeklindeğidir.

Öğretim elemanlarının, yürüttükleri derslerde kullanacakları materyalleri belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %70,3 ile “tamamen” seçeneği üzerinde toplanmaktadır. Materyalleri belirleme konusunda katılımcıların %21,9'u “ok”, %7,5'i “kısmen” ve %0,3' “ok az” zgr olduğu görüşündedir. Derslerinde kullanacakları materyalleri belirleme konusunda “hiç” zgr olmadığını belirten herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır.

Öğretim elemanlarının, yürüttükleri derslerde kullanacakları ğretim etkinliklerini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %72,8 ile “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadış. Öğretim etkinliklerini belirleme konusunda katılımcıların %22,8'i “ok”, %4,1'i “kısmen” ve %0,3' “ok az” zgr olduğunu belirtmektedir. Derslerinde kullanacakları ğretim etkinliklerini belirleme konusunda “hiç” zgr olmadığını belirten herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların, kullanacakları lme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin görüşleri %59,7 ile “tamamen” seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadış. lme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda “ok” zgr olduğunu belirten katılımcıların oranı %27,8 iken, “kısmen” zgr olduğunu belirtenlerin oranı %11,3 şeklindeğidir. lme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda katılımcıların %0,9'u “ok az” zgr olduğunu, %4,4' ise “hiç” zgr olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların, lme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda sahip oldukları özerkliğe ilişkin görüşleri %45,6 oranıyla “tamamen” seçeneği üzerinde toplanmaktadır. Katılımcıların %25,9'u kullanacakları lme-değerlendirme

etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu ifade ederken, %20’si “kısmen” özgür olduğunu ifade etmiştir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda “çok az” özgür olduğunu belirten katılımcıların oranı %4,1 iken, “hiç” özgür olmadığını belirtenlerin oranı %4,4 şeklindedir.

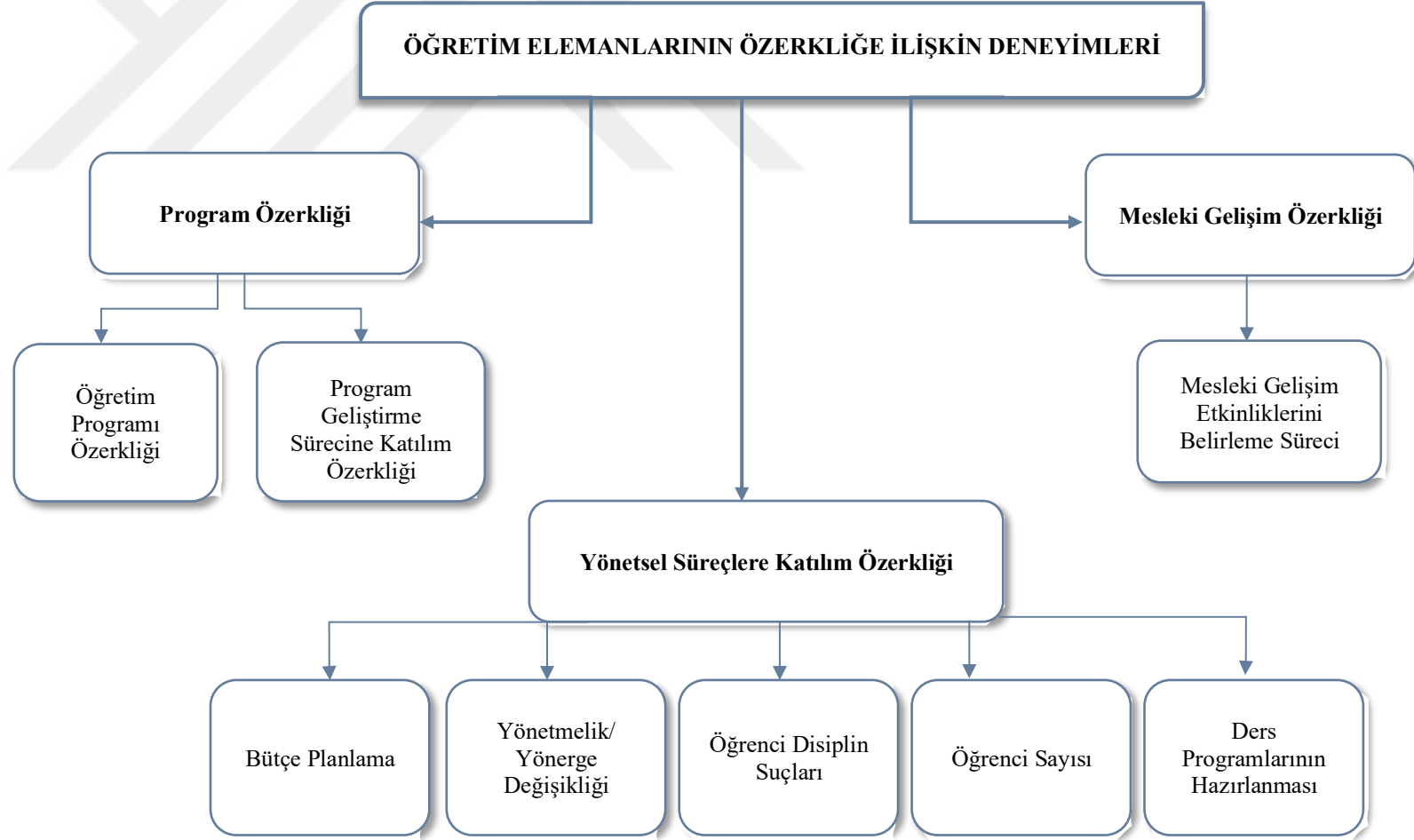
Katılımcıların, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda sahip oldukları özerkliğe ilişkin görüşleri %33,4 oranıyla “kısmen” ve %26,6 oranıyla “tamamen” seçeneği üzerinde toplanmaktadır. Katılımcıların %20,9’u kullanacakları ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu ifade ederken, %10,6’sı “çok az” özgür olduğunu ifade etmiştir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten katılımcıların oranıysa %8,4 şeklindedir.

4.1.2 Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin nitel bulgular

Ankette, katılımcılara yönetsel süreçlere katılım, mesleki gelişim ve program olmak üzere üç boyutta özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin Likert tipi sorular sorulmuştur. Sorulan her bir Likert tipi sorunun ardından “Böyle düşünüyorum çünkü ...” şeklinde bir ifade eklenerek katılımcıların seçtikleri yanıtın gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte, yarı yapılandırılmış görüşmelerde de katılımcılara özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analiziyle ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 4.2’de sunulmuştur.

Görsel 4.2

Öğretim Elemanlarının Özerkliğe İlişkin Deneyimleri



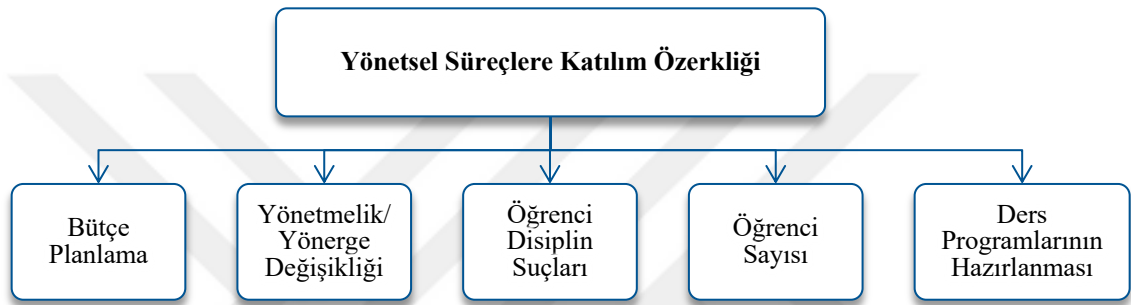
Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin elde edilen nitel bulgular yukarıda yer alan Görsel 4.2’deki tema ve alt temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1 Yönetmeliklere katılım özerkliği ile ilgili nitel bulgular

Öğretim elemanlarının yönetmeliklere katılım açısından özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin tema ve alt temalar Görsel 4.3’te sunulmuştur.

Görsel 4.3

Yönetmeliklere Katılım Özerkliği

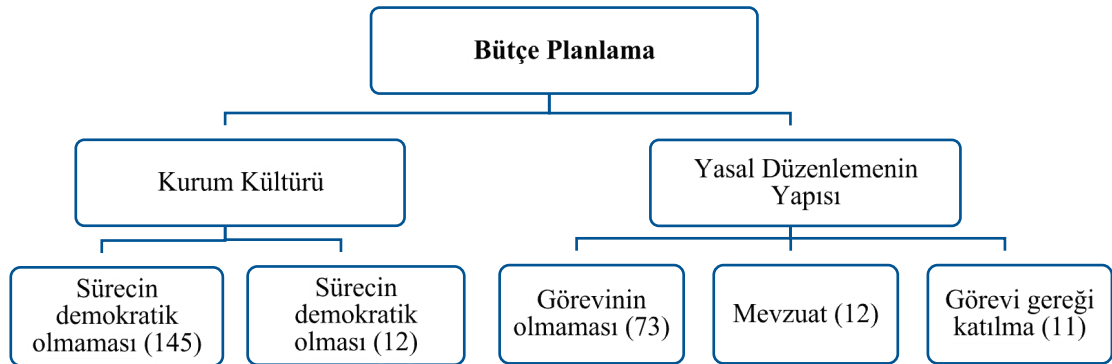


3.1.2.1.1 Bütçe planlama

Öğretim elemanlarının bütçe planlamaya ilişkin kararlara katılım konusunda sahip oldukları özerklikle ilgili nitel bulgular Görsel 4.4’te yer alan tema ve alt temalar temel alınarak sunulmuştur.

Görsel 4.4

Bütçe Planlamaya Katılım



Bütçe planlama boyutu altındaki görüşler *kurum kültürü* ve *yasal düzenlemenin yapısı* olmak üzere iki temada açıklanmıştır. *Kurum kültürü* bağlamında, öğretim elemanları

bütçe ile ilgili alınan kararlara katılım konusunda sahip oldukları özgürlüğün, sürecin demokratik olup olmamasına bağlı olduğunu düşünmektedir. “Sürecin demokratik olmaması” anket nitel verileri içerisinde 145 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Görüşmelerde ise üç katılımcı sürecin demokratik olmamasının bütçe planlamaya katılım sürecini etkilediğini vurgulamıştır. Öğretim elemanları, bütçe planlama konusunda fikirlerinin alındığı bir katılım ortamının sağlanmadığını, görüşlerinin sorulmadığını, bu konudaki toplantılara davet edilmediklerini ve bu tür kararların yönetim tarafından alındığını vurgulamaktadır. Örneğin, bütçe planlama ile ilgili kararlara “hiç” katılmadığını belirten 17 yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi “Bütçe oluşturma ve bu bütçeyi kullanmaya ilişkin bir görev ve sorumluluk sunulmadığı için bu konuda karar almaya yönelik katılım gösteremiyorum.” diyerek, bütçe planlama konusundaki kararlara “hiç” katılmadığını belirten 27 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Bütçe çalışanlara sorulmadan harcanıyor. Demokratik olmadığını düşünüyorum.” diyerek bütçe planlama ve bütçe kullanma ile ilgili karar alma süreçlerinde görüşlerinin alınmadığını ve sürecin demokratik olmadığını ifade etmişlerdir.

Bölüm başkanı olarak görev yapan, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bütçe ile ilgili kararlara “hiç” katılmama nedenini “Çünkü bütçe harcamalarında bölüm, anabilim dalı görüşü alınmamaktadır.” şeklinde açıklarken, bölüm başkan yardımcısı olan 15 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bütçe ile ilgili kararlara “hiç” katılmama nedenini “Bu konuda fikrimin sorulduğu herhangi bir resmi yazı veya sözlü davet almadım.” ifadesiyle açıklayarak herhangi bir katılım ortamı oluşturulmadığını vurgulamıştır. 22 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi katılım ortamının oluşturulmadığını “Bugüne kadar fikrimi belirteceğim bir ortam oluşturulmadı.” sözleriyle dile getirmiştir. 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise bütçe ile ilgili kararlara “hiç” katılmama nedenini “Fakültede bütçe planlama konusu tamamen dekanlık ve fakülte sekreteri sorumluluğunda, bizden görüş alınmıyor.” sözleriyle açıklayarak bütçeye ilişkin kararların yönetim tarafından yapıldığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Berna Hoca da bütçeyle ilgili kararların yöneticiler tarafından alındığını “Bütçeyle ilgili sadece ilgili komisyonlarda çalışıyorsak haberimiz veya katkımız olabiliyor. Yani şu anda bir idare görevim yok” (06.12.2023, 1'26"-1'34") sözleriyle dile getirmiştir. 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise “Son bir senedir dekanlık ve rektörlük bu konuda hiçbir bilgi vermiyor. Genel kurul yapmıyor. Daha önceki yönetimler düzenli olarak şeffaf bir şekilde genel kurullarda bütçeye ilişkin sunum yapıp

tartışmaya açarlardı, sunumlar paylaşıldı.” sözleriyle bütçe planlamayla ilgili süreçlerin yöneticilere göre değiştiğini vurgulamıştır.

“Sürecin demokratik olması” alt temasına ilişkin görüş bildiren 12 anket katılımcısı, bütçeye ilişkin karar süreçlerinin demokratik olduğunu, bütçe planlama süreçlerinde ortak karar alındığını veya görüşlerinin sorulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. bu sürece “kısmen” katılma gerekçesini “Gerek fakültemiz gerek anabilim dalımız şeffaf ilkelerle bilgi paylaşımında bulunur, ihtiyaçlar dinlenir ve giderilir.” sözleriyle açıklarken, bölüm başkanı olarak görev yapan 19 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Tüm öğretim elemanlarına sorarak ortak kararı/çoğunluk gerektiğinde dikkate alırız.” sözleriyle gerekli durumlarda görüş alındığını dile getirmiştir. Öte yandan, katılımcıların bütçeyle ilgili kararlara belirli konularda katılım sağladıkları da anlaşılmaktadır. Örneğin, 19 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bütçe ile ilgili kararlara “çok az” katılma nedenini “Bazen laboratuvar malzemesi alımı dışında bu anlamda bir katkım yok.” ifadesiyle açıklarken, 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu sürece “kısmen” katılma gerekçesini “Çünkü bütçe ile ilgili daha çok kendi bölüm ve projelerim ile ilgili konulara katılıyorum.” sözleriyle açıklamıştır.

Yasal düzenlemenin yapısı teması bağlamında öğretim elemanları bütçeyle ilgili alınan kararlara katılımlarının herhangi bir görevlerinin olmamasıyla, mevzuatla veya idari görevlerinin olmasıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. “Görevinin olmaması” alt temasındaki 73 anket katılımcısının görüşleri, bütçeyle ilgili kararlara katılmama nedenlerinin herhangi bir idari görevlerinin ya da yetkilerinin olmaması ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu katılımcılardan 10 yıl deneyime sahip bir Arş. Gör. Dr. bütçeyle ilgili süreçlere hiç katılmama nedenini “Karar alma durumu kurullara aittir. Kurul içinde görev alma durumunda karar verme yetkisi elde edilebilir. Kurullarda yer alma ise Dr. Öğretim Üyesi ve üzeri kademelerde geçerlidir.” sözleriyle açıklayarak ünvanı gereği ilgili kurullarda görev almadığını ve bir yetkisinin olmadığını ifade etmiştir. 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise idari bir görevi olmadığı için bütçe ile ilgili planlamalara katılmadığını “Yönetici olmadığım ve yönetsel kurullarda çalışmadığım için bu konulardaki kararlara katılımım bulunmuyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Yedi yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise “Herhangi bir idari görevim olmadığı için yapılan toplantılardan sonra paylaşılan kararları okuyabiliyorum. Herhangi bir duyuru

yapıldığında onlara fikir belirterek katılabiliyorum.” sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü açıklamıştır.

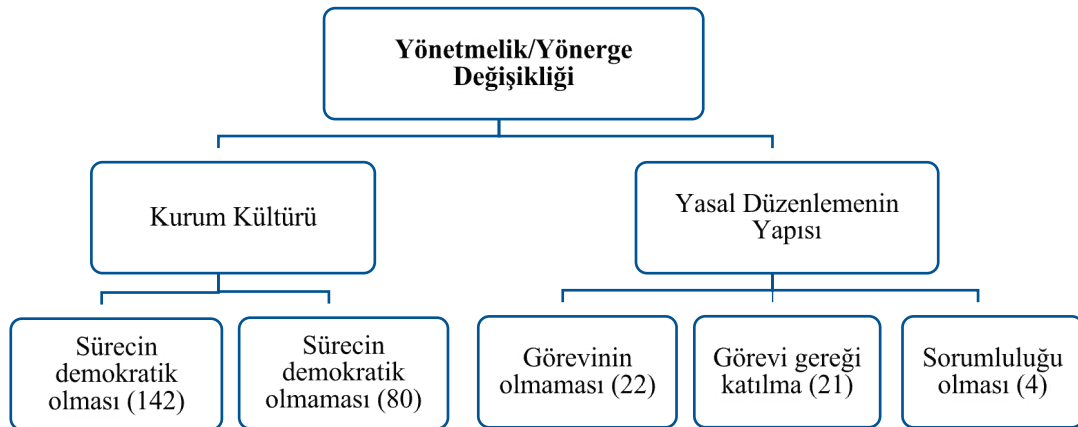
“Mevzuat” alt teması bağlamında, 12 öğretim elemanı bütçenin merkezi olarak yapılması ve mevzuat gereği böyle bir yetkileri olmaması nedeniyle bu sürece katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, 24 yıl deneyime sahip ve anabilim dalı başkanlığı görevini yürüten bir Prof. Dr. “Bütçe planı/bütçe kullanımı merkezi yapıldığı için bu konuda idari bir karar alma sürecine katılımım söz konusu değildir.” sözleriyle açıklarken, 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Çünkü bu konudaki yasal düzenlemeler izin vermiyor.” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. “Görevi gereği katılma” alt temasındaki 11 öğretim elemanının görüşleri ise bölüm başkanlığı, dekan yardımcılığı, fakülte yönetim kurulu üyeliği gibi idari görevleri dolayısıyla görev ve sorumlulukları gereği bütçeyle ilgili alınan kararlara katıldıklarını göstermektedir. Örneğin, fakülte dekanı olarak görev yapan, 33 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Yöneticilik görevim bu katılımı gerektiriyor.” şeklinde açıklamıştır.

4.1.2.1.2 Yönetmelik/Yönerge değişikliği

Öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişiklikleriyle ilgili kararlara katılım konusunda sahip oldukları özerklikle ilgili nitel bulgular Görsel 4.5’te yer alan tema ve alt temalar temel alınarak sunulmuştur.

Görsel 4.5

Yönetmelik/Yönerge Değişikliğine Katılım



Yönetmelik/Yönerge değişikliği boyutu altındaki görüşler *kurum kültürü* ve *yasal düzenlemenin yapısı* olmak üzere iki temada açıklanmıştır. *Kurum kültürü* teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişikliğiyle ilgili alınan kararlara katılım özgürlüğünün sürecin demokratik olma durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. “Sürecin demokratik olması” anket nitel verileri içerisinde 142 katılımcı tarafından dile getirilirken, görüşme verileri içinde ise 11 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar yönetmelik/yönerge değişiklikleri konusunda görüşlerini belirttiklerini, yazılı olarak görüşlerine başvurulduğunu veya toplantılar düzenlendiğini, böylece demokratik bir süreç yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin, iki yıl deneyime sahip bir Arş. Gör. Dr. yönetmelik/yönerge değişikliklerine yönelik sürecin ortak karar alınarak gerçekleştirildiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Anabilim Dalı olarak toplantı düzenliyoruz ve birlikte belirliyoruz.”. 12 yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi ise “Bölümde her türlü karar demokratik bir şekilde, tüm öğretim üyelerinin görüşü alınarak oluşturuluyor.” sözleriyle ifade ederken, 20 yıl deneyime sahip bir Doç. Dr. ise “EBYS üzerinden gelen yazılarla ve düzenlenen anabilim dalı/bölüm toplantılarında görüşlerimize başvuruluyor.” sözleriyle sürecin katılımcı bir anlayışla yönetildiğini belirtmiştir. 12 yıldır aynı kurumda görev yapan, görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Zehra Hoca ise bu sürecin katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünü “Biz genelde bunu akademik kurulda falan konuşuyoruz bölüm içerisinde, akademik kurulda konuşuyoruz, bir değişikliğe gidilecekse hep birlikte üzerinde konuşuyoruz.” (02.01.2024, 2'25"-2'40") sözleriyle dile getirmiştir. 20 yıldır aynı kurumda çalışan Prof. Dr. Emel Hoca ise yönetmelik/yönerge değişiklikleriyle ilgili görüş bildirebildiğini ancak sürecin eskisi kadar katılımcı bir anlayışla yürütülmediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Sıradan bürokratik işler işte üstten alta, alttan üste yazışmalarla sürüyor. Bazen programlarla ilgili kararlar alınırken ... haberimizin olmadığı ya da işte kurulda, kuruldan geçmesi gerekirken geçmediği hani biraz gizli saklı uygulamaların olduğuna tanık oluyoruz. Bu şekilde yani kurumda eskiden bölüm toplantıları, tartışmalar, fakülte akademik kurullar ve orada tartışmalar daha çok oluyordu ama son birkaç yıldır ... çok olmuyor ya da ... görüşlerimizi tabii belirli oranda iletebiliyoruz, o kadar ürkütücü bir ortam yok belki ama yani eskisi gibi tartışarak karar alınması azaldı. (25.12.2023, 01'30"-02'34")

Yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin fikirleri alınsa da görüşlerinin dikkate alınmadığını düşündüğünü ifade eden öğretim elemanları da vardır. Örneğin, 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. fikirlerinin dikkate alınmadığını düşündüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir: “Görüş soruluyor, sayfalarca yazıyoruz ama karar istenildiği şekliyle alınıyor.

Yani sormak olmuş olmak için soruluyor.” Anabilim dalı başkanlığı görevini yürüten 20 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise “Görüş alınmakla birlikte çok az bir bölümü ilgili yönetmeliklere yansıyor ya da hiç yansımıyor.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Bu ifadeler benzer şekilde, görüşme katılımcılarından Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca, dört yıldır çalıştığı kurumda yönetmelik/yönerge değişikliklerine yönelik toplantılar yapılsa da bu toplantıların yönetim tarafından alınan kararlara bir itirazlarının olup olmadığının sorulması ile sınırlı olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Onunla ilgili de toplantı yapılıyor ama genelde üst kısımlarda zaten bir karar verilmiş oluyor. Bize gelene kadar belli bir çizgi sabitlenmiş oluyor. Hocam böyle uygun gördük. İtirazı olan var mı boyutunda bir fikir alınıyor sadece. Eğer o zaman aklınıza yatmayan bir şey olursa tabii ki fikrimizi beyan ediyoruz. Ama bunun yönetmelikte ne kadar değişikliğe sebep oluyor orası tabii tartışılır ama mutlaka soruluyor, toplantı yapılıyor, bilgimiz oluyor. (30.10.2024, 4'51"- 5'28")

“Sürecin demokratik olmaması” alt teması 80 anket katılımcısının görüşünü içermektedir. Görüşmelerde ise 10 katılımcı sürecin demokratik olmadığını vurgulamıştır. Öğretim elemanları katılım ortamı sağlanmaması, görüşlerine değer verilmemesi, yönetmelik/yönerge değişikliğine ilişkin kararların yönetim tarafından alınması veya ünvanlarından dolayı bu sürece katılmadıklarını ifade etmektedirler. Örneğin, 13 yıl deneyime sahip bir Doç. Dr. “Fikrimiz sorulmuyor ve süreçlere dahil edilmiyoruz.” sözleriyle, 25 yıl deneyime sahip bir Prof. Dr. ise “Bugüne kadar böyle bir karar mekanizmasına dahil edilmedim.” diyerek yönetmelik/yönerge değişikliği açısından bir katılım ortamının sağlanmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, görüşlerine değer verilmediğini vurgulayan katılımcılar da vardır. Örneğin, 12 yıl deneyime sahip ve senato üyesi bir Prof. Dr. yönetmelik/yönerge değişikliğine ilişkin süreçlere “kısmen” katılma nedenini “Bazen görüşlerimiz dikkate alınmıyor.” diyerek açıklarken, 25 yıl deneyime sahip bir Öğr. Gör. bu sürece “hiç” katılmama nedenini “Önerilerim dikkate alınmayacaktır.” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca, dört katılımcı ünvanından dolayı bu süreçlere katılmadığını ifade etmiştir. Örneğin, 20 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. Dr. “Söz konusu komisyonlarda ünvanımdan dolayı görev alamıyorum.” derken, 5 yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi “Unvan nedeniyle bazı şeyleri ifade etmekte zorlanıyoruz.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

“Sürecin demokratik olmaması” bağlamında hem anket hem de görüşme verilerinde ortaya çıkan bulgulardan biri yönetmelik/yönerge değişikliği süreçlerinin yönetim

tarafından yürütülmesidir. Örneğin, 8 yıl deneyime sahip bir Doç. Dr. yönetmelik/yönerge değişikliklerine yönelik kararların yönetim tarafından alındığını “Bu tür kararlar kurullar tarafından alınıyor. Ben de bu kurullarda yer almıyorum.” sözleriyle açıklarken, 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Yönetmelik ve yönerge değişiklikleri daha çok üst yönetimler (Senato, YÖK vb.) tarafından yapılıyor.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Günseli Hoca da yönetmelik ve yönerge değişikliği süreçlerinin kurullar tarafından yürütüldüğünü ancak kuruldaki temsilci iş arkadaşları aracılığıyla görüşlerini dile getirebildiğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

O bizlere çok yansımıyor. Yönetmelik ve kararlar genelde böyle bu şekilde bu karar alındı, yapın deniyor. Orada çok fazla söz hakkı zannedersen edinemiyoruz. O söz hakkının olması daha çok fakülte kurulunda, yönetim kurulunda olmak gerekiyor. Oradaki arkadaşlarımıza söylüyoruz. Bak böyle bir şey olursa bizim de görüşlerimizin bu olduğunu beyan et, orada dile getir diye ama daha çok önümüze kararlar alınmış şekilde geliyor. (30.04.2024, 12'40"-13'22")

Yönetmelik ve yönerge değişikliğine ilişkin kararların yönetim tarafından alındığını belirten bir diğer görüşme katılımcısı Prof. Dr. Berna Hoca ise bu sürecin demokratik bir şekilde yürütülme durumunun yöneticilere göre değişiklik gösterdiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcının görüşü şu şekildedir:

Şimdi bu tamamen yönetime göre değişiyor. Bazı yönetim, yani yöneticilere göre değişiyor diyeyim, fakülte yöneticilerine göre, üniversite yöneticilerine göre değişiyor. Bazı yöneticiler daha şeffaf, daha katılımcı karar almayı tercih ediyorlar, kurul ve komisyonlarda fakülte kurulunda mesela programlar tartışılmadan lisans programları tartışılmadan değerlendirilmeden geçmiyor ya da lisansüstü kontenjanlar, yönetmelik ve yönerge değişikliklerinde de çok şeffaf, katılımcı yöntemleri benimseyen yöneticiler olduğu gibi tam tersi biz yaptık oldu şeklinde karar alıp kararı bize bildiren, sadece kararı bildiren yöneticilerle de çalıştım. Yani ikisini de gördüm. Katılımcı ve bizim görüşlerimizi alan bizden destek isteyen yöneticiler de oldu. (06.12.2023, 08'06"-08'57")

Son olarak, yönetmelik ve yönerge değişikliklerinin yöneticiler tarafından yapıldığını vurgulayan Dr. Öğr. Üyesi Erdem Hoca, bu durumun özerkliği zedelediğini ve söz hakkına sahip olmaları gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bizde mesela yönetmelik, seçmeli derslerle, önce onu, seçmeli derslerle ilgili bazen dönem dönem şey oluyor, böyle değişiklikler oluyor. Burada bizim görüşlerimiz alınıyor. Yönetmelikte bunu söyleyemem, yani bu işte biraz önce dedim ya, dekanlık daha ziyade ve üniversite bazında bazı şeyler bize dikte ediliyor. Yani bunu ifade etmek gerekir. Bu da ...

bizim özerklik anlamındaki ..., akademinin o yapısına aslında bana göre zarar veriyor. Yani daha bu konuda bizim inisiyatif sahibi olmamız gerekiyor. (29.12.2023, 06'40"-07'24")

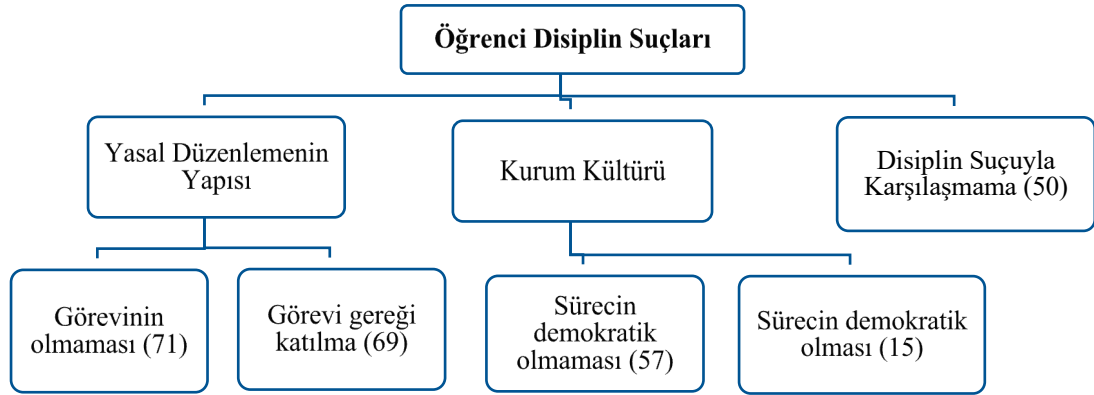
Yasal düzenlemenin yapısı teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişikliği süreçlerine idari bir görevleri olduğunda katıldıkları, görevleri olmadığında ise bu sürece katılım göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, birkaç katılımcı bu süreçlere katılmanın sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Örneğin, bu sürece “hiç” katılmadığını belirten, 25 yıl deneyime sahip bir Prof. Dr. “Bu kararların alındığı senato, yönetim kurulu vs. üyesi veya üniversite yöneticisi değilim.” diyerek herhangi bir idari görevi olmadığı için bu sürece katılım göstermediğini ifade etmiştir. 23 yıl deneyime sahip bir Doç. Dr. ise bu sürece “hiç” katılmama nedenini şu sözleriyle açıklamıştır: “Yönetmelik/yönerge değişikliklerini gerçekleştiren karar verici durumda veya iletişimde değilim.” Öte yandan bu sürece katıldığını ifade eden öğretim elemanları yönetici oldukları için veya kurul üyesi oldukları için katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir Prof. Dr. yöneticilik görevi dolayısıyla bu sürece katıldığını “Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetim kurulu üyesi olarak bu konuları tartışıp, karar alma süreçlerine katılıyorum.” sözleriyle açıklarken, enstitü müdür yardımcısı bir Doç. Dr. bu sürece sadece yöneticilik görevi olduğunda etkin olarak katıldığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Yalnızca komisyon üyesi olduğum zamanlarda etkin rol oynadığımı hissediyorum.”. Bununla birlikte, dört katılımcı yönetmelik/yönerge ile ilgili karar süreçlerine katılmanın sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Örneğin, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu sürece katılma nedenini sorumluluğu olarak gördüğünü “Katılım fırsatı sunulduğunda, niteliği artırmaya yönelik katkı sunmamın akademik sorumluluk olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ifade ederken, 17 yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi “Görev ve sorumluluklarım dahilinde bölümdeki yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin karar alma sürecine katılım gösteriyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.1.2.1.3 Öğrenci disiplin suçları

Öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararlara katılım konusunda sahip oldukları özerklikle ilgili nitel bulgular Görsel 4.6’da yer alan tema ve alt temalar temel alınarak sunulmuştur.

Görsel 4.6

Öğrenci Disiplin Suçlarına İlişkin Kararlara Katılım



Öğrenci disiplin suçları boyutu altındaki görüşler *yasal düzenlemenin yapısı*, *kurum kültürü* ve *disiplin suçuyla karşılaşmama* olmak üzere üç temada açıklanmıştır. *Yasal düzenlemenin yapısı* teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının disiplin suçlarına ilişkin kararlara katılımlarının idari görevlerinin olması, disiplin kurulunda görevli olma veya soruşturmada görevlendirilmeleri durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğrenci disiplin suçlarına yönelik karar alma süreçlerine herhangi bir görevi olmadığı için katılmadığını belirten 71 anket katılımcısı, konuyla ilgili görevlendirmelerinin olmadığını ve öğrenci disiplin suçlarına ilişkin sürecin disiplin kurulu tarafından yürütüldüğünü vurgulamışlardır. Örneğin, enstitü müdür yardımcılığı görevini yürüten 12 yıl deneyimli bir Doç. Dr. öğrenci disiplin suçlarına yönelik bugüne kadar herhangi bir görevlendirmesi olmadığı için bu sürece “hiç” katılmama nedenini şu sözleriyle açıklamıştır: “Disiplin soruşturmalarında görevlendirmeler yapılıyor. Bugüne kadar böyle bir görevlendirme talebi gelmedi.” Bu sürece “hiç” katılmadığını ifade eden bir Prof. Dr. ise “Öğrenci disiplin konuları Fakülte Yönetim Kurulunun görev alanında olduğu için öğretim elemanlarının katılması gerekmiyor. Fakülte Yönetim Kurulu disiplin konularında Fakülte Disiplin Kurulu olarak görev yapar.” diyerek öğrenci disiplin suçlarıyla ilgili sürecin ilgili kurullar tarafından yürütüldüğünü belirtmiştir.

Öğrenci disiplin suçları ile ilgili süreçlere görevi gereği katıldığını belirten 69 anket katılımcısı vardır. Katılımcılar disiplin kurulunda bir görevlerinin olması, soruşturmacı olarak görevlendirilmeleri halinde ve yönetici olmaları durumunda bu süreçlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, anabilim dalı başkanı olan bir Prof. Dr. idari görevi nedeniyle bu sürece “tamamen” katıldığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Anabilim

dalı başkanı olduğum ve kıdemli bir hoca olduğum için bu kararlar alınırken fikrim mutlaka alınır.” Bölüm başkanı olarak görev yapan bir başka Prof. Dr. ise bu süreçte “kısmen” katılma nedenini “Daha önce fakülte disiplin kurulu üyeliği görevi yürüttüm.” sözleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanları soruşturmacı olarak görevlendirildiklerinde bu sürece dahil olduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, süreçte soruşturmacı olarak görev alıp rapor hazırlamalarına rağmen, soruşturmanın sonucuyla ilgili bilgilendirme yapılmadığını vurgulayan öğretim elemanları da vardır. Örneğin, daha önce soruşturmacı olarak görev aldığını belirten bir Doç. Dr. “Bir kere görevlendirme aldım. Soruşturmada bulundum ve rapor yazdım. Sonrası ne oldu bilgilendirilmedim.” sözleriyle soruşturmanın sonucuna dair kendisinin bilgilendirilmediğini belirtmiştir.

Kurum kültürü teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına yönelik karar süreçlerinde sürecin demokratik olup olmamasının etken olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. “Sürecin demokratik olmaması” alt temasındaki 57 anket katılımcısının görüşleri incelendiğinde, öğrenci disiplin suçlarına yönelik karar alma süreçlerinde öğretim elemanlarının görüşlerinin sorulmadığı veya sadece bilgilendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi sürecin yönetimin görevi olduğunu “Öğrenci disiplin sorunları varsa ilgili öğretim üyesinin olayla ilgili görüşünün alınması dışında yönetim tarafından yürütülen bir süreç olarak işliyor.” sözleriyle açıklarken, bölüm başkanlığı görevini yürüten 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Bölümümüzle ilgili bir durum söz konusu ise bölüm başkanlığı etkin olmalıdır.” diyerek bu süreci bölüm başkanlığının yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci disiplin suçlarına yönelik karar alma süreçlerine “çok az” katılma nedenini görüşünün sorulmaması olarak açıklayan öğretim elemanlarından biri “Böyle bir görüş bildirme imkanı tanınmıyor!” (Doç. Dr., 18 yıl deneyimli) diyerek görüşünü açıklamıştır. Öte yandan, 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise bu sürece “çok az” katılma nedenini “Bizim yöneticimiz her şeyi kafasına göre planlar ve hiçbir şeyi danışmaz sadece "mı" gibi yapar.” şeklinde açıklayarak yönetici tutumlarına dikkat çekmiştir.

“Sürecin demokratik olması” alt teması içinde görüşleri yer alan 15 anket katılımcısı öğrenci disiplin suçlarına yönelik karar alma süreçlerine katılım gösterdiklerini, sürecin demokratik olduğunu, bölüm hocalarının görüşlerinin alındığını ve ortak karar aldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, bu sürece “tamamen” katıldığını ifade eden bir öğretim elemanı “Disiplin suçu önemli bir şey olduğu için anabilim dalımızda bu konudaki

kararlar tüm hocaların görüşü alınarak verilir.” (Prof. Dr., 37 yıl deneyimli) sözleriyle ortak karar alındığını vurgulamıştır.

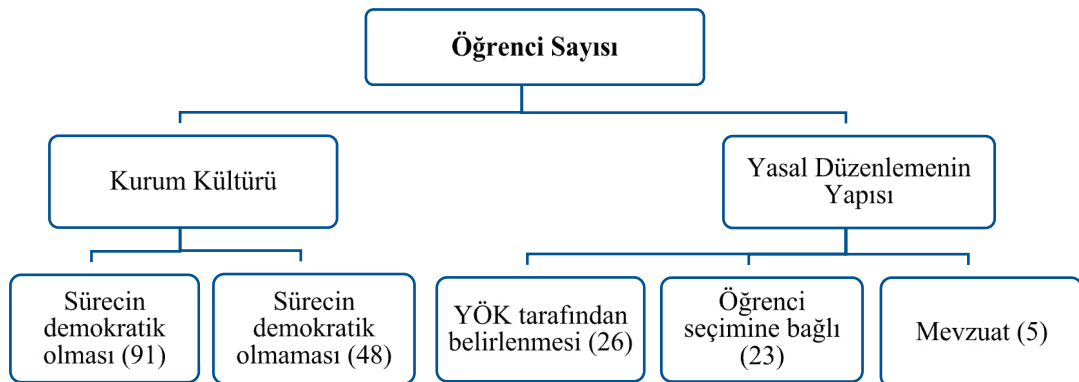
Disiplin suçuyla karşılaşmama temasında yer alan 50 anket katılımcısına ait görüşler incelendiğinde, öğretim elemanlarının bu süreçlere katılmama ya da sınırlı düzeyde katılım gösterme nedenlerinin bu tür disiplin suçlarıyla karşılaşmamaları olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, iki yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. bu sürece katılmamakla birlikte sürecin işleyişine ilişkin bilgi sahibi de olmadığını şu sözleriyle açıklamıştır: “Bununla ilgili bir deneyim yaşamadım bu sebeple olası bir durumda sürecin nasıl işleyeceğini bilmiyorum.” Bir başka katılımcı disiplin suçu içeren bir olay yaşanmadığı için bu sürece katılmadığını şu sözleriyle açıklamıştır: “Çalışma sürem boyunca böyle bir durumla karşılaşmadım.” (Dr. Öğr. Üyesi, 2 yıl deneyimli). Bir diğer katılımcı ise disiplin suçlarının yaşanmamasının yanı sıra yaşandığı koşulda da görüşüne başvurulmadığını şu sözleriyle açıklamıştır: “Hem böyle bir olay yaşanmıyor hem de olsa bile görüş pek alınmıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi, Anabilim dalı başkan yardımcısı, 15 yıl deneyimli).

4.1.2.1.4 Öğrenci sayısı

Öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme açısından sahip oldukları özerkliğe ilişkin nitel bulgular Görsel 4.7’de yer alan tema ve alt temalar temel alınarak sunulmuştur.

Görsel 4.7

Öğrenci Sayısının Belirlenmesi



Öğrenci sayısı boyutu altındaki görüşler *kurum kültürü* ve *yasal düzenlemenin yapısı* olmak üzere iki temada açıklanmıştır. *Kurum kültürü* teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleyebilme konusundaki

özgürlüklerinin sürecin demokratik olması veya olmaması durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır.

“Sürecin demokratik olması” alt temasında yer alan 91 anket katılımcısına ait görüşler incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenci sayılarının belirlenmesi sürecinde görüşlerinin alındığı, dersi alabilecek öğrenci sayısına ilişkin alt ve üst limit doğrultusunda öğrenci sayısını kendilerinin belirleyebildiği, öğrenci sayılarının derslere göre dağılımının ortak kararlar yapıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, öğrenci sayısını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir öğretim elemanı “Fakülte yönetimi tarafından kabul edilen en alt ve en üst sınırı aşmamak kaydıyla özgürüm.” (Dr. Öğr. Üyesi, 4 yıl deneyimli) diyerek görüşünü açıklarken, bu süreçte “tamamen” özgür olduğunu belirten ve bölüm başkan yardımcısı olarak görev yapan 28 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Bölümümüzde bu konuda sistemli bir paylaşım ve iş birliği bulunmaktadır.” diyerek bu sürecin katılımcı bir anlayışla yönetildiğini ifade etmiştir. Bir başka öğretim elemanı öğrenci sayısını belirleyebilse de bazen sınıf mevcudunun fazla olduğunu ancak yönetim aracılığıyla sorunun çözülebildiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Derslerimiz için öğrenci kontenjanını dönem öncesinde belirtiyoruz. Sınıf mevcutları bazen belirtilen öğrenci sayısını geçebilse de çok sıkıntılı bir durum olursa öğrenci işleri ve dekanlık tarafından sorun çözülüyor.” (Prof. Dr., 18 yıl deneyimli, Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi). Öte yandan, öğrenci sayısını belirleyebildiğini ancak öğrenci sayısının fazla olması, üstten ders alan veya afla dönen öğrencilerin olması gibi nedenlerle belirledikleri kontenjanların aşılabildiğini ifade eden katılımcılar da vardır. Bu durumu ifade eden katılımcılardan biri görüşünü “Ders öğrenci kotası belirlemede görüşümüz alınır ve ilgili kurullarda karara bağlanır. Ancak çeşitli nedenlerle (af, üstten ders almak, vb.) bu kota aşılabilmektedir.” (Prof. Dr., 23 yıl deneyimli, Enstitü Müdürü ve Bölüm Başkanı) diyerek açıklarken, bir başka katılımcı “Kontenjanları biz belirlese de talepler ve nüfus yoğunluğu nedeniyle artırmak durumunda kalabiliyoruz.” (Dr. Öğr. Üyesi, 4 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

“Sürecin demokratik olması” alt teması kapsamında öğretim elemanlarının derslerini seçecek öğrenci sayısını lisansüstü derslerde ve seçmeli derslerde belirleyebildikleri, kimi zaman ise öğrencileri gruplara ayırabilme imkanları olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, fiziki koşullara ve öğretim elemanı sayısına bağlı olarak da sayıyı belirleyebildiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğrenci

sayısını sadece lisansüstü derslerde belirleyebildiğini “Lisans derslerinde hiç özgür değiliz, doğrudan YÖK tarafından belirlenen kontenjanlar doğrultusunda geliyorlar. Ama yüksek lisans ve doktora derslerinde kontenjanı anabilim dalı olarak tartışmak suretiyle biz belirliyoruz.” sözleriyle dile getirirken, yedi yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi sadece seçmeli derslerde öğrenci sayısını belirleyebildiğini “Sadece seçmeli derslerim için belirli bir kontenjanın üzeri için planlama yapabiliyorum. Örneğin seçmeli dersler için kontenjan 30 kişi olarak belirlendiyse bunun üzerine çıkıp çıkmamak bana bağlı.” sözleriyle ifade etmiştir. Zorunlu derslerde öğrenci sayısını belirleme yetkisinin olmadığını ancak öğrencileri gruplara ayırabildiğini belirten bir öğretim elemanı ise görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Zorunlu derslerde dersi alması gereken öğrenci sayısı bellidir, kendim belirleyemem. Ancak bu sayıya göre bölümde konuşarak kaç şube açacağımıza, şube başına kaç kişi olabileceğine önceden bölümde beraber karar veriyoruz.” (Dr. Öğr. Üyesi, 12 yıl deneyimli). Bunlara ek olarak, katılımcılar öğrenci sayılarının belirlenmesinde öğretim elemanı sayısının ve fiziki koşulların da etkili olduğunu da vurgulamışlardır. Örneğin, 19 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğrenci sayısını belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedenini “Herkes eşit dağılım olmasını talep etmekteyiz. Ancak öğretim elemanı eksik olduğunda bazı sınıfların sayıları artmaktadır.” sözleriyle açıklarken, öğretim elemanı sayısındaki eksikliğin sınıflardaki kontenjanların artmasında bir etken olduğunu vurgulamıştır. 33 yıl deneyimli ve dekanlık görevini yürüten bir Prof. Dr. ise öğrenci sayısının belirlenmesinde “kısmen” özgür olma nedeni “Bu husus ders hocasına göre yapılanamamakta. Dersin içeriği ve fiziki imkanlar daha belirleyici olabilmekte.” sözleriyle açıklayarak öğrenci sayısını belirlemede fiziki koşulların etken olduğuna dikkat çekmiştir.

“Sürecin demokratik olmaması” bağlamında 48 anket katılımcısı ve bir görüşme katılımcısı öğrenci sayısını belirlemeye ilişkin görüşlerinin alınmadığını belirtmekle birlikte kontenjanların yüksek olması, alternatif ders sayılarının az olması ve öğrencilerin derslere eşit sayıda dağıtılması nedeniyle bu konuda bir söz hakkına sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Örneğin, bir yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi “Yüksek kontenjanlar nedeniyle dersler genelde kalabalık oluyor ve müdahale etme şansımız olmuyor. Tabi bunda hocaların fazla şube açmak istememesi de etkili.” diyerek öğrenci sayısının fazla olmasını ve öğretim elemanlarının ders açmak konusundaki isteksizliğini vurgulamıştır. Beş yıldır üniversite düzeyinde ders yürüten bir Öğr. Gör. ise “Dersler kendi adıma açılmadığından ve farklı kişilerin derslerini yürüttüğümünden söz hakkım

yok.” sözleriyle öğrenci sayısını belirleme konusunda görüşünü belirtmediğini ifade etmiştir. Anabilim dalı başkanı olarak görev yapan bir Dr. Öğr. Üyesi ise öğrenci sayısının derslere eşit şekilde paylaştırıldığını, bu nedenle de öğrenci sayısını belirleme konusunda bir söz hakkının olmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Toplam öğrenci sayısı ders gruplarına paylaştırıldığı için bu konuda bir söz hakkı olamıyor.” Bunlara ek olarak, öğretim elemanları öğrenci sayılarının bölüm başkanlığı, yönetim kurulları, dekanlık ve rektörlük tarafından belirlendiğini de vurgulamışlardır. Örneğin, bir öğretim elemanı “Anabilim dalı başkanlığı öğrenci sayılarını açılan derslere göre belirliyor.” (Doç. Dr., 23 yıl deneyimli) ifadesiyle öğrenci sayısının yönetim tarafından belirlendiğini vurgulamıştır.

Yasal düzenlemenin yapısı temasında yer alan 54 anket katılımcısı ve bir görüşme katılımcısına ait görüşler incelendiğinde, öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayılarını kendilerinin belirleyemediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğrenci sayılarının YÖK tarafından belirlendiğini ifade etmekle birlikte, öğrenci sayılarının mevzuata göre belirlendiğini ve öğrencilerin dersleri kendi istekleri doğrultusunda seçtiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, 30 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğrenci sayısının YÖK tarafından belirlendiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Fakülte bölüm kontenjanları bölüm başkanlığı ve fakülte yönetimi düzeyinde belirleniyor. YÖK ise istediği kontenjanı gönderiyor. Derslerdeki öğrenci sayısı ise mevcut insan kaynağına göre belirleniyor. Söz şansımız yok.” Öğrenci sayısını belirlemede “hiç” özgür olmadığını belirten bir Doç. Dr. ise “Seçmeli derslerde kontenjan belirleyebiliyoruz. Fakat zorunlu derslerde YÖK'ten gelen kontenjan kadar öğrencimiz dersi alıyor.” (Bölüm başkan yardımcısı, 15 yıl deneyimli) ifadesiyle zorunlu dersler için öğrenci sayısının YÖK tarafından belirlendiğini dile getirmiştir. Dersteki öğrenci sayısının dersi kaç öğrencinin seçtiğine bağlı olduğunu dile getiren katılımcılardan biri “Ders açılır, öğrenciler seçerler. Biz kişi sayısına müdahale edemeyiz.” (Doç. Dr., 10 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü açıklarken, bir başka katılımcı “Derslerime dersi almakla yükümlü tüm öğrenciler katılabilir. Ancak bu da kontenjan ve sınıf mevcudu ile sınırlı zaten. Seçmeli derslerde ise seçme iradesi elbette öğrencilerimizin.” (Prof. Dr., 16 yıl deneyimli, Bölüm ve Anabilim Dalı Başkanı) sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Özlem Hoca da dersini alacak öğrenci sayısının öğrenci seçimlerine bağlı olduğunu ancak yüksek kontenjanlar nedeniyle derslerini yürütme sürecinde özerkliğini sınırlandırıdığını hissettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Benim öğrencilerim çok yüksekti. Öğrenci işlerine gidip sınıfta yer olmadığını ve lütfen artık bana öğrenci göndermeyin dediğim oldu. O da tabii o öğrencilerin seçmesiyle ilgiliydi. Kontenjan çok yüksek olursa bunaltıyor insanı...proje diye seçmeli dersimiz vardı, eğitimde proje hazırlama ve geliştirme. Her bölümden var, her sınıftan var. Çok zorlandığım bir ders. Ben dedim bir daha bu dersi veririm bu kadar çok kişilik derse girmek istemediğimi söyledim. Ama bunu dikkat alıyor ya [Araştırmacı Notu: Katılımcının yönetsel süreçlere yönelik genel görüşlerine dayalı olarak bu ifadesinde kinaye yapmadığı düşünülmektedir] yönetim. (03.05.2024, 27'05"-27'41")

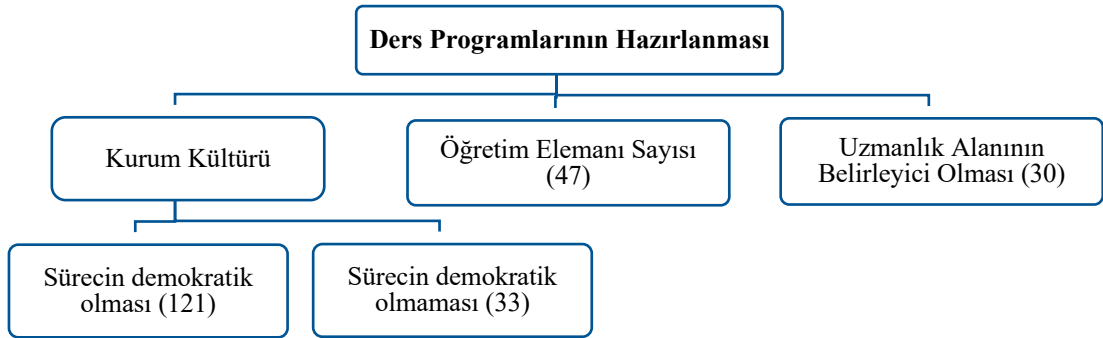
Yasal düzenlemenin yapısı bağlamında, beş katılımcı öğrenci sayılarının mevzuat doğrultusunda belirlendiğini ifade etmiştir. Örneğin, 38 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu konudaki görüşünü “Mevzuatta öğrenci sayılarının belirlenmesi kararlarının nasıl alınacağı bellidir.” sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.2.1.5 Ders programlarının hazırlanması

Öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri dersler ve ders sayılarını belirleme konusunda sahip oldukları özerklikle ilgili nitel bulgular Görsel 4.8’de yer alan tema ve alt temalar temel alınarak sunulmuştur.

Görsel 4.8

Ders Programlarının Hazırlanması



Görsel 4.8’de sunulan *kurum kültürü* ve *öğretim elemanı sayısı* temaları, öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri hem ders sayısını hem de ders türünü belirlemeye yönelik sahip oldukları özerkliği etkileyen etmenler olarak ortaya çıkmıştır. *Uzmanlık alanının belirleyici olması* teması ise sadece bir dönemde yürütecekleri ders türlerinin belirlenmesini etkileyen bir etmen olarak ortaya çıkmıştır.

Kurum kültürü temasında yer alan görüşler incelendiğinde, öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri ders sayılarını ve türlerini belirleme konusundaki özgürlüklerinin sürecin demokratik olması veya olmaması durumuna göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. “Sürecin demokratik olması” alt teması içinde 121 anket katılımcısı ders programlarının demokratik bir şekilde yürütüldüğünü dile getirilmiştir. Ayrıca görüşmelerde 20 katılımcı da ders programlarının katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünü vurgulamıştır. “Sürecin demokratik olması” alt temasındaki ifadeler incelendiğinde, öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri derslerin belirlenmesi sürecinde görüşlerinin alındığı, toplantılarda konuşularak ortak karar alındığı ve öğretim elemanlarının kendi tercihleri doğrultusunda istedikleri kadar ders yürütme özgürlüğüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yürütecekleri ders sayısı bağlamında derslerin eşit olarak dağıtıldığı ve bölüm içinde ders dağılımı anlamında öğretim elemanlarının iş birliği içinde olduğu da katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Ders programlarının hazırlanması sürecine yönelik görüşlerini belirtebildiğini ifade eden katılımcılardan biri “Anabilim dalı kurullarında ders dağılımları görüşülüp karara varılmaktadır. O yüzden çok zorda kalınmadığı sürece gireceğim dersler ile ilgili uzmanlık alanımı da hesaba alarak ders talebinde bulunabiliyorum.” (Doç. Dr., 6 yıl deneyimli, Fakülte Kurulu Doçent Temsilcisi) sözleriyle, 23 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. ise “Bölümümüzün girmesi gereken dersler bölüm hocaları arasında bir toplantı ile dağıtılıyor.” sözleriyle bu sürecin katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünü belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “Açmak istediğimiz dersler ve saati bölüm başkanı sorar.” (Prof. Dr., 22 yıl deneyimli) ifadesiyle yöneticisinin ders yükünün belirlenmesi sürecinde öğretim elemanlarının görüşlerini aldığını vurgulamıştır. Ders programlarının hazırlanma sürecinde bir talep formu aracılığıyla tüm hocaların görüşlerinin alındığını ve seçim hakları olduğunu belirten görüşme katılımcılarından Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca bu süreci şu sözleriyle açıklamıştır:

Onun için ben geldiğimden beri şöyle bir uygulama var. İşte önce hocalara ders talepleri gönderiliyor bir form üzerinden. İşte biz tercihte bulunuyoruz. Üç dört tane tercih ediyoruz, ... seçmeli zorunlu falan. Genelde bizim isteklerimize göre o ders dağılımları yapıyor ama bazen de bölümün ihtiyaçları öncelikli oluyor. Yani en azından bir ya da iki ders bizim istediğimizi verip bazen de işte açıkta kalan dersler için. Gene de bize pek dayatma olmaz, rica olur genelde. Yani işte verebilir misin, çok zor durumda kaldık falan filan diye. Öyle genelde o şekilde yani nezaket kuralları çerçevesinde öyle ders dağılımları yapılır. (22.05.2024, 2'29"-3'18")

Görüşme yapılan katılımcılardan Prof. Dr. Berna Hoca ise bu sürecin toplantılarda planladığını, 22 yıldır görev yaptığı kurumda ders programlarının planlanma sürecinin eşitlikçi ve demokratik bir anlayışla sürdürüldüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Derslerin dağıtımı kesinlikle herkesin ilgilendiği veya katıldığı kararlara katıldığı bir süreç. Bizde şu, işleyiş şöyle oluyor. Her dönem başlamadan 1-2 ay önce mesela bahar dönemi için şu an bu hafta yaptık. Yani bahar döneminde açılacak ve bizden talep edilen lisans dersleri için toplantı yaptık anabilim dalında. Şöyle oluyor işleyiş, bütün bölümlerden taleplerin gelmesini bekliyoruz çünkü tek tek yapmak, tekrarlı toplantılara neden oluyor. O nedenle bütün bölümlerden ders talepleri geldikten sonra anabilim dalı olarak toplanıp ders yüklerimize, mevcut tez yüklerimize, iş yüklerimize göre alabileceğimiz, alamayacağımız dersleri beyan ediyoruz kendi içimizde. Orada da eşitlikçi, demokratik ve empatik yaklaşmaya çalışıyoruz, iyi bir anabilim dalı kültürümüz var açıkçası. (06.12.2023, 02'38"-03'32")

Ders programlarının hazırlanması sürecinde kurumlarında katılımcı bir süreç olduğunu vurgulayan iki görüşme katılımcısı, bu süreçte ünvanın da etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu katılımcılardan Prof. Dr. Mustafa Hoca bu sürecin öğretim elemanlarının talepleri doğrultusunda yürütüldüğünü ancak özellikle doçent ve profesör ünvanlarını aldıktan sonra fikirlerinin alındığını ve istemedikleri bir derse girmek konusunda herhangi bir zorlama yapılmadığını vurgulamıştır. Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca ise ders programlarının toplantıda belirlendiğini ancak bu süreçte öncelikli seçim hakkının ünvanı yüksek hocalarda olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Anabilim dalı olarak genelde ... kimlerin dersleri, hangi dersleri vereceğiyle ilgili mesela hep toplantılarla karar veriliyor ama kurum kültürü olarak şöyle bir şey var. Mesela ... kıdem mevzuu var. Bu toplantıda ... önce profesör olan hocalar, ondan sonra ünvanına göre, aynı ünvan içinde de ilk ünvanı alma sırasına göre dersler dağıtılıyor. (08.02.2024, 01'51"-02'24")

Ders programlarının hazırlanma sürecinde vurgulanan bir başka nokta ise çalışma ortamı ve öğretim elemanları arasındaki iş birliğidir. Örneğin, bir enstitünün müdürlüğünü yürüten, dokuz yıl deneyimli bir Doç. Dr. ders sayılarının belirlenmesi sürecinde bölüm içindeki uyumu şu sözleriyle vurgulamıştır: “Bu durum bölüm içi uyumla alakalıdır. Benim bölümümde ders dağılımları uyum içinde gerçekleştiriliyor.” Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Özlem Hoca ise dersleri kendi aralarında anlaşarak eşit şekilde paylaştıklarını, ancak ekstra dersler olması halinde ise “Kim müsaitse, kimin programı daha az yoğunsa o arkadaşına gidiyor. Bu şekilde biz adaletli bir paylaşım yapmaya çalışıyoruz.” (03.05.2024, 4'54"- 05'05") sözleriyle bu süreçteki iş birlikçi yaklaşımı

vurgulamıştır. Benzer şekilde, Prof. Dr. Nevin Hoca da öğretim elemanlarının kendi aralarında iş birliği olduğunu ve kurul toplantılarında konuşularak karar verildiğini ifade etmiştir. Öte yandan bu kültürün yönetime bağlı olarak değişebileceğini de şu sözleriyle vurgulamıştır:

Bizler işte kendi aramızda programımızı, vereceğimiz dersleri bir şekilde hazırlardık. Bunu böyle formal bir toplantı şeklinde değil de daha çok kendi aramızda sohbet şeklinde. Onları hazırladıktan sonra bölüm toplantısına götürür orada da bütün bölümle konuşurduk. (...) Oradan da ... fakülte kurullarına giderdi. Şimdilik hala bunu yapıyoruz. Hala dememin nedeni her an her şey değişebilir çünkü bir şekilde şeyler, yönetim değişikliği maalesef iş yapış biçimine de yansımaya başlıyor. (03.01.2024, 40'47"- 41'22")

Ders programlarının hazırlanması sürecinde, kaç ders yürütmek istediğini kendisinin belirleyebildiğini vurgulayan katılımcılardan biri “Bu konuda bölümümüz dikkatlidir. Mevcut şartlar içinde kimse almak istediğinden daha fazla ders yükü ile yüklenmez. İstisna olarak bazen başka bir hocamızın özel durumu nedeniyle bir dersi gönüllü olarak kabul ettiğimiz olmuştur ancak bunda da bir zorlama olmamıştır.” (Arş. Gör. Dr., 7 yıl deneyimli) sözleriyle bu konuda bir zorlama olmadığını vurgulamıştır. Bir başka katılımcı ise iş yoğunluğu doğrultusunda bir dönemde yürütmek istediği ders sayısını kendisinin belirleyebildiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Yürütmüş olduğum lisansüstü dersler ve akademik çalışmalara bağlı olarak öğretim döneminde kaç ders yürütmek istediğim konusunda büyük ölçüde özgürüm.” (Dr. Öğr. Üyesi, 17 yıl deneyimli). Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca ise herkesin görüşünü belirtebildiğini ve kendi istediği dersleri yürütebildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Dersler listeleniyor ve yansıtılıyor dönemlik olarak, önce herkes kendi uzmanlık alanındaki dersi seçiyor. Daha sonra seçmeli derslerde de her bir hocamız hangi derse girmek istiyorsa mutlaka onunla ilgili görüşünü belirtiyor ve ben bugüne kadar da bütün hocalarımızın kendi istediği derslere girdiğine bölümde şahit oldum. (22.01.2024, 01'20"-01'42")

Bunlara ek olarak, ders sayısının öğretim elemanları arasında eşit bir şekilde dağıtıldığını ifade eden katılımcılar da vardır. Örneğin, 19 yıl deneyime sahip ve bölüm başkanlığı görevini yürüten bir Prof. Dr. bölümün ortak kararı doğrultusunda herkesin eşit sayıda ders yürüttüğünü şu sözleriyle açıklamıştır: “Bölüm ilke kararımız herkes en az 1 lisans ve toplamda 3 ders yürütmesi beklenir. 30 yıldır devam eden bir süreçtir. Ancak lisansüstü dersler bazen kapanabiliyor. 2 derse düşen öğretim üyesi bulunabiliyor.” Bir başka katılımcı ise, derslerin eşit bir şekilde dağıtılması konusunda ortak karar verdiklerini

“Bölüm olarak ortaklaşa karar veririz. Herkes eşit sayı ve saatte ders almaya çalışır. Ortaklaşa bölüşür eşitliğe ve adalete bölüm olarak çok önem veririz.” (Dr. Öğr. Üyesi, 4 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

“Sürecin demokratik olmaması” alt temasında ders programlarının katılımcı bir anlayışla yürütülmediğini ifade eden 33 anket katılımcısının görüşleri yer almaktadır. Görüşmelerde ise altı katılımcı ders programlarının demokratik bir şekilde yürütülmediğini vurgulamıştır. “Sürecin demokratik olmaması” alt temasındaki görüşler incelendiğinde, ders programlarının hazırlanması sürecinde öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmadığı ve bu kararın yönetim tarafından alındığı anlaşılmaktadır. Örneğin, beş yıl deneyimli bir Öğr. Gör. “Kendi adıma ders açılmadığı taktirde yürütmemin etik olmadığı konusunda ısrarcıyım ve bana pek sayı sorulmadan ders vermem talep ediliyor.” sözleriyle yürütmek istediği ders sayısı konusunda görüşünün alınmadığını belirtmiştir. 15 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise istemediği halde bazı dersleri yürütmek zorunda kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir: “MB kodlu dersler var ve formasyon dersleri bunlar, istemesem de bazı derslere girmek zorunda kalıyorum.” Öte yandan, dokuz katılımcı öğretim elemanlarının yürüttüğü belirli dersler olduğu için yürütmek istedikleri dersleri belirleme konusunda özgürlüklerinin kısıtlandığını vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri “Maalesef bazı dersler yıllarca aynı hocalarda olduğu için çok değişiklik yapılamıyor.” (Doç. Dr., 11 yıl deneyimli) şeklindedir. Bölüm başkanı olarak görev yapan 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise öğretim elemanlarının aynı dersleri yürütme eğiliminde olmalarından dolayı ders değişikliği yapmanın zor olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: “Akademisyenler yürüte geldikleri dersleri sahiplenme eğiliminde. Dolayısıyla yeni ders almak zor olabilmekte.” Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Nehir Hoca ise kıdemli hocaların uzun zamandır aynı dersleri yürüttüklerini ve o dersleri almayı teklif edemediklerini, öte yandan istemedikleri bir dersi zorla yürütmek zorunda kalmadıklarını şu sözleriyle vurgulamıştır:

Şimdi burada çok yılların kıdemli hocaları var. Ben gelmişim, yeni atanmışım. İstedğim bir ders olsa bile o dersler yıllardır birileri tarafından veriliyorsa onlara ait oluyor, alamıyorsunuz. Teklif edemiyorsunuz yani öyle söyleyeyim. Bunun uygun gelmeyeceği, bunu rahatlıkla hocam ben bu dersi almak istiyorum diyemiyorum. Eğer bu kültürün bir parçasıysa söylemek gerekir. Ama şöyle istemediğimiz bir şeyi bize zorla vermek gibi bir durum da yok ya da zaman zaman ben bu dersi bırakmak istiyorum, evet kim almak istiyor bırakıldıysa gibi bir seçenek de sunuluyor. Ama bazı şeyleri biliriz ki bu ders bu hocanıdır. Oraya giremeyiz gibi bir şey de var yani. (24.04.2024, 01'45"- 02'25")

Ders programlarının hazırlanması sürecinde yönetim anlayışını vurgulayan katılımcılardan biri bu konuda görüşlerinin alındığını ancak son kararı yöneticilerin verdiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Talepler alınır, ders yoğunluğuna göre ders yükü belirlenir. Son kararı bölüm başkanı ve üst yönetim verir.” (Prof. Dr., 31 yıl deneyimli). Bir başka katılımcı ise “Anabilim dalı içinde birbirimize destek olmaya çalışarak bir miktar kontrol sahibi olabiliyoruz. Ama tepeden inme gelen kararlar özerkliğimizi sınırlandırıyor. Formasyon dayatması, yaz okulu dayatması, belli dersleri belli zamanlarda belli gruplara açma ile ilgili dayatmalar vb.” (Prof. Dr., 21 yıl deneyimli) diyerek yürüteceği ders sayısını belirleme konusunda özerkliğinin çeşitli dayatmalarla sınırlandırıldığını dile getirmiştir. 21 yıl deneyime sahip ve anabilim dalı başkanı bir Doç. Dr. ise bu süreçte yöneticiler tarafından bir tercih hakkı sunulmadığını “Dekanlığın fakülte yönetim kurulunda aldığı kararlar bizim bölüme duyurulmadan, önümüze emrivaki bir şekilde yaptırım olarak çıkıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca ise bir dönemde yürüteceği derslerin belirlenme sürecinin yönetim anlayışına göre farklılık gösterdiğini ifade etmiş, yakın zamanda görüşü alınmadan bir dersi yürütmek üzere görevlendirilmesine ilişkin deneyimini şöyle aktarmıştır:

Tabii bu böyle dönemsel ve idari yapının değişmesiyle ... değişkenlik gösteriyor çünkü ... bölüm başkanı değişebiliyor, anabilim dalı başkanı değişebiliyor. Bununla birlikte ... dekan değişebiliyor. Dolayısıyla bunlar doğrudan bölümün yapısını ve fakültenin ... işleyişini etkileyen faktörler oluyor. Bazı durumlarda ... önceden yürütülmesi planlanan ya da mesela bölümde açığa çıkan ve öğretim elemanına ihtiyaç duyulan bir ders var diyelim. Önceden haber verilip, bir yıl önceden haber verilip, kişinin o derse hazırlanması, sunumlarını hazırlaması, slaytlarını hazırlaması gibi durumları yaşadım. Bununla birlikte mesela bu dönem ders kayıt esnasında üzerime yüklenen dersleri gördüm. Hiç haberim olmadı ve bu konuda hiç konuşulmadı. (20.05.2024, 01'08"- 02'05")

“Sürecin demokratik olmaması” bağlamında vurgulanan bir başka nokta ise bu süreçte öğretim elemanlarının ünvanlarının bir etken olmasıdır. Örneğin, 18 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. Dr. “Çok fazla derse girmek zorunda kalıyorum. Kadromun etkisi var tabi bu konuda.” diyerek ünvanı dolayısıyla bazı derslere girmek zorunda olduğunu ifade ederken, 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Profesör olmadan önce bu konudaki özgürlüğüm az iken, son yıllarda arttı.” sözleriyle yürütmek istediği ders sayısını belirleme konusunda sahip olduğu özgürlüğün ünvanı ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir. 8 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise “Son ünvan alan kişi olarak zorunlu derslerden kalan bana kalıyor,

seçmeli derslerden konusunda daha özgürüm kalan seçmeliler arasından seçebilirim ya da ders önerebilirim.” sözleriyle yürütmek istediği dersleri belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedenini ünvanıyla ilişkilendirmiştir.

Öğretim elemanı sayısı temasına ilişkin görüş bildiren 47 anket katılımcısının ve iki görüşme katılımcısının ifadeleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının bir dönemde yürütecekleri ders sayısının ve ders türünün belirlenmesi sürecinde mevcut öğretim elemanı sayısının ve yürütülecek ders sayısının etken olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanı sayısının az olduğu durumda, katılımcıların istediklerinden daha fazla ders yürütmek zorunda kaldıkları; öğretim elemanı sayısının yeterli olduğu durumlarda ise katılımcıların ders sayılarını belirlemek konusunda özgür oldukları görülmektedir. Örneğin, 12 yıl deneyimli ve senato üyesi bir Prof. Dr. öğretim elemanı sayısı az olduğu için bazı dersleri yürütmek zorunda kaldıklarını “Bazı derslere fakülteden başka bölümlerde öğretim elemanı bulunmadığı için zorunlu olarak giriyoruz.” sözleriyle dile getirirken, bir başka katılımcı “Öğretim elemanı sayısı yeterli değil, öyle bir lüksümüz yok, herkes burada çok sayıda derse giriyor.” (Doç. Dr., Müdür Yardımcısı, 14 yıl deneyimli) diyerek görüşünü belirtmiştir. Araştırma bulguları, öğretim elemanı sayısının yetersiz olması nedeniyle öğretim elemanlarının uzmanlık alanları dışındaki derslere girmek zorunda kaldıklarını da göstermektedir. Örneğin, 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğretim elemanı sayısındaki yetersizlik ve ders sayısının fazla olması nedeniyle kimi zaman uzmanlık alanı dışındaki dersleri de yürütmek zorunda kaldığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Çoğu öğretim dönemlerinde öğretim elemanı kısıtlılığı, ders çeşidi ve ders saati sayısının fazlalığı gibi nedenlerle uzmanlık alanımla doğrudan ilgili derslerin yanında ilgisiz derslere de girmek durumunda kalıyorum. Özellikle seçmeli ders açılması hocanın isteğine bağlı olması gerekirken, seçmeli ders açılması zorunlu olarak dayatılıyor. Seçmeli dersin anlamına ve mantığına uygun olmayan bu uygulama beni çoğu zaman baskı altına alıyor.

Bu bulguya ilişkin bir başka görüş ise görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Tolga Hoca tarafından dile getirilmiştir. Öğretim elemanı eksikliği nedeniyle çok farklı dersler yürütmek zorunda kaldığını “Yani üniversitelerdeki hoca sayısı az olduğundan dolayı yeri geldi fen bilimleri dersine girdim, yeri geldi matematik dersine girdim, yeri geldi kendi alanım haricinde drama derslerine girdim gibi bunlar çoğaltılabilir.” (29.03.2024, 28'48"-29'05") sözleriyle dile getirmiştir. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Günseli Hoca

bölümündeki öğretim elemanı sayısı yeterli olmadığı için çok fazla derse girmek zorunda olduğunu ancak bu durumu kanıksadıklarını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Sanat eğitiminde de tek kişiyim bölümde. Dolayısıyla ne kadar sanat öğretimine, görsel sanatlar öğretimine yönelik ne kadar ders varsa onların hepsini almak durumundayım. Hani bu, bunu biz tartışmayız. Herkes alanına sahip çıkmak durumundadır. (...) En fazla ne yaptım, mesela farklı bölümlerden de sanatla ilgili derslerim vardı. Çok fazla, 30 saati geçtiği için ders yüküm. O bölümleri bıraktım ama şu an kendi bölümümüzde ne varsa hepsini yüklenmek durumundayım. (...) Ama biz bunu çok kanıksamış ve bunun artık normal olduğunu bildiğimiz için hiçbirimiz şikayet etmeyiz. Biraz söylensek de yine de yaparız yani. Hani yapacak bir şey yok, başka biri yok çünkü. (30.04.2024, 02'25"- 04'34")

Son olarak, öğretim elemanı sayısı yeterli olduğu için bir dönemde yürüteceği ders sayısını ve türünü belirleme konusunda özgür olduğunu dile getiren katılımcılar da vardır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir: “Bölüm öğretim üyesi sayısı fazla olduğundan zorunlu olarak ders verilmiyor, isteğimiz doğrultusunda ders alabiliyoruz.” (Dr. Öğr. Üyesi, 19 yıl deneyimli). 8 yıl deneyimli ve anabilim dalı başkanlığı görevini yürüten bir Doç. Dr. ise öğretim elemanı sayısı yeterli olduğu için yürütmek istediği dersleri belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu “Genel olarak bu konuda herhangi bir sorun yaşamadım çünkü yeterli sayıda öğretim elemanımız vardır. Taleplerim fakülte dekanlığınca kabul görmektedir.” sözleriyle açıklamıştır.

Uzmanlık alanının belirleyici olması teması öğretim elemanlarının yürütecekleri ders türlerinin belirlenmesi sürecine ilişkin bir alt temadır. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren 30 anket katılımcısı vardır. Görüşmelerde ise yedi katılımcı bir dönemde yürütecekleri derslerin uzmanlık alanları ve ilgi alanları doğrultusunda belirlediklerini vurgulamıştır. Örneğin, yedi yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi derslerin öğretim elemanlarının çalışma alanlarına göre belirlendiğini “Anabilim dalımızda dersler çalışma alanlarına göre dağılıyor. Çalışma alanım doğrultusundaki dersleri yürütüyorum.” sözleriyle dile getirirken, 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Herkes uzmanlık alanına göre girmek istediği dersleri rahatlıkla seçebiliyor, belirleyebiliyor.” sözleriyle derslerin uzmanlık alanı doğrultusunda belirlendiğini ifade etmiştir. Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Serhat Hoca da ders dağılımları yapılırken uzmanlık alanının dikkate alındığını “Bir dersi o bölümde bulunan en uzman kişinin vermesini isteriz. Herhangi bir sorun olması durumunda yine yeterlilikler temel alınarak ders değişiklikleri talepleri yine öğretim elemanlarından geldiği ölçüde görüşülür, karara bağlanır ama birinci önceliğimiz her

zaman uzmanlıktır.” (26.04.2024, 03'44"- 04'03") sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca da “Bir de dediğim gibi yani herkes öncelikli olarak kendi uzmanlık alanındaki derslere girdiği veya o alandaki işleri yürüttüğü için diğer alanlarda zaten çok fazla bir şey yaşanmıyor, çatışma durumu olmuyor.” (22.01.2024, 04'50"- 05'04") sözleriyle yürütecekleri derslerin belirlenmesinde uzmanlık alanının dikkate alındığını vurgulamıştır. Anabilim dalı başkanı olarak görev yapan ve 30 yıl deneyime sahip bir Prof. Dr. ise “Bir öğretim üyesinin hangi derse gireceği doktora uzmanlık alanıyla, öğretim görevlisinin ise hangi amaçla alındığıyla ilgilidir. Bir dersi verebilecek yeterliliğe sahip birden fazla eleman varsa kıdeme bakılır.” diyerek bu süreçte kıdemin etkisine de dikkat çekmiştir.

Ankette, katılımcılara yönetsel süreçlerle ilişkili altı farklı soru sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise katılımcılara kurumlarında idari kararların alınma sürecinde nasıl bir işleyiş olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda, bütçe planlama, yönerge değişikliği, ders programlarının hazırlanması gibi belirli idari alanları vurgulayan katılımcı ifadeleri ile ulaşılan bulgular yukarıda yer alan ilgili bölümlerde sunulmuştur. Bunun ötesinde, görüşmelerde katılımcılar kurumlarındaki yönetsel süreçlere katılım konusundaki genel yapıyı ve kurumsal işleyişi, diğer bir deyişle kurum kültürünün nasıl bir yapıda olduğunu açıklamışlardır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının, yönetsel süreçlere katılım konusunda sahip oldukları özgürlüğü kurumda demokratik katılım ortamı olup olmamasıyla ve hiyerarşik yapıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Katılımcılar, bölümlerinde ve anabilim dallarında gerçekleşen idari kararlarda katılımcı bir anlayış olduğunu belirtmekle birlikte görüşlerinin alınmadığı durumlar da olabildiğini ifade etmişlerdir. Yönetsel süreçlere katılım bağlamında demokratik bir yapı olduğunu vurgulayan katılımcılar, alınacak kararlara ve idari süreçlere ilişkin bilgilendirme yapıldığını ve toplantılar yapılarak görüşlerin paylaşıldığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, özellikle fakülteadaki, bölüm ve anabilim dalındaki gelenekler de vurgulanmıştır. Örneğin, 35 yıldır aynı üniversitede görev yapan Prof. Dr. Filiz Hoca yönetsel süreçlere ilişkin bilgilendirmelerin yapılmasını ve görüşlerinin alınmasını eskiden beri devam eden bir gelenek olarak açıklamıştır. Ayrıca şu an görev yaptığı kurumda, araştırma görevlisi olarak başladığı günden beri bu geleneğin devam ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Fakültenin geleneği bunda en önemli olan şey fakültenin geleneği çünkü sağlam bir sistem var. Yani fakültenin hem lisans programlarında hem de yüksek lisans programlarında çok uzun zamandır giden sağlam bir sistem var. Biraz da hocalarımız tabi bunu da örnek oldu. Bizim hocamız (...) mutlaka her şeyi bize danışarak yani asistanlığımızdan itibaren hep bizlerle danışarak, konuşarak, tartışarak programlarını yürüttü ve görüşlerimizi alırdı. Görüşlerimize de çok değer verirdi. Biraz bu böyle bir gelenekten gelen bir sistem olduğunu düşünüyorum ben tüm fakültede. (08.12.2023, 10'42"-11'24")

Prof. Dr. Filiz Hoca ile aynı kurumda görev yapan ve lisans öğrencisi olarak başladığı kurumda şu an Doç. Dr. olarak görev yapan Eren Hoca da benzer şekilde bir kurumsal gelenek olduğunu ve ünvan farkı gözetilmeksizin katılımcı bir süreç olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bu ilişki hoca öğrenci ilişkisi olarak başladı ama yani hocalarımızın hocayken ayrı, meslektaşken ayrı ya da bir görev sorumlulukta yönetici pozisyonundayken ayrı davranışları yok. Çok tutarlı bir ilerleyiş var (...) yönetim, demokrasi, karar alma süreçleri konusunda çok titiz ve dikkatli bir süreç yürütülüyor. Bu nedenle işleyiş oturmuş bir sistemimiz var. Her konuda görüşümüz alınır. Yani işte araştırma görevlilerine sormayalım, doçent profesörden aşağısı karar vermesin gibi bir olumsuz bir tablo hiçbir zaman olmadı. (...) bu karar alma süreçleri, görüşlerimizin sorulması, yönetime katılma durumumuz gayet demokratik ve işlevsel olduğunu ve çok sağlıklı ilerlediğini düşünüyorum. (17.01.2024, 02'45"-04'13")

Sürecin demokratik olduğunu vurgulayan katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca araştırma görevlisi olduğu dönem itibariyle idareciler değişse de görüşlerinin alındığını, toplantılar yapıldığını ve fikirlerine değer verildiğini vurgulamıştır. Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Ben bu bölümdeki yetişen ilk araştırma görevlisiyim. O yüzden kurumun kültürüne çok hakim olduğunu söylemem herhalde yerinde olur ve benden önce iki bölüm başkanı vardı. Ben geldiğimde bir hocamız bölüm başkanıydı. O süreçte o değişti, yerine başka bir bölüm başkanı geldi. Her iki hocamız da başta ben olmak üzere bölümdeki diğer kuruma daha nasıl diyeyim bilen hocalarımızdan her zaman önce bir görüş alırdı. Yani şunu şöyle yapsak nasıl olur sence gibi fikirlerimize değer verilerek bir görüşümüz alınır. Ardından bu görüşler çerçevesinde biz hep bölüm toplantıları yaparız. (28.03.2024, 02'01"-02'45")

25 yıldır aynı kurumda görev yapan Prof. Dr. Hasan Hoca ilk çalışmaya başladığı günden bugüne idari kararların katılımcı bir anlayışla alındığını ve toplantılar düzenlenerek görüşlerinin alındığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ben anabilim dalı veya bölüm, siz bölüm demeyelim de anabilim dalı dersek daha iyi olur çünkü bölüm işine için çok karışmıyoruz. Anabilim dalında hatta ilk geldiğimiz günden itibaren bir şey varsa bir araya geliyoruz. Şu ana kadar da hiçbir sıkıntımız olmadı. Şey de olabiliyor, zaten üniversitenin genel kuralları var. Kendi anabilim dalımızla ilgili şeyler varsa oturup kararlar alıyoruz veya ortak görüş oluşturmaya çalışıyoruz. (21.12.2023, 01'11"-01'43")

İdari kararların alınması sürecinin demokratik olduğunu dile getiren Prof. Dr. Bülent Hoca, anabilim dalı başkanı olarak öğretim elemanlarıyla toplantı yaparak görüşlerini aldığını “Ya şimdi şöyle, hani anabilim dalı başkanı benim, tabii şöyle yani görüş sorulduğunda anabilim dalı başkanı olarak ben hani ilgili öğretim elemanlarıyla toplantı yapıyorum. (...) Hani bu anlamda hani bir şeyi karar alma sürecine katılım söz konusu.” (22.12.2023 01'46"-02'16") sözleriyle dile getirirken, bir başka kurumda çalışan Doç. Dr. Aslı Hoca demokratik bir süreç olmasında anabilim dalındaki kişi sayısının ve anabilim dalı başkanının yaklaşımının da etkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Orada şey bu bireyle alakalı bir süreç, orada biz çok demokratiğiz. Herhangi bir şey olduğunda ... yüz yüze toplanamıyorsak, ... cep telefonunda görüntülü aramayla toplanır ama mutlaka ortak karara bağlarız. Bu tabii biz 4 kişi olduğumuz için de yaşadığımız bir konfor, yani hemen her köşe başında toplanabilme şansımız olduğu için de yaşadığımız bir konfor. Biraz da tabii ki anabilim dalı başkanı hocamızın buna önem vermesiyle de alakalı. (16.01.2024, 04'00"-04'28")

İdari kararların alınma sürecinde toplantılar düzenlendiğini, görüşlerinin alındığını belirten katılımcılara hem kendilerinin hem de çalışma arkadaşlarının toplantılarda görüşlerini belirtme konusundaki yaklaşımları ve özgürlükleri de sorulmuştur. Bu süreçte katılımcılar rahatlıkla görüşlerini ifade edebildiklerini söylemekle birlikte, ünvan ve kıdem dolayısıyla oluşan hiyerarşik bir yapı olduğunu da vurgulamışlardır. Toplantılarda herkesin görüşlerini rahatlıkla dile getirebildiğini belirten katılımcılardan Prof. Dr. Emel Hoca herkesin görüşlerini belirtebildiğini ancak kişilerinin görüşlerini belirtmelerinin tartışılan konuya göre farklılık gösterebileceğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Süreçte de eskiden bir tartışma kültürü olduğu için ... görüşlerini genelde söyler insanlar. Öyle bir çekinme yok aslında. Ama ... tabii herkesin nerede duyuşallığı var, ... herkesin değer verdiği şeyler değişebiliyor. Benim için program önemli oluyor, mesela orada tepki veriyorum ya da başka bir konuda tepki vermiyor oluyorum. (25.12.2023, 06'30"-07'10")

Toplantılarda görüş bildirmek konusunda özgür olduğunu dile getiren katılımcılardan üçü görüşlerinin her zaman dikkate alınmayabildiğini de vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin Dr. Öğr. Üyesi Işıl Hoca'nın görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Benim gözlemim şöyle, bu arada tabii ben geldim geleli 1-2-3 yönetim değişikliği oldu bizim bölüm başkanlığı bazında. ... gerçekten şey yönetime göre değişebiliyor bazı şeyler ama fikirleri belirtme anlamında hemen hemen her toplantıda herkesin fikir belirttiğini görebiliyorum, gözlemleyebiliyorum. Ama tabii ne kadar dikkate alınıyor noktasında sanırım o birazcık yönetimle ilgili bir durum, bilmiyorum. (15.07.2024, 04'12"-04'39")

Doç. Dr. Senem Hoca ise toplantılarda görüşlerini belirtebildiğini ancak bazı çalışma arkadaşlarının görüşlerini söyleseler de yöneticilerin kendi kararlarını vereceklerini düşündüklerini, bu nedenle görüşlerini ifade etmediklerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bir kere daha çok kişiler şunu kanıksamış durumda, yani yaşadıkları deneyimlerinden dolayı fikirlerimizi beyan etsek de onlar istediği yönde bir karar verebileceklerdir. Öyle aykırı gözükmektense sessiz kalmayı tercih edenlerin de olduğunu görüyorum. Yönetim değişikçe kendi taraflarının da değiştirdiklerini görebiliyorum ... Bu tarz ki aynı rotada yürüten kişilerin daha az olduğunu söyleyebilirim. (27.12.2023, 05'32"-06'15")

Son olarak, toplantılarda görüşlerini belirtebildiğini ancak ünvan ve kıdemin önemli olduğunu vurgulayan beş katılımcı vardır. Bu katılımcılar, ünvanı daha yüksek olan kişilerin daha özgürce görüşlerini ifade edebildiklerini, görüş bildirirken önce profesör hocaların görüş bildirdiği hiyerarşik bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü açıklarken bir olumsuzlukla karşılaşabilecekleri için sessiz kalabildiklerini ve toplantılarda daha çok ünvanı yüksek hocaların konuştuğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Genellikle titre yüksek olan kişiler konuşur. Bizler çok söz hakkı almayız ve konuşmayız. Görüşlerimizi de bildirmeyiz. Bildirirsek de orada eğer bir zıt görüş varsa mutlaka birinin işine gelmeyen bir grubun, bir grubun da işine gelen bir durumu söz konusu olur. O kişiler içten içe bir düşmanlık besleyebilir. Kimse bunu üstüne çekmemek adına kendi fikirlerini çok da paylaşmaz genellikle. Herkes aman ne yapıyorlarsa yapsınlar ne karar alıyorlarsa alsınlar. Yeter ki bizi karıştırmasınlar hani ya da üzerimize bir şeyleri çekmeyelim, sert bakışları, düşmanlık olmasın. (...) O yüzden de daha böyle cesur, daha böyle fikrini çekinmeden söyleyen kişi sayısı çok az. (20.05.2024, 05'42"- 07'17")

Yürütülen görüşmelerde idari kararların alınma süreçlerinde demokratik olmayan süreçler olabildiği de vurgulanmıştır. Bu bağlamda, yönetici tutumlarının ve hiyerarşik yapının karar alma süreçlerine katılımı sınırlandırdığı ifade edilmiştir. Örneğin, Öğr. Gör.

Dr. Öykü Hoca “Bu hiyerarşik yapıya binaen tabii ki öğretim üyesi olmadığım için özellikle lisansüstü kısmıyla ilgili toplantılara hiçbir şekilde katılmıyorum. İmza yetkim de yok, bilim kurulunda da yer almıyorum. O kısımlara katılmıyorum. O yüzden orada herhangi bir söz hakkım yok.” (30.10.2024, 01'25"- 02'14") sözleriyle ünvanı nedeniyle özellikle lisansüstü eğitimle ilgili süreçlere katılamadığını dile getirmiştir. İdari kararların alınma süreçlerinde kimi zaman katılımcı bir yaklaşım olmadığını ve kararların yöneticiler tarafından alındığını ifade eden katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca ise bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

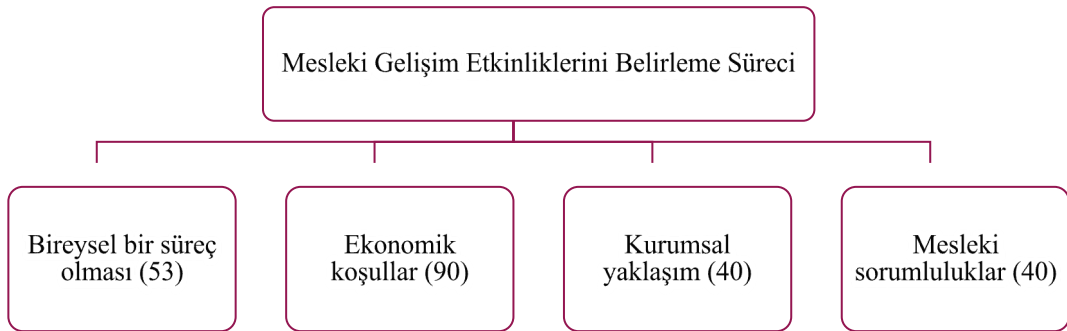
Bölüm başkanlıkları daha önceden seçimle olmasına rağmen şimdi artık bütün kurullarda her şey yöneticiler tarafından belirleniyor ve oldukça olumsuz bir atmosfer var. Dolayısıyla bu atmosferden dolayı da pek böyle sağlıklı karar alabildiğimizi söyleyebilmek mümkün değil. Tabi ki gelenekler bir anda patır kütür yıkılmıyor. Ama tabi ki içimize sinmeyen birtakım süreçler de işliyor. Dolayısıyla bu karar verme süreçlerinin bir parçası da gene bu şekilde. Dolayısıyla genel çerçevesiyle bu. Tabi daha önceden bölüm inisiyatifiyle verilen kadrolar, işte ne bileyim yükseltmeler. Şimdi artık tamamıyla yöneticilerin eliyle yapılmaya çalışılıyor. Bu da tabii oldukça olumsuz etkiliyor her şeye. (18.10.2024, 02'35"-03'16")

4.1.2.2 Mesleki gelişim özerkliği ile ilgili nitel bulgular

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim açısından özerkliği nasıl deneyimlediklerine ilişkin anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 4.9’da sunulmuştur.

Görsel 4.9

Mesleki Gelişim Özerkliği



Mesleki gelişim özerkliği boyutuna ilişkin görüşler *mesleki gelişim etkinliklerini belirleme süreci* teması içinde açıklanmıştır. “Bireysel bir süreç olması”, öğretim elemanlarının katılacakları mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirlemeye yönelik sahip oldukları özerkliği açıklayan bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. “Ekonomik koşullar” ve “Kurumsal yaklaşım” etkinliklerin konusunu, yerini ve zamanını belirleme açısından sahip olunan özerklikle ilişkiliyken, “Mesleki sorumluluklar” etkinliklerin yerini ve zamanını belirleme açısından sahip olunan özerklikle ilgilidir. Mesleki gelişim özerkliği teması bağlamında ulaşılan nitel bulgular Görsel 4.9’da yer alan alt tema çerçevesinde sunulmuştur.

4.1.2.2.1 Mesleki gelişim etkinliklerini belirleme süreci

Mesleki gelişimin “bireysel bir süreç olması” 53 anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Görüşmelerde ise 30 katılımcı mesleki gelişimin bireysel bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, katılacakları mesleki gelişim etkinliklerini ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel olarak belirlediklerini ve bu süreci kendilerinin yönettiklerini vurgulamışlardır. Örneğin, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından “tamamen” özgür olduğunu belirten yedi yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “Katıldığım konferans, çalıştay, seminer vb. etkinliklerin tamamına kendi isteğim ve seçimlerim yön verdi.” sözleriyle görüşünü açıklarken, 12 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Katılmak istediğim mesleki gelişim etkinliklerine kendim karar veriyorum.” sözleriyle bu sürecin bireysel yönetilen bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca kurumunda öğretim elemanlarının mesleki gelişimi için düzenli yapılan etkinlikler olmadığını ve mesleki gelişimin bireysel bir süreç olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Profesyonel gelişim anlamındaki şeyler çoğunlukla kişilerin kendi çabaları çerçevesinde oluşan şeyler. Daha önce de dediğim gibi sistematik olarak yapılan bir şey yok. Başka üniversitelerde var mı bilmiyorum ... zaten işte herhalde profesyonel meslek tanımının gereği olarak ... insanlar bir şekilde kendi mesleki gelişimlerini sağlamak zorundalar. (...) Yani bir akademide de zaten herhalde olmazsa olmaz şey kişilerin mesleki gelişimlerini, profesyonel gelişimlerini tamamlaması. Bunun için de ... hem deneyime dayalı olarak gelişen ama ... öz değerlendirmelerle ilerleyen şey yapan bir şey var. (18.10.2024,16'44"-17'08")

Benzer şekilde Doç. Dr. Aslı Hoca da mesleki gelişimin bireysel bir süreç olduğunu ve kişilerin kendi gelişimlerinden kendilerinin sorumlu olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bu sanki birçok bireysel bir tercih, bireysel yolculuk, yani sen mesleki gelişim adına ne yapmayı kendine gelişim sanıyorsun, yani alacağın eğitim ya da kendine ayıracağın o zaman neyle geçerse bu seni geliştirecek, bu biraz kişisel inisiyatifte gibi doğru bir değerlendirme mi bilmiyorum ama. (...) Ne bileyim işte özel kurslara gidenler var işte kendi adına. Benim de böyle bir sürecim yakın zamanda olmuştu. Kendi zamanımdan, paramdan da ayırarak bana iyi olacağını düşündüğüm bir kurs olmuştu ... burada şey galiba belirleyici sizin ilgi alanlarınız ve bu ilgi alanınızı mesleğinizle hangi noktalarda birleştirebildiğiniz. Buna karışan bir sistem olamaz zaten. Yani bu konuda herkesin yeterince özerk olduğunu düşünüyorum, yeterince özgür olduğunu düşünüyorum. (16.01.2024, 13'17"-14'43")

Mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirlemeyi bireysel bir süreç olarak açıklayan katılımcılar, uzmanlık alanları ve ilgi alanları doğrultusunda etkinliklerin konularını belirlediklerini vurgulamışlardır. Örneğin, anket katılımcılarından biri “Çok farklı alanlarda yapılan etkinliklerden kendi alanımla ilgili ya da ilgilendiğim konularda etkinliklere katılıyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi, Bölüm Başkan Yardımcısı, 13 yıl deneyimli) sözleriyle, bir başka anket katılımcısı ise “Özellikle üzerinde çalıştığım konulardaki bilimsel faaliyetleri ben seçerim.” (Doç. Dr., 22 yıl deneyimli) sözleriyle uzmanlık ve ilgi alanlarına göre seçim yapmakta özgür olduklarını vurgulamışlardır. Anket verileriyle benzer şekilde, yarı yapılandırılmış görüşmelerde de katılımcılar etkinlikleri seçerken ilgi alanlarını ve çalışma alanlarını dikkate aldıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, Prof. Dr. Sema Hoca katılacağı mesleki gelişim etkinliklerini belirlerken ihtiyaçlarını ve çalışma alanlarını dikkate aldığını “İhtiyacımın hangi alanlarda olduğuna göre bir tercihte bulunabiliyorum, eksiklerim, kendi araştırma konularımla bağlantılı, teknik olabilir ya da öğrencilerimin yararlanabileceği, yani derslerimi destekleyebilecek ek bazı bilgilere, becerilere ulaşabileceksem buradan hareket edebiliyorum.” (03.04.2024, 21'15"- 21'40") sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, Doç. Dr. Senem Hoca da mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda özerk hissettiğini ve ilgi duyduğu konulardaki etkinlikleri takip ettiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bu aslında uzun bir şeyden ziyade benim bireysel olarak keşfettiğim şeyler, işte nedir, medya, ..., internet ortamların ... belli şeyler var. Merak saldıgım konuları dinlerim. Yöntemleri orada öğrenebilirim. Kongrelere, konferanslara istediğim çalışmaları gönderip orada sunabilirim. Orada çok özerk hissediyorum kendimi. (27.12.2023, 23'17"-23'52")

Arş. Gör. Dr. Selin Hoca da katılacağı etkinlikleri belirlerken kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak, alanıyla ilgili çalışmalara katılmayı önemseydiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında biraz alanın güncel konularını belki takip etmek. Yeni yakın ne çalışılıyor ne gibi eğitimler alabilirim. Özellikle makale yazma sürecinde ölçme değerlendirme, istatistik kısmı önemlidir. Bu alanlara da hakim olmayı önemsiyorum ve bunlara eğiliyorum. Ya da işte terapi bizim ikinci uygulama alanımız, araştırma ve geliştirmenin dışında. Bunlarla ilgili de kendime daha yakın hissettiğim terapi teknikleri, yani genel yaşam biçimime uyan, yaşam stilimi yansıtan bir kuram perspektifinden danışmanlık üzerine terapi eğitimi almayı önem tutuyorum. (...) Daha kendi alanıma yakın, kendi kişisel gelişimimi, mesleki gelişimimi destekleyeceğini düşündüğüm, bana yeni bir şeyler katacak, yeni bakış açıları katacak. Mesleki etkinlikleri tercih ediyorum. (30.04.2024, 12'47"-14'07")

“Ekonomik koşullar” alt teması bağlamında, 90 anket katılımcısı mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, zamanını ve yerini belirleme sürecinde bütçenin bir etken olduğunu dile getirmişlerdir. Görüşmelerde ise bütçe, katılımcılar tarafından mesleki gelişim özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, bütçe ve mesleki gelişim bağlamındaki görüşme bulguları özerkliği etkileyen etmenler bölümünde sunulmuştur. Ankette, 14 katılımcı mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğe ilişkin açıklamalarında kurumsal düzeyde sağlanan maddi desteklerin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Örneğin, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından “çok az” özgür olduğunu belirten, bir yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu bulguya ilişkin görüşünü “Aslında katılmakta özgürüz. Fakat mali destek olmadığı için seçenekler çok kısıtlı kalıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından “çok” özgür olduğunu belirten anabilim dalı başkanı olarak görev yapan 24 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Akademik olarak özgür olmakla birlikte ekonomik nedenler bu özgürlüğümü sınırlandırmaktadır. Katılım ücretleri, seyahat ve konaklama ücretleri bu konuda beni sınırlandırmaktadır.” sözleriyle ekonomik koşulların mesleki gelişim etkinliklerine katılımını sınırladığını dile getirmiştir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda ekonomik koşulların bir etken olduğunu belirten 18 katılımcı vardır. Bu katılımcılardan Müdür Yardımcısı olarak görev yapan, 14 yıl deneyimli bir Doç. Dr. etkinliklerin zamanını belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedenini “Okulumuz destekleri önemli ölçüde azaldığı için bu konuda maalesef sınırlılıklarımız oluştu.” sözleriyle açıklamıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu dile getiren yedi yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi maddi destek bulma durumuna bağlı olarak etkinliklere katılabildiğini “Mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmenin temel koşulu bütçe. Bu

nedenle bütçe ayırabildiğim ya da destek bulabildiğim durumlarda bu tür etkinliklere katılıyorum. Bu bütçe ayırabilme ya da fon bulabilme durumu akademisyenleri oldukça zorluyor.” şeklinde açıklamıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise bu süreçte bütçenin ve bütçe onayı verecek olan idarenin tutumunun önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır: “Özgürüz tabii ki ama maddi destek olmadıktan sonra neye yarar, neye desteğin verilip neye verilmeyeceğine idare karar veriyor.” (Doç. Dr., 20 yıl deneyimli).

Mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda ekonomik koşulların bir etken olduğunu belirten 77 katılımcı vardır. Katılımcılar, kurumun sağladığı maddi desteklerin yetersizliğini, özellikle de yurt dışında yapılan kongrelere katılım konusunda ekonomik koşulların etkisini vurgulamıştır. Örneğin, 7 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi etkinliklerin yerini belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedeninin bütçe ile ilişkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmenin temel koşulu bütçe. Katılım göstereceğim etkinliklerin yeri de bu nedenle belirleyici oluyor. Bu nedenle bütçe ayırabildiğim ya da destek bulabildiğim durumlarda bütçenin ya da fonun miktarı hangi kongre ya da konferansa katılabileceğimi şekillendiriyor.

Mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu dile getiren bir başka katılımcı bu durumun nedenini yurt dışı etkinlikler için bütçe desteği sağlanmaması olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: “Yurtdışı görevlendirmelerde ödenek verilmemektedir” (Prof. Dr., Müdür Yardımcısı, 26 yıl deneyimli). 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. yurt dışı etkinliklerine proje yazması halinde katılabildiğini “Yurtdışı eğitime yönelik bütçe için proje yazılması gerekiyor eğer bütçeniz yoksa katılamıyorsunuz, idare izin veriyor ama para vermiyor.” diyerek açıklarken, katılacağı mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda “çok az” özgür olduğunu belirten 12 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu durumun nedenini “Bütçe verilmediği için fakülte tarafından yurt içinde maaşımız karşılığında karşılayabileceğimiz etkinliklere katılabiliyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

“Kurumsal yaklaşım” 40 anket katılımcısı tarafından mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, yerini ve zamanını belirleme konusunda bir etmen olarak dile getirilmiştir. Görüşmelerde ise 34 katılımcı mesleki gelişim sürecinde kurumsal yaklaşımın etkisini vurgulanmıştır. Katılımcılar, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme

süreçlerinde herhangi bir yaptırım olmadığını ve kurumun destek olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirlemekte “tamamen” özgür olduğunu dile getiren 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu konuda kurumunda bir kısıtlama ile karşılaşmadığını “Bu konuda kurumsal düzeyde hiçbir kısıtlama ile karşılaşmıyoruz.” sözleriyle açıklarken, bir başka katılımcı “Bana izin veren yöneticilerim bu içeriklere dair bir sınırlama getirmiyor.” (Dr. Öğr. Üyesi, Bölüm Başkan Yardımcısı, 15 yıl deneyimli) ifadesiyle yöneticileri tarafından bir kısıtlama ile karşılaşmadığını vurgulamıştır. Öte yandan, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirlemek açısından özgür olmakla birlikte, bu etkinliklere katılabilmek için yönetimin izninin gerektiğini vurgulayan iki katılımcı vardır. Bu katılımcılardan biri “Mesleki gelişim etkinliklerini bireysel kararlarımız doğrultusunda belirlemek olanaklıdır. Bunun yanında katılım için yönetimin onayı alınması gerektiğinden tamamen özgür olmadığını da belirtmek gerekir.” (Dr. Öğr. Üyesi, 18 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme bağlamında, katılımcıların değindikleri bir başka nokta ise bu konuda kurumun destekleyici yaklaşımıdır. Örneğin, 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. kurumun destekleyici yaklaşımını şu sözleriyle açıklamıştır: “Üniversite ve fakültede son iki yıldır çok sayıda konferans ve panel düzenleniyor, öğretim elemanları ilgi ve ihtiyacına göre istediğine katılabiliyor.” Görüşmelerde 24 katılımcı, üniversite ya da fakülte tarafından seminer, kongre, çalıştay gibi çeşitli etkinlikler düzenlendiğini belirtmişlerdir. Hem üniversite hem de fakülte bazından mesleki gelişim etkinlikleri düzenlendiğini dile getiren Doç. Dr. Bahar Hoca “Mesleki gelişim açısından akademisyenleri geliştirecek bilimsel ve sanatsal etkinliklere yer veriliyor. Özellikle farklı gelişim alanlarına yönelik pek çok eğitime katılma fırsatımız söz konusu. Bunun yanında ABD olarak ve diğer bölümlerin sorumluluğunda düzenlenen kongreler de gelişim için önemli.” (30.04.2024, 06'30"-06'42") sözleriyle bu süreci açıklamıştır. Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca güncel gelişmeleri takip etmelerini sağlayan eğitimler düzenlendiğini “Üniversite bazında işte seminerler ve webinarlar düzenleniyor, yeni gelişmeleri takip edebilmemiz adına. Mesela şimdi yeni katılacağım yapay zekayla, yapay zekayı nasıl entegre edebiliriz bununla ilgili. Güzel, çok güzel eğitimler var. Onlara hani elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum.” (30.10.2024, 12'40"-13'00") sözleriyle ifade etmiştir. Prof. Dr. Bülent Hoca ise üniversitenin düzenlediği çeşitli mesleki gelişim eğitimleri olduğunu ancak bunların sistematik bir yaklaşımla gerçekleştirilmediğine yönelik eleştirisini şu sözleriyle açıklamıştır:

Ya şöyle bir şey hani şu şunu yapıyor diyemem ama özellikle son zamanlarda üniversitede akademik personele yönelik hizmetçi eğitimler düzenleniyor ... mesleki gelişim anlamında etkinliklerin düzenlenmiş olması biraz daha ... spesifik daraltılmış, iyi düşünülmüş hizmet eğitim programlarını gerektirir. Yani üniversitemizde verilen hizmetiçi eğitim programlarının o tür bir sistematik yaklaşım içerisinde yapıldığını söyleyemem ama ... kişisel gelişime yönelik atıyorum ... yönetsel beceriler ya da ne bileyim iletişim becerileri gibi aile içi şiddet gibi buna benzer konularda eğitim veriliyor. (22.12.2023, 11'17"-11'56")

Bunlara ek olarak, görüşme katılımcılarından biri üniversitenin mesleki gelişim anlamında düzenlediği etkinlikler olmadığını ancak üniversitenin sürekli eğitim merkezinde çeşitli kurslar olduğunu dile getirmiştir. 10 görüşme katılımcısı ise mesleki gelişim bağlamında kurumun düzenlediği etkinlikler olmadığını ancak kurumlarının maddi destek sağladığını belirtmekle birlikte bu desteğin yeterli olmadığını da vurgulamışlardır. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca kurumunda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmediğini ancak bütçe ve izin konusunda desteklendiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bununla ilgili aslında dertliyim birazcık. Mesleki gelişimimizle ilgili bize özel bir şey yapılmıyor. Üniversite genelinde yapılan eğitimler var. Biliyorsunuz işte iş sağlığı eğitimi, öyle şeyler var. Onun dışında bize özel bir şey yok. (...) Üniversitenin sağlamadığı ancak dışarıdan benim edinebileceğim mesleki gelişimlere katılımımda tamamen söz hakkı sahibiyim. Belli bir bütçeye kadar beni destekliyorlar. İznimi istediğim gibi alabiliyorum. Bununla ilgili özerklik hissettiğimi söyleyebilirim. Sadece bana sağlananlar bakımından sınırlı olduğunu belirtebilirim. (28.03.2024, 10'15"-11'03")

Doç. Dr. Serhat Hoca ise araştırmaları için gerekli izin süreçlerinde sorun yaşamadığını ve teçhizat desteklerini proje kapsamında alabildiğini ancak sempozyumlara katılım konusunda maddi sorun yaşadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Üniversitelerin bilimsel çalışmalara sağladığı destekler yine prosedürle, kanunla hukuklarıyla ama öncekiyle sonraki arasında biraz farklılık var tabii ki. Tasarruf tedbirleri bu anlamda çok belirleyici. Örneğin, yurt dışı kongre sempozyum katılımı, yurt içi kongre sempozyum katılımı konularında bu tasarruf tedbirlerinin olumsuz etkilediğini görüyoruz. Daha önceleri, çalışanın, üretenin bu fırsatlardan yararlandığı bir iklim varken şimdi de çalışsanız da üretseniz de bu imkanlardan pek yararlanamıyorsunuz. Onun dışında araştırmalarda teçhizat desteği, ortam desteği, araştırmanın uygulanacağı alan eğer üniversite içerisindeyse, o anlamda katılımcı desteği, katılımcıların bilgilendirilmesi sonrasında tabii ki bu konuları araştırmaları, projelerle birlikte eğer projeler verilmişse yine belli bir bütçe dahilinde bu destekleri alıyoruz. (26.04.2024, 11'19"-12'22")

Mesleki gelişimin bireysel bir süreç olduğunu vurgulayan katılımcılardan Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca bu süreçte kurumun destek sağlamadığını “Bir çalışma yapılmıyor. Herhangi bir çalışma yok. Sadece herkes işte kendisi çalışsın, üretsın, çok yayın yapsın. Onun dışında atıf kazansın, yayın yapsın, bize puan getirsin. Ama bunu nasıl yaparsa, o konu meçhul.” (22.05.2024, 10'14"-10'35") sözleriyle açıklarken, benzer şekilde Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca bu süreçte kurumların desteklerinin olması gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Mesleki gelişimle ilgili çok da fazla bir çalışma yapılmıyor diyebilirim. Yine bireysel olarak kendi çapımda bir şeyler yapmaya çalışıyorum diyebilirim. Ama bu konuda en azından ne bileyim işte projeler olabilir, işte bir eğitim olabilir, buralara katılacağımızda şey olmuyor, önümüze bir engel konulmuyor diyebilirim. Ama işte mesleki gelişme yönelik, teşvik etmeye yönelik çok fazla bir çalışma yapıldığını söyleyemem. (02.05.2024, 10'03"-10'35")

Tüm bunlara ek olarak, anketlerde altı katılımcı kimi zaman bazı etkinliklere zorunlu olarak katıldığını belirtmiştir. Örneğin, dokuz yıl deneyimli ve enstitü müdürlüğü görevini yürüten bir Doç. Dr. katılımın zorunlu olduğu bazı etkinlikler olduğunu “Zorunlu tutulan konferans vb. etkinlikler dışında katılacağım etkinlikleri kendim belirlerim.” sözleriyle dile getirmiştir. 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise istemediği halde katılmak durumunda kaldığını “Bazen istemeden de katıldığım çalıştaylar olmuştur.” biçiminde ifade etmiştir. Görüşmelerde ise, altı katılımcı zorunlu olarak katıldıkları etkinlikler ya da toplantılar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca katılımın zorunlu olduğu konferanslar olduğunu ancak katılmadığında bir sorun yaşamadığını “Yani birazcık sınıırım katılımı güçlendirmek için ben açıkçası son zamanlarda şu konu üzerine düşünüyorum (...) bu zorunlu olan konferanslara benim katılmadığım zamanlar oldu. Derslerimle çakıştı ya da başka işlerle çakıştı. Gitmediğimde de olumsuz bir yaptırımla karşılaşmadım.” (05.01.2024, 08'08"- 08'47") sözleriyle dile getirmiştir.

Ankette, katılımcılar mesleki gelişim etkinliklerinin yerini ve zamanını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğü etkileyen bir etmen olarak da kurumsal yaklaşımdan, yöneticilerin tutumundan söz etmişlerdir. Örneğin, katılacağı etkinliklerin zamanını belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten, bölüm başkan yardımcılığı görevini yürüten 15 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “Yöneticilerim bu konuda resmi kurallar içerisinde izin verme konusunda destekleyici davranıyor.” sözleriyle, 18 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Bölüm ve dekanlığı zamanında

bilgilendirdiğimiz sürece bu konuda bir sıkıntı yaşamıyoruz.” sözleriyle yöneticilerinin desteklerini vurgulamışlardır. Öte yandan, mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme açısından yönetimin engelleyici tutumları olduğunu dile getiren katılımcılar da vardır. Örneğin, mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten 26 yıl deneyimli bir Prof. Dr. izin süreçlerinde sorun yaşadığını “Geçmiş dönemlerde dekanlık onayı olmadığı için katılamadığım çok konferans olmuştur.” sözleriyle dile getirmiştir. 28 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise “Yönetimde kimin bulunduğuna göre değişkenlik göstermektedir.” sözleriyle yöneticilerin yaklaşımlarını vurgulamışlardır.

Mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten dört yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi yöneticilerinin bu konudaki olumlu tutumunu “Bu konuda hem bölümümüz hem dekanlığımız çok özverili ve destekleyicidir.” sözleriyle dile getirirken, 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. yöneticilerinin herhangi bir engelleyici tutum sergilemediğini “Bu konuda kurumsal düzeyde hiçbir kısıtlama ile karşılaşmıyoruz.” sözleriyle belirtmiştir. Öte yandan, mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten 11 yıl deneyimli bir Doç. Dr., bu görüşünün nedenini “Yurt dışı ve şehir dışında hiçbir yapıcı destek yok.” sözleriyle açıklamıştır. 23 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme konusunda yöneticilerin çeşitli kurallar belirleyebildiğini “Dekanlık ya da rektörlük de bazen bu etkinliklere katılma konusunda kurallar belirleyebiliyor.” sözleriyle dile getirmiştir, ancak bu kuralların neler olduğunu açıklamamıştır.

“Mesleki sorumluluklar” alt teması mesleki gelişim etkinliklerinin yerini ve zamanını belirleme açısından bir etken olarak 40 anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Görüşmelerde ise bir katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusundaki kararlarını ders programlarına, telafi dersi yapma fırsatlarının olup olmamasına ve idari görev gibi sorumluluklarına bağlı olarak karar verdikleri anlaşılmaktadır. Etkinliklerin zamanını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu dile getiren 11 yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu süreci planlarken ders programını dikkate aldığını “Tabii bu tip çalışmaları ders saatlerimize göre gerçekleştiriyoruz çoğunlukla. Doğru olanı da bu zaten.” sözleriyle dile getirirken, “çok” özgür olduğunu dile getiren 3 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “Lisans

derslerimin aksamaması önceliğim olduğu için mesleki gelişim etkinliklere katılım ikinci planda kalabiliyor.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Ders programlarının yanı sıra, telafi yapabilme durumunun da mesleki gelişim etkinliklerine ne zaman katılacaklarını etkilediğini belirten katılımcılar vardır. Örneğin, bölüm başkanı olarak görev yapan 41 yıl deneyimli bir Prof. Dr. katılacağı mesleki gelişim etkinliklerinin zamanı belirlerken telafi yapabilme olanağını dikkate aldığını “Tamamen özgürüz ama gene de mesleki ve içten gelen kısıtlamalar olabiliyor. Bazen telafi durumunu dikkate alıp telafi edecek zaman bulamamaktan endişe ettiğim için atladığım konferanslar olabiliyor.” sözleriyle açıklamıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten 19 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise telafi yapma koşuluyla etkinlikleri istediği zaman katılabildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Ders dönemindeki katılımlara sonrasında derslerin telafisini yapmak koşulu ile sorun çıkarılmıyor.” Etkinliklerin zamanını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise ders yükü fazla olduğu için katıldığı etkinlik sayısının sınırlandırmak zorunda kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir: “Eğitim öğretim yüklerimiz çok fazla olduğu için fazla etkinliğe katılırsak dersler aksayacağı için çok sınırlı seçiyoruz.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 25 yıl deneyimli). Bunlara ek olarak, mesleki gelişim etkinliklerine ne zaman katılacaklarını belirleme sürecinde idari görev ve sorumluluklarının da bir etken olduğunu belirten katılımcılar vardır. Örneğin, enstitü müdürlüğü görevini yürüten 9 yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu konudaki görüşünü “Okuldaki ders durumlarına göre ve idari görev değişmekte, her istediğim kongreye katılamıyorum.” sözleriyle açıklamıştır. 20 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. Dr. ise mesleki gelişim etkinliklerinin hem yerini hem de zamanını belirleme konusunda iş yükünün bir kriter olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: “Ders yükü nedeniyle istediğim zaman istediğim yerdeki etkinliğe katılma şansım yok.”. 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi etkinliklerin yerini belirlerken derslerin aksamamasını göz önünde bulundurmakla birlikte bütçenin de bir etmen olduğunu “Mesleki gelişim etkinliklerine katılımda hem akademik dönemde derslerin aksamaması hem de üniversitenin maddi desteğinin yeterli olmaması gibi nedenler yer seçme konusunu sınırlandırmaktadır.” diyerek açıklamıştır.

4.1.2.3 Program özerkliği ile ilgili nitel bulgular

Öğretim elemanlarının program özerkliğini nasıl deneyimlediklerine ilişkin tema ve alt temalar Görsel 4.10’da sunulmuştur.

Görsel 4.10

Program Özerkliği

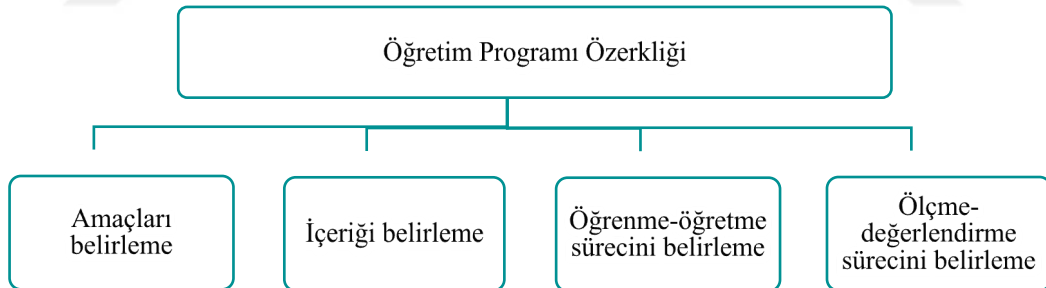


4.1.2.3.1 Öğretim programı özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretim elemanlarının kendi derslerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci bağlamında irdelenmiştir. Öğretim programının bu dört boyutu alt tema olarak kullanılmıştır.

Görsel 4.11

Öğretim Programı Özerkliği

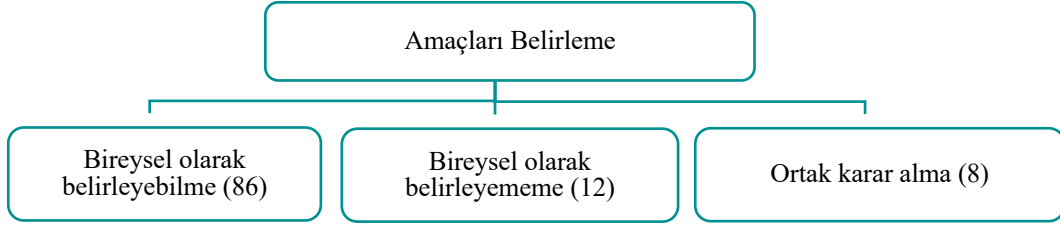


Amaçları belirleme

Öğretim elemanlarının derslerinin amaçlarını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin nitel bulgular Görsel 4.12’de sunulan alt temalar doğrultusunda açıklanmıştır.

Görsel 4.12

Amaçları Belirleme



“Bireysel olarak belirleyebilme” alt temasında yer alan 86 anket katılımcısına ait veriler, katılımcıların kendi derslerinin amaçlarını belirleyebildiklerini ve bu konuda herhangi bir müdahale ile karşılaşmadıklarını göstermektedir. Örneğin, 23 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi derslerinin amaçlarını kendisinin belirlediğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Derslerimin amaçlarını belirleme konusunda karar bana aittir. Bu konuda tamamen özgürüm.” Bugüne kadar derslerin amaçlarını belirleme konusunda herhangi bir problemle karşılaşmadığını belirten 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise görüşünü “Kişisel olarak girdiğim derslerin amaçlarını ve içeriğini belirleyip düzenleme konusunda özgürüm. Bugüne kadar bu konuda bir sorun yaşamadım.” biçiminde ifade etmiştir. Derslerinin amaçlarını belirlemek konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise bunun akademik özgürlüğün bir parçası olduğunu “Bu özgürlük akademik özgürlüktür.” (Prof. Dr., Anabilim Dalı ve Bölüm Başkanı, 35 yıl deneyimli) sözleriyle vurgulamıştır. Derslerin amaçlarını kendisinin belirleyebildiğini ifade eden katılımcılardan bazıları, amaçları belirlerken program yeterlikleri ile uyumlu olmasına dikkat ederek amaçları belirlediklerini vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan biri bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: “Dersin ait olduğu öğretim programının genel öğrenme çıktıları ile uyumlu olmak kaydıyla ders öğretim çıktılarını özgürce oluşturabilmekteyim.” (Prof. Dr., Dekan, 33 yıl deneyimli).

Bunların yanı sıra katılımcılardan üçü derslerin amaçlarının belirlenme sürecinde yetkinliğin önemini vurgulamıştır. Örneğin, on yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. uzmanlık alanının önemine ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır: “Derslerin seçimi ve yürütülmesi aşamalarında dersi veren kişinin uzmanlık alanları önemlidir. Bu doğrultuda ders hocası kendi plan ve programını uygulamada özgürdür. Katı kural ve sınırlar bulunmamaktadır.” Derslerinin amaçlarını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Bu konuda öğretim üyesinin uzmanlık alanı

ve birikimi belirleyici olur” sözleriyle yetkinliğin önemini vurgulamıştır. Üç katılımcı ise seçmeli derslerin amaçlarını belirleme konusunda özgür olduklarını vurgulamıştır. Örneğin, enstitü müdürü ve anabilim dalı başkanı olarak görev yapan, 14 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir: “Mevcut öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerin içerikleri ve amaçları konusunda belirleyici olamasam da seçmeli dersler ve alana katkı sağlayacak nitelikteki dersler konusunda belirleyici olurum.” Yürüttüğü derslerin amaçlarını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi ise ortak dersler için amaçları belirleyemediğini ancak seçmeli derslerde belirleyebildiğini “Ortak derslere zümre karar veriyor ve belirli bir içeriği ve amaçları zaten oluşturulmuş, ancak kendi önerdiğiniz veya seçmeli bir ders varsa kendiniz belirleyebilirsiniz.” sözleriyle dile getirmiştir.

“Bireysel olarak belirleyememe” alt teması incelendiğinde, akreditasyon çalışmaları, YÖK tarafından belirlenen kur tanımlarına uyulması ya da amaçların daha önceden belirlenmiş olması nedeniyle yürüttüğü derslerin amaçlarını kendisinin belirleyemediğini dile getiren 12 anket katılımcısı olduğu görülmektedir. Örneğin, yedi yıl deneyimli bir Doç. Dr. akreditasyon nedeniyle yürüttüğü derslerin amaçlarını belirlemek konusunda “kısmen” özgür olma nedenini şu sözleriyle açıklamıştır: “Akreditasyon çalışması nedeniyle belli kalıplar geldi.” 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise YÖK’ün kur tanımlarına uyulması nedeniyle özellikle tüm programlarda yürütülen ortak derslerin amaçlarında değişiklik yapamadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Lisans düzeyinde yürütülen dersler, her ne kadar YÖK tarafından fakültelere özerklik tanınsa da belirlenen kur tanımlarına uygun gerçekleştirilmektedir. Özellikle tüm programlarda ortak yürütülen derslerde amaçlarda değişikliğe gidilmemektedir. Yine de dersin var olan amaçları değiştirilmeden eklemelerin yapılması olanaklıdır.

Yürüttüğü derslerin amaçlarını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu dile getiren, bölüm başkanı olarak görev yapan ve 19 yıl deneyimli bir Prof. Dr. derslerin amaçlarında değişiklik yapabildiğini ancak kurul onayı gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı bu konudaki görüşünü “Tüm geliştirilen dersler hem ABD hem de bölüm kuruluna sorulur ve kurul onayı gerekmektedir. Sunulan önerilere göre değişiklikler yapılır niteliğini artırmak için.” sözleriyle ifade etmiştir. Yürüttüğü derslerin amaçlarını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten 30 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise ders amaçlarında değişiklik yapamayacağını “Sonuçta dersin amacı keyfi değişmez ağırlık ve yönelimde seçim yapılabilir.” diyerek dile getirmiştir.

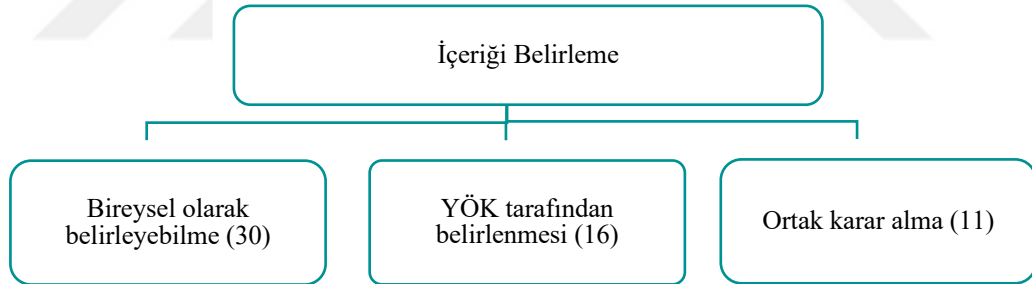
“Ortak karar alma” alt teması kapsamında ise sekiz anket katılımcısı derslerinin amaçlarını belirleme sürecinde aynı dersi veren diğer öğretim elemanlarıyla ortak karar aldıklarını vurgulamıştır. Örneğin, yürüttüğü derslerin amaçlarını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten 13 yıl deneyimli bir Doç. Dr. derslerin amaçlarını ortak belirlediklerini “Aynı dersi veren hocalarımız ile ortak kararlar almak durumunda kalıyoruz.” sözleriyle açıklarken, bir başka katılımcı “Dersi tek başıma ben yürüteceksem amaçlarını tamamen ben belirliyorum. Ortak bir ders ise diğer öğretim elemanı arkadaşla ortaklaşa belirliyoruz.” (Dr. Öğr. Üyesi, 25 yıl deneyimli) diyerek görüşünü açıklamıştır.

İçeriği belirleme

Öğretim elemanlarının kendi derslerinin içeriğini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin nitel bulgular Görsel 4.13’te sunulan alt temalar doğrultusunda açıklanmıştır.

Görsel 4.13

İçeriği Belirleme



“Bireysel olarak belirleyebilme” alt teması bağlamında, 30 anket katılımcısı program hedefleri ve yetkinlikleri doğrultusunda içeriği belirleyebildiğini vurgulamıştır. Örneğin, içeriği belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. çerçeve program ve uzmanlık alanı doğrultusunda içeriği belirleyebildiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “YÖK’ün çerçeve programına göre, öğretim üyesinin uzmanlık alanı ve birikimi belirleyici olur.” İçeriği belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Kendi uzmanlık alanımda ben belirliyorum.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. İçeriği belirlemek konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise deneyimleri ve literatür çerçevesinde içeriği belirlediğini “YÖK tarafından önerilen bir içerik olmadığı sürece derslerimin içeriğini deneyimlerim ve ilgili literatür doğrultusunda ben belirliyorum.” sözleriyle dile getirmiştir. İçeriği belirleme

sürecinde program hedeflerini dikkate aldığını belirten katılımcılardan biri, bu süreçte öğretim programını dikkate aldığını “Müfredat (Ders öğretim programı) dışına çıkmaksızın tamamen özgürüm” (24 yıl deneyimli bir Doç. Dr.) sözleriyle açıklamıştır. Derslerin içeriğini belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise “Anabilim dalındaki diğer dersler, içerikler ve genel amaçlara uygun olması gerekiyor.” (Doç. Dr., 23 yıl deneyimli) diyerek programdaki diğer dersleri ve amaçları dikkate alarak içeriği belirlediğini vurgulamıştır.

Dersin içeriğini belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. program çıktılarını dikkate alarak içeriği belirlediğini “Program çıktıları ve ders tanımları doğrultusunda içerikleri belirlemede özgürüm.” diyerek dile getirmiştir. Yürüttüğü derslerin içeriğini belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı “Üniversiteler özgür kürsülerden oluşmak zorundadır. Ve bağlı bulunduğumuz programın temel hedeflerine göre ders içeriklerini belirlemek her öğretim elemanın doğal hakkıdır.” (Prof. Dr., Bölüm ve Anabilim Dalı Başkanı, 16 yıl deneyimli) sözleriyle, derslerine yönelik karar alma sürecinde özgür olmanın öğretim elemanlarının doğal bir hakkı olduğunu ifade etmiştir. Yürüttüğü derslerin içeriğini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise içeriğin önceden belirlenmiş olduğunu ancak düzenleme yapabilmenin mümkün olduğunu vurgulamıştır. 18 yıl deneyime sahip ve Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapan bu katılımcı, bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Lisans dersleri için amaçların belirlenmesine paralel olarak içerik de önceden belirlenmiştir. Ancak amaçlara yapılan eklemeler doğrultusunda içerikte de sabit konuları çıkarmadan düzenlemeler yapmak olanaklıdır. Özellikle derslerin verildiği lisans programlarının özelliklerine göre içeriklerde eklemeler yapmak gerekli ve olanaklıdır.

“YÖK tarafından belirlenmesi” alt teması bağlamında, derslerin içeriğini belirleme sürecinde YÖK çerçeve programını dikkate aldığını ya da içeriğin YÖK tarafından belirlendiğini vurgulayan 16 anket katılımcısı vardır. Örneğin, derslerinin amaçlarını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten 12 yıl deneyimli ve senato üyesi bir Prof. Dr. görüşünü “YÖK programı çerçevesinde yürütmek zorunluğumuz var.” sözleriyle açıklarken, 6 yıl deneyimli bir Doç. Dr. derslerinin içeriğini belirlemek konusunda “çok az” özgür olma nedenini “Derslerin içeriği YÖK'ün kur tanımına uygun şekilde planladığından, çok fazla dışına çıkamıyorum.” sözleriyle açıklamıştır. Derslerin içeriğini belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten 22 yıl deneyimli bir Doç.

Dr. “YÖK'ün içeriği dışına çıkmamaya özen gösteririm.” diyerek görüşünü açıklarken, “kısmen” özgür olduğunu belirten 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Daha önce YÖK ne dayatırsa onu anlatıyorduk. 2-3 yıldır içeriği de kendimiz şekillendirebiliyoruz.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

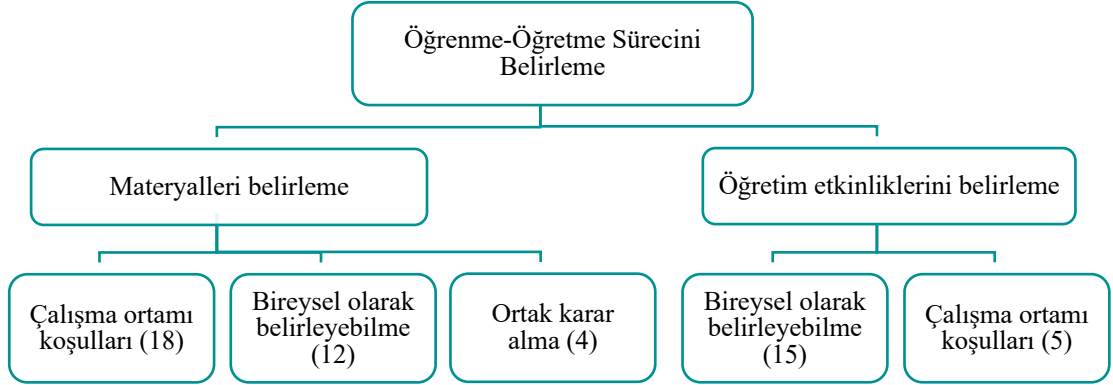
“Ortak karar alma” alt teması incelendiğinde, 11 anket katılımcısının derslerinin içeriğini belirleme sürecinde aynı dersi yürüten çalışma arkadaşlarıyla birlikte karar aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, içeriği belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ortak derslerde dersi yürüten diğer öğretim elemanı ile iş birliği yaptığını “Dersi tek başıma ben yürüteceksem içeriği tamamen ben belirliyorum. Ortak bir ders ise içeriği diğer öğretim elemanı arkadaşla ortaklaşa belirliyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, içeriği belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten, 32 yıl deneyimli ve bölüm başkanı olarak görev yapan bir Prof. Dr. aynı dersi veren öğretim elemanlarıyla ortak karar almayı tercih ettiğini “Genellikle aynı dersi veren bölüm öğretim elemanları ile birlikte planlama yapmayı tercih ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. İçeriği belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir başka katılımcı kurul toplantılarında içerikle ilgili görüşüklerini “Kurul toplantısında çakışmaları önleme amaçlı görüşürüz.” sözleriyle dile getirmiştir. Derslerinin içeriğini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise ortak dersler söz konusu olduğunda içeriği meslektaşlarıyla birlikte belirlediğini ancak kendi önerdiği dersler için kendisinin içeriği belirleyebildiğini “Ortak derslere zümre karar veriyor ve belirli bir içeriği zaten oluşturulmuş, ancak kendi önerdiğiniz veya seçmeli bir ders varsa kendiniz belirleyebilirsiniz. Bir de bazı içeriklerde ekleme-çıkarma yapılabilir.” (Dr. Öğr. Üyesi, 1 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecini belirleme

Öğretim elemanlarının derslerinde kullanacakları materyalleri ve öğretim etkinliklerini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin nitel bulgular Görsel 4.14’te sunulan alt temalar doğrultusunda açıklanmıştır.

Görsel 4.14

Öğrenme-Öğretme Sürecini Belirleme



Öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerde kullanacakları *materyalleri belirleme* konusunda sahip oldukları özerkliğe yönelik görüşleri Görsel 4.4'te sunulduğu üzere “Çalışma ortamı koşulları”, “Bireysel olarak belirleyebilme” ve “Ortak karar alma” olmak üzere üç alt tema altında incelenmiştir.

“Çalışma ortamı koşulları” alt teması bağlamında, 18 katılımcı materyalleri belirleme sürecinde fiziksel koşulların, teknolojik imkanların ve maddi yetersizliklerin birer etken olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan onu, üniversitenin ve fakültenin fiziksel koşullarının materyalleri belirlemede etken olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, kullanacağı materyalleri belirleme konusunda da “kısmen” özgür olduğunu belirten 11 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. bu bulguya ilişkin görüşünü “Fakültenin fiziki yetersizliği bizi kısıtlasa da dersin materyallerini belirlemede özgürüz.” sözleriyle açıklarken, benzer şekilde materyalleri belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten yedi yıl deneyimli bir Doç. Dr. görüşünü “Kullanılacak materyal eksiklikleri sebebiyle kısmen özgürlüğe sahibim.” diyerek açıklamıştır. Teknolojik imkanların sınırlı olması nedeniyle kullanacağı materyalleri belirleme konusunda özgürlüğünün kısıtlandığını dile getiren beş katılımcıdan biri materyalleri belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedenini “Hayalimdeki materyaller henüz Türkiye ye gelmedi. Sanal gözlüklere ve fen ile ilgili eğitimsel üç boyutlu yazılımlara ihtiyacımız var. Teknoloji kullanımımız sınırlandırılmış durumda.” (Prof. Dr., 24 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır. Materyal belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten, 23 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise materyali belirlemekte özgür olmakla birlikte teknolojik yetersizlikler nedeniyle uygulamada sorun yaşadığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Materyalleri ben

belirleyebilirim ancak özellikle teknoloji gerektiren materyallerde yine proje yapmadan alım yapmak imkansız.” Materyalleri belirleme konusunda sahip olduğu özgürlüğün maddi yetersizlikler nedeniyle sınırlandığını ifade eden dört katılımcıdan biri “Yine maddi-teknik kısıtlar olduğunu belirtmeliyim. İstediğim materyalleri belirleyebilirim özgürüm ancak bunlara erişimim kısıtlı.” (Arş. Gör. Dr., 7 yıl deneyimli) diyerek maddi yetersizliklerin neden olduğu bir soruna değinmiştir. Materyalleri belirleme konusunda “çok az” özgür olduğunu belirten 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise maddi yetersizliklerin sadece fakülte ile sınırlı olmadığını, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin de maddi yetersizliklerinin materyal belirleme sürecini etkilediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Materyal belirlemek biraz da öğrencilerin, öğretim üyesinin ve fakültenin maddi gücü ile ilgili. Öğrencileri geçtim hocalar bile aynı konu ile ilgili 3-4 farklı kitabı almakta zorlanacak hale geldi. Yoğun kitap, kaynak, fotokopi kullanımı zorlaştı. Çevrimiçi paylaşım ise telif sorunları yaratabiliyor. Çevrimiçi etkinlikler için kullanılan bazı platformlar bile kalabalık sınıflar için ücretli üyelik istiyor (Ör: Kahoot vb.).

“Bireysel olarak belirleyebilme” alt temasında yer alan 12 katılımcıya ait görüşler incelendiğinde, sekiz katılımcının program yeterliklerini, dersin amaçlarını ve içeriği dikkate alarak kullanacakları materyalleri belirleme konusunda özgür oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, materyalleri belirleme sürecinde dersin amaçlarını ve içeriğini dikkate aldığını dile getiren katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Yürüttüğüm derslerin materyallerini kendim hazırladığımdan, dersin amaçları ve içeriği doğrultusunda istediğim materyalleri hazırlamam ve kullanmam olanaklıdır.” (Dr. Öğr. Üyesi, 18 yıl deneyimli). Program yeterliklerini dikkate aldığını belirten bir katılımcı ise dersin içeriğine ve amacına göre materyalleri değiştirmekte özgür olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: “Program yeterliklerine uygun olduğu ve öğrencilerimize fayda sağladığı müddetçe yenilik ve gelişim uygulanabilir. Dersin içeriğine amacına göre değişebiliyor materyaller.” (Arş. Gör. Dr., 1 yıl deneyimli). Bir başka katılımcı ise dersin amaçlarının ve içeriğinin yanı sıra fiziki koşulların ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunun da materyalleri belirleme sürecindeki özgürlüğünü etkilediğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Derste kullanılacak materyalleri araç ve gereçleri sadece siz beliremezsiniz. Dersin hedefleri dersin içeriği fiziki koşullar ve bir miktar da öğrencilerin hazırbulunuşluğu.” (Prof. Dr., 37 yıl deneyimli). Bunların yanı sıra, materyal belirleme sürecinde yetkinliğin önemli olduğunu vurgulayan dört katılımcı vardır. Bu katılımcılardan biri yetkinlikleri doğrultusunda materyalleri belirlediğini “Yetkinliklerim ve olanaklarım ölçüsünde

amaçlara uygun olarak düzenliyorum.” (Prof. Dr., 28 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü belirtirken, materyalleri belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı yeterliklerin yanı sıra teknik koşulların da materyalleri belirleme sürecinde engel oluşturabileceğini “Teknik engel ve yeterliklerimiz engel.” (Prof. Dr., 30 yıl deneyimli) sözleriyle vurgulamıştır.

“Ortak karar alma” alt teması içinde yer alan dört anket katılımcısına ait veriler, katılımcıların derslerinde kullanacakları materyalleri belirleme sürecinde aynı dersi yürüten öğretim elemanlarıyla iş birliği yaptıklarını göstermektedir. Örneğin, bölüm başkanı olarak görev yapan 41 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Ama o dersi veren öğretim elemanları olarak ortak karar alınır.” sözleriyle açıklarken, 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “İşlenecek konulara yönelik materyali kendim belirliyorum; ortak bir ders ise diğer öğretim elemanı ile belirliyoruz.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerde kullanacakları öğretim etkinliklerini belirleme konusunda sahip oldukları özerkliğe yönelik görüşleri Görsel 4.4’te sunulduğu üzere “Bireysel olarak belirleyebilme” ve “Çalışma ortamı koşulları” olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir.

“Bireysel olarak belirleyebilme” alt temasında yer alan 15 anket katılımcısına ait veriler incelendiğinde, katılımcıların öğretim etkinliklerini program hedeflerine uygun şekilde belirledikleri ve öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan yedisi etkinlikleri belirleme sürecinde program yeterlikleri, dersin amaçları ve içeriği gibi program öğelerini dikkate aldıklarını vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan biri, etkinlik konusunda “kısmen” özgür olma nedenini şu sözleriyle açıklamıştır: “Müfredatla tanımlanan içeriğe ve önerilen yöntem ve tekniklere uymak durumundayız. Dersin türüne ve içeriğine göre eğitim-öğretime katkı verecek kolay uygulanabilir ve özellikle teknoloji merkezli bazı yöntem ve teknikleri seçmede özgürüz.” (Prof. Dr., 31 yıl deneyimli). Etkinlikleri belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise YÖK kur tanımı içeriği çerçevesinde etkinlikleri belirleyebildiğini “YÖK’ün kur tanımı içeriğine ve dersin konusuna uygun şekilde öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini belirlemek tamamen benim elimdedir.” (Doç. Dr., Fakülte Kurulu Doçent Temsilcisi, 6 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır. Etkinlikleri belirleme sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate aldığını dile getiren yedi katılımcı vardır. Örneğin, etkinlikleri

belirlemede “tamamen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını belirtirken, benzer şekilde bir başka katılımcı bu bulguya ilişkin görüşünü “Grubun durumu, kavrama kapasitesine göre yöntem, teknik ve aktiviteleri belirliyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi, 25 yıl deneyimli) sözleriyle ifade etmiştir. Etkinlikleri belirleme konusunda “kısmen” özgür olma nedenini sınıf mevcudu ile ilişkilendiren bir katılımcı ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Kalabalık sınıflara özgü etkinlikleri seçmek gerekiyor artık. Kadro ve sınıf mevcudu bazı etkinlikleri imkansız hale getirebiliyor.” (Prof. Dr., 21 yıl deneyimli). Benzer şekilde, öğrenci sayısının etkinlikleri belirlemede etken olduğunu vurgulayan 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi, sınıfın fiziksel özelliklerinin de etkinlikleri belirleme sürecini sınırlandırabildiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Yürüttüğüm derslerde öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi kendi sorumluluğumdur. Dolayısıyla süreçte düzenleyeceğim etkinlikler ve kullanacağım yöntem veya tekniklerin belirlenmesinde tamamen özgür olduğumu söyleyebilirim. Bunun yanında sınıfların sabit sıralardan oluşması, öğrenci sayısının fazlalığı, ders yükü gibi nedenler kısmen bu özgürlüğü kısıtlayabilmektedir. Belirtilen zorlukları dikkate alarak öğrencilerin derse katılımını artırmaya ve anlamlı öğrenmeye ulaşacak yöntem-tekniklerin kullanılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Öğretim etkinliklerini “Bireysel olarak belirleyebilme” alt teması içinde, etkinlikleri belirleme sürecinde ortak karar alındığını ifade eden bir katılımcı vardır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi “Burada temel etkinliklerde ortak karar alınır ama onun dışında ilave edilecek veya etkinliğin şeklini zamanını belirlemek öğretim elemanına bağlıdır.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 41 yıl deneyimli) şeklindedir. Katılımcılardan biri ise etkinlikleri belirleme sürecinde “tamamen” özgür olduğunu belirtmekle birlikte bu süreçte mesleki yeterliklerin etkisini “Her hoca kendi mesleki, teknolojik ve kültürel donanımı oranında özgürdür.” (Doç. Dr., 28 yıl deneyimli) sözleriyle vurgulamıştır.

“Çalışma ortamı koşulları” alt teması incelendiğinde, beş katılımcının ders saatinin, sınıfın fiziksel koşullarının, var olan altyapının ve teknik imkanların etkinlikleri belirleme sürecinde rol oynadığını vurguladığı anlaşılmaktadır. Örneğin, öğretim etkinliklerini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu dile getiren bir katılımcı görüşünü “Ders saati, fiziksel ortam, sabit sıralar, internet sorunları bazı sınırlamalar getiriyor.” (Prof. Dr., Kalite Koordinatörü, 21 yıl deneyimli) sözleriyle açıklarken, öğretim etkinliklerini belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı “Altyapı ve teknik

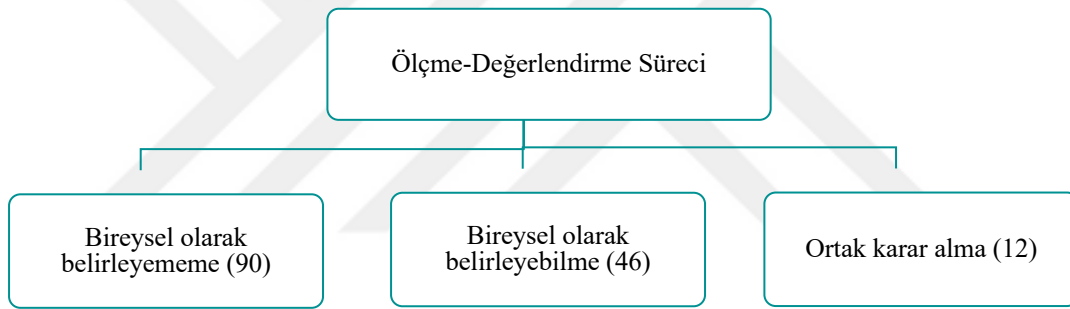
imkanlara göre seçenekleri belirliyorum.” (Prof. Dr., Enstitü Müdürü, 24 yıl deneyimli) diyerek görüşünü açıklamıştır. Öğretim etkinliklerini belirlemede “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise bu süreçte sınıf mevcudunun bir etmen olduğunu “sınıf büyüklüğü çok etkiler, sayıları belirlemeden bu konuda bütünüyle özgür olamazsınız” (Doç. Dr., 30 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır.

Ölçme-değerlendirme sürecini belirleme

Öğretim elemanlarının kullanacakları ölçme-değerlendirme etkinliklerini, bu etkinliklerin sıklığını ve zamanını belirleme konusunda sahip oldukları özgürlüğe ilişkin nitel bulgular Görsel 4.15’te sunulan alt temalar doğrultusunda açıklanmıştır.

Görsel 4.15

Ölçme-Değerlendirme Sürecini Belirleme



Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin sahip oldukları özerkliğe yönelik görüşleri “Bireysel olarak belirleyememe”, “Bireysel olarak belirleyebilme” ve “Ortak karar alma” olmak üzere üç alt tema çerçevesinde incelenmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin nitel bulgular sunulurken, bulguların okunurluğunu kolaylaştırmak adına her bir alt tema bağlamında öncelikle etkinlikleri belirlemeye ilişkin bulgular, daha sonra etkinliklerin sıklığını belirlemeye ilişkin bulgular, ardından da etkinliklerin zamanını belirlemeye ilişkin bulgular sunulmuştur.

“Bireysel olarak belirleyememe” alt teması bağlamında, 17 katılımcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini bireysel olarak belirleyemediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, 14 katılımcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini yönetmeliğe uygun olarak belirlemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı yönetmeliğe uyması gerektiğine ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır: “Üniversite yönetmeliğimize göre

ölçme-değerlendirme konusunda yönlendirmeler var bunlara uymak zorundayız ayrıca zorunlu sınavlar ve bu sınavların başarı notuna etki yüzdeleri yönetmeliklere bağlı ancak bu alanlar içinde serbest davranabiliriz.” (Doç. Dr., Dekan Yardımcısı, 10 yıl deneyimli). Katılımcılardan ikisi ise yönetmelik gereği çoklu değerlendirme yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu katılımcılardan biri bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: “Bu hususta üniversitemiz çoklu değerlendirme (proje, performans, laboratuvar, ödev ve yazılı vb.) değerlendirme tekniklerinden 3’ünü kullanmamızı beklediğinden, çoklu değerlendirme yapmak suretiyle benim elimdedir.” (Doç. Dr., 6 yıl deneyimli). Ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda yönetmeliğin yanı sıra vurgulanan bir başka nokta ise yönetim tarafından alınan kararlardır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren üç öğretim elemanından biri görüşünü “Ölçme değerlendirme konusunda idari bir karar alınıp genele yönelik uygulama istendiği oluyor.” (Doç. Dr., 7 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır.

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını bireysel olarak belirleyemediğini ifade eden dokuz katılımcı vardır. Bu bağlamda, katılımcılar akademik takvim veya yöneticileri tarafından belirlenen sınav programına uymak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. akademik takvime uyduğunu “Akademik takvime uygun olarak belirlenen sınavların dışında ayrıca sınav zamanı ya da sayısını belirleme gibi bir uygulamaya rastlamadım.” sözleriyle belirtirken, bu konuda “kısmen” özgür olduğunu belirten, anabilim dalı başkanı olarak görev yapan ve 20 yıl deneyimli bir katılımcı “Ara sınav, genel sınav ve bütünleme sınavları idarenin belirlediği tarihlerde yapılmak zorunda.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise, vize ve final konusunda sınırlar olduğunu ancak ödevlerin sıklığını belirleme konusunda özgür olduğunu “Vize ve final için kurumsal belirli aralıklar mevcut. Ödevler için sıklık belirlemede daha özgürüm.” (Prof. Dr., 28 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını bireysel olarak belirleyemediğini dile getiren 80 katılımcı vardır. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını bireysel olarak belirleyemediğini dile getiren katılımcılar akademik takvime uyulması gerektiğini ya da sınav tarihlerinin yönetim tarafından belirlendiğini vurgulamıştır. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “hiç” özgür olmadığını belirten bir katılımcı “Yönetimin belirlediği akademik takvim esastır.” (Prof. Dr., 25 yıl

deneyimli) sözleriyle görüşünü ifade ederken, “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı “Sınav haftaları akademik takvimde yer aldığı için değişiklik yapamıyoruz” (Dr. Öğr. Üyesi, 5 yıl deneyimli) diyerek görüşünü açıklamıştır. Ayrıca, sınavlar akademik takvime uygun tarihlerde gerçekleştirilse de sınav programı yapılırken öğretim elemanlarının görüşünün alındığını dile getiren katılımcılar da vardır. Bu katılımcılardan biri görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır: “Üniversitenin akademik takvimine uygun olarak, belirlenen günler içerisinde sınavlar gerçekleştiriliyor. Genellikle ders günümde sınavlarımı yapıyorum. Sınav programı fakültede yapılıyor. Öğretim elemanlarına soruluyor.” (Dr. Öğr. Üyesi, 7 yıl deneyimli). Diğer taraftan, akademik takvimle belirlenen sınav tarihlerine uyulması gerekse de yöneticilerinin sınav tarihlerinde değişiklik yaptığını belirten bir katılımcı da vardır. Katılımcı bu bulguya ilişkin görüşünü “Ara sınav ve final sınavı haftaları önceden belirli hatta akademik takvim üniversite genelinde uygulanmasına rağmen fakültemiz kendi kararlarına göre ara sınav haftasını tek hafta olarak yaptırıyor.” (Dr. Öğr. Üyesi, 12 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır.

Bunlara ek olarak, sınav haftalarına uymakla birlikte ara değerlendirmeleri istedikleri zaman yapabildiklerini vurgulayan katılımcılar da vardır. Bu katılımcılardan biri görüşünü “Üniversitenin belirlediği akademik takvimdeki sınavlar haricinde işlenen konuya, geri dönütlere göre küçük sınavları, ödevleri kendi belirlediğim tarihlerde uyguluyorum” (Dr. Öğr. Üyesi, 25 yıl deneyimli) diyerek açıklarken, bir başka katılımcı “Eğer pratik çalışma ise zamanını hem grup olarak hem de bireysel olarak kararlaştırırız ama sınıf içi sınav yapılacaksa o zaman akademik takvimde belirlenen sınav haftasına uymak zorundayız.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 41 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını bireysel olarak belirleyememe alt teması bağlamında vurgulanan bir başka nokta sınav tarihlerinin yönetim tarafından belirlenmesidir. Katılımcılar sınav tarihlerinin dekanlık ya da rektörlük tarafından belirlendiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi şu şekildedir: “Derslerin sınav takvimi rektörlük ve dekanlık tarafından belirlenip ilan edilmekte.” (Prof. Dr., Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi 18 yıl deneyimli). Bir başka katılımcı ise sınav tarihlerinin yöneticiler tarafından belirlendiğini ancak ödev gibi çalışmalar için tarihleri kendisinin belirleyebildiğini “Vize ve final tarihleri idare tarafından belirlendiği için buna karar veremiyoruz. Ancak; ödev ya da ek uygulamalı çalışmalar olursa zamanını kendimiz belirliyoruz.” (Doç. Dr., 17 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

“Bireysel olarak belirleyebilme” alt teması bağlamında, 18 katılımcı ölçme-değerlendirme etkinliklerini bireysel olarak belirleyebildiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan sekizi ölçme değerlendirme etkinliklerini belirleme sürecinde programı dikkate alarak programa uygun etkinlikler seçtiklerini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcı ifadelerinden biri “Derslerin içeriklerine göre ölçme ve değerlendirme şekillerini belirleyebiliyoruz.” (Prof. Dr., 37 yıl deneyimli) şeklindeyken, bir başka katılımcı görüşünü “Dersin içeriğine amacına göre değişebiliyor değerlendirme, dönem başlamadan geçme notlarını ve bazı prosedürleri birlikte karar alıyor ve kendi grubumuza göre uyarlıyoruz.” (Arş. Gör. Dr., 1 yıl deneyimli) şeklinde dile getirmiştir. Öte yandan, ölçme değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten, 31 yıl deneyimli bir Prof. Dr. programda tanımlanan ölçme-değerlendirme etkinliklerine uymaları gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Müfredatla tanımlanan ölçme yöntem ve tekniklere uymak durumundayız. Bu yöntem ve teknikler alternatifli olabiliyor. Dersin türüne ve içeriğine göre eğitim-öğretime katkı verecek kolay uygulanabilir ve özellikle teknoloji merkezli bazı ölçme yöntem ve teknikleri seçmede özgürüz.

Derslerinde kullanacakları ölçme-değerlendirme etkinliklerini bireysel olarak belirleyebildiğini dile getiren katılımcılardan beşi etkinliklerin seçiminde öğrenci sayısının belirleyici bir etken olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme sürecinde “kısmen” özgür olduğunu belirten 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi öğrenci sayısının ve ders yükünün fazla olması nedeniyle bu süreçte sınırlılıklar yaşadığını belirtmiştir. Katılımcının bu bulguya ilişkin görüşü şu şekildedir: “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi kendi sorumluluğumuzdadır ve herhangi bir kontrol bulunmamaktadır. Bunun yanında öğrenme-öğretme sürecinde de karşımıza çıkan öğrenci sayısı ve ders yükü sorunları nedeniyle sınırlamalar olabilmektedir.” Ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda “çok az” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise öğrenci sayısının artmasıyla birlikte derslerinde kullandığı ölçme-değerlendirme etkinliği türlerinin çeşitliliğinin azaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Eskiden az sayıda ders ve küçük gruplarda çok daha çeşitli değerlendirme yaklaşımları uygulanabiliyordu. Günümüzde alternatif değerlendirmeye vurgu yapılıyor; ancak kısıtlı kadro ve sınıf büyüklüğü, üzerine de grup sayısı bu tür verimli çalışmaları zorlaştırıyor. Bir ödev, bir kitap eleştirisi, bir açık uçlu sınav, 6 quiz, 1 araştırma ve sunum, 1 dönem sonu

sınavı yaptığımız yıllardan çoktan seçmeli 1 ara sınav ve 1 final ile dönemi bitirdiğimiz günlere evrildik. (Prof. Dr., 21 yıl deneyimli).

Katılımcılardan beşi ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme sürecinde öğrenci profilini ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir: “Derslerimde kullanacağım ölçme-değerlendirme ile ilgili öğrencileri ilk derste bilgilendiriyorum. Onların da görüşlerini alıyorum. Ekleme ve çıkarmak istedikleri olursa birlikte belirleyebiliyoruz.” (Doç. Dr., 17 yıl deneyimli). Ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda “tamamen” özgür olduğunu belirten 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise görüşünü “Dersin işleniş biçimi, öğrencilerin seviyelerine göre ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirliyorum.” biçiminde ifade etmiştir.

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda, 37 katılımcı etkinliklerin sıklığını bireysel olarak belirleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, 15 katılımcı yönetmelik gereği zorunlu sınavlara uymaları gerektiğini ancak bunun dışında yapacakları ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirlemek konusunda özgür olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda “kısmen” özgür olduğunu belirten bir katılımcı vize ve final sınavlarını yapmak koşuluyla sınav sayısını arttırabildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Derslere ilişkin ölçme-değerlendirme sınırı sıklığı otomasyon kapsamında belirtilmektedir. Örneğin en az bir ara sınav (vize) ve bir dönem sonu sınavı (final) yapılması istenir. Ancak derse giren öğretim elemanı bu sayıyı arttırabilir.” (Doç. Dr., Bölüm Başkan Yardımcısı, 25 yıl deneyimli). Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı ise “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sıklığı ara sınav ve final mutlaka olmak koşuluyla ödevler ve diğer çalışmaların da yer almasına karar vermek kendi sorumluluğumuzdadır.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. 14 katılımcı ise mevzuata uymak koşuluyla ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını bireysel olarak belirleyebildiğini dile getirmiştir. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirlemek konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bir katılımcı “Üniversitenin ölçme değerlendirme yönetmeliğine uygun olarak belirliyoruz.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 14 yıl deneyimli) sözleriyle yönetmeliğe uyması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı, sınav yönetmeliğine uymak koşuluyla ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleyebildiğini “Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği dışına çıkamazsınız. Ancak

vize veya final için birden fazla ölçme kullanabilirsiniz, ancak yine tek not girmek zorundasınız.” (Prof. Dr., Anabilim Dalı Başkanı, 30 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

Bunlara ek olarak, beş katılımcı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme sürecinde programı dikkate aldıklarını vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcılardan biri görüşünü “Dersin içeriğine amacına göre değişebiliyor değerlendirme sıklığı.” (Arş. Gör. Dr., 1 yıl deneyimli) şeklinde açıklarken, bir başka katılımcı “dersin içeriğine, öğrencinin kavrama veya geri dönütlerine göre ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirliyorum.” (Dr. Öğr. Üyesi, 25 yıl deneyimli) diyerek görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi ise ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığı konusunda yöneticilerini bilgilendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri “Vize final sınavı haricinde farklı bir sınav yapacaksam bunu dekanlığa bildirmem gerekir.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Son olarak, katılımcılardan biri ise öğrenci sayısının fazla olmasının ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirlemeye yönelik kararını etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcı bu bulguya ilişkin görüşünü “Sınırlı kadro ve kalabalık sınıflarda öğrencilere düzenli dönüt vermeye, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını sıklaştırmaya bir yerden sonra gücünüz yetmeyecektir.” (Prof. Dr., 21 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır.

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda, altı katılımcı etkinliklerin zamanını bireysel olarak belirleyebildiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların programa uyarak ya da öğrenciyi göz önünde bulundurarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirledikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten 28 yıl deneyimli bir Doç. Dr. program özelliklerini dikkate aldığını “Sanat eğitiminde malzeme kullanımından kaynaklı çalışmaların sürece yayılması; çoğu zaman ölçme-değerlendirmenin dönem sonunda yapılmasını gerektirmektedir.” diyerek dile getirmiştir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda öğrenciyi dikkate aldığını belirten iki katılımcıdan biri öğrenci sayısının belirleyici olduğunu vurgularken, diğeri öğrencilerin ders yoğunluklarını dikkate aldığını “Öğrencilerin ders yoğunlukları farklı olduğu için zaman çakışmalarının önüne geçmek için koordinatörü ve öğrencilerin taleplerini dikkate alarak hareket ederim.” (Dr. Öğr. Üyesi, 5 yıl deneyimli) sözleriyle ifade etmiştir.

“Ortak karar alma” alt teması bağlamında, ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirlerken ortak yürütülen derslerde ilgili dersi yürüten diğer öğretim elemanlarıyla birlikte karar aldıklarını vurgulayan 11 katılımcı vardır. Bu katılımcılardan biri bu bulguya ilişkin görüşünü “Genellikle aynı dersi veren bölüm öğretim elemanları ile birlikte planlama yapmayı tercih ediyorum.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 32 yıl deneyimli) şeklinde dile getirirken, bir başka katılımcı “Bazı derslerin farklı kodlu ancak ortak dersler olması nedeniyle genel eğilime göre ölçme-değerlendirme süreçleri şekillenmektedir. Bu durumda bazen etkinliği belirleme olanağınız olamamaktadır.” (Doç. Dr., 23 yıl deneyimli) diyerek görüşünü belirtmiştir.

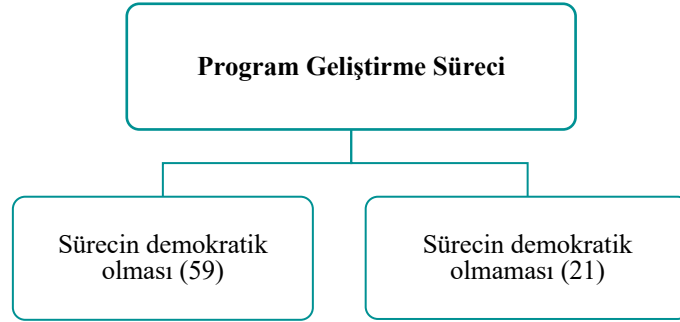
Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını ortak karar alarak belirlediğini dile getiren altı katılımcı vardır. Katılımcılar ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığının belirlerken de aynı dersi yürüttükleri öğretim elemanlarıyla birlikte ortak karar aldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu bulguya ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir: “Bazen ortak dersleri birlikte planlama yapan meslektaşlarım var. Onun dışında herkes kendi sorumluluğunu biliyor diye düşünüyoruz.” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 19 yıl deneyimli). Öte yandan, katılımcılardan biri ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığının belirlenmesi konusunda bölüm bazında ortak karar aldıklarını belirtmiştir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda ortak karar alma alt temasında bir katılımcı görüşü bulunmaktadır. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda “çok” özgür olduğunu belirten bu katılımcı aynı dersi yürüten öğretim elemanlarının ortak bir sınav hazırladığını “Anabilim dalındaki diğer öğretim elemanlarıyla birlikte aynı derse giriliyorsa ortak sınav hazırlanıyor.” (Doç. Dr., 23 yıl deneyimli) sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.2.3.2 Program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliği

Ankette, öğretim elemanlarına kurumlarında yürütülen program geliştirme (planlama, uygulama, değerlendirme) çalışmalarına katılım konusunda ne derece özgür olduklarına yönelik bir soru sorulmuştur. Görüşmelerde ise katılımcılara YÖK’ün 2020 yılında Eğitim Fakültelerine yetki devrinde bulunmasının ardından kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Bulguların sunulmasında, program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliğine ilişkin nitel verilerin analizi ile ulaşılan ve Görsel 4.16’da sunulan alt temalar temel alınmıştır.

Görsel 4.16

Program Geliştirme Çalışmalarına Katılım Özerkliği



“Sürecin demokratik olması” alt teması, program geliştirme sürecine katıldığını, sürecin komisyonlar veya toplantılar aracılığıyla yürütüldüğünü dile getiren katılımcı ifadelerini içermektedir. Anket verileri içinde program geliştirme sürecinin katılımcı bir yaklaşımla yürütüldüğünü belirten 59 katılımcı varken, görüşmelerde ise 30 katılımcı sürecin demokratik bir şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir. “Sürecin demokratik olması” alt temasında yer alan anket verileri incelendiğinde, katılımcıların kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarında fikirlerinin alındığı, toplantılarda programlarla ilgili görüşlerin paylaşıldığı, katılımcı ve şeffaf bir anlayışla bu sürecin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Örneğin, 30 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Karar aşamasında kurullarda görüş belirtme ve oy kullanma hakkı var tüm öğretim üyelerinin.” sözleriyle açıklarken, dekan olarak görev yapan 33 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Bölüm içi katılımcı ve demokratik ortam kültürü içinde kendimi ifade edebilmekteyim.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Kurumundaki program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda “çok” özgür olduğunu belirten 13 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise program geliştirme çalışmalarını kendilerinin yürüttüğünü “Geçen yıl kendi çalışmalarımızla programımızı ciddi anlamda yeniledik. YÖK tarafından zorunlu olan bazı dersler dışında programımıza genel olarak kendimiz karar verdik.” sözleriyle belirtmiştir. 23 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise kurumundaki program geliştirme sürecini anabilim dalı olarak yönettiklerini “YÖK yetki devrinden sonra fakülte programlarının geliştirilme sürecini Eğitim Programları ve Öğretim ABD olarak bizler yönettik. Özellikle meslek bilgisi ders süreçleri doğrudan EPÖ tarafından tasarlanmıştır.” sözleriyle ifade etmiştir. Ankette, program çalışmalarını yürütmek üzere oluşturulan komisyonlarda görevi olduğunu ya da bu sürecin komisyonlar tarafından yürütüldüğünü ve bu komisyonlara görüşlerini ilettiklerini belirten katılımcılar da vardır. Bu

katılımcılardan biri görüşünü “Bu tür komisyonlarda görev alıyorum. Programlara ilişkin görüşlerimi iletebiliyorum.” (Prof. Dr., 28 yıl deneyimli) şeklinde ifade ederken, bir başka katılımcı “Fakülte yeni programın hazırlanmasında bir komite oluşturuldu ve komite bölümlerle fikirlerini paylaştı. Her bölüm kendi programını tasarladı. YÖK AKTS değerleri ve yeterlikler çerçevesi dikkate alınarak gerçekleştirildi.” (Dr. Öğr. Üyesi, 7 yıl deneyimli) diyerek görüşünü belirtmiştir.

Görüşmelerde 30 katılımcı kurulan komisyonlar aracılığıyla ya da toplantılar yapılarak görüşlerinin alındığını, program geliştirme sürecinin demokratik bir şekilde yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu katılımcılardan 37 yıldır C Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Orhan Hoca program geliştirme sürecinde anabilim dalı olarak toplantı yaptıklarını belirtmekle birlikte, YÖK’ün belirlediği zorunlu dersler olduğu için uyguladıkları programın kendilerine özgü olmadığına yönelik eleştirisini de şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında orada kendi geliştirdiğimiz programı uyguluyoruz dememek lazım. Birazını bize bıraktılar. Gerisi yine YÖK’ün belirlediği dersler ama ne oluyor biz orada gerekli olduğunu düşündüğümüz derslerin en azından bir kısmını belirleyebiliyoruz ama biz bunu değil de tamamını bize bıraksalar, kendimizi özerk hissederdik. Şimdi ... bu var ya relatively free dedikleri kavram, özgürlük yok gibi. Biz özgür görünen ama özgür olmayan bir programız. (11.12.2023, 12'18"- 12'51")

22 yıldır F Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Berna Hoca ise program geliştirme sürecinde komisyonlar kurulduğunu, toplantılar ile aylar süren bir çalışmanın sonucunda programın hazırlandığını ve uygulanmaya başladığını ifade etmiştir. Ancak fakültesinde pedagojik formasyon sertifika programının açılmasının ardından, tüm derslerin formasyon dersleriyle eşleştirildiğini; bu nedenle YÖK’ün yetki devrinin kendi fakültesi için bir özerklik sağlamadığına ilişkin eleştirisini şu sözleriyle açıklamıştır:

O sırada hem dekanlık değişti hem de lisansta isteyen pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararı alındı YÖK tarafından. Bu gelişmeler üzerine bütün lisans programlarımız bu sene pedagojik formasyon sertifika programlarındaki lisans dersleri ile eşleştirildi ... o bir yıl süren bir buçuk yıl süren kendi lisans programı hazırlama çabalarımız, emeklerimiz hepsi kenara konmuş oldu. Tamamen bütün dersler pedagojik formasyon dersleriyle eşitlenmeye çalışıldı. YÖK tavsiyesiyle yine ve dekanlığımız orada tamamen teslimiyetçi bir politika izledi. YÖK’ün böyle bir isteği olduğunu, talebi olduğunu belirterek, bize söz hakkı vermedi. Hatta bunu eleştirdiğimizde yüz yüze konuşurken eleştirdiğimizde bunu itiraz ettiğimizde kötü muamele gördük diyebilirim. Bunu yapmaya mecburuz, böyle yapacağız dendi. O

zaman yetki devri yapılmış oldu mu bilmiyorum, yani şu anda eğitim fakülteleri kendi lisans programlarını hazırlıyor ve uyguluyor diyemiyorum ben, ... orada bir özerkliğimiz yok edilmiş oldu, yetki devri varmış gibi görünüyor ama yok bence. (06.12.2023, 09'52"-11'10")

Program geliştirme sürecinde herkesin görüşünün alındığını belirten Doç. Dr. Bahar Hoca, 11 yıldır çalıştığı G Eğitim Fakültesindeki program geliştirme sürecinde anabilim dallarından temsilci hocalara program geliştirme ile ilgili eğitimler verildiğini, daha sonra bu eğitimlerden edindikleri bilgileri anabilim dalındaki diğer çalışma arkadaşlarıyla paylaştıklarını ifade etmiştir. Bu eğitimlerin ardından herkesin sorumlu olduğu dersin programını geliştirdiğini, yeni dersler eklendiğini ve ders saatlerinde değişiklikler yapıldığını dile getirmiştir. Katılımcının bu sürece ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Öncelikle amaç, hedef, kazanım, programların düzenlenmesiyle ilgili bize bir hafta mıydı, üç gün müydü tam hatırlamıyorum. Bu işte bayağı oldu çünkü zaman, güzel bir eğitim verildi. Özellikle ... çeşitli taksonomilere göre biz bunları tüm programların tüm alt boyutlarını tekrar tüm dersler açısından yapılandırdık ve eğitim programlarına uygun bir dille tüm derslerimizi tekrar yazdık. (...) Bazı ders saatlerini azalttık ve yeni seçmeli derslerle çok daha zengin bir program oluşturma fırsatı verdi bize. Bu iyi oldu. (...) Anabilim dallarından temsilcilere verildi, biz de bu eğitimi kendi anabilim dalımızda, hocalarımızla paylaştık. Ve daha sonra ... hocalarımız kendi sorumlu oldukları dersler üzerinden amaç, hedef, kazanım (...) kendi derslerini yapılandırdı. Biz de kontrol ettik ve dönüt verdik. (30.04.2024, 15'05"-17'02")

Doç. Dr. Bahar Hoca ile aynı kurumda çalışan 32 yıl deneyimli Prof. Dr. Mustafa Hoca da komisyonlar aracılığıyla herkesin görüşünün alındığını belirtmiştir. Ancak bu süreçte öğretim elemanı eksikliği nedeniyle seçmeli ders açmakta sorun yaşadıklarını, dersi verecek yeterli sayıda öğretim elemanı olmadığı için istedikleri dersleri ekleyemediklerini de ifade etmiştir. 22 yıldır A Eğitim Fakültesinde çalışan Doç. Dr. Serhat Hoca, 12 yıldır B Eğitim Fakültesinde çalışan Doç. Dr. Eren Hoca ve 20 yıldır F Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Emel Hoca program geliştirme sürecinde öğrenci, hoca, mezun öğrenciler ve işverenler ile görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi yapıldığını da vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin Doç. Dr. Eren Hoca görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Biz kendi program geliştirme sürecimizde bir ciddi bir ihtiyaç analizi yaptık. Öğretim üyeleriyle görüşüldü, öğrencilerle görüşüldü, mezunlarla görüşüldü. Hatta işte işveren olarak özel okul müdürleri gibi gruplara ulaşılmaya çalışıldı. ... çok boyutlu değerlendirip kendi programımızı yapmamız bizim için daha iyi bir şey oldu. ... bence bu özerklik zaten olması gerekiyordu. (17.01.2024, 27'23"-27'47")

Prof. Dr. Emel Hoca ihtiyaç analizi yapmakla birlikte, programın temel ilkelerinin, program geliştirme modelinin ne olması gerektiğine yönelik de tartışmalar yürüttüklerini, toplantılarda geliştirilen program taslaklarına ilişkin görüşler paylaşıldığını ifade etmiştir. Ancak bu süreçte önerilerde bulunduğu çalışma arkadaşlarından yana bir dirençle karşılaştığını da şu sözleriyle anlatmıştır:

Sanatla ilgili olsa ben ona güveneceğim, ben bilmiyorum ki ama bu en çok duyduğum şey mesela bizde olmaz bu. Yani dersleriyle ilgili önerilerde bulunuyordum mesela ... defalarca defalarca okuyup ben ... nezaketli bir şekilde öneride bulundum. Bizde olmaz bu daha baştan. E düşün, neden olmaz. Belki yine kabul etme, sonuçta yine uygulama. O kadar öğretmen eğitimi açısından gerekçelerini açıkladığımız halde bazı şeylerin değişmesi zor oluyor. İşte ders sayısı çok fazla diyorum mesela, bunu azaltalım. Bunun için şu iki dersi birleştirip sadece bir saat arttırabiliriz belki. Yani bu önerinin tuhaf bir tarafı yok ki. Olmaz, konular yetişmez. Üniversite öğretim üyesinin artık bunu söylememesi lazım değil mi? (25.12.2023, 29'50"-31'05")

Program geliştirme sürecinde komisyonlar ve toplantılar aracılığıyla herkesin görüşünü belirtebildiğini ifade eden katılımcılardan ikisi bu süreçte araştırma görevlilerinin görüşlerinin alınmadığını da vurgulamışlardır. 14 yıldır M Eğitim Fakültesinde görev yapan Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü “Biz derken evet ... görece demokratik derken biraz onu da kastediyorum. Araştırma görevlileri katılmıyor. Sadece hocalar katılıyor. Araştırma görevlileri tam da böyle şey görünmüyor yani. Onlar da bu süreci bir parçası gibi görünmüyor.” (22.05.2024, 29'43"- 29'58") diyerek açıklarken, 5 yıldır A Eğitim Fakültesinde görev yapan Doç. Dr. Nehir Hoca araştırma görevlilerinin bu sürece dahil edilmeme nedenin derse girmiyor olmaları olabileceğine ilişkin görüşünü “Onlar, araştırma görevlileri derse girmiyor. Muhtemelen üzerinde ders olmadığı için. Bir dersin ne olmasıyla ilgili bilgiye onlara danışmamalıyız gibi bir şey düşünmüş olabilir yönetim.” (24.04.2024, 36'46"- 36'57") sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşme verileri, program geliştirme sürecinde katılımcı bir anlayış olduğunu göstermekle birlikte, bu süreçte daha çok derslerin saatlerine, dönemlerine ve kredilerine karar verme, seçmeli ders ekleme ya da bazı dersleri çıkarma üzerine kurulu bir program geliştirme süreci yürütüldüğü de dikkat çekmektedir. Örneğin, 15 yıldır D Eğitim Fakültesinde görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca program geliştirme sürecinin aşamalar halinde ihtiyaç duyuldukça derslerin eklenmesi ve çıkarılması şeklinde yürütüldüğünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Şimdi program geliştirme şeyle ilgili bir şey değil. Yani bu hani yeni anayasa yazalım gibi falan filan bir şey değildi ... İhtiyaçların ne olduğu, bu ihtiyaçların nerelerde toplandığı ve bunların ne gibi yansımalarının olacağıyla ilgili kademeli bir anlayışla değişimin olması lazım. Hadi her şeyi baştan geliştirip, oturup program yazıyoruz falan filan değil ... öyle olmadığı için de dolayısıyla ne denir, tedrici bir yani aşama aşama ihtiyaç duyulan yerlerde değişikliğin olduğu bir program geliştirme süreci var. Oturup tekrardan program falan yazmıyoruz yani. Çünkü derslerimiz oturmuş, içeriğimize hakimiz, çıktılarımızın ne olması gerektiğini biliyoruz. Dolayısıyla bu çerçevede de bölümler kendi inisiyatifleriyle, yani bunun dekanlık ya da yukarıdan işte rektörlüğün falan filan değil de kendi ihtiyaçlarımıza yönelik olarak nelere ihtiyacımız varsa o ihtiyacı uygun olarak ders içeriklerinde değişiklikler, ders eklenmesi, çıkarılması, ders içeriklerinin farklı derslerin içine kurgulanması gibi birtakım kararlar alıyoruz ve bunları da işletiyoruz. (18.10.2024, 30'41"-32'00")

25 yıldır J Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Hasan Hoca da katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünü belirttiği program geliştirme sürecini şu sözleriyle açıklamıştır: “Biz ona öyle karar verip işte arkadaşlarla şunlar olsun, bunlar olmasın. İşte şeye de AKTS'ye de uygun olan şunu koyabiliriz, şu dönem şunu yapabiliriz diye böyle bir şey yaptık. 2 senedir de ondayız.” (21.12.2023, 23'25"- 23'38"). Program geliştirme sürecinde herkesin görüş bildirdiğini ifade eden 15 yıldır H Eğitim Fakültesinde görev yapan Prof. Dr. Bülent Hoca ise kurumunda yürütülen program geliştirme sürecini “Öğretim elemanları işte karar verdi, hangi ölçme değerlendirme dersi ne zaman, hangi işte dönemde verilmesi daha iyi ya da hangi sınıf düzeyinde, hangi dönemde verilmeli. Diğer bütün anabilim dalındaki öğretim üyeleri sürece dahil olduğunu söyleyebilirim.” (22.12.2023, 27'15"-27'38") sözleriyle açıklamıştır. Nitekim, program geliştirme sürecinin daha çok derslerin saatlerine ve dönemlerine karar verme şeklinde yürütüldüğüne yönelik eleştirilerini dile getiren katılımcılar da vardır. Örneğin, 10 yıldır K Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan Doç. Dr. Aslı Hoca program geliştirme sürecine yönelik eleştirisini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Geçmiş deneyimimizden hareketle bu program geliştirme sürecinin sadece ders saati üzerinden tartışılıyor olması kadar alanın kendine ihaneti olamaz. Yani bunu eğitim bilimleri içinde böyle saç baş yolarak yaptığımız toplantılara istinaden söylüyorum. Çünkü program geliştirme böyle bir şey değildir. Tamam, herkesin alanda bu kadar alan bilgisine sahip olmasına gerek yok ama en azından bilenlere bırakın bu işi ... işte şu ders şu saat olsun, birinci dönem değil ikinci dönem olsun işte dördüncü yarı yılda değil de üçüncü yarı yılda olsun ...bu değil program geliştirmenin mantığı, biz oturup şeyi konuşmadık. Yani işte K Eğitim

Fakültesinden mezun olan örneğin okul öncesi öğretmeninde göze çaracak olan ya da fark oluşturacak olan değişkenler nelerdir sorusuyla başlamadık konuşmaya. (16.01.2024, 16'06"-17'00")

I Eğitim Fakültesinde görev yapan 30 yıl deneyimli Prof. Dr. Sema Hoca ise kurumunda yürütülen program geliştirme çalışmalarının pandemiye denk gelmesi nedeniyle bu sürecin çok hızlı yürütüldüğünü belirtmekle birlikte, bu süreçte derslerin saatlerinin tartışıldığını ama içeriğin tartışılmadığına yönelik eleştirisini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Program geliştirme sürecinde biz o kadar uzun süre standart programlar halinde ilerledik ki çok orijinal şeyler üretilmedi açıkçası. Dönüp dolaşıp yine aynı eski programlarımızdan hareket ediyoruz yani eski alışkanlıklardan ... sınıf yönetimi eskiden şu kadar saat veriliyordu, uygulama şeyleri de vardı saatleri kırıldı, iki saatlik teorik ders oldu. Ne olsun bu? İşte dört saatlik mi olsun? Ama içeriği de konuşmak gerekiyor. (...) Fen bilgisi, İngilizce öğretmenliği, ne bileyim Türkçe öğretmenliği yan yana, ama her birinin kendine has alana yönelik bu meslek bilgisi derslerinin de düşünülmesi gibi konular tartışılmadı mesela. (03.04.2024, 31'08"- 32'12")

“Süreci demokratik olmaması” alt teması bağlamında katılımcılar görüşlerinin alınmadığını veya yönetimin karar verdiğini dile getirmiştir. Anket verileri içinde program geliştirme sürecinin katılımcı bir anlayışla yürütülmediğini belirten 21 katılımcı varken, görüşmelerde iki katılımcı sürecin demokratik bir şekilde yürütülmediğini belirtmiştir. “Sürecin demokratik olmaması” alt temasında yer alan anket verileri incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin sorulmadığı, program çalışmalarının belirli kişiler ya da yöneticiler tarafından yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Örneğin, 23 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda “kısmen” özgür olma nedenini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Yakın zamanda programlarımızda bir geliştirme çalışması yapıldı. Ancak görüş alma ve durumu ayrıntılı bir biçimde analiz etme konusunda yeterince uygun bir ortam oluşturulamadı.” Bölüm başkanı olarak görev yapan 19 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise bu süreçte görüşünü belirttiğinde bir dirençle karşılaştığını bu nedenle bu program çalışmalarına katılma konusunda “çok az” özgür olma nedenini şu şekilde açıklamıştır: “Kalite süreçlerini dikkate alarak öğrencilerden gelen talep üzerine bir dersin dönemini değiştirmeyi önerdim. Bu değişime bilimsel bakma yerine direnç oluştu ve yönetsel baskı olarak algılandı.” Program geliştirme çalışmalarının yöneticiler tarafından yapıldığını belirten yedi katılımcı vardır. Örneğin, program çalışmalarına katılma konusunda “hiç” özgür

olmadığını belirten 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi program çalışmalarının yöneticiler tarafından yapıldığını belirtmekle birlikte, program geliştirme çalışmalarının daha çok derslerin dönemlerini değiştirme, ders ekleme ya da çıkarma şeklinde olduğuna yönelik eleştirisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Program geliştirme çalışmaları ders ekleme veya çıkarma, dönem değiştirme gibi geliştirmeden çok düzenleme biçiminde gerçekleşmektedir. Bunun yanında tüm öğretim üyelerinin katkısından çok ABD, bölüm başkanlıkları ve üst yönetimin kararlarıyla değişiklikler yapılmakta, süreç öğretim üyelerine açık şekilde yürütülmemektedir. Ancak kişisel uğraşlarla yapılan araştırmalar doğrultusunda kendi derslerimize yönelik değerlendirme ve bunlar doğrultusunda program geliştirme çalışmaları yapılabilmektedir. Bu çalışmalar ise kişisel olarak ders programlarına yansıtılmaktadır.

20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise eskiden demokratik bir şekilde gerçekleştirilen program çalışmalarının şu anda yöneticiler tarafından yürütüldüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bölümler bağımsız bir şekilde alan uzmanları olarak programlarını hazırlar ve önerilerin, üniversite içerisindeki kurullara sunarlardı. Bölüm kurulu (tüm öğretim üyelerini içeren), FKY, AKK, Lisans eğitim ve usul esaslar gibi birçok komite çalışmasından sonra Senatoya giderdi. Farklı bölümlerden dersler varsa onların da onayı alınırdı. Komisyonlar üniversite standartlarına uygun olup olmadığına seçmeli oranlarına bakarlardı. Öğrencilerimizin farklı disiplinlerden ders almasına çok önem verilirdi. Şimdi ise dekan istediği gibi bir program yapıyor ve kurullara bile göndermeden Senato onaylıyor. Hatta kurullara gönderildiğinde kurullar neden uygun olmadığını anlatsalar bile yine mükerrer oylarla Senato onaylıyor.

Bunlara ek olarak, katılımcılardan biri bu süreçte “kısmen” özgür olma nedenini akreditasyon kapsamında standartların belirlenmiş olması olarak ifade ederken, biri komisyon tarafından karar verildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “YÖK’ün belirlediği program üzerinde 3 kişilik bir komisyon ile program güncellemesi yapıldı. Güncelleme bitikten sonra akademik kurulun haberi oldu maalesef.” (Doç. Dr., 17 yıl deneyimli). 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise bu sürecin anabilim dalları tarafından yürütüldüğünü, eğitim programları ve öğretim alanından uzmanların davet edilmediğine yönelik eleştirisini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Fakültedeki programlar güncellendi ancak EPÖ alanından herhangi bir uzman talep etmediler, alan uzmanları programlarını kendileri güncelledi.” Prof. Dr. ünvanına sahip dört katılımcı ise programların YÖK tarafından belirlendiğini vurgulamıştır. Örneğin, 38 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Eğitim fakültelerinin program statüsü YÖK tarafından belirlenmektedir.” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir.

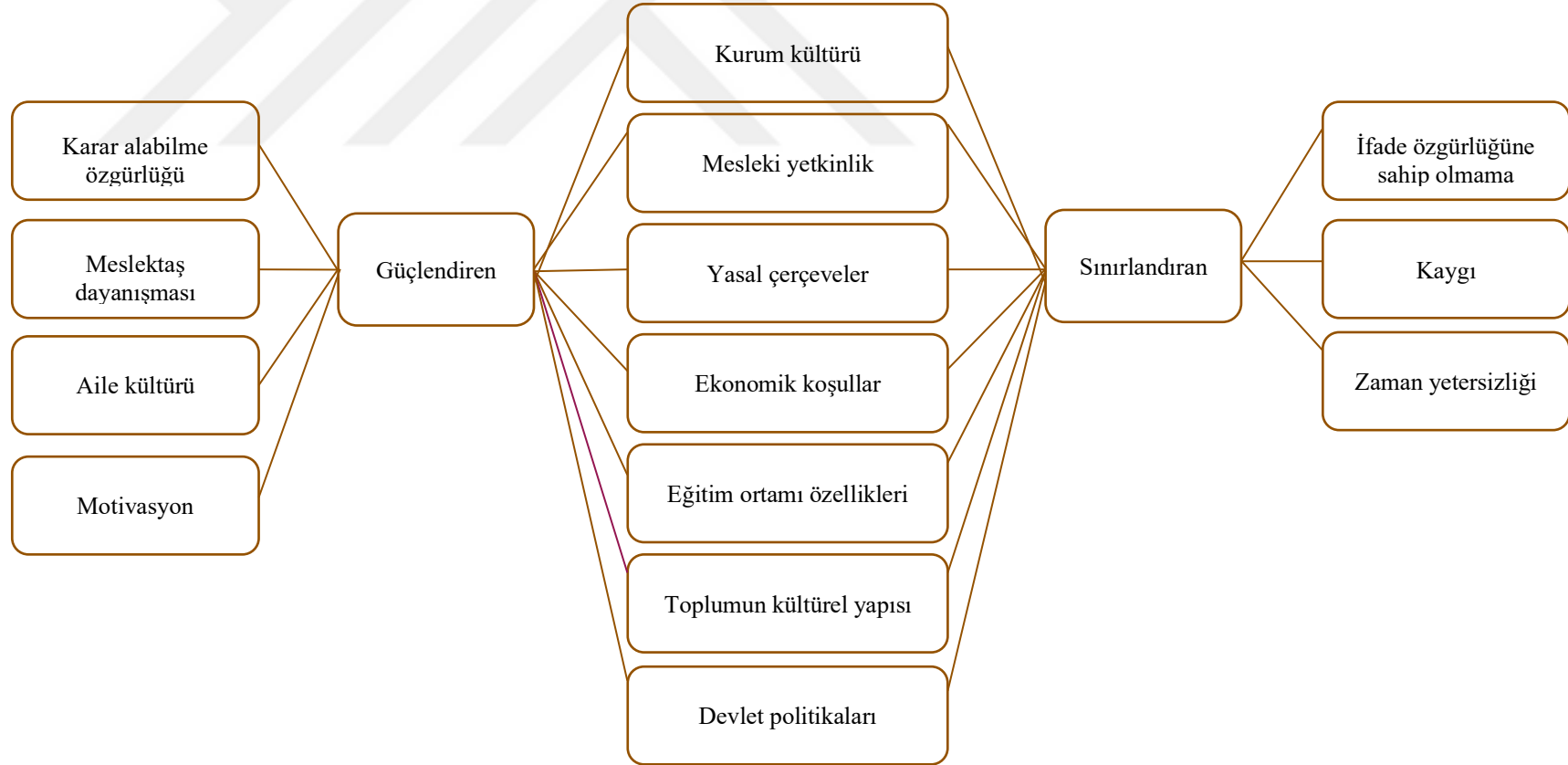
Görüşmelerde ise I Eğitim Fakültesinde görevli iki katılımcı program geliştirme çalışmalarının demokratik bir şekilde yürütülmediğini vurgulamıştır. İki yıl deneyimli Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca kendi programlarında henüz öğrenci olmadığını ancak derslere girdiği diğer bölümlerden de herhangi bir görüş talebinde bulunulmadığını ifade etmiştir. Bir yıl deneyimli Arş. Gör. Dr. Selin Hoca ise program geliştirme çalışmalarının anabilim dalı başkanları tarafından yapıldığını ve görüşlerinin alınmadığını dile getirmiştir.

4.2 Öğretim Elemanı Özerkliğini Etkileyen Etmenler

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğini etkileyen etmenler nelerdir?*” sorusunu yanıtlayabilmek üzere öğretim elemanlarından anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 4.17’de sunulmuştur.

Görsel 4.17

Öğretim Elemanı Özerkliğini Etkileyen Etmenler



4.2.1. Öğretim elemanı özerkliği hem güçlendiren hem sınırlandıran etmenler

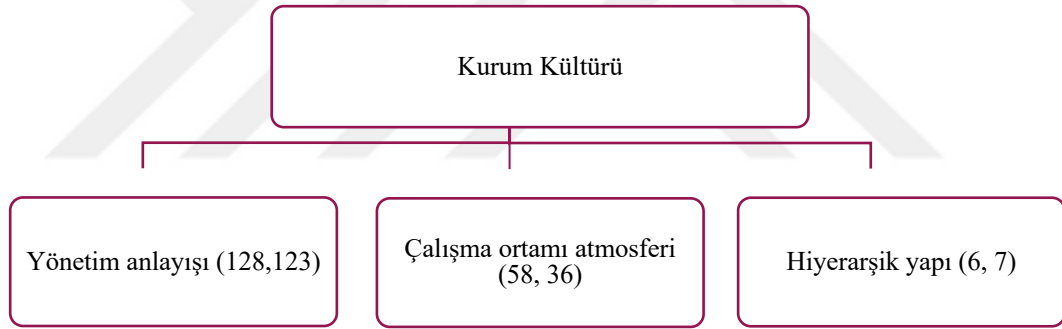
Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi sonucunda *kurum kültürü, mesleki yetkinlik, yasal çerçeveler, ekonomik koşullar, eğitim ortamı özellikleri, toplumun kültürel yapısı ve devlet politikaları* öğretim elemanı özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran etmenler olarak ortaya çıkmıştır. Bu etmenlerin her birinin özerkliği nasıl güçlendirdiğine ve sınırlandırdığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1 Kurum kültürü

Anket ve görüşme verilerinin analizi, öğretim elemanı özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olarak kurum kültürünün en çok vurgulanan etmen olduğunu göstermektedir. Görsel 4.18’de kurum kültürüne ilişkin ulaşılan alt temalar sunulmuştur.

Görsel 4.18

Özerkliği Etkileyen Bir Etmen Olarak Kurum Kültürü



**Parantez içinde yer alan rakamlardan ilki ilgili alt temanın güçlendiren bir etmen olarak, ikinci rakam ise sınırlandıran bir etmen olarak kaç anket katılımcısı tarafından belirtildiğini ifade etmektedir.*

Görsel 4.18’de sunulduğu üzere, “Yönetim anlayışı”, “Çalışma ortamı” ve “Hiyerarşik yapı” kurum kültürü bağlamında katılımcılar tarafından özerkliği güçlendiren ve sınırlandıran etmenler olarak belirtilmiştir.

“Yönetim anlayışı” 128 anket katılımcısı tarafından kurum kültürü bağlamında özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında 24 katılımcı da yönetim anlayışına dikkat çekmiştir. Yönetim anlayışı özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ise 123 anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. 16 görüşme katılımcısı da görüşmeler sırasında yönetim anlayışının özerkliği sınırlandırdığını vurgulamıştır. Katılımcılar yöneticileri tarafından görüşlerinin alınmasının ve görüşlerine değer verilmesinin sahip oldukları özerkliği güçlendirdiğini dile getirmişlerdir. Bu bulguya

ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Doç. Dr. Tolga Hoca, program geliştirme sürecinde görüşlerinin alınmasını özerkliği güçlendiren bir etmen olarak dile getirmiştir. Doç. Dr. Tolga Hoca'nın bu deneyimine ilişkin ifadesi şöyledir:

Tabii ki orada program geliştirme sürecinde alanımıza özgü olan derslerle ilgili söz hakkına sahip oluyorsunuz ve kendi alanınıza özgü derslerin programda yer alması için gerekçeleri sunuyorsunuz ve birlikte bunların açısından bölümdeki hocaların onayı ile ders programınızı şekillendirebiliyorsunuz. Bu sizin özerkliğinize yani sizin kendi alanınızın özelliğine hizmet edecek bir programda dersin yer almasına hizmet ettiği için özerkliğinizi destekliyor. (29.03.2024, 23'48"-24'26")

Benzer şekilde, Doç. Dr. Özlem Hoca da fakültede yürütülen program geliştirme çalışmalarına katılım konusundaki özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak görüşlerine değer verilmesini ifade etmiştir. Bu sürece ilişkin deneyimini ise şu sözleriyle açıklamıştır:

Daha iyi bir program olsun. Daha hem öğrenci mutlu olsun hem hocalar mutlu olsun. Aynı zamanda çok ağır dersler aynı dönemde olmasın. Yaparken yetiştireceğimiz öğretmenlerdeki özellikleri de dikkate aldık. O bir motivasyon oldu bize ve görüşlerimize de dikkate alındığı için biz oraya gidip de sadece konuşup gelmedik. Biz istendi, yapıldı hatta programdaki hocalar çok çalıştı üzerlerinde. O yüzden ... motivasyonu görüşlerimize değer verilmesi diyebilirim. (03.05.2024, 22'47"-23'21")

Katılımcılar, yöneticilerin öğretim elemanlarına karşı destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum içinde olmalarının da öğretim elemanlarının özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan biri “En temel etmen hukukun üstünlüğü ve düşünce özgürlüğü konularında bir zeminin oluşması, bunu destekleyen ve yürüten bir yönetim anlayışı” (Prof. Dr., 15 yıl deneyimli) sözleriyle görüşünü açıklarken, bir başka katılımcı “Herkesin düşüncesinin önemli ve değerli olduğu hissi verilmesi ve onay davranışları sergilenmesi, bölüm başkanlarının ve bölüm hocalarının herkesin kendi düşüncesini söylemesi konusunda baskılayıcı değil cesaretlendirici bir tavır sergilemesi” (Dr. Öğr. Üyesi, 10 yıl deneyimli) diyerek yöneticilerin cesaretlendirici tavırlarının özerkliği güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Yönetimin destekleyici tutumunun özerkliği güçlendirdiğini ifade eden katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca mesleki gelişim özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak yöneticilerinin destekleyici tutumundan şu sözleriyle bahsetmiştir:

Üstüne basa basa da ... bize ... yöneticilerimiz tarafından veya birlikte çalıştığımız hocalarımız tarafından şu ifade ediliyor, mutlaka katılın ve biz bu katılımınızı destekleriz.

Ben bugüne kadar ... bu konularda belki izinde sıkıntı yaşanabilir ama hiçbir ... mesleki gelişimi veya bilimsel çalışmayla ilgili şehir dışındaki çalışmaya katılmak, etkinliğe katılmak, projeye katılma noktasında izin istediğimde kesinlikle geri dönderilmedik, ki bizde eğitim-öğretim döneminde izin kesinlikle verilmez yani başka herhangi bir durum için, özel bir durum için (...) Açıkçası böyle çalışmalarda iznin kısıtlandığına veya başka herhangi bir şekilde kısıtlandığımıza denk gelmedim. (22.01.2024, 11'32"-12'19")

Özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ise yönetimin, öğretim elemanlarının görüşlerini almaması veya görüşlerine değer vermemesi ifade edilmiştir. Örneğin, 14 yıl deneyimli bir Doç. Dr. yöneticilerin öğretim elemanlarına danışmadan karar aldıklarını ve dayatmada bulunduğunu “Yöneticilerin kendi başlarına veya küçük ekipleri ile öğretim elemanlarına danışmaksızın aldıkları kararlar, dayatılan ders programları” sözleriyle ifade ederken, 10 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “Yukarıdan buyurgan kaidelerle aşağıya emirlerin iletilmesi...Görüş, öneri ve teklife kapalı olunması” sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Sedat Hoca ise yöneticilerin karar alma sürecinde öğretim elemanlarının görüşlerini almamasının özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiş ve buna ilişkin bir deneyimini şu sözleriyle anlatmıştır:

Yalnız son zamanlarda başka bir şey var. Bunu da belirtmeden geçemeyeceğim. O da şu, rektörlük bize özellikle bu yüksek lisans ve doktora programlarını dönem içinde de açmamızı ve hatta bize sormadan da kontenjan belirlemeyle ilgili bir dayatmayla karşı karşıya kaldığımızı söyleyebilirim. O nedenle bu konularda özellikle enstitü ile ilgili iş ve işlemlerde bizim inisiyatifimizin dışında rektörlük bu konuyla ilgili bir üzerimize birtakım oldu bittiye getirme gibi durumlar olabiliyor. (20.12.2023, 01'08"-01'44")

Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görevli Doç. Dr. Aslı Hoca da özerkliğini sınırlandıran bir deneyim yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda, dekanlık tarafından düzenlenen bir toplantıya davet edilmemesine ilişkin deneyimini şu sözleriyle açıklamıştır:

Geçenki toplantı sonrası rahatsız olduk bu söylemden, öğrencisi olmayan anabilim dalı başkanlarının gelmesine gerek yoktur söylemi rahatsız ediciydi. Dekan yardımcımız tarafından söylendi ve bu rahatsız ediciydi gerçekten. Yani öğrencim yok ama en nihayetinde ben de bu sürecin bir parçasıyım ve ders dağılımı gündemiyle toplanmış bir toplantıda bize ihtiyaç olmadığının söylenmesi, servis derslerini veren biziz, bize ihtiyacınız var. (16.01.2024, 11'05"-11'40")

Öğretim elemanlarının görüşlerine değeri verilmemesinin özerkliği sınırlandırdığını ifade eden katılımcılardan Prof. Dr. Emel Hoca ise bu durumun yönetsel süreçlere katılıma yönelik sahip olduğu özerkliği sınırlandırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bazen ... zaten belirli bir karar var, onu bir şekilde onaylatmak için toplantı yapılıyor olabiliyor ya da ... bazı yöneticiler eleştirileri dinliyor ama kulak ardı ediyor. Bazen de ... toplantıda olumsuz davranılan insanlar da oluyor, ... görüşlerine çok saygı duyulmayan insanlar da oluyor. Hoş değil tabii ki. Kim söylüyor olursa olsun görüşe değeri vermek lazım. Bu tür şeyler engelleyici oluyor. (25.12.2023, 08'02"-08'43")

Katılımcıların, özerkliği güçlendiren bir etmen olarak yönetim yaklaşımıyla ilgili vurguladığı bir başka nokta yöneticilerin, öğretim elemanlarının kararlarına müdahale etmemesi veya bir denetimin olmamasıdır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri “Derslerle ilgili bir denetim mekanizması olmaması, bu anlamda idarenin çoğunlukla müdahale etmiyor olması.” (Prof. Dr., Anabilim Dalı Başkanı, 20 yıl deneyimli) şeklindedir. 15 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise yöneticilerin kararları destekleyici tutum sergilemesinin özerkliği güçlendirdiğini “Yöneticilerin öğretim elemanlarına ve birim akademik kurul kararlarına yönelik destekleyici tutumlarıdır.” sözleriyle ifade etmiştir. Bunun aksine, yöneticilerin engelleyici bir tutum sergilemesinin özerkliği sınırlandırdığı da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar, özellikle mesleki gelişim özerkliği bağlamında yöneticilerin engelleyici tutumlar sergilediklerini vurgulamıştır. Örneğin, Prof. Dr. Mustafa Hoca bilimsel etkinliklere katılım konusunda yönetimin engelleyici tutumlar sergileyebildiğine ilişkin deneyimini şu sözleriyle anlatmıştır:

Bir keresinde Bulgaristan'a bildiri sunmaya gidecektik bir etkinliğe, o zaman bölüm başkanımız bize bildirinin özetini de istedi hangi toplantıya gideceğiz diye, biz de vermemek üzere direttik, yardımcı doçentlik 2 arkadaş. Böyle bir şey engelle karşılaştık. Yani zaman zaman bu tip hoş olmayan, yani bir akademik camiada insanların kendi kişisel akademik gelişimini sağlama konusundaki verebileceği kararlara bu tip engellemeler olabiliyor ama biz gittik o toplantıya sonuçta, nihai olarak. Kolay olmadı biraz direndiler ama zaman zaman bu tip şeylerle karşılaşabiliyoruz. Benim kişisel olarak yaşadığım daha az ama akademik camiada kişisel özerkliğe bu tip etkinliklere katılım konusunda maddiyat dışında da idari engellemeler zaman zaman oluyor az da olsa bunun örnekleri var. (18.12.2023, 31'10"-32'10")

Öğretim elemanlarının kararlarına müdahale edilmesi ve baskıda bulunması ise özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Örneğin, 8 yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Katı tutum ve gelenekselci anlayışla idarecilerin gereğinden

fazla öğretim süreçlerine müdahalede bulunması” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar uzmanlık alanları olmayan ya da istemedikleri dersleri yürütmek konusunda yöneticilerinin baskıcı tutumlar sergilediklerini de vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Doç. Dr. Sinem Hoca yaşadığı baskıya ilişkin deneyimini şöyle anlatmıştır:

...tamam slayt hazırlayayım anlatayım, videolar yapayım ama ... bir şey sorduğunda öğrenci bir de kayıt alıyor. Ne diyebilirim ben ona ...? Ben o zaman çok kendimi zorladım. Mecbur girdim ama ikinci sene directtim ve girmedim. İkinci sene şey yaptım, yüz yüze olacağı zaman dedim kesinlikle girmiyorum. Öbür sefer baskı uyguladınız. Ben de buraya yeni geldiğim için saygımdan bir şey diyemedim ama daha girmem çünkü anlamadığım derse girmek büyük vicdanen bayağı beni yıprattı. (24.01.2024, 58'39"- 60'08")

Katılımcılar, yöneticilerin öğretim elemanlarına saygı ve güven duymalarının öğretim elemanı özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, 5 yıl deneyimli bir Doç. Dr., öğretim elemanlarına saygı duyulmasının özerkliği güçlendirdiğini “Fakülte ve bölüm yönetimi dinamiklerinin işleyişi etkilemektedir. Bölüm yönetiminin öğretim elemanın arkasında durması, uzmanlık alanına, taleplerine ve iş yüküne saygı gösterilmesi bu etmenler arasında sayılabilir.” sözleriyle açıklarken, 10 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Öncelikle öğretim elemanına dersi olması gerektiği biçimde yürüteceğine dair inanç olmalı (üst birimler tarafından).” sözleriyle yönetimin güven duymasının özerkliği güçlendirdiğine dikkat çekmiştir. Yöneticilerin öğretim elemanlarına güven duymaması ise özerkliği sınırlandıran etmenlerden biri olarak ifade edilmiştir. 18 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Öğretim elemanlarına yönelik güven eksiliği” sözleriyle ifade etmiştir. Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca ise öğretici olarak sahip olduğu özerkliğe ilişkin bir sınırlılıkla karşılaşmadığını, bunun nedeninin de yetkinliğine güven duyulması olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir dersi bir kişiye assign ediyorsan, veriyorsan onun uzmanlığına güveniyorsun demektir. O işi yapabileceğine inanıyorsun demektir. Tabii ki kişinin yardıma ihtiyacı varsa ona şey yapıyorsun ama kişiye bir şeyi teslim edindikten sonra onu artık sorgulamazsın. Ona bir yetki vermişsin. İşler yolunda gitmediği zaman ancak diyebilirsin ki ya acaba burada bir sıkıntı mı var? Bir derdin mi var? Bir ihtiyacın mı var? Yani bunların iyileştirici olması lazım. (18.10.2024, 44'00"-44'30")

Özerkliği güçlendiren veya sınırlandıran etmenlerden bir diğeri, yöneticilerin öğretim elemanlarına yetki verip vermemesidir. Örneğin, 7 yıl deneyimli bir Doç. Dr. öğretim elemanlarına yetki verilmesinin özerkliği güçlendirdiğini “Eğitim ve öğretim

süreçlerinde öğretim elemanlarına sağlanan yetki alanının büyüklüğü önemli bir etmendir.” sözleriyle vurgulamıştır. Bu durumun aksine, öğretim elemanlarının karar alma süreçlerinde yetki sahibi olmamaları ise özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri “Karar alma konusunda yetkiyi elinde toplayan bir yönetim” şeklindedir. Görüşmede Doç. Dr. Senem Hoca’ya özerkliğini sınırlandıran bir deneyim yaşayıp yaşamadığı, hangi alanda daha özerk olmak istediği sorulduğunda yetki sahibi olmak istediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Oldu oldu. Ama işte bu bizim elimizde değil ... toplantılarda olabilir. Mesela Dekan Yardımcısı, Dekan, Yönetim Kurulu. Onlar zaten hep kendi tarafından kişileri seçiyorlar ya, orada bir yetkin de olmuyor. Mesela orada olup görüşlerimi belirtmek, yani Dekan, Dekan Yardımcısı olmayı kesinlikle istemiyorum ama yönetimin bu kararları alma konusunda bir yetkimin olmasını isterdim açıkçası. Karar alıcı çok önemli bir mekanizma. Her şey yönetimden başlıyor diyebiliriz. (27.12.2023, 43'43"- 44'35")

Yukarıda ifade edildiği üzere, yöneticilerin karar alma süreçlerinde öğretim elemanlarının görüşlerini almaması, görüşlerine değer vermemesi ya da güven duymaması öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırmaktadır. Görüşmelerde katılımcılara öğretim elemanı özerkliğinin nasıl güçlendirilebileceği sorulduğunda ise altı katılımcı, yöneticilerin öğretim elemanlarının görüşlerine değer vermesiyle ve karar alma süreçlerinde fikirlerine danışılmasıyla özerkliğin güçlendirilebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarına güven duyulan, değer verilen ve destek verilen bir çalışma ortamının özerkliği güçlendireceği ifade edilmiştir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca yöneticilerin öğretim elemanlarıyla olumlu iletişim kurmalarının özerkliği güçlendireceğini ifade ederken, Prof. Dr. Bülent Hoca öğretim elemanlarına güven duyulması ve değer verilmesiyle özerkliğin güçlenebileceğini ifade etmiştir. Prof. Dr. Nevin Hoca ise öğretim elemanlarının karar alma süreçlerine dahil edilmelerinin öğretim elemanı özerkliğini güçlendireceğine ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğretim elemanlarına güvenerek, onların yönetime katılmalarını sağlayarak, onları ezip geçmeden, onlara rağmen kararlar almadan, işte şeye katılmalarını, üniversite yönetimini katılmalarını sağlamak. Kararlara katılımcı, buna zorlamak değil ama mutlaka görüşlerinin duyulduğunu hissetmeleri ve o konuda katkı yapmaya yüreklendirilmeleri gerekir ... üniversite öğretim üyeleri kolay yetişmiyor, ülkenin kaynakları kullanılarak bu şeye geliyorlar. Bırakın orada görevlerini yapsınlar. (03.01.2024, 46'42"- 47'40")

Özerkliği etkileyen bir etmen olarak yönetim anlayışıyla ilgili vurgulanan bir başka nokta yöneticilerin yetkin ve demokratik olup olmama durumlarıdır. Katılımcılar, yöneticilerin

yetkin, demokratik ve şeffaf olmalarının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yapan 18 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “İlkeli, samimi, dürüst, şeffaf idari yapılanma” ifadesiyle dürüstlük, şeffaflık gibi yönetici özelliklerinin özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, 31 yıl deneyimli bir Prof. Dr. da yöneticilerin yetkin ve hesap verebilir olmalarının öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini “Yöneticilerinin ehliyetli ve liyakatli insanlardan seçilmesi, hizmet için bir gayretlerinin olması, hesap sorulabilir-hesap verebilir bir konumda olmaları, bu yöneticilerin çalışanlarla kurduğu olumlu iletişim, başarının ödüllendirilmesi, akademik çalışmalara sağlanan teşvik ve destekler.” sözleriyle dile getirmiştir.

Yöneticilerin yetkin ve demokratik olmaması ise özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. tarafından “Amacı öğretim ve araştırma olmayan liyakatsiz insanların başımıza yönetici olarak atanması ve pedagojik olarak katkısı olmayan popülist kararların düzenli olarak dayatılması.” sözleriyle ifade edilirken, bölüm başkanı olarak görev yapan 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “yönetimin demokratik, uzlaşmacı ve özgürlükleri desteklemeyen tavır ve uygulamaları” sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Yönetimin kendi içindeki hiyerarşik yapının özerkliği sınırlandıran ve güçlendiren bir etmen olduğu da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, anabilim dalı başkanı olarak görev yapan 18 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Anabilim dalı, bölüm başkanlığı, dekanlık, rektörlük hiyerarşisinin düzensiz çalışması.” sözleriyle, 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise “Yine yönetim. Bölüm başkanı dekan ne derse onu yapar, dekan rektör ne derse onu yapar, rektör YÖK ne derse onu yapar, YÖK Başkan ne derse onu yaparsa bireyin özerkliği olmaz.” sözleriyle yönetim yapısının özerkliği sınırlandırdığını vurgulamıştır. Yönetim işleyişinin aşağıdan yukarı doğru ilerleyen bir yapıda olmasını ise özerkliği güçlendiren bir etmen olarak vurgulayan iki katılımcı vardır. Bu katılımcılardan biri görüşünü “Bu tür kararların alttan üste doğru ilerlemesi, dekanlığın kontrol ve onay makamı rolünü üstlenmesi.” (Doç. Dr., 15 yıl deneyimli) sözleriyle açıklarken, diğer katılımcı “Üst yönetim. YÖK, rektörlük, dekanlık, enstitü müdürlükleri bu birimler bölümlerden gelen görüşlere öncelik vermeli. Aşağıdan yukarıya yönetişim olmalı.” (Doç. Dr., 20 yıl deneyimli) sözleriyle yönetimin özerkliği güçlendiren bir etmen olmasının yanı sıra yönetim biçiminin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan

biri ise yöneticilerin özerkliğe ilişkin görüşlerinin özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu “Fakülte ve Üniversitedeki üst yönetimlerin özerkliğe olan inançları ve bakış açıları.” (Doç. Dr., Enstitü Müdür Yardımcısı, 12 yıl deneyimli) sözleriyle vurgulamıştır.

Son olarak, yönetim anlayışı kapsamında, kurum politikalarının özerkliği sınırlandırıdığını ifade eden beş anket katılımcısı vardır. Katılımcılar üniversitelerin politikalarının ve eğitime olan bakış açılarının özerkliği sınırlandırıdığını dile getirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüşlerden biri “Üniversitenin politik atmosferi, eğitime siyasal ve ideolojik bakış açıları” (Dr. Öğr. Üyesi, Bölüm Başkan Yardımcısı, 15 yıl deneyimli) şeklindedir.

“Çalışma ortamı atmosferi” alt teması 58 anket katılımcısı tarafından özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. 26 görüşme katılımcısı da çalışma ortamı atmosferinin özerkliği güçlendirdiğini vurgulamıştır. “Çalışma ortamı atmosferi” özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak 36 anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Beş görüşme katılımcısı da çalışma ortamı atmosferinin özerkliği sınırlandırıdığını vurgulamıştır. Katılımcılar, bölüm içindeki uyumun ve destekleyici ortamın öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, bölüm başkan yardımcısı olarak görev yapan iki yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu bulguya ilişkin görüşünü “Bölümdeki ve fakültedeki esnek, yaratıcı ve destekleyici çalışma ortamı.” şeklinde ifade etmiştir. Doç. Dr. Nehir Hoca ise olumlu ve destekleyici çalışma ortamının özerkliği güçlendirdiğini “İş yeri kültürü ve iş yeri ikliminin özerkliğimizi çok etkilediğini düşünüyorum. Olumlu bir, destekleyici bir iklimse, kapsayıcı bir iklimse, sizi insan yerine koyup düşüncelerinize kıymet verildiğini hissettiğiniz bir ortamdaysanız kesinlikle çok daha özerk oluyorsunuz diyebilirim.” (24.04.2024, 46'04"- 46'19") sözleriyle ifade etmiştir. Prof. Dr. Günseli Hoca da çalışma arkadaşları ile olan dostluğunun idari kararlara katılım konusundaki özerkliğini güçlendirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bunu güçlendiren, kendi bölümüm ve anabilim dalında yaşadığım deneyimler doğrultusunda söyleyecek olursam, bizim bunu güçlendiren burada çok net söyleyebilirim ki şu anda kesinlikle geçmişe dayalı dostluğumuz var ... ben buradaki bölüm başkanı hocamıza çok saygı duymakla ve onun kararlarına ya da söylediklerine sonsuz ona destek olmaya çalışmakla birlikte yine de karşıt bir fikrim varsa bunu güzelce dile getirebiliyorsam kırmadan, o da beni kırmadan aynı şekilde bana olmaz diyebiliyorsa bazı şeylere ya da bize işte ben derken genel anlamı kastediyorum. (30.04.2024, 09'21"- 10'08")

Katılımcılar, bölüm içinde uyumun olmamasını ya da dayanışmanın olmamasını özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade etmiştir. Örneğin, 30 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi öğretim elemanlarının kurallara uyma konusunda aynı tutumu göstermemelerinin özerkliği sınırlandırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Yürürlükte olan yasa, yönetmelik, yönerge, senato kararlarının tüm öğretim elemanlarınca aynı düzeyde dikkate alınmaması sonucunda, birim ve öğretim elemanları arasında tutarsızlığa neden olduğundan, hedef kitlenin de tutum/ davranışlarına değişik yansımaları olmaktadır.” Öğretim elemanları arasında dayanışma olmamasının özerkliği sınırlandırdığını ifade eden katılımcılardan Doç. Dr. Senem Hoca bu konuya yönelik deneyimini şöyle anlatmıştır:

Mesleki gelişim bağlamında aslında bir ekip proje grubu olması gerekiyor. Burada daha çok bireysel bir çalışmanın, fikir alışverişlerinde bulunurum. Çok sonra sorarım ama onlar bana sormadıkları veya hep yalnız başlarına bir şey yaptıklarını da görebiliyorum...Daha anlamlı, derin şeyler yapabilmek konusunda bu dayanışmanın, birliğin olmadığını herkesten daha fazla hissediyorum. Daha önceki arkadaşlarım gittiler buradan. Onlarla çalışma yapabiliyordum. Fikir alışverişi ya da başka şeyler. Ama şimdi bunun eksikliğini hissediyorum. (27.12.2023, 17'40"-18'44")

Öğretim elemanlarının çalışma arkadaşlarıyla ve yöneticileriyle aralarında olumlu bir iletişim olması da katılımcılar tarafından özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca görüşlerini ifade etme konusunda sahip olduğu özerkliği güçlendiren bir etmen olarak olumlu bir iletişim ortamının olmasını belirtmiştir. Buna ilişkin bir deneyimini ise şöyle anlatmıştır:

Bence iletişim anlamında iyi bir gurubuz. Anadilim dalı başkanımız da yardımcıları da düşüncelerimize önem veriyorlar. Mesela bugün farklı bir konu kapsamında rahatsız olduğumuz bir şey vardı. Diğer araştırma görevlisi arkadaşım ile birlikte gittik ... anabilim dalı başkanımızla konuştuk. O bu konuda kendi düşüncelerini paylaştı. Biz de söyledik. En sonunda da tatlıya bağlayarak durumu çözebildik. Yani iletişim anlamında rahat bir ortam sunuyor burası bize. (05.01.2024, 04'32"- 05'00")

Doç. Dr. Bahar Hoca ise öğretim elemanları arasında açık bir iletişim olmasının ve birbirlerine saygı duymalarının, fikirlerini ifade etme konusunda sahip oldukları özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir kere kurum içinde açık bir iletişimin olması ve insanların birbirlerinin alanlarına saygı duyarak yaklaşmaları hocalar arasında çok önemli bir kurum kültürü. Bu daha böyle herkesin özerk bir şekilde kendilerini ifade etmelerine katkı sağlıyor. Bunun yanında hani biz eğitim bilimleri bölümüüz ve kendi aramızda hocalarımız arasında iyi bir kurum kültürü ve

etkileşimi var. Bunun yanında tabii çok da iç içeyiz, ... diğer bölümlere de derse girdiğimiz için onlarla da etkileşime girme fırsatımız oluyor. Ve dolayısıyla sistemi tanıyoruz. Bu bir olumlu artı. Ve kendi aramızdaki bu olumlu etkileşim. (30.04.2024, 03'41"- 04'25")

Katılımcılar, demokratik bir çalışma ortamının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir: “Bölüm, anabilim dalı içinde bu konuda bir ortak politikanın oluşturulması önemli. Eşitlikçi ve demokratik bir yapının olması önemli” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 20 yıl deneyimli). Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Özlem Hoca ise yönetsel süreçlere katılım konusunda özerkliği güçlendiren bir etmen olarak bölümdeki eşitlikçi ortamı şu sözleriyle vurgulamıştır:

Kararlarda eşit katılım oluyor. Sen doktor öğretim üyesisin, ben doçentim, sen profesörsün, bunun ayrımını biz kendi anabilim dalı olarak da yapmıyoruz. Araştırma görevimize de soruyoruz. Doktor öğretim üyesi arkadaşımız var. Ya da dersleri paylaşıırken hani biz de doçentiz daha az alacağız diye düşünmüyoruz. Yani işi kolaylaştırmaya çalışıyoruz. (03.05.2024, 03'45"-04'06")

Demokratik bir ortam olmadığında ise sahip oldukları özerkliğin sınırlandırıldığı ifade eden katılımcılar vardır. Örneğin, 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. demokratik bir çalışma ortamı olmadığında öğretim elemanlarının yürütecekleri derslerle ilgili karara katılım özgürlüğünün sınırlandırıldığına yönelik görüşünü ankette şöyle açıklamıştır:

Anabilim dalındaki eşitlik ve demokrasi kültürü. Eğer anabilim dalında saygı, güven, anlayış, empati ve en önemlisi eşitlik yok ise, maalesef ders seçimleri ve paylaşımları hiç de bağımsız olamaz. Özellikle doktora yeni bitirmiş akademisyenlerin bazı dersleri vermesi için yıllarca beklemesi gerekebiliyor. Rotasyon çoğunlukla yok. İyi bir iletişim ortamı olmalı ve fikirler/talepler özgürce söylenebilmeli. Bu noktada anabilim dalı başkanı ve bölüm başkanının demokratik tutumları da önemli bir etken oluyor elbette. Dengeli ve ölçülü bir dağılım için bunlar da gerekli.

Katılımcıların, özerkliği güçlendirdiğini ifade ettikleri bir başka etmen ise güven ortamıdır. Örneğin, 35 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğretim elemanının baskı ya da korku yaşamadığı bir çalışma ortamına sahip olmasının özerkliğini güçlendirdiğini “Bir öğretim elemanının yapacağı bilimsel çalışmalarda, vereceği derslerde derslerin konusu ve gereği doğrultusunda bir baskı, bir yıldırma ile karşılaşmayacağı konusunda korkusunun olmamasıdır.” sözleriyle ifade etmiştir. Özerkliğin sadece bireysel değil, kolektif de olduğunu belirten Prof. Dr. Berna Hoca ise bölüm içindeki güven ortamının ve liyakatle seçilmiş kişilerin bir arada olmasının özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Anabilim dalı olarak ve bölüm olarak da kolektif bir özerklik olduğunu düşünüyorum. Anabilim dalının özerk olduğu yerler gördüm, olmadığı yerler gördüm. Aynı bölümün içinde bile farklı olabiliyor. Bunun da kişilerin birbirine duyduğu sevgi ve güvenle ilgili olduğunu düşünüyorum. Liyakatle ilgili olduğunu düşünüyorum. Yani alanında çok yetkin kişilerden liyakatle oluşturulmuş bir Anabilim Dalı kadrosu varsa orada kolektif özerkliğin arttığını düşünüyorum. Tersinde de düşüyor. (06.12.2023, 54'46"-55'18")

Çalışma ortamına karşı hissedilen aidiyet duygusu özerkliği güçlendiren bir etmen olarak dört görüşme katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Prof. Dr. Orhan Hoca kurumsal aidiyetin özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Üniversitemizin bizim için ... kurum bilinci, kurumsal aidiyet ve bunları hissettiğimiz için bizim yapmak istediğimiz üniversiteye, öğrencilerimize, eğitim fakültesine karşı görevlerimizi yapmak istediğimiz olumlu katkıları değerlendiren, ona önem veren bir yönetim ekibi ile çalıştığımız için bunlar bizim hem de yani hem kendi güvenimizi, öz güvenimizi hem kurumsal bilincimizi hem de özerliğimizi güçlendiriyor. (11.12.2023, 16'24"-16'56")

Çalışma ortamı bağlamında, özerkliği güçlendiren bir etmen olarak katılımcıların vurguladığı bir başka nokta kurumsal geleneklerdir. Katılımcılar, üniversitenin güçlü bir kurum kültürünün ve akademik geleneklerinin olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak çalıştığı kurumdaki kültürün etken olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Hepimizin ortak bir amacı olduğunu biliyorum. İşleri en iyi şekilde nasıl yürütürüz, en problemsiz herkesin yararına, öğrenci, hoca yararına nasıl olur. Bunu düşünmek, bunu bilmek daha doğrusu yani bir güvenden söz edebilirim. Bunun da temelinde kurum kültürü, bölüm kültüründen söz edebilirim. Bunlar benim katılımımı güçlendiriyor elbette. (28.03.2024, 06'45"-07'07")

Prof. Dr. Filiz Hoca da akademik geleneğin özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu vurgulamakla birlikte, eskiden olduğu kadar özgür bir çalışma ortamının olmadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Fakültede yerleşik olan bir uygulama biçimlerinden belki söz edilebilir, davranışlar, yani akademik gelenek (...) akademik gelenek dediğimiz şeyde bu toplantılardaki o tartışma şeyleri, ... fakülte kurullarında da enstitü kurullarında ve akademik kurullarda heyecanlı tartışmalar olurdu ama bunlar tabii bu tartışmalara fırsat veren asıl tabii ki yönetimlerin kendisi. Geçenlerde bir arkadaşım anlattı, asistanken asistanlar bir araya gelmişler ve rektörün rektörlük seçimlerinin oylamasında biz de görev almak istiyoruz, biz de oy vermek

istiyoruz diye. O zaman herkes bir şey yapmış, rektöre bir itirazda bulunmuş. Yani biraz daha böyle bir özgür bir ortamdan sonra tabii ki şimdi o kadar özgür bir ortamdan söz edemiyoruz maalesef. (08.12.2023, 22'24"-23'53")

Prof. Dr. Filiz Hoca ile aynı kurumda çalışan Doç. Dr. Eren Hoca da görüşlerini bildirmek veya alınan kararlara itiraz etmek konusunda bir korku yaşamadığını, bunu sağlayanın ise geçmişten gelen kurum kültürünün olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında fakültenin kültürü böyle, ... biz hocalarımızdan böyle gördük. (...) önemli isimler oldukları için öyle bir kültür oluşturmuşlar, var olan hocalarımız o kültürü devam ettirdiği için ... böyle çok mobbing durumları oluyor mudur oluyordur, yani bilmediğimiz ya da işte ya da yaşadığımız ama ... bunu mobbing olarak algılamayıp çok küçük bir iletişim çatışması gibi değerlendiriyor da olabiliriz ama ... bunun arkasında kurumun var olan kültürü bize aslında bu ortamı sağlıyor. Biz bizden kaynaklı bir şeyin değişmesini istiyorsak söyleyebilecek bir ortam sağlanıyor. (...) Bir şeyi yazıyla talep ediyorsanız yazıyla da yanıtı ve gerekçesiyle beraber veriliyor. Gerekçeyi beğenmezsiniz, tekrar talep etme ne diyeyim cesaretini de buluyorsunuz. Çünkü başınıza tırnak içinde başınıza bir şey geleceğinden korkmuyorsunuz. (...) o da köklü bir fakülte olması ve bu kültürün zaten bizden önce gelişip o kültür içerisinde kültürleşmeyle olan bir süreç diye düşünüyorum. (17.01.2024, 07'48"-09'41")

Katılımcılar, örgütsel kültürün zayıf olmasının veya bazı geleneklerin ise özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, Doç. Dr. Özlem Hoca bazı derslerin uzmanlık alanlarıyla ilişkili olmadığı halde kendi anabilim dalı tarafından yürütüldüğü bir geleneğin olmasına ilişkin eleştirisini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela ben ölçme ve değerlendirmede uzmanım. Eğitim psikolojisinin uzmanı değilim. Eğitim felsefesinin...Ama çalışıyorum o derse. Mesela ben bu konuda özellikle ders çeşidini, bu ölçme ve değerlendirmeye kalan ölçme dışı derslerde özellikle gerçi itirazlarımı hep belirtiyorum ben de. Yani bu bizim işimiz değil diye. (...) Ben eğitim fakültesi mezunu. Evet, yürütebiliyorum ama biraz daha fazla hakkım olmasını, ... biz bu derse girmeme şansımız olmasını isterdim. Ama öyle olmuyor. En büyük sıkıntı o dersler ... o artık ölçmede bize verilmiş. Artık o ders bize ait, yani bu değişmiyor mesela. Ama ben diyorum ki bu dersin bizden daha iyi verebilecek olan bölümler var. Yani hocalar var. Onlara dağıtılması gerektiğini söylüyorum. (03.05.2024, 09'01"-10'03")

“Hiyerarşik yapı” alt teması kapsamında, altı anket katılımcısı ve altı görüşme katılımcısı kurumdaki hiyerarşik yapıyı özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade etmiştir. Hiyerarşik yapı özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ise yedi anket katılımcısı ve 15 görüşme katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar öğretim elemanlarının sahip oldukları ünvanların ve kıdemin özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir

etmen olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin, 18 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. Dr. “Ben öğretim üyesi ve öğretim elemanı arasında bu konuda özgürlük farkı olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ünvanı vurgularken, 8 yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. özerkliği güçlendiren etmeni “Doçent ve profesör olmak.” sözleriyle açıklamıştır. Görüşme katılımcılarından Arş. Gör. Dr. Selin Hoca ise ünvanı gereği fakülte kurulunda yetkisinin olmamasının, yürütmek istediği dersleri ünvanı gereği seçememesinin özerkliğini sınırlandığı ifade etmiştir. Bununla birlikte, dersleri yürütme yetkisi varken, karar alma süreçlerinde yetkisinin olmamasını şu sözleriyle eleştirmiştir:

Zaten mesela öğretim üyesi olmadığınız için yani anabilim dalı kurul kararında bile imza yetkiniz yok. Dolayısıyla da bir fikir yetkinizin olmadığını gösterir bu. Bu bile bir sınırlılık. O zaman bu süreçlere ben niye dahilim? ... uygulandığında varım ama hazırlanırkenki kısımda, süreçte niye yokum gibi sorgulamalara itiyor insanı. Buralar bence ciddi sınırlılık. (30.04.2024, 36'33"- 37'04")

22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise ünvan yükseldikçe özerkliğin arttığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “Maalesef akademik ünvanlar arttıkça derslere ilişkin bağımsız karar alma şansı artıyor. Bunu söylemek istemezdim ama çıplak gerçek bu. Yani doçent ve profesör olmadan önce özgürlüğünüz epey sınırlı.” Görüşme katılımcılarından Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca da ünvanın özerkliği etkilediğine ilişkin kurumundaki gözlemini şöyle anlatmıştır:

Olumsuz bir eleştiri yapamamak ya da yapmaya çekinmek bence sınırlandırıyor dediğim gibi ... birazcık şöyle bir şey var, sen şunu yaparsan ya da şöyle yaparsan sana kadro vermeyelim gibi konuşmalar geçiyor maalesef burada biraz çekince olsa da ama profesör olmuş birinin hani ulaşmak isteyeceği daha fazla bir şey yok. Dolayısıyla kaybetme korkusu duyacağı bir şey de yok. O yüzden onlar daha rahat oluyor. Dolayısıyla ... o tür bir ünvana sahip olmak kişiyi daha çok rahatlatırken ona sahip olamamak da bunun sınırlayıcı yanını oluşturuyor. (05.01.2024, 35'45"- 36'32")

Prof. Dr. Günseli Hoca, öğretim görevlisi olarak çalıştığı dönemde özerkliğinin daha sınırlı olduğunu, izin alma süreçlerinde dahi sorunlar yaşadığını ve bunun hiyerarşik yapıdan kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca ise hiç kimsenin yürütmek istemediği bir dersin kendisine atandığını ancak bu durumda da yedi farklı ders yürütmek zorunda kalacağı için dersi yürütmek istemediğini, konuyla ilgili yöneticisiyle görüştüğünde ise bu konuyu doçentliğinizi aldıktan sonra konuşalım şeklinde bir cevapla karşılaştığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Doç. Dr. Zehra Hoca da yürütmek istediği

derslere ilişkin görüşünün ünvanının yükselmesinin ardından sorulmaya başladığını şu sözleriyle vurgulamıştır:

Alanım olmayan derslere de girdim açıkçası öncesinde ama şu anda buna ... çok dikkat ediliyor açıkçası. (...) biraz da şey var belki de hocam ünvan olarak yükseldikçe de olay değişiyor olabilir ama yine de sorulduğunu düşünüyorum şu an eskiye nazaran daha çok soruluyor ama eskiden tabi ünvan olarak da düşük olunca sen buna yaparsın ya sen girersin tarzında ya da sen işte, atıyorum kendileri iyi öğrencileri seçip, ondan sonra sana da bunu verdik gibi üniversitede biraz oluyor açıkçası. (02.01.2024, 06'09"-06'47")

Toplantılarda önce ünvanı yüksek ya da kıdemli öğretim elemanlarına söz hakkı tanındığını ve onların görüşlerinin daha fazla dikkate alındığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, ünvanın özerkliği hem sınırlandıran hem de güçlendiren bir etmen olduğunu vurgulayan Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca, toplantılarda önce ünvanı yüksek olan hocaların konuştuğunu, böyle bir geleneğin olduğunu şu sözleriyle anlatmıştır:

Bir de ... bana şey gibi bir açıklama yapılmıştı, bizim bölümümüzdeki, anabilim dalımızdaki bir profesör hocamız tarafından. Önce profesörler ... konuşur, anabilim dalında varsa bir problem. Ondan sonra işte yine unvan sıralamasına göre herkes, onlar konuştuktan sonra siz konuşabilirsiniz gibi bir şey söylendi. (08.02.2024, 06'22"-06'45")

Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca'ya bir öğretim elemanını özerk olarak tanımlayabilmemiz için hangi özelliklere sahip olması gerekir diye sorulduğunda ise ünvanın özerklik sağladığını şu sözleriyle vurgulamıştır:

Ünvan bir, o bir olması gerekiyor çünkü unvanınız yoksa ne kadar şey bildiğinize çok bakılmıyor bence. Konuşmak için bile ona ihtiyacımız olduğunu düşünürsek. Onun dışında özerklik için biraz böyle şey olması gerekiyor alanında iyi olması lazım ki böyle hani bir saygınlığını hak etmiş olması lazım. Ama ona da çok bakılmıyor yani maalesef bence en çok unvana bakıyorlar. (08.02.2024, 40'47"- 41'22")

Ünvanın özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olduğunu ifade eden Doç. Dr. Nehir Hoca ise kıdemin de özerkliği etkilediğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “Ünvanı deneyimi, yani kaç yıldır bu işi yapıyor? Kıdemi ne? Artı titresi ne? Bazen kıdemle titre şey olmayabiliyor, çok kıdemli olabiliyorsunuz ama henüz o noktaya gelmemiş olabiliyorsunuz. O da özerkliğinizi sınırlandırabiliyor. O yüzden ünvan deneyim” (24.04.2024, 45'41"- 45'56"). 10 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise kıdemi

yüksek öğretim elemanlarının genç akademisyenlere karşı olumsuz tutumlarının olduğunu ve toplantılarda söz hakkının öncelikle kıdemi yüksek hocalara verildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Kararların kıdem yılı yükseköğretim üyelerinin inisiyatifindeymiş gibi bir his yaratılması, genç akademisyenlerin bağımsız kararlar verme girişimlerinin saygısızlık olarak algılanması, genç akademisyenlerin karar alma konusunda fikir beyan etme heyecanının "ne çabuk hoca olmuş" biz daha görüşümüzü ifade etmedik şeklinde algılanması, toplantılarda öncelikle kıdem yılı yüksek hocalara söz hakkı verilmesi.

İki katılımcı ise ünvanı yüksek olan hocaların ünvanı daha düşük ya da daha genç hocalara baskı yaparak özerkliklerini sınırlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Prof. Dr. Berna Hoca görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bazen akademik unvanı yüksek olan hocalarımız genç olanlara baskı yapabiliyor, onların özerk hissetmesini engelleyebiliyor, mesela işte ageism deniyor buna yaşçılık deniyor. Yani ben 30 yıllık profesörüm, işte sen yeni geldin daha dur bakalım o dersi veremezsin diyor. O da öyle bir tez yönetemezsin, o konuyu bilmezsin sen erken senin için diyebiliyor (...) Yani bazen bir kültürün sosyokültürel bir vesayet de oluyor anabilim dallarının içinde. Ben böyle şeyler yaşamadım ama duydum çok. Dolayısıyla sosyokültürel olarak da birilerinin özerkliğini engellemeniz mümkün bölümde, anabilim dalında bu da çok sıkıntılı bir şey. (06.12.2023, 60'56"-61'51")

Hiyerarşik yapı bağlamında, yönetici pozisyonunda olup olmama durumunun özerkliği etkilediğini belirten üç katılımcı vardır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren Doç. Dr. Aslı Hoca yönetici olmanın program geliştirme süreci özelinde özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu belirtmekle birlikte, yöneticilerle yakın ilişkiler kurmanın da özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani idare göreviniz varsa daha sürecin içindesiniz. Bir önceki kararı biliyorsunuz, rektörlükte konuşulan ve birkaç ay sonra önünüze düşmesi gereken gündemlerden haberdar oluyorsunuz ve gardınızı ona göre alıyorsunuz. O yüzden ... idari göreviniz yoksa dahi eğer yönetime yakınsanız, ... ilişkileriniz bu noktada güçlüyse gene her şeyden haberiniz oluyor (...) bizim kız bizim oğlan kontenjanına bir kere girdiyseniz bazen daha özerk olabiliyorsunuz tabii ki, diğerlerinden daha özerk olabiliyorsunuz. (16.01.2024, 26'45"-27'46")

Prof. Dr. Emel Hoca ise eğitim programları ve öğretim alanında uzman olması nedeniyle program geliştirme sürecinde koordinatör olarak görevlendirildiğini ancak bu süreci yönetirken bazı çalışma arkadaşlarının direnç gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte,

kendisine karşı gösterilen direncin yöneticilere karşı gösterilmediğini ve bunun kültürel bir durum olduğunu da şu sözleriyle vurgulamıştır:

Mesela benim herhangi bir statüm yok yani bu şeyde, sadece koordinatör olarak görevim var. Bana gösterdiği direnci dekana gösteremiyor. Mesela o gelince susuyor. Bu da acı bir şey. Madem direncin var o zaman da ... daha güçlü söyle. Küçük söylemler oluyor ama o açıklama yapınca susuluyor sonra gibi. Yani bu benim güçsüzlüğümünden değil. Yine bu kültürel bir şey var. Aslında benim rolüm önemli orada, ben o çalışmanın koordinatörüyüm yani. Neden koordinatör olmuşum onu anlamlandırmıyor insanlar. Anlatabildim mi? Yani eğitim programları ve öğretim alanında çalıştığı için bu çalışmayı o yönlendirebilir ve yürütebilir. Ve ben onun önerilerini mümkün olduğunca uygulamalıyım düşüncesi olması lazım aslında. (25.12.2023, 28'27"-29'50")

Öğretim elemanları arasında bir hoca-öğrenci ilişkisi olmamasının özerkliği güçlendirdiğini dile getiren bir katılımcı vardır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca çalışma arkadaşlarının eğitimlerini çoğunlukla yurt dışında veya farklı kurumlarda tamamlamış olmalarından dolayı aralarında bir ast üst ilişkisi olmadığını, bunun da idari kararlara katılma ve görüşlerini paylaşma konusunda sahip oldukları özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir.

4.2.1.2 Mesleki yetkinlik

Anket ve görüşme verilerinin analizi, öğretim elemanlarının mesleki yetkinlik düzeylerinin özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olduğunu göstermektedir. Mesleki yetkinliğe sahip olmak 131 anket katılımcısı tarafından özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. Görüşmelerde ise 19 katılımcı özerkliği güçlendiren bir etmen olarak yetkinliğe vurgu yapmıştır. Liyakatsizlik 48 anket katılımcısı tarafından özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Görüşmelerde ise bir katılımcı liyakatsizliğin özerkliği sınırlandırdığına değinmiştir.

Mesleki yetkinlik bağlamında, katılımcılar öğretim elemanın alan uzmanlığına sahip olma durumunun özerkliğini güçlendirdiğini veya sınırlandırdığını dile getirmişlerdir. Örneğin, 5 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliği güçlendiren bir etmen olarak uzmanlık alanında yetkin olmayı “Uzmanlık alanında derinlik, mesleki yetkinlik, mesleki tutum ve değerler” diyerek vurgularken, 40 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi öğretim elemanının kendini geliştirmemesinin özerkliği sınırlandırdığını “Yeniliklerden/dünya uygulamalarından bihaber olarak eski müfredat ve izlencelerin dar çerçevesinden çıkamadan ve kolaycılık anlayışının hakim olmasından atalete devam etmek.” sözleriyle

ifade etmiştir. Benzer şekilde, bir yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi de “öğretim elemanının verdiği derse tam olarak hakim olmaması, kendini mesleki anlamda geliştirmemesi” sözleriyle öğretim elemanının mesleki yetkinliğe sahip olmamasının özerkliği sınırlandığını ifade etmiştir.

7 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliği güçlendiren bir etmen olarak yetkinlikten “Öğretim elemanlarının derslere ve ders planlamaya-yürütmeye ilişkin yetkinliğinin yüksek olması” sözleriyle bahsederken, görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca mesleki gelişim özerkliğini sınırlandıran etmenlerden biri olarak alan uzmanlığının olmamasını vurgulamıştır. Uzmanlık alanı olmayan dersleri yürütmesi gerektiğinde kendisini sınırlandırılmış hissettiğini belirten Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca bu duruma ilişkin deneyimini şöyle açıklamıştır:

Alanım dışında girdiğim bütün derslerde bunu hissediyorum ... öğrencilere karşı bir sorumluluğum var. Çalışmaya çalışıyorum. Bilmediğim konular olduğunda kendimi sınırlandırılmış hissediyorum. Daha çok çalışmaya çalışıyorum. Evet sonraki süreçte bana bir katkısı oluyor. Ama konuya ben daha hakim değilken evet çalışarak bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Çok yeterli olmadığımı düşünüyorum. (02.05.2024, 12'25"-12'56")

23 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi, öğretim elemanının niteliğinin özerk davranabilmesini güçlendirdiğine “Öğretim elemanının yeterliklerinin de çok önemli bir etmen olduğunu düşünüyorum. Bu nitelik olarak da düşünülebilir. Nitelikli öğretim elemanının özerk davranabildiği görüşündeyim.” sözleriyle dikkat çekmiştir. Ankette özerkliği güçlendiren etmenin “Öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel gelişimlerinin yeterli olması” olduğunu belirten Prof. Dr. Emel Hoca’ya görüşmede yeterlikleri neden önemli gördüğü sorulduğunda yetkin kişilerin kendini daha iyi ifade edebileceğini, bunun da özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Yetkin olduğunda çünkü daha iyi tartışabilir. Daha iyi düşünebilir. Yani sorunları daha iyi fark edebilir yetkin olduğunda ve insanları daha iyi ikna edebilir. Yani kuru kuru ben özerk olacağım, özerkim, özgürlüğümü sınırlandırma demek yerine alanındaki yetkinliği çerçevesinde neden onun öyle olması gerektiğini ya da olmaması gerektiğini açıklayabilir ve karşındaki insanları susturabilir o durumda. (25.12.2023, 48'51"-49'33")

Program geliştirme sürecine yönelik sahip olduğu özerkliği güçlendiren bir etmen olarak yetkinliği vurgulayan Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca ise doktora tezi ve çalışma alanları doğrultusunda bir ders açılmasını önerdiğini ve bu süreçte uzmanlığına saygı duyulduğunu, istediği dersi açabildiğini şöyle anlatmıştır: “Ben bu dersi açmak

istiyordum mesela. Buna saygı duyularak, içeriğinin tamamen kendimin oluşturulması, ölçüme değerlendirme sistemini kendimin planlayarak, öğrenme çıktıları, hedeflerimi kendim hedefleyerek, özerk bir şekilde istediğim dersleri kendim oluşturup açabildim burada.” (20.05.2024, 28'38"- 29'00").

25 yıl deneyimli bir Doç. Dr. özerkliği güçlendiren etmenler olarak alan uzmanlığının ve kendini ifade etme becerisinin önemini “Alanlarına ilişkin birikim ve kendilerini çok iyi ifade edebilme özellikleri olabilir.” diyerek vurgulamıştır. 25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise öğretim elemanının entelektüel birikiminin özerkliği güçlendirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: “Üniversite düzeyinde yapılan öğretim daha çok entelektüel bir özellik gösterir. Bir akademisyenin en önemli özelliklerinden biri de entelektüel olmasıdır. Entelektüel bir akademisyen bağımsız karar verebilme yeterliliğine ve gücüne sahiptir.” 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise kendini ifade edemeyen bir öğretim elemanının kendi özerkliğini sınırlandırdığına yönelik düşüncesini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Diğer bir faktör de akademisyenin kendisi. Yani ezilmeye açık, fikrini söyleyemeyen, hayır diyemeyen onlarca akademisyen tanıyorum. Bu noktada bazen sadece kendilerinin yapabileceği şeyler var, kimse yardımcı olamıyor. Öz güveni yüksek, iletişim becerileri güçlü, özerk ve özgür kişiliklerin akademideki sayıları oldukça az.

Bir başka katılımcı bilgi ve tecrübenin özerkliği güçlendirdiğini ifade etmekle birlikte kontrol mekanizması da olması gerektiğini “Belli bir kontrol mekanizması olmakla birlikte öğretim elemanı, bilgi ve tecrübesi dahilinde seçim özgürlüğüne sahip olmalıdır, zaten eğitim alanında çalıştığı için.” (Dr. Öğr. Üyesi, 23 yıl deneyimli) sözleriyle açıklamıştır.

Mesleki yetkinlik bağlamında alan uzmanlığının yanı sıra akademik yetkinlik ve araştırma becerileri de özerkliği güçlendiren etmenler olarak dile getirilmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri “Öğretim elemanının akademik yetkinliğidir.” (Dr. Öğr. Üyesi, 18 yıl deneyimli) şeklindedir. Prof. Dr. Mustafa Hoca ankette özerkliği güçlendiren etmenlerin “Akademik yetkinlik, tecrübe, mesleğe karşı ilgi ve tutkusu” olduğunu belirtmiştir. Görüşme sırasında, bu yanıtında ifade ettiği yetkinliği neden önemli gördüğü sorulduğunda ise “Şimdi akademik yetkinliğe sahip olmayan bir insan sınıf ortamında istediğiniz kadar kısıtlayın özerkliğini, istediğiniz kadar serbest bırakın, nasıl davranacağını bilmez alanında yetkin değilse. Bu bir kere özerkliği belirleyen bence unsurlardan bir tanesi.” (18.12.2023, 71'33"- 71'50") sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğretim elemanının yetkinliğinin ve yayınlarının özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu belirten 28 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise görüşünü “Öğretim elemanının alanındaki yetkinliği, yayınları, başarıları, tanınırlığı” diyerek açıklamıştır. Görüşme katılımcılarından Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca’ya yönetsel süreçlere katılım konusunda sahip olduğu özerkliği güçlendiren etmenler sorulduğunda nitelikli akademik yayınlara sahip olmanın özerkliği etkilediğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Mesela akademik yayının ben etkisi olacağını düşünüyorum. Yani diğer kişilerin gözünde de bir takdir meselesi. İşte ne kadar nitelikli yayın ne kadar çok yayın, o kadar karşı tarafın size gösterdiği saygının artıracığını düşünüyorum.” (30.10.2024, 11'23"-11'45").

24 yıl deneyimli bir Doç. Dr. alan uzmanlığı ve akademik yetkinliğin özerkliği güçlendirdiğini “Yenilikçi ve güncel öğretim teknolojilerini sürekli takip etmesi, kongrelere katılması, literatürden uzak kalmaması, girdiği lisans veya lisansüstü derslerinde öğrencilerini araştırmaya yönlendirmesi vb. etmenler sayılabilir.” sözleriyle vurgularken, 23 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “İyi bir eğitim bilgi ve becerisine sahip olması, kendisini sürekli geliştirmesi, alanında YL/doktora yapması, çalıştaylara katılması, meslektaşlarından fikir alması” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Nehir Hoca ise bir araştırmacı olarak sahip olduğu yetkinliklerin mesleki gelişim özerkliğini güçlendirdiğini, bağımsız bir şekilde araştırmalarını yapabildiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bağımsızsanız, onlara bağımlı bir iş yapmıyorsanız çok özerk olursunuz. Özerkliğinizi sınırlandıran bir hocaya bağımlıysanız, yani çalışma yapmadan araştırma yetkinliğiniz zayıfsa, mesleki yetkinliğiniz zayıfsa, siz bir profesöre ya da bir doçente mecbursanız yayın yaparken bu çok tehlikeli. Sizi karşı tarafın vicdanıyla baş başa bırakır. Ben bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. (...) Kendinizi güçlü kıldığınızda kimseye ihtiyacınız yoksa akademik anlamda, en büyük özerkliğin o olduğunu düşünüyorum. (24.04.2024, 22'04"- 22'52")

Bunlara ek olarak, mesleki deneyim de özerkliği etkileyen bir etmen olarak ifade edilmiştir. Örneğin, 20 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. Dr. özerkliği güçlendiren bir etmen olarak deneyimden “Öğretim elemanının meslekî deneyimi ve tutumu” şeklinde bahsederken, 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Öğretim alanının uzmanlık alanındaki yeterliliği, akademik kariyeri ve mesleki tecrübesi.” sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü açıklamıştır. Doç. Dr. Asude Hoca ankette özerkliği güçlendiren etmenlerin “Akademik yeterlilik, deneyim, öz güven” olduğunu dile getirmiştir. Görüşmede, bu

etmenleri neden önemli gördüğü sorulduğunda ise Yabancılar Türkçe Öğretimi alanı açısından düşündüğünde, yabancı öğrencilere eğitim verme deneyimi olmayan ancak bu konuda birçok yayın yapmış kişiler olduğunu, yapılan bu yayınlarınsa kaliteli yayınlar olmadığını düşündüğüne yönelik bir eleştirisini paylaşmıştır. Bununla birlikte, akademik deneyimi olup sınıf deneyimi olmayan kişilerinse etkili ders yürütme konusunda sorun yaşadıklarını düşündüğünü ifade etmiştir. Prof. Dr. Bülent Hoca ise program özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak deneyimden söz etmiştir. Kurumundaki program geliştirme süreci sırasında deneyimleri ve yetkinliği doğrultusunda önerilerde bulunduğunu ve fikirlerinin dikkate alındığını, bunun da özerkliğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca ise deneyim sahibi olmanın yönetsel süreçlere katılım özerkliğini güçlendirdiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “Şöyle öncelikle kişisel deneyimim güçlendiriyor. Yani benim bir fikri söylememde bakış açımı deneyimlerim şekillendiriyor. Çünkü uzun sayılabilecek bir dönem araştırma görevliliği yaptım. Ve az çok öngörülerim var neyin nasıl olabileceği ile ilgili ve geçmiş deneyimlerim var. Bunlardan besleniyorum elbette.” (28.03.2024, 06'03"- 06'24"). Tüm bunların aksine, deneyimsizlik ise özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak üç anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir.

Mesleki yetkinlik bağlamında, öğretim elemanının özgüvenli, demokratik ve etik olması gibi bireysel özellikleri de özerkliği güçlendiren veya sınırlandıran etmenler olarak dile getirilmiştir. 13 anket katılımcısı öğretim elemanının kendine güven duymaması, demokratik veya etik olmama gibi özelliklerinin öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığını ifade etmiştir. Arş. Gör. Dr. Selin Hoca yetkinliğin yanı sıra bireysel özelliklerin de özerkliği güçlendirdiğini, bu bağlamda özgüvenli olmanın ve hak savunuculuğu yapabilmenin, önemli olduğunu vurgulamıştır. Doç. Dr. Senem Hoca ise özerkliği güçlendiren etmenlerin kişisel özellikler olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

İkincisi bizzat ben kendi gücümü kendi değerlerimden alan birisiyim. Bireyin oraya gelen kişinin zihniyet bakışı çok önemli. Belki aykırı da olabilir, belki taraf da bulunmayabilir ama kişi anlamlı gördüğü şeyi yapmaktan keyif alıyorsa bunun önünde çok şey duramıyor. Zaten o kişi de orada çok kalamıyor. Öyle bir sorun olabiliyor. En önemli özellik kişinin kendini geliştirdiği bakış açısıyla yönetimin ona verdiği özerklik, özgürlük kapısı diyebilirim. O kapı ne kadar aralanmış ona göre değişiyor yani. (27.12.2023, 07'13"- 07'58")

Bununla birlikte, öğretim elemanının sorumluluk sahibi olması da özerkliği güçlendiren bir etmen olarak sekiz anket katılımcısı tarafından dile getirilmiştir. Bu bulguya ilişkin

görüş bildiren katılımcılardan 18 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi öğretim elemanlarının kararlarını özgür bir şekilde alabilmelerini destekleyen bir etmen olarak sorumluluk sahibi olmakla birlikte mesleki yeterliklerin de önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Üniversitede, lisans düzeyinde birtakım sınırlamalar olmasına karşın, ders programlarının geliştirilmesi ve uygulanması büyük ölçüde öğretim elemanının sorumluluğundadır. Programı geliştiren ve uygulayan olarak sorumluluklarımızın farkında olmamız ve mesleki yeterliklere sahip olmamız derslere ilişkin kararları bağımsız almamızı da etkilediğini düşünüyorum.

Yukarıda açıklandığı üzere, öğretim elemanlarının bir öğretici olarak sahip oldukları yetkinlikler, araştırma becerileri ve deneyimleri özerkliği etkilemektedir. Görüşmelerde katılımcılara öğretim elemanı özerkliğinin nasıl güçlendirilebileceği sorulduğunda öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesiyle ve araştırma görevliliğinden başlayarak nitelikli öğretim elemanı yetiştirmenin önemsenmesiyle özerkliğin güçlendirilebileceğini dile getirmişlerdir. Altı görüşme katılımcısı öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilebilmesi için öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ve mesleki gelişimlerinin kurum tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Selin Hoca öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri adına ne gibi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesinin ve mesleki yetkinliklerini artıracak imkanların sunulmasının öğretim elemanı özerkliğini güçlendireceğini ifade etmiştir. Yedi görüşme katılımcısı ise öğretim elemanlarının yetiştirilmesi sürecinin niteliğinin geliştirilmesiyle öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirileceğini belirtmiştir. Örneğin, Doç. Dr. Serhat Hoca öğretim elemanı özerkliğinin güçlenmesi için kişilerin öğretim elemanı olarak yetiştirme sürecindeki deneyimlerinin önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır:

Araştırma görevlisi yetiştiriyoruz aynı zamanda. Araştırma görevlisini sürece girip işte doktor olarak mezun olana kadarki süreçte araştırma görevlisiyle olan araştırmacı kimliğiniz, onunla olan iş birliğiniz şekillendirir. Araştırma görevlisinin üzerinde kurduğunuz her baskı sonrasında onun da kendi hocalığı döneminde öğrencisine baskı kurmasıyla sonuçlanır. Doğrusuyla iyi olanın ne olduğunu her zaman gösterdiğimizde kazanırsınız. Öğretim elemanlarının, bu anlamda özerkliklerine ben bu mesleki deneyim süreçlerindeki doğru insanların doğru şekilde müdahalelerinin açıkçası değiştirdiğini düşünüyorum. Doğru ellerde gerçekten herkes bir cevhere dönüşebiliyor ... akademik dünyada. Yeter ki o yakalanabilsin. (26.04.2024, 44'38"- 45'29")

Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca ise öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesinin, öğretim elemanı seçme sürecinden başlayarak, yetiştirme sürecinde devam etmesi gerektiğine yönelik düşüncesini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğretim elemanı olma sürecinden başlayabiliriz. Kimlerin öğretim elemanı olarak seçilebileceğini belirlememiz, hangi kriterlere göre belirliyoruz biz bunları. Buna bir bakabiliriz. Bir araştırma görevlisi olmak için ihtiyaç duyduğumuz tek şey dil bilgisi ve ALES puanı. Benzer şekilde öğretim üyesi kadrosuna atanmak için de sadece bildiğiniz belli puanı almak gerekiyor. Belki bunu nasıl seçtiğimiz, neye göre belirlediğimiz olabilir. Bu kriterlerin değişmesi olabilir. Aldıktan sonra da mesleki (...) gelişimlerini sağlamak olabilir. (28.03.2024, 39'16"-40'06")

Bunlara ek olarak, iki katılımcı ise öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için öğretim elemanlarının mesleki sorumluluğa sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca öğretim elemanlarının sorumluluklarını önemseyerek derslerini en iyi şekilde yürüttüklerinde sahip oldukları özerkliğin güçleneceğini ifade etmiştir.

4.2.1.3 Yasal çerçeveler

Anket ve görüşme verilerinin analizi, program, mevzuat, YÖK kararları gibi çeşitli yasal düzenlemelerin özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olduğunu göstermektedir. Yasal çerçeveler 107 anket katılımcısı tarafından özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Görüşmelerde ise dokuz katılımcı yasal çerçevelerin özerkliği sınırlandırdığına değinmiştir. 43 anket katılımcısı yasal çerçevelerin özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu ifade ederken, görüşmelerde iki katılımcı yasal çerçevelerin özerkliği güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Yasal çerçeveler bağlamında, katılımcılar yönetmelik, yönerge, akademik takvim, yönetim kurulu kararları gibi mevzuatların öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin, bölüm ve anabilim dalı başkanı olarak görev yapan 16 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Yasa, yönetmelik ve yönergeler yani genel olarak mevzuat” sözleriyle açıklarken, 4 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi “Fakülte ve üniversite yönetim kurulu kararları” diyerek görüşünü açıklamıştır. Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca ise akademik takvimde belirlenen sınav tarihlerine uyma zorunluluğunun özerkliği sınırlandırdığını ve sınavlarını kendisinin uygun gördüğü tarihlerde yapamadığını ifade etmiştir. Öte yandan, yönetmelik ve yönerge gibi mevzuatların özerkliği güçlendirdiğini ifade eden katılımcılar da vardır. Örneğin, bölüm başkanı olarak

görev yapan, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Her şeyden önce kanun ve yönetmelikler bu özerkliği sağlar” sözleriyle mevzuatın özerkliği güçlendiren bir etmen olduğuna değinmiştir. Enstitü müdürü ve bölüm başkanı olarak görev yapan 23 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise mevzuatın yanı sıra yönetici yaklaşımının özerkliği güçlendirdiğini “Yakın zamanda yükseköğretime ilişkin alınan kararlar ve yapısal değişiklikler özerkliği desteklemekle birlikte, kurumsal düzeyde sahip olunan yönetim anlayışı çok daha belirleyici olmaktadır.” sözleriyle vurgulamıştır.

Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak etik kurul ile ilgili yaşadığı bir deneyimi anlatmıştır. Araştırma görevlisi olduğu dönemde, doktora savunmasından önce bir araştırma için başvuruda bulunduğunu ancak araştırma görevlisi olarak sorumlu araştırmacı olamayacağını öğrendiğini söylemiştir. Bu durumun özerkliği sınırlandırdığını ise şöyle dile getirmiştir: “Bence büyük haksızlık öğretim görevleri alabiliyor ama araştırma görevlileri alamıyor. Böyle bir durum. O bir problem bence özerkliğe karşıt çünkü birine mecbur bırakıyorsunuz yani kişiyi.” (08.02.2024, 35'54"- 36'06"). Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca ise araştırma özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak etik kurul ve proje başvuru süreçlerinde izinlerin çıkmasının uzun sürmesini, evrakların hazırlanma ve başvuru süreçlerinin uzun olmasının hem motivasyon kırıcı hem de özerkliği sınırlandırıcı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

İzin süreçleri ve mevzuatlar nedeniyle topluma hizmet çalışmalarını yürütme konusunda özerkliğin sınırlandırıldığını ifade eden katılımcılar da vardır. Örneğin, Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca rektörlük tarafından belirlenen bir kurum listesi olduğunu ve topluma hizmet çalışmalarının bu kurumlar ile sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Doç. Dr. Tolga Hoca topluma hizmet çalışmalarını gerçekleştirmek için izin prosedürlerinin uzun sürmesinin özerkliği sınırlandıran bir etmen olduğunu düşündüğünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Aslında topluma hizmet noktasında özellikle alanımız açısından öğretmenlere eğitim, öğretmen atölye çalışmaları, öğretmenlerin üniversiteyle bütünleşmesi hatta ilkökul öğrencilerinin geliştirilmesi farklı açılardan desteklenmesi noktasında çok çok büyük eksikliklerimiz var. Bu noktada çok büyük sorumluluklarımız var ama bir adım atamıyoruz. Bu adımı atamamamızın sebebi üniversitelerin il Milli Eğitim Müdürlükleriyle ya da YÖK'ün Milli Eğitim Müdürlükleriyle ortak teklif çalışmalarının, projelerinin olmamasından kaynaklanıyor. Yani ben bir akademisyen olarak gidip bir okulda öğretmen çalışması yapmam, atölye çalışması yapmam ya da öğrencileri geliştirmem için bir yazışma sürecinde

olacağım. Bu yazışma süreci benim çok zorladığı bir süreç olduğu için çok ulaşılmıyor.
(29.03.2024, 31'51"-32'49")

Yasal çerçeveler bağlamında, özerkliği güçlendiren ve sınırlandıran bir diğer etmen program olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar kesin hatlarla belirlenmiş programları ve ortak programların uygulanmasını özerkliği sınırlandıran etmenler olarak ifade ederken, programların esnek olmasının ve merkezi programların uygulanmamasını özerkliği güçlendiren etmenler olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, 23 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. “Her bölümün ve dersin belli hedeflerinin olmasıdır.” diyerek programı özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ele alırken, 20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Öğretim programlarının merkezi değil esnek ve uyarlanabilir olması” sözleriyle programın esnek olmasının özerkliği güçlendirdiğini dile getirmiştir. Öte yandan, programın özerkliği sınırlandırabileceğine değinen 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliğin her istediğini yapmak anlamına da gelmediğini şu sözleriyle vurgulamıştır: “Burada en temel sınırlama kurumun ve birimin hedefleri ve planlarıdır. Sonuçta her yerde her istediğim şeyi anlatma anlamına gelmez özerklik. Beklenen çıktıları hizmet etmek zorundayız.” 33 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Program amaçları. YÖK Yükseköğretim yeterlikleri şeması, Bologna kuralları vs.” diyerek Bologna sürecinin ve YÖK’ün de özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Prof. Dr. Sema Hoca ankette “Öğretim programların merkezi yapılmaması, program geliştirme adımlarının öğretim ile ilgili kararların katılımcı bir biçimde gerçekleştirilmesi” ile öğretim elemanı özerkliğinin güçleneceğini ifade etmiştir. Görüşmede ise YÖK tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında katılımcı bir anlayışın olmamasını özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak ifade etmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Erdem Hoca ise program açısından yaşadığı sınırlılığı programda gördükleri bir sınırlılığa hızlı bir şekilde müdahale edememek olarak dile getirmiştir. Programda yapılacak değişikliklerin uygulamaya konmasının uzun zaman almasının programların dinamik bir yapıda olmasını engellediğini şöyle açıklamıştır:

Mesela bir müfredatı değiştirdiğiniz zaman 4 senelik, yani anlık değiştiremiyorsunuz. Mesela şöyle diyelim, 2. sınıfta bir eksiklik gördünüz, onu ertesi sene değiştiremiyorsunuz. Yani hemen anında değiştiremiyorsunuz. Daha sonraki gelecek olanlar için geçerli oluyor, orada anlık çözüme ulaşamıyorsunuz. Böyle bir durum var. Bu da fakültelerin işleyişini dinamik olmaktan uzak tutuyor. Yani öğretim müfredatlar açısından o dinamiği biraz yavaşlatıyor. Daha yani serbestiyet anlamında bu anlamda bir rahatlık olması gerekiyor. (29.12.2023, 40'48"-41'42")

Yasal çerçeveler bağlamında, YÖK tarafından alınan kararların ve uygulama esaslarının özerkliği sınırlandığını dile getiren 38 anket katılımcısı ve sekiz görüşme katılımcısı vardır. Örneğin, 14 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “YÖK standartlarına uygun eğitim öğretim verme gerekliliği” sözleriyle dile getirirken, 38 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Yine mevzuattan kaynaklanan bazı kısıtlar vardır. En önemli örnek ise Eğitim Fakültesi lisans programlarının YÖK tarafından yapılmasıdır.” sözleriyle merkezi programları eleştirmiştir. Prof. Dr. Nevin Hoca ise eğitim fakültelerinin program geliştirme uzmanlarının çalıştığı tek fakülte olduğu ve tüm üniversitelerin programlarını geliştirebilecekken, kendi programlarını geliştirmemelerini eleştirmiştir. Bununla birlikte, YÖK’ün eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunmasının ise olumlu olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Prof. Dr. Berna Hoca da Eğitim Fakültelerinde YÖK’ün programlarının uygulanmasının özerkliği sınırlandığını belirtmekle birlikte, eğitim fakültelerine karşı bir güvensizlik olduğunu düşündüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Niçin biz kendi dersi planlarımızı, kendi ders programlarımızı hazırlayamıyoruz? Hangi gerekçeyle hazırlayamıyoruz? Bu soruyu uzun yıllar tartıştık ve YÖK'teki yetkililere de sorduk, bir cevap alamadık. Yani ben yönetici olduğum zamanlarda da sorduğum oldu YÖK üyelerinden birisine, bir yanıt alamadım. Burada bir güvensizlik söz konusuydu sanıyorum, yani eğitim fakültelerinin kendi programlarını hazırlayamayacağına dair bir güvensizlik var zannediyorum, sebebini gerçekten bilmiyorum. Ama özerkliğin yani kendi kendine gelişmesi de mümkün değil. (06.12.2023, 21'16"-21'55")

Öte yandan, bir katılımcı ise özerkliği güçlendiren etmeni “YÖK ve öğretim elemanları arasındaki yakınlık” olarak tanımlamıştır. Beş katılımcı, standartlaşmanın ve akreditasyonun özerkliği sınırlandığını ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir: “Eğitimde fırsat eşitliği ve adalet bağlamında çok şubeli ve öğretim görevlisi olan derslerde standart sağlanması, ölçme değerlendirme standart testlerle yapılması” (Doç. Dr., 17 yıl deneyimli). Doç. Dr. Aslı Hoca ise akreditasyon çalışmalarının ölçme-değerlendirme ve derslerin uygulama şekli açısından sınırlar getirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela kalite çalışmaları çok iyi niyetli yapılan kalite çalışmaları, bazen hocaların elini kolunu bağlıyor. Kalite yönetmelikleri ya da kalite çalışmaları kapsamında alınan kararlar bizim sınavı nasıl yapacağımızı belirliyor, kaç tane sınav yapacağımızı belirliyor, işte uygulamalarımızın ne şekilde olması gerektiğini belirliyor. Yeri geliyor dersinizi online mı yüz yüze mi yapacağımızı belirliyor. Yani kalite çok iyi niyetli bir çalışma olabilir, standart

getirilmeye çalışılıyor olabilir ama bazen hocanın özel alanına müdahale ediyor. (16.01.2024, 06'43"-07'19")

Yasal çerçeveler bağlamında, eğitim fakültelerinde bir çerçeve program olması özerkliği etkileyen bir etmen olarak sıklıkla vurgulanmıştır. Öğretim elemanları çerçeve programı, sağladığı bazı avantajlar nedeniyle gerekli bulduklarını ifade etmekle birlikte öğretim elemanı özerkliğini sınırlandıran yanları da olduğunu vurgulamışlardır. Görüşmeye katılan 35 katılımcıdan 30'u, bir çerçeve program olmasını gerekli bulduklarını ve destekledikleri yanları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle öğretmen yetiştirmede standardizasyonun sağlanması adına ve öğrencilerin yatay/dikey geçiş süreçlerinde kolaylık sağlaması açısından çerçeve program olmasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Hoca ortak hedefler olması açısından çerçeve program uygulamasını doğru bulduğunu ancak esnekliğin de olması gerektiğini “Şimdi ben bunu prensipte olumlu buluyorum. Yani bir kurumun bir politikası olmalı. Yani eğitimse eğitim politikası, bilimse bilim politikası olmalı. Hedefleri olmalı. Bu hedefler ortak olmalı, yani böyle spesifik bağlayıcı şeylerin dışında olmalı. Sizi ısrarlı bir şekilde bir şeye bağlamamalı.” (25.10.2024, 40'44"-41'13") sözleriyle dile getirmiştir. Prof. Dr. Nevin Hoca ise belirli bir standardın sağlanabilmesi için çerçeve program olabileceğini ancak programların daha iyi hale getirilmesi için fakültelerin özerkliğe sahip olması gerektiğine yönelik görüşünü de şöyle ifade etmiştir:

Şöyle bir şey olabilir, yani ben hep şimdi nitelik konusunda niteliğin üst sınırı olmaz, alt sınırı olur. Böyle bir programı ancak diyebilirsiniz ki bu standartların altına düşemezsiniz. Eğer yani bir program hazırlarsınız, gönderirsiniz. Bakın bu programın standartlarının altına düşmeyin. Düşmediğiniz sürece iyileştirmek için her şeyi yapabilirsiniz. Böyle bir özgürlük vermesi gerekirdi YÖK'ün. Şimdi ne bileyim niteliğin üst sınırı olmaz çünkü, alt sınırına da standart denir. Onun için sen bu programı uygulayacaksın diye bir şey olmaz, ha bu programdan daha kötü bir şey yapmayacaksın denebilir. Onun için tek faydası bunu standart belirleme olabilirdi o kadar, onu da kimseye daha iyi yapana karışmadan yapmak gerekir. (03.01.2024, 24'29"- 25'25")

Prof. Dr. Günseli Hoca bir çerçevenin olmasının sınırlayıcı bir yanı olmadığını çünkü içinde esneklikler barındırdığını ve ders eklemenin veya çıkarmanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, özerkliğin her fakültenin farklı bir bakış açısıyla öğretmen yetiştirmesine neden olabileceğini ancak ortak bir öğretmen profilinin oluşturulması için bir çerçeve program olmasını doğru bulduğunu belirtmiştir. Prof. Dr. Günseli Hoca'nın bu bulguya ilişkin görüşü şu şekildedir:

Bir çerçevenin konmasını da doğru buluyorum açıkçası. Çünkü çok fazla özerklik bıraktığınız zaman her fakülte, her üniversite kendi bakış açısına göre, kendi düşünsel, felsefik, yetiştirmek istediği insan tipine göre herkes ayrı telden çalabilir. Bu anlamda biz eğer öğretmen yetiştirme, eğitim fakültesinde çalışan bir olarak öğretmen yetiştiriyorsak bu ülkenin istendik insan tipini yetiştirmek için istendik bir öğretmen modelimizin olması gerekiyor. Ve o istendik öğretmen modelimizin de oluşması için bir çerçevemizin Türk toplumu, Türk eğitim sistemi açısından bir felsefik çizgilerinin belli olması gerekiyor. Yoksa herkes ayrı terden çalar ve her üniversite farklı tipte, anlayışta öğretmen yetiştirebilir ya da diğer meslekler. O yüzden çerçeve programı doğru buluyorum. Bu çerçevenin içerisinde her fakültenin kendi olanaklarına ve bakışına göre kısmi esnekliğinin olmasını da doğru buluyorum. Bütün bunlar doğru. (30.04.2024, 26'09"- 27'50")

Prof. Dr. Sema Hoca da öğretmen yetiştirmede belirli standartların olması adına çerçeve programı gerekli bulunduğunu belirtmekle birlikte, standartların olmasının öğretmen atamaları süreci açısından da önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır:

Bir standart olması, ortak hedeflerde buluşmak, nasıl bir öğretmen yetiştirmek istiyoruz konusunda bir hemfikir olma konusu önemli, yani ortak, asgari müştereklerin olması (...) öğretmen atamalarıyla alakalı olarak ... ona bir yansıması açısından yani şimdi ... lisans mezunu birkaç aşamadan sonra öğretmen olabiliyor. Adaylık daha doğrusu sürecine geçebiliyor ... bu açıdan öğretmen adayları sayısının çok olması bir seçme işlemini gerektiriyor. Eğer şeyiniz, ortak asgari şeyleriniz olmazsa adayları neye göre seçeceksiniz, yani kriterleriniz ne, bu açıdan problemler oluştururdu diye düşünüyorum. (03.04.2024, 30'26"- 32'44")

Çerçeve programın gerekli olduğunu belirten katılımcılardan bazıları bu süreçte ihtiyaç analizlerinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Arş. Gör. Dr. Selin Hoca, farklı fakültelerde eğitim alan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bir çerçeve program olması gerektiğini belirtmekle birlikte bu programın geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizinin yapılmasının gerekli olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Çerçeve programının olması bence her zaman iyidir. Şöyle bir örnek verebilirim ... eşit koşullarda olmayan öğrenciler için en azından belli seviyede bir mesleki uzmanlığı gerektiren eğitim içeriğinin planlanması önemli ... kıyafet serbestliğine nasıl belli nedenlerle karşı çıktık çünkü her öğrencinin geldiği koşullar aynı değil, ekonomik koşullar aynı değil. En azından, evet ... belki kişilik, kişisel özgürlüğü kısıtlayan bir şey tek bir üniformayla gitmek. Ama aynı zamanda o bütün öğrencileri eğitim-öğretim ortamında eşitleyen de bir şey. Dolayısıyla burada da belli bir genel çerçeve planının çizilmesi, bu ülkenin birçok farklı yerindeki üniversitenin bu programa tabi olması, en azından orada yetiştirilecek uzmanların

alana çıktıklarının da belli seviyede hazır bulunuşluklarının ön öğrenmelerini, mesleki yeterli, yetkinliği gerektirecek birtakım becerileri kazanmış olmalarını varsayınız. Bunun için önemli ve gereklidir bence. Ama tabii ki bunu yaparken üst bir yerden değil de daha alanda çalışan, neye ihtiyacı var bölümlerin, programların, kurumların bununla ilgili öğretim eleman sayıları yeterli mi, fiziksel koşulları yeterli mi, laboratuvar ortamları var mı? (30.04.2024, 19'00"- 20'29")

Yetkinliğin önemini vurgulayan Doç. Dr. Tolga Hoca ise fakültelerdeki alan uzmanı eksikliği nedeniyle çerçeve program olmamasının öğretmen adaylarının uygun donanımına sahip olmadan mezun olmalarına neden olabileceğini şu örnekle açıklamıştır:

Çerçeve programı aslında gerekli buluyorum. Gerekli bulmamın sebebi de şu, özellikle eğitim fakülteleri nezdinde çoğu akademisyen kendi anabilim dalının uzmanlık alanına ya da doktora alanına sahip değil. Bu noktada her üniversite kendi hocasına göre ders dizayn ederse oradan yetişen, mezun olan öğretmen adayı gerekli donanımına sahip olmayacak. Örnek vermek gerekirse sınıf öğretmenliğinde genellikle tarih ve coğrafya alanından akademisyenlerin bulunduğu bir öğretim sürecinde tarih coğrafya derslerinin yoğunluklu olarak işlenmesi ele alınacak ama bunun yanında elzem olan öğretim dersleri, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi gibi ilkokulda bu tarz derslerin eksik kaldığını göreceğiz. Ve buradan yetişen öğretmen adayı da öğretmen olduğu anda bazı noksanlıklarla sınıfında yer alacak. Onun için çerçeve programın üniversitenin tekeline bırakılması sıkıntı. (29.03.2024, 19'09"-21'00")

Dr. Öğr. Üyesi Erdem Hoca standardı sağlamak adına çerçeve programın gerekli olduğunu vurgulamakla birlikte, her fakültenin kendi programını geliştirebilecek yetkinliğe ve kaynaklara sahip olmadığını; bu nedenle çerçeve programın bu anlamda da yol gösterici olması açısından gerekli olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

YÖK'ün belirlediği çerçeve programının olması fakülteler arasında ya da işte bütünlük sağlaması açısından akreditede olma noktasında avantaj sahibi. Gerçekten bu noktada bir bütünlük, yani Türkiye'deki öğretmen eğitimini düşünürsek, öğretmen eğitiminin bütüncül bir anlayışla verilmesi noktasında bir yol gösterici yapıya sahip. Bunu göz ardı edemeyiz yani. Yani temel dersler belli, işte istediğiniz biliyorsunuz Cumhuriyet'in bir temel amacı var, yeni bir ulus inşa etme. YÖK de buna hizmet eden, üniversite temelinde hizmet eden bir kurum yani. İşin bu tarafı var. Bu avantaj sahibi, ... devletin temel felsefesini veya işte ülkenin şeylerini temel anlayışını oluşturması noktasında ve bir de yetkin olmayan yeni bir, kendi başına program oluşturamayacak şeyler için, fakülteler için, bölümler için bu aslında bir şey ciddi anlamda kılavuz niteliği. (29.12.2023, 36'30"- 37'50")

Son olarak, çerçeve programı standardın sağlanması açısından gerekli bulunduğunu belirten katılımcılardan beşi aynı zamanda öğrencilerin üniversiteler arası yatay/dikey geçiş

süreçlerinde de çerçeve programın avantaj sağladığını vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin Doç. Dr. Serhat Hoca'nın görüşü şöyledir: “Bunun en büyük avantajı öğrenci hareketliliği oluyor. Öğrenciler kolay bir şekilde bir bölümden bir üniversiteden başka bir üniversiteye doğrudan geçiş yapabiliyorlar ve ders programları da birebir aynı olduğu için ders programlarının transferinde yani başarılı oldukları derslerin transferinde hiçbir sorun yaşanmıyorlar.” (26.04.2024, 14'24"-14'43"). Katılımcılardan ikisi çerçeve programın standardı sağlamak açısından gerekli olduğunu belirtmekle birlikte bu süreçte öğretim elemanlarının yetkinliğinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Doç. Dr. Asude Hoca öğretmen yetiştirmede standardın sağlanması için çerçeve program uygulanmasını doğru bulduğunu, bununla birlikte çerçeve programda var olan eksiklikleri öğretim elemanlarının tamamlamasının önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır:

Standart öğretmen yetiştirilmesini sağlar çünkü biz milli eğitimdeki temel sorun da bu, standart öğretmen yetiştiremiyoruz biz. A üniversitesinden mezun olan öğrencinin nitelikleriyle B üniversitesinden mezun olan öğrencilerin nitelikleri aynı değil. Günün sonunda KPSS ile atandıkları için sistem onları aynı yere oturtuyor. (...) istediğiniz kadar programı belirleyip bu dünyanın en iyi programını yapın, iş akademisyen de bitiyor. Akademisyen eğer bunun tam anlamıyla dört dörtlük öğrenci, öğretmen yetiştirmiyorsa taa bu herkesin hayatına kadar sirayet ediyor. Benim anlatmak istediğim o. Ha sakıncası var mıdır? Eğer boşluklar var ise iyi bir akademisyen, o boşluğu doldurabilir. (22.12.2023, 10'41"-12'46")

Görüşmeye katılan 35 katılımcıdan 27'si, eğitim fakültelerinde çerçeve bir program olmasının sınırlayıcı yanları olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, çerçeve programın öğretim elemanı özerkliğini sınırlandıran bir etmen olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının, çerçeve programın tek tipleşmeye neden olarak farklı üniversitelerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmalarını ve ders çeşitliliğinin artırılmasını kısıtladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar yeterli alan uzmanının bulunmadığı fakültelerde programların etkili bir şekilde uygulanması konusunda da sorunlar oluşabildiğini belirtmektedirler. Çerçeve program uygulanmasının ders çeşitliliklerinin artırılmasını, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmeye yönelik veya güncel gelişmelere uygun dersler açılmasını sınırlandırdığını belirten 11 katılımcı vardır. Çerçeve program kapsamında yürütülmesi gereken zorunlu ders sayılarının fazla olması, bir dersin içeriği olabilecek konuların programda ders olarak yer alması katılımcılardan tarafından eleştirilen bir noktadır. Bu bağlamda, çerçeve programın oluşturduğu ders yükünün öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanlarıyla

ilişkili, öğrencilerin eksik kalan becerilerine odaklanan derslerin açılmasını sınırlandırdığını dile getirmişlerdir. Örneğin, Öğr. Gr. Dr. Öykü Hoca öğrenciler için daha faydalı dersler açmak açısından çerçeve programın kısıtlayıcı olabildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Çerçeve programın bir kısıtlaması var. Ben mesela şimdi girmek zorunda kaldığım dersi, ben normalde bana bırakılsaydı öyle bir dersi açmazdım. Gerekli görmezdim. Neden? Çünkü o dersin içeriği zaten 2-3 farklı dersin içeriğinde peyderpey işleniyor, bir daha ekstra böyle bir ders açmak yerine bambaşka bir ders açabilirdim. Çocukların çok daha işine yarayacak bir ders olabilirdi. Bu bakımdan evet, kısıtlıyor etkiliyor yani özerkliğimizi. (30.10.2024, 22'59"-23'39")

Doç. Dr. Sinem Hoca özellikle beden eğitimi alanı açısından uygulama derslerinin yetersiz kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

YÖK'ten direkt şu dersler gelecek öğretmenliğe yönelik. Evet tamam doğrudur ama biz kendi içimizde de istişare yaptık. Bu dersler daha çok uygulamalı olmak zorunda ki ... bizde yetenek var ... o yeteneğin üzerine icra etsin çocuklar öğretmen olduğu zaman da diğer öğrencilerini öyle yetiştiresin diye MEB'e bağlı olarak çalışıyorlar genelde. Biz ilk başta şey yaptık, biraz karşı çıktık hocalar olarak ama direkt YÖK'ten geldiği için de çok müdahale edemedik. Fakat şu geçen 3-4 zamanlık dilimde mezunları vermeye başladık. Dolayısıyla mezun olan öğrencilerimizin de uygulama konusunda yetersiz kaldığını çünkü o dersi göremiyorlar. (24.01.2024, 05'13"- 06'45")

Prof. Dr. Orhan Hoca ise öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından çerçeve programın güçlü olduğunu ancak alan bilgisine yönelik derslerin eksik kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Yanlış buluyorum çünkü çerçeve programında her dönem 2 tane kategorize dersi var eğitim fakültesinde bizim bölümde İngilizce derslerin sayısı az Türkçe derslerin sayısı İngilizcelerden daha çok programda. Mesela İngilizce öğretmenliğine gelen öğrenciler, eğitim fakültesini bitirdikleri zaman İngilizce okumalarını sağlayacak çok fazla ders almıyorlar. Ben de bu anlamda yanlış buluyorum. (...) Yani öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenliğe hazırlayan programlar, dersler olması bunlar çok güzel ama yabancı dil öğrenimini geliştiren dersler çok yok. (11.12.2023, 05'13"- 06'45")

Doç. Dr. Bahar Hoca ise öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak fakültelerin güçlü yönlerini de aktarabilecekleri programların geliştirilebilmesi için özerkliğin önemli olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bir de bu programların biraz daha üniversiteler anlamında özerk olması anlamında üniversitedeki anabilim dallarının o programların içeriğini öğrencilerin ve evrensel anlamda

bilimsel süreçlerin yapılandırılması anlamında ana bilim dallarının güçlü yönleri doğrultusunda anabilim dallarına o özerkliğin verilmesi çok çok anlamlı olurdu. (...) Ama bu şekilde çok çakılı programların gelmesi biraz özerkliğin ve öğrencilerin ihtiyaç duyacağı derslerin yapılandırılması da bize biraz engelliyor gibi geliyor. Yani burada en iyisini yine kim bilir. Tabi ki bölümdeki, anabilim dalındaki hocalar daha uygulamaya ve öğrenci ihtiyaçlarına daha hakim olduğu için biraz daha özerkliğin artmasının faydalı olacağını düşünüyorum. (30.04.2024, 13'12"- 14'52")

Çerçeve programın kısıtlayıcılığı bağlamında, beş katılımcı bir çerçeve program olmasının tek tipleşmeye neden olduğunu, fakültelerin farklı ya da güçlü yanlarını kullanarak kendi özgünlüklerini yansıtabilecekleri programlar geliştirmelerini güçleştirdiğini dile getirmiştir. Örneğin, Doç. Dr. Selim Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü “Bizim her şeyi tek tipleştirmeye çalışmak gibi bir çabamız var. Yani ben bunun olumlu olmadığını düşünüyorum tabi. Her üniversitenin kendine özgü birtakım karakteristikleri var, özellikleri var ve bu özelliklere dayalı olarak yapılması gerekiyor.” (18.10.2024, 19'52"-20'08") sözleriyle açıklamıştır. Prof. Dr. Emel Hoca ise çerçeve programın her fakültenin koşullarına uymayabileceğini vurgulamakla birlikte eğitim fakültesi öğretim elemanlarının, programlarına müdahale edilmesini kanıksadıklarına yönelik eleştirisini de şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bir kere merkezden gelen bir şey var ve her kurumun ... koşulları ne olursa olsun onu uygulamak durumunda. Yani öğretim üyesi olanakları, öğrenci özellikleri, fiziksel koşullar, ilin özellikleri çok dikkate alınmadan gerçekten sınırlılıkları olan fakülte de bu programı uygulamak durumunda, koşulları iyi olan da bu programı uygulamak zorunda. Orada ... öğrenciler aynı şekilde yaşamıyor o zaman programı ve bu sınırlılığı var. (...) Yani üniversiteler kendileri tartışıp programlarını oluşturabilirler. Mesela ... farklı koşullar için öğretmen eğitimi vermeyi isteyebilirler, amaçlayabilirler ... diyelim ki F üniversitesi der ki ben dezavantajlı bölgeler için ... orada çalışacak öğretmenler yetiştireceğim ya da mezun edeceğim diyebilirim. Bir programını ona göre oluşturabilir. Sıradan bir iş haline geliyor ve merkezi olarak ne kadar müdahale ediliyorsa ve müdahaleye ne kadar açıksa ve müdahaleyi istiyorsa, eğitim fakülteleri müdahaleyi istiyor da bence, alışmışız yani. (25.12.2023, 18'06"- 20'55")

Prof. Dr. Emel Hoca'nın bu eleştirilerine benzer şekilde tek tipleşmeden uzaklaşarak daha esnek ve özerkliğe fırsat veren bir bakış açısı geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan Prof. Dr. Berna Hoca da eğitim fakültelerinin kendilerini geliştirmeleri ve farklı öğretmen yetiştirme modellerini deneyebilmeleri için fırsat sunulması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Öğretim üyelerinin kısırlaştı, ... akademik açıdan mesleki açıdan kısırlaştırdığını düşünüyorum. Üretmenin üretimin yani farklı öğretmen yetiştirme modellerinin denenmesini engelliyor mesela. Halbuki özerk olduğumuzda farklı öğretmen yetiştirme modelleri ortaya çıkabilir. Farklı öğretmen yetiştirme programları ortaya çıkacağı için bunların karşılaştırılmasına daha iyisinin ne olabileceğinin konuşulmasına başlanabilir. Tek tipteştirdiğiniz zaman neyi karşılayacaksınız? Hepsi aynı zaten daha iyisini konuşamıyorsanız çünkü hepsi aynı, anlatabiliyor muyum? Yani farklı öğretmen eğitimi modelleri ortaya koyamamamıza, farklı programları karşılaştırmamamıza, programları değerlendiremememize neden oluyor bu standartlaştırma ve vasatın ideal olması gibi bir sonuca yol açıyor diye düşünüyorum. (06.12.2023, 26'30"-27'27")

Çerçeve programın kısıtlayıcılığı kapsamında, altı katılımcı fakültelerde alan uzmanlarının olmaması halinde programların uygulanmasında sorunlar yaşanabildiğini vurgulamıştır. Örneğin, Doç. Dr. Özlem Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

O alanda hoca yoksa çok büyük sınırlılıktır. Yani alan uzmanı yoksa ve o ders de verilmesi gerekiyorsa bu çok büyük sınırlılık olabilir ya da kısıtlayabilir (...) Öğretim elemanları zorlanabilir o derse girmeye. Eğitim bilimine giriş derslerine bizim girmemiz gerektiği gibi. Yani alanının dışında derse girmeye zorlanabilir. Bu öğrenci açısından da çok kötü bir şey. (03.05.2024, 18'39"-19'43")

Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca ise alan uzmanı sayısı yeterli olmadığında çerçeve programı uygulamanın hem hoca hem de öğrenci açısından sorun yaratabileceğine ilişkin görüşünü kişisel bir deneyimini aktararak şöyle dile getirmiştir:

Şunu söyleyebilirim ... tek bir program olduğunda her üniversite için uygun olmayabiliyor. Örnek verecek olursam ben daha önce X Üniversitesi'nde idim ve özel eğitim bölümünde dört kişiydik ve burada iki kişi üstün yetenek alanında, bir kişi otizm ve bir kişi zihin alanında idik. (...) Ama ne oldu işte ben mesela farklı bir Braille okuma yazma dersine girdim, hiç bilmediğim bir ders. Ya da işte diğer hocamız işte zihinle ilgili bir derse girmek zorunda kaldı. Dolayısıyla kendi öğrencilerin de nitelikli yetişmesinde de sorunlar oluyordu ve yani bu alanda öğretim elemanı sayısı sınırlıydı. İşte farklı alanlara girmek zorunda kaldıkları için ciddi anlamda sınırlılıklar olabiliyor. Dolayısıyla tek bir program tipinin ya da işte içeriğinin olması bence dezavantajlı diyebilirim. Kurumun kültürüne göre değişmesi mantıklı diyebilirim. (02.05.2024, 16'46"-18'03")

Bir katılımcı akreditasyon çalışmalarının öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren Prof. Dr. Orhan Hoca akreditasyonun, bölümünde yürütülen çalışmaları üniversite yönetimi için daha görünür hale getirdiğini, bunun da sahip oldukları özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Dört katılımcı ise Kamu

Personel Seçme Sınavı'nın (KPSS) özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren Prof. Dr. Sema Hoca özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin KPSS'ye hazırlanmasının, derslerinde ağırlık vereceği konuları etkileyebildiğini ve özerkliğinin sınırlandığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Merkezi sınavlara hazırlanacak çocuklar, KPSS'nin olması benim özerkliğimi engelliyor. Yani dördüncü sınıflar doğrudan sınava odaklanmış vaziyette, bu benim çalışmalarımı engelliyor. Hele seçmeli ders veriyorsam, burada iyice test çözen öğrencilerle de karşılaşabiliyorum. Benim hangi konulara daha ağırlık vermem gerektiğini etkiliyor. İşte zaman baskısı hissediyorum, çocuklar sınava hazırlanacaklar. Ondan sonra diğer taraftan ... sorularımı yazarken, sınav yaparken ben de kendimi bazen kaptırabiliyorum bu KPSS sürecine. Bunlar özellikle etkiliyor. (03.04.2024, 48'23"- 49'14")

Son olarak, öğretim elemanı özerkliğini güçlendiren etmenlerin üniversite özerkliğinin veya akademik özgürlüğün sağlanması olduğunu dile getiren 18 katılımcı vardır. Örneğin, 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. "Devletin üniversiteler üzerindeki etkisinin azalması, üniversitelerin daha bağımsız ve özerk bir yapıya sahip olması" sözleriyle üniversite özerkliğinin öğretim elemanı özerkliğini güçlendireceğini dile getirirken, 13 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği güçlendiren etmenlerin "Akademik, idari ve mali özerklik" olduğunu vurgulamıştır. Yedi görüşme katılımcısı üniversite özerkliğinin ve akademik özgürlüğün desteklenmesiyle öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilebileceğini ifade etmiştir. Örneğin, Prof. Dr. Sema Hoca öğretim elemanlarının özlük haklarının iyileştirilmesiyle özerkliğin güçlenebileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir: "Kadrolar, kadrolarını alabilmeleri, özlük haklarını öğretim elemanlarının zamanında ve bunun hani şey standart koşullara ölçütlere göre alabilmeleri, bunların sağlanmasının da önemli olduğunu düşünüyorum." (03.04.2024, 56'00"- 56'22"). Doç. Dr. Asude Hoca ise eğitim fakülteleri kendi öğrencisini seçebildiğinde öğretim elemanı özerkliğinin de güçleneceğini düşündüğünü dile getirmiştir. Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca ise öğretim elemanlarının bireysel olarak özerk olabilmeleri için öncelikle üniversite özerkliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

4.2.1.4 Ekonomik koşullar

Ekonomik koşullar, katılımcılar tarafından öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. 24 görüşme katılımcısı ve yedi anket katılımcısı ekonomik koşulların özerkliği sınırlandırdığını ifade ederken, yedi katılımcı ekonomik koşulların özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ekonomik

koşulların özerkliği güçlendirdiğini belirten katılımcılar içinde dört öğretim elemanı, kurumun sunduğu finansal desteklerin, yayın ve kongre gibi akademik faaliyetler için sağlanan bütçe desteklerinin öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Üç katılımcı ise öğretim elemanı özerkliğini tanımlarken, öğretim elemanlarının istedikleri bilimsel çalışmaları yürütübilmesini ve ekonomik özgürlüğe sahip olmasını özerklik olarak değerlendirmiştir.

Katılımcılar, mesleki gelişim etkinliklerine katılma ve akademik çalışmalar yapma açısından ekonomik koşulların öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Selin Hoca kendi alanı açısından terapi eğitimlerinin önemli olduğunu ancak bu eğitimlerin maliyetinin yüksek olduğunu ve üniversitesinin bu konuda bir maddi desteğinin olmadığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, kongre katılımlarının da maddi olarak desteklenmediğini dile getirmiştir. Prof. Dr. Orhan Hoca da “Üniversitenin desteklediği şeyler oluyor, destekleyemediği diyeyim çünkü bütçe sorunu her üniversitede vardır. Destekleyemediği oldu destekleyemediği için katılamadıklarım oldu.” (11.12.2023, 07'50"-08'03") sözleriyle kurumunun maddi desteğine bağlı olarak katılamadığı mesleki gelişim etkinlikleri olduğunu ifade etmiştir. Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca da bütçenin mesleki gelişim özerkliğini sınırlandırdığını ifade etmiş ve bu konudaki bir deneyimini şöyle aktarmıştır: “Bir eğitime katılmak istedik bir arkadaşımızla. İşte çocuklar için felsefe, yükselen bir konu. Tam da ilgi alanımız. Katılalım bu mesleki gelişimde bizi çok etkileyecek dedik. Ama bunun ücretlendirmesi özellikle bizi sınırlandırdı.” (28.03.2024, 13'05"- 13'20"). Prof. Dr. Günseli Hoca ise mesleki gelişim özerkliğini sınırlandıran etmenlerden biri olarak kurumunda eskisi kadar maddi desteklerin olmamasını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bu eskisi kadar değil, şimdi önceden maddi anlamda çok desteklenirdik ve kongreleri kaçırmazdık. Ama şu anda kongrelerin hepsine gidemiyoruz çünkü artık üniversitelerin de bu kadar herkese bu kadar bolca kongrelere gönderecek bir bütçesi yok anladığım kadarıyla. Dolayısıyla bu konuda sınırlandığımız durumdayız maddi açıdan. Şimdi her kongreye de cebimizden gitsek koşullarımız da belli. (30.04.2024, 22'50"-23'21")

Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca, üniversitesinin kongre katılımları açısından maddi desteğinin olmadığını belirtmekle birlikte, öğretim elemanlarının maaşlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılma açısından yeterli olmadığına yönelik eleştirisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Örneğin bizim şu an hiçbir kongreye katılım, doğru düzgün bütçemiz yok mesela ve verilmiyor. Proje yapmamız gerekiyor ki projeden de zaten bir yere gidebilmek için bin dereden bin tane evrakla boğuşmak durumunda kalıyorsunuz ki çoğu kez ben bunu yapmamak adına kendi cebimden gidiyorum ki şu ekonomik koşullarda akademisyen maaşı çok düşük ve gerçekten herkes ayın sonunu nasıl getireceğim bunu düşünüyor. Böyle bir ortamda da bilim çok da olmuyor açıkçası. Çünkü herkes bir yerlerden ek bir gelir elde etmeye çalışıyor. Bu bence özerkliği çok olumsuz etkileyen bir şey, geçim sıkıntısı. (20.05.2024, 08'05"-08'52")

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca, üniversitesinin maddi desteğinin akademik teşvik ve bilimsel araştırma projesi ile sınırlı olduğunu ifade ederken, Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Hoca üniversitesinin yayın ücretlerini karşılamadığını vurgulamış ve bu sorunun aşılması için üniversitelerin kendi dergilerinin olması gerektiğini düşündüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Mesela ben isterdim ki eskiden mesela dergilere makale gönderiyordunuz. O dergilere vermiş olduğunuz yayın ücretini mesela üniversiteden tahsil edebiliyordunuz ... belgelendirdiğiniz zaman. Şimdi onlar kalktı. Ben bu konuda üniversitelerin kendi yayınlarının olmasından yanayım ve bunda ısrar etmelerine gerektiğini düşünüyorum. (25.10.2024, 18'05"-18'30")

Doç. Dr. Tolga Hoca ise öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek için uluslararası öğretim üyesi değişim programlarına katılımlarının ve yapacakları yayınların maddi olarak desteklenmesi gerektiğini ancak hem üniversitelerin hem de YÖK'ün bu konudaki imkanlarının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Hem üniversitelerin maddi desteklerinin yetersizliği hem de ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle özellikle yurtdışı kongrelere katılımın zor olduğu ve bu anlamda mesleki gelişim özerkliğinin ekonomik koşullar nedeniyle sınırlandırıldığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, Prof. Dr. Berna Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Yurt dışında bilimsel kongrelere gitmek, yurt içinde bilimsel kongrelere gitmek maddi nedenlerle çok zorlayıcı hale gelmeye başladı. Fakültenin desteği şu anda 600 TL bize, 600 TL ile otobüs bileti bile alamıyoruz artık. Yani yurt içinde otobüs bileti alamıyoruz. Yurt dışı zaten tamamıyla kendi imkanlarınızla karşılamamız gereken bir bütçe 15-20.000 lirayı buluyor ve maalesef geçen hafta mesela bir Hollanda'da bir kongre vardı. Çok istememe rağmen ben gidemedim. Önemli bir mesleki gelişim fırsatıydı. (06.12.2023, 29'47"-30'22")

Bunların dışında üç görüşme katılımcısı, topluma hizmet çalışmalarının yürütülmesi konusundaki özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak bütçe yetersizliklerini vurgulamıştır. Örneğin, Doç. Dr. Sinem Hoca bütçe yetersizlikleri nedeniyle yapmak istediği etkinliklerin maliyetlerini kendisinin karşılamak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Daha

önce birçok topluma hizmet çalışması yaptığını belirten Doç. Dr. Tolga Hoca ise şu an görev yaptığı kuruma geldiğinden bu yana topluma hizmet çalışması yapmadığını çünkü bu konuda maddi bir destek olmadığını ve her şeyi kendi cebinden karşılamak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Görüşmelerde dokuz katılımcı, öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için maddi desteklerinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarını yürütebilmeleri için bütçe desteklerinin sağlanması gerektiğini, böylece mesleki gelişim özerkliklerinin güçleneceğini ifade etmiştir. Örneğin, Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için maddi olarak desteklenmeleri gerektiğini “Ben bir kongreye gidemiyorsam yurt dışına ya da yurt içine de öyle rahat rahat gidemiyorsam bu benim özerk olduğum anlamına gelmez. Ben kendimi geliştiremiyorum ki yani. Kaynaklara erişimim olacak.” (22.05.2024, 49'40"-49'55") sözleriyle dile getirmiştir.

4.2.1.5 Eğitim ortamı koşulları

Eğitim ortamı koşulları, katılımcılar tarafından öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. 66 anket katılımcısı eğitim ortamı koşullarının özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Görüşmelerde ise 17 katılımcı eğitim ortamı koşullarının özerkliği sınırlandırdığına değinmiştir. 21 anket katılımcısı eğitim ortamı koşullarının özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerde ise bir katılımcı eğitim ortamı koşullarının özerkliği güçlendirdiğini vurgulamıştır. Eğitim ortamı koşulları bağlamında, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı, fiziksel donanım, ders sayısı ve öğrenci profili gibi eğitim ortamını oluşturan öğrenci, öğretim elemanı ve fiziki koşullara özgü özelliklerin özerkliği etkileyen etmenler olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

28 katılımcı kurumun sahip olduğu teknolojik alt yapı, ders malzeme ve materyalleri, dersliklerin yapısı gibi fiziki olanakların özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, 22 yıl deneyimli bir Doç. Dr. fiziki koşulların derslerine ilişkin aldığı kararları sınırlandırdığını şöyle açıklamıştır:

Teknik sorunlar (derslik, laboratuvar, vs) oldukça önemli. Sınırlı sayıda kaynakları olan bir binada, özellikle de aktif bölüm (öğrenci) sayısının çok olduğu birimlerde, mevcut kamu kaynaklarının en verimli bir şekilde kullanılabilmesi önceliklidir. Böyle olunca da derslere ilişkin kararları, bağımsız olarak almak ya da uygulamak çok olası görünmüyor.

25 yıl deneyimli bir Prof. Dr. uygulamalı derslerde yaşadığı sorunu “Ayrıca uygulamalı derslerde alt yapı ve yardımcı personel yetersizliği ders planını şekillendirmektedir.” şeklinde ifade ederken, 7 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Öğretim sürecinde dersle ilgili materyal, yer vb. hususlarla ilgili sınırlılıklar.” sözleriyle özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak materyal eksikliğini de vurgulamıştır.

Ankette özerkliği sınırlandıran etmeni “Öğretim ortamlarının ve öğretim materyallerinin eksikliği” şeklinde ifade eden Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca, görüşme sırasında da sınıf öğretmenleri adaylarının birçok konuda becerilerinin geliştirilmesini önemli gördüğünü ancak fiziki ve teknolojik alt yapı eksiklikleri yaşadıklarını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Şu anki bilgisayar laboratuvarları biraz daha eski, yani kullandığımız cihazlar eski, belki bunlar güncellenebilir, yenilenebilir ya da artık ilkokulda robotik kodlamayı çok fazla duyar olduk. İşte ilkokul çocuklarının kullanabileceği, bizim de sınıf öğretmenlerine adaylarımıza öğretebileceğimiz setler olabilir elimizde. (...) oyun dersleri veriyoruz geleneksel çocuk oyunları, oyun ve fiziki etkinliklerin öğretimi gibi bu dersler için kapalı alanlar da olabilir, daha geniş spor salonu şeklinde kullanabileceğimiz fakültenin içerisinde çünkü dışarıdaki spor salonlarımız var ama onları da kullanmak için izin istemek gerekiyor ya da diğer fakültelerle paylaşmamak gerekiyor. (...) Bir sınıf öğretmenin bir enstrüman çalması gerekiyor, görsel sanatlarda çok iyi olması gerekiyor. Belki onunla ilgili atölyelerimiz olabilir. Bunlar gördüğüm eksiklikler şu anda. (22.01.2024, 15'21"-16'31")

Güzel sanatlar alanı uzmanı, Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Hoca da kütüphane, laboratuvar, atölye gibi eksikliklerin özerkliği etkilediğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Biz araştırmacı penceresinden baktığımızda, tabii ki kütüphane ve laboratuvar, ben bizim mesela resim atölyesini de bir laboratuvar olarak düşünüyorum, konularda çok ciddi maddi sıkıntılar var. Yani malzeme sıkıntısı haddinden fazla. (25.10.2024, 22'50"- 32'49")

Kurumun fiziksel ve teknolojik koşullarının özerkliği güçlendirdiğini ifade eden yedi katılımcı vardır. Katılımcılardan biri bu bulguya ilişkin görüşünü “Kurum tarafından hocanın ihtiyaç duyduğu fiziki ortamların, dersle ilgili araç-gereçlerin temininde yardımcı olunması.” diyerek ifade etmiştir.

Eğitim ortamı koşulları bağlamında, özerkliği güçlendiren veya sınırlandıran bir etmen olarak katılımcıların vurguladığı bir başka nokta fakültedeki öğretim elemanı sayısıdır. Beş katılımcı öğretim elemanı sayısının yeterli olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. 13 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu bulguya ilişkin görüşünü “Öğretim elemanı sayısının yeterli olması” şeklinde ifade ederken, 12 yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu

bulguya ilişkin görüşünü “İlgili birimde çalışan öğretim elemanı sayısının fazla olması” diyerek açıklamıştır. 10 anket katılımcısı ise öğretim elemanı sayısı eksikliğinin özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, 14 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Öğretim elemanı sayısının yetersiz olması burada sorunların ortaya çıkmasına neden oluyor.” sözleriyle, bölüm başkanı olarak görev yapan 32 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Kurumda alanında uzman olan akademik personel yetersizliği” sözleriyle öğretim elemanı sayısının yeterli olmamasını özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak değerlendirmiştir. Buna ek olarak, bir katılımcı bir dönemde yürüttüğü ders sayısı az olduğu için akademik çalışmalarını yürütmek için yeterli zamanının olduğunu; bunun da mesleki gelişim özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmiştir. 21 katılımcı ise sorumlu oldukları ders sayısının fazla olmasının özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, 14 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Ders yükünün çok olması sınırlayıcı olabiliyor.” sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü açıklarken, 19 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ders sayısının fazla olmasının ve personel eksikliğinin derslerinde kullanacağı ölçme-değerlendirme etkinliklerini sınırlandırdığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Özellikle laboratuvar derslerinde asistan olmaması, süreci ve öğretim elemanının işini oldukça zorlaştırmakta, iş yükünün fazlaşması da derse katkıyı ister istemez düşürmektedir. Örneğin süreç değerlendirme yapmak istediğimiz teorik derslerde yine ödev okumaya yardımcı bir asistanın eksikliği öğretim üyesini öğrenme açısından kıymetli olan bu süreçten uzaklaştırmaktadır.

Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca ders yükü fazla olduğu için akademik çalışmalarına vakit ayıramadığını “Ders yüküm de çok olduğu için akademik çalışmalara ayırdığım vakit çok az. Gerçekten vakit ayırmakta güçlük çekiyorum.” (30.10.2024, 03'41"-07'07") sözleriyle ifade etmiştir. Prof. Dr. Sema Hoca ise ders yükü fazla olduğu için hem öğretimle hem de mesleki gelişimle ilgili özerkliğini sınırlandırdığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Ben her basamakta derse girmek isterim ama daha az sayıda öğrenciyle ve daha az saatlerde girmek isterim. Neden çünkü ben öğrencilerin ismini öğrenmekte güçlük çekiyorum. Onlara istediğim gibi değerlendirme yapamıyorum. Çoktan seçmeli sınavlar yapmayı hiç sevmiyorum ama ödevi takip edemediğim için, baştan sona takip etmek gerekir bir ödev verdiğimiz zaman. Öğrencilerin gelişimini görememe sıkıntısı, kendimi güncelleyememe kaygısı ... sürekli bir makine gibi derse girdiğinizde şey olmuyor, buna fırsat olmuyor. Kitaplarımı, kaynaklarımı toparlıyorum, yeni bilgiler araştırıyorum ama onlara dokunamadan derse koşturduğum çok zaman oluyor. Bunu itiraf edebilirim. (03.04.2024, 13'57"- 16'56")

Personel sayısının yeterli olmaması nedeniyle öğretim elemanlarının bir dönemde yürüttükleri ders sayısının fazla olması özerkliği sınırlandıran bir etmendir. Dört görüşme katılımcısı öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için fakültelerdeki öğretim elemanı sayısının artırılmasının ve öğretim elemanları arasındaki iş yükü dengesinin sağlanmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca öğretim elemanlarının öğretim, araştırma, idari görevlerle kuruma hizmet gibi birçok görevi olduğunu ve tüm sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için ders yüklerinin azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca ise kurum içinde ünvan farkı gözetmeksizin öğretim elemanları arasındaki iş yükünün dengeli olmasının özerkliği güçlendireceğine yönelik düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

Titreler birbiri üzerinde baskı yaratıyor olmamalı ve eşitlik söz konusu olmalı. Belli bir saygı çerçevesinde herkesin eşit bir şekilde rol ve sorumlulukları paylaşıyor olması. Birilerine daha fazla iş yükü, birilerine daha az iş yükü gibi, bu tarz yakın arkadaşım olduğu için ona böyle davranayım, diğerine böyle davranayım gibi bu tarz özel duygu ve düşüncelerin olmuyor olması özerkliği güçlendirir. (20.05.2024, 43'24"- 43'59")

15 katılımcı bazı derslerin ortak yürütülüyor olmasının, derslerine ilişkin karar alma konusunda sahip oldukları özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu bulguya ilişkin görüşünü “Aynı dersin iki veya üç grup olarak açılması ve birden fazla öğretim elemanının bu derslere girmesi onların fikirlerine uymak zorunluluğu olabilir. Fazla kişi derse girince istediğin materyali (ders kitabını) kullanamama ve gruba uygun olmaması halinde değiştiremem.” şeklinde dile getirmiştir. Anabilim dalı başkanı olarak görev yapan 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise “Diğer üniversitelerdeki bölümlerle çoğunlukla ortak içerikli dersleri yürütme zorunda hissedilmesi. Daha çok yatay geçişte veya lisansüstü programlara başvuruda bu dersler belirleyici olabiliyor.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Son olarak, katılımcılar öğrenci sayısının ve öğrenci profilinin de özerkliği etkilediğini ifade etmiştir. Dokuz anket katılımcısı öğrenci sayısının fazla olmasını, sınıf mevcudunun yüksek olmasını özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak belirtirken, üç anket katılımcısı öğrenci sayısını özerkliği güçlendiren bir etmen olarak belirtmiştir. Ancak katılımcılar, öğrenci sayısının özerkliği nasıl etkilediğine ilişkin bir açıklamaya yer vermemişlerdir. 17 anket katılımcısı ve bir görüşme katılımcısı öğrenci profilinin özerkliği sınırlandırdığını ifade ederken, dokuz anket katılımcısı ve bir görüşme katılımcısı öğrenci profilinin özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin motivasyon

düşüklüğünün, tutum ve davranışlarının, bilgi eksikliğinin ve ihtiyaçlarının özerkliği sınırlandığını dile getirmişlerdir. Örneğin, ankette öğrenci profilinin özerkliği sınırlandığını ifade eden Dr. Öğr. Üyesi İnci Hoca'ya görüşmede öğrenci profilinin özerkliği nasıl etilediği sorulduğunda öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmemesinin ders içinde yaptıracağı etkinlikleri sınırlandığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Özerkliği ben şöyle tanımlıyorum ... özerklik dediğinizde benim aklıma tabii ki temel bir çerçeveye bağlı olarak derslerimi yürütmek ama içerisinde seçeneklerimin olması istediğim şekilde onu şekillendirmek oluyor. Ben dersimde mesela bir proje yapmak istedim. Bilimsel araştırma dersini veriyorum. Araştırma yöntemleri dersini. Burada öğrencilerle bir makale okumak ve bunu eleştirmek istediğimde öğrenciler bunu okumadan geldiklerinde ya da derse katılımlarını sağlayacak şekilde özenle okumadıklarında ben istediğim etkinliği yapamıyorum. Bu da beni sınırlandırıyor. Ya da karşımda daha fazlasını isteyen birini görsem belki daha farklı etkinlikler yapacağım. Bu şekilde benim dersi yürütme şeklimi sınırlandırıyor. (28.03.2024, 30'19"-31'08")

Öğrenci profilinin özerkliği güçlendirdiğini ifade eden 10 katılımcı vardır. Örneğin, Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca mesleki gelişim özerkliğini güçlendiren etmenlerden biri olarak öğrenci profilinden söz etmiştir. Bu bulguya ilişkin görüşünü “Tabii öğrenci profili de etkili. Öğrenciler ilgili meraklı, onların ilgisi merakı, işte sorduğu sorular falan da gelişime katkı sağlıyor. Bizde hem master hem doktora programı var. Orada ders veriyor olmak falan onların da tabii ki katkısı oluyor.” (22.05.2024, 14'52"-15'11") sözleriyle açıklamıştır.

4.2.1.6 Toplumsal düşünce yapısı

Toplumsal düşünce yapısı, katılımcılar tarafından öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Dört anket katılımcısı toplumsal düşünce yapısının özerkliği güçlendiren bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcı ülkedeki demokratik değerlerin güçlü olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade ederken, bir başka katılımcı ülkenin, toplumun ve üniversitenin daha az otoriter olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. 18 görüşme katılımcısı ve dört anket katılımcısı ise toplumsal düşünce yapısının özerkliği sınırlandıran bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Prof. Dr. Berna Hoca'ya araştırmacı olarak sahip olduğu özerklik sorulduğunda yayınların konusunu seçmek konusunda özgür hissettiğini ancak toplumsal olarak tabu haline gelmiş konular olduğunu ve bu konuları çalışmak adına izin almak istediğinde gerekli izinlerin verilmeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Bununla birlikte, özellikle program ve öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalarda politik kararları eleştirmek gerektiği için yazım dili açısından temkinli davrandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Doç. Dr. Eren Hoca da bazı konuları çalışmanın toplumsal yapı nedeniyle bir otokontrol gerektirdiğini şöyle açıklamıştır:

Bazı konular var, toplum hazır değil. Yani siz şimdi daha çocuk haklarını, kadın haklarını konuşmamış, konuşamamışken işte LGBT'li bir bireyin hakkını konuşmaya yönelik tartışma açmaya yönelik bir çalışma yapabilir misiniz, yapabilirsiniz ya da en azından yurt dışında yapabilirsiniz. Ama ... içinde bulunduğumuz topluma uygun olacak mı, olmayacak mı? O sizi bir otokontrolden geçirir mi? ... belki o noktada kendi kendime, yani onu da şey ... bir korkudan kaynaklı değil de toplumsal duruma analiz ederek belki beni yönlendirdiği bir şey, ... yani araştırmak istediğim her konuya özgürlüğü araştırabilir miyim bunu. (17.01.2024, 43'30"-44'08")

35 yıl deneyimli Prof. Dr. Filiz Hoca ise bir öğretici olarak sahip olduğu özerkliği etkileyen bir etmen olarak toplumsal olarak özerkliğin sınırlandırılmasından söz etmiştir. Geçmişte olduğu kadar bir özerkliğin toplumsal olarak da var olmadığını ve bunun da derslerinde tartıştığı konuları da etkilediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Başından itibaren olabildiğince özerk olduğumu düşünüyorum ama son zamanlarda bu özerkliğin biraz daha engellendiğini düşünüyorum. Eskisi kadar demokratik ortamlar yok. Eskisi kadar her konuda konuşamıyorsunuz. Güncel konuları, olayları, sorunları tartışamıyorsunuz. (...) Bu burada tabii ki toplumsal olarak özerkliğimizin sınırlandığını söyleyebilirim. Burada o kadar özgür değiliz geçmişe göre, yani kişisel değil ama toplumsal olarak ve dolayısıyla o derslere de yansıyor. Yani öyle aklına her geleni konuşamazsın. Eskiden sınıfta tartışılırdı, her şeye itiraz ederdi öğrenciler, böyle bir ortam kalmadı. Eski demokratik üniversite ortamı kalmadı açıkçası özerklik bu anlamda olabilir. (08.12.2023, 45'15"-46'20")

Doç. Dr. Nehir Hoca ise topluma hizmet bağlamında yaptığı çalışmalar açısından özerkliğinin toplumsal düşünce yapısının etkisiyle sınırlandırıldığını hissettiğini ifade etmiştir. Cinsel istismar ile ilgili ailelere eğitimler verdiğini ancak toplumsal önyargılar nedeniyle bu eğitimlerin iptal edildiğine ya da hiç katılımın olmadığına ilişkin deneyimler yaşadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Konum sebebiyle cinsel istismar olduğu için 10 yıldır bu işi yapıyorum ben. Daha yeni yeni afişlere cinsel istismar yazdırabiliyoruz. Bir kere kadın olmam, genç olmam, cinsel kelimesi geçen bir şeyi konuşuyor olmam çok büyük sorun oldu (...) çok belediyelerden iptal edildi eğitimim başta ne bileyim valiliklerden iptal edildi ama böyle şey, cinsel eğitim yazıyor mesela. Aile, biz neyin cinsel eğitimi falan olmayacağız işte, bu kız mı verecek bize eğitimi

gibi böyle tatsız şeyler yaşadım. Eğitime kimsenin gelmediği, biz bütün hazırlanmışız, her şey hazırmışız. Belediye çok destekledi beni sonrasında. Afişler basıldı, bilmem ne. Hadi yapıyoruz dedim, üç kişi geliyor. Baba yok. Senelerce hiç baba gelmedi yani. Sırf cinsel kelimesi geçiyor diye. (...) Benim toplumun ön yargısıyla, ata erkil düşünce yapısıyla savaşım kadar büyük bir savaşım olmadı topluma hizmette. (24.04.2024, 43'40"- 44'44")

Prof. Dr. Emel Hoca, YÖK'ün eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunmasına rağmen, fakültelerin bu özerkliği kullanmamasının ve YÖK'ten hazır gelen programı kullanmayı tercih etmesinin eğitim fakültelerinin sosyal özellikleriyle de ilişkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Merkezden gelsin, rahat yani. Birileri onun için yapsın. Hani ona alışmış diye düşünüyorum. Bir de profilimiz nedeniyle daha çok söz dinleyen, hani sosyo ekonomik düzeyi daha düşük ailelerden gelen insanlarız eğitim fakültesinde, öğrencilerimizin profili de öyle diğer fakültele göre. Tabii sonuçta oradaki mezunlar öğretim üyesi olduğu için hepimizin de öyle. Tabii orada ... daha güçlü olma ve ... ben yaparım, girişimci olma, dışarıdan müdahaleye tepki verme ya da istemiyorum deme, yetki paylaşılmışken bile bunu kullanmama acı bir şey yani. Bunun bizim sosyal özelliklerimizle de ilgili olduğunu tahmin ediyorum sadece, yorum sadece. (25.12.2023, 21'35"- 22'36").

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Hoca ise sanatın yeterince tartışılmamasında, ortaya çıkardıkları eserlerin sergilerde yer almasıyla ilgili kaygılar taşımalarında toplumsal bakış açısının etken olduğuna yönelik görüşünü şu deneyimleriyle aktarmıştır:

Bu hani mahalle baskısı deniliyor buna. Bu var maalesef. Ülkemizde var. Belki başka ülkelerde de var, bilemiyorum. Bunu daha çok siyasi partilere bırakıyoruz biz o şeyleri. Halbuki bilimsel özerkliğin içinde olması lazım. Mesela din tartışılmıyor. Sanat yeteri kadar ülkemizde tartışılmıyor. Ya da ürünlerinizi ortaya gönül rahatlığıyla koyamıyorsunuz. Birilerinin baskısına maruz kalacağız korkusuyla. Özellikle şu son 10-15 yıl içerisinde o kadar ilginç şeyler yaşıyoruz ki, sergilerde falan bunu çok yaşıyoruz biz. Özellikle bu Anadolu kentlerinde çok yaşıyor. Mesela figüratif çalışmışsınız. Bir heykel çalışmışsınız bilirsiniz ... Tors diyoruz biz. İşte kolu, bacağı, kafası olmayan bir heykel yani. Tamam mı? Heykel ya adı üstünde heykel. Onu çalışmışsınız. Öğrenciniz desenini çizmiş. Siz de sergiye koymuşsunuz. Adam geliyor, bu çıplağın burada ne işi var diyor. Kardeşim taş o diyorsun ya, tamam mı? Bunu anlatamıyorsun. Yani bu bazen bu mahalle baskısı toplumun genel kanaati maalesef resmiyete de yansıyor. İdareciler tarafından bu tür baskılarla karşılaşabiliyorsunuz. (25.10.2024, 47'51"- 49'18")

Bunların dışında, altı katılımcı kadın olmanın ya da anne olmanın sahip oldukları özerkliği etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan dördü, katılacakları mesleki gelişim etkinliklerini seçme sürecinde ve çalışmalarına ayıracakları zamanı planlama konusunda

çocuk sahibi olmalarının sınırlılık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Selin Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Çocuğumun olması. Ne kadar etmen bilmiyorum ama gerçekten özellikle küçük yaş bir çocuğumuz varsa birtakım şeyleri ertelemek durumundasınız. Dolayısıyla fazla ders yükü, yani ders döneminde bir yere gidememek, bir eğitim alamamak, o eğitimler de ders dönemine denk geliyorsa yani zaman kısıtlaması da önemli. (30.04.2024, 14'22"- 14'45")

Doç. Dr. Sinem Hoca program geliştirme çalışmaları sürecinde özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak kadın olmaya değinmiştir. Erkek hocaların daha ön planda olduğunu hissettiğini ve kadın hocaların ikinci planda kaldığını hissettiği anlar olduğunu ifade etmiştir. Doç. Dr. Nehir Hoca ise bekar bir kadın olarak özerk davranamadığı anlar olduğuna ilişkin deneyimlerini şöyle anlatmıştır:

Belli bir yaşa ve mevkiye gelip hala bekarsanız bir de kadınsanız çifte dezavantaj, onun da çok etkisi oluyor yani siz sanki evliyseniz biraz ünvanla beraber yani bir de evliyseniz, çocukluysanız ya da artık katladım şu anda. Daha bir saygın bir şey saçma sapan, tamamen ülkenin kültürel değerleriyle ilgili hiçbir bilimselliği bulunmayan sebeplerle daha özerk olabiliyorsunuz ne yazık ki. Ben bekar bir kadın olduğum için çok da özerk davranamıyorum bazı konularda. (24.04.2024, 47'30"- 49'05")

4.2.1.7 Devlet politikaları

Devlet politikaları, 12 anket katılımcısı ve üç görüşme katılımcısı tarafından özerkliği sınırlandıran etmenlerden biri olarak ifade ederken, bir anket katılımcısı tarafından özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. 9 yıl deneyimli bir Doç. Dr. özerkliği güçlendiren etmenin “Güçlü ve standart bir uygulamanın sürekliliği, hükümetlerin desteği” olduğunu ifade etmiştir. 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise özerkliği sınırlandıran etmenin devlet politikaları olduğunu “Devlet politikaları öncelikle, öğretim elemanının işten atılma ya da soruşturma geçirme kaygısının olmaması gerekir.” diyerek açıklamıştır. 35 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise politikanın özerkliği sınırlandırdığına yönelik görüşünü “Üniversitelerde yöneticilerin genellikle politika yapmış parti üyeleri olması, üniversitelere eleman alımında politik etkilerin başta gelmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Doç. Dr. Serhat Hoca bir araştırmanın sonuçları otorite figürleri tarafından uygun bulunmadığında, araştırmacıların çeşitli yaptırımlarla karşılaşabildiğini ifade etmiştir. Prof. Dr. Günseli Hoca’ya araştırmacı olarak sahip olduğu özerkliği sınırlandıran etmenler sorulduğunda, yapılan çalışmaların sonuçlarının uygulamaya yansımamasının

ve bilime değer verilmemesinin moral bozucu olduğunu ve bilimi sınırlandırdığını dūşündüęünü řu sözleriyle ifade etmiştir:

Gerçek anlamda bilimsel çalışmaların sınırlandığını dūřınmem. Yani bilime ne kadar değer veriliyor ne kadar bilim yapıyoruz ki ne kadar dikkate alınıyoruz ki? Mesela ben sanat eğitiminin ne kadar önemli ve gerekli olduğuna dair yaptığım her çalışmadan sonra bunun... Yani her seferinde programlarda sanat dersleri daha azaltıldı. Ben yaptıktan sonra demeyeyim de bütün sanat eğitimcileri, ben derken bizi kastediyorum. Programlarda daha az yer kaplıyor, daha önemsizleştirildi, daha değersizleştirildi. Yani siz bunu haykırdıka daha dinleneceğinizin şevkiyle yaparsınız bunu. Yani biz bunları ortaya koyalım, bunu da fark edilsin ve bu daha dikkate alınsın dersiniz ve bu amaçla bir bilimsel araştırma sürecine başlarsınız. şimdi siz bunu yapıyorsunuz. Verilerinizle bütün bunları atıyorum gerekli yerlere sunduğunuzda ya da gönderdiğinizde daha aksi bir şeyin geldiğini görüyorsunuz ... bilimsel verilere daha az kıymet veriliyormuşasına bir dönemdeymişiz hissiyatı beni açıkçası demoralize ediyor. (30.04.2024, 23'35"-25'00")

Devlet politikaları ve ölkedeki siyasi iklim öğretim elemanlarının özerkliğinin sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Dört görüşme katılımcısı da öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için öğretim elemanlarının araştırmalarını özgürce yürütebileceği ve sonuçlarını özgürce paylaşabileceği politik bir iklimin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için yaptığı araştırmalar nedeniyle öğretim elemanlarının işten atılma kaygısı taşıyamaması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

İşten atılır mıyım korkusu olmasın. Bu yazdığım, çizdiğim şey için birisi beni şikayet eder mi korkusu olmasın. Yazdığım, araştırdığım konu yüzünden hapse girer miyim korkusu olmasın ... bu ölkede yaptığı araştırma yüzünden hapse giren insan bile var. Böyle korkular olduktan sonra tam bir özerklikten söz edemeyiz. (22.05.2024, 48'44"- 49'07")

Doç. Dr. Serhat Hoca ise öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesinin bireylerin görüşlerini özgürce ifade edebildikleri bir siyasi iklimin yaratılmasıyla sağlanabileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

İnsanlar daha özgürlükçü kimliklerinden daha böyle ön planda olmayan fikirlerini açıkça dile getirmeyecekleri bir çoğunluğun sesi moduna dönüştürdüler kendi karakterlerini. Bu anlamda destekleme aslında baştan sona her alan için geçerli siyasi arena bunlardan biri, ölkedeki ekonomik, kültürel, politik iklim bunlardan biri. Dolayısıyla akademisyenin kendine özerk hissetmesi aslında içinde yaşadığı kültürde bireyin kendini özerk hissetmesiyle paralel. Sonuçta sesini çıkarabiliyor olması, sesinin çıkabileceği bir iklimi gerektirir. (26.04.2024, 40'18"-41'00")

4.2.2 Özerkliği güçlendiren etmenler

Karar alma özgürlüğüne sahip olma, meslektaş dayanışması, motivasyon, kişisel ilişkiler ve aile kültürü katılımcılar tarafından özerkliği güçlendiren etmenler olarak ifade edilmiştir.

Karar alma özgürlüğüne sahip olma teması bağlamında, katılımcılar öğretimde, yönetsel süreçlere katılımda ve araştırmada özgür olmanın özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. 19 anket katılımcısı, öğretim elemanının öğretimle ilişkili kararlarını almakta özgür olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, dersinin amacını, içeriğini, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme ve öğretim ortamını düzenleme gibi öğretimle ilişkili süreçleri belirlemede özgür olmanın, öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, 13 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi bu bulguya ilişkin görüşünü “Kendi ders içeriğini oluşturabilmek, öğretim materyallerini ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilmek” şeklinde ifade ederken, 14 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Dersin yürütülmesi esnasında öğrencilerinin derse ilişkin hedeflenen davranışları sağlayabilmesi için derste kullanacağı öğretim yöntemleri konusunda özgür olması.” sözleriyle ifade etmiştir. 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise “Programların teknolojik gelişmeler ile her an dönüşebilecek bir yapıda olması” sözleriyle programların gelişime açık olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir.

Beş anket katılımcısı yönetsel kararlara katılmada özgür olmanın özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, üç katılımcı öğretim elemanının uzmanlığı doğrultusunda ders açabilmesinin özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan 30 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi görüşünü “Öğretim elemanının bireysel donanım ve çalışma alanları doğrultusunda ders açabilmesi” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi ise öğretim elemanının yürüteceği dersleri seçme konusunda özgür olmasının özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan, 12 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi görüşünü “Kendi kişisel gelişimi doğrultusunda eğitim-öğretimin verimliliğine katkı sunabileceği dersleri seçebilmesi, bu derslere ilişkin verimliliği arttıran önerilerde bulunabilmesi.” diyerek ifade etmiştir. Üç katılımcı ise araştırmada özgür olmanın özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi görüşünü “Öğretim elemanının etik kurallara uygun

çalışmalarını sürdürmesi, uygun yöntem ve tekniklerle çalışmalarını gerçekleştirerek yayınlanmasını sağlamaları” şeklinde ifade etmiştir.

Meslektaş dayanışması teması özerkliği güçlendiren bir diğer etmen olarak yedi katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar, öğretim elemanları arasındaki iş birliğinin ve dayanışmanın özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. meslektaş iş birliğini şu sözleriyle vurgulamıştır: “Öğretici olarak kurumun işleyişi içinde benimsenen temel ilkeler doğrultusunda program çalışmalarını bireysel ve meslektaş işbirliğiyle tartışarak yürütme olanağıdır.” Doç. Dr. Senem Hoca ise hem araştırma özerkliği açısından hem de hakların korunması açısından iş birliği ve özerkliğin birbirini desteklediğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Şimdi iş birliği ve özerklik sanki birbirine desteklemiyormuş gibi gözükse de aslında şöyle bir kaynaşmayı, desteği, biz böyle düşünüyoruz hatta bu örgütlenmeye de varır çünkü bir güç oluşturur. (...) Benim yaptığım bir makale sadece benim görüşlerimle, okuduklarımla, deneyimlerimle sınırlı ama başkasının görüşü de bunu daha geliştirebilir, değiştirebilir. (...) Ya da işte bana yapılan bir yanlışı hep birlikte güçlü bir şekilde desteklediğimizde bunun doğru olmadığını bu bir güç sirkülasyonu oluşturur. (...) Hem iyi çalışmalar çıkarabilmek, fikir alışverişi, sinerji bağlamında hem de haklarını koruma, değerlerine sahip çıkma, kaliteyi ve niteliği geliştirmek için birbirinden yardım alma bağlamında önemli olduğunu düşünüyorum. (27.12.2023, 21'22"- 22'55')

Prof. Dr. Orhan Hoca program geliştirme sürecinde sahip olduğu özerkliği güçlendiren etmenin, bölümdeki öğretim elemanları arasındaki dayanışma olduğunu ifade etmiştir. Doç. Dr. Nehir Hoca ise yönetsel süreçlere katılım özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak iş yerindeki akran desteğinden ve sosyal dayanışmadan söz etmiştir. Öğretim elemanları arasındaki dayanışmanın, desteğin olmasının fikirlerini daha rahat ifade etmelerini sağladığını düşündüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bu akran, sosyal akran desteğinin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bunu aldığınız zaman arkanıza toplantı 20 kişilikse 10 kişi sizin ünvanınıza saygı duyuyorsa daha rahat konuşuyorsunuz ve daha etkili oluyor. Ama sizi kimse sallamıyorsa kaba tabirle. O zaman yine bir etkisi düşüyor. Akran desteğinin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü insanlar birbirinin şeyinden etkileniyor. Ya bu kıza herkes saygı duydu. Herkes sahip çıktı ünvanına. Bir duralım tamam çok yüklenmeyelim gibi bir şey oluyor. (24.04.2024, 13'26"- 13'54")

Aile kültürü ise özerkliği güçlendiren bir etmen olarak üç katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Örneğin, Doç. Dr. Senem Hoca aile ilişkilerinin öğretim elemanının çalışmalarını yürütmesi için destekleyici bir yapıda olmasının akademik yaşamını olumlu

etkilediğini ve özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Prof. Dr. Filiz Hoca, demokratik bir ailede yetişmiş olmanın özerkliği güçlendiren bir etmen olduğuna yönelik görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bir diğeri de özerkliği sağlayan tabii aile falan da çok önemli, nasıl bir aileden geldiğimiz yani eğer demokratik aileden geldiyseniz daha özerk olabiliyorsunuz ama daha tutucu geleneksel ailelerden geldiyseniz hemen uymak durumunda kalabiliyorsunuz. Sonuçta aile ortamı da çok önemli. Biz hep yani çok erken yaşlardan itibaren hep kendi başıma kararlar verdim ben diye düşünüyorum. (08.12.2023, 42'42"-43'10")

Doç. Dr. Bahar Hoca ise kolektivist ailelerde yetişmiş kişiler için özerkliğin önemli bir ihtiyaç olmadığını ve aile yapısının da özerkliği etkilediğini ifade etmiştir. Aile yapısının özerkliği nasıl şekillendirdiğine ilişkin görüşü şu şekilde ifade etmiştir:

Ya mesela işte biraz da aile içinde ... bireysel kararların desteklenmesi yerine ailede büyüklerin otoritesi doğrultusunda kararlar alınması ve işte bireylerin kazançlarını ve duygusal sermayelerini daha çok ortak bir şekilde sürece yansıtılması olduğunu söyleyebilirim ama bireyci kültürlerde ise bireylerin kendi yetenekleri, ilgileri ve yaşam değerleri desteklenmesi veya bireylerin olduğu gibi kabul edilmesi, değer verilmesi çok çok daha anlamlı. Mesela kolektivist kültürlerde biraz daha böyle bu ipotekli bir kimlik geliştirir çünkü işte o aileye en çok duygusal veya ekonomik anlamda kazanç sağlayan daha değerlidir. Dolayısıyla işte bu duygusal ve ekonomik anlamda ne kadar destek olursa o koşulla sevilir mesela. İşte aslında bu özerklikle ilgili tüm süreçler gelişimsel anlamda veya psikolojik anlamda insanların çocukluklarından gelen süreçler. (30.04.2024, 29'17"-30'14")

Motivasyon, yedi görüşme katılımcısı tarafından özerkliği güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmiştir. Prof. Dr. Mustafa Hoca öğrencilerinden aldığı dönütlerin bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bir öğretici olarak sahip olduğu özerkliği bu motivasyonun güçlendirdiğini ifade etmiştir. Altı katılımcı sahip oldukları hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarının mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda sahip oldukları özerkliği güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Hoca içsel motivasyon kaynağı olarak araştırma yapmaya olan ilgi ve merakından söz ederken, kurumunun performans ve doçentlik kriterlerinin dışsal motivasyon kaynakları olarak ifade etmiştir. Bu motivasyon kaynaklarının da mesleki gelişim özerkliğini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca da mesleki gelişim açısından sahip olduğu özerkliği güçlendiren etmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bence buradaki en önemli şey şu, kurum her 6 ayda bir performans istediği için sizden bir kere hani burada mutlaka yapmış olduğunuz çalışmaları kanıtlama, belgeleme durumundan dolayı bir kere bu bir dışsal motivasyon oluşturuyor. Bir de bence bu biraz daha çok kişinin kendisiyle alakalı, ister motivasyon açısından eğer siz gelişime açık biriyseniz, buradaki en güçlü şey bizim için yönlendirici motivasyon kaynağı bence bizim kendimizi yenileme geliştirme ihtiyacımız. Bu destekleyici oluyor benim için, önce içsel motivasyon, daha sonra da işte dışsal motivasyon. (22.01.2024, 09'35"-10'13')

4.2.3 Özerkliği sınırlandıran etmenler

İfade özgürlüğüne sahip olamama, kaygı ve zaman yetersizliği katılımcılar tarafından özerkliği sınırlandıran etmenler olarak ifade edilmiştir. Altı görüşme katılımcısı ifade özgürlüğüne sahip olmamanın özerkliği sınırlandırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, alınan kararlara ilişkin görüşlerini ifade etme, derslerde fikirlerini özgür bir şekilde dile getirme, tartışma ve yaptıkları yayınlarda eleştirilerini özgür bir şekilde ifade etme konusunda yaşadıkları sınırlılıklar olduğuna değinmişlerdir. Örneğin, Prof. Dr. Sema Hoca yaptığı yayınlarda otosansür yaptığını, çalışmak istediği konuları seçerken de izin alma konusunda kaygı duyabildiğini ifade etmiştir. Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca yönetsel süreçlere katılım konusunda özerkliğini kısıtlayan bir etmen olarak fikirlerini ifade edebileceği özgürlükçü ortamın olmamasını ve görüşlerini dile getirdiğinde bir sorunla karşılaşır mıyım kaygısını taşıdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca da yönetsel süreçlere katılım konusunda özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak ifade özgürlüğüne sahip olmamasını dile getirmiştir. Bu konudaki görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Ama sıkıntı biz daha kendi düşüncelerimizi özgürce dile getiremiyoruz. Dolayısıyla hani ben dersimde de düşüncelerimi bazen sınırlandırmak zorunda kalabiliyorum. Dolayısıyla işte işin içerisine birçok şey giriyor. Ne bileyim siyaset giriyor, başka bir şeyler giriyor, yönetim baskısı gibi gibi. Dolayısıyla yani daha işime ya da bana herhangi bir şey olmayacağını bilsem çok daha iyi şeyler yapabileceğimi düşünüyorum. (02.05.2024, 06'38"-07'08')

Prof. Dr. Berna Hoca ise öğretim sürecinde sahip olduğu özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade özgürlüğüne şu sözleriyle değinmiştir:

Dersimizde yine mesela eğitim programının sosyal, siyasi boyutlarını konuşmamız gerekiyor. Eğitim programlarının kültürel boyutlarını, temellerini tartışmamız gerekiyor özellikle ilk haftalarda ister istemez siyasi temellerini konuşurken, programların sosyal ve siyasi temellerini konuşurken özellikle ister istemez uygulanan politikalarla eleştirmeniz

gerekiyor ya da programların denenmesi, yaygınlaştırılması yani pilot çalışmaların yapılmasını işlerken dersinizde, e yapılmıyor Türkiye'de mesela pilot çalışmalar, pilot uygulamalar, bunları eleştirmeniz gerekiyor. İster istemez orada hükümeti eleştirsem sorun yaşar mıyım diye düşünüyorsunuz. Şimdiye kadar bir sorun yaşamadım elbette ama özenli ve titiz bir dil kullandığım için yaşamadığımı düşünüyorum ya da anlayışlı öğrencilerim olduğu için beni, seven öğrencilerim olduğu için yaşamamış olabilirim. Yani bana kızgın ya da beni üzme isteyen birisi benimle uğraşabilir ve bana sıkıntı yaratabilir yani çünkü o konular o haftalar, o derslerde ciddi olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve YÖK'ün politikalarını eleştiriyoruz. Benim bunlardan korkmamam gerekiyor özerk olsam, yani olsa benim bu çekinceleri, bu kaygıları endişeleri yaşamam beklenir yani. Ben yaşıyorum bunları. Bazı meslektaşlarım sosyal medyayı mesela daha aktif kullanıyorlar görüşlerini, eleştirilerini, sosyal medyada daha özgürce paylaşıyorlar. Ben yap yapamıyorum bunu yani özerk hissetmiyorum kendimi çünkü. (06.12.2023, 44'08"-45'58')

Özetle hem yönetsel süreçlere katılım hem de araştırma ve derslerini yürütme süreçlerinde öğretim elemanlarının ifade özgürlüğüne sahip olmaları özerkliği sınırlandırmaktadır. Görüşmelerde ise altı katılımcı özerkliğin güçlendirilebilmesi için öğretim elemanlarının ifade özgürlüğünün sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca “Yani bence öğretim elemanının kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi gerekiyor ve bunu da öğrencilerine aktarabilmesi gerekiyor.” (02.05.2024, 44'08"-45'58') sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Doç. Dr. Eren Hoca ise özerkliğin güçlendirilmesi için öğretim elemanının ifade özgürlüğüne sahip olması gerektiğine ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında kağıt üzerinde güçlü görünüyoruz. Hani üniversitedeyiz işte üniversite her hocanın istediğini söyleyebilme durumu var, söyleyebilir ama ... sonrasında başıma ne gelir düşüncesinden kurtulmak gerekiyor. Onun onu hissettirmeyeceği bir ekosistem kurmak lazım. Yani mobbing görür müyüm, mobbing görürsem sonra ne olur ya da ne bileyim ya şimdi bir şey söyleyeceğim ama bugün yarın kadrom geldiğinde de kadromu istemezlerse gibi bu tür düşüncelerin hesap, yani bu tür düşüncenin akla gelmesini engelleyecek bir durum olması lazım, bir ortam olması lazım ... bunu nasıl kurarız bilmiyorum çok zor işte söylerken de ben özerk bir akademisyenim, araştırma sonucum bunu gösteriyor, yaşıntılar bunu gösteriyor. Ben bunu her yerde özgürce ifade edebilmeliyim, bilincine sahip olur. Ben ne zaman ki ya bunu özgürce söyleyebilmeliyim ama dediğim an iş bitmiş oluyor ama o ama cümlesini bize söyletmeyecek bir ortam olması lazım. (17.01.2024, 50'46"-51'53')

Kaygı, altı görüşme katılımcısı tarafından özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, yönetsel süreçlere katılım, derslerin yürütülmesi süreci, akademik çalışma süreçlerinde çeşitli kaygılar yaşadıklarını ve bu kaygıların özerkliği

sınırlandığını ifade etmişlerdir. Örneğin, üç katılımcı bölümlerinde ve anabilim dallarında yürütülen toplantılarda görüşlerini belirtmek konusunda kaygı yaşadıklarını ve bunun da özerkliği sınırlandığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Olumsuz bir şey, yaşama kaygısı birazcık sınırlandırıyor düşünceleri böyle hani filtreden geçirmeden söyleme konusunda, ... nasıl karşılanır, cephe alınır vesaire gibi bazı korkular yaşıyorum. Bence çoğu kişi yaşıyordur. Dolayısıyla hani 10 kere düşünüp bir kere konuşmayı tercih edenlerdeniz ama çevremde gözlemlediğim şey bu genel olarak ... akademik ortamda birazcık şey oluyor. Eee olumsuz bir şey oluşmaması için algı oluşmaması için kişi dikkatli davranıyor. (05.01.2024, 05'18"- 06'09")

Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca ise toplantılarda görüşlerini belirtmek konusunda kaygı yaşadığını ve sessiz kalmayı tercih ettiğini, bunun nedenin ise mobbing ile karşılaşma kaygısı olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Öncelikle ... kendi işimizi garantiye almak istiyoruz. Dolayısıyla bir garantimiz olsun istiyoruz. Farklı şeyler olabilir, işte mobbinge karşılaşılabiriz ya da ne bileyim bu tarz sıkıntılarla kendi açımdan en azından öyle karşılaşılabileceğimi düşündüğüm için genelde sessiz kalmayı tercih ediyorum ... daha özgür bir şekilde dile getirmek isteyebilirdim fakat arka planda bir garantim olmadığı için mecburen sessiz kalmayı tercih edebiliyoruz. (02.05.2024, 05'37"-45'58')

Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca araştırmacı olarak sahip olduğu özerkliği etkileyen bir etmen olarak kaygıdan şu sözleriyle söz etmiştir:

Kaygı sürekli var. Yetemiyorum, yeterince çalışma yapamıyorum, vakit kalmıyor kaygısı. Haliyle şey de var. Sözleşmeli çalışıyoruz, biliyorsunuz. Her iki yılda bir, mesela bazı kurumlarda senede bir oluyor bu. Değişiyor kurumdan kuruma. Sözleşme yenilenme baskısı, bu da bizim özerkliğimizi çok etkileyen bir şey kesinlikle (...) Bu da kısıtlıyor bizi. Yani akademik çalışmalarımızı da etkiliyor. Yani belki daha nitelikli, daha uzun soluklu, deneysel bir çalışma yapma niyetim varken, ya bu çok uzun sürer, çok vakit alır, daha kısa, daha çabuk yayınlanabilecek bir şey yapayma dönüşebiliyoruz çoğu zaman. (30.10.2024, 30'09"-31'01")

Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca aynı zamanda derslerini yürütme sürecinde de yaşadığı bir kaygıdan söz etmiştir. Öğrencilerin ders sırasında ses kaydı almalarının fikirlerini özgür bir şekilde dile getirmesini sınırlandığını ifade etmekle, bu durumun kaygı da yarattığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Özellikle öğrencilerin o şeyi bir tedirginlik yaratmıyor değil bende ... hep böyle bir cümlelerimi seçmek, kelimelerimi seçmek, düşünerek konuşmak durumunda kaldığımı hissediyorum, orda ben bir kısıtlandığımı ben çok hissediyorum. Ya yanlış bir şey dersem ya

yanlış anlarlarsa, bak buradan farklı bir anlam çıkartırlarsa bir şekilde, sesim kaydediliyor keserse, biçerse, birleştirirse gibi kaygılar var ya yalan söylemeyeceğim bu konuda, kısıtlandığımı hissedebiliyorum. (30.10.2024, 28'17"- 28'49")

Tüm bunlara ek olarak, *zaman yetersizliği* dört anket katılımcısı tarafından özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Ancak katılımcılar zaman yetersizliğinin özerkliği nasıl sınırlandırdığını açıklamamışlardır.

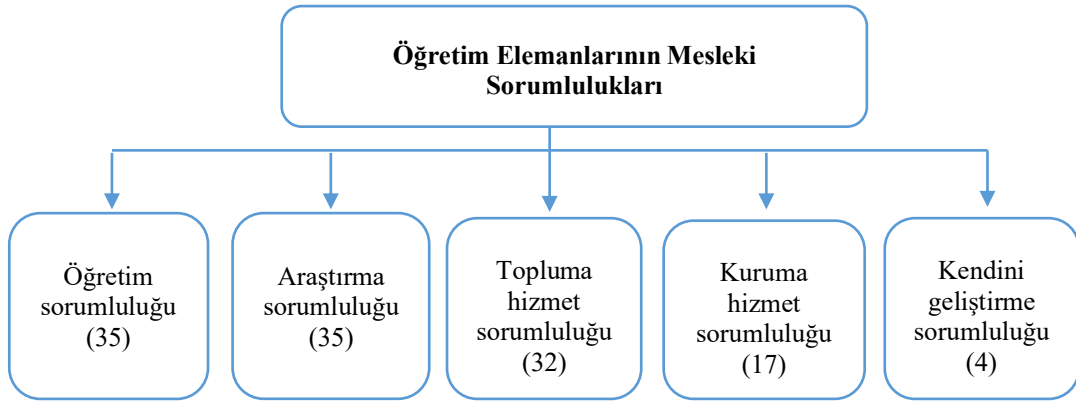
4.3 Öğretim Elemanı Özerkliğinin Anlamına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan *Eğitim fakültesi öğretim elemanları özerkliği nasıl anlamlandırmaktadır?* sorusunu yanıtlayabilmek üzere katılımcılardan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Özerkliğin anlamına ilişkin soruların yanı sıra öğretim elemanlarının ne gibi mesleki sorumluluklar hissettikleri sorularak mesleki sorumluluklar ve özerklik arasında da ilişki kurulmuştur.

Görüşmelerde, katılımcılara bir öğretim elemanı olarak görevleri gereği ne tür sorumluluklar hissettikleri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 4.19’da sunulmuştur.

Görsel 4.19

Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorumlulukları



Görsel 4.19 incelendiğinde, görüşme katılımcılarının tümünün öğretim sorumluluğunu hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, katılımcılar özellikle nitelikli öğretmen yetiştirme ve bunu gerçekleştirmek için derslerini verimli bir şekilde yürütme sorumluluğunu taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca’nın görüşü şu şekildedir:

Bir kere bir eğitim fakültesi öğretim elemanıyım ve kesinlikle iyi öğretmen yetiştirmem, benim öncelikli görevim bu. İyi öğretmenden kastım da bilimsel bilgiyle dolatılmış ve profesyonel bir mesleki eleman olarak ben onları mezun etmek istiyorum. Şu duygusallıktan çok uzağım, işte sevgi her engeli aşar ya da sevgiyle eğitim yapmak. Evet sevgiyle yaparsan işinde çok daha güçlü olursun, çok daha özerk olursun. Ama bilimsel bilginin olmadığı yerde sevginin olması sadece yanlışlıkla yapılan hatalara neden olur. Ve bunların telafisi de çok zor olur. O yüzden dersime çok önem veriyorum. Girdiğim derse çok önem veriyorum ve onların donanımlı bir şekilde mezun olması benim için çok önemli. (...) İkincisi kendini geliştiren öğretmen yetiştirmek. Mutlaka o motivasyonu vermeye çalışıyorum. Öğretmen oldunuz, atandınız hiçbir şey bitmedi, her şey yeni başladı. Öğrenmeniz gereken daha fazla şey var. (20.05.2024, 30'40"-32'25")

Doç. Dr. Senem Hoca ise öğretmen yetiştirmenin yanı sıra lisansüstü öğrencilerin nitelikli akademisyenler olması açısından da sorumlu hissettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

İyi bir öğretmen yetiştirmeyi zaten şey o benim görevim. Hatta lisansüstü eğitim alan öğrencilerimin iyi bir akademisyen adayı, her şeyden önce araştıran, sorgulayan bireyler olmasını tercih istiyorum. İyi okuryazar olmak. Ama bu okuryazarlığın da hangi kitapları okumaktan, neyi yazmak istediğinden, yelpazesi çok geniş açıdan bir alandan doğruyu, gerçeği bulmalarını istiyorum. (...) Bilim için her şey mübah olup da bunun politik olaylarla çıkar grupları ile birleştirip sonra insanı bir uçuruma itip de boşluk oluşturmaması yönünde de bir bakış açısına sahip olmalarını istiyorum. Yani hem bilimsel bakış açısı olsun hem sorgulamaları olsun hem bir insan olarak bazen zorluklar yaşayacağız, bazen mutluluklar. Bunun bilincinde olsun bireyler. Özgür, fikri hür ve vicdanı hür bireyler yetiştirmek istiyorum diyebilirim. (27.12.2023, 37'44"-39'35")

Bir öğretici olarak sorumluluklarından bahseden katılımcılardan Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca ise nitelikli öğretmenler yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerini eleştirel ve problem çözme becerisi olan bireyler olarak yetiştirmeyi önemseydiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğretmen adaylarının yetkin bir şekilde mezun olması ... birçok konudan haberdar olması. Öğrencilerine zarar vermeyen öğretmenler olması, onları dışlamayan, ayrımcılığa uğratmayan, onlara zorbalık yapmayan, tacizde bulunmayan, taciz durumu görürse önlem alan, istismar gibi durumlar. Bu konularda yani eleştirel bilinçle yetişkinler istiyorum bu konuda. Büyük bir sorumluluk hissediyorum. İngilizceyi sevdiren, metotları iyi bilen, ama sadece bilgisini bununla sınırlamayan, okulda yolunda gitmeyen bir şey varsa, sınıfta yolunda gitmeyen bir şey varsa bunun adını koyup buna çözüm arayabilen, okulu da sınıfı da dönüştürmeye çalışan, daha demokratik öğretmenler yetiştirmek gibi bir derdim var. Sorumluluğum var. Ve yani onun için de hani ona rol modeli olmaya da çalışıyorum. (22.05.2024, 33'43"-34'46")

Katılımcıların tümü sorumluluk alanlarından bir diğeri olarak araştırma sorumluluğundan söz etmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar bilimsel çalışmalar yürütmeyi, uzmanlık alanlarına yönelik bilimsel yayınlar üretmeyi, akademik dergileri takip ederek güncel çalışmalardan haberdar olmayı, kongrelere, konferanslara katılmayı bir araştırmacı olarak sahip oldukları sorumluluklar olarak ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Arş. Gör. Dr. Selin Hoca görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bir araştırmacı olarak da yeni alandaki çalışmaları takip etmek, yeni bir şeyler sunmak, alana katkı sağlamak, farklı araştırmalar yapmak, farklı analizlerle bir takım var olan, nasıl diyeyim, durumu özetlemek, alandaki var olan durumu özetleyip bunu ortaya koymak, yeni fikirler, yeni tanımlamalar, yeni çalışılan konuları takip etmek, dergileri takip etmek, yeni neler yazılıyor, neler çalışılıyor, biz bununla ilgili ne yapabiliriz gibi sorumluluklarımız var. (30.04.2024, 42'30"- 43'54")

Prof. Dr. Sedat Hoca da araştırmacı olarak sahip olduğu sorumluluk olarak yayın yapmayı vurgularken, yaptığı yayınların özellikle eğitimciler tarafından okunmasını önemsendiği için öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik çalışmalar yapmayı bir sorumluluk olarak gördüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Araştırmacı olarak sorumluluk hissettiğim alanlardan bir tanesi yaptığımız çalışmaların öğretmenler tarafından, eğitimciler tarafından okunmaması. Bu benim için önemli, bunu önemsiyorum daha doğrusu bunlarla ilgili. O nedenle mümkün olduğu kadar öğretmenlerin yaşamış olduğu temel problemler üzerine daha çok araştırma konularımı seçme eğilimindeyim. (20.12.2023, 30'25"-30'45")

Benzer şekilde Prof. Dr. Berna Hoca da araştırmacı olarak bilimsel yayın üretme sorumluluğuna sahip olduğunu ve özellikle eğitimle ilgili sorunları çözmeye yönelik araştırmalar yapmayı sorumluluğu olarak gördüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bilimsel yayın üretme sorumluluğumuz var, en başta hepimizin bildiği, makale, tez yönetimi, kitap, proje, yayın yapma sorumluluğumuz var. (...) eğitimle ilgili çok fazla sorununuz olduğu için ülke çapında yani hem K12'de hem yükseköğretimde hem yetişkin eğitiminde öğretmen eğitiminde çok fazla problemi olan bir ülkeyiz, gelişmekte olan bir ülkeyiz biz ve araştırılacak, incelenecek, çözüme kavuşturulacak çok fazla sorun var ve bu sorunlardan kendimi sorumlu hissediyorum. Yani eğitimle ilgili, öğretmenlerle ilgili, programlarla ilgili, öğretim süreciyle ilgili kendimi hep sorumlu hissediyorum. (06.12.2023, 38'41"- 40'05")

Katılımcıların bahsettikleri mesleki sorumluluklardan bir diğeri topluma hizmet sorumluluğudur. 32 katılımcı topluma hizmet sorumluluğunu hissettiklerini dile getirmiştir. Topluma hizmet kapsamında, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve

veliler için sivil toplum kuruluşları, dernekler veya Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla çeşitli eğitimler, seminerler ve etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini toplumsal sorumluluk olarak gördüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirme yine bizim için çok önemli ki dediğim gibi ... Milli Eğitim'deyken baktığımızda en büyük sıkıntımız üniversiteyle, yani eğitim fakültesiyle Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki kopukluğu görüyorum ben. O şeyi bir türlü bir araya getiremiyorduk. Yani mesela milli eğitimdeki öğretmenin hizmetiçi eğitimi ihtiyacı var. Onun alan uzmanı üniversitenin eğitim fakültesinde, alanda çok uzman bir hocamız var ama biz ikisini bir araya getirmekte sıkıntılar yaşıyorduk. Bence ... buranın en büyük görevlerden birisi de bu, bu şeyi yerine getirmek. Bir hizmetiçi eğitimi enstitüsü gibi de çalışma sorumluluğumuz var yine aynı şekilde. (22.01.2024, 20'41"-21'22")

Topluma hizmet sorumluluğuna ilişkin görüşlerini Prof. Dr. Filiz Hoca ise şu sözleriyle dile getirmiştir:

Topluma hizmet açısından zaten ben artık öğrenciyi ve öğretmenlerden çok direkt toplumla iletişim kurulmasından yanayım. (...) ben artık öğretmenlerin de çok fazla yüklenildiğini düşünüyorum ve çocukları sanki anneler babalar alıyorlar ve getiriyorlar, al bunu ne yaparsan yap gibi bir düşünce içerisinde. Yani öğretmenden çok artık ana babaya da görev düşmesi gerekiyor. Bu yüzden ana baba eğitimi yani öğrencilerime mutlaka, annelerle, babalarla ve köydeysen köyün ileri gelenleriyle, kadınlarla iletişimi kurarak çalışmak gerekiyor. (08.12.2023, 50'55"-51'42")

Topluma hizmet etkinliklerini öğrencilerle birlikte topluma hizmet dersi kapsamında yürüttüğünü vurgulayan katılımcılar vardır. Örneğin, topluma hizmet kapsamında aileler, çocuklar ve çeşitli meslek grupları için etkinlikler düzenlediğini belirten Doç. Dr. Nehir Hoca, topluma hizmet dersi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmaları şu sözleriyle ifade etmiştir:

Benim derslerimin neredeyse tamamı topluma hizmeti gibi geçiyor zaten. Topluma hizmet uygulamaları dersim var zaten bir kere. Gönüllü bende yıllardır. (...) Bizim kitlemiz biraz sosyoekonomik düzeyde düşük bir kitle, zihin engelli ve otizmli çocuklar. O yüzden okulların güçlendirilmesi, badana boya, materyal geliştirip bağışlama, ailelere eğitim vermek, köylerde toplama gibi etkinlikler yaptırıyorum. (24.04.2024, 41'00"- 42'12")

Doç. Dr. Aslı Hoca ve Prof. Dr. Emel Hoca topluma hizmet sorumluluğunu hissettiklerini belirtmekle birlikte, bu çalışmalarının bir ders kapsamında yürütülüyor olmasına yönelik eleştirilerini de dile getirmişlerdir. Doç. Dr. Aslı Hoca "Aslında sorumlu olmamız gereken bir noktadayız ama bunu topluma hizmet uygulamaları dersi içerisinden

algılayan da bir sistemimiz var.” (16.01.2024, 50'55"-40'55") sözleriyle topluma hizmet sorumluluğunun bir dersle sınırlı olmasını eleştirirken, Prof. Dr. Emel Hoca ise bu tarz çalışmaların üniversitelerin artı bir puan almalarına katkı sağladığı için yapıldığına yönelik eleştirisini de şu sözleriyle ifade etmiştir:

Aslında ... yine puanı almak için, tırnak içinde. Toplumun aslında kimse umurunda değil bence. İşte üniversitelere, araştırma üniversitesi olmasında falan puan oluyor. Topluma hizmet uygulamaları dersi konu oluyor. Ders olması bile tuhaf bence topluma hizmet deyip. Zaten diğer çalışmaların içinde doğal olarak olması gereken bir şey. Ve dersle öğretilecek bir şey değil bunlar diye düşünüyorum. (25.12.2023, 40'31"- 42'12")

Bunlara ek olarak, yaptıkları akademik çalışmaların ve öğretmen yetiştirme anlamında dersine girdikleri öğrencileri için yaptıkları çalışmaların da topluma hizmet olduğunu vurgulayan katılımcılar vardır. Bu katılımcılardan Doç. Dr. Senem Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle belirtmiştir:

Toplum olarak da yazdığım makaleler artık şeyi değiştiriyor, konusunu. Yani daha çok böyle onları düşündürtmeye iten konulara ağırlık vermeyi seviyorum. O şekilde hem toplumsal anlamda bir sorumluluk hissediyorum. (...) İyi bir öğretmen yetiştirmek bağlamında sorumluluk hissediyorum. (27.12.2023, 39'36"- 40'14")

Görüşme katılımcılarına görevleri gereği ne tür sorumluluklar hissettikleri sorulduğunda, 17 katılımcı kuruma hizmet sorumluluğunu hissettiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar kurumdaki toplantılara ve etkinliklere katılmayı, komisyonlarda yürüttükleri görevleri, yönetici olarak görev yapmayı, alınan kararlara katılım göstermeyi, ürettikleri yayınlarla üniversitenin gelişimine katkı sunmayı ve ders yürütmeyi kuruma hizmet sorumluluğu olarak dile getirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca ders programı ve sınav programı hazırlama, öğrencilere danışmanlık yapma gibi görevlerini kuruma hizmet sorumluluğu olarak değerlendirmiş ve görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Kendi sorumluluk alanlarımı düşündüğümde bizim fen bilgisi eğitiminde laboratuvar görevlerimiz oluyor. Laboratuvar çalışmalarını yürütüyoruz. Yine ana bilim dalının kendi idari işleri oluyor, ders programı sınav programı hazırlama, akreditasyon için belge toplama, kanıtları hazırlama vesaire gibi bu konularda çalışıyoruz. Onun dışında oryantasyon vesaire düzenliyoruz. Bunlar bizim idari olarak hani bölüme destek olduğumuz işler. (...) öğrencilere danışmanlık yapma. (05.01.2024, 21'06"- 22'21")

Katılımcılardan ikisi yapılan toplantılara katılarak alınan kararlara ilişkin görüşlerini ifade etmeyi kuruma hizmet sorumluluğu olarak ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin Prof. Dr. Mustafa Hoca'nın görüşü şu şekildedir:

Ben de kişisel olarak mademki bu kurumun bir parçasıyım, mademki görüş soruluyor ister dikkate alırlar ister dikkate almazlar. Ben olabildiğince samimiyetle elimden geldiği kadar yani ne hafife alıp gayrı ciddi bir şekilde cevap vermek ne de amacını aşan bir şekilde işte vur deyince öldür çünkü biz bazen eleştiri yapmayı da bilmiyoruz. Bu kararlara katılım konusunda olabildiğince samimi içten ve elimden geldiği kadar. (18.12.2023, 11'42"-12'12")

Yayın yaparak kurumun gelişimine katkı sağlamayı kuruma hizmet sorumluluğu olarak ifade eden katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü “Bir de nitelikli çalışmalar, yayınlar yaparak işte dünyanın en saygın kabul edilen indekslerdeki yayın sayısını arttırma, atıf sayısını arttırma, oradaki görünürlüğü arttırma gibi bir başka önemli görevimiz daha mevcut.” (22.01.2024, 21'06"-22'21") sözleriyle dile getirmiştir. İki katılımcı ise kurum kültürünün sürdürülmesini ve akademisyen yetiştirmeyi de sorumlulukları olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan Prof. Dr. Filiz Hoca kuruma hizmet bağlamında hissettiği sorumlulukları şu sözleriyle dile getirmiştir:

Genç asistanlarımız var, onlarla iletişim kurarak biraz fakülte tarihinden de söz ederek böyle böyle uygulamalar var. (...) Biraz öyle de model olmaya çalışıyorum. Tabii ben sosyal şeyleri de çok yapardım bölümlerde, sosyal buluşmaları doğum günlerini mesela o tip âdetleri de bıraktık. Bölümlerde kutlamalar yılbaşı kutlamaları, ondan sonra birisi kadro aldığında, birisinin çocuğu olduğunda bir kutlamalar yapardık. (...) Yani hem çalışanlar açısından hem personelle tüm çalışan sekreterimiz de dahil olmak üzere tüm çalışanlarla iyi ilişkileri kurmak ... sorumluluk alanım içerisinde saygı göstermek, onlara değer vermek, bunların iletişim açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Sonuçta hiç kurumlar kalıcı insanlar geçici. (08.12.2023, 39'52"-41'14")

Son olarak, mesleki gelişimi bir sorumluluk alanı olarak dile getiren dört katılımcı vardır. Bu katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca mesleki gelişimini arttırmayı bir sorumluluk olarak gördüğünü ve özellikle lisansüstü öğrenciler yetiştirdiği için mesleki gelişimine çok önem vermesi gerektiğini düşündüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesleki gelişimimi de artırmam gerektiğini düşünüyorum. Mesela her dönem başlarken hedeflerim var. Bu dönem kendime bunları bunları katacağım, bu dönem bunları bunları katacağım diyerek onlara tik atmak mesleki gelişimde, örneğin işte atıyorum nicel veri analizinde şu programı kullanmayı bu dönem öğreneceğim deyip. Aynı zamanda lisansüstü

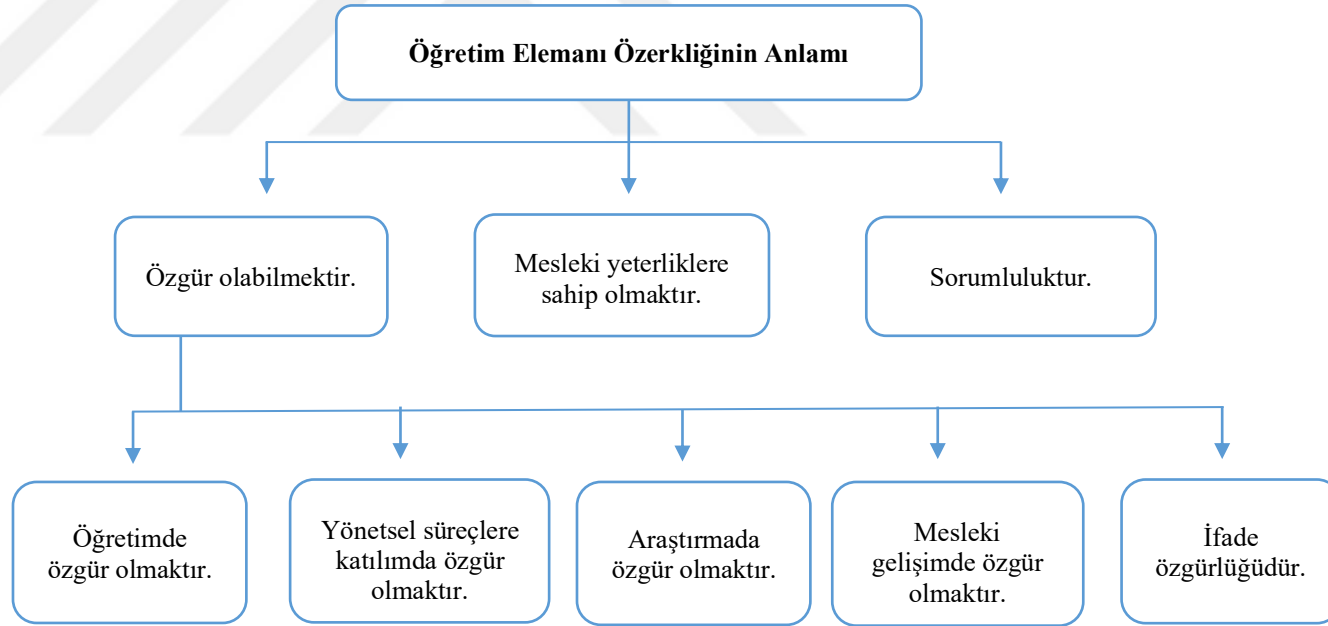
eğitimde öğrenci yetiştirmek, bir doktor öğrencisi, bir akademisyen yetiştiriyor olmak.
Bunun için de mesleki gelişime çok önem vermem gerekiyor. (20.05.2024, 34'25"-35'03")

Ankette ve görüşmelerde, katılımcılar özerkliğin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamışlardır. Anket ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda özerkliğin anlamına ilişkin ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 4.20’de sunulmuştur.



Görsel 4.20

Öğretim Elemanı Özerkliğinin Anlamı



Katılımcıların, ğretim elemanı özerkliğinin anlamına yönelik görüşlerinin analiz edilmesiyle *zgr olabilmektir, Mesleki yeterliklere sahip olmaktır ve Sorumluluktur* olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. *zgr olabilmektir* teması altında ise “ğretimde zgr olmaktır”, “Yönetsel süreçlere katılımda zgr olmaktır”, “Araştırmada zgr olmaktır”, “Mesleki gelişimde zgr olmaktır” ve “İfade özgürlüğüdür” şeklinde beş alt tema ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının görevleri gereği hissettikleri *ğretim, araştırma, topluma hizmet, kuruma hizmet* ve *kendini geliştirme* sorumlulukları ile ğretim elemanı özerkliğinin anlamına ilişkin elde edilen tema ve alt temalar arasındaki ilişki incelendiğinde, topluma hizmet sorumluluğu dışındaki mesleki sorumlulukların ğretim elemanı özerkliğine ilişkin ulaşılan temalarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar ğretim sorumluluğunu hissettiklerini belirtirken, öğretimde zgr olmayı özerklik olarak tanımlamıştır. Araştırma yapmayı bir sorumluluk olarak ifade ederlerken, araştırmada zgr olmayı özerklik olarak açıklamışlardır. Kuruma hizmet bağlamında toplantılara katılım gösterme ve alınan kararlara yönelik görüş bildirme sorumlulukları hissederken, yönetsel süreçlere katılımda zgr olmayı özerklik olarak tanımlamışlardır. Son olarak, kendini geliştirme sorumluluğunu hissettiklerini belirtirken, mesleki gelişimde zgr olmayı özerklik olarak ifade etmişlerdir. Ancak, 32 katılımcı topluma hizmet sorumluluğunu hissettiklerini ifade etmelerine rağmen özerkliğin anlamına ilişkin ifadelerinde topluma hizmet çalışmalarında zgr olmaktan söz etmemişlerdir. Bununla birlikte, zerklik “Mesleki yeterliklere sahip olmaktır.”, “İfade özgürlüğüdür.” ve “Sorumluluktur.” temalarıyla ilişkili bir mesleki sorumluluktan da söz etmemişlerdir.

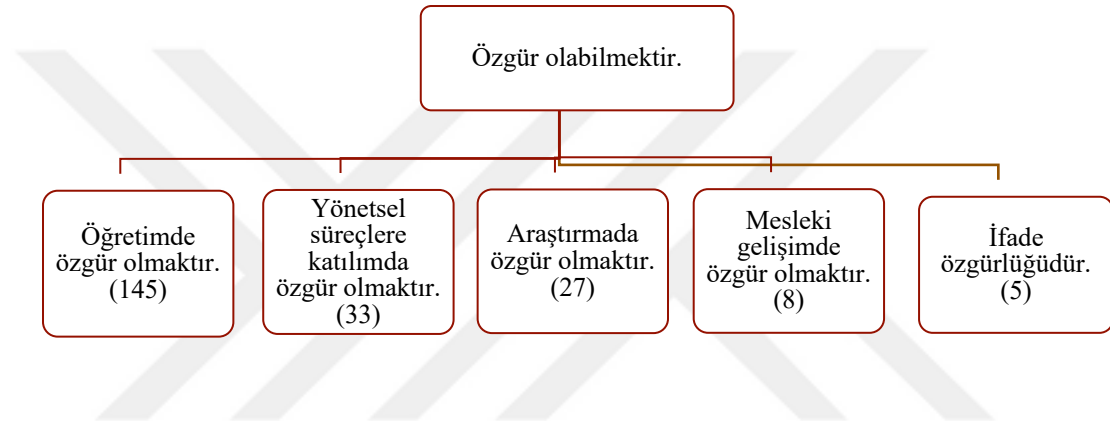
Öğretim elemanları, özerklik tanımlarını yaparken özerkliğin farklı boyutlarından söz etmişlerdir. Örneğin, ğretim elemanlarının bazıları özerkliği sadece öğretimde zgr olmak olarak açıklarken, bazıları araştırmada zgr olmayı ya da kendini ifade etmekte zgr olmayı vurgulamıştır. Bazı katılımcılarsa tanımlarında birden fazla özerklik boyutundan söz etmişlerdir. Öğretim elemanlarının yaptıkları özerklik tanımına dayanarak özerkliğin boyutlarını belirleyebilmek için her bir tanımın içinde yer alan özerklik boyutları ilgili tema ve alt temalar altında organize edilmiştir. Özerkliğin ne anlam ifade ettiğine ilişkin bulgular Görsel 4.20’de sunulan tema ve alt temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

4.3.1 Öğretim elemanı özerkliği özgür olabilmektir

Katılımcıların yaptıkları özerklik tanımlarında en çok vurgulanan nokta *Özgür olabilmektir*. teması olarak karşımıza çıkmaktadır. *Özgür olabilmektir* temasında yer alan katılımcı görüşleri ise beş alt temada ele alınmıştır. Bu temalar Görsel 4.21’de sunulmuştur.

Görsel 4.21

Öğretim Elemanı Özerkliği Özgür Olabilmektir



Görsel 4.21’de görüldüğü gibi, *Özgür olabilmektir* teması bağlamında, katılımcıların özerkliği öğretimde, yönetsel süreçlere katılımda, araştırmada ve mesleki gelişimde özgür olmak, ifade özgürlüğüne sahip olmak şeklinde tanımladıkları anlaşılmaktadır.

4.3.1.1 Öğretimde özgür olmaktır

“Öğretimde özgür olmaktır.” alt teması altında 145 anket katılımcısı özerkliği öğretimde özgür olmak olarak açıklamıştır. Görüşmelerde ise 32 katılımcı tarafından özerkliği açıklarken vurgulanmıştır. “Öğretimde özgür olmak” alt teması, öğretim elemanlarının derslerini planlama, uygulama ve değerlendirme gibi farklı alanlarda özgür hareket edebilme becerisine sahip olmalarını ifade etmektedir. Katılımcıların bazıları, özerkliği derslerini planlamada özgür olma olarak tanımlarken, bazıları derslerini uygulama sürecinde özgür olmayı vurgulamıştır. Öte yandan, bazı katılımcılar öğretim elemanı özerkliğini öğretime ilişkin karar alma özgürlüğü olarak tanımlarken, bazıları derslerini planlamadan uygulamaya kadar farklı süreçlerde özgür olmak olarak tanımlamıştır.

“Öğretimde özgür olmaktır” alt teması kapsamında, katılımcıların tanımlarında vurguladığı noktalardan biri eğitim-öğretim ile ilgili karar alma süreçlerinde özgür

olmaktır. Katılımcılar, bir öğretim elemanının sahip olduğu özerkliği dersleriyle ilgili tüm süreçlerde bireysel bağımsız olarak karar alabilmeleri olarak tanımlamışlardır. Özerkliği bağımsız karar verebilmek olarak tanımlayan anket katılımcılarından birinin ifadesi “Öğretim verdiği derse ait içerik, yöntem ve ölçme değerlendirme hususlarında bağımsız karar verebilmesi” (Dr. Öğr. Üyesi, 2 yıl deneyimli) şeklindeyken, özerkliği bireysel karar alabilmek olarak tanımlayan katılımcılardan birinin ifadesi “Ders içeriğine, ölçme değerlendirme yöntemine vesaireye yönelik bireysel karar alabilmesi” (Arş. Gör. Dr., 10 yıl deneyimli) şeklindedir. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Bülent Hoca ankette özerkliği “Dersin planlanması ve nasıl uygulanacağına ve değerlendirileceğine kendim karar vermem.” şeklinde tanımlamıştır. Görüşmede ise öğretim elemanının dersine ilişkin kararlarını özgür bir şekilde almasının akademik özgürlük olduğunu ancak içeriğin uygun bir şekilde seçilmesi ve uygun bir şekilde aktarılmasının önemli olduğunu da şu örnekle açıklamıştır:

Adam mesela şey dersinde ekonomi dersinde atıyorum, İslam ekonomisi anlatıyor (...) bu dersin içeriğinin, ... modern ekonominin içeriği çerçevesinde verilmesi gerekirken hoca örtük müfredat yapıyor ve İslam ekonomisi anlatıyor ve kadınları aşağılıyor, bu ama bunu yaparken yine akademik özgürlüğüne dayalı olarak yapıyor ve bunun üzerinde herhangi bir yaptırım gücü yok. Bu da bilindiği hâlde, şikayet konusu yapıldığı halde, bu tutum sürdürülüyor ... işte bunu biz akademik özgürlükle örtüştüremeyiz. Akademik özgürlük, oradaki dersin içeriğinin uygun olarak akademisyen tarafından belirlenmesi, öğrencilere aktarılması ve bunu da yani yapı hani içeriğe uygun ve aynı zamanda uygun öğretim yöntemi ve tekniklerine dayalı olarak gerçekleştirmiş olması gerekiyor. (22.12.2023, 45'58"-47'02")

Özerkliği eğitim öğretim sürecindeki kararları bağımsız olarak alma şeklinde tanımlayan katılımcılardan biri aynı zamanda bu süreçte yetki sahibi olmayı da vurgulamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir: “Öğretim elemanının sahip olduğu öğretmen özerkliği, eğitim sürecindeki kararları bağımsız bir şekilde alabilme, ders içeriği ve yöntemleri belirleme, değerlendirme sürecini yönetme gibi konularda serbestlik ve yetki sahibi olması anlamına gelir.” (Doç. Dr., 12 yıl deneyimli). 18 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise özerkliğin dersle ilgili karar alma sürecinde bağımsız hareket edebilmek olduğunu “Öğretim elemanının ders süreci ile ilgili kararlarda daha fazla bağımsız olması. Ders süresi, içeriği, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde özerk hareket edebilmesi” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar, öğretim elemanı özerkliğini derslerine ilişkin kararları almada özgür olmak şeklinde tanımlamakla birlikte, bu özgürlüğün belirli bir çerçeve içinde olması

gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, 23 yıl deneyimli bir öğretim görevlisi özerkliği, öğretim elemanının zorunlu durumlar dışında dersi ile ilgili kararları verebilmesi olarak tanımlarken, 32 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği öğretim elemanının sınıf içindeki öğretim süreçlerinde kendi kararlarını belirli ölçülerde verebilmesi olarak tanımlamıştır. 12 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliğin öğretime dair kararlarda özgür olmak olduğunu ancak hesap verilebilirlik konusunda şeffaf olunması gerektiğini vurgulamıştır. Beş yıl deneyime sahip bir Dr. Öğr. Üyesi ise öğretim elemanının kararlarını almada idari sınırlar çerçevesinde özgür olması şeklindeki tanımını şu sözleriyle dile getirmiştir: “Örgütsel işleyişin ahengini sağlamak ve dersin kazanımlarını gerçekleştirmek için öğretmenin yönetsel sınırlamalar çerçevesinde öğrenme sürecini geliştirmesi adına özgürce hareket edebilmesi.” 15 yıl deneyimli ve anabilim dalı başkan yardımcısı olarak görev yapan bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği “Öğretim süreçlerini düzenleyebilmesi, belirlenen kurallar kapsamında bağımsız hareket edebilmesi.” sözleriyle açıklayarak özerkliğin belirli kurallar çerçevesinde olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

“Öğretimde özgür olmaktır.” alt teması kapsamında, öğretim elemanlarının özerklik tanımlarında eğitim öğretim süreçlerine yönelik planlama veya uygulama aşamalarında özgür olmak ya da hem planlama hem de uygulama aşamalarında özgür olmak vurgulanan noktalardan biridir. Katılımcılardan bazıları ise özerkliği öğretim elemanın yürüttüğü dersleri planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında bağımsız olmak şeklinde tanımlamıştır. Örneğin, 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğretim elemanı özerkliğini “Öğretim sürecinin planlanması ve sürdürülmesi ve eğitim öğretim ile ilgili süreçlerde fikir ve görüşlerimi rahatça ifade edebilme ve sürece yansıtabilme özgürlüğü olarak değerlendiriyorum.” şeklinde tanımlarken, 25 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. “Kendi derslerini deneyimlerine dayanarak yaratıcılığını kullanarak bağımsız olarak planlayabilme, yürütebilme durumudur.” şeklinde tanımlamıştır. İki yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. özerklik tanımında kendi belirlediği ölçütler doğrultusunda planlama ve uygulama yapabilmeyi “Verdiği dersin tüm planlama uygulama ve değerlendirme aşamalarında kendi belirlemiş olduğu ölçüt ve özellikleri kullanabilmesi olarak düşünüyorum.” sözleriyle vurgulamıştır. 37 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise özerklik tanımında yetkinliğe sahip olmayı ve kararlarının sorumluluğunu alabilmeyi şu sözleriyle vurgulamıştır: “Yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında karar verebilme, içerik belirleyebilme, derslerini ve tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, uygulama, değerlendirme yetkinliğine sahip olma ve bunların sorumluluğunu üstlenebilme.” 1 yıl

deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği, karar alma ve uygulama süreçlerindeki özgürlük olarak tanımlarken, bunun özellikle eğitim fakülteleri açısından önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır:

Öğretmen özerkliği bir öğreticinin yürüttüğü derslere ilişkin özgürce karar alabilmesi ve uygulaması olarak düşünüldüğünde, özellikle öğretmen yetiştiren bir kurumda öğretim elemanı olarak öğretmen özerkliğinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bizler bu konuda uzman olduğumuzu var sayarsak özerk bir şekilde derslerimizi yürütme yeterliliğine sahip olmamız ve bunun yönetim tarafından kabul edilerek sürece yansıtılması gerekir. Yüksek öğretimde bu özerkliğin zaten var olması gerektiğinin yanında eğitim fakültelerinde kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.

Ankette özerkliği “Özerklik ders planlama yürütme değerlendirme aşamalarında bireysel kararlar alabilmek” şeklinde tanımlayan Arş. Gör. Dr. Selin Hoca’ya görüşmede, tanımında yer verdiği alanlarda özerk olmanın neden önemli olduğu sorulduğunda her dersin içeriği aynı olmadığı için derslerini kendi uygun gördüğü şekilde düzenleyebilmesinin önemli olduğunu, özellikle akademik takvimde belirlenen haftalarda sınav yapmak ile ilgili sorunlar yaşadığı için değerlendirme açısından özerk olmanın önemli olduğunu dile getirmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında görevli olan Selin Hoca alanına özgü bir örnekle görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela akademik takvim bize geliyor 14 hafta, vize haftası belli, final haftası belli ... bunu esnetebilmeliyim çünkü her dersin içeriği aynı değil. Atıyorum uygulama yoğunluklu derslerimiz var, teorik geçiyor. Mesela psikolojik danışmanlık becerileri dersi veriyorum, tamamen uygulamaya dayalı bir ders ama 3-0-3 teorik bir ders atıyorum. Bundan benden vize final, yani finalde bir not isteme. Ben bunu işte çoktan seçmeli ya da yazılı sınav yapabileceğim bir şey değil. Ben onlara demo hazırlıyorum, atıyorum. Bu demoyu incelemek de uzun bir süreç. (...) 7. haftada isteme de bunu, ben bu uygulamayı 10 hafta yaptırayım, 10 hafta sonra bu beceriler oturur, ben 10. haftadan sonra alayım. Sınavların girilmesi gereken tarihler... Tabii ki mezuniyet için gerekli, bunların hepsinin bir altyapısı var ama o esnekliğin de biraz yine tanınması, bazı dersler için en azından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (30.04.2024, 52'50"- 54'20")

Özerkliği tanımlarken dersi planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerinde özgür olmayı vurgulayan Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca ise Arş. Gör. Dr. Selin Hoca’nın aksine değerlendirme sürecini istediği şekilde yapılandırabildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela bizde şey yok, bilmiyorum başka üniversitelerde, vize, final, bilmem ne. Sen değerlendirmeni istediğin gibi yapabilirsin ... istersen tamamıyla ödev verebilirsin, istersen

tamamıyla sınav yapabilirsin, istersen iki tane ara sınav yaparsın, final yapmazsın. Mesela ben ara sınav yapıyorum, final yapmıyorum bazı derslerimde. Bazı dersimde tamamıyla, işte ne bileyim, ödev ve proje odaklı olmuş oluyor. Bazısında gerçekten ... böyle şey gibi daha teknik bir içerik olduğunu düşündüğümüz bir yerde tamam bunların temel bilgileri bilinmesi gerekir dediğim yerde işte sınav, sınav gidelim burada falan filan. Dolayısıyla derslerin yapısı, ölçme değerlendirme tamamen bizim inisiyatifimizde. (18.10.2024, 45'28"-46'13")

Özerkliği, öğretimin planlanması ve yürütülmesi sürecinde özgür olmak olarak tanımlayan öğretim elemanlarından bazıları bu süreçte yönetmeliklere, mevzuatlara ve kurum tarafından belirlenen kurallara uyarak bağımsız hareket etmeye dikkat çekmişlerdir. Bu bulguya ilişkin görüşünü altı yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Öğrenme sürecinde dersin planlaması, yürütülmesi ve değerlendirmesi aşamasında tercihlerin/sürecin öğretim elemanı tarafından yönetmeliklere uygun ve bağımsız olarak belirlenmesidir.” şeklinde ifade ederken, 38 yıl deneyimli bir Prof. Dr. “Öğretmen özerkliğini, çerçevesi mevzuat ile sınırlı olmak kaydıyla, öğretim elemanının eğitim-öğretim etkinliklerini özgürce planlaması ve uygulaması olarak nitelendirebilirim.” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Bölüm başkanı olarak görev yapan ve 32 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise özerkliğin, kurumda katılımcı bir yaklaşımla belirlenmiş kurallara uymak koşuluyla öğretim elemanlarının kararlarını özgür bir şekilde alabilmesi ve uygulayabilmesi olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Kurum içi koşullar (şeffaf, adil ve akademik liyakate dayalı olmak vb. gibi) ve katılımcı bir anlayışla belirlenmiş olan kurallar doğrultusunda öğretim elemanın kişisel gelişimi, öğretim süreçleri, akademik çalışmaları ve topluma hizmet çalışmalarını planlama ve gerçekleştirme konusunda özgür olması.

“Öğretimde özgür olmaktır.” alt teması çerçevesinde, katılımcılar tarafından vurgulanan bir başka nokta derslerini planlama sürecinde özgür olmaktır. Özerkliği, öğretim süreçlerinde planlama özgürlüğü olarak tanımlayan katılımcılardan birinin tanımı “Dersleri ile ilgili tüm süreçleri kendisinin planlayabilme özerkliğine sahip olması” (Dr. Öğr. Üyesi, Anabilim Dalı Başkanı, 22 yıl deneyimli) şeklindeyken, bir başka katılımcı özerkliği “Öğretim faaliyetlerini planlama süreçlerindeki özgürlüktür.” (Doç. Dr., 8 yıl deneyimli) şeklinde tanımlamıştır. Özerklik tanımlarında amaç ve içerik gibi program öğelerinin belirlenmesi konusunda özgür olmak katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin, özerkliği program boyutlarına ilişkin özgür karar alma olarak tanımlayan 13 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesinin ifadesi “Ders içeriğini, materyalini ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilmesi” şeklindeyken, benzer boyutları vurgulayan

20 yıl deneyimli bir Doç. Dr. özerkliği “Bir öğretim elemanın öğretmen özerkliği, kendi programlarını tasarlama (amaçları-içeriği belirleme ve öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini oluşturma) ve bu konularda özgürce karar almasıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Yedi yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. ise özerkliğin derslerinin amacını ve yöntemini belirleme özgürlüğünün yanı sıra motivasyonunu etkileyen etmenleri de belirleme özgürlüğünü içerdiğini vurgulamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir: “Kısıtlı bir ifadeyle de olsa benim için; az önce yanıtladığım sorularda olduğu gibi öğretim yaptığım dersler özelinde amaç, yöntem vb. belirleyebilme özgürlüğünü, motivasyonunu (ve bunu etkileyen etmenleri belirleyebilme özgürlüğünü) kapsıyor.”.

Özerkliği tanımlarken program boyutlarına ilişkin planlamayı vurgulayan katılımcılardan 41 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu süreçte aynı dersi yürüten diğer öğretim elemanlarıyla iş birliği yapmanın önemini vurgulamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şöyledir: “Yürüttüğü dersin içeriğini, işleniş şeklini, ölçme değerlendirme şeklini kendisinin belirleyebilmesidir. Ancak bu kararda aynı dersi veren öğretim elemanları ile birlikte yürütülmesi öğrencilerin eşit eğitimi alabilmeleri açısından önemli görülmektedir.” Katılımcılardan biri, öğretim elemanı özerkliğini YÖK’ün belirlediği çerçeve programa uyarak derslerini planlama konusunda yetkiye ve özgürlüğe sahip olmak olarak tanımlamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir: “Öğretim elemanının uzmanlık alanının ve YÖK’ün belirlediği çerçeve doğrultusunda öğrencilere kazandırmayı amaçladığı hedeflere yönelik öğretim yöntemlerini, çalışma prensiplerini ölçme değerlendirme ilkelerini belirleme yetkisine ve özgürlüğüne sahip olmasıdır.” (Prof. Dr., 28 yıl deneyimli). Bir başka katılımcı ise, tanımında özerkliği yasal metinlere uygun şekilde derslerini planlama özgürlüğü olarak açıklamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir: “Temel işleyişte temel yasal metinlere ve toplum/akademik temayülleri dikkate alıp derslerin hedef, içerik, yöntem ve değerlendirilmesinde TYYÇ ve MEB önceliklerini yerine getirmek koşulu ile öğretim elemanın belirlemesi (Doç. Dr., 13 yıl deneyimli).

Katılımcılardan bazıları, özerkliği tanımlarken bir öğretim elemanının derslerini yürütme sürecinde sahip olduğu özgürlüğü vurgulamıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanları dersleri için yaptıkları planları özgür bir şekilde uygulayabilmeyi ve öğrencilere aktarmaları gerekenleri özgür bir şekilde aktarabilmeyi özerklik olarak tanımlamışlardır.

Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri bölüm başkanı olarak görev yapan 15 yıl deneyimli bir Prof. Dr. tarafından “İstediğim şekilde, özgürce belirlenen ders içeriklerini aktarabilme adına öğretim ilke, yöntem, teknik ve materyallerini kullanabilmem şeklinde tanımlayabilirim.” şeklinde ifade edilmiştir. Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Serhat Hoca ise özerkliği, öğretim elemanının herhangi bir kaygı yaşamadan dersini özgür bir şekilde yürütmesi olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Dersinde anlatacağı konunun içeriğini o konuyu gerektiren çerçeveyi temel aldıktan sonra bunu üzerine bastıra bastıra söylüyorum, öğrencilerin öğrenmesine maksimum düzeyde katkı sağlayacak içeriği oluşturduktan sonra, örneklerini yapılandırırken, içeriği aktarırken tamamıyla özgür olmasıdır benim için. Bunu söylersem sonra başıma bir iş gelir mi? Bunu böyle ele alırsam, acaba hakkımda başka bir durum söz konusu olabilir mi endişesine kapılan öğretim elemanının özerk davranabileceğini düşünmüyorum ben açıkçası. (26.04.2024, 43'16"- 43'50")

Yedi yıl deneyimli Doç. Dr. Sinem Hoca ise ankette özerkliği “Bilgilerini kısıtlama olmadan istediği şekilde öğrencilerine aktarması bu şekilde mesleğini yaparken daha çok doyuma ulaşması.” şeklinde tanımlayarak özerkliğin mesleki doyuma katkı sağladığını vurgulamıştır. Görüşme sırasında, ankette özerkliği neden bu şekilde tanımladığı sorulduğunda ise pandemi döneminde derslerin çevrimiçi yapılması, bununla birlikte maddi destekler konusunda yaşadığı sıkıntılar nedeniyle kısıtlama ile karşılaşmadan dersleri yürütmeyi önemli gördüğünü dile getirmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan Doç. Dr. Sinem Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bu dersler işte şey online olabilir diye diretilme olduğu o dönemden bahsediyorum aslında. Ve eğer ki işte bu şekilde bir direktme yani olmadan yapılırsa bir de belki şey bazen maddi destek olarak kısıtlama derken aslında bundan da bahsetmiş olabilirim. Biz çünkü çok sosyal olduğumuz için bazı dersler, aktif daha doğrusu sosyal dediğim, bazen dışarıda da dersleri yapmak isteriz ama işte kısıtlama oluyor. Nedir? İzin kısıtlaması, maddi kısıtlamalar. Bunlar olmasa belki de daha iyi dersi veren hoca kendine daha iyi doyumu ulaşmış hissedecek. Arada yani sanki bir engeller var. O engeller ne dersiniz, bahsettim biraz önce. O engellerin kalkması. (24.01.2024, 74'08"- 75'02")

Görüşme katılımcılarından Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca da özerkliği yer ve zaman konusunda kısıtlayıcı durumların olmaması ve öğretim elemanının bu konuda özgür bir şekilde hareket edebilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bence işte üniversite hocası deyince ders, saat kısıtlaması bence çok mantıklı değil. Mesai kavramı bence kısıtlayıcı olabilir bu kavramlar. Öğrenciyle istediği yerde, istediği ortamda dersi işleyebilmeli. İsteddiği zaman uzaktan eğitim yüze yüze ya da farklı bir yerde, farklı bir atmosferde dersini işleme özgürlüğü sağlanabilmeli. (30.10.2024, 34'17"- 34'43")

Öğretim elemanı özerkliğini, derslerini yürütme sürecini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmek olarak tanımlayan katılımcılardan bazıları bu süreçte yönetmeliklere uygun hareket etmenin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Örneğin, dekan yardımcısı olarak görev yapan, on yıl deneyimli bir Doç. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Öğretim programı içinde yer alan bir dersi, programın ana ve alt amaçlarından uzaklaşmadan yürütebilmek. Kanun ve yönetmelikler çelişmeyen, öğretim ilkelerine ters olmayan uygulamaları yapabilmek” sözleriyle açıklarken, sekiz yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi derslerini uygulama sürecinde özgür olmakla birlikte hesap verilebilirliğin gerektiğini şu sözleriyle vurgulamıştır: “Verilecek olan dersin vermesi gereken belli yeterlilikleri verdiğim sürece bunu hangi yöntem teknikle yaptığım, hangi ölçme aracını daha uygun bulduğum ve uyguladığım konusunda özgürüm ama bunları belli ölçütlere uygun ve kanıtlayabilecek şekilde yapmalıyım.” Bir yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği eğitim öğretim sürecinin özgür bir şekilde yürütülmesi olarak vurgulamakla birlikte, bu uygulamaların bilimsel temellere dayanması gerektiğini “Öğretim elemanının inandığı eğitsel doğruları özgür bir biçimde uygulayabilmesi. Tabi burada dikkat edilmesi gereken husus, söz konusu eğitsel doğruların en genel anlamıyla bilimsel ve insani temellere dayalı olması. Maalesef öğretmen özerkliği adı altında çok yanlış, keyfi uygulamalar yapabiliyor.” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretim elemanı özerkliğini öğretimle ilgili kararlarını alma ve uygulama konusunda özgür olmak şeklinde tanımlayan öğretim elemanları bu süreçte herhangi bir dış baskı ya da müdahale ile karşılaşılmasa gerektiğine de dikkat çekmişlerdir. Örneğin, bir yıl deneyimli bir Arş. Gör. Dr. özerkliği “Verdiği derse ilişkin bir üst otoritenin herhangi bir baskısı altında kalmadan kararlar alabilmesi ve bunları uygulayabilmesi.” şeklinde tanımlarken, 8 yıl deneyimli bir Doç. Dr. “Eğitimde planlama, içerik, yöntem ve değerlendirme gibi süreçlerde öğretim üyesinin belirlediği şekillerde olması ve bu duruma yönetimin müdahale etmemesi” şeklinde tanımlamıştır. Bunlara ek olarak, öğretim elemanlarından bazıları özerkliği öğretim elemanının özgünlüğü olarak tanımlamıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcı ifadelerinden biri şu şekildedir: “Öğretmen yetkinliklerini kazandırma bağlamında sahip olunan mesleki bilgi ve beceri yanında

bunun ortaya konuluş biçimi ve izlediğiniz yaklaşımların size özgü olması ve bunları seçip uygulayabilme konusunda sahip olduğunuz seçenekler öğretim sürecinin kalitesini etkileyecek temel değişkenlerdendir.” (Prof. Dr., Enstitü Müdürü ve Bölüm Başkanı, 23 yıl deneyimli). Bir başka katılımcı ise “Dersin amacı dışına çıkmadan ve adil bir ölçme uygulamak koşuluyla; ders içeriği, öğretim yöntemi, materyal ve mekan seçimi vs. konularda özgün seçimler yapabilmek.” (Prof. Dr., Anabilim Dalı Başkanı, 30 yıl deneyimli) şeklindeki ifadesiyle özerkliğin özgünlük anlamına geldiğini vurgulamıştır.

4.3.1.2 Yönetmelik süreçlere katılımı özgür olmaktır

“Yönetmelik süreçlere katılımı özgür olmaktır.” alt teması içinde 33 anket katılımcısı özerkliği yönetimle ilgili alınan kararlara katılmada özgür olmak olarak tanımlamıştır. Görüşmelerde ise 12 katılımcı özerkliği tanımlarken yönetmelik süreçlere katılmada özgür olmayı vurgulamıştır. Bu bağlamda, katılımcılar eğitim öğretim süreçlerine ve derslere yönelik bölüm, fakülte ve üniversite düzeyinde alınan kararlara katılım gösterme ve görüşlerini ifade etme konusunda özgür olmayı vurgulamışlardır. Örneğin, özerkliği karar alma süreçlerine katılma özgürlüğü olarak tanımlayan katılımcılardan biri görüşünü “Alınan kararlara aktif katılım ve tartışılabilir olması. Düşüncesini dile getirmesi” (Doç. Dr., 27 yıl deneyimli) şeklinde açıklarken, bir başka katılımcı “Yükseköğretim hizmetini etkileyen profesyonel olarak yönetime ve kararlara katılım” (Prof. Dr., Anabilim Dalı Başkanı, 25 yıl deneyimli) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Özerkliği, öğretimde özgür olmanın yanı sıra kararlara katılım sürecinde de özgür olmak olarak tanımlayan bir katılımcı ise görüşünü “Dersler haricinde ise görev yaptığım bölümde öğretim süreci ile ilgili alınan kararlara katılma-katılmama özgürlüğüne sahip olmak diyebilirim.” (Arş. Gr. Dr., 7 yıl deneyimli) şeklinde açıklamıştır. 30 yıl deneyimli bir Prof. Dr. ise özerkliği tanımlarken katılım imkanının sağlanmasını “Program amaçlarına ve kendi işlevine ilişkin eleştirel bir katılım sağlayabilme imkan ve haklarının sağlanması durumudur.” sözleriyle vurgulamıştır.

Özerkliği hem öğretim süreçlerinde hem de idari kararlara katılım sürecinde özgür olmak olarak tanımlayan, bölüm başkan yardımcısı olarak görev yapan 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretim elemanının özerk olması hem verdiği derslerle ilgili kararlarda hem de kurumun idari işleyişinde inisiyatif kullanma hakkının bulunması diye düşünüyorum.” Ankette özerkliği “Öğretim elemanının dersini seçme ve anlatma süreçlerinde, idareye katılım süreçlerinde bağımsızlığı” olarak tanımlayan Doç.

Dr. Tolga Hoca'ya bu süreçlere katılımı neden önemli gördüğü sorulduğunda, öğretim elemanlarının karar alma süreçlerine dahil edilmediğinde değersizleştiğini düşündüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğretim elemanı kendi içinde bireysel, yalnız bir kişi değildir. Bir topluluğun parçasıdır. Bu topluluğun parçasında da onun görüşlerine değer verilmiyorsa, idarenin görüşlerine katılmıyorsa, katkıda bulunamıyorsa, ya da bulunduğu bölümün fikirlerinde görüşleri alınmıyorsa değersizleşir, yalnızlaşır ve toplumun parçası olmaktan çıkar, kendi halinde bir kulvarda iş hayatına devam eder. Bu aslında sıkıntılı bir durumdur. Onun için özerklik dediğimiz şeyde sadece kendi özerkliği değil, o toplumun içindeki kararlarının dinlenmesi, görüşlerinin dinlenmesi de özerkliğime yardımcı olur. (29.03.2024, 38'18"-39'06")

“Yönetsel süreçlere katılımı özgür olmaktır.” bağlamında, katılımcıların söz ettiği bir başka nokta ise istedikleri dersi yürütmek, uygun gördükleri dersleri açmak ve istedikleri kadar ders saatine girmek konusunda özgür olmaktır. Örneğin, beş yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliği ders saatlerini belirlemek olarak tanımlamakla birlikte, mesai uygulamasının olmaması gerektiğine de dikkat çekmiştir. Katılımcının bu bulguya ilişkin görüşü şu şekildedir: “Ders saatlerini ve içeriğini kendisinin planlaması, mesai kavramının olmaması.” 12 yıl deneyimli Dr. Öğr. Üyesi Pınar Hoca ankette özerkliği “Özgürce yürütmek istediği dersleri seçebilmesi veya yürütülmesi istenen dersler konusunda gerekli hazırlığı yapabilmesi için yeterli bir süre önceden haber verilmesi” sözleriyle açıklamıştır. Görüşmede ise yürüteceği derslerin önceden haber verilmemesi ile ilgili yaşadığı bir deneyimi şöyle açıklamıştır:

Mesela bu dönem ders kayıt esnasında üzerime yüklenen dersleri gördüm. Hiç haberim olmadı ve bu konuda hiç konuşulmadı ... bu derse yönelik bir hazırlık yapmam ya da işte doktor öğretim üyesi olarak girmem gereken belirli bir zorunlu ders saati var. Ama ben mesela sürpriz bir şekilde kayıt haftasında sistemimde ben bu dersleri gördüm. Ve benim daha önce bu derslere ilişkin bir hazırlığım yoktu. Dolayısıyla ders hazırlığını daha önceki yürüten hocalarımdan, arkadaşlarımdan, onlardan hani başvurarak, deneyimlerini paylaşımlarını isteyerek, çok sıkışık bir zaman diliminde haftalık haftalık hazırlayarak yürütmek durumunda kaldım. (20.05.2024, 1'157"-2'42")

Görüşme katılımcılarından Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Hoca özerkliğin boyutlarından biri olarak yönetsel süreçlere katılımı vurgulayarak, seçmeli ders önermesi ve bu dersin açılmasıyla birlikte kendini daha özerk hissettiğini “Ben mesela geldikten sonra uzun süre zorunlu dersler vermiştim. Aslında çok sonrasında seçmeli ders önerdim ve seçmeli dersler vermeye başladım. Ve bu da benim kendimi daha iyi hissetmeme sağladı. Çünkü

hani daha özerk hissetmiş olabilirim kendimi gerçekten.” (15.07.2024, 53'50 "- 54'05") sözleriyle dile getirmiştir.

Özerkliği, idari ve akademik alanlarda fikirlerini özgür bir şekilde ifade etmek ve bir müdahaleyle karşılaşmamak olarak açıklayan bir katılımcının tanımı şu şekildedir: “Yönetimde, mali alanlarda ve akademik alanlarda özerkliği anlıyorum. Bu tip çalışmalarda inisiyatif almak, açık ve seçik olarak düşüncesini ifade etme, akademik içerikler konusunda herhangi bir sınırlama ya da engel durumunun bulunmaması.” (Prof. Dr., 15 yıl deneyimli). Özerkliği, araştırmada, öğretimde ve idari kararlara katılımda özgür olmak olarak tanımlayan 17 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise idari kararlara katılım özgürlüğü bağlamında öğretim elemanı alım sürecinde fikrini belirtebilmeyi önemli gördüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Kendi bölümümüze katılacak öğretim elemanlarını belirlemede katılımcı şekilde görüş bildirebilme. Şeffaf bir işleyişimiz vardı, herkes her yerden başvurabilir ve değerlendirmeye girebilirdi ama maalesef artık hiç görmediğimiz seminer dahi vermeyen akademisyenler bölüme katılıyor. Yorum hakkınız olmayan insanlar aynı bölümde çalışmak akademik özerklik için baltalayıcıdır.

Öğretim elemanı özerkliği tanımında yönetsel süreçlere katılım özgürlüğüne değinen katılımcılar arasında öğrenci seçiminde ve öğrenci sayısının belirlenmesinde söz sahibi olmayı vurgulayanlar da vardır. Örneğin, özerklik tanımında idari kararlara katılımı da vurgulayan 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. bu bulguya ilişkin görüşünü “Eğitim Fakültesi’ne kabul edilecek öğrencileri seçme konusunda yetki sahibi olma” sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı ise özerkliği, öğretimde ve idari kararlara katılımda özgür olmak olarak tanımlarken öğrenci sayısını belirlemek konusunda özgür olmaya değinmiştir. Katılımcının bu bulguya ilişkin görüşü şu şekildedir: “Bir öğretim elemanının bu bağlamda derslerini, içeriklerini, amaçlarını, ölçme ve değerlendirme zamanlarını, tarihlerini, yöntemini, öğretim yöntemlerini, kullanacağı araç gereçleri ve öğrenci sayısını belirleme konusunda tam yetkili olmalı” (Prof. Dr., Bölüm Başkanı, 20 yıl deneyimli). Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Özlem Hoca ankette özerkliği öğretimde özerk olmak olarak tanımlamıştır. Görüşmede özerklik tanımına başka hangi boyutları ekleyebileceği sorulduğunda ise kontenjan ve ders sayılarını belirleme gibi idari kararlara katılımda özerk olmayı ekleyebileceğini “Yönetime katılma, kararlara katılma konusu eksik kalmış. (...) Ona biz katıldığımız için onu yazma gereği duymamışumdır demek ki. Başka da yani kontenjanlar belirlenirken belki, derslerin seçilirken olabilir, ders

saatleri belirlenirken yani saat sayısı ne kadar derse girileceğinden.” (03.05.2024, 34'07"-34'37") sözleriyle dile getirmiştir.

4.3.1.3 Araştırmada özgür olmaktır

“Araştırmada özgür olmaktır.” alt teması altında 27 anket katılımcısı özerkliği araştırma süreçlerinde özgür olmak olarak açıklamıştır. Görüşmelerde ise 28 katılımcı özerkliği tanımlarken araştırma süreçlerinde özgür olmayı vurgulamıştır. Katılımcılar yaptıkları akademik çalışmalarda diledikleri konuları özgür bir şekilde çalışabilmeyi, bu süreçte herhangi bir engelle karşılaşmamayı ve yaptıkları çalışmalarda düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmeyi araştırma özerkliği olarak tanımlamışlardır. Örneğin, 25 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ankette özerkliği “Özgürce işimizle ilgili ve alanımıza özgü çalışmalarımıza ilişkin düşüncelerimizi yazmak, yayınlamak.” şeklinde tanımlarken, 15 yıl deneyimli bir Doç. Dr. özerkliğin, öğretimde ve araştırmada özgür olmayı ifade ettiğini “Öğretim ve araştırma süreçlerinde özgür olma, dış faktörler tarafından sınırlandırılmama” sözleriyle dile getirmiştir. Özerkliği öğretimde ve araştırmada özgür olmak olarak tanımlayan görüşme katılımcısı Doç. Dr. Serhat Hoca ise öğretim elemanının yöneticilerinin görüşlerini değil bilimsel süreçleri göz önünde bulundurarak araştırmalarına yönelik kararlarını kendisinin alabilmesini özerklik olarak tanımlamıştır. Doç. Dr. Serhat Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğretim elemanının temel bilimsel çerçeveyi baz aldıktan sonra atacağı her adımda özgür olması lazım. Neyi araştıracağının kararını, nasıl araştıracağının kararını, hangi bilgi ve belge ile araştıracağının kararını verme konusunda kurumum ne der, yönetimim ne der, amirlerim ne der anlayışıyla değil, bilimsel süreç neyi gerektirir anlayışıyla hareket etmesi lazım. (26.04.2024, 42'46"-43'10")

Özerkliği, öğretimde ve araştırmada özgür olmak olarak tanımlayan 28 yıl deneyimli bir Prof. Dr. araştırmada özgür olmanın önemini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bunun öğretici ve araştırmacı yönü olmak üzere iki yönü bulunmakta. Öğretici yönü bu sürecin sınıfa yansıyan dersin amacından, içeriğinden, öğrenme- öğretme sürecinden ve değerlendirme sürecine kadar tüm boyutlarını kendi ölçüt, yeterlik ve özelliklerini düzenleyebilmesi olup, araştırmacı yönüyle de bu işin sağlıklı yürütmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmesidir. Çünkü araştırma olmadan öğretim elemanın özerkliğinden ya da özgürlüğünden söz edilemez. Birbirinin itici gücü olarak düşünülebilir.

22 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliği öğretim ve araştırma süreçlerinde özgür olmak olarak tanımlamış ve görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Ders içi faaliyetlerde ve

mesleğimle ilgili çalışmak istediğim konuda bağımsız olabilme”. Beş yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği akademik çalışmalara istediği zaman katılabilmek olarak tanımlamıştır. Özerkliği öğretimde ve araştırmada özgür olmak olarak tanımlayan görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Bahar Hoca ise yetkinliğinin artması ve ders yükünün azalması ile araştırma özerkliğinin arttığına yönelik deneyimini paylaşarak, araştırmada özgür olmayı şu sözleriyle vurgulamıştır:

Yayın yapmak herhalde akademisyenleri en çok mutlu eden, doyuran ve işte besleyen bir süreç. Özellikle yayınlar konusunda mesela son dönem, son birkaç yılım çok özerk hissettiğim bir dönem. Çünkü daha özgür bir şekilde ve daha derinlemesine çalışmalar yapmak için hem bilgi birikimim arttı. Ama bunun yanında ders yükümün biraz azalması bana bu konuda biraz fırsat verdi. (30.04.2024, 32'07"-32'32")

Özerkliği, istediği konuda araştırma yapmak olarak tanımlayan 21 yıl deneyimli bir Prof. Dr. öğretim elemanı özerkliğini “Öğretim elemanının istediği konularda (din, ırk, toplumsal cinsiyet, göç, azınlık, kapsayıcı eğitim vb.) çalışabilmesi, akademide görüşlerini özgürce ifade edebilmesi, kararlara katılımı, öğretim sürecinde de özgür olabilmesi.” şeklinde tanımlamıştır. Özerkliği öğretim, araştırma ve yayın süreçlerinde özgür olmak olarak tanımlayan görüşme katılımcısı Prof. Dr. Bülent Hoca da görüşünü “Sizin kendi konu alanınızı belirlemeniz, ... araştıracağınız işte ne bileyim çözümleyeceğiniz, nasıl yayınlayacağız, nerede yayınlayacaksınız, tamam mı, bunların her biri akademik özerklik kapsamı özerklik kapsamında” (22.12.2023, 42'08"-42'23") sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, görüşme katılımcılarından Öğr. Gör. Dr. Öykü Hoca akademik yayınlar ve bunlar dışındaki beyanlarında özgür olmayı özerklik alanları olarak değerlendirmiş ve görüşünü “Mesela yaptığım akademik yayınlarda, yazdığım kitaplarda ya da dışarıda yapacağım işte mesela bir yere bir konuşmacı olarak davet edilebilirim, bir beyanda bulunmak isteyebilirim. Bunlar da aslında bizim özerk olmamız gereken alanlar.” (30.10.2024, 42'44"-43'04") şeklinde açıklamıştır.

Görüşme katılımcısı Dr. Öğr. Üyesi Başak Hoca ise ankette özerkliği öğretimde özgür olmak olarak tanımlamıştır. Görüşmede, tanımına başka ne gibi boyutlar ekleyebileceği sorulduğunda ifade özgürlüğünden ve araştırmada özgür olmadan söz etmiştir. Araştırmada özgür olmak bağlamında, istediği konuyu çalışmakta özgür olmanın önemini yaşadığı bir deneyimi paylaşarak şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir de çalışma alanı konusunda, mesela şey de yaşamıştım yani bu bir hocayla çalışma yaptığımda sonrasında bu konuda çalışmak istediğimde o benim konum gibi bir şeyle

karşılaştım. Olmaması gerektiğini düşünüyorum. Yani konu benimsemek ya da bu konuyla ilgili başkasının çalışmasını engellemek gibi bir durum olamaz ... herkes her konuda istediği kadar çalışabilir. (08.02.2024, 50'27"- 50'56")

4.3.1.4 Mesleki gelişimde özgür olmaktır

“Mesleki gelişimde özgür olmaktır.” alt teması altında beş anket katılımcısı özerkliği mesleki gelişimleriyle ilgili süreçlerde özgür olmak olarak açıklamıştır. Görüşmelerde ise beş katılımcı özerkliği açıklarken mesleki gelişim süreçlerinde özgür olmayı vurgulamıştır. Katılımcılar, özerkliği bir öğretim elemanının mesleki gelişimine ilişkin karar alma süreçlerinde özgür olması olarak tanımlamıştır. Anket katılımcılarından biri özerkliği, öğretimde ve araştırmada özgür olmanın yanı sıra öğretim elemanının kişisel gelişimine ilişkin planlamalarında özgür olması olarak ifade ederken, bir başka katılımcı bir öğretim elemanının kendini ve derslerini geliştirmek için yeterli zamana sahip olmasını özerklik olarak açıklamıştır. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Sema Hoca da kendini geliştirmek için yeterli zamana sahip olmayı öğretim elemanı özerkliği kapsamında değerlendirmiştir. 30 yıl deneyimli bir Öğr. Gör. ise mesleki gelişimde özerk olmayı vurguladığı özerklik tanımını “Öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanını ifade etmektedir.” şeklinde yapmıştır.

13 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise yaptığı tanımda mesleki gelişim özgürlüğünü şu sözleriyle vurgulamıştır: “Öğretim elemanının kendi mesleki gelişimi için bağımsız karar verebilmesi anlamına da gelebilir.” Görüşme katılımcılarından Doç. Dr. Nehir Hoca ise “Mesleki gelişimde özerk olmaktır diyebilirim. Benim işte kendim yükselmem, yükselme kısmında işte ayağınızın kaydırılmaması, cam tavanların olmaması, kadına farklı davranılmaması, işte bekara farklı davranılması gibi şeyleri katarsak yükselmede özerk olmayı söyleyebiliriz.” (24.04.2024, 51'25"- 51'42") sözleriyle bu bulguya ilişkin görüşünü ifade etmiştir.

4.3.1.5 İfade özgürlüğüdür

“İfade özgürlüğüdür.” alt teması altında beş anket katılımcısı özerkliği öğretim elemanlarının fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilmesi olarak açıklamıştır. Görüşmelerde ise 14 katılımcı özerkliği açıklarken ifade özgürlüğüne sahip olmayı vurgulamıştır. Katılımcılar, öğretim elemanı özerkliğini, kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilmek ve herhangi bir kaygı duymadan görüşlerini dile getirmek olarak

tanımlamışlardır. Örneğin, anket katılımcılarından 12 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği, kendi fikirlerine sahip olan bir öğretim elemanının bu fikirlerini özgürce dile getirmesi olarak tanımlamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Fikir ve düşüncelerini telkin mahiyetinde olmadığı sürece izah edebilmesidir. Öğretim elemanın bağımsız hareket edebilme yetisidir. Fikir ve düşüncelerini birey olarak ferdi olarak oluşturabilmesidir. Herhangi bir konu veya alanda kendine ait fikirleri yoksa birilerinin aklı ile hareket ediyorsa ona öğretim elemanı demek de doğru olmaz zaten.

Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Filiz Hoca ankette, özerkliği “Rahatlık, öğrenci ve öğretim üyesi yararına özerklik” şeklinde tanımlamıştır. Görüşmede, özerkliği neden bu şekilde tanımladığı sorulduğunda ise rahatlık ile kastettiğinin özgür olabilmek olduğunu, öğretim elemanının düşüncelerini herhangi bir baskı hissetmeden rahat bir şekilde ifade edebilmesini, kendi görüşlerini ifade etme becerisine sahip olmasını kastettiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte, bu özgürlüğün belirli sınırlar içinde olduğunu da “Öğrencinin ve toplumun yani o kurumun da tabii ki toplumun yararını da düşünerek, biraz sorumluluklarımız olduğu için böyle sınırlar içerisinde bir özerklik diye tanımlayabilirim yani onu, şey rahatlıkta özgür düşünme ve demokratik tutum var ama toplum ve öğrenci yararında da sınırlarımız var.” (08.12.2023, 65'58"-66'20") sözleriyle vurgulamıştır. 14 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği ifade özgürlüğü olarak tanımlamakla birlikte, öğretim elemanının yapmak istediği uygulamaları belirli kurallar çerçevesinde yürütmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi “Her bakımdan düşüncesini özgür bir şekilde paylaşabilmeyi ve istediğini belirli kurallar çerçevesinde uygulayabilmeyi ifade eder.” şeklindedir. 11 yıl deneyimli bir Doç. Dr. ise akademik çalışmaların ve öğretim süreçlerinin en etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretim elemanının ifade özgürlüğüne sahip olması gerektiğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

Akademik çalışmaların ve üniversite düzeyinde ders yapmanın "gerçekten" layığıyla yapılabilmesi için tam anlamıyla özerk olması gerekiyor. Derste özgürce konuşmak, tartışabilmek, farklı fikirleri dinlemek anlamak gerekiyor. Bunun için elimden geleni yapıyorum ancak "bazı" gerekçelerle çoğu zaman burada kendimi ve öğrencilerimi kontrol etmek gerekiyor.

Ankette yaptığı özerklik tanımında öğretimde özgür olmayı vurgulayan Dr. Öğr. Üyesi Erdem Hoca görüşme sırasında, bu tanıma ifade özgürlüğü boyutunu da eklemiştir.

Ayrıca, öğretim elemanının düşüncelerini ifade edebileceği bir ortama sahip olması gerektiğini de vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin görüşünü ise şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela düşünceleri ifade etme çekinmeden, korkmadan bunu her platformda, yani insanın düşündüğüyle söylediğinin farklı olmaması gerekiyor. Yani net olmak gerekiyor. İşte burada yani insanlar kendilerini özerk olmadığını düşünerek işte kapalı kapılar ardında dediğim var ya aslında buraya geliyor bütün iş. Düşünce, duygu ve düşünceler net bir şekilde ifade edebilmesi, o ortama sahip olması gerekiyor. (29.12.2023, 63'45"- 64'48")

Ankette özerkliği “özgürlük aslında” şeklinde tanımlayan Doç. Dr. Zehra Hoca’ya görüşmede bu tanımını açıklaması istendiğinde, öğretim elemanının kendini özgür bir şekilde ifade edebilmesini ve öğrencileriyle özgürce fikirlerini tartışabilmeyi kastettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani düşüncelerini uygun bir şekilde aktarabilmesi gerekir. Hani bir akademisyen sonuçta öğretmenden fazlası bence. (...) öğrenciyle bence her konu tartışılmalı, şey olmaması lazım, bir sınır olmaması lazım. Hani öğrenciyle o günkü siyasi bir mevzu ya da sosyal bir durum, hani bu bile tartışılmalı. (02.01.2024, 34'14"-34'47")

Görüşmelerde, bir öğretim elemanını özerk olarak tanımlayabilmemiz için sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu sorulduğunda altı katılımcı, bir öğretim elemanının özerk olabilmesi için kendini özgür bir şekilde ifade edebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dr. Öğr. Üyesi Selim Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü “Bölüm ve program içinde, üniversite içinde kendisini özgürce ifade edip başkalarının sunduğu fikirleri kritik bir gözden geçirip değerlendirebilen ve onlarla ilgili yorum yapıp profesyonel fikrini ortaya koyabilen.” (18.10.2024, 50'44"-51'00") sözleriyle açıklarken, Doç. Dr. Eren Hoca özerk bir öğretim elemanının kendisi özgürce ifade etmesinin yanı sıra cesur olması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Eleştireceği bir şey varsa bunu net bir şekilde söyleyebilmeli, dile getirebilmeli. Biraz cesur olmalı. Bizim kültürel olarak biraz hani özerkliğimizi engelleyen noktalar acaba mobbing görür müyüm? Mobbing'den dolayı geri adım atma ya da bildiğini söylemeyip susmayı tercih etme gibi durumlarımız olabiliyor ... cesaretli olmalı tabii ki bilim insanı yani işte bu bir şey söyledikten sonra onun üç beş adım sonrasını da düşünerek hareket etmeli ama ... bunları yaparken de başıma da şu gelir bu gelir deyip geri adım atmamalı diye düşünüyorum ... özerk böyle bir özellik listesi gibi soruyorsanız hani işte kendini iyi ifade edebilmeli, görüşünün arkasında durmalı, eleştirel düşünebilmeli, yaratıcı düşünebilmeli. (17.01.2024, 49'03"-49'55")

“Özgür olabilmektir.” teması kapsamında, özerkliği öğretimde, yönetsel süreçlere katılımda, araştırmada ve mesleki gelişimde özgür olmak olarak tanımlayan katılımcıların yanı sıra, özerkliği genel anlamda özgür, bağımsız ve esnek olmak, karar alabilmek şeklinde ifade eden 33 anket katılımcısı ve dokuz görüşme katılımcısı vardır. Örneğin, Enstitü Müdür Yardımcısı olarak görev yapan 12 yıl deneyimli bir Doç. Dr. özgürlük alanı olarak tanımladığı özerkliği şu sözleriyle açıklamıştır: “Mesleki faaliyetleri planlamada, uygulamada ve karar almada sahip olunan özgürlük alanı olarak tanımlanabilir.” Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Berna Hoca ise öğretim elemanı özerkliğini özgürlük olarak tanımlarken hesap verebilir olmayı da şu sözleriyle vurgulamıştır:

Birçok açıdan öğretim elemanlarının kendisini özgür ve kendi kararlarını uygulayabilir seçebilir ve sonuçlarına dair hesap verebilir hissetmesi bence özerklik. Çok boyutlu, bağlama özgü, yani evrensel her yerde geçerli bir özerklik tanımı yok. Duruma özgü, bağlama, özgü yer ve zamandan etkilenen bir kavram bence özerklik. (06.12.2023, 60'11"-60'39")

Özerkliği karar alma süreçlerinde özgür olmak olarak tanımlayan katılımcılardan biri görüşünü “Karar alma süreçlerinde kimseye bağımlı olmadan karar alabilmek” (Doç. Dr., 13 yıl deneyimli) şeklinde ifade ederken, 27 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği “Uzmanlığım konusunda alacağım kararlarda özgür olmak” şeklinde ifade etmiştir. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Sedat Hoca da özerkliği sorumluluk alanları içinde karar alma olarak şu sözleriyle açıklamıştır: “Yani karar verebilmek anlamında söyledim yani kendisi ve kendi sorumluluk alanıyla ilgili konularda karar alabilme ve kararlarını uygulayabilme olarak görüyorum daha doğrusu.” (20.12.2023, 36'58"-38'02"). Bazı katılımcılar ise özerkliği esnek olmak olarak açıklamışlardır.

İki görüşme katılımcısı ise özerk bir öğretim elemanının özelliği olarak özgür olmayı vurgulamıştır. Bu katılımcılardan Doç. Dr. Zehra Hoca özerk bir öğretim elemanının özgür ve kendi kararlarını alabilen bir birey olmakla birlikte kurallara uymasının da önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: “Özgür olur, bağımsız (...) cesur olur, tutarlı olur. Kuralları önemsemesi gerekir, ... ülkenin kurallarını, ... anayasal anlamda. Daha sonra her şeye tamam dememesi lazım, bazı bazen olabiliyor. Tamam hocam, ... siz ne dersiniz hocam, tamam. Böyle olmaması gerekir, daha kararlarını kendi alabilmesi gerekir.” (02.01.2024, 32'14"-33'01"). Öğr. Gör. Dr. Gonca Hoca ise bir öğretim elemanının özerk olması için özgür düşünce yapısına sahip olması gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Özerk olmanız için bir kere kendi içinde bir kendi düşünce dünyanda da özgür olman lazım. Herkes seni özgür bıraksa, kafanda kalıplar varsa zaten gene özgür olamazsın. O kafamızdaki zincirleri de tabii kırabilmemiz lazım. Yani böyle her söylenen evet, tabii tabii yaparım olur diyen bir insan özgürce bir fikir de üretemez. Yaratıcılığı da baskılanmış olur. Yani kendi içimizde bir, bazı zincirleri kırıp özgür düşünebilir, mümkün olduğunca özgür düşünebilmek. (22.05.2024, 52'00"-52'35")

Özerkliği, özgürlük veya bağımsızlık olarak açıklayan katılımcılar arasında özerkliği kurallar, yasalar veya mevzuatlar çerçevesinde özgür olma olarak tanımlayan katılımcılar da vardır. Bu katılımcılardan biri görüşünü “Öğretim elemanının görev tanımı içinde olan faaliyetlerde, üniversite hedefleri/mevzuatı ile çatışmayacak biçimde kararlar alabilme özgürlüğüdür.” (Prof. Dr., Enstitü Müdürü, 24 yıl deneyimli) şeklinde ifade ederken, bir başka katılımcı görüşünü “Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kapsamına giren ve mevzuata aykırı olmamak kaydıyla her türlü kararda özgür hareket edebilmesidir.” (Prof. Dr., 6 yıl deneyimli) şeklinde ifade etmiştir. Özerkliği, öğretimde ve araştırmada özgür olabilmek şeklinde tanımlayan, Türkçe Eğitimi anabilim dalında görevli Doç. Dr. Asude Hoca özerk kelimesinin olumsuz bir çağrışım olduğunu ve özellikle meslek gruplarını yetiştiren fakültelerde bir kontrol mekanizmasının olması gerektiğine yönelik düşüncesini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Özerk kelimesi zaten kıymetli hocam olumsuz bir çağrıdır Türk dünyasında, Türk düşünce dünyasında, biz özerk kelimesinden korkarız. Bunun siyasi sebepler dolayısıyla özerk, iş birlikçi, iş birliği bu tarz şey, bu kelimeler bizde olumsuz çağrışıma sebep olur. Ama ben benim elbette ki sizin ne sormak istediğinizi anladım ama şu var ders içeriğinde özgür, fakat başı boş da değil, başı boş da değil çünkü bu çok büyük bir sorun, üniversitelerimizde çok büyük bir sorun olduğunu değerlendiriyorum. Kontrol edilmesi lazım. Bakın kontrole en muhtaç olan özellikle bizim gibi meslek yetiştiren, meslek üniversitelerinde, meslek fakültelerinde kontrol olması lazım. (22.12.2023, 25'00"-25'51")

Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Mustafa Hoca ve Prof. Dr. Emel Hoca özerkliğin başıboş olmak anlamına gelmediğini, özerkliğin belirli kurallar veya değer yargıları içinde bir özgürlük alanı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Prof. Dr. Emel Hoca herkesin kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği bir özerklik alanından söz etmekle birlikte, yöneticilerin liyakat sahibi olmadıklarında müdahalelerde bulunduklarına yönelik eleştirisini de şu sözleriyle ifade etmiştir:

Özerklik yapay bir şey değil. Öğretim üyesinin özerk olması lazım, o özerk olsun. Yok böyle bir şey bence. Yöneticiler de kendileri de özerk olmadıkları için sonuçta bu doğal geliyor herkes açısından. Özerklik başıboşluk anlamına gelmiyor bence. Herkesin yetki ve

sorumlulukları belli ve herkes ekip rolünü iyi oynayacak, özerklik kapsamında yine. Yine yetkin yöneticilerin olmaması, yetkin olmayan insanlara yetki verildiği için. O zaman öyle insanlar kendilerinde daha fazla müdahale edecek güç görüyorlar. İçinden gelmediği için bu güç, ne diyelim hazmedemiyor galiba insanlar. (25.12.2023, 43'42"-44'52")

Ankette özerkliği “Bireysel ama gerçekçi ve yapıcı bir özgürlük alanı.” olarak tanımlayan Prof. Dr. Orhan Hoca’ya görüşmede gerçekçi ve yapıcı bir özgürlük alanı ile ne kastettiği sorulduğunda özerkliğin belirli sınırları olması gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Prof. Dr. Orhan Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Kendisi ama yine toplumsal kurallara bağlı kalarak yanlış şeyler yapma imkanını kesinlikle ben doğru bulmuyorum. Özerklik ya da özgürlük kavramında belli kuralların olması gerektiğini düşünüyorum...kendisini geliştirecek ama toplumsal normları da dikkate alacak, öğrencilerine faydalı olacak. Amacı kalite araştırmada kalite, eğitimde kalite dimi bizim için bunların olduğu bir özerklik. (11.12.2023, 22'22"- 22'58")

4.3.2 Öğretim elemanı özerkliği mesleki yeterliklere sahip olmaktır

Ankette, özerkliği mesleki yeterliklere sahip olmak olarak tanımlayan 35 katılımcı vardır. Görüşmelerde ise 25 katılımcı özerkliği açıklarken meslekli yeterliklere sahip olmayı vurgulamıştır. Katılımcılar bir öğretim elemanının mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasını ve kendi öğretmen kimliğini ortaya koymasını özerklik olarak değerlendirmiştir. Örneğin, 13 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi özerkliği “Alanına özgü bilgi ve deneyimini uygun öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleriyle paylaşma” şeklinde tanımlarken, 22 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerklik tanımında alan uzmanlığının yanı sıra mesleki gelişimi de şu sözleriyle vurgulamıştır: “Kendi alanıyla ilgili ders verme, bu alanla ilgili çalışmalar yapma, yabancı dillerde yapılan çalışmaları takip etme, üniversal anlamda öğretim üyesinde bulunması gereken bütün özellikleri elde etme konusundaki özerklikleri anlıyorum.” 10 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği “uzmanlık alanında söz sahibi olması, savunuculuk özelliklerine sahip olması, etik ve hesap verebilir şeffaflıkta olması, kararlarını alması ve kararlarının getirdiği sorumluluklarla baş etmesi” şeklinde tanımlayarak, özerkliğin öğretim elemanının mesleki yeterliklere sahip olması olduğunu vurgulamıştır.

Mesleki yeterliklere sahip olmak bağlamında vurgulanan noktalardan bir diğeri, öğretim elemanlarının derslerinin niteliğini sağlayacak yeterliklere sahip olmalarıdır. Örneğin, özerkliği etkili öğretim ortamları oluşturabilmek olarak tanımlayan 24 yıl deneyimli bir Profesör Doktorun ifadesi şu şekildedir: “Öğretmenin kişisel donanımına göre

derslerinde, okulunda inisiyatif alabilmesi, sabit kuralların dışına çıkabilmesi, etkili öğretim ortamları oluşturabilmesini ifade etmektedir.” Benzer şekilde, özerkliği kendini, derslerini ve öğrencilerini geliştirme yeteneği ile ilişkilendiren 19 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi, özerkliği “Bürokratik işlerle uğraşmak zorunda olmadığı, tüm eforunu ve yeteneğini daha kaliteli ders ortamları oluşturmak, kendini ve öğrencilerini geliştirmek için harcadığı, bu bağlamda süreçte yardımcı olacak bir sistem içinde bulunan bir öğretmen.” şeklinde tanımlamıştır. 12 yıl deneyimli bir Dr. Öğr. Üyesi ise özerkliği öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak derslerini planlayabilmek olarak tanımlayarak mesleki yeterliklere sahip olmaya dikkat çekmiştir. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Özellikle müzik eğitimi gibi öğrenci gelişiminin bireysel takip edilmesi gereğinin olduğu alanlarda öğretmen özerkliğini önemli buluyorum. Örneğin bireysel çalgı derslerinde öğrencilerimin her biri için gelişimlerine uygun farklı kararlar almak ve bu kararları çalgı eğitimindeki farklı öğretim yöntemleri ile güncellemek gereğini sıklıkla duyuyorum.

Öğretim elemanı özerkliğini, öğretim süreçlerinde özgür olmak olarak açıklayan 12 yıl deneyimli bir Doç. Dr., bir öğretim elemanının programın ve öğrencinin özelliklerine göre dersini planlayabilme becerisini özerklik olarak tanımlamıştır. Katılımcının bu bulguya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Öğretim elemanları, kendi uzmanlık alanları doğrultusunda eğitim programlarını düzenlerken, öğrenci ihtiyaçlarına ve eğitim hedeflerine uygun şekilde ders planlaması yapabilir ve uygulayabilir. Ayrıca, öğrenci değerlendirme ve sınav süreçlerini kendi takdirine bağlı olarak yönetebilir ve geliştirebilirler.

Bunlara ek olarak, katılımcılardan biri özerkliği “Bir kere bu özerklik için önkoşullar yetkinlik ve uzmanlık.” (Doç. Dr., 20 yıl deneyimli) şekline tanımlayarak mesleki yeterliklere sahip olmanın özerk olmak için bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Doç. Dr. Aslı Hoca ankette özerkliği “Mesleki yeterliğin bir parçasıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Görüşme sırasında özerkliği neden böyle tanımladığı sorulduğunda ise mesleki yeterliklere sahip olmayan kişiler özerk olduğunda kuruma ve öğrenciye zarar vereceklerini düşündüğünü bu nedenle yetkinliği vurguladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, yetkin olmayan kişilerin özerk olmaması gerektiğini düşündüğünü de ifade etmiştir. Doç. Dr. Aslı Hoca’nın bu bulguya ilişkin görüşü şöyledir:

İşini iyi yaptığın konusunda kendi güvenin çok önemli, kendi algin da çok önemli ve işini iyi yapmak için alan bilgin çok iyi olması lazım. Öğretim becerilerinin iyi olması lazım ve

bunlara tutunarak sen bir şey iddia edebilirsin ... kötü hoca çok ve bu kötü hocaların özerk olmaması lazım zaten ... bunlar özerk olduğunda kuruma ya da öğrenciye daha çok zarar verecekler. (...) O yüzden ben öğretim becerileri ya da mesleki yeterliğin önemli bir değişkenin olduğunu söylüyorum, yani kendi alanıyla ilgili güncel bilgiye hakim değilse ... bilimsel olarak durduğu yer şüpheliyse hani bu hocaların özerkliği olmasa da olur zaten diye düşünüyorum, kusura bakma bu belki biraz sert mi ifade ama onlara hak ve yetki verildiği zaman çünkü olabileceklerden korkuyorum açıkçası. O yüzden yeterliğe bu kadar vurgu yapıyorum. (16.01.2024, 40'49"-42'53")

Katılımcılardan ikisi özerkliği, öğretmen yetiştirme görevlerini nitelikli bir şekilde gerçekleştirmekle ilişkilendirmiştir. Bu katılımcılardan birinin ifadesi “Özgür hareket eden öğretmen adayları yetiştirme” (Prof. Dr., 29 yıl deneyimli) şeklindedir. Görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Sedat Hoca ankette özerkliği “Sorumlu olduğu dersin amaç, içerik ve değerlendirme bakımlarından niteliğini günün koşullarına göre geliştirmedir.” şeklinde tanımlayarak mesleki yeterliklere vurgu yapmıştır. Görüşmede ise bu tanımını açıklarken, öğretim elemanının mesleki yeterliklere sahip olmasını, kendini geliştirmesini ve özgünlüğünü özerklik olarak gördüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Hiçbir şey dünde olduğu gibi değil, sürekli kendini geliştiren bir uygulama örneği var ve dolayısıyla bir öğretim elemanı derslerle ilgili olan konularda içeriğini geliştirmesi aynı zamanda onun yetkinliğini de gösteren çok somut verilerden bir tanesi. Yani bu içerik deyince sadece bilgisel yapısı değil, etkinlikler, uygulamalar, materyal gibi özellikler ve nihayetinde vereceği dersler konular da. Dolayısıyla bir yaratıcı bir bakış açısı giriyor hem aynı zamanda alanın gerektirdiği uygulamaları yerinde görmek, onlarla görüşmek ve buradan da derslerini bu kapsam içerisinde geliştirmesinin bir özerklik olduğunu düşünüyorum çünkü bu eğitim sosyolojisi gibi aynı ders veren kişilerdeki içerik birbirine benzer olmakla beraber, her yıl geliştirilecek bir yapı itibarıyla benzerliklerin yanı sıra o öğretim elemanına özgü birtakım uygulamaları da beraberinde getireceğini düşünüyorum. Bunu özerklik olarak düşünüyorum. (20.12.2023, 37'04"-38'02")

Görüşmeler sırasında 23 katılımcı bir öğretim elemanını özerk olarak tanımlayabilmemiz için yetkin olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılar, bir öğretim elemanının öğretici olarak veya araştırmacı olarak sahip olduğu yetkinliğin özerkliği sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin, Doç. Dr. Tolga Hoca özerk bir öğretim elemanının yetkin olması gerektiğini “Özerk olmak istiyorsa kişi kendi alanında kendini çok iyi geliştirmeli. Yani alanın en iyi uzmanlarından sürekli okumalı, kendi alanını aktif bir şekilde takip etmeli.” (29.03.2024, 35'26"- 35'38") sözleriyle açıklamıştır. Prof. Dr. Bülent Hoca ise bir öğretim

elemanının özerk olabilmesi için özgüvenli olması gerektiği, özgüveninse yetkinlikten geldiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Öğretim elemanının özerk olabilmesi için her şeyden önce kendine güven duymuş olması gerekiyor. Güven son derece önemli. Tabii ki onun kendine güven duyması üzerinde de ... belirleyici olan uzmanlık gücü (...) Zaten uzmanlık gücünüz var ise siz aynı zamanda kendinize güven duyuyorsunuzdur ve bu özerklik alanlarınızın sınırlarını genişletir. (22.12.2023, 38'26"-29'03")

Özerk bir öğretim elemanının öğretici olarak sahip olduğu yetkinliği vurgulayan katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Hoca, bu bulguya ilişkin görüşünü açıklarken bir öğretim elemanının derslerinde kendi özgün içeriklerini kullanmadığında özerk de olmadığını düşündüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Hocam şöyle, siz eğer alanınızı çok iyi bilerseniz, işinizi yaparken başkalarının yönlendirmesiyle yürütmezsiniz işinizi. Başkalarının kaynaklarına başvurmazsınız ya da öğrencilerinize sunduğunuz kaynakların doğruluğunu, güvenilirliğini, geçerliliğini test edebilirsiniz. Hepsi sizin özgün eserleriniz, içerikleriniz olur. Bundan dolayı da bence alanı çok iyi bilmesi gerekiyor. Bilgi ve becerisi çok iyi olması gerekiyor. Hani bir ders var, sırf ben işte ek ders saatimi doldurayım diye bu derse gireyim ve bunun notlarına da bir yerden ulaşayım dediğinizde aslında özerk ya da özgür değil, tamamiyle bağımlı oluyorsunuz ve yaptığınız işin de tam anlamıyla hakkını karşılığını vermemiş oluyorsunuz. (22.01.2024, 26'54"-27'40")

Özerk bir öğretim elemanının hem öğretici olarak hem de araştırmacı olarak yetkin olduğunu vurgulayan görüşme katılımcıları vardır. Örneğin, Arş. Gör. Dr. Gamze Hoca özerkliğin öğretici ve araştırmacı olarak yetkinliğe sahip olmakla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, özerk bir öğretim elemanının iş birliğine ve iletişime açık olduğunu da şu sözleriyle dile getirmiştir:

Özerkliği ben şu şekilde düşünüyorum, birazcık ... dersinin şekillendirilmesi akademisyenin elinde, kendi başına bazı konulara karar verebiliyor ve karar verdiği şeyler de kendi bilgi becerileri doğrultusunda uyumlu mu? ... yetkinlikten kastım aslında sahip olduğu yeterlikleri ... bu konuda bilgisi var mı, bu konuda becerisi var mı, süreci yönetebiliyor mu vesaire gibi. (...) kendi sahip olduğu bilgi ve becerilerin farkında mı, kendi çalışmalarını bu kapsamda tek başına yürütebiliyor mu, sorumluluk alabiliyor mu, iş birliğine ve iletişime açıklığı da önemli olabilir ... dolaylı yoldan. Şu şu sebeple söyledim, sonuçta kişi bireysel bir çalışma bile yapıyorsa, sonuçta çalıştığı konu kapsamında kişilere bağlı olabilir ya da araştırmayı birileriyle yürütüyorsa yine başkalarına bağlı hani bu süreci yönetme becerisine sahip mi? Onu burada değerlendirebiliriz. (05.01.2024, 15'17"- 29'03")

Hem öğretici hem de araştırmacı olarak yetkinliği özerk bir öğretim elemanının özelliği olarak ifade eden Prof. Dr. Berna Hoca ise mesleki yeterliği güçlü olmayan bir öğretim elemanının kabullenici ve itaatkar olacağını, özerk olamayacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte, özerk bir öğretim elemanının sahip olduğu özelliklerden biri olarak cesareti de vurgulamıştır. Prof. Dr. Berna Hoca'nın bu bulguya ilişkin görüşü şu şekildedir:

Önce alanında çok nitelik, yani alanında çok iyi eğitim almış ve alanına çok hakim yani hem metodolojik olarak hem kuramsal olarak hem sahadaki bilgi ve becerileriyle, deneyimleriyle çok güçlü olması lazım. Yani özerk olmanız için mesleki açıdan akademik açıdan çok güçlü olmanız gerektiğini düşünüyorum çünkü ancak o zaman makul rasyonel argümanlar sunabilirsiniz karşı tarafı ikna etmek için. Eğer alanınızda çok güçlü değilseniz, argümanlarınız zayıf olacaktır, argümanlarınız zayıf olunca da itiraz etme şansınız az olacaktır. Daha kabullenici, daha itaatkar olmaya iter sizi kendinizi güçlü hissetmemeniz ya da alanınıza hakim olmamanız. (...) Günceli takip eden sürekli okuyan, üreten, yazan, düşünen bir insan olmanız lazım. Çok umursamayan işte sadece dersimi verip evime dönerim, yılda bir tane makale yazmasam da olur artık profesör oldum, maaşımı alırım, gerisi beni ilgilendirmez diyen birisiyseniz özerk olma ihtimaliniz daha düşük gibi geliyor bana. Demin bahsettiğim cesaret yine önemli olabilir. Cesaret de özerklikle ilgili bazı kişilikler doğası gereği öyle olmayabilir. Bunu da eleştiremeyiz diye düşünüyorum. (06.12.2023, 52'23"-54'40")

Tüm bunlara ek olarak bir anket katılımcısı özerkliği “özgüven” (Doç. Dr., 25 yıl deneyimli) olarak tanımlarken, 20 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği “özgürlük, yaratıcılık, özsaygı” şeklinde tanımlamıştır. Dört görüşme katılımcısı özerk bir öğretim elemanının sahip olduğu özelliklerden biri olarak özgüvenli olmayı vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan Dr. Öğr. Üyesi Hülya Hoca görüşünü “Yani rahat bir şekilde kendi kararlarını kendi alabilen bir birey olması gerekiyor, özgüvenli olması gerekiyor.” (02.05.2024, 28'39"- 28'47") şeklinde açıklamıştır. Dört anket katılımcısı ise özerkliği yaratıcı olmak şeklinde tanımlamıştır.

4.3.3 Öğretim elemanı özerkliği sorumluluktur

Bir öğretim elemanının sahip olduğu özerkliğin tanımına ilişkin üçüncü tema *Sorumluluktur* şeklindedir. Bu tema altında, yedi anket katılımcısı özerkliği öğretim elemanlarının kararlarının sorumluluğunu alması olarak tanımlamıştır. Görüşmelerde ise üç katılımcı özerkliğin sorumluluk olduğunu vurgulamıştır. Anket katılımcılarından biri özerkliği “İdari, akademik ve mesleki gelişim faaliyetlerinde sorumluluk taşıması” (Doç. Dr., 8 yıl deneyimli) şeklinde tanımlayarak öğretim elemanının farklı alanlarda

sorumluluk almasını vurgularken, bir başka katılımcı özerkliği “Öğretmenin yürüttüğü derslerine ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konularında karar alabilme sorumluluğuna sahip olmasıdır.” (Dr. Öğr. Üyesi, 23 yıl deneyimli) şeklinde tanımlayarak öğretimle ilgili süreçlerdeki karar alabilme sorumluluğunu vurgulamıştır.

37 yıl deneyimli bir Prof. Dr. özerkliği, öğretim süreçlerinde karar alabilme yetkinliğine sahip olmakla birlikte kararlarının sorumluluğunu alabilme olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde görüşme katılımcılarından Prof. Dr. Hasan Hoca özerkliği öğretimde özgür olmak olarak tanımlarken, derslerinde yaptığı etkinliklerin kendisinin sorumluluğunda olduğunu ve sorumluluk ile özerkliğin birbirini tamamladığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında bütün bunlar sorumluluk, hesap verme özerk bunlar ve ayrılmazlar ... Sorumluluğunu alan, hesap da verebilirim ama kendi alanımın sınırlarında kimseyi de gezdirmem ..., ben bu mantık içinde diyorum ... öğrettiğim dersler öyle, birisi bana bu derste bunu konuşmuşsun, şunu yapmışsın dediği zaman sonra açıkça hesabını veririm, sorumluluğunu alırım, ne yaptığımı da söylerim. (21.12.2023, 46'17"- 46'40")

Ankette özerkliği mesleki yeterliğin bir parçası olarak ifade eden Doç. Dr. Aslı Hoca, görüşmede bu tanımını açıklarken özerklik, yetkinlik ve sorumluluğun birbirini tamamladığını vurgulamıştır. Doç. Dr. Aslı Hoca bu bulguya ilişkin görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ben özerkliği sorumlulukla paralel görüyorum açıkçası. Yani bir şeyde inisiyatif alıyorsanız, o zaman bir sonraki hamlenin de öngörüsüne sahip olmanız lazım ... bu söylemin sana başka basamaklar getirecek, sen bunları bilerek zaten bunu söylemiş olmalısın ve gelecekleri de karşılayabilecek güç ve donanım da olmalısın ... o yüzden hani özerklik yeterlilik barındırır, özerklik sorumluluk barındırır ... ben herhangi bir alanda söylem geliştiriyorsam, bu söyleminin arkasında duracak bir güvencem olması lazım. O yüzden ... sorumluluk, yetkinlik bir aradadır. (16.01.2024, 43'02"- 43'46")

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada yanıt aranan her bir soruya ilişkin elde edilen sonuçlar hem kendi içinde hem de alanyazındaki ilgili araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ardından, araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bakış açılarıyla öğretim elemanı özerkliği incelenmiştir. Bu amaçla, üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorulara yanıt bulmak üzere elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur.

5.1.1 Öğretim elemanlarının özerklik deneyimlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Çalışmada, öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri yönetsel süreçlere katılım özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve program özerkliği olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Her bir boyuta ilişkin ulaşılan nicel ve nitel sonuçlar birleştirilmiş tablolar aracılığıyla entegre edilerek sunulmuştur. Ardından, ilgili tabloda yer alan sonuçlar alanyazın ile desteklenerek tartışılmıştır.

5.1.1.1 Yönetmelik süreçlere katılım özerkliğine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Yönetmelik süreçlere katılım özerkliği çerçevesinde, öğretim elemanlarının bütçe planlama, yönetmelik/yönerge değişikliği ve öğrenci disiplin suçları ile ilgili kararlara katılım düzeyleri ve bu süreçlere ilişkin deneyimleri irdelenmiştir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayısını, bir dönemde yürütecekleri ders sayısını ve ders türlerini belirleme konusunda ne derece özgür oldukları ve ne tür deneyimlere sahip oldukları incelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusunun ilk boyutu olarak ortaya çıkan yönetmelik süreçlere katılım özerkliğine ilişkin nicel ve nitel sonuçların entegrasyonu ile ulaşılan meta çıkarımlar Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1*Yönetmeliklere Katılım Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Bütçe Planlama	- Öğretim elemanlarının çoğunluğu bütçe planlamaya veya kullanımına ilişkin kararlara hiç katılım göstermemektedir. - Bütçe planlamaya veya kullanımına ilişkin süreçlere öğretim elemanlarının azınlığı katılmaktadır.	- Öğretim elemanları, bütçe planlamaya ilişkin süreçlere dahil edilmedikleri ve görüşleri alınmadığı için bu sürece katılım göstermemektedir. - Öğretim elemanları idari görevleri olmadığı için bu sürece katılmamaktadır. - Bazı öğretim elemanları mevzuat gereği bu süreçlere katılma yetkisine sahip olmadığı için bütçe planlama sürecine katılım göstermemektedir. - Öğretim elemanlarının bazıları bütçe planlamaya ilişkin süreçler demokratik yürütüldüğü için, bazıları ise idari görevleri olduğu için bu sürece katılmaktadır.	- Öğretim elemanlarının çoğunluğu bütçeyle ilgili süreçlere katılım göstermemektedir. Öğretim elemanları bu durumu, bütçe kararlarının katılımcı bir anlayışla yürütülmemesi, idari bir görevlerinin olmaması veya mevzuatta bütçe planlamasına ilişkin tanımlanan bir yetkilerinin olmaması ile ilişkilendirmektedir. - Katılımcı bir kurum kültürünün benimsendiği çalışma ortamlarında ya da idari görevleri olduğunda öğretim elemanları bütçeyle ilgili kararlara katılım göstermektedir.
Yönetmelik/Yönerge Değişikliği	- Yönetmelik/Yönerge değişiklikleriyle ilgili kararlara öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu katılmaktadır ve katılım düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Yönetmelik/Yönerge değişiklikleriyle ilgili kararlara öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı hiç katılmamaktadır.	- Yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin kararların alınma süreci katılımcı bir anlayışla yürütüldüğünde, öğretim elemanları bu sürece dahil olmaktadır. - Öğretim elemanlarının bazıları idari görevleri olduğu için sürece katılırken, birkaçı bu sürece dahil olmayı sorumluluk olarak gördükleri için katılmaktadır. - Sürecin demokratik yürütülmediği çalışma ortamlarında, öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişikliğine ilişkin görüşleri alınmamaktadır, kararlar yöneticiler tarafından verilmektedir. - İdari görevi olmayan bazı öğretim elemanları bu sürece katılım göstermemiştir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin süreçlere katılım göstermektedir. Öğretim elemanları bu sürece katılımlarını idari süreçlerin demokratik bir şekilde yürütülmesi ile ilişkilendirmektedirler. - İdari görevi olan öğretim elemanları görevleri gereği bu sürece katılmaktadır. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı yönetmelik/yönerge değişikliklerine hiç katılım göstermemektedir. Bunun nedenleri ise demokratik bir kurum kültürünün olmaması veya idari bir görevlerinin olmaması ile bağlantılıdır.

Tablo 5.1 (Devam)*Yönetmelik Süreçlere Katılım Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Öğrenci Disiplin Suçları	▪ Öğrenci disiplin suçlarıyla ilgili kararlara öğretim elemanlarının çoğunluğu hiç katılmamaktadır. ▪ Öğrenci disiplin suçlarıyla ilgili kararlara öğretim elemanlarının azınlığı katılmaktadır ve katılım düzeyleri çeşitlilik göstermektedir.	▪ Öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararlara katılmamalarının başlıca nedenleri yönetici olmamaları, ilgili kurullarda görevli olmamaları veya soruşturmacı olarak görevlendirilmemeleridir. ▪ Bazı öğretim elemanları kurumlarında herhangi bir disiplin suçuyla karşılaşmadıkları için bu süreçle yönelik deneyim edinmemişlerdir. ▪ Bazı yöneticiler öğrenci disiplin suçlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini alırken, bazı yöneticiler öğretim elemanlarının görüşlerini almamaktadır.	▪ Öğretim elemanlarının çoğunluğu kurul görevleri olmadığı ya da bir görevlendirmeleri olmadığı sürece öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararlara katılım göstermemektedir. ▪ Öğretim elemanları soruşturmacı olarak görevlendirildiklerinde ya da idari görevleri olduğunda, öğrenci disiplin suçlarına ilişkin alınan kararlara katılım göstermektedir.
Öğrenci Sayısı	▪ Öğretim elemanlarının çoğunluğu derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda özgürdür ve özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. ▪ Öğretim elemanlarının azınlığı derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda hiç özgür değildir.	▪ Öğretim elemanlarının öğrenci sayısını belirleme konusunda özgür olmamalarının başlıca nedenleri görüşlerinin alınmaması, öğrencilerin derslere eşit sayıda dağıtılması ve öğrenci sayısının YÖK tarafından belirlenmesidir. ▪ Bazı öğretim elemanları, görüşleri alındığı ve ortak karar verildiği için öğrenci sayısını belirleme sürecine katılmakta kendilerini özgür hissetmektedir. ▪ Bazı öğretim elemanları seçmeli derslerde ve lisansüstü derslerde öğrenci sayısını belirlemede daha özgürdür.	▪ Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğrenci sayısını belirlemede özgürdür ancak bu özgürlüğün seçmeli dersler ve lisansüstü dersler ile sınırlı olduğu görülmektedir. ▪ Öğretim elemanlarının azınlığı derslerine katılacak öğrenci sayısını belirlemede hiç özgür hissetmemektedir. Bunun nedenini ise öğrenci sayılarının merkezi otoriteler tarafından belirlenmesi ile ilişkilendirmektedirler.

Tablo 5.1 (Devam)*Yönetmeliklere Katılım Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nitel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Ders Programlarının Hazırlanması	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu bir dönemde yürütecekleri ders sayısını ve ders türünü belirleme konusunda özgürdür ve çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı bir dönemde yürütecekleri ders sayısını ve ders türünü belirleme konusunda hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanları kendi tercihleri doğrultusunda istedikleri sayıda dersi ve uzmanlık alanları doğrultusunda istedikleri ders türlerini yürütmekte özgür hissetmektedir. - Ders programları eşitlikçi ve iş birlikçi bir anlayışla hazırlanmaktadır. - Bazı yöneticiler ders programlarını hazırlarken öğretim elemanlarına danışmamaktadır. - Öğretim elemanı sayısının az olması öğretim elemanlarının yürütmek istedikleri ders sayısını ve ders türlerini belirleme konusundaki özgürlüklerini kısıtlamaktadır.	- Öğretim elemanların büyük bir çoğunluğu yürütecekleri ders sayısını ve ders türlerini belirlemekte özgür hissetmektedir. Öğretim elemanlarının sahip olduğu bu özgürlüğü kurumdaki demokratik ve işbirlikçi kültür sağlamaktadır. - Bazı yöneticiler ders programlarını kendileri belirlemektedir, dolayısıyla öğretim elemanları bu sürece ilişkin özgür hissetmemektedir. - Öğretim elemanı sayısının yeterli ya da fazla olduğu durumlarda öğretim elemanları yürütecekleri ders sayısını ve türünü belirleme konusunda daha özgürdür, öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğu durumda daha fazla sayıda veya uzmanlık alanları dışındaki derslere girmek durumunda kalmaktadırlar.

Yönetmeliklere Katılım Özerkliğine İlişkin Meta Çıkarımlar

Bütçe planlama ve öğrenci disiplin suçları boyutları hariç, öğretim elemanları yönetmeliklere katılım açısından özerk hissetmektedir.

Kurum kültürünün öğretim elemanlarının yönetmeliklere katılım özerkliğini etkileyen en önemli etmen olduğu belirlenmiştir. Demokratik bir kurum kültürünün olduğu çalışma ortamlarında, öğretim elemanları idari kararlara katılmakta daha özgürken, demokratik bir kurum kültürünün olmadığı çalışma ortamlarında sahip oldukları özgürlük daha sınırlıdır.

Yasal düzenlemenin yapısı (Mevzuat, yönetmelik, YÖK tarafından alınan kararlar, vb.), ders programlarının hazırlanması dışındaki tüm boyutlarda öğretim elemanlarının yönetmeliklere katılım özerkliğini etkileyen bir etmen olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretim elemanlarının kurumlarındaki bütçe planlamasına ve kullanımına ilişkin süreçlere katılım düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Nicel sonuçlar öğretim elemanlarının çoğunluğunun bütçeyle ilgili kararlara hiç katılım göstermediğini, bu sürece katılım gösterenlerin ise azınlıkta olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel sonuçlar ise ortaya çıkan bu durumun nedenlerinin bütçe planlamaya ilişkin süreçlerin katılımcı bir anlayışla yürütülmemesi ve bu süreçte öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmaması olduğunu göstermektedir. Çam Tosun (2016) da yöneticiler başta olmak üzere öğretim elemanı, öğrenci ve idari personelin katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretim elemanlarının çoğunluğunun bütçeyle ilgili süreçlere katılmaları gerektiğini ve demokrasinin bir gereği olarak görüşlerinin alınmasının önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada, bazı öğretim elemanları yasal düzenlemelerin kendilerine bütçe planlama süreçlerine katılım yetkisi vermediğini, bütçe ile ilgili kararların merkezi yönetimler tarafından alındığını belirtmektedir. Üniversiteler için bütçe planlamalarını içeren stratejik planlama rehberi, üniversitelerin kendi stratejik planlarını hazırlama ve bu plan doğrultusunda üniversitenin yönetilmesi sorumluluğunu üniversite yönetimine atfetmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s. 1). Dolayısıyla, öğretim elemanlarının bütçe planlama süreçlerine mevzuat gereği katılmadıklarını ifade etmeleri yönetici olmamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Yönetmelik süreçlere katılım özerkliğinin ikinci boyutu olan yönetmelik/yönerge değişikliğine ilişkin nicel sonuçlar, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun bu sürece katıldığını göstermektedir. Nitel sonuçlar ise demokratik bir kurum kültürünün olduğu çalışma ortamlarında öğretim elemanlarının yönetmelik veya yönerge değişikliğine ilişkin görüşlerinin alındığını göstermektedir. Toplantılar düzenlenerek veya yazılı olarak öğretim elemanlarının yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin görüşleri alınsa da bazı öğretim elemanları bu süreçte paylaştıkları görüşlerinin dikkate alınmadığını ve nihai kararın yöneticiler tarafından verildiğine de dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Kadel (2020) öğretim elemanlarının öğretmen özerkliğini incelediği çalışmasında, öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumdaki politikaların ve kuralların belirlenmesi sürecine dahil edilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının bu süreçlere dahil edilmesinin liderlik ve yöneticilik becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak mesleki gelişimlerine destek olacağını da vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada, öğretim elemanlarının bazıları

yönetmelik/yönerge değişikliklerine yönetici olma veya kurul üyesi olma gibi idari görevlerinin bir gereği olarak katıldıklarını vurgularken, bazıları idari görevleri olmadığı için bu sürece katılmadıklarını ifade etmektedir. Buna dayalı olarak, öğretim elemanlarının idari bir görevlerinin olmasının yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin alınan kararlarda söz sahibi olmalarını güçlendirdiği ifade edilebilir.

Yönetmelik/yönerge değişikliklerine katılım özerkliğinin üçüncü boyutu olan öğrenci disiplin suçlarına ilişkin nicel sonuçlar, öğretim elemanlarının çoğunluğunun bu sürece katılmadığını ortaya koymaktadır. Nitel sonuçlar ise bu durumun öğretim elemanlarının yönetici pozisyonunda olmamalarıyla veya disiplin kurulu üyesi olmamalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına katılım oranlarının düşük olma nedenlerinden bir diğeri ise çalıştıkları kurumda bir öğrenci disiplin suçuyla karşılaşmamış olmalarıdır. Bunun yanı sıra, bazı yöneticilerin öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararlarda öğretim elemanlarına danışmadıkları ve kararı kendilerinin verdikleri de anlaşılmıştır. Öğrenci disiplin suçlarına ilişkin kararların öğretim elemanları tarafından değil yöneticiler tarafından verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar da vardır. Örneğin, bir öğretim elemanı bu süreçte yöneticilerin aktif rol alması gerektiğini vurgularken, bir diğer öğretim elemanı öğretim üyelerinin olayla ilgili görüşlerinin alınması dışında sürecin yöneticiler tarafından yürütüldüğünü vurgulamaktadır. Akan (2016) akademisyenlerin disiplin soruşturması görevlerini yerine getirme konusunda yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretim elemanlarının bu tür görevlendirmeler nedeniyle kaygı ve panik yaşadıklarını, bu süreci yönetme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve meslektaşlarından yoğun bir şekilde yardım talep ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından da yola çıkarak, öğretim elemanlarının öğrenci disiplin suçlarına ilişkin süreçleri yöneticilerin yürütmesi gerektiğini düşünme nedenlerinin disiplin suçlarına ilişkin deneyimlerinin az olmasının veya hiç olmamasının da etkisiyle, süreci yönetme konusunda kendilerini yetersiz veya kaygılı hissetmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Yönetmelik/yönerge değişikliklerine katılım özerkliğinin dördüncü boyutu olan öğrenci sayısını belirlemeye ilişkin nicel sonuçlar, öğretim elemanlarının çoğunluğunun derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda özgür olduğunu, azınlığının ise derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda hiç özgür olmadığını göstermektedir. Ancak nitel bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün öğrenci

sayısını belirleme konusunda özgür olmadığı ve öğrenci sayısının belirlenme sürecinin katılımcı bir anlayışla yürütülmediği anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğretim elemanı öğrenci sayısını anabilim dalı başkanlığının belirlendiğini ifade ederken, Öğr. Gör. ünvanına sahip bir katılımcı ise derslerin kendi adına açılmadığını, dolayısıyla bu konuda bir söz hakkının olmadığını dile getirmiştir. Bu bulgular da öğrenci sayısının belirlenme sürecinde kurum içindeki hiyerarşik yapının da etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretim elemanlarının öğrenci sayısını belirleme özgürlüğü açısından nicel ve nitel sonuçlar çelişkili görünmektedir. Ancak öğretim elemanları lisansüstü derslerde ve seçmeli derslerde kontenjan belirleyebildiklerini, lisans düzeyinde ise kontenjanlar YÖK tarafından belirlendiği için zorunlu derslere katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda özgür olmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının özgürlüklerinin lisansüstü ve seçmeli dersler düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum da nicel ve nitel sonuçlar açısından ortaya çıkan çelişkiyi açıklar niteliktedir.

Kontenjanların yüksek olması ve seçmeli ders sayısının az olması öğretim elemanlarının derslerine katılacak öğrenci sayısını belirleyememelerine, dolayısıyla sürecin demokratik bir şekilde yürütülememesine neden olmaktadır. Ayrıca, öğrenci sayılarının YÖK tarafından belirlenmesi ve belirlenen kontenjan dahilinde öğrencilerin derslere eşit bir şekilde dağıtılması da bu sürecin demokratik bir şekilde yürütülemediği nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Estermann vd. (2011) Avrupa'daki üniversitelerin akademik özgürlük düzeylerine yönelik yürüttükleri çalışmalarında üniversitelerin öğrenci sayılarını kendisinin belirlemesinin akademik özgürlüğün bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, 26 ülkedeki eğitim sistemlerini karşılaştırdıkları bu çalışmada öğrenci sayılarının tamamen devlet tarafından belirlendiği tek sistemin Türkiye'de olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, lisans düzeyinde fakülteye kabul edilecek öğrenci sayısının merkezi otorite tarafından belirlenmesi ve mevcut öğrenci sayısının kurum yöneticileri tarafından zorunlu derslere dağıtılması, öğretim elemanlarının öğrenci sayısını belirleme konusunda özgür olmamalarının temel nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Yönetmeliklere katılım özerkliğinin beşinci boyutu olan ders programlarının hazırlanması sürecine ilişkin nicel sonuçlar, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun bir dönemde yürüteceği ders sayısını ve türünü belirleme konusunda özgür olduğunu göstermektedir. Nitel sonuçlar ise öğretim elemanlarının sahip olduğu bu özgürlüğün

kurum kültürü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı bir kurum kültürünün benimsendiği ve meslektaşlar arasında iş birliğinin ve dayanışmanın olduğu çalışma ortamlarında öğretim elemanları yürütecekleri ders sayılarını ve ders türlerini belirlemekte daha özgür hissetmektedir. Nicel bulgular, bu süreçte görüşlerinin alınmadığını belirten öğretim elemanı sayısının azınlıkta olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları katılımlarının az olma nedenini ise yöneticilerin bu süreci demokratik bir şekilde yürütmemesi ile ilişkilendirmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı formasyon dersleri, yaz okulu dersleri ve belirli dersler açma gibi dayatmalarla karşılaştığını ifade etmiştir. Duze (2011) Nijerya'daki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının araştırmalarındaki kalite üzerine yürüttüğü çalışmada, öğretim elemanlarının iş yüklerinin fazla olmasının, kıdemli meslektaşları tarafından zorbalığa maruz kalmalarının ve akademik özgürlüğün kısıtlanmasının öğretim elemanlarının akademik çalışmalarının niteliğini düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın da sonuçlarından yola çıkarak, öğretim elemanlarının ders yüklerinin dengeli hale getirilmesinin, araştırma özgürlüğünü güçlendireceği ifade edilebilir.

Bazı katılımcılar öğretim elemanlarının uzun yıllardır belirli dersleri yürüttüklerini ve bu dersleri sahiplendiklerini; dolayısıyla yeni bir ders yürütmek istediklerinde bu taleplerinin yerine getirilmediğini vurgulamaktadır. Öğretim elemanlarının ünvanları, birkaç katılımcı tarafından ders programlarının hazırlanma sürecinde özgürlüklerini sınırlandıran bir etmen olarak ifade edilmiştir. Ünvanı düşük olan öğretim elemanlarının bu süreçte ünvanı yüksek olan kişilere göre daha az özgür oldukları, ünvanları yükseldikçe özgürlüklerinin arttığı vurgulanmaktadır. Keskinlik Kara (2017) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarının ünvanı düşük öğretim elemanlarının ders dağılımları konusunda adaletsizliğe uğradıklarını göstermesi mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Mevcut araştırmanın sonuçları, ders programları hazırlanırken öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının dikkate alındığını göstermektedir. Öğretim elemanı sayısının yeterli olmadığı kurumlarda ise öğretim elemanlarının talep ettiklerinden daha fazla ve uzmanlık alanları dışındaki derslere girmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Buna karşılık, öğretim elemanı sayısının yeterli olduğu kurumlarda öğretim elemanları yürütecekleri ders sayısını ve türünü belirleme konusunda daha özgürdür. Turpçu (2022) tarafından akademik özgürlük üzerine yürütülen çalışmanın sonuçları da öğretim elemanlarının ders dağılımlarının uzmanlık alanlarına uygun şekilde yapılmasını akademik özgürlüğün gerekliliği olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Yönetmelik süreçlere katılım özerkliğine yönelik her bir boyuta ilişkin elde edilen sonuçlar, kurum kültürünün öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere katılım özgürlüğünü etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin katılımcı ve iş birliği bir yönetim anlayışına sahip olup olmamalarının, öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere katılım özerkliğini etkileyen önemli bir etmen olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Yaşa (2024) üniversite özerkliği ve akademik özgürlük üzerine yürüttüğü çalışmada öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere dahil edilmemesinin ve kararların yöneticiler tarafından alınmasının yönetmelik özerkliği zedelediğini ve öğretim elemanlarının kurum yöneticileri tarafından katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesini önemli gördüklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, kurum kültürü bağlamında öğretim elemanlarının ünvanların ve kıdemlerinin de kararlara katılımlarını etkilediği görülmüştür. Yürütülen görüşmelerde bazı öğretim elemanları toplantılarda ünvanı ya da kıdemi yüksek öğretim elemanlarının daha özgürce fikirlerini belirtebildiğini ifade etmiştir.

Yönetmelik süreçlere katılım özerkliğine ilişkin dikkat çekici bir başka sonuç bütçe planlama, yönerge değişikliği ve öğrenci disiplin suçları boyutlarında idari görevi olan öğretim elemanlarının daha özgür olabildiklerini vurgulamalarıdır. Bu üç boyuta ilişkin kararlar yöneticilerin aktif katılımını gerektirdiği için yönetici pozisyonundaki ya da kurul üyesi öğretim elemanlarının bu kararlara katılım konusunda daha fazla özgürlüğe sahip oldukları düşünülmektedir. Baytaş'ın (2003) yükseköğretim kurumlarındaki akademik özgürlüğü incelediği araştırmasının sonuçları ise bu çalışmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Araştırmasının sonucu öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü uygulama düzeylerinin idari bir görevlerinin olup olmamasına göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma ve Baytaş (2003) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarının örtüşmemesinin ise çalışılan kurumların ve kurum kültürlerinin farklılık göstermesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Kurum kültürüne ek olarak, öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere katılım özerkliğini etkileyen bir diğer önemli etmen yasal düzenlemelerdir. Ders programlarının hazırlanması dışındaki tüm boyutlarda mevzuat, yönetmelik, kurul kararları, YÖK tarafından alınan kararlar gibi yasal düzenlemelerin özerkliği etkilediği görülmektedir. Ders programlarının hazırlanması sürecinde mevzuata ilişkin herhangi bir durumdan söz edilmemesinin, ders programlarına ilişkin süreçlerin daha çok bölüm, anabilim dalı

düzeyinde öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ve tercihleri doğrultusunda alınan kararlarla ilgili olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer boyutlarda yasal düzenlemelerin vurgulanma nedeninin ise disiplin suçu, öğrenci sayısı gibi kararların mevzuatlar çerçevesinde yürütülmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

5.1.1.2 Mesleki gelişim özerkliğine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Mesleki gelişim özgürlüğü bağlamında, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, zamanını ve yerini belirleme konusunda sahip oldukları özgürlük düzeyleri ve mesleki gelişime ilişkin deneyimleri irdelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusunun ikinci boyutu olarak ortaya çıkan mesleki gelişim özerkliğine ilişkin nicel ve nitel sonuçların entegrasyonu ile ulaşılan meta çıkarımlar Tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.2*Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Konusunu Belirleme	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından özgür olmakla birlikte özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanları, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu kendi ihtiyaçları ve ilgi alanları doğrultusunda bireysel olarak belirleyebilmektedir. - Öğretim elemanları, mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından kurumsal düzeyde herhangi bir sınırlama ile karşılaşmadıkları görüşündedir. - Üniversite ve fakülte yöneticileri çeşitli konularda etkinlikler düzenleyerek öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemektedir. - Maddi yetersizlikler, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından sahip oldukları özerkliği sınırlandıran bir etmendir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu kendi ihtiyaçları ve ilgi alanları doğrultusunda belirlemekte özgür hissetmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından öğretim elemanları kurumsal düzeyde desteklenmektedir. - Maddi yetersizlikler nedeniyle öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğün sınırlandığı anlaşılmaktadır.
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Zamanını Belirleme	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme açısından özgür olmakla birlikte özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme açısından hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanlarının katılacakları etkinliklerin yerini belirleme konusunda özgür oldukları ve yöneticilerin bu konuda destekleyici olduğu anlaşılmaktadır. - Yurt dışı veya şehir dışı etkinlikler için kurumun maddi destekleri olmadığından bazı öğretim elemanları mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda sınırlılık yaşamaktadır. - Ders programları ve idari görevler, öğretim elemanlarının katılacakları etkinliklerin zamanını belirleme sürecini etkilemektedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını bireysel olarak belirlemekte özgür hissetmektedir. Yöneticilerin destekleyici tutumları bu özgürlüğü güçlendiren bir etken olarak değerlendirilmektedir. - Maddi yetersizlikler nedeniyle öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğün sınırlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5.2 (Devam)*Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yerini Belirleme	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme açısından özgür olmakla birlikte özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme açısından hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanlarının bazıları, katılacakları etkinliklerin zamanını belirleme konusunda özgür oldukları ve yöneticilerin bu konuda destekleyici olduğu görüşündedir. - Kurumlar, öğretim elemanlarının özellikle yurt dışı etkinliklere katılımlarını maddi olarak destekleyememektedir. - Öğretim elemanlarının iş yükleri ve sorumlulukları mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme sürecini etkilemektedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin yerini bireysel olarak belirlemekte özgür hissetmektedir. Bu özgürlüğü, yöneticilerin destekleyici tutumlarıyla ilişkilendirmektedirler. - Maddi yetersizlikler, öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları nedeniyle öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğün sınırlandığı anlaşılmaktadır.

Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Meta Çıkarımlar

Öğretim elemanları mesleki gelişim açısından özerkliğe sahiptir. Öte yandan, öğretim elemanlarının maddi yetersizlikleri, iş yükleri ve sorumlulukları mesleki gelişim açısından sahip oldukları özerkliği sınırlandırmaktadır. Yönetici tutumları öğretim elemanlarının mesleki gelişim özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak ifade edilmekle birlikte, mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirleme sürecinde öğretim elemanlarının özgürlüğünü sınırlandıran bir etmen olarak da vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretim elemanlarının mesleki gelişim açısından özerk olduklarını göstermektedir. Nicel sonuçlar öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, zamanını ve yerini belirleme açısından özgür olduklarını göstermektedir. Nitel bulgular öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerini kendi ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel olarak belirleyebildiklerini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Erbyık ve Köybaşı Şemin (2024) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin sahip oldukları özerkliği güçlendirmek için mesleki ve kişisel gelişimlerini arttırmayı kendi görevleri ve sorumlulukları olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Zwolińska-Gładys vd. (2024) ise öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri üzerine yürüttükleri çalışmalarında öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek konusundaki kararlarını bireysel olarak aldıklarını, üniversitelerin ise öğretim elemanlarının yetkinliklerini geliştirmek için uygun sosyoekonomik ortamı sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, mesleki gelişimin bireysel bir süreç olarak vurgulandığını göstermekle birlikte, öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri açısından kurumsal düzeyde desteklendiklerini de göstermektedir. Kurum yöneticilerinin çeşitli seminer, çalıştay, kongre, öğretim ve araştırma becerilerine yönelik eğitimler düzenleyerek öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklediği anlaşılmaktadır. Öte yandan, kurumsal düzeyde yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli olmadığını ifade eden öğretim elemanları da vardır. Kadel (2020) de öğretim elemanlarının öğretmen özerkliği üzerine yürüttüğü çalışmasında, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kongre, konferans, seminer gibi çeşitli etkinliklere katılımlarının desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Doherty (2011) ise üniversite ya da bölüm kültürünün öğretimde yeniliğe açık ve teşvik edici olmadığı çalışma ortamlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişim motivasyonlarının düşük olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için etkinliklere katılımlarının desteklenmesi ve kurumsal düzeyde mesleki gelişim fırsatlarının yaratılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada yöneticilerin destekleyici tutumları öne çıkmakla birlikte, birkaç öğretim elemanı katılmak istedikleri mesleki gelişim etkinliklerinin yerini belirlerken izin süreçlerinde sorun yaşadıklarını, yöneticilerin bu konuda çeşitli kurallar belirleyebildiklerine dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları bu konuda somut örnekler

sunmamıştır ancak bahsi geçen kuralların üniversitelerin yurt dışı etkinlikler için bütçe desteği sunmamasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, zamanını ve yerini belirleme açısından sahip oldukları özerkliği etkileyen ortak etmen maddi sınırlılıklar olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları maddi sınırlılıkların mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğü sınırlandırdığını ifade etmiştir. Örneğin, bazı konular üzerine verilen eğitimlerin maliyetlerinin yüksek olduğunu, bu durumun da sahip oldukları seçim özgürlüğünü sınırlandırdığını dile getirmişlerdir. Etkinliklerin zamanını ve yerini belirleme açısından ulaşılan nitel sonuçlar ise öğretim elemanlarının maddi sınırlılıklar nedeniyle özellikle şehir dışında ve yurt dışında düzenlenen etkinliklere katılmakta sorun yaşadıklarını, zamansal olarak programlarına uysa da bütçe sınırlılıkları nedeniyle bu etkinliklere katılamadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Kesimli (2024) Türkiye’deki akademisyenlerin mesleki gelişimleri üzerine yürüttüğü çalışmasında, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını sınırlandıran en önemli etmenin maddi kaygılar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wallin (2003) ise öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için yükseköğretim kurumu yöneticilerinin öğretim elemanları için gerekli bütçe desteklerini sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarına bütçe desteklerinin sağlanması mesleki gelişim özerkliğinin güçlendirilmesi için önemlidir.

Son olarak, araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının yoğun ders programlarının, idari görevlerinin ve sorumluluklarının katılacakları mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını ve yerini belirleme açısından sahip oldukları özgürlüğü kısıtladığını göstermektedir. Öğretim elemanları görev ve sorumlulukları nedeniyle kimi zaman katılmak istedikleri mesleki gelişim etkinliklerine zaman ayıramamaktadır. Yurdasever ve Karakaya (2016) akademisyenlerin idari görevlerinin mesleki gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğu üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmalarının sonucu ise idari görevleri nedeniyle öğretim elemanlarının zamanlarının azaldığını, dolayısıyla mesleki gelişim, akademik yayın yapma, araştırma yapma ve bilimsel etkinliklere katılma süreçlerinin olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu kapsamda, çalışmalarının sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çelik vd. (2023) ise öğretim elemanlarının iş yükü algısı ve iş doyumu üzerine yürüttükleri çalışmalarında, iş yükünün

yüksek olmasının iş doyumunu azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında öğretmen özerkliği ve iş doyumunu (Çolak vd., 2017, Dilekçi, 2022, Oduro vd., 2024) akademik özgürlük ve iş doyumunu (Osarenren-Osaghae vd., 2014) üzerine yürütülen çeşitli çalışmalar da özerklik düzeyi arttıkça iş doyumunun arttığını göstermektedir. Bunlara dayalı olarak, öğretim elemanlarının iş yükünün artmasının hem özerkliği hem de iş doyumlarını azalttığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının mesleki gelişim özerkliği ve iş doyumları için iş yükü dengelerinin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

5.1.1.3 Program özerkliğine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Program özerkliği bağlamında, öğretim elemanlarının programın amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin sahip oldukları özgürlük düzeyleri ve bu süreçlere ilişkin deneyimleri irdelenmiştir. Bununla birlikte, kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarına katılım açısından ne derece özgür oldukları ve bu sürece ilişkin nasıl deneyimlere sahip oldukları incelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusunun üçüncü boyutu olarak ortaya çıkan program özerkliğine ilişkin ulaşılan nicel ve nitel bulguların entegrasyonu ile ulaşılan sonuçlar Tablo 5.3'te sunulmuştur.

Tablo 5.3*Program Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Amaçları Belirleme	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu yürüttükleri derslerin amaçlarını belirleme konusunda özgürdür, ancak özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı yürüttükleri derslerin amaçlarını belirleme konusunda hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanları yürüttükleri derslerin amaçlarını bireysel olarak belirleyebilmektedir. - Bazı öğretim elemanları amaçları belirleme konusunda programın genel çıktıları çerçevesinde özgür hissetmektedir. - Birkaç öğretim elemanı, amaçları aynı dersi yürüten meslektaşlarıyla ortak karar olarak belirlemektedir. - Birkaç öğretim elemanı akreditasyon çalışmaları ve YÖK tarafından belirlenen kur tanımları nedeniyle derslerin amaçlarını bireysel olarak belirleyememektedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu yürüttükleri derslerin amaçlarını bireysel olarak belirleme konusunda özgür hissetmektedir. Öte yandan, bazı öğretim elemanları program amaçlarını belirlerken meslektaşlarıyla iş birliği yapmakta ya da programın genel çıktılarına dikkate almaktadır. - Akreditasyon çalışmaları ve YÖK’ün kur tanımlarının olması nedeniyle bazı öğretim elemanları yürüttükleri derslerin amaçlarını bireysel olarak belirleme konusunda özgür hissetmemektedir.
İçeriği Belirleme	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu yürüttükleri derslerin içeriğini belirleme konusunda özgürdür, ancak özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı yürüttükleri derslerin içeriğini belirleme konusunda hiç özgür değildir.	- Öğretim elemanları program hedefleri ve mesleki yetkinlikleri doğrultusunda yürüttükleri derslerin içeriğini bireysel olarak belirleyebilmektedir. - Bazı öğretim elemanları yürüttükleri derslerin içeriğini belirlerken YÖK çerçeve programını dikkate almaktadır. - Öğretim elemanlarının bazıları aynı dersi yürüten meslektaşlarıyla ortak karar olarak derslerinin içeriğini belirlemektedir. - Bazı öğretim elemanları derslerin içeriğinin YÖK tarafından belirlendiğini ifade etmektedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu yürüttükleri derslerin içeriğini bireysel olarak belirleme konusunda özgür hissetmektedir. Öte yandan, bazı öğretim elemanları derslerinin içeriğini belirlerken YÖK çerçeve programını dikkate alırken, bazı öğretim elemanları ise meslektaşlarıyla iş birliği yaparak derslerinin içeriğini belirlemektedir. - Derslerin içeriği YÖK tarafından belirlendiği için bazı öğretim elemanları yürüttükleri derslerin içeriğini belirleme konusunda özgür hissetmemektedir.

Tablo 5.3 (Devam)*Program Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nitel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Öğrenme- Öğretme Sürecini Belirleme	Öğretim elemanlarının tümü derslerinde kullanacakları materyalleri ve öğretim etkinliklerini belirleme konusunda özgürdür, ancak özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir.	- Bazı öğretim elemanları programın amaçları ve içeriği doğrultusunda derslerinde kullanacakları materyalleri ve öğretim etkinliklerini belirleme konusunda özgür hissetmektedir. - Bazı öğretim elemanları öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenci sayısı gibi öğrenciyle ilişkili özellikleri dikkate alarak öğretim etkinliklerini belirlemektedir. - Fiziki ve teknolojik koşulların yetersiz olması öğretim elemanlarının derslerinde kullanacakları materyal ve öğretim etkinlikleri çeşitliliğini kısıtlayabilmektedir. - Birkaç öğretim elemanı derslerinde kullanacakları materyalleri aynı dersi yürüten meslektaşlarıyla birlikte belirlemektedir.	- Öğretim elemanlarının tümü derslerinde kullanacakları materyalleri ve öğretim etkinliklerini bireysel olarak belirleme konusunda özgür hissetmektedir. Öte yandan, çalışma ortamının fiziki ve teknolojik koşullarının yetersiz olması öğrenme-öğretme süreci açısından sahip oldukları özerkliği sınırlandırabilmektedir. - Öğrenci sayısı, öğrenci özellikleri ve ortak dersler öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik kararlarını şekillendirmektedir.

Tablo 5.3 (Devam)*Program Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Ölçme-Değerlendirme Sürecini Belirleme	Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu derslerinde kullanacakları ölçme-değerlendirme etkinliklerini, etkinliklerin sıklığını ve zamanını belirleme konusunda özgürdür, ancak özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir.	- Öğretim elemanları, dersin öğretim programına uygun şekilde ölçme-değerlendirme etkinliklerini ve etkinliklerin zamanını bireysel olarak belirleyebilmektedir. - Bazı öğretim elemanları öğrenci sayısını, öğrenci niteliğini ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak ölçme-değerlendirme etkinliklerini ve etkinliklerin zamanını bireysel olarak belirleyebilmektedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu dersin öğretim programını, sınav yönetmeliklerini, öğrenci sayısını ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin kararlarını bireysel olarak belirleme konusunda özgür hissetmektedir. - Bazı öğretim elemanları ölçme-değerlendirme etkinliklerini, etkinliklerin sıklığını ve zamanını belirleme sürecinde meslektaşlarıyla iş birliği yapmaktadır. - Akademik takvim ve yönetmeliklere uyma zorunluluğu nedeniyle bazı öğretim elemanları ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin kararlarını bireysel olarak belirlemekte özgür hissetmemektedir.
	Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı ise ölçme-değerlendirme etkinliklerini, etkinliklerin sıklığını ve zamanını belirleme konusunda özgür değildir.	- Öğretim elemanları, sınav yönetmeliğini ve program özelliklerini göz önünde bulundurarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını bireysel olarak belirleyebilmektedir. - Bazı öğretim elemanları ölçme-değerlendirme etkinliklerini, etkinliklerinin sıklığını ve zamanını aynı dersi yürüten meslektaşlarıyla birlikte belirlemektedir. - Bazı öğretim elemanları, yönetmeliğe uymak zorunda oldukları için ölçme-değerlendirme etkinliklerini bireysel olarak belirleyememektedir. - Bazı öğretim elemanları akademik takvim ve yönetim tarafından belirlenen tarihlere uymak zorunda oldukları için ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını ve zamanını bireysel olarak belirleyememektedir.	

Tablo 5.3 (Devam)*Program Özerkliğine İlişkin Sonuçlar*

Temalar	Nicel Sonuçlar	Nitel Sonuçlar	Meta Çıkarımlar
Program Geliştirme Süreci	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda özgürdür, ancak özgürlük düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının küçük bir azınlığı kurumlarındaki program geliştirme çalışmalarına katılım konusunda hiç özgür değildir.	- Kurum içinde yürütülen program geliştirme çalışmaları sırasında öğretim elemanlarının görüşleri alınmaktadır ve süreç demokratik bir şekilde yürütülmektedir. - Bazı kurumlarda, program geliştirme çalışmalarına tüm öğretim elemanları dahil edilirken, bazı kurumlarda program geliştirme çalışmaları kurulan bir komisyon aracılığıyla yürütülmektedir. - Bazı öğretim elemanları, yöneticiler program geliştirme çalışmaları sırasında görüşlerini almadığı için sürecin demokratik bir şekilde yürütülmediği görüşündedir.	- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çalışma ortamlarında demokratik bir kurum kültürü olduğu için program geliştirme çalışmalarına katılma konusunda özgür hissetmektedir. - Demokratik bir kurum kültürünün olmadığı çalışma ortamlarında, öğretim elemanları program geliştirme çalışmalarına dahil edilmediği ve süreç yöneticiler tarafından yürütüldüğü için bazı öğretim elemanları program geliştirme çalışmalarına katılım açısından özgür hissetmemektedir.

Program Özerkliğine İlişkin Meta Çıkarımlar

Öğretim elemanları program açısından özerkliğe sahiptir. Öte yandan, çerçeve program uygulanıyor olması programın amaç ve içerik öğelerini belirleme açısından sahip olunan özerkliği sınırlandırabilmektedir. Fiziki ve teknolojik alt yapı sınırlılıkları öğrenme-öğretme sürecine yönelik sahip olunan özerkliği sınırlandırabilmektedir. Akademik takvim ve yönetmelikler ise ölçme-değerlendirme sürecinde sahip olunan özerkliği sınırlandırabilmektedir.

Program geliştirme süreci dışındaki boyutlarda öğretim elemanları bireysel olarak veya meslektaşlarıyla iş birliği yaparak öğretimle ilgili kararlarını özgür bir şekilde alabilmektedir.

Kurum kültürünün demokratik olup olmaması, öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılım özerkliğini etkileyen etmen olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmanın nicel sonuçları, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yürüttükleri derslerin amaçlarını ve içeriğini belirlemede özgür olduklarını göstermektedir. Nitel sonuçlar ise öğretim elemanlarının programın genel çıktılarını dikkate alarak derslerinin amaçlarını belirlediklerini ortaya koymaktadır. İçeriği belirleme sürecine ilişkin nitel sonuçlar ise öğretim elemanlarının program hedefleri ve kendi mesleki yetkinlikleri doğrultusunda derslerinde yer verecekleri içeriği şekillendirdiklerini göstermektedir. Amaç ve içerik belirleme sürecine ilişkin bu durum ise öğretim elemanlarının derslerini planlama sürecinde özerkliği deneyimlediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının birkaçı akreditasyon nedeniyle ortaya çıkan çerçevelerin ve kur tanımlarının derslerinin amaçlarını belirleme sürecinde sahip oldukları özgürlüğü sınırlandırdığını belirtmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretim elemanlarının bazılarının söz konusu çerçeveleri yol gösterici olarak gördüğü, bazılarının ise bu çerçeveleri özerkliği sınırlayıcı olarak değerlendirdiği söylenebilir. Erkuş ve Özdemir (2010) eğitim fakültelerindeki akreditasyon sürecine yönelik yürüttükleri çalışmalarında öğretim elemanlarının akreditasyon çalışmalarına yeteri kadar dahil edilmedikleri veya öğretim elemanlarının süreçle ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının akreditasyon süreçlerini derslerinin amaçlarını belirleme özgürlüğü açısından sınırlayıcı bulmalarının, bu sürece yeterince dahil edilmemeleri ve amaçların belirlenme sürecinde söz hakkına sahip olmamalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının bazıları YÖK kur tanımlarına uyulması nedeniyle derslerinin amaçlarını belirleme konusunda özgür olmadığını, bazıları ise ders içerikleri YÖK tarafından belirlendiği için yürüttükleri derslerin içeriğini belirleme konusunda özgür olmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, yürüttükleri derslerin içeriğini YÖK çerçeve programını dikkate alarak belirlediğini ifade eden öğretim elemanları da vardır. Bu durum ise, YÖK çerçeve programının bazı öğretim elemanları tarafından yol gösterici olarak kullanıldığına, bazı öğretim elemanları tarafından ise özerkliği sınırlandırıcı bir etmen olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Ancak, bu çalışmanın katılımcılarını YÖK’ün 2020 yılındaki yetki devrinin ardından kendi programını geliştirmiş ve uygulamaya başlamış eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır. YÖK 2020 yılındaki yetki devri ile “öğretmenlik programlarındaki derslerin ve müfredatların” belirlenme yetkisini eğitim fakültelerine bırakmıştır (YÖK, 2020). Dolayısıyla, öğretim elemanlarının derslerinin amaçlarının ve içeriğinin YÖK tarafından belirlenmesinin

özerkliği sınırlandırdığına ilişkin görüşleri, YÖK'ün yetki devri uygulamasıyla çelişmektedir. Bu durumun ise merkezi programların etkisinin eğitim fakülteleri öğretim elemanları üzerindeki etkisinin sürdüğünün veya öğretim elemanlarının yetki devriyle birlikte gerçekleşen program geliştirme çalışmalarına yeterince dahil edilmediklerinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, eğitim fakültelerine her ne kadar YÖK tarafından yönetsel anlamda bir özerklik verilmiş olsa da bu durum özerkliğin uygulamada bireysel olarak farklı deneyimlendiğinin de bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretim elemanlarının tümünün öğrenme-öğretme sürecine yönelik kararlarını bireysel olarak vermek konusunda özgür olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları derslerinde kullanacakları materyalleri ve öğrenme-öğretme etkinliklerini öğrenci sayısını ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak belirleyebilmektedir. Güner (2017) tarafından akademik özgürlük üzerine yürütülen çalışmanın sonuçlarının, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları materyalleri ve yöntemleri belirlemede özgür olduklarını göstermesi de bu çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Öğrenme-öğretme sürecinde hiç özgür olmadığını belirten herhangi bir öğretim elemanı yoktur. Bu durumun, öğretim elemanlarının öğretim programının boyutları bağlamında özerkliği en güçlü şekilde deneyimledikleri alanın öğrenme-öğretme süreci olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Görüşmelerde öğretim elemanlarının öğretici olarak sahip oldukları sorumlulukları yerine getirme konusunda özgür olduklarını belirtmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan, öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik sahip oldukları özgürlüğü çalışma ortamının fiziki ve teknolojik koşullarının sınırlandırdığı da anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretim özerkliğinin güçlendirilmesi için sınıfların fiziki ve teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Öğretim programı özerkliğinin ölçme-değerlendirme süreci boyutu bağlamında, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun ölçme-değerlendirme etkinliklerini, etkinliklerin zamanını ve sıklığını bireysel olarak belirlemekte özgür oldukları anlaşılmaktadır. Turpçu (2022) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme yöntemini belirlemede özgür olmayı eğitim-öğretim özerkliği açısından gerekli bulduklarını göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin kararlarını verirken öğrencilerin

sayısını, öğrenci ve program özelliklerini, sınav yönetmeliklerini dikkate aldığını göstermektedir. Bu durum da özerkliğin sınırsız bir özgürlüğü ifade etmediğine, özerkliğin belirli kurallar çerçevesinde deneyimlenmesi gerektiğine yönelik alanyazındaki özerklik tanımları (Fin, 2020; Santiago, 2005) ile uyum göstermektedir. Öte yandan, bazı öğretim elemanları akademik takvim ve sınav yönetmeliklerine uyma zorunluluğunun ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin kararlarını sınırlandırdığını ifade etmektedir. Güner'in (2017) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü üzerine yürüttüğü çalışmasında öğretim elemanlarının yönetmeliklerde ölçme-değerlendirme açısından belirtilen kuralları özerkliği sınırlandırıcı bulduklarına ilişkin ulaştığı sonuç da bu çalışmada ulaşılan sonuçla örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarının bazıları yürüttükleri derslerin amaçlarını ve içeriğini belirleme, derslerinde kullanacakları materyalleri belirleme ve ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili süreçlerde, aynı dersi ortak olarak yürüttükleri meslektaşlarıyla birlikte karar almaktadır. Öğretim elemanlarının bu süreçlerdeki özgürlüğüne ilişkin elde edilen nicel bulgular, öğretim elemanlarının özgürlük düzeylerinin “kısmen”, “çok” ya da “tamamen” şeklinde değiştiğini göstermektedir. Alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin tanımlarda özerkliğin tamamen bireysel kararlar vermek anlamına gelmediğine, iş birliğinin özerkliğin bir parçası olduğuna ve özerkliğin her öğretmen için aynı anlamı taşımadığına ilişkin vurgular vardır (Hawthorne, 1986; Haapaniem vd., 2020). Bu bağlamda, öğretim programına ilişkin kararların ortak alınmasının öğretim elemanlarının özerkliğini farklı düzeylerde etkilemesi, özerkliği bireysel ya da kolektif olarak yorumlamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliğine ilişkin bulgular, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun kurumlarında yürütülen program geliştirme çalışmalarına katıldığını; bu katılımı sağlayan etmenin ise kurumdaki demokratik kültür olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bazı kurumlarda program geliştirme sürecine tüm öğretim elemanlarının dahil edildiği, bazı kurumlarda ise çalışmaların öğretim elemanlarından oluşan bir komisyon tarafından yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğretim elemanlarının program geliştirme çalışmalarına katılma konusunda sahip oldukları özgürlüğün farklı düzeylerde gerçekleştiğini gösteren nicel bulguları açıklar niteliktedir. Öte yandan, bazı öğretim elemanları program geliştirme çalışmalarının yöneticiler tarafından yürütüldüğünü ve bu sürece dahil edilmediklerini

ifade etmektedir. YÖK, 2020 yılında eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunarak öğretmenlik lisans programlarının geliştirilme ve güncellenme süreçlerinin Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak eğitim fakülteleri tarafından yürütülmesi kararı almıştır (YÖK, 2020). Bu yetki devri, program özerkliğini destekleyici bir karar olduğu için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının program özerkliğinin güçleneceği varsayılmaktadır. Ancak çalışmada ulaşılan bulgular bazı öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine dahil edilmediklerini göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının YÖK'ün yetki devriyle birlikte deneyimledikleri özerklik kurum yöneticilerinin tutumlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu durumun da YÖK'ün yetki devrine rağmen derslerin amaçlarının ve içeriğinin YÖK tarafından belirlendiğini vurgulayan öğretim elemanlarının programın amaç ve içerik boyutları açısından yaşadıkları sınırlılıkları da açıklayabileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının program geliştirme süreçlerine dahil edilmemesi, derslerin güncellenen amaç ve içeriklerinden haberdar olmamalarına; dolayısıyla dersleri alışageldikleri şekilde planlamalarına neden olmuş olabilir.

5.1.2 Öğretim elemanı özerkliğini etkileyen etmenlere ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının sahip olduğu özerklik, özerkliği güçlendiren ve sınırlandıran etmenler çerçevesinde incelenmiştir. Bazı etmenlerin öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendirdiği hem de sınırlandırdığı ortaya çıkarken, bazı etmenlerin sadece güçlendirdiği veya sadece sınırlandırdığı anlaşılmıştır. Bu etmenlere ilişkin elde edilen sonuçlar alanyazının da desteğiyle tartışılmıştır.

Çalışmanın sonuçları, fakültelerdeki kurum kültürünün öğretim elemanı özerkliğini hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olduğunu göstermektedir. Kurum kültürü bağlamında, yönetim anlayışı öğretim elemanı özerkliğini etkileyen başlıca etmen olarak ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, idari konularda ya da eğitim-öğretimle ilişkili kararlarda öğretim elemanlarının görüşlerini alması ve onların görüşlerine değer vermesi öğretim elemanı özerkliğini güçlendirmektedir. Öğretim elemanları özellikle program geliştirme süreçlerine ve yönetsel süreçlere ilişkin düşüncelerini paylaşmak konusunda yöneticilerin destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum sergilemesinin özerkliği desteklediğini vurgulamışlardır. Basheka (2009) da yöneticilerin öğretim elemanlarıyla iş birliği yaparak onları karar alma süreçlerine dahil etmesinin, öğretim elemanlarının akademik özgürlüğünü güçlendirmekle birlikte eğitimde kaliteyi de arttırdığını ifade etmektedir.

Dondero (1997) ise öğretmenler okulda alınan idari kararlara ne kadar çok dahil edilirse kurumsal aidiyetlerinin, çalışma ortamındaki olumlu atmosferin ve öğretmen özerkliğinin; dolayısıyla da eğitimin kalitesinin o kadar gelişeceğini savunmaktadır. Karabacak vd. (2023) tarafından öğretim elemanlarının öğretmen özerkliği üzerine yürütülen çalışmada, öğretim elemanları ve yöneticiler arasındaki iş birliğinin, yöneticilerin olumlu ve destekleyici tutumlarının öğretim elemanlarının özerkliğini güçlendirdiğine ilişkin ulaşılan sonuç da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Mevcut araştırmada, öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla olan iş birliğinin ve olumlu çalışma atmosferinin özerkliği güçlendirdiğine ilişkin ulaşılan bulgular da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının idari kararların alınma süreçlerine dahil edilmesinin hem özerkliği hem de kurumdaki dayanışmayı güçlendireceği ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerine değer verilmemesi, fikirleri alınsa da görüşlerine saygı duyulmaması ya da uygulamaya yansıtılmaması ise öğretim elemanlarının düşüncelerini paylaşma konusundaki motivasyonlarını azaltmaktadır. Dolayısıyla, karar süreçlerine katılım konusunda sahip oldukları özerklik de azalmaktadır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulgular yönetici özelliklerinin de öğretim elemanı özerkliğini etkileyen bir etmen olduğuna işaret etmektedir. Yöneticilerin yetkin, demokratik ve yönetim süreçlerinde şeffaf olmaları, öğretim elemanı özerkliğini desteklemektedir. Aynı zamanda karar alma süreçlerinin aşağıdan yukarıya doğru işleyen bir yönetim anlayışıyla yürütülmesi öğretim elemanı özerkliğini güçlendirmektedir. Yönetici tutumlarının özerklik ile olan ilişkisine yönelik farklı eğitim kademelerinde yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçları görmek mümkündür. Örneğin, Akçay ve Sevinç (2021) yöneticilerin yönetim tarzının öğretmen özerkliğini nasıl etkilediği üzerine yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerle iş birliği yapan ve onları karar alma süreçlerine dahil eden demokratik yöneticilerin öğretmenlerin özerkliğini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt ve Balcı (2020) ise örgütsel demokrasi ve akademik özgürlük üzerine yürüttükleri çalışmanın sonucunda, öğretim elemanlarının yönetsel kararların alınma süreçlerine dahil edilmesinin örgütsel demokrasi için önemli bulunduğunu ortaya koymuştur. Hem öğretmen özerkliği hem de akademik özgürlük kavramını inceleyen bu çalışmaların da sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, kurumun demokratik kültürünün özerkliği, özerkliğin ise kurumun demokratik yapısını güçlendirdiği ve bu iki kavramın iç içe geçmiş kavramlar olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada ulaşılan bir başka sonuç, yöneticilerin cesaretlendirici tutumlarının öğretim elemanlarının mesleki gelişim özerkliği açısından da önemli olmasıdır. Bu noktada, yöneticilerin hem maddi desteklerinin hem de izin süreçlerini kolaylaştırma ve öğretim elemanları için mesleki gelişim fırsatları oluşturma açısından sergiledikleri teşvik edici tutumlar öğretim elemanı özerkliğini güçlendirmektedir. Vrielink vd. (2011) da öğretim elemanlarının akademik özgürlüğünün gelişmesi için devlet ve kurumlar tarafından maddi olarak desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, yöneticilerin öğretim elemanlarının öğretim süreçleriyle ilgili kararlarına müdahale etmemesinin, öğretim elemanlarına karşı destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum sergilemelerinin öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiğini göstermektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı derslere ilişkin bir denetim mekanizması olmamasının özerkliği güçlendirdiğini dile getirmektedir. Matahela ve Rensburg (2023) da yöneticilerin öğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılımlarının desteklendiği, öğretimle ilgili yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar kullanmaya yönelik bireysel kararlarını vermeye teşvik ettikleri çalışma ortamlarında, öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliğin ve liderlik becerilerinin güçlendiğini ifade etmektedir.

Mevcut araştırmada, demokratik ilkelere sahip olmayan yöneticilerin öğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığı da anlaşılmıştır. Örneğin, katılımcılardan biri program geliştirme sürecine ilişkin dekanlık tarafından düzenlenen bir toplantıya görev yaptığı anabilim dalının lisans öğrencisi olmadığı için davet edilmediğini ifade etmiştir. Fakültede yürüttüğü dersler olmasına ve bu sürecin bir parçası olmasına rağmen, böyle bir deneyim yaşamış olmasını ise özerkliği sınırlandıran bir durum olarak açıklamıştır. Szelągowska- Rudzka (2019) da program geliştirme süreçlerinde öğretim elemanlarının bilgilerinden faydalanmanın ve onları bu sürece dahil etmenin yükseköğretim kurumlarının niteliğini arttıracaklarını vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada yöneticilerin müdahaleci, baskıcı ve engelleyici tutumlarının özerkliği sınırlandıran etmenler olduğu da anlaşılmıştır. Örneğin, öğretim elemanlarının uzmanlık alanları dışında kalan ya da istemedikleri dersleri yürütmeleri konusunda yöneticilerin baskıcı tutumlar sergilemesi özerkliği sınırlandırmaktadır. Nitekim, öğretim elemanı özerkliğini güçlendirmek için yöneticilerin, öğretim elemanlarını karar alma süreçlerine dahil etmesinin ve görüşlerine değer vermesinin gerektiği çalışmada ulaşılan sonuçlardan biridir.

Bu çalışmanın katılımcısı ğretim elemanları, kararlarına ve tercihlerine saygı duyulması ve yöneticilerin ğretim elemanlarına güvenmesi gerektiğini; böylece ğretim elemanı özerkliğinin güçleneceğini belirtmektedir. Bamforth vd. (2024) tarafından üniversitelerin yönetsel karar alma süreçlerindeki yaklaşımının ğretim elemanlarının ğretim süreçlerini, iyi olma durumlarını ve performanslarını nasıl etkilediğı üzerine yürütülen çalışmanın sonuçları da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yürüttükleri çalışmanın katılımcısı ğretim elemanları, yöneticilerin ğretim elemanlarının görüşlerine değeri vermesinin, yetkinliklerine güvenmesinin ve onları karar alma süreçlerine dahil etmesinin akademik özerkliğinin gelişmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Balyer (2011) tarafından akademik özgürlük üzerine yürütülen çalışmanın sonuçları ise fakülte kurulu ya da yöneticiler gibi karar vericilerin ğretim elemanlarını yönetsel süreçlere dahil etmemesinin, akademik özgürlüğü sınırlandırdığını göstermektedir. Tüm bunlara dayalı olarak, yöneticilerin ğretim elemanlarını karar alma süreçlerine dahil etmesinin ve bireysel kararlarını destekleyici bir tutum sergilemesinin; ğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılım, program geliştirme, ğretim ve mesleki gelişim açısından sahip oldukları zerkliğı gçlendirdiğı sylenabilir.

Kurum kültürü bağlamında çalışma ortamı atmosferi de ğretim elemanı özerkliğini etkileyen etmenlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının birbiriyle uyum içinde çalıştığı, birbirini desteklediğı ve dayanışmanın olduğu olumlu bir çalışma atmosferi ğretim elemanı özerkliğini güçlendirmektedir. rneğinin, ğretim elemanlarından biri çalışma ortamındaki olumlu atmosferin idari kararlara katılımını güçlendirdiğine dikkat çekmiştir. Karabacak vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada ğretim elemanları arasındaki iş birliğinin ve olumlu çalışma atmosferinin ğretim elemanlarının sahip olduğu ğretmen özerkliğini güçlendirdiğine ilişkin ulaşılan sonuç da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öte yandan, çalışmada elde edilen sonuçlar ğretim elemanları arasında iş birliğinin ve uyumun olmamasının zerkliğı sınırlandırdığını göstermektedir. rneğinin, katılımcılardan biri çalışma ortamında meslektaşları arasında dayanışma olmadığı için daha çok bireysel çalışmalar yürüttüğünü ancak proje çalışmaları için iş birliğinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, böyle bir iş birliği ortamının olmamasının mesleki gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Pearson ve Moomaw (2005) da okul ikliminin olumlu olduğu, öğretmenler arasında iş birliğinin olduğu okullarda ğretmen özerkliğinin güçlendiğini ifade etmektedir. Bu

bağlamda, yöneticilerin tutumu kadar çalışma arkadaşlarının tutumu da öğretim elemanlarının özerkliğini etkilemektedir.

Çalışma ortamındaki demokratik ve eşitlikçi ortam da öğretim elemanlarının özerk olmalarını desteklemektedir. Eşitlikçi ve demokratik çalışma ortamlarında, öğretim elemanları yönetsel kararlara katılma ve görüşlerini ifade etme konusunda kendilerini daha özgür hissetmektedir. Öğretim elemanları demokratik ve eşitlikçi olmayan çalışma ortamlarındaysa özerkliğin sınırlandırıldığını belirtmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı anabilim dalında eşitlikçi ve demokratik bir anlayış olmadığında özellikle doktorasını yeni bitirmiş öğretim elemanlarının bazı dersleri vermek için yıllarca beklemesi gerektiğini; bu durumun da ders programlarının belirlenme sürecindeki özgürlükleri sınırlandırdığını ifade etmiştir. Bozkurt'un (2012) araştırmasında akademik özgürlüğün gelişebilmesi için örgütsel demokrasinin sağlanması gerektiğine ve idari yapılanmanın demokratik olmasının gerektiğine ilişkin ulaştığı sonuçlar da bu çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç üniversitelerin güçlü bir kurum kültürünün ve akademik geleneklerinin olmasının öğretim elemanı özerkliğini güçlendirirken, örgütsel kültürün zayıf olmasının özerkliği sınırlandırmasıdır. Herkesin görüşlerine değer verilen ve herkese söz hakkı tanınan bir çalışma ortamında, özellikle toplantılarda görüşlerini bildirme ve yönetsel kararlara katılım noktasında öğretim elemanlarının özerkliğinin güçlendiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda, geçmişten günümüze demokratik ve eşitlikçi bir kurum kültürünü oluşturabilmiş kurumlarda öğretim elemanları arasında bir güven ortamının oluştuğu, dolayısıyla öğretim elemanlarının kurum içinde alınan kararlara katılım konusunda daha özgür oldukları söylenebilir. Akyol vd. (2020) tarafından bir eğitim fakültesinin örgüt kültürü üzerine yürütülen çalışmanın sonuçları örgüt kültürünün güçlenmesi için öğretim elemanları arasındaki iş birliğinin, bilimsel çalışmalar üretme konusunda dayanışmanın ve demokrasi kültürünün geliştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Tüm bunlara dayanarak, kurum kültürünün gelişmesinin demokrasi ve dayanışma ile mümkün olduğunu, demokratik ve iş birlikçi bir çalışma ortamında ise öğretim elemanlarının özerkliğinin güçleneceğini söylemek mümkündür.

Kurum kültürü bağlamında, özerkliği etkileyen son bir etmen öğretim elemanları arasındaki hiyerarşik yapı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları ünvanlarının, kıdemlerinin ve yönetici pozisyonunda olup olmama durumlarının sahip oldukları

özerkliği hem güçlendiren hem de sınırlandıran bir etmen olduğu görüşündedir. Ünvanı veya kıdemi yüksek olan ya da yönetici pozisyonunda olan öğretim elemanlarının daha özerk oldukları ifade edilmektedir. Örneğin, iki öğretim elemanı yönetici pozisyonundaki öğretim elemanlarının program geliştirme sürecinde daha çok söz sahibi olduğunu vurgulamıştır. Bazı öğretim elemanları ise ünvanı ya da kıdemi yüksek öğretim elemanlarının toplantılarda daha fazla söz hakkına sahip olduklarını vurgulamışlardır. Baytaş'ın (2023) araştırmasında profesör ve doçent ünvanına sahip öğretim elemanlarının akademik özgürlükleri uygulama konusunda kendilerini daha özgür hissettikleri sonucuna ulaşmış olması bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada, ünvanı yüksek öğretim elemanlarının yayımladıkları çalışmalarda daha eleştirel olabildikleri de vurgulanmıştır. Nitekim, bir öğretim elemanı Prof. Dr. ünvanını aldıktan sonra yürütmek istediği dersleri ve sayılarını belirleme ve yayın yapma konusunda daha özerk davranabildiğini vurgulamıştır. Ceci vd. (2006) Amerika'daki üniversitelerde görevli ve farklı ünvanlara sahip öğretim elemanlarıyla yürüttükleri çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmalarında tüm öğretim elemanlarının, ünvanı yüksek meslektaşlarının, ünvanı düşük olanlara göre daha yüksek akademik özgürlük algısına sahip olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ulaşıldıkları bir başka sonuç ise meslektaşlarının etik ihlali gibi hatalı davranışlarına tepki gösterme, tartışmalı konular üzerine araştırma sonuçlarını yayımlama ve tercih edilmeyen dersleri yürütme konularında ünvanı yüksek öğretim elemanlarının daha özerk davrandıklarıdır. Hem mevcut çalışmanın hem de alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak, kurum içindeki hiyerarşik yapının öğretim elemanı özerkliğini nasıl etkilediğinin, kurumun akademik gelenekleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, mesleki yetkinliğin öğretim elemanı özerkliğini etkileyen başlıca etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklere sahip olması, alanında uzman olması ve mesleki olarak gelişime açık olması kararlarını özgür bir şekilde almasını güçlendirmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı doktora tezi ve çalışma alanları doğrultusunda bölümde yeni bir ders açtığını; bunu sağlayanın ise alan uzmanlığının yanı sıra uzmanlığına duyulan saygı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının mesleki yetkinliklerinin program geliştirme ve idari kararlara katılım süreçlerinde sahip oldukları özgürlüğü

güçlendirdiği söylenebilir. Buyruk ve Akbaş (2021) mesleki profesyonellik ve özerklik üzerine yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun beklenenden düşük olduğunu vurgulamakla birlikte, mesleki gelişimini sağlayabilen öğretmenlerin öğretme sürecinde daha özgür davranabildiklerini de ifade etmektedirler. Fachrurrazi (2017) ise öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğretmen özerkliği üzerine yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin özerkliği arttıkça mesleki yetkinliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar yükseköğretim düzeyi dışındaki eğitim kademelerinde yürütülmüş olsa da öğretim elemanlarının öğretici kimlikleri düşünüldüğünde, söz konusu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Dolayısıyla, özerkliğin yetkinliği, yetkinliğin ise özerkliği etkilediğini söylemek mümkündür.

Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına hakim olmamasının ve mesleki gelişimlerini sürdürmemesinin özerkliği sınırlandıran etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, bir öğretim elemanı uzmanlık alanı dışındaki derslere girmek zorunda kaldığında kendini yeterli hissetmediğini ve bunun da özerk hareket etmesini zorlaştırdığını vurgulamıştır. Öte yandan, nitelikli öğretim elemanlarının derslerine yönelik karar alma süreçlerinde ve program geliştirme sürecinde daha özerk hareket ettiği vurgulanmaktadır. Akademik olarak yetkin ve araştırma becerileri güçlü öğretim elemanlarının ise araştırma süreçlerinde daha özerk hareket ettikleri ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı nitelikli akademik yayınlar yapan öğretim elemanlarının daha fazla saygı göreceğini ve dolayısıyla daha özerk hareket edebileceklerini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise araştırma becerileri zayıf ve kendi başına araştırma yürütebilecek yetkinliğe sahip olmayan öğretim elemanlarının araştırmalarını yürütürken başkalarıyla çalışmaya mecbur kalacağını, bunun da özerkliği sınırlandıracağına dikkat çekmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma faaliyetlerinde bulunmanın yanı sıra, kurumuyla iş birliği içinde olması, yönetsel süreçlere katılması, sosyal sorunlara çözümler getirerek sivil toplumu ve demokrasiyi geliştirme gibi birçok sorumluluğu vardır (Močinić vd., 2021). Öğretim elemanlarının bu sorumlulukları da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim, program geliştirme ve araştırma süreçleri başta olmak üzere kendi mesleki sorumluluk alanlarıyla ilişkili kararlarında daha özgür ve cesur davranmalarının hem mesleki yetkinlik hem de özerklik açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim, çalışmanın katılımcısı öğretim elemanları da öğretim elemanı özerkliğinin güçlendirilmesi için öğretmenlerin mesleki

gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini ve öğretim elemanı yetiştirme sürecinin tüm aşamalarında niteliğin öncelik haline getirilmesi gerektiği görüşündedir.

Öğretim elemanlarının özerkliğini sınırlandıran bir başka etmen yasal çerçeveler olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanları akademik takvim, araştırma yapma ya da etkinlik düzenleme için gereken resmi prosedürler, Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararlar ve uygulama esasları gibi mevzuatla ilişkili süreçlerin özerkliği sınırlandırdığı görüşündedirler. Örneğin, akademik takvim veya sınav yönetmelikleri ile belirlenmiş kurallar öğretim elemanlarının kullanacağı ölçme-değerlendirme etkinliklerini ve bu etkinliklerin zamanına ilişkin alacakları kararları sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte, etik kurul ya da proje başvurularında izinlerin çıkma süresinin uzun olması araştırma özerkliği açısından sınırlayıcı bir etmen olarak dile getirilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde, çeşitli araştırmalar (Kuşçu ve Bülbül, 2024; Şahin ve Kesik, 2020) da öğretim elemanlarının araştırma ve etik kurul izinleri sürecinde mevzuat kaynaklı yaşadıkları sorunların bilimsel araştırmaların çeşitliliğini ve niteliğini etkilemekle birlikte, akademik özgürlüğü de önemli ölçüde sınırlandırdığını göstermektedir. Dolayısıyla hem bu araştırma hem de mevcut literatür öğretim elemanlarının öğretimle ve araştırma süreçleriyle ilişkili kararlarında daha özgür olabilmeleri için mevzuatların daha esnek bir yapıda olması gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, yasal çerçeveler bağlamında kesin hatlarla belirlenmiş programların ve ortak programların uygulanmasının öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliği sınırlandırdığını göstermektedir. Buna karşın, programların esnek olmasının ve merkezi programların olmamasının öğretim elemanı özerkliğini güçlendirdiği ifade edilmektedir. Güner (2017) de öğretim elemanlarının, YÖK'ün öğretmen yetiştirme programları için zorunlu dersler belirlemesini akademik özgürlüğü sınırlayan bir etmen olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Program geliştirme uzmanlarının görev yaptığı tek fakülte olan eğitim fakültelerin, program geliştirme sürecinde söz sahibi olmaları beklenirken, YÖK tarafından programlara uzun süre müdahale edilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, eğitim programı uzmanlarının görev yaptığı tek fakülte olan eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirmeleri konusunda özerk olmalarının hem üniversite özerkliği hem de akademik özgürlük için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Kadel (2020) de öğretim elemanlarının program geliştirme süreçlerine dahil

edilmesinin ğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini geliştireceğine dikkat çekmektedir.

Yasal çerçeveler bağlamında ulaşılan bir başka sonuç bazı ğretim elemanlarının kanun ve yönetmelikler gibi yasal metinlerin ğretim elemanı özerkliğini desteklediğı görüşünde olmalarıdır. Öğretim elemanları üniversite özerkliğinin güçlendirilmesinin ğretim elemanı özerkliğini de güçlendireceğı görüşündedir. Bu bağlamda, YÖK'ün 2020 yılında yaptığı yetki devriyle birlikte program geliştirme sürecinde eğitim fakültelerine yetki vermiş olması hem üniversite hem de akademik özgürlüğü güçlendiren bir adım olarak yorumlanabilir. Tican Başaran vd. (2022) tarafından 37 farklı eğitim fakültesinde görevli, eğitim programları ve ğretim alanı uzmanı ğretim elemanlarıyla yürütölen araştırmada da ğretim elemanları YÖK'ün yetki devrini özerkliği güçlendiren bir karar olarak değerlendirmiştir. Öte yandan, YÖK yetki devri kararında, derslerin alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri şeklindeki gruplandırmanın göz önünde bulundurulmasının, derslerin sayısının, saatinin ve kredi sayısının da bu gruplandırmaya göre yapılmasının altını çizmektedir (YÖK, 2020). Dolayısıyla, bu özgürlüğün belirli bir çerçeve içinde olması nedeniyle tam olarak yetki devrinden bahsetmenin mümkün olmadığı da ifade edilebilir.

Bazı ğretim elemanları eğitim fakültelerinde çerçeve program uygulanıyor olmasını gerekli bulurken, bazıları çerçeve programın kısıtlayıcı yanları olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları, ğretmen yetiştirmede standardın sağlanması ve öğrencilerin yatay/dikey geçiş süreçlerinin sorunsuz bir şekilde yürütölebilmesi adına eğitim fakültelerinde bir çerçeve program uygulaması olmasını uygun bulmaktadır. Güner'in (2017) eğitim fakültesi ğretim elemanlarının akademik özgürlüğüne ilişkin yürüttüğü çalışmanın sonuçları da bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Güner (2017) eğitim fakültesi ğretim elemanlarının ğretmen yetiştirme açısından belirli standartların olmasını uygun bulduklarını, bazı ğretim elemanlarının ise ğrenci hareketliliği açısından çerçeve program olmasını uygun buldukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada, ğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde bir çerçeve program olmasını uygun bulmakla birlikte, böyle bir program olmasının ğretim elemanı özerkliğini sınırlandırdığı görüşünde oldukları da anlaşılmıştır. Öğretim elemanları, eğitim fakültelerinde çerçeve program uygulanmasının tek tipleşmeye neden olduğunu, dolayısıyla farklı üniversitelerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmalarını da kısıtladığı

görüşündedir. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde, Yaşa (2024) da öğretim elemanlarının bir çerçeve program uygulaması olabileceğini ancak kısıtlayıcı programların olmaması gerektiğini, kısıtlayıcı programların akademik özgürlüğü de sınırlandırdığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğretim elemanı özerkliğini etkileyen bir başka etmenin ise ekonomik koşullar olduğunu göstermektedir. Üniversitelerin, öğretim elemanlarının akademik faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için bütçe desteği sağlamaları öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve araştırma özerkliğini güçlendirmektedir. Buna karşın, üniversitelerin bütçe desteğinin olmaması öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve araştırma özerkliğini sınırlandırmaktadır. Öğretim elemanları, bilimsel çalışmalar ve yayın yapma konusunda üniversitelerin bütçe desteklerinin sınırlı olmasını öğretim elemanı özerkliğini etkileyen bir etmen olarak açıklamaktadır. Öte yandan, ülkenin ekonomik koşullarının olumsuz olması ve öğretim elemanlarının kendi bütçelerinin de yetersizliği özellikle yurt dışı etkinliklere katılımlarını güçleştiren bir etmen olarak vurgulanmaktadır. Ulusal alanyazında akademik özgürlük üzerine yürütülen çeşitli çalışmalar (Balyer, 2011; Turpçu, 2022; Yaşa, 2024) da araştırmadan elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Rea (2021) da Avustralya'daki devlet üniversitelerinin bütçe sorunları ve akademik özgürlüğü üzerine yürüttüğü çalışmasında benzer bir durumu açıklamaktadır. Akademik özgürlüğün bir hak değil sorumluluk olduğunu vurgulayan Rea (2021) Avustralya'daki devlet üniversitelerine devlet tarafından sağlanan bütçe desteklerinin yetersiz olmasının hem araştırmaların yürütülmesinde hem de personel alımında sorunlara neden olarak akademik özgürlüğü zedelediğini ifade etmektedir. Yaşa vd. (2025) de İrlanda'daki yükseköğretim kurumlarındaki akademik özgürlükle ilgili yürüttüğü çalışmada, öğretim elemanlarının sosyal bilimlerin diğer alanlara göre maddi olarak daha az desteklendiğini vurguladığı ve bu durumun akademik özgürlüğü sınırladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Hem mevcut araştırma hem de farklı ülkelerde yapılan araştırmalar benzer sonuçlar göstererek bütçe desteklerinin akademik özgürlük açısından önemli olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın katılımcısı öğretim elemanları da mesleki gelişim özerkliğinin güçlendirilmesi için üniversitelerin öğretim elemanlarının akademik faaliyetlerini maddi olarak desteklemelerini önemli görmektedir.

Bu çalışmada, eğitim ortamı koşulları çerçevesinde, öğrenci, öğretim elemanı ve ders sayısı, öğrenci profili, öğretim elemanlarının ortak ders yürütmesi, üniversitelerin ve

fakültelerin fiziki imkanları özerkliği etkileyen etmenler olarak ortaya çıkmıştır. Fakültelerin sahip olduğu teknolojik alt yapı, fiziki koşullar ve materyaller konusundaki eksiklikler öğretim elemanlarının öğretim özerkliğini sınırlandırırken, eğitim ortamının fiziki koşullarının geliştirilmesi özerkliği güçlendirmektedir. Sınıfların fiziki ve teknolojik alt yapılarında bulunan eksiklikler nedeniyle öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları materyal ve öğrenme-öğretme etkinlikleri sınırlandırılmaktadır. Örneğin, güzel sanatlar alanında uzman bir öğretim elemanı malzeme eksikliği nedeniyle uygulamalı atölye derslerini yürütmekte sorun yaşadığını vurgulamaktadır. Keleş ve Güntepe (2018) tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin yürütülen çalışmanın sonuçları da öğretim elemanlarının fakültedeki teknik altyapı eksiklikleri nedeniyle derslerinde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Fakültede görevli öğretim elemanı sayısının yeterli olması özerkliği güçlendiren bir etmenken, öğretim elemanı sayısının az olması özerkliği sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanları bir dönemde yürüttükleri ders sayısının fazla olmasının da sahip oldukları özerkliği sınırlandırdığı görüşündedir. Erkuş ve Özdemir (2020) eğitim fakültelerindeki öğrenci sayılarının fazla olduğunu, dolayısıyla öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının iş yüklerinin fazla olmasının nitelikli eğitim vermelerini olumsuz etkilediğini de vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada da öğretim elemanları ders yüklerinin fazla olması nedeniyle öğrencilere yeterli vakit ayıramadıklarını, bununla birlikte akademik çalışmalarına ve mesleki gelişimlerine de yeterli vakit ayıramadıklarını ifade etmektedir.

Eğitim ortamı koşulları çerçevesinde öğrenci sayısı ve öğrenci profili de öğretim elemanlarının sahip olduğu öğretim özerkliğini etkileyen bir etmen olarak ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının, bilgi eksiklikleri olmasının dersinde kullanmak istediği etkinlikleri kullanamamasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretim elemanı ise öğrenciler meraklı ve ilgili olduğunda derslerin daha verimli geçtiğini ve öğrencilerin sorularını daha iyi yanıtlamak adına daha fazla çalışması gerektiğini; bunun da mesleki gelişimini olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Son olarak, öğretim elemanlarının bazı dersleri çalışma arkadaşlarıyla ortak yürütmesi özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanları aynı dersi yürüttükleri meslektaşlarıyla materyal ve ölçme-

değerlendirme konusunda ortak karar alma gerekliliğini, öğretim özerkliğini sınırlandıran bir etmen olarak değerlendirmiştir.

Bu çalışmada, toplumsal bakış açısının ve toplumun kültürel yapısının öğretim elemanlarının araştırma, öğretim ve topluma hizmet bağlamında sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmelerini sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, bazı öğretim elemanları toplumsal olarak tabu haline gelmiş konuları çalışmak konusunda özerk hissetmediklerini, izin süreçlerinde veya yayın süreçlerinde sorun yaşayabileceklerine dair kaygı yaşadıklarını vurgulamıştır. Baytaş (2023) da akademik özgürlük üzerine yürüttüğü çalışmasında öğretim elemanlarının politik, tartışmalı ve aykırı konularla ilgili araştırma yapmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretim elemanları bu durumun nedenlerinden bazılarını çalışmanın değer görmemesi, dergiler tarafından yayımlanmaması veya yükselmelerine engel oluşturabilmesi kaygısı olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Hünler vd. (2024) de öğretim elemanlarının yürüttükleri çalışmalarda risk barındıran, tartışmalı konular üzerine çalışmalar yayımlamalarının işlerini kaybetmelerine neden olabileceği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Finley vd. (2025) tarafından Amerika'daki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarıyla yürütülen çalışmada öğretim elemanlarının çoğunun tartışmalı konuları çalışmak konusunda kaygı yaşadıkları ve yayınlarında otosansür yaptıkları sonucuna ulaşılması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Romanowski ve Nasser (2010) de Körfez Arap ülkelerindeki bir üniversitede yürüttükleri çalışmalarında, öğretim elemanlarının kültürel ve politik kaygılar nedeniyle otosansür yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar öğretim elemanlarının tartışmalı konuları çalışmaktan kaçındıklarını veya çalışmalarında otosansür uyguladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, toplumsal ve kültürel yapıların öğretim elemanlarının araştırma özerkliğini sınırlandıran önemli bir etmen olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada, bazı öğretim elemanlarının toplumsal olarak tabu haline gelmiş konuları ya da tartışmalı konuları derslerinde konuşmak konusunda da kaygı taşıdığı anlaşılmıştır. Bir öğretim görevlisinin ise toplumsal düşünce yapısının, topluma hizmet çalışmalarını yürütme açısından sahip olduğu özerkliği sınırlandıran bir etmen olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Söz konusu katılımcı, topluma hizmet kapsamında cinsel istismar üzerine yürüttüğü eğitimlerin kimi zaman iptal edildiğini; bunun nedeninin ise

toplumun önyargıları ve ataerkil düşünce yapısı olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Hulbert ve Pokornowski (2024) de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde görevli öğretim elemanlarıyla akademik özgürlüğün öğretim boyutuna ilişkin yürüttükleri çalışmada, bazı öğretim elemanlarının derslerinde çeşitli konuları ele almaktan kaçındıkları sonucuna ulaşmıştır. Goodell'in (2024) akademik özgürlük üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttüğü araştırmasında, öğretim elemanlarının derslerinde tartışmalı konulara yer vermek konusunda isteksiz oldukları; bunun ise akademik özgürlüğün güvence altında olmamasıyla ilişkili olduğu sonucuna varmış olması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının hem öğretim hem de mesleki gelişim süreçlerinde sahip oldukları özerkliğin güçlenmesi için akademik özgürlüğün hem yasalar çerçevesinde hem de uygulamada güvence altına alınması önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, ülkedeki siyasi iklimin ve devlet politikalarının da özerkliği etkilediği anlaşılmıştır. Örneğin, araştırma sonuçlarının otoriteler tarafından uygun bulunmadığında yaptırımlarla karşılaşılması özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırma yapılan konular ya da üretilen yayınlar sonucunda işten çıkarılma, hapse girme kaygısının özerkliği zedelediği de vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Findıklı (2020) da Türkiye'deki üniversitelerin politik aktörlerin müdahalesine maruz kaldığını ve merkezi bir kontrolün var olmasının özerkliği zedelediğini vurgulamaktadır. Karki (2015) ise Nepal'de bir eğitim fakültesinde yürüttüğü çalışmasında, siyasi partiler üniversitelerin yönetimine doğrudan müdahale ettiği ve politik bir denge olmadığı için akademik özgürlüğün tehdit altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak akademik özgürlüğün korunabilmesi için politik müdahalelerden uzak bir araştırma ve öğretim ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak üniversitelerin yönetsel karar alma, program geliştirme, bütçe planlama ve akademik çalışmalarında özerk olmasıyla mümkün olabilir (Chan ve Kerr, 2016). Mevcut çalışmada da öğretim elemanları akademik özgürlüğün gelişebilmesi için öğretim elemanlarının araştırmalarını özgürce yürütebilecekleri ve sonuçlarını özgür bir şekilde yayımlayabildikleri bir politik iklimin olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, bazı öğretim elemanlarının kadın olmayı ya da anne olmayı da özerkliği sınırlandırıcı bulduklarını göstermektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı bir anne olarak taşıdığı sorumluluklar nedeniyle kimi zaman katılmak istediği

mesleki gelişim etkinliklerine katılmadığını ifade ederken, bir başka öğretim elemanı ise erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına kıyasla daha fazla itibar gördüklerini düşündüğünü ifade etmiştir. İnce Yenilmez (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Çalışmasının sonuçları ev işleri ve çocuk bakımı gibi geleneksel olarak kadınlardan beklenen görevlerin kadın akademisyenlerin akademik yeterliklerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada aile kültürünün de özerkliği etkilediği, demokratik ve destekleyici ailelerin özerkliği güçlendirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla, özerkliğin hem bireysel özellikler hem de sosyal çevre ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim elemanı özerkliğini sınırlandıran son bir etmen ise öğretim elemanlarının ifade özgürlüğüne sahip olmaması olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmanın ve kendi kararlarını vermenin önemini her ne kadar çalışma boyunca birçok aşamada vurgulamış olsalar da bazı öğretim elemanları özellikle ifade özgürlüğüne sahip olmamayı özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak dile getirmiştir. Öğretim elemanları yaptıkları yayınlarda, derslerinde ve yönetimle ilgili kararlara katılım süreçlerinde görüşlerini özgür bir şekilde ifade etme konusunda kaygı yaşamaktadır. Örneğin, bir öğretim elemanı eğitim programlarının sosyal ve siyasi boyutlarının olduğunu ancak bunları derste tartışırken ve eleştirilerini açıklarken dikkatli bir dil kullanmaya özen gösterdiğini ve fikirlerini özgür bir şekilde ifade edemediğini vurgulamıştır. Alanyazında yürütülen bazı çalışmalar (Güner, 2017; Williams, 2006) da benzer şekilde ifade özgürlüğünün olmamasının akademik özgürlüğü sınırlandırdığını göstermektedir. Hodge vd. (2025) de ifade özgürlüğünün akademik özgürlüğün bir parçası olduğunu ve politik müdahalelerin özerklik için bir tehdit olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, akademik özgürlük eğitimin kalitesini arttırdığı, araştırmalarda yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini, bilime olan inancı ve demokrasiyi güçlendirdiği için akademik özgürlüğün güvence altına alınmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut çalışmanın katılımcısı öğretim elemanları da ülke genelinde, bireylerin fikirlerini özgürce dile getirebildikleri siyasal bir iklimin oluşturulmasının öğretim elemanı özerkliğini güçlendireceğini vurgulamaktadır.

5.1.3 Öğretim elemanı özerkliğinin anlamına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğretim elemanlarının kendi deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda öğretim elemanı özerkliğini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkindir. Bu

doğrultuda ğretim elemanlarının görevleri gereği hissettikleri mesleki sorumluluklar ve özerkliğin kendileri için ne anlam ifade ettiği irdelenmiştir. Öğretim elemanlarının hissettikleri sorumluluklara ve ğretim elemanı özerkliğinin anlamına ilişkin elde edilen nitel sonuçlara dayalı olarak ulaşılan ıkarımlar Tablo 5.4'te sunulmuştur. Ardından ulaşılan çıkarımlar da göz önünde bulundurularak sonuçlar alanyazındaki araştırmalarla birlikte tartışılmıştır.



Tablo 5.4*Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorumluluklarının ve Özerkliğinin Boyutlarının Karşılaştırılması*

Mesleki Sorumluluklar	Öğretim Elemanı Özerkliğinin Boyutları	Çıkarımlar
▪ <i>Öğretici sorumluluğu:</i> Derslerini verimli bir şekilde yürütme, nitelikli öğretmen yetiştirme	▪ <i>Öğretimde özgür olmaktır:</i> Dersleri planlama, uygulama ve yürütme süreçlerinde bireysel karar alabilme ▪ <i>Sorumluluktur:</i> Öğretimle ilişkili kararların sorumluluğunu alma	Öğretim elemanlarının derslerini verimli bir şekilde yürütme ve nitelikli öğretmen yetiştirme sorumlulukları bağlamında, özerkliği öğretim süreçlerinde özgür olma ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili kararlarının sorumluluğunu alma olarak açıklamaları, mesleki sorumluluklarının ve özerkliğe yükledikleri anlamın birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.
▪ <i>Araştırma sorumluluğu:</i> Bilimsel araştırma yürütme, bilimsel etkinliklere katılma	▪ <i>Araştırmada özgür olmaktır:</i> Araştırmalarını yürütme ve sonuçlarını yayımlamada özgür olma, araştırma sürecinde dış baskıyla karşılaşmama ▪ <i>İfade özgürlüğü:</i> Akademik çalışmalarda görüşlerini özgür bir şekilde ifade etme	Öğretim elemanlarının bilimsel araştırma yürütme ve bilimsel etkinliklere katılma sorumluluklarına dayalı olarak, özerkliği araştırmada özgür olma ve akademik çalışmalarında ifade özgürlüğüne sahip olma olarak açıklamaları, araştırmacı olarak sahip oldukları mesleki sorumlulukların ve özerkliğe yükledikleri anlamın birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.
▪ <i>Topluma hizmet sorumluluğu:</i> Toplumsal fayda ve gelişime yönelik etkinlikler düzenleme	▪ -	Öğretim elemanları topluma hizmet etkinlikleri yürütmeyi bir sorumluluk alanı olarak ifade etmiş olmalarına rağmen, topluma hizmet boyutuna ilişkin bir özerklik alanı dile getirmemişlerdir.
▪ <i>Kuruma hizmet sorumluluğu:</i> Toplantılara katılma, idari görevler üstlenme, kararlara katılım, yayınlar ile üniversitenin gelişimine katkı sunma	▪ <i>Yönetsel süreçlere katılmada özgür olmaktır:</i> İdari kararlara katılma ve görüş bildirme özgürlüğü ▪ <i>Sorumluluktur:</i> Yönetsel süreçlere katılım sorumluluğunu alma	Öğretim elemanları yönetsel süreçlere katılma, idari görevler alma ve üniversitenin gelişimine katkıda bulunma gibi kuruma hizmet sorumlulukları taşımaktadır. Ancak özerkliğin anlamına ilişkin kuruma hizmet süreçlerinde özerk olmaya dair bir boyut ortaya çıkmamıştır. Öte yandan, idari kararların alınma süreçlerine katılma ve kararlara katılım sorumluluğunu üstlenme gibi yönetsel süreçlere katılım özerkliğiyle ilişkili sonuçlar ile kuruma hizmet sorumluluklarına ilişkin sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.
▪ <i>Mesleki gelişim sorumluluğu:</i> Mesleki gelişimini sürdürecekt etkinliklere katılma ▪ Araştırmacı olarak kendini geliştirme	▪ <i>Mesleki gelişimde özgür olmaktır:</i> Mesleki gelişime ilişkin bireysel karar alma, akademik ilerlemede engelle karşılaşmama ▪ <i>Mesleki yeterliklere sahip olmaktır:</i> Mesleki bilgi ve becerilere ve araştırmacı yetkinliğine sahip olma ▪ <i>Sorumluluktur:</i> Mesleki gelişim sorumluluğunu alma	Öğretim elemanlarının mesleki gelişim gelişimlerini devam ettirme ve araştırmacı olarak kendilerini geliştirme sorumluluklarına dayalı olarak, özerkliği mesleki gelişimde özgür olma ve mesleki yetkinliklere sahip olma olarak tanımlamaları, mesleki sorumluluklarının ve özerkliğe attıkları anlamın birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının özerkliği nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin elde edilen bulgular özerkliğin özgür olabilmek, mesleki yeterliklere sahip olmak, ifade özgürlüğü ve sorumluluk anlamına geldiğini göstermektedir. Özgür olabilmek ise öğretim, yönetsel süreçlere katılma, araştırma ve mesleki gelişim boyutlarını içermektedir. Öğretim elemanlarının Tablo 5.4'te sunulmuş olan sorumlulukları da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının özerkliğin ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşlerinin bu dört boyutu içermesi oldukça anlamlıdır.

Görüşme katılımcılarının tümü nitelikli öğretmen yetiştirme adına derslerini verimli bir şekilde yürütmeyi öğretim elemanı olarak sahip oldukları sorumluluklardan biri olarak görmektedir. Öğretim elemanlarının özerkliği, öğretimde özgür olmak şeklinde açıklamaları da bu sorumluluklarıyla örtüşmektedir. Öğretim elemanları derslerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kararlarını bağımsız olarak almayı öğretim elemanı özerkliğinin bir parçası olarak açıklamıştır. Hem öğretmen özerkliği kavramı hem de akademik özgürlük kavramı öğretimde özgür olmayı içermektedir. Akademik özgürlük üzerine yürütülen çeşitli çalışmalarda (Yaşa, 2024; Bozkurt, 2012) da öğretimde özgür olmanın akademik özgürlüğün bir parçası olarak ifade edilmesi bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, Rudolph (2006) da öğretmen özerkliğinin boyutlarını ortaya çıkarmak adına yürüttüğü çalışmada, öğretim programının uygulanması ve değerlendirme süreçlerinde özgür olmanın öğretmen özerkliğinin bir boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tierney (2001) tarafından akademik özgürlüğün ne anlam ifade ettiğine ilişkin yürütülen çalışmada, öğretim elemanlarının öğretimde özgür olmayı akademik özgürlüğün bir boyutu olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılması da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, akademik özgürlük kavramının tanımına ve boyutuna ilişkin yürütülen çeşitli çalışmalarda (AAUP, 1940; WUS, 1997) da öğretim özgürlüğü akademik özgürlüğün bir boyutu olarak ele alınmaktadır.

Öğretim elemanları, derslerini planlama, uygulama ve değerlendirme gibi öğretimle ilişkili tüm süreçlerde karar alma özgürlüğüne sahip olmanın özerklik anlamına geldiği görüşündedir. Ancak özerkliği açıklarken bazı öğretim elemanları öğretimin planlanması süreçlerinde özgür olmayı, bazıları derslerini yürütme sürecinde özgür olmayı, bazıları ölçme-değerlendirmede özgür olmayı vurgulamıştır. Bazı öğretim elemanları ise özerkliği planlama, uygulama ve değerlendirme gibi öğretimle ilgili tüm süreçlerde özgür olmak olarak açıklamıştır. Örneğin, bir katılımcı özerkliği öğretim elemanının yürüttüğü derslere ilişkin kararlarını özgürce alması ve uygulaması olarak açıklamıştır. Öğretmen yetiştiren bir kurumda çalışan öğretim

elemanlarının ise derslerini yürütme konusunda yetkinliğe sahip olduklarını, yöneticilerin de bu sürece müdahale etmemesi gerektiğini düşündüğünü vurgulamıştır. Buna dayalı olarak, öğretim elemanlarının programın ve öğretim süreçlerinin farklı boyutlarını vurgulama nedeninin eğitim-öğretim sürecinin farklı boyutlarını daha önemli görmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bir başka öğretim elemanı ise özerkliği dersi planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarında özgür olmak olarak açıklamıştır. Tanımında planlama ve yürütme boyutlarına yer vermesinin derslerini kendisinin uygun gördüğü şekilde düzenlemeyi önemli bulmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tanımında değerlendirmede özgür olmayı vurgulama nedenini ise akademik takvimde belirlenen sınav haftalarına uymakla ilgili yaşadığı sorunlar nedeniyle değerlendirme sürecinde özgür olmayı önemli bulmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının özerklik açıklamalarında belirli boyutlara yer vermelerinin yaşadıkları sorunlarla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Görüşme katılımcılarının tümü bilimsel araştırmalar yürütmeyi, kongre ve konferans gibi bilimsel etkinliklere katılmayı ve araştırmacı olarak kendilerini geliştirmeyi bir öğretim elemanı olarak sahip oldukları sorumluluklardan biri olarak görmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanı özerkliğinin araştırmada özgür olmak olarak açıklanması öğretim elemanlarının sahip oldukları sorumluluklarla örtüşmektedir. Öğretim elemanları istedikleri konuda araştırma yürütebilmeyi araştırma özgürlüğü olarak açıklamaktadır. Örneğin, bir öğretim elemanı toplumsal cinsiyet, göç, azınlıklar, din, ırk ve kapsayıcı eğitim gibi farklı konularda araştırma yürütme özgürlüğüne sahip olmanın özerklik olduğunu ifade etmiştir. Katungwensi (2006) Afrika'daki bir üniversitede görevli öğretim elemanlarıyla yürüttüğü çalışmada da öğretim elemanlarının istedikleri konuda çalışma özgürlüğüne sahip olmasını özerkliğin bir boyutu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Arsith ve Tanase (2018) ise araştırmada özgür olmanın akademik özgürlüğün bir boyutu olduğunu belirtmekle birlikte, bu özgürlüğün sorumluluğu da beraberinde getirdiğini, fikir hırsızlığı, intihal, hatalı sonuçların paylaşılması ve araştırmanın zararlı amaçlarla kullanılması gibi etik kısıtlamalar ile sınırlı olduğunu da vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmada, bir öğretim elemanı araştırma yürütmek istediği bir konuyu başka bir meslektaşının çalışma alanı olduğu için çalışmadığına ilişkin deneyimini anlatarak araştırma özgürlüğünün önemine değinmiştir. Akademisyenlerin belirli konuları sahiplenme eğiliminde olduklarını ve başkalarının çalışmalarını engelleyebildiklerini, bunun ise özerkliğe aykırı olduğunu belirtmiştir. Bu durum da öğretim elemanlarının özerkliği araştırma özgürlüğü olarak tanımlamalarının yanı sıra, özerkliği yaşadıkları deneyimler ve sorunlar bağlamında

açıkladıklarının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öte yandan, bu durumun öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliğin meslektaşları tarafından da sınırlandırılabilirdiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Hanson (2003) da öğretim elemanlarının özerkliği üzerine yürüttüğü çalışmasında öğretim elemanlarının meslektaşları, öğrencileri ve yöneticileri tarafından desteklenmediklerinde sahip oldukları özerkliğin sınırlandığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bu desteklere sahip olmadıklarında öğretim elemanlarının yaratıcı olma, özenli bir eğitmen ve araştırmacı olma konusunda sınırlandırıldıklarını hissettikleri sonucuna da ulaşmıştır.

Araştırmada özgür olma bağlamında, öğretim elemanları çalışmalarının sonuçlarını özgür bir şekilde yazmayı ve yayımlayabilmeyi özerkliğin bir parçası olarak görmektedir. Öğretim elemanlarının araştırma süreçlerinde herhangi bir dış baskıyla karşılaşmamaları da özerk olmak anlamına gelmektedir. Akademik özgürlüğün kapsamına ve boyutlarına ilişkin çalışmalar (WUS, 1988; Carnegie Commission on Higher Education [CCHE], 1973; AAUP, 1940) da öğretim elemanlarının yürütmek istedikleri araştırmaların konularını seçme, araştırmalarını yürütme ve araştırma sonuçlarını yayımlama konusunda herhangi bir müdahale ile karşılaşmamasını akademik özgürlüğün bir parçası olarak açıklamaktadır. Mevcut araştırmada, öğretim elemanlarının araştırmalarını yürütürken otorite figürlerinin görüşlerinin değil bilimsel süreçlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ve öğretim elemanının araştırma süreçlerinde özgür olması, öğretim elemanı özerkliğinin bir parçası olarak açıklanmıştır. Akademik özgürlük üzerine yürütülen çeşitli çalışmalarda (Ringel, 2024; Goodell, 2024; Balyer, 2011) da öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü araştırmalarıyla ilişkili süreçlerde herhangi bir müdahaleyle karşılaşmamak ve araştırma süreçlerine ilişkin kararlarında özgür olmak olarak açıklamaları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Görüşme katılımcılarının yarısı kuruma hizmet sorumluluğu hissettiklerini, bu bağlamda toplantılara ve etkinliklere katılmayı, idari görevler üstlenmeyi, karar alma süreçlerine katılım göstermeyi ve yayınlar üreterek üniversitenin gelişimine katkıda bulunmayı öğretim elemanı olarak sahip oldukları sorumluluklar arasında değerlendirmektedir. Öğretim elemanları, özerkliğe ilişkin açıklamalarında kuruma hizmet konusunda özgür olmaya ilişkin bir özerklik alanı tanımlamamıştır. Öte yandan, kurum içindeki toplantılara ve etkinliklere katılma, karar alma süreçlerine dahil olarak görüşlerini ifade etme sorumlulukları öğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılım özerkliği ile ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim elemanlarının özerkliği yönetsel süreçlere katılmada özgür olma şeklinde açıklamaları, sahip olduklarını ifade ettikleri sorumluluklarla örtüşmektedir.

Öğretim elemanları eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili tüm alanlarda fakülte ve üniversite yönetimleri tarafından alınan kararlara katılım göstererek görüşlerini ifade etme özgürlüğüne sahip olmayı öğretim elemanı özerkliğinin boyutu olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının yürütecekleri dersleri ve ders saatlerini seçme, uygun gördükleri dersleri açma konularında özgür olmasının yönetsel süreçlere katılımı özgür olmanın bir parçası olduğu anlaşılmıştır. AAUP (1994) öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma süreçleriyle doğrudan ilişkili kararların yanı sıra fiziki ve mali kaynaklara, bütçenin nasıl kullanılacağına ve yöneticilerin seçilmesine ilişkin yönetsel kararlarda öğretim elemanlarının söz sahibi olmasını akademik özgürlüğün bir parçası olarak ele almaktadır. Akademik özgürlüğe ilişkin çeşitli tanımlar (WUS, 1998; UNESCO, 1997) da incelendiğinde, akademik özgürlüğün öğretim elemanlarının yönetsel süreçlerde söz hakkına sahip olmalarını içerdiği görülmektedir. Alanyazındaki öğretmen özerkliğine ve boyutlarına ilişkin yürütülen çeşitli çalışmalar (Friedman, 1999; Frostensen, 2015; Salokangas vd., 2020) da öğretmen özerkliğinin eğitimle ve okul yönetimiyle ilgili kararların alınma süreçlerinde söz hakkına sahip olmayı içerdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının yönetsel süreçlere katılmada özgür olmayı öğretim elemanı özerkliğinin bir boyutu olarak açıklamaları hem akademik özgürlük hem de öğretmen özerkliği kavramları açısından bakıldığında oldukça anlamlıdır.

Öğretim elemanlarının işe alım sürecinde, öğrenci seçiminde ve öğrenci sayısının belirlenmesinde de söz hakkına sahip olması yönetsel süreçlere katılım özerkliği bağlamında öğretim elemanları tarafından önemli görülmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı yeni bir öğretim elemanı alınacağı zaman bu süreçte görüş bildirme hakkına sahip olmanın yönetsel süreçlere katılım özerkliği olduğunu ifade etmektedir. Öğretim elemanları hem eğitim fakültesine alınacak öğrencilerin hem de kendi derslerini alacak öğrencilerin ve öğrenci sayısının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmayı özerkliğin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde, Yaşa (2024) da eğitim fakültesi öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü üzerine yürüttüğü çalışmada, öğretim elemanlarının öğrenci sayısının merkezi otorite tarafından değil fakülteler tarafından belirlenmesini akademik özgürlük açısından önemli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Bazı görüşme katılımcıları mesleki gelişimlerini sürdürmeyi bir öğretim elemanı olarak sahip oldukları sorumluluklardan biri olarak tanımlamıştır. Öğretim elemanı özerkliğinin ne anlam ifade ettiğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise mesleki gelişim açısından özgür ve sorumluluk sahibi olmanın, mesleki yeterliklere sahip olmanın özerklik anlamına geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının mesleki sorumlulukları ve özerkliğe ilişkin açıklamaları

tutarlılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sağlama konusunda özgür olması öğretim elemanı özerkliğinin bir boyutu olarak görülmektedir. Örneğin, akademik ilerleme sırasında herhangi bir engelle karşılaşılması mesleki gelişim özerkliğinin bir parçası olarak vurgulanmıştır. 1988 yılında Avrupa Üniversiteleri Rektörleri (EUA) tarafından imzalanan Magna Charta Universitatum sözleşmesinde de öğretim elemanlarının ünvanlarının düzenlenmesi akademik özgürlük kapsamında değerlendirilmiştir. Lima Bildirgesi'ndeki (1998) ise akademik özgürlük tanımı öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sürdürme konusundaki özgürlüğünü de içermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sürdürmeyi hem öğretici hem de araştırmacı rolleri açısından önemli gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, bir öğretim elemanının özerk olarak tanımlanabilmesi için hem öğretici olarak hem de araştırmacı olarak yetkin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademik özgürlük kavramına ilişkin çeşitli tanımlar incelendiğinde (WUS, 1998; EHEA Roma, 2020; AAUP, 1940), akademik özgürlük çerçevesinde öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin daha çok araştırma süreçlerinde özgür olma ve araştırmacı olarak gelişimlerini sürdürme şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının öğretici olarak sorumlulukları ve görevleri düşünüldüğünde, bir öğretici olarak mesleki gelişimlerini sürdürme açısından özgür olmaları da önemlidir. Mevcut araştırmanın sonuçları, bir öğretim elemanının mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasının, kendi özgünlüğünü ve öğretmen kimliğini ortaya koymasının özerklik olarak açıklandığını göstermektedir. Öğretmen özerkliğine ilişkin çeşitli tanımlar (Smith ve Erdoğan, 2008; Friedman, 1999; Öztürk, 2011) incelendiğinde ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda kendi kararlarını alma ve mesleki gelişimlerini sürdürme konusunda özgür olmaları öğretmen özerkliğinin bir boyutu olarak vurgulanmaktadır. Bu tanımlara ve mevcut araştırmada öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı sorumluluklarına ilişkin vurguları da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sürdürmeyi öğretim elemanı özerkliğinin bir boyutu olarak değerlendirmesinin anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının özerkliği ifade özgürlüğüne sahip olmak şeklinde açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının görev ve sorumluluk alanlarıyla ilişkili her konuda görüşlerini özgür bir şekilde ve herhangi bir kaygı duymadan ifade edebilmesi öğretim elemanı özerkliğinin bir boyutu olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte, bir öğretim elemanının özerk olarak tanımlanabilmesi için fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilmesi önemli görülmektedir. Alanyazında öğretmen özerkliğinin tanımlarına ve boyutlarına ilişkin yer alan çalışmalar incelendiğinde ifade özgürlüğüne ilişkin bir tanıma ya da

boyuta rastlanmamıştır. Ancak akademik özgürlüğün tanımları incelendiğinde, öğretim elemanlarının derslerinde, yürüttükleri çalışmalarında ve kurumdaki işleyişlere yönelik süreçlerde görüşlerini özgür bir şekilde açıklayabilmesi, diğer bir deyişle, ifade özgürlüğüne sahip olması akademik özgürlüğün bir gereği olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının akademik özgürlüğe ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda (Güner, 2017; Williams, 2006) da öğretim elemanlarının ifade özgürlüğünü akademik özgürlüğün bir parçası olarak değerlendirdiğini görmek mümkündür.

Bazı öğretim elemanlarının, öğretim elemanı özerkliğinin sorumluluk anlamına geldiğini düşündüğü de çalışmada ulaşılan sonuçlardan biridir. Öğretim elemanlarının karar alabilme sorumluluğuna sahip olması ve verdikleri kararların sorumluluğunu alabilmesi öğretim elemanı özerkliğinin bir boyutu olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanları öğretimle ilişkili kararlarının sorumluluğunu almayı, yönetsel süreçlere katılımı ve mesleki gelişimlerini sürdürmeyi bir sorumluluk olarak görmeyi özerklik olarak tanımlamıştır. Öğretim elemanları karar almada özgür olmanın, bu kararların sonuçlarının sorumluluğunu almayı gerektirdiğini; dolayısıyla özerkliğin sorumluluk olduğunu düşünmektedir. Üç öğretim elemanı ise özerkliği doğal bir hak olarak açıklamıştır. Nitekim, akademik özgürlük hem bir birey olarak akademisyenlerin hem de akademik toplulukların sahip olduğu bir haktır ve sorumluluktur (EUA, 2025; Kükner, 2015).

Öğretim elemanı özerkliğine yönelik bu tanımlara ek olarak, öğretim elemanı özerkliğinin, öğretim elemanlarının özgür olması, karar alma süreçlerinde bağımsız olması ve herhangi bir dış müdahale ile karşılaşmamaları olarak açıklandığı da anlaşılmıştır. Öğretim elemanı özerkliği kararlarını bağımsız olarak alabilme ve özgürce uygulayabilme olarak tanımlansa da özerkliğin tamamen özgür olmak ya da kontrolden bağımsız olmak anlamına gelmediği de vurgulanmaktadır. Öğretim elemanları, özerkliğin karar alma ve uygulama süreçlerinde belirli kurallar, yasalar ve mevzuatlar çerçevesinde özgür olmak ve hesap verebilir olmak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Nitekim, Finn (2020) öğretim elemanlarının sahip olduğu özerkliğin kurumun belirlediği kurallar ve beklentiler çerçevesinde bir özgürlük alanı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanı özerkliğinin ne anlam ifade ettiği farklı kurumlarda ve farklı kültürlerde başka anlamlar taşıyabilir. Chinpakdee (2022) ise öğretmen özerkliğinin herhangi bir kontrolden bağımsız olmakla ilişkilendirildiğini ancak bunun öğretmenin her istediğini yapabilmesi anlamına gelmediğini ifade etmektedir. Kurum içindeki ya da kurum dışındaki karar vericilerin belirlediği kurallar, eğitim reformları, standart testler ya da önceden belirlenmiş programlar ve ders kitapları gibi çeşitli uygulamalar olabileceğini; öğretmenlerin

özerkliği bu etmenler çerçevesinde kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Hem çalışmadan elde edilen sonuçlar hem de alanyazında öğretmen özerkliği ve akademik özgürlük üzerine yürütülen çalışmalar özerkliğin belirli sınırları olduğuna dikkat çekmektedir.

Son olarak, görüşme katılımcılarının neredeyse tamamı topluma hizmet çalışmaları yürütmeyi bir öğretim elemanı olarak sahip oldukları sorumluluk alanlarından biri olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler başta olmak üzere toplumsal gelişim adına etkinlikler düzenleme ve yürütmeyi sorumluluk olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Ancak araştırmanın bulgularında, topluma hizmet sorumluluğunu karşılayacak bir özerklik alanına rastlanmamıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretim elemanlarının topluma hizmet sorumluluklarını genel olarak topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yürüttüklerini göstermektedir. Bu durum ise öğretim elemanlarının topluma hizmet sorumluluklarını öğretim programının bir parçası olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, bazı öğretim elemanlarının çeşitli kurumlardan seminer ya da etkinlik talepleri geldiğinde de bu tarz çalışmalar yaptıkları veya bireysel olarak kendi tercihleri doğrultusunda gönüllü olarak çeşitli etkinlikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları bu tür etkinliklerin kurumsal düzeyde yürüttükleri öğretim elemanı görevleriyle doğrudan ilişkili görmekten ziyade, bireysel bir sorumluluk olarak hissediyor olabilir. Nitekim, bir öğretim elemanı üniversitelerin topluma hizmet sorumluluğu taşımak zorunda olmadığını sadece araştırmalar yürüterek de topluma fayda sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise öğretmen yetiştirmenin de bir topluma hizmet sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla topluma hizmet sorumluluğu bağlamında bir özerklik boyutunun ortaya çıkmaması, öğretim elemanlarının topluma hizmeti görev tanımları gereği hissettikleri bir sorumluluktan ziyade, bireysel bir sorumluluk olarak gördüklerine işaret edebilir.

Araştırmada yanıt aranan her bir soruya ilişkin sonuçların elde edilmesinin ardından, öğretim elemanı özerkliğinin derinlemesine incelenebilmesi adına üç araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçların karşılaştırılması önemli görülmüştür. Öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimlerinin, sahip oldukları özerkliği etkileyen etmenlerin ve özerkliği nasıl açıkladıklarının karşılaştırılmasıyla öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri ve özerkliği nasıl anlamlandırdıkları arasındaki ilişkiye dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 5.5'te üç araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar ve bu sonuçların entegre edilmesiyle elde edilen meta çıkarımlar sunulmuştur.

Tablo 5.5

Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçların Entegrasyonu

Temalar	Özerkliğe İlişkin Deneyimler	Özerkliği Etkileyen Etmenler	Özerkliğin Anlamı
Yönetmelik Süreçlere Katılım Özerkliği	- Yönetmelik süreçlere katılım açısından öğretim elemanlarının genel anlamda özerk oldukları anlaşılmakla birlikte sahip oldukları özerklik düzeyi çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının çoğu yönetmelik/yönerge değişikliği, öğrenci sayısı ve ders programlarının hazırlanması boyutları açısından özerktir. - Öğretim elemanlarının çoğu bütçe planlama ve öğrenci disiplin suçları boyutları açısından hiç özerk değildir. - Öğretim elemanları, yönetmelik süreçlere katılım açısından sahip oldukları özerklik düzeyinin çeşitlilik göstermesini kurum kültürü, yönetici tutumları, yasal düzenlemeler ve idari görevlerinin olup olmaması ile ilişkilendirmektedirler. - Toplantılarda görüşlerini bildirmek konusunda sahip oldukları ifade özgürlüğü kurum kültürüne göre farklılık göstermektedir.	- Kurum kültürü: Demokratik olup olmama, akademik gelenekler - Yasal düzenlemeler: Mevzuat, yönetmelik - Yönetici tutumları: Katılım ortamı oluşturma - Yönetici özellikleri: Yetkinlik, demokratiklik, şeffaflık - Çalışma ortamı: Destekleyici, demokratik, eşitlikçi, işbirlikçi - Öğretim elemanlarına güven duyulması, değer verilmesi, yetki verilmesi - Hiyerarşi: Ünvan, kıdem, idari görev - İfade özgürlüğü	- Öğretim elemanı özerkliği, yönetmelik süreçlere katılmada özgür olmaktır. - Eğitim-öğretim ile ilgili tüm süreçlerde görüş bildirme hakkına sahip olmaktır.

Meta çıkarımlar

Öğretim elemanlarının, bütçe planlama ve öğrenci disiplin suçları boyutları hariç yönetmelik süreçlere katılım açısından genel anlamda özerk oldukları anlaşılmaktadır. Yönetmelik süreçlere katılım açısından sahip oldukları özerklik düzeyinin çeşitlilik göstermesini, çalıştıkları kurumun demokratik kültüre sahip olup olmaması, yönetici tutumları, çalışma arkadaşları arasındaki ilişkiler, yasal düzenlemeler ve kurum içindeki hiyerarşik yapı ile ilişkilendirmektedirler. Kurum kültürü ve yasal düzenlemeler, öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere katılım özerkliğini sınırlandıran veya güçlendiren en yaygın etmenler olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının özerkliği, kurumda alınan idari kararlara katılmada özgür olma olarak tanımlanmaları, öğretim elemanlarının yönetmelik süreçlere katılım açısından sahip oldukları deneyimlerle örtüşmektedir.

Tablo 5.5 (Devam)*Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçların Entegrasyonu*

Temalar	Özerkliğe İlişkin Deneyimler	Özerkliği Etkileyen Etmenler	Özerkliğin Anlamı
Mesleki Gelişim Özerkliği	- Mesleki gelişim açısından öğretim elemanlarının genel anlamda özerk oldukları anlaşılmakla birlikte sahip oldukları özerklik düzeyi çeşitlilik göstermektedir. - Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu katılmak istedikleri mesleki gelişim etkinliklerinin konusunu, yerini ve zamanını belirleme açısından özerktir. - Öğretim elemanları araştırmalarını yürütme sürecinde özgür olmakla birlikte, tabu konuları ya da tartışmalı konuları çalışma ve yayımlama açısından kaygı taşımaktadırlar. - Öğretim elemanları, mesleki gelişim açısından sahip oldukları özerklik düzeyinin çeşitlilik göstermesini yönetici tutumları, maddi yetersizlikler, sahip oldukları iş yükleri ve sorumluluklar ile ilişkilendirmektedirler.	- Sorumluluklar: Ders yükü, idari görev, sınav görevleri - Yönetici tutumları: Destekleyici olma - Maddi yetersizlikler - Öğretim elemanının mesleki gelişimini sağlama/destekleme - Ders yükü: Mesleki gelişime ayrılan zamanın azalması	– Öğretim elemanı özerkliği, mesleki gelişimde özgür olmaktır. – Kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik kararlarını bireysel olarak verebilmektir. – Öğretici ve araştırmacı olarak mesleki yeterliklere sahip olmak ve yetkin olmaktır. - Araştırma özgürlüğüne sahip olmaktır.

Meta çıkarımlar

Mesleki gelişim açısından öğretim elemanlarının genel anlamda özerk oldukları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları, mesleki gelişimi bireysel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, öğretim elemanları ders yükü ve idari görev gibi sorumluluklarının, kurumun mesleki gelişimi destekleyici olma durumunun ve yönetici tutumlarının mesleki gelişim açısından sahip oldukları özerklik düzeyini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Maddi kısıtlamalar ise öğretim elemanlarının özellikle yurt içi ve yurt dışı etkinliklere katılımlarını sınırlayan bir etmen olarak ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak, mesleki yetkinlik öğretim özerkliğini ve araştırma özerkliğini güçlendiren bir etmen olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının özerkliği mesleki gelişimlerine yönelik kararları bireysel olarak alabilmek, engellerle karşılaşmamak ve yetkin olmak olarak tanımlamaları, öğretim elemanlarının mesleki gelişim açısından sahip oldukları deneyimlerle örtüşmektedir.

Tablo 5.5 (Devam)

Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçların Entegrasyonu

Temalar	Özerkliğe İlişkin Deneyimler	Özerkliği Etkileyen Etmenler	Özerkliğin Anlamı
Program Özerkliği	▪ Öğretim programı özerkliği açısından öğretim elemanlarının özerk oldukları anlaşılmakla birlikte sahip oldukları özerklik düzeyi çeşitlilik göstermektedir. ▪ Derslerin amaçlarını, içeriğini ve ölçme-değerlendirme sürecini belirleme boyutları açısından öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, öğrenme-öğretme süreci boyutu açısından ise öğretim elemanlarının tümü özerk oldukları görüşündedirler. ▪ Bazı öğretim elemanları derslerinde tartışmalı konulara yer verme ve eleştirilerini ifade etme konusunda özgür hissetmemektedir. ▪ Öğretim elemanları, öğretim programı açısından sahip oldukları özerklik düzeyinin çeşitlilik göstermesini karar alma süreçlerinin bireysel veya ortak yürütülmesi, YÖK çerçeve programı ve çalışma ortamının fiziksel özellikleri ile ilişkilendirmektedirler. ▪ Program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliği açısından öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu özerk olduklarını düşünmekle birlikte sahip oldukları özerklik düzeyi çeşitlilik göstermektedir. ▪ Öğretim elemanları, program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliği açısından sahip oldukları özerklik düzeyinin çeşitlilik göstermesini kurum kültürünün demokratik olup olmaması ile ilişkilendirmektedirler.	▪ Karar alma: Bireysel veya ortak karar alma ▪ Program: Ortak programlar olması, programın esnek olma durumu ▪ YÖK kararları: Çerçeve program ▪ Çalışma ortamı koşulları: Fiziksel ve teknolojik donanımların yeterli olma durumu ▪ Öğrenci sayısı ve öğrenci profili: Öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini şekillendirmesi ▪ Meslektaş dayanışması: Program geliştirme çalışmalarının niteliğini artırma ▪ Mesleki yetkinliğe sahip olma ▪ Yönetici tutumu: Demokratiklik	- Öğretim elemanı özerkliği, öğretimde özgür olmaktır. - Programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin bireysel karar alabilmektir. - Öğretim elemanı özerkliği, ifade özgürlüğüdür. - Program geliştirme çalışmalarına dahil olmak öğretim elemanı özerkliğinin bir parçasıdır.

Meta çıkarımlar

Program açısından öğretim elemanlarının genel anlamda özerk oldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan, merkezi programların olması, programların esnek olma durumu, çalışma ortamı koşulları ve öğrenci profili etmenlerinin program özerkliğini etkilediği vurgulanmaktadır. Program geliştirme çalışmalarına katılım özerkliği bağlamında ise mesleki yetkinliğe sahip olmanın ve meslektaş dayanışmasının özerkliği güçlendirdiği görüşündedirler. Bununla birlikte, yöneticilerin program geliştirme sürecini demokratik bir şekilde yürütme durumları da özerkliği etkileyen bir etmen olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının özerkliği programla ilgili süreçlerde özgürlüğe sahip olmak olarak tanımlamaları, öğretim elemanlarının program açısından sahip oldukları deneyimlerle örtüşmektedir.

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda öğretim elemanı özerkliğini betimlemek ve açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimledikleri, sahip oldukları özerkliği etkileyen etmenlerin neler olduğu ve öğretim elemanı özerkliğini nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Bu üç alt amaca ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 5.5'te her bir araştırma sorusu bağlamında özetlenmiştir. Çalışmada, öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri öğretmen özerkliği kavramının boyutlarından yola çıkılarak yönetsel süreçlere katılım, mesleki gelişim ve program özerkliği boyutlarında irdelenmiştir. Bununla birlikte, akademik özgürlük kavramında vurgulanan araştırma özgürlüğü ve ifade özgürlüğü boyutlarına ilişkin de öğretim elemanlarının deneyimleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının sahip oldukları özerkliği etkileyen etmenler ve özerkliği nasıl anlamlandırdıkları özerkliğe ilişkin deneyimleriyle karşılaştırılarak üç araştırma sorusundan elde edilen sonuçların birbirini nasıl desteklediği ve öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda öğretim elemanı özerkliğinin ne anlam ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının mesleki sorumlulukları çerçevesinde kararlarını özgür bir şekilde alabilmeleri ve uygulayabilmeleridir.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının karar alabilme sorumluluğuna sahip olmasıdır ve verdikleri kararların sorumluluğunu alabilmesidir.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleridir.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının derslerine ilişkin tüm süreçlerde karar alma özgürlüğüne sahip olmasıdır; diğer bir deyişle, öğretim özerkliğine sahip olmaktır.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili tüm alanlarda fakülte ve üniversite yönetimleri tarafından alınan kararlara katılım göstererek görüşlerini ifade etme özgürlüğüne sahip olmasıdır; diğer bir deyişle, yönetsel süreçlere katılım özerkliğine sahip olmaktır.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak mesleki gelişimlerini sağlama konusunda özgürlüğüne sahip olmasıdır; diğer bir deyişle mesleki gelişim özerkliğine sahip olmaktır.

- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasıdır; diğer bir deyişle, mesleki yeterliklere sahip olmaktır.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının araştırma konularını seçme, araştırmalarını yürütme ve araştırma sonuçlarını yayımlama konusunda özgür olmasıdır; diğer bir deyişle, araştırma özerkliğine sahip olmaktır.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının görev ve sorumluluk alanlarıyla ilişkili her konuda görüşlerini özgür bir şekilde ifade edebilmesidir; diğer bir deyişle, ifade özgürlüğüne sahip olmaktır.
- Öğretim elemanı özerkliği, öğretim elemanlarının her türlü kural ve kanundan bağımsız hareket etmesi anlamına gelmemektedir. Özerklik, belirli kurallar, yasalar ve mevzuatlar çerçevesinde özgür olmak ve hesap verebilir olmak anlamına gelmektedir.

5.2 Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler şunlardır:

- Kurum kültürünün demokratik olup olmaması ve bu bağlamda yönetici tutumları ve yetkinlikleri öğretim elemanlarının hem yönetsel süreçlere katılım hem mesleki gelişim hem de program özerkliğini etkilemektedir. Bununla birlikte, kurumların sahip olduğu güçlü akademik geleneklerinin olması öğretim elemanlarının özerkliğini güçlendirmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin ilgili bölümde, fakültede ya da üniversitede görevli öğretim elemanları tarafından seçilmesi adına sahip olunan kurumsal özerklik güçlendirilmelidir. Ayrıca, yönetici tutumlarının özerklik için önemli olduğunun sıklıkla altının çizilmesine dayalı olarak, yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi adına kurumsal düzeyde mesleki gelişim etkinlikleri planlanabilir.
- Öğretim elemanları yasal çerçevelerin özellikle yönetsel süreçlere katılma ve öğretim süreçlerinde özerkliği sınırlayıcı etkilerinden söz etmişlerdir. Ancak öğretim elemanlarının mevzuat bilgilerinin yeterli olmadığına yönelik bulgular da mevcuttur. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının bu süreçlere katılımı teşvik edilmelidir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının mevzuat bilgilerinin geliştirilmesi adına kurumsal düzeyde mesleki gelişim etkinlikleri planlanabilir.

- Araştırma süreçlerinde, etik kurul ve araştırma izinlerinin uzun sürmesi özerklik açısından bir sınırlılık olarak vurgulanmaktadır. Bu durumu iyileştirerek öğretim elemanlarının akademik çalışmalar için teşvik edilmesi adına, etik kurul ve araştırma izni süreçleri daha uygulanabilir hale getirilebilir.
- Fakültelerde görevli öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması öğretim elemanlarının iş yüklerini arttırmaktadır. Bunun sonunda, öğretim elemanları hem mesleki gelişimleri için hem de öğrencileri için yeterli zaman ayıramamaktadır; bu da mesleki gelişim ve öğretim özerkliğini sınırlandırabilmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak sahip oldukları sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için eğitim fakültelerindeki personel sayısının artırılması ve böylece öğretim elemanlarının iş yüklerinin dengeli hale getirilmesi gerekli görülmektedir.
- Fakültelerdeki öğrenci sayısının fazla olması da öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmek konusunda sahip oldukları özerkliği sınırlandıran bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin kendi öğrenci sayılarını belirleyebilmeleri konusunda yasal iyileştirmeler gerçekleştirilebilir.
- Bazı kurumlarda öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenirken, bazı kurumlarda etkinliklerin yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini ve sahip oldukları özerkliği güçlendirmek için kurumsal düzeyde mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının mesleki gelişimleri hem öğretici hem de araştırmacı olarak sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmeleri için önemlidir. Ancak öğretim elemanları mesleki gelişimlerini sağlamak açısından gerekli bütçe desteklerine sahip değildir. Bu nedenle, kurumların öğretim elemanlarının akademik çalışmaları ve mesleki gelişimleri için kullanabilecekleri bütçe destekleri çeşitlendirilebilir ve artırılabilir.
- Fakültelerin fiziki ve teknolojik donanımlarındaki eksiklikler de öğretim elemanlarının öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda, fakültelerin alt yapılarının güçlendirilmesi için kaynakların ayrılması gerekli görülmektedir.

- İfade özgürlüğüne sahip olmak hem araştırma özerkliği hem de öğretim özerkliği açısından öğretim elemanları tarafından önemli görülmektedir. Öğretim elemanları hem toplumsal yapının hem de politik atmosferin ifade özgürlüğünü sınırlandırabildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının ifade özgürlüğünün güvence altına alınması sağlanmalıdır.

Gelecekte yapılabilecek çalışmalar için öneriler ise şu şekildedir:

- Bu çalışmada öğretim elemanı özerkliği Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Farklı fakültelerde görevli öğretim elemanlarının özerkliği nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıkları incelenebilir.
- Farklı fakültelerde görevli öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri karşılaştırılarak özerkliğin farklı disiplinlerde nasıl algılandığı incelenebilir.
- Bu çalışmada, özerklik öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Ancak yöneticilerin öğretim elemanlarının özerkliğine ilişkin görüşleri ve özerkliği nasıl destekledikleri üzerine çalışmalar yürütülebilir. Yöneticilerin özerkliği destekleme düzeyleri ve öğretim elemanlarının özerklik algılarına yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının özerkliğe ilişkin deneyimleri incelenmiştir ancak öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği algıları da incelenerek, öğretim elemanı özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki incelenebilir. Öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme düzeyleri araştırılabilir.
- Öğretim elemanlarının sahip olduğu özerklik, ünvan, kıdem, cinsiyet gibi değişkenler açısından incelenebilir.
- Bu çalışmanın verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir ancak öğretim elemanı özerkliğine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları yürütülebilir. Bu ölçeklerin kullanıldığı nicel yöntem ağırlıklı çalışmalarla daha geniş çapta araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akbarpour-Tehrani, I., ve Mansor, W. F. A. (2012). The influence of ‘teacher autonomy in obtaining knowledge’ on ‘class practice [Bilgi edinmede öğretmen özerkliğinin sınıf uygulamalarına etkisi].’ *Social and Behavioral Sciences*, 66, 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.299>
- American Association of University Professors [AAUP] (1940). *1940 statement of principles on academic freedom and tenure*. <https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure-1970-interpretive-comments>
- American Association of University Professors [AAUP] (1994). *On the relationship of faculty governance to academic freedom*. <https://www.aaup.org/report/relationship-faculty-governance-academic-freedom>
- Agich, G. J. (1995). Key concepts: autonomy [Temel kavramlar: özerklik]. *The Johns Hopkins University Press*, 1(4), 267-269. <https://muse.jhu.edu/article/245043>
- Akan, D. (2016). Akademisyenlerin inceleme/soruşturma görev zorluklarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 212-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19579/209102>
- Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201. <https://doi.org/10.17152/gefad.906997>
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56. <https://doi.org/10.9779/pauefd.452829>
- Akerlind, G. S. ve Kayrooz, C. (2003). Understanding academic freedom: the views of social scientists [Akademik özgürlüğün anlaşılması: sosyal bilimcilerin bakış açıları]. *Higher Education Research & Development*, 22(3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/0729436032000145176>
- Akyol, B., Tanrısevdi, F., Gidiş, Y., Dumlu, N. N. ve Durdu, İ. (2020). Üniversitede örgüt kültürü: bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 18-38. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.2m>
- Al-Omari, A. A., Qablan, A. M. ve Khasawneh, S. M. (2008). Faculty members’ intentions to stay in Jordanian public universities [Ürdün devlet üniversitelerinde öğretim üyelerinin kurumda kalma eğilimleri]., *International Journal of Applied Educational Studies* 1(1), 26-43. <https://link.gale.com/apps/doc/A180029990/AONE?u=anon~54b94888&sid=googleScholar&xid=aea8b3d1>
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: international realities and challenges [Akademik özgürlük: uluslararası gerçeklikler ve sorunlar]. *Higher Education*, 41(1-2), 205-219. <https://doi.org/10.1023/a:1026791518365>
- Altbach, P. G. (2007). Academic freedom in a global context: 21st century challenges [Küresel bağlamda akademik özgürlük: 21. yüzyıldaki zorluklar]. *The NEA Almanac of Higher Education*, 49-56. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=812c9a2f0eb03b1c775fae37b1401c870eeb1a14>

- Anderson, J. R. (2019). Inviting autonomy back to the table: the importance of autonomy for healthy relationship functioning [Özerkliği yeniden gündeme getirmek: sağlıklı ilişkilerde özerkliğin önemi]. *Journal of Marital and Family Therapy*, 46(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/jmft.12413>
- Arsith, M. Ve Popa Tanase, D. A. (2018). Values of academic autonomy and integrity [Akademik özerklik ve etik değerler]. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*, 12(2), 82-90. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=796583>
- Ball, J. W., Maljak, K. A., Bice, M. R., Valley, J. ve Parry, T. (2019). Exploring the relationship between self-determination theory and Physical Education Teachers Meeting Recommended Weekly Physical Education minutes [Öz-Belirleme kuramı ile beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık önerilen beden eğitimi sürelerini karşılama durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *The Physical Educator*, 76(5), 1306–1318. <https://doi.org/10.18666/tpe-2019-v76-i5-9100>
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: perceptions of academics in Turkey [Akademik özgürlük: Türkiye’deki akademisyenlerin algıları]. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 138-148. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/983/968>
- Bamforth, J., Turner, K., Levin, E., Wu, B., Waters, J. ve Gallagher, S. (2024). How university management decision making affects academic educators’ wellbeing, decision making and ability to change. [Üniversite yönetiminin karar alma süreçleri, akademisyenlerin iyi oluşunu, karar verme yetilerini ve değişim kapasitesini nasıl etkiler?]. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1221–1243. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00760-x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* [Özyeterlik: denetim uygulaması]. W. H. Freeman and Company.
- Basheka, B. (2009). Management and academic freedom in higher educational institutions: implications for quality education in Uganda [Yükseköğretim kurumlarında yönetim ve akademik özgürlük: Uganda’da nitelikli eğitime yansımaları]. *Quality in Higher Education*, 15(2), 135-146, <https://doi.org/10.1080/13538320903093900>
- Baytaş, Ö. (2023). *Türk yükseköğretim sisteminde akademik özgürlüğe ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Beatty, B. (2011). The dilemma of scripted instruction: comparing teacher autonomy, fidelity, and resistance in the froebelian kindergarten, montessori, direct instruction, and success for all [Planlanmış öğretim yöntemlerinin yarattığı ikilem: Froebelci anaokulları, Montessori, doğrudan öğretim ve herkes için başarı yaklaşımlarında öğretmen özerkliği, programa bağlılık ve direncin karşılaştırmalı incelenmesi]. *Teachers College Record*, 113(3), 395-430. <https://doi.org/10.1177/016146811111300305>
- Beck, G. (2008). Autonomy, history and natural law in the practical philosophy of Immanuel Kant [İmmanuel Kant’ın pratik felsefesinde özerklik, tarih ve doğal hukuk]. *Jahrbuch fur Recht und Ethik*, 16, 371-400. <https://www.jstor.org/stable/pdf/43579363.pdf>

- Beck, G. (2012). Autonomy, history and political freedom in Kant's political philosophy [Kant'ın politik felsefesinde özerklik, tarih ve politik özgürlük]. *History of European Ideas*, 25(5), 217-241, [https://doi.org/10.1016/S0191-6599\(00\)00005-X](https://doi.org/10.1016/S0191-6599(00)00005-X)
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right [Öğrencinin ve öğretmenin hakkı olarak özerklik]. İçinde T. Lambs ve H. Reinders (Ed), *Learner and teacher autonomy* (1. Basım, ss. 111-117). John Benjamins Publishing Company.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning [Dil öğretiminde öğretim ve araştırma özerkliği]*. London: Routledge.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities [Birleşik krallık üniversitelerinde akademik özgürlük, özerklik ve hesapverilirlilik]. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde bilimsel/akademik özerklik ve özgürlük hakkında bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/24591/260343>
- Bingöl, B. (2013). *Üniversite özerkliği*. Sistem Ofset Yayıncılık.
- Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bozkurt, S. ve Balcı, A. (2020). Academics' opinions on organizational democracy and the perception of academic freedom and the appropriate level in Turkey [Akademisyenlerin örgütsel demokrasiye, akademik özgürlük algısına ve Türkiye'de bu unsurların uygunluk düzeyine ilişkin görüşleri]. *Higher Education Studies*, 10(2), 95-106. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p95>
- Buerger, C., Arnold Lincove, J. ve Mata, C. (2023). How context shapes the relationship between school autonomy and test-scores. An explanatory analysis using PISA 2015 [Okul özerkliği ile sınav puanları arasındaki ilişkide bağlamın rolü: PISA 2015'e dayalı açıklayıcı bir analiz]. *International Journal of Educational Development*, 99, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102777>
- Burkert, A. & Schwienhorst, K. (2008) Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy [Öğretmen adayına odaklanmak: öğretmen özerkliğinin gelişimini destekleyici bir araç olarak Avrupa dil öğretmeni adayları portfolyosu]. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 238-252. <https://doi.org/10.1080/17501220802158941>
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. <https://doi.org/10.33400/kuje.1317173>
- Campbell, L. (2017). Kant, autonomy and bioethics [Kant, özerklik ve biyoetik]. *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 381-392. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.05.008>

- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Cárdenas Ramos, R. (2016). Considerations on the role of teacher autonomy [Öğretmen özerkliğinin rolü üzerine düşünceler]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation [Özerklik ve öz-düzenleme]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284–291. <http://www.jstor.org/stable/1449622>
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education [Okulöncesi öğretmenliği eğitiminde özerkliğin anlamı.] *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/1090102040250103>
- Ceci S.J., Williams W.M. ve Mueller-Johnson, K. (2006). Is tenure justified? An experimental study of faculty beliefs about tenure, promotion, and academic freedom [Kadroluluk gerekçelendirilebilir mi? Akademisyenlerin kadro, terfi ve akademik özgürlüğe ilişkin görüşleri üzerine deneysel bir araştırma]. *Behav Brain Sci.*, 29(6), 553-69. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17918646/>
- Chan, J.M.M. ve Kerr, D. (2016). Academic freedom, political interference, and public accountability: the Hong Kong experience [Akademik özgürlük, siyasal müdahale ve kamusal hesap verebilirlik: Hong Kong deneyimi]. *AAUP JAF*, 7, 1-21. <https://www.aaup.org/sites/default/files/ChanKerr.pdf>
- Charters, W. W. (1974). *Sense of teacher work autonomy: Measurement and findings*. Eugene: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/5362280>
- Chinpakdee, M. (2022). Understanding teacher autonomy through EFL teachers’ online teaching experiences [İngilizce öğretmenlerinin çevrim içi öğretim deneyimleri yoluyla öğretmen özerkliğini anlamak]. *rEFLections*, 29(3), 586–602. <https://doi.org/10.61508/refl.v29i3.262102>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being [Özerkliği bireycilikten ve bağımsızlıktan ayırmak: kültürel yönelimlerin içselleştirilmesi ve iyi oluş üzerine öz-belirleme kuramı perspektifi]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Chung, J. (2023) Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland [Araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi bağlamında öğretmen özerkliği ve öğretmen etkisi: Finlandiya örneği]. *London Review of Education*, 21 (1), 1-11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>
- Colburn, B. (2010). *Autonomy and liberalism [Özerklik ve liberalizm]*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs [İleri düzey karma yöntem araştırma desenleri]. İçinde A.

- Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (1. Basım, ss. 209-240). Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev; 3. Basım). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2014)
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev; 4. Basım). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2011)
- Creswell, J. W. Ve Inoue, M. (2024). A process for conducting mixed methods data analysis [Karma yöntem araştırmaları veri analizi yürütme süreci]. *Journal of General and Family Medicine*, 26, 4-11. <https://doi.org/10.1002/jgf2.736>
- Çakır, A. ve Balcıkanlı, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views [EPOSTL kullanımının öğretmen özerkliğini geliştirmedeki rolü: İngilizce öğretmen adaylarının ve eğitimcilerinin görüşleri]. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.7>
- Çam Tosun, F. (2016). Üniversitede bütçe yönetiminde alternatif bir yaklaşım: katılımlı bütçe. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 264-273. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE714>
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 18-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61483/918039>
- Çelik, M., Ay, G. ve Bayazıt, M. (2023). Akademisyenlerin iş yükü algısının iş doyumu üzerine etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 10(2), 67-79. <https://doi.org/10.18394/iid.1260593>
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 Öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200003>
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretmen-ozerkligi-olcegi-toad_0.pdf
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/383408>
- Çolak, İ. (2025). The relationship between organizational trust and teacher autonomy: the mediating role of self-efficacy beliefs [Örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki: özyeterlik inançlarının aracılık rolü]. *Psychology in the Schools*, 62, 1539-1549. <https://doi.org/10.1002/pits.23414>

- Çörekçioğlu, H. (2016). Otonomi sorunu: eleştirel mesafe ve düşünüm. *Ethos: Dialogues in Philosophy and Social Sciences* 9(1), 97-105. <https://ethosfelsefe.com/sites/default/files/2021-09/Hkn-97-105.pdf>
- Dakhil, T. A. ve Abbood, H. M. (2021). The relationship between Iraqi EFL teachers' spiritual intelligence, and their teaching autonomy: a case study Al-diwanayah, Iraq [Iraklı İngilizce öğretmenlerinin ruhsal zekâları ile öğretim özerklikleri arasındaki ilişki: Al-diwanayah, Irak örneği]. *Multicultural Education*, 3, 192-211. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4619734>
- Dampson, D. G., Apau, S. K. ve Amuah, U. (2019). Freedom to choose within limits: teacher autonomy from the perspectives of basic school teachers in Ghana [Sınırlı çerçevede seçim özgürlüğü: Gana'daki temel eğitim öğretmenlerinin perspektifinden öğretmen özerkliği]. *European Journal of Educational Management*, 2(1), 35-44. <https://doi.org/10.12973/eujem.2.1.35>
- Darwall, S. (2006). The value of autonomy and autonomy of the will [Özerkliğin ve irade özerkliğinin değeri]. *The University of Chicago Press Journals*, 116 (2), 263-284. <https://doi.org/10.1086/498461>
- Davis, M. (1996). Professional autonomy: A framework for empirical research [Mesleki özerklik: ampirik araştırmalar için bir çerçeve]. *Business Ethics Quarterly*, 6(4), 441-460. <http://www.jstor.org/stable/3857498>
- Deci, E. ve Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour [Hedef peşinde koşmanın ‘ne’si ve ‘neden’i: insani ihtiyaçlar ve davranışın öz-belirlenimi]. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-269. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dierking, R. C. ve Fox, R. F. (2012). Changing the way I teach: building teacher knowledge, confidence, and autonomy [Öğretme tarzımı değiştiriyorum: öğretmenlerin bilgi, özgüven ve özerkliklerinin geliştirilmesi]. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0022487112462893>
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction [İş doyumunun yordayıcısı olarak öğretmen özerkliği]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Doherty, I. (2011). Evaluating the impact of professional development on teaching practice: research findings and future research directions [Öğretmenlik uygulamasında gelişim: araştırma bulguları ve gelecek araştırma yönelimleri]. *US-China Education Review*, 5, 703-714. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527691.pdf>
- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform [Örgütsel iklim ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki: eğitim reformuna yönelik yansımalar]. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 218-221. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513549710174914/full/html>
- Dooly, M., Moore, E. ve Vallejo, C. (2017). Research ethics [Araştırma etiği]. İçinde E. Moore & M. Dooly (Ed.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (1. Basım, ss. 351-362). <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>

- Durmuş Öz, B. ve Şengül, K. (2024). Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 629-649. <https://doi.org/10.7884/teke.1417273>
- Dursunoglu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Güz. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm
- Duze, C. (2011). Job stress, workload, academic freedom and quality research in Nigerian universities [Nijerya üniversitelerinde iş stresi, iş yükü, akademik özgürlük ve nitelikli araştırma]. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(2), 1-10. <https://doi.org/10.58809/dxpi1344>
- EHEA Roma (2020). Roma bakanlar bildirisi. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/avrupa-yuksekogretim-alani-ile-uyumlasma-projesi/bologna-sureci-temel-bildirgeler/roma-bakanlar-bildirisi-2020.pdf>
- Eratay, E., Sarı, T. ve Kermen, U. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaç doyumu düzeylerinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 181-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17147>
- Eriksen, E., Solomon, Y., Bjerke, A. H., Gray, J., ve Kleve, B. (2022). Making decisions about attainment grouping in mathematics: teacher agency and autonomy in Norway [Matematikte başarı düzeyine göre gruplama kararları alma: Norveç'te öğretmen etkililiği ve özerkliği]. *Research Papers in Education*, 39(3), 379-399. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1080/02671522.2022.2135014>
- Erbıyık, S., ve Köybaşı Şemin, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 325-349. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1364946>
- Erdem, A. R. (2012). Üniversite özerkliği: mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 97-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61507/918455>
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41244/498198#article_cite
- Erginer, E. ve Dursun F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30 (135), 11-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1497/18111>
- Erkuş, L. ve Özdemir S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(38), 118-133. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874871.pdf>
- Erss, M., Kalmus, V. ve Autio, T. H. (2016) 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany [İnce bir çizgide yürümek: Estonya, Finlandiya ve Almanya'da öğretmenlerin müfredat özerkliği

- algısı]. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Erss, M. ve Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991–2010 [1991–2010 yılları arasında Estonya, Finlandiya ve Bavyera öğretmen gazetelerinde öğretmen özerkliği söylemleri ve öğretmenlerin rolü]. *Teaching and Teacher Education*, 76, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>.
- Esfandiari, R. and Kamali, M. (2016). On the relationship between job satisfaction, teacher burnout, and teacher autonomy [İş doyumu, öğretmen tükenmişliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki üzerine]. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 8(2), 73-98. https://ijals.usb.ac.ir/article_3081.html
- Estermann, T., Nokkola, T. ve Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II: The scorecard [Avrupa'da üniversite özerkliği II: performans değerlendirmesi]*. Brussels: European University Association
- Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany [Sınırlı çerçevede tam seçim özgürlüğü – Estonya, Finlandiya ve Almanya'da öğretmenlerin müfredat özerkliği, etkililik ve denetim görüşleri]. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- European University Association (1988). *The Magna Charta Universitatum*. <https://www.magna-charta.org/magna-charta/en/magna-charta-universitatum/mcu-1988>
- European University Association (2025). *How universities can protect and promote academic freedom: EUA principles and guidelines*. https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/Academic_freedom_principles.pdf
- European Trade Union Committee for Education (25 Mayıs, 2023). *Threats to academic freedom across Europe-a new European parliament report*. https://www.csee-etu.org/en/news/education-policy/5227-threats-to-academic-freedom-across-europe-a-new-european-parliament-report?utm_source=chatgpt.com
- Fachrurrazi (2017). *Relationship between teacher professional competences and teacher work-autonomy* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Tampere Üniversitesi.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. ve Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices [Karma yöntem tasarımlarında entegrasyon sağlama – ilkeler ve uygulamalar]. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24279835/>
- Fındıklı B. (2022). A republic of scholars or scholars of the republic? Reflections on the predicaments of academic freedom and university autonomy in Turkey. [Bir bilim insanları cumhuriyeti mi, cumhuriyetin bilim insanları mı? Türkiye'de akademik özgürlük ve üniversite özerkliğinin çıkmazları üzerine düşünceler]. *Higher Educ Q.*, 76, 537–547. <https://doi.org/10.1111/hequ.12287>
- Finley, A. P. ve Tiede, H. J. (2025). *Academic freedom and civil discourse in higher education: a national study of faculty attitudes and perceptions* [Yükseköğretimde akademik özgürlük ve sivil söylem: öğretim elemanlarının tutum ve algılarına

- yönelik ulusal bir araştırma]. American Association of Colleges and Universities. <https://www.aacu.org/research/academic-freedom-and-civil-discourse-in-higher-education-a-national-study-of-faculty-attitudes-and-perceptions>
- Finn, S. (2020). Academic freedom and the choice of teaching methods [Akademik özgürlük ve öğretim yöntemleri seçimi]. *Teaching in Higher Education*, 25(1), 116-123. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1672149>
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: politics and consensus*. [Eğitimde yerinden yönetim: siyaset ve uzlaşma]. The World Bank.
- Frase, L. E. ve Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management [Öğretmen motivasyonu ve doyum: katılımcı yönetime etkisi]. *NASSP Bulletin*, 76(540), 37-43. <https://doi.org/10.1177/019263659207654007>
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement [Öğretmenlerin algıladığı iş-özerkliği: kavram ve ölçümü]. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), s. 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization [Öğretmen öz-yeterliği: sınıf organizasyonu kavramsallaştırması]. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686 [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light [Üç mesleki özerklik biçimi: öğretmenlerin meslekten uzaklaşmasının yeni bir yorumu]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 20-29. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions school cultural characteristics*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Pennsylvania.
- Gavrilyuk, O. A., Lebedeva, T. P. ve Karelina, N. A. (2013). Developing university teacher autonomy: new strategies for teaching English grammar [Üniversite öğretmenlerinin özerkliğini geliştirmek: İngilizce gramer öğretiminde yeni stratejiler]. *Education* 3(3): 207-213. <http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20130303.09.html>
- Gavrilyuk, O. A., Susloparova, R., Nosova, L. G. ve Lakhno, A. V. (2015). University autonomy and teacher's academic freedom in modern Russia: challenges and opportunities [Modern Rusya'da üniversite özerkliği ve öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü: zorluklar ve fırsatlar]. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(10), 8-15. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i10/2.pdf>
- Gedikoğlu, T. (1990). Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük. *Education and Science*, 14(75), 26-34. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/129>
- Goodell, Z. G. (2005). *Faculty perceptions of academic freedom at a metropolitan university: a case study*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Virginia Commonwealth University.

- Göçmen Baykara, Z. ve Şahinoğlu S. (2013). Hemşirelikte mesleki özerklik kavramının incelenmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 16(3), 176-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2662/34443>
- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. ve Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: linking teacher proficiency with autonomy [Öğretmen özerkliği için bir çerçeve: öğretmen yeterliği ile özerkliğin ilişkilendirilmesi], *The Educational Forum*, 84(2), 100-113. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1700324>
- Grover, R. B. (2020). Freedom for research, and national development [Araştırma özgürlüğü ve ulusal kalkınma]. *Current Science*, 118(12), 1885-1892. <https://www.jstor.org/stable/27226466>
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakültelerinin öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212333>
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. ve Palojoiki, P. (2020) Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – reflections on the curriculum approach in Finland [Bütünleştirici öğretimin bir parçası olarak öğretmen özerkliği ve iş birliği – Finlandiya'daki müfredat yaklaşımı üzerine yansımalar]. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory [İşin tasarımı yoluyla motivasyon: bir kuramın testi]. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Han, L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy [Öğretmen özerkliği ve öğrenci özerkliği arasındaki ilişki üzerine]. *International Education Studies*, 13(6), 153-162. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/42902>
- Hanson, S. M. (2003). *Tenured faculty members' perceptions regarding academic freedom: a phenomenological study*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. The University of South Dakota.
- Hanushek, E. A., Link, S. ve Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA [Okul özerkliği her yerde anlamlı mı? PISA verilerine dayalı panel tahminleri]. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Hawthorne, R. K. (1986). The professional teachers' dilemma: balancing autonomy and obligation [Profesyonel öğretmenlerin ikilemi: özerklik ile yükümlülük arasında denge kurmak]. *Educational Leadership*, 44(2), 34-35.
- Helgøy, I. ve Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden [Okullarda yeni bir profesyonelliğe doğru mu? Norveç ve İsveç'te öğretmen özerkliğine dair

- karşılaştırmalı bir çalışma]. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.232>
- Henley, D. ve Young, J. (2017). School boards and education finance in manitoba: the politics of equity, access and local autonomy [Manitoba’da okul yönetimleri ve eğitim finansmanı: eşitlik, erişim ve yerel özerklik siyaseti]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 72, 1-25. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42753>
- Hodge, D. R., Parrish, D. ve Drake, B. (2025). Threats to academic freedom: why faculty free speech is indispensable to scholarly discourse [Akademik özgürlüklere yönelik tehditler: akademisyenlerin ifade hakkının akademik söylemdeki önemi]. *Journal of Social Work Education*, 1(15), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10437797.2025.2453427>
- Hong, W. ve Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea [Öğretmenler neden müfredat özerkliğinden korkuyor? Güney Kore’de yeni ulusal müfredatın çelişkili etkileri]. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>
- Hooge, E. (2020). The school leader is a make-or-break factor of increased school autonomy [Okul lideri, artan okul özerkliğinin belirleyici faktörüdür]. *European Journal of Education*, 55(2), 151–153. <https://doi.org/10.1111/ejed.12396>
- Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? [Eğitim yönetiminin yönetimi: devlet geri mi dönüyor?] *European Educational Research Journal*, 6(3), 266–282. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.266>
- Hulbert, I. ve Pokornowski, E. (2024). *Perceptions of academic freedom in teaching: results from a national survey of instructors* [Öğretimde akademik özgürlük algıları: ulusal bir öğretmen anketi sonuçları]. ITHAKA SR. <https://doi.org/10.18665/sr.321056>
- Hünler, O. S., Namer, Y. ve Düzen, N. E. (2024). Academic freedom and patterns of self-censorship in psychology education in Turkey [Türkiye’de psikoloji eğitiminde akademik özgürlük ve otosansür eğilimleri]. *Teaching of Psychology*, 0(0) 1-12. <https://doi.org/10.1177/00986283241255605>
- İnce Yenilmez, M. (2016). Women in academia in Turkey: challenges and opportunities [Türkiye’de akademide kadınlar: zorluklar ve fırsatlar]. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 289-311. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/660892>
- Ingersol, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility [Yetkisi az sorumluluğu fazla]. *Teachers as Leaders*, 65(1), 20-25. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129
- James, F. C. (1965). University autonomy: its meaning today [Üniversite özerkliği: bugünkü anlamı]. *International Association of Universities Papers-7*, Paris. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092027.pdf>
- Jerrim, J., Morgan, A. ve Sims, S. (2023). Teacher autonomy: good for pupils? good for teachers? [Öğretmen özerkliği: öğrenciler için iyi mi? öğretmenler için iyi mi?] *British Educational Research Journal*, 49(6), 1187–1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>

- Johnson, D. N. (1991). *Principal vision, environmental robustness, and teacher sense of autonomy in high schools*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Portland State University.
- Juntunen, M. L. (2017). National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education [Ulusal değerlendirme ve öğretmen özerkliği: Finlandiya temel eğitiminde müzik öğrenme çıktılarının ulusal değerlendirmesi]. *Music Education Research*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799>
- Kadel, P. B. (2020). Challenges of teacher autonomy for professional competence [Öğretmen özerkliğinin mesleki yeterlik üzerindeki güçlükleri]. *Interdisciplinary Research in Education*, 5(1&2), 39-46. <https://doi.org/10.3126/ire.v5i1&2.34733>
- Kadıoğulları, E ve Ensari, H. (2020). Yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik algısı: İstanbul İli vakıf üniversiteleri örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 410-440. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1079484>
- Karabacak, E., Nemejc, K., ve Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2023). Everybody has their own image: teacher autonomy of the university teachers [Herkesin kendine özgür bir kimliği var: öğretim elemanlarının öğretmen özerkliği]. *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, 16, 140-147. <https://doi.org/10.22616/reep.2023.16.016>
- Karatay, M., Günbey, M. Ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbd/issue/59281/789871>
- Karayağın, Y. (1965). *Meseleler ve görüşler: kültür- eğitim- üniversite- siyaset- hukuk*. Ankara: Ajans Türk Matbaası.
- Karki, C. B. (2015). *Academic freedom for faculty members and students: a case study of the faculty of education at Tribhuvan University in Nepal* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Oslo Üniversitesi.
- Karran, T., Mallinson, L. (2019). Academic freedom and world-class universities: a virtuous circle? [Akademik özgürlük ve dünya çapında üniversiteler: olumlu bir döngü mü?]. *High Educ Policy* 32, 397-417. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0087-7>
- Katungwensi, S. K. (2006). *Academic staff members' lived experiences of academic freedom at Makerere University Kampala*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. University of Denver.
- Keddie, A. (2015). School autonomy as 'the way of the future': issues of equity, public purpose and moral leadership [Geleceğin yolu' olarak okul özerkliği: eşitlik, kamusal amaç ve ahlaki liderlik sorunları]. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(5), 713-727. <https://doi.org/10.1177/1741143214559231>
- Keleş, E., ve Turan Güntepe, E. (2018). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 142-157. <https://doi.org/10.19126/suje.419719>
- Kesimli, C. (2024). *Türkiye'de akademisyenlerin mesleki gelişimini etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

- Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Üniversitelerde ünvan ayrımcılığı. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.14686/buefad.266448>
- Khalil, B. (2015). Thinking together? Teacher autonomy, collaboration and professional development in Turkish lower secondary schools [Birlikte düşünmek mi? Türk ortaokullarında öğretmen özerkliği, iş birliği ve mesleki gelişim]. *ATEE 40th Annual Conference*, Brussels, 32–42. <https://oro.open.ac.uk/48809/>
- Kiger, M. E. ve Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131 [Nitel verilerin tematik analizi: AMEE rehberi no. 131]. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Klassen, R.M. ve Tze, V.M.C., 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a metaanalysis [Öğretmenlerin öz-yeterliği, kişilik özellikleri ve öğretim etkinliği: bir meta-analiz]. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kleingeld, P. (2018). The principle of autonomy in Kant's moral theory: its rise and fall [Kant'ın ahlak kuramında özerklik ilkesi: yükselişi ve düşüşü]. İçinde E. Watkins (Ed.), *Kant on Persons and Agency* (1. Basımı ss. 61–80). <https://doi.org/10.1017/9781316856529.005>
- Knight, J. (2009). What Can We Do About Teacher Resistance? *The Leading Edge*, s. 508-513. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000711>
- Kohtamäki, V. ve Lyytinen, A. (2010). Financial autonomy and challenges to being a regionally responsive higher education institution [Mali özerklik ve bölgesel ihtiyaçlara yanıt verebilen bir yükseköğretim kurumu olma sürecindeki güçlükler]. *Tertiary Education and Management*, 10(4), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967135>
- Kohtamäki, V. ve Balbachevsky, E. (2018). University autonomy: from past to present [Geçmişten günümüze üniversite özerkliği]. İçinde E. Pekola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, C. Yuzhuo ve A. Lyytinen (Ed.), *Theoretical and methodological perspectives on higher education management and transformation : an advanced reader for PhD students* (ss. 179-194). Tampere University Press. <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/university-autonomy-from-past-to-present>
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities [Araştırmalar için örneklem büyüklüğünü belirleme]. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kuşcu, M., ve Bülbül, M. (2024). Akademisyenlerce okullarda yürütülen bilimsel araştırmaların izin ve etik kurul onay süreçlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(2), 45-56. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1340319>
- Kükner, B. (2016). Bir hak olarak akademik özgürlük. *ViraVerita E-Dergi*, 2, 65-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/viraverita/issue/22434/240073>

- Lamb, T., & Reinders, H. (Ed.). (2008). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response* [Öğrenen ve öğretmen özerkliği: kavramlar, gerçeklikler ve tepkiler]. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: power or control? [Öğretmen özerkliği: güç mü kontrol mü?] *Education* 3(13), 3-18. <https://doi.org/10.1080/03004270485200261>
- Lee, J. C., Yin, H., Zhang, Z., & Jin, Y. (2011). Teacher empowerment and receptivity in curriculum reform in China [Çin’de müfredat reformunda öğretmen güçlenmesi ve kavrayışı]. *Chinese Education and Society*, 44(4), 64-81.
- Lamb, T. (2000). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda [Öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği: bir gündemin sentezi]. İçinde B. Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (1. Basım, ss. 269-284). Longman.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers’ perceptions of principals’ leadership: a replication [Öğretmenlerin müdür liderliğine ilişkin algılarındaki farklılıkların açıklanması: bir yinleme çalışması]. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312 – 331. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239710171910>.
- Lida, A. (2009). Teacher autonomy and professional teacher development: exploring the necessities for developing teacher autonomy in EFL Japanese contexts [Öğretmen özerkliği ve profesyonel öğretmen gelişimi: Japonya’daki İngilizce öğretim bağlamında öğretmen özerkliğini geliştirme gerekliliklerinin incelenmesi]. *Asian EFL Journal*, 35, 47-65. <https://atsushi-iida.com/wp-content/uploads/2020/09/5.-iida-2009-teacher-autonomy.pdf>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy [Diyalog olarak öğrenme: öğrenen özerkliğinin öğretmen özerkliğine bağımlılığı]. *System*, 23(2), 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: a sociological study* [Okul öğretmeni: sosyolojik bir çalışma]. University of Chicago.
- MacDonald, C. (2002). Nurse autonomy as relational [İlişkisel olarak hemşire özerkliği]. *Nursing Ethics*, 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1191/0969733002ne498oa>
- MacDonald, F. (2010). Relational group autonomy: ethics of care and the multiculturalism paradigm [İlişkisel grup özerkliği: bakım etiği ve çokkültürlülük paradigması] *Phypatia*, 25(1), 196–212. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01091.x>
- Marginson, S. (2006). Putting ‘public’ back into the public university [Halkı halk üniversitesinin içine yeniden koymak]. *Thesis Eleven*, 84(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/0725513606060519>
- Marginson, S. ve Yang, L. (2021): Individual and collective outcomes of higher education: a comparison of Anglo-American and Chinese approaches [Yükseköğretimin bireysel ve kolektif çıktıları: Anglo-Amerikan ve Çin yaklaşımlarının karşılaştırılması], *Globalisation, Societies and Education*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932436>

- Matahela, V. E. ve van Rensburg, G. H. (2023). An autonomy-supportive climate for facilitation of self-leadership in health sciences educators [Sağlık bilimleri eğitimcilerinde öz-liderliğin kolaylaştırılması için özerkliği destekleyici bir iklim]. *Health SA = SA Gesondheid*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.4102/hsag.v28i0.2308>
- Marshall, G. ve Jonker, L. (2010). An introduction to descriptive statistics: A review and practical guide [Betimsel istatistiğe giriş: bir inceleme ve pratik rehber]. *Radiography*, 16(4), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2010.01.001>
- Marshall, P. A. (2019). Teacher autonomy on English communication courses in Japanese universities [Japon üniversitelerindeki İngilizce iletişim derslerinde öğretmen özerkliği]. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 1-13. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/251>
- Mastekaasa, A. (2011). How important is autonomy to professional workers? [Özerklik, profesyonel çalışanlar için ne kadar önemlidir?] *Professions and Professionalism*, 1(1), 36-51. <https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.143>
- Mausethagen, S. ve Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy [Müfredat denetimindeki değişimler: öğretmen özerkliği fikirlerine itiraz]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy [Öğretmen özerkliği]. İçinde B. Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (1. Basım, ss. 100-110). Longman.
- Mendoza, P. (2020). Autonomy and weak governments: challenges to university quality in Latin America [Latin Amerika'da üniversite kalitesini tehdit eden unsurlar: özerklik ve zayıf yönetimler]. *Higher Education*, 80, 719-737. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>
- Menezes, K.R., ve Novaes, M. R. C. G. Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing [Hemşirelik öğretmenlerinin mesleki eğitimi ve özerkliği: yükseköğretimde hemşirelik yeterliliği bağlamında]. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(5), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0543>
- Mgaiwa, S. J. (2021). Academics' job satisfaction in Tanzania's higher education: The role of perceived work environment [Tanzanya'daki yükseköğretimde akademisyenlerin iş doyumu: algılanan çalışma ortamının rolü]. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100-143. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100143>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Močinić, S., Lazarić, L. ve Gortan-Carlin, I.P. (2021). Competencies of university teachers and changes for working in the knowledge society [Üniversite öğretim elemanlarının yeterlikleri ve bilgi toplumunda çalışmaya uyum sağlama süreci]. *Interdisciplinary Description of Complex Systems* 20(4), 429-453. <https://doi.org/10.7906/indecs.20.4.9>
- Neuman, W. L. (2019). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Ö. Akkaya, Çev; Sekizinci Basım). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2019).

- Nguyen, V. S., Pham, T. H. N., Lam, T. H. L. ve Nguyen, T. H. A. (2023). EFL high school teachers' beliefs and practices of learner autonomy [Lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin inançları ve uygulamaları]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 20(1), 91–108. <https://doi.org/10.56040/npln2016>
- Oduro, F., Parker, D. ve Mensah, E. T. (2024). The role of teacher autonomy, school climate, and “perceptions of value & policy influence” in predicting lower secondary school teachers' job satisfaction in South Africa [Güney Afrika'daki ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu belirlemede öğretmen özerkliği, okul iklimi ve değer ile politik etkiye yönelik algıların rolü]. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2313005>
- Oh, S. (2010). *The sources that influence student teachers' sense of efficacy*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2820&context=etd>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2003). *Education at a Glance: OECD Indicators 2003*. Paris. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2003_eag-2003-en.html
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2003). *Education at a Glance: OECD Indicators 2003*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2003-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2010-en>
- Osarenren-Osaghae- R. I., Irabor, Q. O. ve Olusi, F. I. (2014). The influence of academic freedom and university autonomy on the attitude to work by academic staff of public universities in Edo and Delta states of Nigeria [Nijerya'nın Edo ve Delta eyaletlerindeki devlet üniversitelerinde akademik özgürlük ve üniversite özerkliğinin akademik personelin işe yönelik tutumuna etkisi]. *Literacy Information and Computer Education Journal, Special* 3(1), 1765–1772. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2014.0235>
- Oshana, M. A. L. (1998). Personal autonomy and society [Bireysel özerklik ve toplum]. *Journal of Social Philosophy*, 29, 81-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.1998.tb00098.x>
- Owusu-Ansah, C. (2015). Academic freedom: its relevance and challenges for public universities in Ghana today [Akademik özgürlük: günümüzde Gana'daki devlet üniversiteleri için önemi ve zorlukları]. *Journal of Education and Practice*, 6(5), 173-179. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/20034/20391#google_vignette
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25- 39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada*

- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 59-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61475/917966>
- Özcan, D. ve Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 31-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61489/918087#article_cite
- Özmen, A. (2012). İstatistiğin tanımı, temel kavramlar ve istatistik eğitimi. İçinde A. Özmen ve B. F. Şeniş (Ed.). *İstatistik* (2-23). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6149/82567>
- Öztürk, S. (2019). *Üniversite ve özerklik: üniversite özerkliğinin göstergeleri*. Pegem Akademi.
- Paradis, A. (2019). *Towards a relational conceptualisation of teacher autonomy*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Olulu.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale [Öğretim özerkliği ölçeğinin ilk yapı geçerliği çalışması]. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. <https://www.jstor.org/stable/27541859>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale [Öğretim özerkliği ölçeğinin geçerlik çalışmalarının sürdürülmesi]. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51. <https://www.jstor.org/stable/27548158>
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: alana yönelik bir kılavuz* (Ö. Çokluk Bökeoğlu, Çev.; 1. Basım). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2016)
- Prawelska-Skrzypek, G. (2020). Academic autonomy in the contemporary university [Çağdaş üniversitede akademik özgürlük]. *Journal of Intercultural Management*, 12(3), 2-29. <https://doi.org/10.2478/joim-2020-0043>
- Prichard, C. ve Moore, J. E. (2016). Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration [Öğretmen özerkliği, idari koordinasyon ve iş birliğini etkileyen değişkenler]. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 58-74. <https://doi.org/10.1108/jea-09-2014-0113>
- Rea, J. (2021). Precarious work and funding make academic freedom precarious [Güvencesiz çalışma ve finansman, akademik özgürlüğü tehlikeye atıyor]. *Australian Universities Review*, 63(1), 26-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1305311.pdf>
- Reilly, J.E., Turcan, R.V., Bugaian, L. (2016). The challenge of university autonomy [Üniversite özerkliği sorunu]. İçinde R. V. Turcan, J. E. Reilly ve L. Bugaian (Ed), *(Re)Discovering University Autonomy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137388728_1

- Reinders, H. ve Balçıkanlı, C. (2011). Learning to foster autonomy: the role of teacher education materials [Özerkliği geliştirmeyi öğrenmek: öğretmen eğitimi materyallerinin rolü]. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2, 15-25. https://sisaljournal.org/archives/mar11/reinders_balcikanli/
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. ve Ryan, R. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence and relatedness [Günlük iyi oluş: özerklik, yeterlik ve ilişkilenenmenin rolü]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419-435.
- Ren, K. ve Li, J. (2013). Academic freedom and university autonomy: a higher education policy perspective [Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği: yüksek öğretim politikaları perspektifi]. *Higher Education Policy*, 26(4), 507–522. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.31>
- Renger, D., Renger, S., Miché, M. ve Simon, B. (2017). A social recognition approach to autonomy [Özerkliğe toplumsal tanınma yaklaşımı]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(4), 479–492. <https://doi.org/10.1177/0146167216688212>
- Ringel, E. S. (2024). “Special concern”? A mixed-methods examination of the tension between legal and practical conceptions of academic freedom. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. University of North Carolina.
- Roman, S. ve Soriano, S. (2015). Autonomous learning and self-assessment through the European Language Portfolio (ELP): A pilot study on primary education [Avrupa Dil Portföyü ile özerk öğrenme ve öz-değerlendirme: ilköğretimde pilot bir çalışma]. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 5(2), 37–53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jltdl/issue/22501/240575>
- Romanowski, M. H. ve Nasser, R. (2010). Faculty perceptions of academic freedom at a GCC University [Bir körfez ülkesi üniversitesinde öğretim üyelerinin akademik özgürlük algıları]. *Prospects*, 40(4), 481–497. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9166-2>
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Pennsylvania University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* [Öz-belirleme kuramı: motivasyon, gelişim ve iyi olma haline yönelik temel psikolojik ihtiyaçlar] Guilford Publications.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi Akcan ve S. N. Şad, Çev; 3. Basım). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2015)
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F. ve Salikhova, A. B. (2020). Psychological aspects of digital learning: A self-determination theory perspective [Dijital öğrenmenin psikolojik yönleri: öz-belirleme kuramı perspektifi]. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8584>
- Salokangas, M., Wermke, W. ve Harvey, G. (2019). Teachers’ autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers’ perceptions of decision-making and control [Öğretmen özerkliğinin yapıbozumu: İrlandalı ve Finlandiyalı öğretmenlerin karar alma ve denetim algıları]. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>

- Santiago, J. (2005). Personal autonomy: what's content got to do with it? [Bireysel özerklik: içeriğin bununla ne ilgisi var?]. *Social Theory and Practice*, 31(1), 77-104. <https://www.jstor.org/stable/23558688>
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: assessment of level of empowerment within the school environment [Okul katılımcılarını güçlendirme ölçeği: okul ortamındaki güçlendirme düzeyinin değerlendirilmesi]. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164492052004018>
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout [Öğretmen öz-yeterliğinin boyutları ile stres faktörleri, algılanan kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiler]. *Journal of educational psychology*, 99 (3), 611-625. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning [Kendimizle başlamak: dil öğretiminde öğretmem-öğrenen özerkliği]. İçinde B, Sinclair, I, Mcgrath ve T. Lamb (Ed), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (1. Basım, ss. 79-89). Longman.
- Smith, R. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy [Öğretmen-öğrenen özerkliği için öğretmen eğitimi]. İçinde J. Gollin, G. Ferguson ve H. Trappes-Lomax (Ed), *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*. Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.
- Smith, R. ve Erdoğan, S. (2008). Teacher learner autonomy [Öğretmen öğrenen özerkliği]. İçinde T, Lamb ve H. Reinders (Ed.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response* (1. Basım, ss.83-103). John Benjamins Publishing.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Stachowiak-Kudła, M. (2021). The scope of academic freedom right and the situation of scientists in Poland [Akademik özgürlük hakkının kapsamı ve Polonya'daki bilim insanlarının durumu]. *Interchange*, 53, 99-111. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09450-4>
- Stavrianoudaki, A. ve Iordanides, G. (2018). School autonomy and effectiveness in Greek primary education [Yunanistan ilköğretimde okul özerkliği ve etkililik]. *International Studies in Educational Administration*, 46(2), 92-109.
- Street, M. S. ve Licata, J. W. (1989). Supervisor expertise: resolving the dilemma between bureaucratic control and teacher autonomy [Denetçi uzmanlığı: bürokratik denetim ile öğretmen özerkliği arasındaki ikilemin çözümü]. *Planning and Changing*, 20(2), 97-107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ403762>
- Strong, L. E. G. ve Yoshida, R. L. (2014) Teachers' autonomy in today's educational climate: current perceptions from an acceptable instrument, educational studies [Günümüz eğitim ortamında öğretmen özerkliği: geçerli bir araçla elde edilen güncel algılar, eğitim çalışmaları]. *A Journal of the American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145. <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>

- Szelaşowska- Rudzka, K. (2019). Academic staff direct participation in managing higher education institutions – pilot study report [Yükseköğretim kurumlarının yönetim süreçlerine akademik personelin doğrudan katılımı: pilot çalışma raporu]. *Management*, 23(2), 188-204. <https://doi.org/10.2478/manment-2019-0026>
- Şahin, İ. ve Kesik, F. (2020). Case of obtaining permission for data collection in Turkey within the context of academic freedom and ethics [Akademik özgürlük ve etik bağlamında Türkiye’de veri toplama izni alma süreci üzerine bir inceleme]. *Educational Research & Development*, 23, 64-83. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264275>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37–41.
- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy [Öğrenen özerkliği için öğretmen özerkliği]. İçinde S. Cotterall ve D. Crabbe (Ed.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Lang
- Tican Başaran, S., Aslan Altan, B. ve Gündoğdu, K. (2022). Reformative shift on initial teacher education in Turkey: From authority to autonomy [Türkiye’de öğretmen yetiştirmede reformist dönüşüm: otoriteden özerkliğe]. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 411–434. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.23>
- Tierney, W. G. (2001). Academic freedom and organisational identity [Akademik özgürlük ve örgüt kimliği]. *The Australian Universities’ Review*, 44(1–2), 7–14. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.200205031>
- Tims, M. ve Bakker, A. B. (2010). Job crafting: towards a new model of individual job redesign [İşe şekil verme: bireysel iş yeniden tasarımı için yeni bir modele doğru]. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>
- The Carnegie Commision on Higher Education (1973). *Governance of higher education: six priority problems* [Yükseköğretim yönetimi: öncelikli altı sorun]. MacGraw-Hill Book Company.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers [Yeni ve deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının farklı öncülleri]. *Teaching and teacher education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Turpçu, M. (2022). *Yükseköğretimde holakrasi ve akademik özgürlük ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri [TDK] (2022). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). *Üniversiteler için stratejik planlama rehberi*. http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/jXL5k+Universiteler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi_V1_1_.pdf
- Ulubey, Ö. ve Tican Başaran, S.. (2019). Evaluation of 2018 initial teacher training programs [2018 öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>

- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2013). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/10033/333657#article_cite
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1997). *Recommendation concerning the status of higher-education teaching*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1966). *Records of the general conference*, 14th session, Paris, 1966, v.1: resolutions. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114048>
- Üzüm, P. ve Karşı, M. D. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy (an example of the province of Izmir) [Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği konusundaki farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği)]. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 14(3), 79-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8710/108761>
- Veugelers, W. (2004). Between control and autonomy: restructuring secondary education in the Netherlands [Denetim ve özerklik arasında: Hollanda'da ortaöğretimin yeniden yapılandırılması]. *Journal of Educational Change*, 5(2), 141-160. <https://doi.org/10.1023/b:jedu.0000033070.80545.01>
- Verdenhofa, O. (2016). University autonomy [Üniversite özerkliği]. *Economics & Education*, 1(1), 19-22. <http://www.baltijapublishing.lv/index.php/econedu/article/view/1081>
- Vrielink, J., Lemmens, P., Parmentier, S. ve LERU Working Gorup on Human Wrights (2010). Academic freedom as a fundamantal right [Temel bir hak olarak akademik özgürlük]. *Advice Paper*, 6, 1-28. <https://www.leru.org/files/Academic-Freedom-as-a-Fundamental-Right-Full-paper.pdf>
- Wallin, D. L. (2003). Motivation and faculty development: a three-state study of presidential perceptions of faculty professional development needs [Motivasyon ve Öğretim elemanı gelişimi: rektörlerin öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik algılarına dair üç eyaleti kapsayan bir çalışma]. *Community College Journal of Research &Practice*, 27(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/713838142>
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept [Eğitimde özerklik: tartışmalı bir kavrama kuramsal ve ampirik yaklaşımlar]. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education [Meslektaşlar arasında öğrenme: öğretmen topluluğu ve eğitimin ortak uğraşı]. İçinde M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser ve J. McIntyre (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (ss. 756-784). Reston: Association of Teacher Educators.
- Usma Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond Applied Linguistics [Öğretmen özerkliği: uygulamalı dilbilimin

- ötesinde araştırma ve kavramın eleştirel bir incelemesi]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(1), 245–275. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720>
- Wildman, T.M. and Niles, J.A. (1987), “Essentials of professional growth” [Mesleki gelişimin temelleri]. *Educational Leadership*, 44(5), 4-10. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198702_wildman.pdf
- Williams, R. L. (2006). Academic freedom in higher education within a conservative sociopolitical culture [Muhafazakâr sosyopolitik kültür içinde yükseköğretimde akademik özgürlük]. *Innovative Higher Education*, 31(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9005-9>
- Williamson-Lott, J. An. (Ocak, 2025). Threats to academic freedom and democracy: then and now. *Change: The Magazine of Higher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00091383.2024.2419346?needAccess=true>
- Willner, R. G. (1990). *Images of the future now: Autonomy, professionalism, and efficacy*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fordham Üniversitesi.
- Wisniewska, D. (2003). Current issues in teacher autonomy [Öğretmen özerkliğinde güncel sorunlar]. *Glottodidactica XXXIII Adam Mickiewicz University Press*, 33, 117-127. <http://hdl.handle.net/10593/2283>
- World University Service [WUS] (1988). *The Lima declaration on academic freedom and autonomy of institutions of higher education*. <https://www.cesaer.org/content/7-administration/legal-affairs/values/lima-declaration.pdf>
- Yaşa, R. (2024). *Öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversite özerkliği ve akademik özgürlük*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yaşa, R., O'Hara, J. ve Brown, M. (2025). Academic freedom in Irish higher education [İrlanda yükseköğretiminde akademik özgürlük]. *Power and Education*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/17577438241312640>
- Yasué, M., Jenó, L. M., Langdon, J. L. (2019). Are autonomously motivated university instructors more autonomy-supportive teachers? [Özerk olarak motive olmuş üniversite öğretmenleri özerkliği daha çok destekleyici öğretmenler midir?] *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (2), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218289.pdf>
- Yavuz, M. (2016). *Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile eğitimde özerklik üzerine*. <https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine>
- Yazıcı, A. (2008). Kantçı ve feminist etik kuramlarda bireysel özerklik tartışması. *Kaygı*, 11, 77-90. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/81082/kantci-ve-feminist-etik-kurumlarda-bireysel-ozerklik-tartismasi>
- Yen, P. H., Nhung, N. T. N. ve Le, T. T. (2024). Impact of time in college on learner autonomy: a comparative study on English-major students with different academic years [Üniversitede geçirilen zamanın öğrenen özerkliğine etkisi: farklı akademik yıllardaki İngilizce bölümü öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma]. *International Journal of Instruction*, 17(1), 461-478. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17124a>

- Yeşil, E., & Aykaç, N. (2024). Öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi sonrası fen bilgisi lisans programlarının geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 1693-1728. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1372222>
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı, D. F. Çağlayan (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 200.
- Yıldırım, T. (2017). *The perceptions of EFL instructors and administrators on teacher autonomy: a case study*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2024). Kant'ın ahlak anlayışında amaçlar krallığı: özerklik ve evrensel ahlak ilkelerinin rolü. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 590–602. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1478079>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy [Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlenmesi ile özerkliği arasındaki ilişki]. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81.-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44690/555165>
- Yurdasever, E. ve Karakaya, A. (2016). İdari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 485-503. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/30780/323609>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Mart.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (1998b). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Mart.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.edu.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (2013). *Akademik özgürlük bildirisi*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711511>
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Žažar, K., and S. Roth (2025). Freedom of scientific inquiry and democracy. a systems-theoretical approach [Bilimsel araştırma özgürlüğü ve demokrasi: sistem teorik bir yaklaşım]. *Systems Research and Behavioral Science*, 0(0) 1-11. <https://doi.org/10.1002/sres.3174>
- Zee, M. ve Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research [Öğretmen öz-yeterliliği ve sınıf süreçleri, öğrenci akademik

- uyumu ile öğretmen iyi oluşu üzerindeki etkileri: 40 yıllık araştırmanın sentezi]. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zelyurt, H. (2021). 2018 Okul öncesi öğretmenliği lisans programının önceki programlarla karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1452-1479. <https://doi.org/10.17679/inuefd.975821>
- Zwolińska-Gładys, K., Lorenc, S., Kowalska, N. ve Pomykała, R. (2024). Higher education staff development: a need-oriented approach based on survey research [Yükseköğretim personelinin gelişimi: anket araştırmasına dayalı ihtiyaca yönelik bir yaklaşım]. *Sci Rep* 14, 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83053-8>

EKLER

EK-1: Anket Formu

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SAHİP OLDUĞU ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ANKETİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının öğretmen özerkliğini nasıl tanımladıklarını ve sahip oldukları öğretmen özerkliğini etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlayan bir doktora tezi yürütmekteyim. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan anket geliştirilmiştir.

Bu anket formunun geçerlik çalışması için görüş ve önerilerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle sizden öncelikle anket sorularını yanıtlamanızı, ardından açık uçlu anket formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerinizi aşağıda yer alan form üzerinde belirtmenizi rica ediyorum.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerden oluşan 3, ikinci bölümünde yönetimle ilgili sahip olduğunuz özerkliğe ilişkin 7, üçüncü bölümde mesleki gelişim açısından sahip olduğunuz özerkliğe ilişkin 6, dördüncü bölümde programla ilgili sahip olduğunuz özerkliğe ilişkin 11 ve beşinci bölümde öğretmen özerkliğine ilişkin 3 soru yer almaktadır.

Ankette yer alan tüm soruları yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kimlik bilgileriniz kesinlikle alınmayacak, toplanan verilerin gizliliği tarafımdan korunacak ve bilimsel yayınlar (makale, bildiri vb.) dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Bilimsel bir araştırmaya sağlayacağınız katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Eda Karabacak

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

☐ Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her bir soru için cevabınızı belirtiniz.

1. Lütfen eğitim düzeyinizi belirtiniz:

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

Yüksek lisans eğitiminiz varsa: ☐ Yurtiçi

☐ Yurtdışı

Doktora eğitiminiz varsa: ☐ Yurtiçi

☐ Yurtdışı

2. Ne kadar süredir üniversite düzeyinde ders veriyorsunuz? _____

3. Çalıştığınız kurumda idari bir göreviniz varsa lütfen belirtiniz:

BÖLÜM 2: YÖNETİMLE İLGİLİ KARARLARA KATILIM AÇISINDAN ÖZERKLİK

Bu bölümde yönetimle ilgili kararlara katılım konusunda sahip olduğunuz özerklik ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir madde için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Soru 1.1. içinse yanıtınızı açıklayınız.

	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
1. Fakültenizde/Bölümünüzde bütçe planlamaya ilişkin alınan idari kararlara katılım konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
1.1. Yukarıda yer yer alan soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini açıklayabilir misiniz?					
	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
2. Fakültenizdeki/Bölümünüzdeki yönetmelik/yönerge değişikliklerine ilişkin alınan idari kararlara katılım konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
3. Fakültenizdeki/Bölümünüzdeki öğrenci disiplin suçlarına ilişkin alınan idari kararlara katılım konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
4. Derslere öğrenci seçimi konusunda alınan idari kararlara katılım konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
5. Derslerinize katılacak öğrenci sayısını belirleme konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
6. Haftalık ders programınızı belirleme konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					

BÖLÜM 3: MESLEKİ GELİŞİM AÇISINDAN ÖZERKLİK

Bu bölümde mesleki gelişim açısından sahip olduğunuz özerklik ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir madde için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Soru 1.1. içinse yanıtınızı açıklayınız.

	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
1. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
1.1. Yukarıda yer yer alan sorulara verdiğiniz yanıtların nedenlerini açıklayabilir misiniz?					

	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
2. Katılacağınız mesleki gelişim etkinliklerinin hangi konuda olacağını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
3. Katılacağınız mesleki gelişim etkinliklerinin zamanını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
4. Katılacağınız mesleki gelişim etkinliklerinin süresini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
5. Katılacağınız mesleki gelişim etkinliklerinin nerede olacağını/yerini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					

BÖLÜM 4: PROGRAM AÇISINDAN ÖZERKLİK

Bu bölümde mesleki gelişim açısından sahip olduğunuz özerklik ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir madde için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Soru 1.1. içinse yanıtınızı açıklayınız.

	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
1. Bölümünüzdeki derslere ilişkin yürütülen program geliştirme süreçlerine katılım açısından kendinizi ne derece özgür hissediyorsunuz?					
1.1. Yukarıda yer alan soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini açıklayabilir misiniz?					

	Hiç	Çok az	Kısmen	Çok	Tamamen
2. Yürüttüğünüz derslerin amaçlarını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
3. Yürüttüğünüz derslerin öğrenme çıktılarını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
4. Yürüttüğünüz derslerin içeriğini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
5. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak materyalleri belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
6. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak etkinlikleri belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
7. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak öğretme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
8. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerini belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
9. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sıklığını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					
10. Yürüttüğünüz derslerde kullanılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ne zaman olacağını belirleme konusunda ne derece özgürsünüz?					

BÖLÜM 4: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Bu bölümde öğretim elemanlarının sahip olduğu öğretmen özerkliği ile ilgili sorular yer almaktadır Lütfen bu bölümde yer alan sorulara ilişkin yanıtlarınızı açıklayınız.

1. Bir öğretim elemanının sahip olduğu öğretmen özerkliğinin sizin için ne ifade ettiğini açıklayabilir misiniz?

2. Sizce, öğretim elemanlarının derslerine ilişkin kararlarını bağımsız olarak almalarını destekleyen/güçlendiren etmenler nelerdir?

3. Sizce, öğretim elemanlarının derslerine ilişkin kararlarını bağımsız olarak almalarını sınırlayan etmenler nelerdir?



EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Kurumun Yapısına İlişkin Sorular

- 1.Şu an çalıştığınız kurumdaki çalışma süreniz nedir?
- 2.Öncelikle sizin deneyimlerinize, gözlemlerinize dayalı olarak çalıştığınız kurumun yapısını, buradaki kurum kültürünü anlamak istiyorum. Bu nedenle üniversitenizdeki işleyişlere yönelik birkaç soru sorarak başlamak istiyorum. Bölümlerde yönerge değişikliği, bir dönemde yürüteceğiniz dersler ve ders sayısı gibi çeşitli idari kararlar alınıyor. Bölümünüzde bu gibi idari kararların alınma süreçlerine yönelik nasıl bir işleyiş olduğundan bahsedebilir misiniz?
- 3.İdari kararların alınma sürecine yönelik kurumunuzdaki işleyişten söz ettiniz. Bugüne kadarki deneyimlerinizi düşündüğünüzde bu süreçlere katılımınız konusunda sahip olduğunuz özerkliği güçlendirmiş ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz? /Özerkliğinizi sınırlandıran ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz?
- 4.Fakülteniz ve üniversiteniz bazında düşündüğünüzde kurumunuzda mesleki gelişim ile ilgili ne tür çalışmalar yapıldığından söz edebilir misiniz?
 - Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin kurumunuzdaki işleyişten söz ettiniz. Bu konuda bugüne kadar özerkliğinizi güçlendirmiş ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz?/Özerkliğinizi sınırlandıran ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz? (Bu konudaki özerkliğinizin sınırlandığını hissettiğiniz bir deneyiminiz oldu mu?)
- 5.YÖK'ün Eğitim Fakülteleri için belirlemiş olduğu bir çerçeve program olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 6.Kurumunuzda kendi geliştirdiğiniz programları uyguluyorsunuz. Bu kararın alınması ve program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi sürecinden biraz bahsedebilir misiniz?
7. Bu süreçte özerkliğinizi güçlendiren ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz?/Özerkliğinizi sınırlandıran ne gibi etmenlerden söz edebilirsiniz?

2. Özerkliğe İlişkin Sorular

1. Bir öğretim elemanı olarak göreviniz gereği ne tür sorumluluklar hissediyorsunuz?
 - Bir öğretici/ Bir araştırmacı olarak ne tür sorumluluklar hissediyorsunuz?
 - Kurumunuza hizmet/Topluma hizmet açısından ne tür sorumluluklar hissediyorsunuz?

2. Bir ğretici olarak / Bir araştırmacı olarak/ Kurumunuza hizmet açısından /Topluma hizmet açısından sahip olduğunuz sorumluluklarınızdan bahsettiniz. Bu sorumluluklarınızı yerine getirmek konusunda sahip olduğunuz özerkliğe ilişkin ne düşünüyorsunuz?
3. Sizce bir ğretim elemanını özerk olarak tanımlayabilmemiz için sahip olması gereken özellikler nelerdir?
4. Bugüne kadarki deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi düşündüğünüzde, ğretim elemanı özerkliğini nasıl tanımlarsınız? Bu kavram sizin için ne ifade ediyor?



EK-3: Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2022

Protokol No: 420544

Tarih: 25.10.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Gözünden Yükseköğretimde Öğretmen Özerkliği Anlamak	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	
TEZ YAZARI:	Eda KARABACAK	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	

EK-4 Görüşme Dökümü Paylaşımı E-Posta Örneği

Görüşme Dökümü



Harici



Gelen kutusu

ben 22 Nis 2024



alıcı: .

Merhaba Hocam,

Umarım iyisinizdir ve her şey yolundadır. Doktora tezim kapsamında, Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Özerkliği üzerine yapmış olduğumuz görüşmenin dökümünü ekte paylaşıyorum.

Vakit ayırabilir ve ekteki dosyada yer alan görüşmemizin dökümünü okuyarak size ait olmadığını düşündüğünüz bir ifade olması halinde beni bilgilendirebilerseniz sevinirim. Ayrıca ekteki dosyada yer alan belirtmiş olduğunuz ifadeler dışında aklınıza gelen ve eklemek istediğiniz deneyimleriniz ve düşünceleriniz olması durumunda yine beni bilgilendirirseniz memnun olurum.

Çalışmama vermiş olduğunuz destek için tekrar teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,
Eda Karabacak

...

Görüşme Döküm...



Doküman

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Eda Karabacak

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2011, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Lisans Programı)

2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (Tezli Yüksek Lisans)

2012-, Öğretim Görevlisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Karabacak, E., Kalay, D. ve Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2023). Etkili entegrasyon (!): yabancı diller yüksekokulunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimi harmanlamak [Sözlü Bildiri]. International Education Congress, Ankara, Türkiye.

Karabacak, E., Nemejc, K. ve Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2023). Everybody Has Their Own Image: Teacher Autonomy of the University Teachers. Rural Environment, Education, Personality Books, Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.22616/reep.2023.16.016>

Karabacak, E., ve Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2020). The Alignment between the Official Curriculum and the Taught Curriculum: An Analysis of Primary School English Curriculum. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(2), 165-186. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.802528>

Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programının uygulama sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Balıkesir, Türkiye.