

# Öğretim Üyesinin Otoritesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Otorite ve Otoriteryanizm İkileminde Çözümlemesi

## An Investigation of Students' Opinions Related to the Authority of University Professors' in Terms of Authority and Authoritarianism Duality

Arzu UZAY, Belda BİLGİÇ, Nihan DEMİRKASIMOĞLU

### ÖZ

Otorite, öğrenme-öğretme süreçlerinin temel bir parçasıdır. Eğitim çalışmalarında pedagojik otorite ve gücün otoriter kullanımı arasında genellikle bir ayırım yapılmaktadır. Bu ayırım, otoritenin olumlu ve olumsuz yönleri arasında sürekli devam eden bir gerilimi işaret etmektedir (Harjunen, 2009). Otorite kavramı, eğitim literatüründe sıklıkla güç kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Güç otoritenin içine gömülüdür. Güç kavramı, eleştirel pedagoji çalışmalarında tahakküm ve baskı aracı olarak gücün kötüye kullanılması ile ilişkilendirilerek tartışılmaktadır (Rogers, 2011). Otoriteryanizm ise, "gücün yanlış kullanımı, adil kullanılmaması veya aşırı kullanımı ya da kötüye kullanılması" gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Watt, 1982). Bir entelektüel olarak öğretmenin uzmanlık gücünü ve pedagojik otoritesini, gücün otoriter kullanımı ve bu otoritenin sınırları ikileminde tartışan Giroux (1988) ve Freire (2005)'in bu kavramlara ilişkin önermeleri, bu çalışmanın çerçevesini oluşturmaktadır. Giroux'a göre (2004) kamusal eğitim ve yükseköğretim, bireylerin toplumsal vatandaşlık becerilerinin ne anlama geldiği ile demokratik ve kolektif yaşam olanaklarının nasıl genişletilebileceğinin öğrenebileceği sınırlı birkaç alandan birisidir. Böyle bir alanda bireylerin ve toplumun dönüşümünde temel rol oynaması beklenen üniversiteler ve öğretim üyelerinin pedagojik otoritesini eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilerin gözünden incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsü kapsamındaki dört farklı öğretim programında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, öğretim üyesinin otoritesinin kaynağı ve bunun pratiğe yansımalarının pedagojik otorite ve otoriteryanizm ikileminde ve geriliminde ampirik bulgular ekseninde çözümlemesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğretim üyelerinin öğrenciler ile etkileşimlerinde; kullandıkları yetki türlerinin neler olduğu, öğretim üyesinin yetkisinin/gücünün kaynağının ne olduğu ve öğrencilerin bu yetkiyi/gücü sorgulamalarının mümkün olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin tecrübelerine göre öğretim üyesinin otoritesinin kaynağı "üst düzeyde bilgi birikimi, alanına hâkim olma ve çalışmalarının niteliği" olmalı iken, öğrenciler öğretim üyelerinin otoritesinin unvanından ve yasal yetkisinden (not verme gibi) kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Otorite, Otoriteryanizm, Öğretim üyesinin otoritesi, Yetki, Öğrenci görüşleri

Donat A., Bilgiç B., & Demirkasimoğlu N., (2019). Öğretim üyesinin otoritesine ilişkin öğrenci görüşlerinin otorite ve otoriteryanizm ikileminde çözümlemesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 97-110. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.313>

**Arzu UZAY** (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6647-0839

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey  
arzuuzayli@gmail.com

**Belda BİLGİÇ**

ORCID ID: 0000-0003-1169-6341

Ankara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Birimi, Ankara, Türkiye  
Ankara University, School of Foreign Languages, English Language Preparatory Unit, Ankara, Turkey

**Nihan DEMİRKASIMOĞLU**

ORCID ID: 0000-0001-8609-9985

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

**Geliş Tarihi/Received** : 25.04.2018

**Kabul Tarihi/Accepted** : 19.10.2018

**ABSTRACT**

Authority is an essential part of learning-teaching processes. Generally, distinction is made between pedagogical authority and authoritarian use of power in educational studies. This distinction indicates continuous tension between positive and negative aspects of authority (Harjunen, 2009). Authority is constantly used in educational literature along with power embedded in authority. Power is discussed in relation to abuse of power as a means of oppression and domination in critical pedagogical studies (Rogers, 2011). Authoritarianism is used in the sense of “misuse, overuse, abuse of power” (Watt, 1982). Giroux (1988) and Freire’s (2005) proposals regarding these concepts, which discuss teacher’s professional power and pedagogical authority within confines of authority and authoritarian use of power dilemma, constitute the frame of this work. According to Giroux (2004), public and higher education are one of a few limited areas where students can learn how democratic living conditions can be improved and what individuals’ social citizenship skills mean. Professors’ pedagogical authority and universities playing a key role in the transformation of individuals and society in the face of students benefiting from education service is seen as a worthwhile subject for research. In this study, the opinions of graduate students who are studying in four different education programs under the institute of education sciences at a state university in Turkey, the source of the authority of the faculty and in it the pedagogical authority and authoritarianism dilemma of practical reflection and voltage aimed to analyze the empirical findings axis. It is aimed to analyze the source of the professor’s authority and its reflection on practice in duality and tension of pedagogical authority and authoritarianism through empirical findings. In this context, answers to such questions as what kind of authority professors use, what the source of their authority is, whether students can question this authority were asked for. The research was designed as a phenomenology from qualitative research designs. Criteria sampling technique was used in identifying participants. Semi-structured interview form including open-ended questions was used as a data collection tool. Students’ experience shows the source of the professor’s authority is not consistent with the qualifications they expect. Professor’s authority should be “knowledge in the discipline, the quality of work; however, students claimed professors’ authority comes from titles and legal authority.

**Keywords:** Authority, Authoritarianism, Professor’s authority, Authorization, Student opinions

**GİRİŞ**

Otorite, öğrenme-öğretme süreçlerinin temel bir parçasıdır. Otorite kavramı diğer kişilere duyulan saygı ve hayranlık ifadesi olarak kullanılmakla birlikte aynı zamanda güç, egemenlik ve bazen de şiddet kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir (Pierella, 2015). Eğitim çalışmalarında pedagojik otorite ve gücün otoriter kullanımı arasında genellikle bir ayrım yapılmaktadır. Bu ayrım, otoritenin olumlu ve olumsuz yönleri arasında sürekli devam eden bir gerilimi işaret etmektedir (Harjunen, 2009). Okul ortamı için geçerli olan güç ve otorite çok yönlü kavramlar olup sınıf içi otorite, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Martin, 1984). Otorite kavramı, eğitim literatüründe sıklıkla güç kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Güç otoritenin içine gömülüdür. Güç kavramı, eleştirel pedagoji çalışmalarında tahakküm ve baskı aracı olarak gücün kötüye kullanılması ile ilişkilendirilerek tartışılmaktadır (Rogers, 2011, s. 3). Sennett’e (1982) göre güçlü, sağlam, istikrarlı güç, otoritenin temelini oluşturmaktadır. Foucault’a (1980) göre, otorite sürekli olarak müzakere edilen, bir meta gibi sahip olunmayan bir kavram olup aynı zamanda ilişkisel ve deneyimle birlikte akıp giden karşılıklı eylemler sonucu inşa edilen bir güçtür. Wrong’a (1980) göre ise otorite bir güç şeklidir ve bu gücün kaynakları da baskı, ödül, yasalar, mesleki bilgi ve kişilik özellikleridir.

Birçok durumda, aslında deneyimlenen durum otoriteriyenizm olmasına rağmen, bu durumu betimlemek için kullanılan sözcüğün otorite olduğu görülmektedir. Otoriteriyenizm, “gücün yanlış kullanımı, adil kullanılmaması veya aşırı kullanımı ya da kötüye kullanılması” gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Watt, 1982, s. 21). Diğer bir deyişle otoriteriyenizm tam bir itaati

desteklemekte ve bireysel özgürlüğe karşı gelmektedir (Romanish, 1995). Buzelli ve Johnson (2002, s. 73) otoriteriyenizmi, tek bir ses olan öğretmenin hâkimiyeti, otoriteyi ise herhangi bir egemenliğin söz konusu olmadığı, öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı etkileşime karşılık gelen kavramlar olarak tanımlamaktadırlar.

Gordon (1977) öğretmenin otoritesinin zorlama ve baskıdan kaynaklanmadığı zaman gerçek olduğunu aksi takdirde sahte otoritenin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin beklenti ve nitelikleri üzerine kurulu olan otorite, öğretmeni saygın bir konuma taşımakta iken öğretmenin baskıcı ve muhalif biçimde uyguladığı güç öğrencilerin gelişimini engellemekte ve dolayısıyla güvensiz ve cesaret kırıcı bir öğrenme ortamının oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Määttä & Uusiautti, 2012). Pedagojik sevgi ve otoritenin özünde yer alan öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin hedefi öğrencinin bağımsız ve sorumluluk sahibi özgür bir birey olabilmesidir ve öğrenci bu hedefe öğretmenin yardımı ve rehberliği sayesinde ulaşabilmektedir (Määttä & Uusiautti, 2012). Bunun yanı sıra öğretilen materyalin içeriği de öğretmenin otoritesini şekillendirmede etkilidir (Määttä & Uusiautti, 2012). Demirbolat (2005) da öğretim üyelerinin duyduğu coşkunun öğrenci-öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkilediğini, bilgi paylaşım isteğini artırdığını ve öğrencinin konuya ilgi duymasını sağladığını ifade etmektedir. Farklı şekilde tanımlanmış olsa da öğretmen otoritesi sosyokültürel, kurumsal ve kişisel boyutlar taşımaktadır (Lai, Gu, & Hu, 2015). Van Manen’e (1991) göre otorite güce değil de sevgi ve ilgiye dayalı ise öğrenci üzerindeki etkisi daha olumludur. Bir entelektüel olarak öğretmenin uzmanlık gücünü ve pedagojik otoritesini, gücün otoriter kullanımı ve bu otoritenin sınırları ikileminde tartışan Giroux (1988) ve Freire (2005)’in bu kav-

ramlara ilişkin önermeleri, bu çalışmanın çerçevesini oluşturmaktadır.

Güç amaca yönelik en uygun seçimi yapmakla ilgili olup olayların gidişatını etkileyebilme ve diğer bireylerin eylemlerini kontrol edebilme potansiyeline sahiptir (Kyllönen, Määttä & Uusiautti, 2013). Bir eğitimcinin, gücünü öğrencilerinin fiziksel ruhsal ve ahlaki yönden gelişmelerini desteklemek için kullanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencileri üzerinde yarattığı etkisinin, hedeflerinin ve eylemlerinin farkında olmalıdır (Kyllönen et al., 2013).

Pace ve Hemmings (2007) öğretmen otoritesini dört gruba ayırmışlardır:

1. *Resmi (Geleneksel) otorite.* Öğrenci ve öğretmenlerin sosyal rollerine yönelik paylaşılan normlar ve kültürel gelenekler tarafından verilen otoritedir. Yöneten konumundaki kişilere meşruiyet veren yerleşik inançlara dayalı bir otorite şeklidir.
2. *Profesyonel otorite.* Öğretmenin öğrencilerce onaylanan bilgi düzeyinden ve bu bilgiyi öğrencilerin yararına aktarma becerisinden gelen otoritedir. Bu otoriteye sahip öğretmen mesleki bilgisini ve pedagojik becerilerini yönetebilme gücüne sahiptir.
3. *Karizmatik otorite.* Öğretmenin kişisel eğiliminden ve karizmasından gelen bir otorite biçimidir. Karşısındakilerde duygusal bağlılık uyandırabilen ve alışılmadık dışındaki saygınlık kazanan bireylerin yarattığı bir otoritedir. Karizmatik öğretmenler öğrencilerine ilham vermekte ve resmi kurallar veya geleneklere göre hareket etmekte ziyade öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları onlar için önce gelmektedir.
4. *Bürokratik otorite.* Okul kuralları, disiplin kuralları, not sistemi gibi resmi kaynaklardan gelen bir otorite şeklidir. Akılcı değerlere dayalı, kural ve politikalarla desteklenen bir otorite şeklidir. Bu otorite tarzını benimseyen öğretmenler sınıf içerisinde patron rolünü üstlenmektedirler.

Dunbar ve Taylor (1982) da öğretmen otoritesini resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) olarak ikiye ayırmaktadırlar. Resmi otorite eğitim, okul kuralları, yasalar, okul politikası ile ilgili iken resmi olmayan otorite ise öğretmenin kişisel özellikleri, yetenekleri, liderlik özellikleri, öğrencisiyle arasındaki etkileşiminden kaynaklanan otoritedir. Macleod, MacAllister ve Pirrie (2012), bu modeli daha da geliştirerek beş boyutlu bir model ortaya koymuşlardır: (1) Yasal otorite ("legitimate/formal"), (2) Mesleki/profesyonel otorite ("competent/Professional"), (3) Karizmatik/kişisel otorite ("personal/charismatic"), (4) Zorlayıcı otorite ("coercive"), (5) Teşvik edici otorite ("inducement")

Giroux'a göre (2004) kamusal eğitim ve yükseköğretim, bireylerin toplumsal vatandaşlık becerilerinin ne anlama geldiği ile demokratik ve kolektif yaşam olanaklarının nasıl genişletilebileceğinin öğrenebileceği sınırlı birkaç alandan birisidir. Böyle bir alanda bireylerin ve toplumun dönüşümünde temel rol oynaması beklenen üniversiteler ve öğretim üyelerinin pedagojik otoritesini eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilerin gözünden incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Freire (2005) ise geleneksel, kendi deyimiyle

"Bankacı Eğitim Modeli"nde eğitimi bir tasarruf yatırımı, öğrencileri yatırım nesnelere ve öğretmenleri de yatırımcılar olarak değerlendirmekte, bu eğitimin öğrencilerin ve öğretmenlerin özgür ve eleştirel yurttaşlar olmalarında en büyük engeli oluşturduğunu, insanların uyarılan, etki altına alınan, eleştiriden yoksun varlıklar olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Özgürleşmeyi, insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesi olarak gören Freire (2005), bu yolda insanların bilgi hesabına yatırım yapmayı öngören eğiticilik idealine son verilmesi gerektiğini ve bunun yerine insanların dünyayla ilişkilerindeki problemleri tanımlamalarını ve bunun da ancak problem tanımlayıcı eğitim olarak adlandırdığı eğitim modeliyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Freire, eğitimin politik olduğunu söylemekte ve güç hiyerarşisini sürdürmek ya da ona karşı koymak için kullanıldığını belirtmektedir. Freire'ye (2005) göre, okullar eşitsizliğe neden olan sistemi yeniden üreten yerler olarak egemenlerin otorite aracıdır. Spring (2010) ise eğitimi içselleşmiş otoriteyi oluşturan mekanizmalardan biri olarak görmektedir. İnsanlar değerleri, verimli işleyiş hedefine sahip bir makine olan toplumun pürüzsüz işleyişine katkılarıyla belirlenen 'insani kaynaklar' haline gelmişlerdir. İnsanların, kişisel tatmin olmadan çalışmayı ve özgürlüğü sınırlandıran toplumsal otoriteyi neden kabul etmeye istekli olduklarını sorgulamaktadır.

### Lisansüstü Öğretimde Öğretim Üyesinin Otoritesi

Lisansüstü eğitimin öncelikli hedefi bilgi üreten, eleştiren, fikirlerini özgürce ifade edebilen, sorgulayan, problem çözme becerisi kazanan bireyler, bilim insanları yetiştirmektir (Karaman & Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitim sürecinde özellikle danışmanların öğrencileri destekleyici, motive edici davranışlar sergilemesi ve onlara yol göstermesi, öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmaktadır (Li & Seale, 2007). Diğer yandan, lisansüstü öğretimde öğretim üyesinin öğrencileriyle ilişkilerinde profesyonel otoritesini kullanma biçimleri ile ilgili sorunlar yaşandığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, lisansüstü eğitimde öğrencilerin tez aşamasına geldiğinde tez yazımında gerekli olan yeterlikleri kazanma konusunda kendilerini yetkin hissetmediklerini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (Tonbul, 2017). Yine Tonbul'un (2014), Almanya ve Türkiye yükseköğretim sisteminde eğitim fakültelerindeki doktora öğrencilerini seçme ve yetiştirme uygulamalarıyla akademik tez danışmanının rolüne ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmada zaman yönetimi, literatür taraması veya disiplinler arası derslerin azlığına dikkat çekilmiştir. Doktora programındaki öğrencilerin bu süreci daha etkin şekilde tamamlayabilmeleri için zaman, stres ve iletişim yönetimi gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları konusunda danışmanları tarafından akademik destek sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Aynı şekilde lisansüstü eğitimde öğretim üyesinin niteliği öne çıkmakta ve danışmanın öğrencisiyle uyumlu çalışması, tez döneminde öğrencisine ayırdığı zamanın ve sunulan akademik desteğin niteliği ve bilim insanı yetiştirirken etik davranışlar sergileyerek rol model olması oldukça önemlidir (Karaman & Bakırcı, 2010). Özetle, ders aşamasında profesyonel otorite olarak adlandırılan otorite türünde öğretim üyesinin alan bilgisi, bilgisini aktarabilme potansiyeli, özellikle araştırma yöntem ve

## YÖNTEM

teknikleri ile yayın etiği derslerine yönelik, öğrencilerin yeterli kazanımlara ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler ve lisansüstü programlara yönelik araştırmaların genellikle otorite (Brubaker, 2009; Sennet, 1982; Watt, 1982), pedagojik otorite (Harjunen, 2009; Maatta & Uusiautti, 2012) ve güç (Fauolt, 1980; Wrong, 1980) üzerine olduğu görülmektedir. Literatür taramasında, uluslararası literatürde öğretim üyesinin otoritesini konu edinen çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Pierella (2015), Arjantin'deki bir devlet üniversitesinde öğretim üyesinin otoritesine ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda geleneksel öğrenci-öğretmen ilişkisinin hiyerarşik otoriteye dayalı olduğunu; ayrıca bazı profesörlerin alan bilgisi, profesyonel karizma ve alandaki akademik tanınırlık gibi otoritenin çoklu özelliklerini sergilediğini ortaya koymuştur.

Ulusal literatürde ise, lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar (Karaman & Bakırcı, 2010; Tonbul, 2014) bulunmakla birlikte, Türkiye'de öğretim üyelerinin ders ve danışmanlık döneminde kullandıkları otoriteyi, türleri ekseninde analiz eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile ulaşılabilecek bulgular, lisansüstü öğrenim sürecinde öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinde otoritelerini kullanma biçimlerine ilişkin sorunların belirlenmesine ve bu sorunlara yönelik öneriler geliştirilmesine ışık tutabilecektir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretim üyesinin otoritesinin kaynağının ve bunun pratiğe yansımalarının pedagojik otorite ve otoriteryanizm ikileminde ve geriliminde ampirik bulgular ekseninde çözümlenmesi amaçlanmıştır. Öğretim üyelerinin öğrenciler ile etkileşimlerinde kullandıkları yetki türlerinin neler olduğu, öğretim üyesinin yetkisinin/gücünün kaynağının ne olduğu ve öğrencilerin bu yetkiyi/gücünü sorgulamalarının mümkün olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın amacını bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren dört farklı öğretim programında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencilerin öğretim üyesinin otoritesine ilişkin görüşlerinin otorite ve otoriteryanizm ikileminde çözümlenmesi oluşturmada ve bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıda yer almaktadır:

1. Öğrenciler, güç ve otorite kavramlarından ne anlamaktadırlar?
2. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim üyelerinin kullandıkları otorite türleri nelerdir?
3. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim üyelerinin kullandıkları otorite kaynakları nelerdir?
4. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim üyelerinin akademik unvanı otoritelerini kullanma biçimine nasıl yansımaktadır?
5. Öğrencilerin, öğretim üyesinin otoritesinin sorgulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Desen

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak fenomenoloji (görüngübilim) deseni ile yapılandırılmıştır. Fenomenoloji Husserl (1901) tarafından ortaya atılmış, Heidegger (1962), Sartre (1950) ve Merleau-Ponty (1945) tarafından geliştirilmiş, psikoloji ve sosyoloji alanında yaygın olarak kullanılan bir desendir. Fenomenolojik desen, araştırmacının bir fenomen ile ilgili bireylerin yaşadıkları deneyimleri betimlediği bir araştırma desendir. Bu betimlemeler bu fenomen ile ilgili çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşılması ile sonuçlanır (Creswell, 2014). Bu araştırmada "akademisyen otoritesi" fenomen olarak ele alınmış ve bu fenomene dair öğrenci deneyimlerinin derinlemesine analizi ile ortak yanlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Sıklıkla karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan otorite ve otoriteryanizmden hangisinin gerçekte deneyimlendiğinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Fenomenolojik desen sadece analiz ve açıklamalarda bulunmakla kalmaz, konuya dair yeniden düşünmeyi, sorgulamayı da beraberinde getirir (Creswell, 2014). Bunu yapabilmek için konuya dair önyargıları ve tüm varsayımları Husserl (1901)'in tabiriyle parantez içine almalı, konuyu derin bir bakış açısıyla anlamaya çalışmalıdır. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları otoriteye dair deneyimlerini ortaya koymanın, yeni nesil akademisyenlere öğrencilerle ilişkilerinde yol göstereceği değerlendirilmektedir.

Fenomenolojik desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız görüngülere odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 78). Bu çalışmada, öğretim üyelerinin otoritelerini kullanma biçimleri, Pace ve Hamings (2007) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Macleod ve ark. (2012) tarafından yeniden düzenlenerek beş boyutlu bir model (yasal, mesleki/profesyonel, karizmatik, zorlayıcı ve teşvik edici) temelinde geliştirilmiş otorite türleri ekseninde incelenmiştir. Ayrıca, öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerle ilişkilerinde otoritelerini kullanma biçimleri belirli bir üniversitenin bölümü örneğinde daha önce nitel bir araştırmaya konu edilmediğinden fenomenoloji bu çalışmayı desenlemede uygun görülmüştür.

### Katılımcılar

Katılımcılar, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin bir bölümünde lisansüstü öğrenim görmekte olan dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılımcıların seçilmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre, lisansüstü öğrencilerin öğretim üyelerinin otoritelerine ilişkin görüşlerinin oluşabilmesi için, öğrenim gördükleri programda aktif olarak belirli bir süre öğrenciliklerinin devam etmesinin araştırmanın amacı çerçevesinde geliştirilen sorulara yanıt vermek için önemli olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin öğretim üyelerinin otoritelerine ilişkin görüşlerinin bir anabilim dalından diğerine farklılık gösterebileceği, hatta aynı anabilim dalındaki öğretim üyelerinin tutum ve davranışlarına göre farklılık gösterebileceği düşünülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin aldıkları dersleri farklı öğretim üyelerinden alıp almamaları da

araştırmaya dâhil edilmelerinde dikkate alınmıştır. Bu nedenlerle, katılımcıların seçiminde bir bölümün altında yer alan farklı anabilim dallarında öğrenim görüyor olmaları, en az iki dönem aktif olarak ders almış olmaları ve bunun yanında en az dört farklı öğretim üyesinden ders almış olmaları gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Sonuç olarak katılımcılar, dört farklı anabilim dalından ikişer öğrenci olmak üzere toplam sekiz öğrenci olarak planlanmış ve görüşmeler sırasında veri doygunluğuna ulaşabilmek için bir öğrenci daha eklenerek dokuz öğrenciden oluşmuştur. Buraya kadar açıklanan ölçütlere ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’den izlenebileceği gibi, katılımcıların lisansüstü programdaki öğrencilik süreleri üç ile dokuz dönem arasında değişmektedir. Katılımcılardan en az ders alan öğrenci toplamda altı, en fazla ders alan öğrenci ise 16 ders almıştır. Bunun yanında katılımcıların farklı öğretim üyelerinden ders aldıkları da görülmektedir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması ilkesi gereği, katılımcı öğrencilere Ö1-Ö9 kodları verilmiştir. Bulgular başlığı altında doğrudan aktarımlar yapılırken bu kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcıların altısı kadın, üçü erkektir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı açık uçlu altı soru yer almıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme yönteminin, araştırmacılara esneklik sağlaması, sözel olmayan davranışların ve anlık tepkilerin de gözlemlenebilmesi, görüşmede cevap oranının yüksek olması, görüşme ortamının istenildiği şekilde düzenlenebilmesi, sorular sırasında esnekliğe sahip olunması, soruyla ilgili derinlemesine bilgi edinme olanağının olması gibi oldukça fazla yararı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 152). Araştırma formundaki sorular oluşturulurken araştırmanın amaçları doğrultusunda ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve konuya ilişkin benzer araştırmalardan faydalanılmıştır (Brubaker, 2009; Dewey, 2004; Kyllönen et al., 2013; Lai et al., 2015; Pierella, 2015). Bu sorular araştırmanın alt amaçlarında ifade edilenler ile aynıdır. İki ayrı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde katılımcılara e-posta ve telefon aracılığıyla araştırma konusu açıklanarak

görüşme isteği belirtilmiş ve katılımcıların uygun bulunduğu bir zamanda randevu talebinde bulunulmuştur. Katılımcılar ile karşılıklı uygun zaman dilimi belirlenmiş ve ortalama 45 dakika süren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerle elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve daha önceden belirlenmiş olan kategorilere uygun şekilde betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Buna göre, katılımcıların verdiği yanıtların her birisi ilgili sorular altında okunmuş ve kodlanmıştır. Bu işlem her bir alt tema için katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılarak iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan bu analizler sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kategoriler karşılaştırılarak, farklılıklar üzerinde tartışmalar yapılarak görüş birliğine varılmıştır. Nitel araştırmaların iç güvenilirliği, tutarlılık incelemesi yoluyla yapılır (Balci, 2015, s. 41). Araştırmacıdan, gerek veri toplama aşamasında gerekse verilerin analizi aşamasında tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 292). Çalışmada araştırmacılar tarafından verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi yöntemiyle tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan bu işlemler, katılımcıların doğrudan alıntılarını ile ilgili temalar ve kodlar altında desteklenmiştir. Nitel araştırmalarda iki farklı araştırmacı tarafından verilerin bağımsız olarak analiz edilmesi, sonuçların karşılaştırılması ve üzerinde görüş birliğine varılması ile doğrudan alıntılara yer verilmesi araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmada başvurulan yaklaşımlardandır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi ile sağlanır. Araştırılan olgu hakkında bütüncül bir resim ortaya konulabilmesi için elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesine yardımcı olacak meslektaş teyidi, katılımcı teyidi gibi ek yöntemler kullanılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 290). Çalışmanın iç geçerliği için bulgular doğrudan alıntılarla verilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru biçimde temsil edilebilmesi için derin odaklı veri toplama ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılır.

**Tablo 1:** Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Dönem	Alınan Ders Sayısı	Anabilim Dalında Ders Alınan Öğretim Üyesi Sayısı
Ö1	Erkek	3	6	6
Ö2	Kadın	3	7	7
Ö3	Erkek	5	16	7
Ö4	Erkek	4	10	10
Ö5	Kadın	9	15	4
Ö6	Kadın	7	10	4
Ö7	Kadın	3	7	5
Ö8	Kadın	3	10	4
Ö9	Kadın	3	7	7

lır (Balcı, 2015, 41). Bu doğrultuda veri toplama aşamasında gerektiğinde sonda sorular kullanılarak derin odaklı yaklaşımda bulunulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmacının esnek olması geçerlik açısından önemli bir kazanımdır. Araştırmacı, araştırma sürecinde gerekli gördüğü durumlarda geçerliği oluşturmak amacıyla araştırmaya yeni sorular ekleme veya daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapma gibi ek önlemler alabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 290). Bu kapsamda araştırma sürecinin başında sekiz olarak planlanan katılımcı sayısı, veri doygunluğuna ulaşılabilmesi açısından dokuza yükseltilmiş ve araştırmaya bir katılımcı daha eklenmiştir.

Nitel araştırmaların dış geçerliğini sağlamak için, araştırmanın uygulanabilirliği ve bütünsellik özelliğini sağlayacak ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılır (Balcı, 2015, s. 41). Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkin olan dış geçerlik, şayet araştırma sonuçları benzer ortamlara ve durumlara uygulanabiliyorsa sağlanmış olur. Ancak bu genelleme nitel araştırmaların doğası gereği doğrudan değil, dolaylı yoldan yani deneyimler ve örnekler biçiminde olur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 292). Araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilerek araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

İnsanın doğası gereği hiçbir zaman durağan olmaması ve sürekli değişen ve karmaşık bir yapıda olması, kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekra-

rını mümkün kılmamakla birlikte nitel araştırmalarda iç ve dış güvenilirliği sağlamaya yönelik çeşitli stratejiler önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 293). Bu kapsamda dış güvenilirliğe yönelik olarak araştırmada veri kaynağı olan öğrenciler, veri toplama ve analiz yöntemi, araştırma süreci ve verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. İç güvenilirliği sağlamak adına bulgular hiçbir yorum katılmaksızın doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

## BULGULAR

İzleyen başlıklarda, araştırmanın alt amaçları ile uyumlu olarak araştırma verilerinin analizi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

### Otoritenin Anlamına İlişkin Görüşler

İlk olarak, katılımcılara güç ve otorite kavramının kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Bu soruya öğrenciler birlikte cevap vermişlerdir ancak güç ve otoritenin ayrı tanımlarını yaptıklarından ve karşılaştırma olanağı sağlayabileceği düşünüldüğünden otorite ve güç kavramlarına ilişkin katılımcı görüşleri farklı Tablolarda kodlanmıştır. Katılımcıların otorite kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin görüşleri Tablo 2'de sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarına göre otorite; olumlu, olumsuz ve nötr çağrışımları olan bir kavramdır.

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi, otorite kavramı lisansüstü öğrencilerin zihninde daha çok nötr ve olumsuz anlamlar içer-

**Tablo 2:** Otoritenin Anlamına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Olumsuz	Sert	Ö5	1
	Yaptırım	Ö9	1
	Engel	Ö2	1
	Verimliliği azaltan, kısıtlayan bir şey	Ö2	1
	Öğrencinin potansiyelini ve yaratıcılığını engelleyen bir şey	Ö2	1
	Negatif, kaba bir şey	Ö4	1
	İsteklerini zorlayabilme potansiyeli	Ö4	1
	Karşı tarafı zorlayan	Ö4	1
	Olumsuz bir şey	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9	5
<b>Toplam</b>			<b>13</b>
Nötr	Mevki	Ö2	1
	Yetki	Ö2, Ö1	2
	Kurallar, kuralları kullanma şekli	Ö5	1
	Başka insanlara istediklerini yaptırabilme iradesi	Ö3, Ö6	2
	Kendini var edebilme biçimi	Ö4	1
	Söz hakkı	Ö9	1
	Kişinin kendisini dinlettirmesi	Ö6	1
<b>Toplam</b>			<b>9</b>
Olumlu	Denge	Ö7	1
	Düzen sağlamak	Ö8	1
	Kişinin sözlerine değer verilmesi	Ö6	1
<b>Toplam</b>			<b>3</b>

mektedir. Katılımcıların güç tanımına ilişkin görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2 ve 3 incelendiğinde göze çarpan bir husus, bir katılımcının (Ö7) güç ve otorite tanımı olarak aynı ifadeyi kullanmış olmasıdır. Bu iki kavram sıklıkla karıştırılabilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Birçok kişi için güç ve otorite aynı anlama gelebilmektedir. Bu araştırmada bu anlayışın örneklerine rastlanmıştır. Örneğin başka bir katılımcı da güç ve otoriteyi eşdeğer kavramlar gibi algılamaktadır:

“Otorite güç gerektirir diye düşünüyorum. Birbiriyle ilişkili ama birbirinin aynısı mı? Yani çok güçlü insanlar otoriter midir aynı zamanda? Aslında öyledir. Şu anda öyle düşündüm bunları daha önce hiç düşünmemiştim şimdi siz sorduğunuzda düşünüyorum. Yani bir insan otoriterse güçlüdür de.” (Ö8).

Ancak katılımcıların çoğunluğu güç ve otoritenin farklı anlamlar taşıdığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Güç deyince benim aklıma karizmatiklik geliyor yani duruşuyla, sözüyle sesi ile bulunduğu ortamı etkileyebilmek özelliği geliyor. Ama otorite deyince daha çok bulunduğu mevkiinin ona sağladığı yetkiler dâhilinde hareket etmiş gibi geliyor. Yani otorite eşittir güç değil benim için.” (Ö2).

Başka bir katılımcı (Ö4) güç ve otorite farkını olumlu ve olumsuz çağrışımlar ile ifade etmiş ve aralarındaki farkın içten gelen bir potansiyele karşılık isteklerini zorlama potansiyeli şeklinde tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu katılımcı otoriteyi dışarıdan edinilen, örneğin makam yetkisi olarak anlamlandırmakta, gücü ise kişinin içten sahip olduğu bir yeti olarak algılamaktadır. Bir diğer katılımcının (Ö5) fikirleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir:

“Güç kişinin kendi istek, beklenti, hayallerini gerçekleştirebilme potansiyeli; yapabilirlik seviyesidir. Hayallerini ne kadar gerçekleştirebiliyorsa bu güçtür. Otorite ise bana yumuşak gelen bir kavram değil olumsuz gördüğüm bir şey yani güç olumludur

hani ama otorite gücü temsil etmiyor. Güçsüzlük de insana otoritesini kullandırma biçimini farklılaştırabilir, o yüzden otorite kaba bir şey gibi nasıl tanımlayabilirim bilmiyorum ama negatif bir şey uyandırıyor otorite bende. Otorite insanın isteklerini zorlayabilme potansiyeli diyebilirim.” (Ö4).

“Otorite kafamda böyle hep kuralcı, sert, otoriter dediğimde böyle bir kavram oluşuyor. Güç daha pozitif. Lider olmak, herkes lider olamaz. Otoriter kişileri düşünüyorum hani onlar lider olamazlar gibi geliyor.” (Ö5).

Tablo 2’de görüldüğü üzere otorite kavramına ilişkin görüşlerin genellikle olumsuz olmasına karşın bu konuda olumlu düşünen örnekler de görülmüştür. Bir katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Her zaman olumsuz gibi gelmiyor, bir yöneticinin biraz otoritesinin olması gerektiğini düşünüyorum ben; bu biraz düzen sağlamak açısından gerekli ama illa otorite demek baskınlık, diktatörlük şeklinde bir otorite değil ama, hani sonuçta bu düzenin ilerlemesi için bir yöneticisinin olması ve onun da belli bir noktaya kadar. Yani altında çalışanı sömürmeyecek şekilde bir otorite olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö8).

Bir diğer katılımcı otorite sözcüğünü alanında uzman olmak ya da bilirkişi olmak ile eş anlamlı düşünmektedir. Başka bir deyişle, öğretim üyesinin otoritesini üniversitedeki görevinden dolayı değil, alanında uzman olup bilgili olması ile birlikte düşünmektedir. Aşağıda bu konudaki ifadeleri yer almaktadır:

“Güç bence yetki gerektirmez. Birçok faktör etkili. Mesela hocanın siyasi çevresi, bölüm içindeki statüsü, diğerleri ile ilişkileri bence güçlü olmasında önemli. Ancak ben bir öğrenci olarak hocanın gücünün kaynağının bilgi düzeyi olmasını beklerim. Maalesef ki öyle değil. (...) Otorite çok daha farklı, elinde güç ve yetki olmayıp otoriteye sahip olmak bence çok daha değerli. Hocalar açısından baktığımızda da genellikle otoriteye sahip hocalar arka plana atılmışlar. Sisteme uyum sağlayarak statü edinmiş olanlar (kazanmış demiyorum) genellikle otorite konusunda eksikler” (Ö1).

**Tablo 3:** Gücün Anlamına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Olumlu	Karizma	Ö2	1
	Bulduğu ortamı etkileyebilmek	Ö2	1
	İçten gelen bir şey	Ö2	1
	Duruş	Ö2	1
	Kişinin istek, beklenti, hayallerini gerçekleştirebilme potansiyeli	Ö4	1
	Olumlu bir şey	Ö3, Ö5, Ö9, Ö1	4
	Sahip olduğumuz her türlü kaynak	Ö3	1
	Mevki sahibi olmak	Ö5	1
	Lider olmak	Ö5	1
	Kişinin istediği şeyi yaptrabilme potansiyeli	Ö6	1
	Denge	Ö7	1
Yeti, beceri	Ö9	1	
<b>Toplam</b>			<b>15</b>

Benzer şekilde bir diğer katılımcı da otorite sözcüğünü alanında birliki olmak ile eş anlamlı düşündüğünü ancak özellikle günümüzde olumsuz çağrışımların da sıklıkla akla geldiğini ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Güç deyince ilk aklıma gelen yeti, bir şeyi yapabilme yetisi, becerisi. Otorite deyince aklıma nedense şu yaşadığımız günlerde olumsuz şeylerle ilişkilendiriyorum fakat otoriteyi iki yönlü düşünüyorum. Bir tanesi söz hakkının olması bir şey için, o da senin edindiklerinden, kazanımlarından, bilginden kaynaklanıyor olabilir. O bu konuda otorite olmuş deriz. Aklıma İlber Ortaylı geldi. Tarih alanında o bir otoritedir diyebiliriz. Bir de olumsuz yanı var. Yaptırım geliyor aklıma. İkiyi birbiriyle karıştırılabilecek kavramlar ama. Zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilecek kavramlar ve kötüye kullanıma açık kavramlar. Benim kafamda ayrı bu kavramlar. Gücünü ya da otoritesini kötüye kullanan insan da var. Bu bulunduğu konumdan kaynaklanabilir. Yasalardan kaynaklanabilir. Hatta geçen bir film izlemiştim, orada geçiyordu, Montaigne demiş ki “aslında iki tür yozlaşma vardır, bir tanesi insanların yasaları çiğnemesi, bir diğeri de yasaların insanları kışkırtması.” Sahip olduğu güç ya da otoriteden kaynaklı olarak bir şeyleri doğru ya da yanlış yapması şeklinde” (Ö9).

### Otorite Türlerine İlişkin Görüşler

Lisansüstü öğrencilerin otorite türlerine ilişkin görüşleri, literatürde Macleod ve ark. (2012) sınıflamasından yararlanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4’ten anlaşılacağı gibi, lisansüstü öğrencilerin öğretim üyelerinin otorite türlerine ilişkin görüşleri; yasal, teşvik edici, zorlayıcı, karizmatik ve profesyonel otorite olmak üzere beş alt kategoride değerlendirilebilir. Bu bulguların literatürde yer alan otorite sınıflamaları ile tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin deneyimlediği otorite türlerine ilişkin görüşleri benzer olmakla birlikte, bilgi düzeyi ve bu bilgiyi aktarma derecesini ifade eden otorite türü olan profesyonel otorite türünün oldukça seyrek gözlemlendiği görülmektedir. Buna karşılık tüm katılımcılar otorite kaynağını yorumlarken olması gereken otorite türünün profesyonel otorite olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlere otorite kaynağı başlığı altında yer verilmiştir. Baskın otorite türünün deneyimlendiği durumlarda akademisyen ile öğrenci ilişkisini zedeleyen, öğrenciyi programı bırakmaya kadar sürükleyen sonuçları olabildiği görülmektedir. Yasal otoritenin not verme, devamsızlıktan bırakma şeklinde öğrencilerce sıklıkla deneyimlenen otorite türü olduğu aktarılmıştır. Aynı zamanda öğrenciyi teşvik eden, yol gösteren, her anlamda destekleyen akademisyenlerin de olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların deneyimledikleri otorite türlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“(…) Yani hepsi çok farklı ama bazıları baskın. Yani onlar zaten genel bir problem. Onları da herkes öyle kabul etmiş, öğrenciler üzerinde baskı kuran, kötü davranan, hatta öğrenciyi rencide etme seviyesine kadar gidebilen hocalar oluyor. Her bölümde de olduğunu düşünüyorum ve bu da öğrenciyi zorlayan, öğren-

**Tablo 4:** Otorite Türlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Teşvik Edici	Öğrenciyi çalışmanın kendi faydasına olduğuna ikna eden	Ö4	1
	Destekleyen	Ö2	1
	Öğrencinin arkasında duran	Ö8, Ö2	2
	Başvuru mercii olan	Ö2	1
	<b>Toplam</b>		<b>5</b>
Yasal	Dersten geçirme-bırakma (not verme)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	6
	Sınavlardan geçirme/bırakma (tez, yeterlilik, doçentlik)	Ö3, Ö8	2
	<b>Toplam</b>		<b>8</b>
Zorlayıcı	Sert/Baskın/Zorlayan	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9	4
	Unvandan kaynaklı baskı kuran	Ö6	1
	Kendi yayınlarını, kitaplarını dayatan	Ö7	1
	<b>Toplam</b>		<b>6</b>
Karizmatik	Anlayışlı	Ö5	1
	Sevecen	Ö5	1
	Güvenilen	Ö8	1
	Babacan	Ö4	1
	Karizmatik	Ö2, Ö4	2
	<b>Toplam</b>		<b>6</b>
Profesyonel	Alanında iyi olan	Ö8	1
	Bilgisinden faydalanılan	Ö3	1
	<b>Toplam</b>		<b>2</b>



cinin küsmesine hatta benim bu yüzden doktora programını bırakan bir arkadaşım oldu yani hoca baskısı yüzünden.” (Ö1)

“Örneğin bir hocamızın ürettiği yayınlar itibarıyla kurduğu bir otoritesi vardı; özellikle kendi kitaplarının okunması, kendi çalışmalarının örnek alınması, onların referans verilmesi gibi. Bunun dışında diğer bir karşılaştığım hocamızın kurduğu otorite. Öğrencileriyle aşırı mesafeli ilişki kurarak fakat akademik çalışmalarda onları biraz zorlayarak, aslında amaç belki öğretmekti ama sanırım biraz fazla zorlandık o konuda.” (Ö7)

“Yasal otorite sıklıkla kullanılıyor. (...) Daha çok yasal otorite o kendiliğinden amirliğin vermiş olduğu unvan ya da anabilim dalı başkanlık idari yetki ile beraber otomatikman oluyor zaten o kendiliğinden olan bir şey.” (Ö4)

“(…) Bazıları sonuna kadar kullanıyor. Öğrenci aleyhine yapılabilecek ne varsa yapan hocalar var, gerek devamsızlıkta gerekse *not* verirken.” (Ö1)

“(…) Bırakırdı insanları yani neredeyse herkesi bırakırdı. Otoritesini gösterme amaçlı yapardı bunu. Bir beklentisini karşılayamadığından falan filan değil, alelade sadece...” (Ö4)

### Otoritenin Kaynağına İlişkin Görüşler

Katılımcıların, öğretim üyelerinin otoritelerinin kaynağına ilişkin görüşleri, otorite tanımlarına benzer şekilde; “deneyimlenen” ve “olması beklenen” otorite kaynakları alt temaları altında incelenmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcılar çoğunlukla akademisyenin bilgisinin ve bu bilgiyi aktarabilme yeteneğinin otoritesinin

**Tablo 5:** Otoritenin Kaynağına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans
Olması Beklenen	Bilgi Birikimi	Üst düzeyde bilgi birikimi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9	5
		Alana hâkimiyeti	Ö3, Ö4	2
		Eserlerinin niteliği	Ö2, Ö9	2
		Alana katkısı	Ö2, Ö4	2
		Tecrübe/Mesleğe verdiği yıllar	Ö2, Ö6	2
		Alandaki başarısı	Ö4	1
		Toplam		14
	Olumlu Kişilik Özellikleri	Samimiyeti	Ö1, Ö3	2
		Güven vermesi	Ö7, Ö8	2
		Tanınırlığı, bilinirliği	Ö4	1
		Duruşu	Ö2, Ö7	2
		Toplam		7
	Etkili İletişim Yeteneği	Bilgisini aktarabilme yeteneği	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	4
		Öğrencilerle iyi iletişim kurabilmesi	Ö3, Ö7, Ö8	3
Öğrencilere saygı göstermesi		Ö3, Ö9	2	
Öğrencilere karşı anlayışlı olması		Ö1, Ö5	2	
	Toplam		11	
	Toplam			32
Deneyimlenen	Unvanı		Ö3, Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	6
	Yasal yetkisi		Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	6
	Yönetsel pozisyonu		Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	4
	Olumsuz kişilik özellikleri	Sert/Baskın	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7
		Yüksek egolu	Ö1, Ö8	2
		Mesafeli	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	5
		Toplam		14
	Siyasi çevresi		Ö1	1
Mezun olduğu üniversite		Ö9	1	
	Toplam			32

kaynağı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcının (Ö1) fikirleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

“Mesela ben ilk özel öğrenci olarak başladığımda hoca derse elinde hiçbir şey olmadan geldi. Hiçbir iletişim aracını kullanmadı, sandalyesini sınıfın ortasına koydu ve 2-3 saat konuyu anlattı. Ben hocaya hayran kalmıştım. Nasıl böyle bir hoca olabilir, bu bilgi birikimini nasıl elde etti diye çok mutlu olmuştum. Sonraki haftalar öğrenciler anlattı. Bir sonraki dönem aynı hocadan başka bir ders aldım. Aslında hocanın bildiklerinin tümünün o olduğunu, o dersin başında da aynı şeyi yapıp aynı şeyleri anlatınca fark ettim. Tamamen aynı cümlelerle. (...) Hocanın bilgi düzeyi en önemli otorite aracıdır diye düşünüyorum.” (Ö1)

Ancak deneyimlenen otorite kaynağı bundan farklıdır. Olumsuz kişilik özellikleri ve unvan otorite kaynağı olarak görülmede, bununla birlikte öğretim üyelerinin not ve sınavlarda kullandığı yasal yetkisi bir diğer otorite kaynağı olarak deneyimlenmektedir. Öğretim üyesinin otoritesini, öğrencinin geleceğine karar verirken bir tehdit aracı olarak kullanılması, bir katılımcı (Ö3) tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Bence otoritesinin kaynağı bilgisi, alana hâkimiyeti, bunların yanında da öğrencilerine karşı davranışları olmalı yani davranıştan kastım daha çok olumlu davranışlar yani öğrenciye saygı göstermesi onu kabullenici olması. Birincisi, alanına ne kadar hâkim, kendi alanı hakkında ne kadar bilgi sahibi. İki, bunları öğrenciye aktarma kısmında da öğrenci ile ne kadar iyi iletişim kurabiliyor, öğrenciye ne kadar saygı gösteriyor ya da işte öğrencilerin isteklerini, taleplerini, onların beklentilerini ne kadar karşılayabiliyor? (...) Sonuçta mesela dersin hocası size not veriyor ve dersten geçip geçemeyeceğiniz biraz hocanın iki dudağı arasında; haliyle o not verme imkânı size karşı bir silah olarak kullanılabilir. Mesela ileride bir gün hani sizin hakkınızda bir yargıya varacak ya da sizi belli sınavlardan işte geçirebilecek pozisyonlarda oldukları zaman mesela onu da kullanabiliyorlar. Bu şey işte yeterli jürisinden tutun da doçentlik jürisine ya da işte tez jürisine kadar bu tip şeyler de yani sizin geleceğinize karar verebilecek şeyi imkânı gücü elinde bulundurdıkları zaman bunu belli hocalar bir otorite kaynağı olarak kullanmayı seçebiliyorlar benim gözlemim. Herkes aynı dertten muzdarip.” (Ö3)

Bununla birlikte, öğretim üyelerinin otoritesinin kaynağına ilişkin en sık dile getirilen husus, öğretim üyelerinin otoritesinin kaynağının alanındaki yetkinliği, bilgi düzeyi ve alana kattıkları olması gerektiğidir. Bu konuya dair katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Bir öğretim görevlisinin otoritesi alandaki yetkinliğinin temsildir. Yapmış olduğu çalışmaları ve tanınırlığı, bilinirliği, bildiklerini aktarabilme potansiyeli diyebilirim, otoritesini öyle sağlar yani bende bir hocanın otoritesi öyle oluşur, alana katmış olduğu, vermiş olduğu değer ve alandan aldığı doyum. (...) Küçükükten beri derste bir şeyler anlattıysa, bir şeyler verdiyse bana, eğer dersten ciddi anlamda faydalandıysam ve çok da yetkin olduğunu düşünüyorsam, çok fazla saygı duyarım.” (Ö4)

“Alan bilgisi, uzmanlığı, ders içerisinde özellikle kendimden biliyorum dersinde başarılı, derinlemesine bilgiye sahip hocalara duyulan saygı doktor öğretim üyesi bile olsa onun da otoritesi oluyor; derste ya da verdiği ödevlerde yetişmesi konusunda falan etkiliyor; yani öğrenciyi.” (Ö6)

“Kaynak deyince ben ilk olarak şeyi düşündüm, bilgisini düşündüm. Eğer bir hoca alanında çok iyi ise hani daha çok saygındır; daha çok şey danışsınız ve o insana daha çok güvenirsiniz; bence bilgi en önemli etkenlerden bir tanesi. İkincisi de iletişim şekli olabilir diye düşünüyorum. Çünkü eğer çok bilgilidir, ama bunu size aktaramıyorsa ya da egosu çok yüksekse ve yanına yaklaşmıyorsanız ondan herhangi bir şey öğrenemeyebilirsiniz. (...) Alanına hâkim olan, alanında iyi olan isim yapmış olan hocalar. (...) Onlar daha çok sözü geçen hocalar, onlara o yüzden fazla saygı duyuyorsun, o yüzden otoriteye sahip.” (Ö8)

“Olmaması gereken bilgisi olmalı. (...) O gücü bilgisinden almaları hani bildiği için bir şey söylemeye hakkı olduğunu düşünmeli. (...) Ama deneyimlediğim unvanları ve biraz da kişiliği. (...) Otorite varsa bir ortamda öğretim görevlisinin bu mesleğe verdiği yıllar, yaptığı çalışmalarla beraber kendine kazandırdıkları ve bugüne kadar ortaya çıkardığı eserler, öğretim görevlisi otoritesini bu şekilde sağlıyor ama hani bu bana göre olması gereken bir şey.” (Ö9)

#### **Akademik Unvanın Otoriteyi Kullanma Biçimine Yansımaları**

Katılımcılara, akademik unvanın öğretim üyelerinin otoritelerini kullanma biçimlerinde fark yaratıp yaratmadığı ve eğer fark var ise ne tür farklılıklar yaşandığı sorulduğunda, katılımcıların tamamı fark olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu farklardan en önemlisi olarak, akademisyenin öğrencilerle olan iletişimi dile getirilmiştir:

“(…) Biraz sanki yaş ve kuşak farkına da bağlıyorum ben onu, yani işte doktor öğretim üyesi, doçent olan hocalar daha şey, nasıl söyleyeyim daha genç oluyorlar; haliyle daha yakın kuşaktalar, onlarla ben kişisel olarak çok daha iyi iletişim kurabiliyorum. Doçent olan hocalarımla da gayet samimiyim, daha yakınım. Tabii profesörler de biraz şey oluyor; mesafe var, daha mesafeliler, daha soğuklar.” (Ö3)

“Akademik unvanla otorite kullanma biçimleri fark yaratıyor. Ben bugüne kadar çok anlayışlı bir profesör görmedim. Hocaların unvanı arttıkça kaprisleri de çok fazla artıyor. Öğrenciyi küçük görüyorlar. Sorulara cevap vermiyorlar. Sürekli her fırsatta öğrenciyi tersliyorlar. Hiçbir şekilde anlayışlı değililer. Bir doktor öğretim üyesi ya da doçent öğrencinin halinden anlarken, bir profesör hiçbir şekilde anlamıyor. (...) Akademisyenlerin inanılmaz bir egoları var. Bu egoyu ben diğer meslek gruplarında çok görmüyorum, ama akademisyenlerde ciddi var. Unvandan kaynaklanıyor. Adının önünde profesör olanlarda çok ciddi oranda var bu.” (Ö1)

“Yani profesör olursa ona yaklaşım biraz daha zor; ondan randevu kopartmak, işte ona bir şey danışmak ya da işte zamansız kapısını tıkatmak daha zor, doktor öğretim üyesi, belki yaşta biraz daha yakın olduğu için size, belki o da etkiliyor olabilir. Onunla görüşmek çok daha kolay, onlar daha sosyal oluyor, bence fark oluyor öğrencisiyle ilişkisinde.” (Ö6).

Akademik unvanın öğretim üyelerinin otoritelerini kullanma biçimlerinde yarattığı farkın gözlemlendiği bir diğer konu ise üniversitelerdeki oda paylaşımı olarak dile getirilmiştir. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Üniversitelerde kıdem çok önemli. Mesela oda paylaşımı. Profesör olanların tek başına özel odaları var. Yer varsa doçentlerin ve doktor öğretim üyelerinin tek odaları olacak yoksa birlikte kalacaklar. Bu ayrımı çok doğru bulmuyorum. Bir tane hocamızın oda arkadaşı profesördü. Hocamızın masasıyla profesörün masası arasında inanılmaz fark vardı boyut olarak. Bir kere profesörün şunu söylemesi lazım; bu benim meslektaşım deyip, oraya onun için düzgün bir masa koydurması lazımdı. Resmen orada araştırmacıymış gibi, onun altında çalışan biriymiş gibi bir görünüm vardı. Bu da her şeye yansıyor. Meslektaşına böyle yapan biri öğrenciye neler yapmaz ki!” (Ö1).

“Doçent ile profesör arasında fark var tabii. Odaların paylaşımında bile fark var. Yani profesör olduğunuz zaman oda arkadaşı istemeyebiliyorsunuz. Niye öyle oluyor; onu ben de anlamıyorum, ben de öyle olur muyum onu da bilemiyorum. Unvan kesinlikle zaten otoriteyi sağlayan bir şey, orada keskin bir ayırım zaten var. (...) Dersliklerin hiyerarşisi vardır mesela. İyi sınıflar bir kıdem üstte olan hocayadır; o hoca oradan vazgeçemeyebilir; yani otoritesinin sarsılacağını düşünür. Daha alt katlarda daha basık sınıflarda olmak, mesela otoritesini sarsabiliyor hocanın kendi içinde. Öyle bir hiyerarşi var mesela, bu garip geliyor bana.” (Ö4)

Akademik unvanın otoriteyi etkilediği, öğretim üyesinin gerek öğrencilerle gerekse diğer öğretim üyeleriyle olan ilişkisini şekillendirdiği, yukarıda bazıları yer alan çeşitli örneklerle tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

### Öğrencinin Otoriteyi Sorgulamasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin, öğretim üyesinin otoritesinin sorgulanabilirliğine ilişkin görüşleri sorulduğunda alınan cevaplar, bunun “mümkün olduğu” ve “mümkün olmadığı” yönünde iki kategoride sınıflanmıştır. İlgili görüşler, Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcılara, öğretim üyesinin otoritesinin sorgulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulduğunda, katılımcıların neredeyse tamamı olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Sadece bir katılımcı bu sorgulamayı yaptığını ve sonucunda tatsız bir deneyim edindiğini aşağıda yer aldığı şekilde ifade etmiştir:

“Benim tecrübemden bahsedecek olursak eğer, beklemediğim bir tavırla karşılaştığım için ders ortamında, odasına gidip neden böyle olduğunu sordum. O da şöyle bir cümle kurdu, dedi ki kendini bu kadar önemseme, buradaki herhangi birisinden daha farklı ya da daha iyi değilsin, benim sana bu anlamda herhangi bir tepkim olamaz, yani orada yaşananları kişisel algıladın ama kendini bu kadar önemli ve büyük görme. Böyle bir kişisellik aramızda olamaz gibi bir cevap verdi. Bu da onun otoritesinin yani sınıf içinde verdiği tepkilerin, size yaklaşım tarzının çok sorgulanamaz olabileceğini gösteriyor bana, yani

**Tablo 6:** Öğrencinin Otoriteyi Sorgulamasına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı	Frekans
Mümkün Değil	“Resmi (dilekçe ile) sorgulama mümkün değil”	Ö1	1
	“Öğrenci zararlı çıkar”	Ö1, Ö6, Ö7	3
	“Ancak resmi olmayan yollarla (diğer akademisyenlerle ve öğrencilerle konuşarak) sorgulanabilir”	Ö1	1
	“Öğretim üyesi dersten bırakır”	Ö4, Ö3, Ö6, Ö7	4
	“Öğretim üyesi kızar”	Ö4, Ö8	2
	“Öğretim üyesi bağırır”	Ö4	1
	“Öğretim üyesi öğrenciye kafayı takar”	Ö3	1
	“Cesaret ister”	Ö3	1
	“Öğrenci korkar”	Ö3, Ö5, Ö6	3
	“Öğrenci gelecek kaygısı yaşar”	Ö3	1
	“Öğrenci atılır”	Ö5, Ö6	2
	“Riskli”	Ö6	1
	“Tez sıkıntıya girebilir”	Ö6	1
	“Zor”	Ö7	1
	“Öğrenci ters tepki alır”	Ö8	1
	“Öğrenciye haddini bildirirler”	Ö8	1
	“Ancak zihnen mümkün”	Ö7	1
	“Bir işe yaramaz”	Ö9	1
	<b>Toplam</b>		
Mümkün	“Odasına gidip nedenini sordum”	Ö2	1
<b>Toplam</b>			<b>1</b>

siz sorguladığınızla kalırsınız, geri dönüş olarak alabileceğiniz cevap ne kadar önemsiz ve kıymetsiz olduğunuzdur.” (Ö2)

Öğretim üyesinin otoritesinin sorgulanabilme olasılığına ve olası sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerine örnek olarak bir katılımcı yaşadığı özsaygı ve özdeğer probleminde değinmiş, maruz kaldığı davranış karşısında yaşadığı içsel sorgulamayı şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu sorgulamanın çok mümkün olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yapılan eleştirilerin yerini bulduğunu düşünmüyorum. Çünkü akademisyen o kadar baskın ya da ilettiğim hoca da biliyor ki, bunu bir üst makama iletsek dahi bir işe yaramayacak. Bir değişiklik olmayacak, ama bu böyle olmamalı. Oraya hiçbirimiz sancılı bir dönem geçirmek için gitmiyoruz. Niye buraya geliyorum diyorum. Ya da işte 35 yaşında niye böyle bir muameleye maruz kalıyorum. Sonuçta ben de işimi, o zamana kadarki eğitimimi ya da kazanımlarımı bir tarafa bırak, ben insanım diyorum. Bir birey olarak bile bana saygı duyulmalı diye düşünüyorum. Bu anlamda o kişinin, o otoriteyi uygulayan kişinin o ana kadar edinmiş olduğu unvan, bilgi, benim için hiçbir şey ifade etmiyor. Ben onu öncelikle insan olarak görmek istiyorum. Mesela şöyle bir karşılaştırma yapıyorum, kendim de öğretmenim, ilköğretimde de çalıştım, üniversitede de çalıştım. Benim 4. sınıf öğrencisine dahi yapmadığım bir muamelenin kendime ya da sınıf arkadaşlarıma yapıldığına şahit oldum.” (Ö9)

“Hocaların otoritesini sorgulamak kolay değil; yani bir parça cesaret ister bence... Bence bir şey olmaz aslında, ama biraz da biz kendimizi kısıtlıyoruz, korkuyoruz yani. Aman işte bırakır mı, bana takar mı vesaire, çünkü araştırma görevlileri olarak çok fazla gelecek kaygımız var.” (Ö3)

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Lisansüstü öğrencilerin öğretim üyesinin otoritesine ilişkin görüşlerini çeşitli yönleriyle ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada yanıt aranan sorulardan ilki, güç ve otoriteye yüklenen anlamlardır. Katılımcılar, güç ve otorite kavramlarını birbiriyle ilişkili ancak farklı iki kavram olarak tanımlamıştır. Öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinde otorite kavramı öğrencilere olumsuz anlamda sert, negatif ve karşı tarafı zorlayan çağrışımları olan bir kavramdır. Bunun yanında otorite sözcüğü; mevki, yetki, kurallar, söz hakkı ve karşıdaki kişiye istediğini yaptırabilme gibi anlamlarla tanımlanmaktadır. Az sayıda da olsa, otorite sözcüğü öğrencilere denge, düzen ve kişinin sözlerine değer verilmesi gibi olumlu anlamlar da içermektedir. Diğer yandan, katılımcılara göre otorite sözcüğü ile literatürde sıkça ilişkilendirilen bir kavram olan güç; karizma sahibi olma, kişileri etkileyebilme, liderlik özellikleri, amaca ulaşma potansiyeli gibi güç sahibinin kişisel becerileri ile özdeşleştirilen bir anlama sahiptir.

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde lisansüstü öğrencilerin otorite türlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre, lisansüstü öğrenciler, Macleod ve ark. (2012)'nin önerdiği beş boyutlu otorite türleri ile birebir örtüşen otorite türlerini deneyimlediklerini ya da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, katılımcılara göre öğretim üyeleri; a) yasal (örneğin, not verme), b) teşvik edici (örneğin, öğrenciyi çalışmaya özen-

dirme, destekleme, danışmanlık yapma), c) zorlayıcı (örneğin, baskı kurma, sert davranma, kendi çalışmalarını takip etmeye zorlama), d) karizmatik (örneğin, anlayışlı, sevecen) ve e) profesyonel (örneğin, öğretici, aydınlatıcı, bilgi kaynağı) yetki türlerine sahiptir. Lai ve ark. (2015) ile Brubaker'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisini çekebilmek için karizmaya ihtiyaç duydukları ve ayrıca öğretimi cazip hale getirdikleri takdirde yasal otoriteyi kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretim üyelerinin karizmatik otorite kullanmaları gerektiği ancak az sayıda öğretim üyesinin bu otorite türünü tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Pierella'nın (2015) üniversite profesörlerinin otoritesi üzerine yapmış olduğu çalışmada elde edilen bulgular da stresli, biraz sert, sözsel şiddet uygulayan profesörlerin de olduğu yönündedir. Lai ve ark. (2015)'nin çalışmasına göre, pozitif bir öğretmen öğrenci ilişkisinin kurulması daha olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilmektedir. Harjunen'in (2009) yapmış olduğu çalışmada motivasyon, takdir etme öğrenciyi çalışmaya teşvik etmekte; öğrenciyi dinleme, onunla iletişim kurma öğrenci ve öğretmen arasında etkileşime neden olmaktadır. Öğrenciye insan gibi davranmanın ve öğrenci öğretmen arasında oluşan güven duygusunun pedagojik otoritenin oluşumunda önemli diğer bir etken olduğu, öğretmen ve öğrenci arasında hiyerarşinin olmadığı, ayrıca kurallar ve normların demokratik olarak oluşturulması gerektiği, en kolay yolun ceza vermek olduğu ancak uzun vadede işe yaramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Brubaker'ın (2009) yaptığı çalışmada ise öğrenci üzerinde baskı kullanılarak bir otorite oluşturulmamakta, otorite karşılıklı dolayısıyla öğrenci ve öğretmen etkileşimi fazla, öğretmen rehber konumunda, alternatif bakış açıları değerlendirmekte, öğrencilerin hedeflerini inceleyerek önerilerde bulunmaktadır. Bunların hiçbirini dayatma ya da zorlamayla değil öneri yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu çalışmaya benzer şekilde Kyllönen, Määttä ve Uusiautti'nin (2013) yaptığı çalışmada da öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen desteklemekte, teşvik etmekte, bağımsız karar verme konusunda öğrenciyi rehberlik etmektedir; işbirliğine dayalı güç söz konusudur. Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı yer almaktadır. Öğretmenin adil, dürüst ve teşvik edici olması gerekmektedir. Otoritenin temelinde sevgi ve ilgi var ise öğrenme de o oranda iyi ve güvenli olmaktadır. Konunun ilgi çekici ve anlaşılır bir tarzda aktarılması, öğrenci görüşlerinin dikkate alınması, not korkusunun olmaması gibi olumlu özelliklerin lisansüstü öğrencilerinin beklentileri arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim üyesinin konuya dair öğrencilerin merakını canlı tutarak bilgi ve tecrübelerini aktarması, baskın otorite yerine profesyonel ve karizmatik otoritesini güçlendirmesinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin geleneksel yöntem ve teknikler yerine yenilikçi uygulamaları tercih etmeleri, saygıya ve katılıma dayalı öğrenme ortamları yaratmaları önerilmektedir.

Araştırma kapsamında yanıt aranan üçüncü soru, öğretim üyesinin otoritesinin kaynağının ne olduğudur. Öğrencilerin deneyimlerine göre, öğretim üyesinin otoritesinin kaynağı öğrencilerin olmasını bekledikleri yeterlikler ile tutarlı değildir. Şöyle ki, öğrencilerin beklentilerine göre öğretim üyesinin otoritesinin kaynağı “üst düzeyde bilgi birikimi, alanına hâkim olma ve çalış-

malarının niteliği” olmalı iken, öğrenciler öğretim üyelerinin otoritesinin unvanından (profesör, doçent, doktor öğretim üyesi unvanlarına sahip olma) ve yasal yetkisinden (not verme gibi) kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Buna göre, öğretim üyesinin deneyimlenen baskın otorite türü yasal yetkisine dayanmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin beklentileri arasında öğretim üyesinin otoritesini olumlu kişilik özelliklerine (samimiyet, güven, tanınırlık, etkili iletişim gibi) dayandırması gerektiği öne çıkmaktadır. Katılımcılara göre, öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinde baskıcı, sert ve otoriter davranışlar öne çıkarken, saygı, olumlu iletişim ve eşit ilişkiler gibi davranışlar otoriter davranışlar kadar öne çıkmamaktadır. Başka bir deyişle, öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinde öğretim üyelerinin bireysel farklılıklarına dayalı olarak eşit ve ideal ilişki deneyimleri mevcut olsa da, görüşlerde daha çok otoriteryanizm baskın görünümündedir. Pierella'nın (2015) üniversite profesörlerinin otoritesi üzerine yapmış olduğu çalışmada profesörlere atfedilen otoritenin alanlarındaki tanınılıkları, alan bilgisi, karizmaları, sert mizaçları ile ilgili olduğu; alan bilgisine yeterince sahip olmayan profesörlerin ise öğrenciler üzerinde hayal kırıklığına sebep olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca Lai ve ark. (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada da yeterince alan bilgisine sahip olan, bu bilgiyi aktarabilen, öğrencileriyle pozitif ilişkiler kurabilen öğretmenlerin daha başarılı oldukları, öğrencileriyle daha iyi etkileşim içerisine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karizmatik, teşvik edici otoritenin öğrenciler üzerinde olumlu yansımalarının olduğu ve öğrencilerin derse olan ilgisini yükselttiği görülmekle birlikte, üzerinde durulması gereken konu öğretim üyelerinin genellikle bu tür otoriteyi tercih etmedikleri yönündedir. Yasal ve zorlayıcı otorite uygulayan öğretim üyeleri öğrencileri ile iyi iletişim kuramamakta, öğrenciler derslere ve hatta programa uzaklaşabilmektedirler. Araştırma bulgularında bazı öğretim üyelerinin otoritelerinin kaynağının özellikle unvanları ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin derslere ve öğretim üyelerine yönelik görüşlerinin düzenli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretim uygulamalarını planlamada dikkate alınmasının olumlu sonuçlar doğuracağı değerlendirilmektedir. Tartışma ve dönüt amaçlı faaliyetler tasarlanarak, öğretim ortamının sadece bilgi aktarımına odaklı değil, karşılıklı bilgi paylaşımına fırsat sağlayacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Araştırmada yanıt aranan dördüncü soru, akademik unvanın öğretim üyesinin otoritesini kullanma biçimindeki rolüne ilişkindir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin tamamı, akademik hiyerarşinin öğretim üyesinin otoritesini kullanma biçimini etkilediği görüşündedir. Öğrenciler, öğretim üyelerinin hem akademisyenlerle hem de öğrencilerle ilişkilerinde akademik hiyerarşinin önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür. Diğer bir deyişle, öğretim üyelerinde unvan yükseldikçe öğrencilerle ilişkilerde mesafenin arttığı, iletişimin zorlaştığı ve öğretim üyelerinin arasında da örgütsel kaynakların kullanımında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan aynı gerekçelerle öğrencinin akademik unvanın gücünden (örneğin, danışman seçiminde) yararlanmak için unvanı üstün olan akademisyenlerle çalışmayı tercih etme eğilimi gösterebildikleri anlaşıl-

maktadır. Yapılan çalışmalarda hiyerarşinin öğrenci öğretmen ilişkisini olumsuz yönde etkilediğine yönelik bulgulara ulaşılmamış ve hatta öğrenci ve öğretmen arasında herhangi bir hiyerarşinin (Harjunen, 2009) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak bu çalışmada katılımcılar unvanın hiyerarşinin oluşumunda oldukça etkili olduğu görüşünde birleşmişlerdir. “Üst”e kayıtsız şartsız biat etmenin beklendiği hiyerarşik bir ortamda akademik özerklik ve özgürlükten bahsetmek olanaksızdır.

Araştırma kapsamında yanıt aranan beşinci soru, lisansüstü öğrencilerin öğretim üyesinin otoritesini sorgulamasının mümkün olup olmadığıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı bunun pratikte mümkün olmadığını belirtmiştir. Buna göre öğretim üyesinin otoritesini sorgulamanın mümkün olduğu durumlarda sonuçları, öğrencilerin karşılaşmak istemeyeceği türdendir (örneğin, olumsuz değerlendirilme, cezalandırılma, küçük düşürülme vb.). Yalnızca bir katılımcı bunun mümkün olduğunu ve bunu yaptığını ifade etse de bunu yaptığı zaman öğretim üyesinin kendisini küçümsediğini ve değersiz gördüğünü anlatmıştır. Özetle, lisansüstü öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim üyesinin otoritesini sorgulamak mümkün değildir. Mümkün olduğu çok nadir durumlarda ise, öğrenci eğitim hakkının sona ermesine varabilecek olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilme riski ile karşı karşıyadır. Oysa Giroux'a (1986) göre eğitim kurumlarındaki tüm ilişkiler diyalektik olmalıdır ve otoritenin ideal demokratik ortamı sağlayarak özgürleştirici olması beklenmektedir. Bu bakış açısına göre öğrencileri, toplumsal değişimi başlatabilen, gelişim için mücadele edebilen bireyler olarak yetiştirmesi beklenen otorite sahibi akademisyenlerin, henüz bireysel düzlemde eleştiriye ve sorgulanmaya tamamen kapalı durarak, öğrencilere daha geniş düzlemde yanlış buldukları bir tutumu/kişiyi/olguyu sorgulamanın istenmeyen sonuçları olabileceği mesajını vermektedirler. Kyllönen ve ark. (2013)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenin sınıfta otorite olarak bir güce sahip olduğu, öğrencilerin öğrendikleri ile öğretmenin uzmanlığını alakalı bulmadıklarında otoritesini sorgulayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güçlü karizmatik otorite sorgulanmıyor, eleştirilmiyor, bu tür öğretmenler dersi daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerde istek oluşturuyor, öğrenciler koyduğu kurallara zevkle uyuyorlar. Ayrıca bu öğretmenler sınıf içi atmosfer ve çalışmalar üzerinde pozitif bir etkiye de sahiptirler.

Otorite ve otoriteryanizm ikilemini öğretim üyesi bağlamında ele alacak araştırmacılara, üniversitelerin farklı fakültelerinde konuyu irdelemeleri önerilebilir. Bu çalışma bir devlet üniversitesinin eğitim enstitüsü özelinde yürütülmüştür. Lisans bölümlerinde veya farklı alanlardaki enstitülerde aynı konu çalışılabilir ve bulguların örtüştüğü veya ayrıştığı noktalar tespit edilebilir.

Sonuç olarak teşvik edici, karizmatik ve profesyonel otoriteyi kullanan öğretim üyelerinin öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurabildiği görülmüştür. Fikir ve düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği yerler olan üniversitelerde, öğrencinin öğretim üyesi ile etkileşiminde otoriter ilişkiler yerine profesyonel bilginin öne çıktığı demokratik ve destekleyici insan ilişkilerinin hâkim olması beklenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Brubaker, N. D. (2009). Negotiating authority in an undergraduate teacher education course: A qualitative investigation. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 99-118.
- Buzelli, C., & Johnson, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to philosophy of education*. New York: Dover Publications.
- Dunbar, A., & Taylor, B. (1982). Children's Perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*, 118, 249-255.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary ed. New York: Continuum.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham & K. Soper, Trans.). New York: Pantheon Books.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (1986). Radical pedagogy and the politics of student voice. *Interchange*, 17(1), 48-69.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Gordon, T. (1977). *T. E. T. Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.
- Habermas, J. (1998). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabcacı
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 109-129.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114
- Kyllönen, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). Power and teacherhood: Student teachers' perceptions of teachers' power and authority. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 2(3), 37-43.
- Lai, C., Gu, M., & Hu, J. (2015). Understanding legitimate teacher authority in a cross-cultural teaching context: Pre-service Chinese language teachers undertaking teaching practicum in international schools in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 417-434.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in PhD supervision: A Qualitative Case Study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Maatta, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love-connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21-39.
- Macleod, G., MacAllister, J. & Perrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493-508.
- Martin, M. (1984). Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms. *The Modern Language Journal*, 68, 130-137.
- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Pierella, M. P. (2015). The university professor's authority: A study focused on language arts students' accounts. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 427-442.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge.
- Romanish, B. (1995). Teacher empowerment: The Litmus test of school restructuring. *Social Science Record*, 28(1), 55-69.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza
- Spring, J. (2010). Özgür eğitim. (A. Ekmekçi, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tonbul, Y. (2014). A comparative study of selection, training and advisory practices for doctoral education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 263-282.
- Tonbul, Y. (2017). Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 150-162.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- Watt, E. D. (1982). *Authority*. New York: St. Martin's Press.
- Wrong, D. (1980). *Power. Its forms and uses*. New York: Harper & Row.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.