

Neoliberal üniversitede üretken yapay zekâ, performans rejimleri ve etik¹

Hakan Ergül ve Nicole Brown²

Özet

Üretken yapay zekânın yükseköğretimde hızla yaygınlaşması, neoliberal üniversitede süregelen eşitsizliklere ve akademik dürüstlüğe dair soru işaretlerine yenilerini ekledi, mevcut kaygıları derinleştirdi. Akademik üretimde hız ve verimlilik vaat eden tekno-çözümücü söylemlerle servis edilen yapay zekâ teknolojileri, performans, rekabet, üniversite sıralaması gibi, her biri birer “mükemmellik” ölçütü olarak sunulan performans göstergelerinin şekillendirdiği bir akademik kültüre kolayca eklemlendi. Mevcut üretken yapay zekâ modelleri, akademik verimliliği artırma, taslak hazırlama, literatür tarama kabiliyeti, özet çıkarma gibi nitelikleriyle teşvik edilse de, bu teknolojiler hem akademik dürüstlikle ilgili derin kaygılar üretti hem de yavaşlamanın, eleştirel okumanın, düşünümseelliğin erdemlerine (Beer, 2019) ve nihayet akademik bilgi üretimiyle sürdürülebilir bir ilişki kurabilme olanağına karşı ciddi bir tehdit olarak görüldü.

Makalemizi üretken yapay zekânın yükseköğretimde ürettiği bu tartışmalara kısa bir bakışla açıyoruz. Ardından, akademisyenlerin ve öğrencilerin gündelik hayatlarında bu teknolojilerle ilişkilenme biçimlerine odaklanan araştırmamızda öne çıkan izlenimleri paylaşacağız. Mayıs 2025’te Londra’da yürüttüğümüz bir atölye çalışmasından elde edilen gözlemlerden yararlanarak, dürüstlük, etik ve performans sorularının gündelik akademik pratiklerde nasıl müzakere edildiğini tartışacağız. Araştırmamızda sosyal kurgu (*social fiction*) yönteminden yararlandık. Amacımız, düşünümseelliği teşvik eden, ‘uygulama odaklı araştırma’ geleneğine yaslanan bu kurgusal, yaratıcı yöntem üzerinden, yapay zekâyla birlikte gelen kültürel, etik ve epistemik meselelerle eleştirel bir yüzleşmeye katkı sunabilmek.

Anahtar sözcükler: Akademik performans, üretken yapay zekâ, neoliberal üniversite, sosyal kurgu, akademik dürüstlük

Abstract

The rapid integration of generative AI (GenAI) into higher education has intensified concerns about its entanglement with longstanding inequalities and questions of academic integrity in the neoliberal university. While promoted through techno-solutionist discourses that promise acceleration, efficiency, and competitiveness, these technologies are embedded in an academic culture increasingly governed by performance metrics, productivity, competition, and ranking—each framed as markers of excellence. Within this context, GenAI tools

¹ İngilizce olarak yazılan bu ortak yazarlı makale Türkçeye Hakan Ergül tarafından çevrilmiştir. Çevirideki hatalar ve muhtemel anlam kayıpları tümüyle Ergül’e aittir.

² University College London.

appear to enhance speed, expand review processes, and boost output, yet they simultaneously raise profound concerns about integrity and risk eroding practices of slow, critical reading (Beer, 2019), reflexivity, and sustained engagement with knowledge production.

This article first situates GenAI within current debates on higher education, before turning to the lived experiences of academics and students. Drawing on initial data from a workshop held in May 2025 in the UK, we examine how questions of integrity, ethics, and performance are negotiated in everyday academic practice. We then explore the methodological possibilities of social fiction as a reflexive, practice-as-research approach, showing how it enables critical engagement with the cultural, ethical, and epistemic challenges posed by AI in academic life.

Keywords: Academic performance, GenAI, neoliberal university, social fiction, academic integrity

Giriş: Mükemmellikten tükenmişliğe

Yapay zekâ ve ilişkili teknolojilerin yükseköğretimde kullanımı yeni değil; 1970'lere uzanan bir tarihi var. Yeni olan, üretken yapay zekâyla birlikte akademik gündelik hayatta medyana gelen sarsıntının boyutu. Bu altüst edici gelişmeyle birlikte, onlarca yıldır süregelen neoliberal yıkımın yararları henüz kapanmamışken (Ergül ve Coşar, 2017; Gill, 2010; Giroux, 2002), akademik özneler kendilerini yeni, son derece karmaşık ve disiplinlerarası bir tartışmanın merkezinde buldular (Holmes, 2026; Bobula, 2024). Bu süreçte antropolojiden felsefeye, bilgisayar biliminden dilbilime, siyaset bilimine, psikolojiden nörobiyolojiye ve hatta ilahiyata kadar (Singler, 2025) bu tedirgin edici dalgayla bir biçimde ilişkilenemeyen disiplin neredeyse kalmadı gibi.

Makalemize üretken yapay zekâyı, tekno-çözümücü söylemler ile neoliberal yükseköğretimin kesişime noktasına yerleştiren bir girişle başlıyoruz. Ardından bu kesişime noktasına akademik performans kavramını da ekleyeceğiz ve bu dinamiklerin birbirleriyle ve üretken yapay zekâ teknolojileriyle ilişkisine yakında bakacağız. Bu genel girişte dile getirdiğimiz gözlemlerimizi, akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin üretken yapay zekâyı dair deneyimlerini incelediğimiz, şimdilik Britanya'yla sınırlı araştırmamızdan birkaç bulguyla açmaya çalışacağız.

ChatGPT'nin piyasa sürülmesiyle birlikte üretken yapay zekâyı dair tartışmalar alevlenmiş gibi görünüyor; oysa ne eğitimin kronikleşmiş sorunlarının çözümünde ileri teknolojinin şifa olabileceği retoriği yeni, ne de böyle bir teknoloji tahayyülüne ev sahipliği yapabilecek türden bir üniversite hayali. Bu epey popüler tasavvur, teknolojik inovasyonu sürekli büyümenin itici gücü olarak çerçeveleyen hükümet politikaları ile onlara yol gösteren tekno-kapitalist elitler tarafından desteklenegelmiştir. Öte yandan bu tekno-iyimser söylem, bir zamanlar sadece insana atfedilen kimi bilişsel yeterliliklere bugün artık insan-dışı aktörlerin ve zekâ sahibi makinaların da kadir olduğu inancıyla bir üst düzeye taşınmıştır. Dahası, son yıllarda ABD ve Birleşik Krallık'ta yapay zekâ odaklı büyüme vizyonlarına yönelik devasa finansal yatırımlar ve kamu politikaları,

bu stratejiler içinde üniversitelere atfedilen araçsal rol ve büyük teknoloji şirketlerinin hükümet politikası üzerindeki belirleyici etkisi de gerçekten yeni bir evreye girdiğimizi işaret ediyor. Bu yeni dönemin gelecek tahayyülü, teknokratik neoliberal yönetim mantığıyla sıkı biçimde uyumludur. Hatırlamak gerekirse: neoliberal dönemde üniversiteler, akademik müfredatlarını ve kurumsal stratejilerini verimlilik, mükemmellik ve piyasaya duyarlı hâle getirmeye zorlanmakta, böylece yükseköğretim politikası ile Büyük Teknoloji sermayesinin vizyonları arasındaki yakınsama daha da pekişmektedir. Amaç, akademik personelin performansını, öğrenci başarısını ve kurumsal mükemmelliği optimal düzeye çıkarmak gibi görünse de, akademik mükemmellik tanımının kendisi, üniversitenin onlarca yıllık neoliberal yeniden yapılandırılma sürecinde köklü biçimde erozyona uğramıştır.

Üniversiteler, hanidir eğitim piyasasının giderek agresifleşen baskısıyla baş başa bırakılmıştır. Bu durum, üniversitelere dağıtılacak araştırma fonlarını akademik mükemmellik göstergelerine bağlayan yükseköğretim politikalarıyla daha da pekişmiştir (Brown ve Leigh, 2020). Başarının ölçülebilir başat kriterlerinden biri, bir programın benzer diğer programlar arasında, onlarla rekabet ederek nitelikli öğrenci çekebilme–ve böylece gelir üretebilme—kapasitesiyle tanımlanmıştır (Ergül ve Coşar, 2017, s. 5). Elit üniversitelerde düzenli olarak artan öğrenci sayısı hedeflerinin tutturulması, derslerin/programların itibarının korunması, akademik yükselme kriterlerinin yerine getirilmesi gibi politikalar, bu uygulamaların takibinden sorumlu idari birimlerin akademik örgüt şemasındaki önemini artırırken, üniversitelerde zaten var olan ağır bürokratik yapıyı daha da körüklemiştir (Winter, 2009; Waitere vd., 2011).

Paradoksal olarak, üniversiteler bir yandan yüksek düzeyde başarı gösterme baskısı altındayken, diğer yandan yükseköğretimin kiteselleşmesine boyun eğmek zorunda kalmıştır (Harris, 2005). Üniversiteler yüksek rekabete dayalı bu eğitim piyasasında araştırma fonlarından daha fazla pay almak istiyorlarsa, mevcut konumlarını iyileştirebilmek, nitelikli öğrenci ve akademisyen çekebilmek, prestijlerini korumak, dolayısıyla akademik mükemmellik çitasının gereklerini yerine getirmek durumundadır. Bu kurgu içinde *mükemmellik*, kurumsal prestije dönüşür; prestij ise kurumların kendi niteliklerini ölçtükleri ilişkisel bir değer olarak işlev görür (Blackmore, 2016). Akademisyenler ve öğrenciler için elit bir üniversitede çalışmak, üretkenliklerini ve saygınlıklarını koruma yönünde bir motivasyon unsuru görevi üstlenirken, bir yandan da bu üretim ve başarı döngüsü kurumun kolektif vizyonuna ve prestijine katkıda bulunur.

Akademik mükemmelliğe yönelik bu performatif yaklaşımın ne ölçüde sürdürülebilir olduğu tartışılır, çünkü üniversiteler bu rekabetçi ortamda akademisyenlerden bir yandan prestijlerini korumak adına saygın mecralarda yayın yapmayı sürdürmelerini talep ederken, bir yandan da yeni kampüsler açarak öğrenci sayısını sürekli artırmaya çalışmaktadır (Abouserie, 1996; Watermeyer, 2015). Bu baskının akademisyenler için anlamı, hem kendilerinden beklenen öğretim yükümlülüklerini yerine getirmek hem de kendi araştırmaları için gereken finansal desteği bulabilmek için mesailerinin kalan kısmında giderek daralan fon piyasasından pay almaya çabalamaktır. Uygulamada bu durum, giderek zorlaşan çalışma koşulları, artan iş yükü, azalan iş güvencesi ve daha kırılgan sözleşmelerle kendini gösteren kalıcı bir prekariteyi yeniden üretir (Blix vd., 1994; Tytherleigh vd., 2005; Watts ve Robertson, 2011).

Bu performans odaklı üniversite modelinin ürettiği girişimci akademik figür ilgili literatürde epeydir biliniyor (Nalbantoğlu, 2003). Bu akademik tip, kurum dışı fonları başarıyla güvence altına almaya odaklanmalı, yüksek etki faktörlü dergilerde yayın yapmaya çalışmalı, ölçülebilir çıktılar üretmelidir. Oysa ampirik çalışmalar, sürekli hale gelen bu sistemik baskı ve yüksek stresin tükenmişlik duygusunu körüklediğini göstermektedir. Dahası akademisyenin kendi araştırmasına fon bulma baskısı, akademik ilgi alanlarının finanse edilecek araştırma alanlarına göre şekillenmesi gibi, uzun vadede akademik özerkliği ve özgürlüğü aşındıracak sonuçlar da üretmektedir (Gill, 2010; Shore, 2010). Akademik işgücü böylece, Giroux'nun (2014) *hayal-yoksunlaştırma makinesi* olarak adlandırdığı neoliberal üniversitede, kendisini bağlı hissettiği etik değerler ile kıymet gören değerler arasında kırılğan bir uzlaşmaya mecbur bırakılmaktadır (Budak, 2017).

Üretken yapay zekâ ve üniversiteyi sahnelemek

Yapay Zekâ ve bağlı teknolojiler, işte Marginson ve Considine'in (2000) girişimci üniversite olarak tarif ettiği bu sorunlu bağlama gelip yerleşmiştir; elbette, nötr bir araç olarak değil, mevcut baskılarla ve derin eşitsizliklerle iç içe geçmiş, neoliberal yükseköğretimin hem vaatlerini hem de çelişkilerini büyüten bir teknoloji olarak. Yakın tarihli bir çalışma, Birleşik Krallık'taki akademisyenlerin yarısından fazlasının üretken yapay zekâyı hâlihazırda etkin biçimde kullandığını ve neredeyse %80'inin gelecekte bu teknolojilere daha da fazla başvurmayı düşündüğünü göstermektedir (Watermeyer vd., 2025). Benzer biçimde, 2024'te Birleşik Krallık'taki öğrencilerin %53'ü dönem sonu sınavlarında ve ödevlerinde bu teknolojileri kullandığını belirtmiştir. Yalnızca bir yıl sonra bu oran % 88'e yükselmiştir (HEPI, 2025). Bu dramatik artış elbette farklı biçimlerde yorumlanabilir; fakat bu ihtimaller arasında neoliberal üniversitede başarı ve rekabet baskısının yoğunlaşması karşısında hem akademisyenler hem de öğrenciler açısından akademik ve kişisel yaşamlarını daha sürdürülebilir ve yönetilebilir kılma arzusunu saymamak için pek az neden olduğuna inanıyoruz.

Bu tartışmanın mevcut taraflarını ilgili literatüre bakarak biraz kalın hatlarla özetlememiz gerekirse, yükseköğretimde üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin yüksek dozlu bir heyecan ile telaş ve huzursuzluğun bir arada ilerlediğini görüyoruz (Holmes ve Porayska-Pomsta, 2022). Tartışmanın bir ucunda, üretken yapay zekâyı *kaçınılmaz* bir eğitim teknolojisi olarak karşılayanlar var; bu kesime göre, aynı anda hem *insan-dışı* hem de *insan-ötesi* olarak tahayyül edilen bu üstün yetenekli teknolojik aktörlerin açtığı ufukları bir an önce kucaklamamız gerekmektedir. Gerçekten de yapay zekânın hızla genişleyen imkânlarının, bu araçların eğitim ortamlarında denenmesine yönelik güçlü bir merak ve deneysel bir ilgi üretmesine şaşırılmamak gerekir (Grassini, 2023). ChatGPT ve DeepSeek gibi Büyük Dil Modelleri, DALL-E, Whisper, Tome gibi yaratıcı yazılımlar ve sayıları giderek artan yapay zekâ temelli ölçme-değerlendirme ve denetleme platformları, öğrenme pratiklerini küresel olarak dönüştürmektedir (Crompton ve Burke, 2023; Zhai, 2021).

Bu tekno-iyimser bakışın gelecekteki karşılıklarını şimdiden tahmin etmemize yardımcı olacak örnekler de var. Söz gelimi Salman Khan, *Brave New World* (2024) adlı kitabında, bütünüyle ChatGPT-4'e dayalı bir eğitim platformu olan *Khanmigo* platformuna dair gözlemlerini ve bu algoritmik yapının öğrenme deneyimi açısından sunduğu olanakları tartışmaktadır. Nitekim benzerleri de bulunan platform kendini kullanıcılarına “her zaman ulaşılabilir çalışma arkadaşın, yazı koçun, makale değerlendircin ve öğretmenin” olarak lanse etmektedir.

Bu konudaki tartışmalarda ChatGPT sonrası dönemde bir patlama görülse de, üniversitelerin çığır açan teknolojiler etrafında yeniden yapılandırılmasına dair hayaller daha eskiye uzanır. Söz gelimi Staley (2019) gelecek için öngördüğü on farklı üniversite modeli içinde bir de “platform üniversitesi” hayaline yer verir: bütünüyle dijital altyapılar üzerinden işleyen, yatay örgütlenmiş, kendi kendini yöneten, adı üstünde, bilgi arayan kullanıcı ile bilgi üreten akademisyen arasında aracılık kapasitesiyle sınırlı bir platformdur bu üniversite. Basit bir dijital bir arayüze indirgenen bu üniversite tasavvuru, ilk bakışta nötr bir tasarım gibi görünse de, esasen bu model neoliberal üniversitenin merkezindeki işletme mantığının mükemmel biçimde somutlaş halidir (Ergül, 2020): bu hayalde Arendt'in (1977, s. 243) hakikatin peşinde koşmaya adanmış kamusal kurum olarak tarif ettiği üniversite, hizmet sektörünün herhangi bir parçasından farksızdır; üniversitenin kamusal ve entelektüel ödevi unutulmuştur.

Covid-19 pandemisi yukarıda özetlediğimiz dinamikleri daha da pekiştirerek tekno-çözümcülere arayıp da bulamadıkları parlak ve güçlü bir meşruiyet kazandırmıştır. Bu dönemde algoritmik altyapılar öğrenme süreçlerini öylesine köklü biçimde dönüştürmüştür ki, bir zamanlar ütöpik görülen eğitsel tasarımlar uygulanabilir, hatta birer gereklilik olarak kabul görmeye başlamıştır (Watermeyer vd., 2024). Fakat hatırlayalım: bu dönem aynı zamanda ağır ruhsal krizlerle, baş edilmesi güç tükenmişlik duygusuyla, öğrenci kayıplarıyla, özel ve profesyonel mekânın iç içe geçmesinin ürettiği kısıtılmışlık sorunlarıyla damgalanmıştır (Deep ve Chen, 2025; Abraham vd., 2024). Gourley'in (2020) pandemi döneminde akademisyenlerin bedenselleşmiş (*embodied*) pratiklerine odaklanan etnografik çalışması, görüntülü görüşmelerin ve sürekli erişilebilir olmanın akademik gündelik emeğin belirleyici unsurları hâline geldiğini gösterir. Kampüslerden yalıtılmış olsalar da ekran üzerinden profesyonel kimliklerini sürekli olarak *sahnelemeye* zorlanan akademisyenler, dikkörtgen bir çerçeveye sıkışan dijital benlikleriyle bir yandan kendilerinden beklenen rolü sahnelerken bir yandan da sofistike gözetim süreçlerine maruz kalmışlardır. Carr, Banaji ve Ergül (2025) de *Ucube Akademisyenler* başlıklı çalışmalarının bir bölümünü, akademik kimlikleri ve özel alanları eğitim kurumları tarafından kolonize edilmiş, ‘üniversiteyi oynamak’ zorunda bırakılmış bu akademik öznelerle ayırmışlardır.

Öğrenci gelirlerine bağımlı üniversiteler “kampüse dönüş” için acil çağrı yapmaya başladıklarında, pandemi henüz sona ermemiştir. Bu ısrarlı çağrılarla geri dönen şey yalnızca dijital teknolojilere daha bağımlı bir üniversite değil, derinleşen eşitsizlikler ve artan performans talepleriyle yıpranmış akademik bedenler ve onları taşıdıkları kimliklerdi (Watermeyer vd., 2024; Arday ve Jones, 2022; Bernardo vd., 2022). İşte bu “normale dönüş” retoriği içinde tekno-çözümcü damar yeniden parlatıldı ve hikmeti kendinden menkul bir özgüvenle dolaşıma sokuldu. Akademik öznelerden, post-dijital

çağda bilginin daha hızlı, daha demokratik, daha geniş ölçekte erişilebilir hâle geldiğini; öğrenme fırsatlarının daha etkin kılındığını; teknolojinin kurumsal üretkenliği artırdığını ve öğrencilerin daha etkileşimli, daha katılımcı bir öğrenme deneyimine dâhil olabildiğini birer hakikat olarak kabul etmeleri beklendi. Oysa eleştirel çalışmalar bu tür iddialara daha temkinli yaklaşıyor ve üniversitede var olan yapısal eşitsizliklerin ve akademik toplulukların gündelik mücadelelerinin bu türden tekno-çözümci retoriklerle görünmez kılındığına dikkat çekiyor (Ljungqvist ve Sonesson, 2024; Lim et al., 2024; Olojede, 2024).

Başka kaygılar da var: söz gelimi, mevcut yapay zekâ modellerinin ve algoritmik altyapıların önyargılı, ırkçı ve cinsiyetçi nitelikleri, platform çalışmaları literatüründe uzun süredir biliniyor (Noble, 2018). Çok sayıda araştırmacı, bu sınırlılıklara yapay zekâ temelli eğitim teknolojilerinin engelsiz bedeni norm kabul eden (*ableist*), böylece engelli bireyleri dışarıda bırakan yapısını da ekliyor (Fletcher, 2025; Rice ve Dunn, 2023). Çalışmalarında adil teknolojik tasarım ısrarıyla bilinen Costanza-Chock (2020), yapay zekânın sürekli yüceltilebilir imkanları karşısında ihmal edilen fakat yaşamsal bir boyutu, teknolojinin “dışlayıcı imkânlarını” (*dysafforances*) hatırlatır. Yüz tanıma teknolojilerinin bilinen ırkçılığı ve cinsiyetçiliği ya da geleneksel ikili cinsiyet kategorileri dışında kalan öğrencilerin, algoritmik sistemler tarafından *tanınan* bir profile sıkıştırılmak adına ‘erkek’ ya da ‘kadın’ seçeneklerinden biri seçmeye zorlanması, bu örnekler arasındadır. Selwyn (2019) de teknolojik olarak “zeki” ama toplumsal olarak o kadar da zeki olmayan yapay zekâ sistemlerinin, öğrenci yaşamının nüanslarını ve eğitim kurumlarının karmaşık gerçekliklerini kavrayamadığını savunur. Bu teknolojiler kendiliğinden ve basitçe “iyi” araçlar değildir; aksine, köklü önyargılarla, normlarla ve sınırlılıklarla şekillenmiş, ağır insanî bedellere ve çevresel maliyetlere yol açan aktörlerdir (Selwyn, 2022). Benzer bir kavrayıştan yola çıkan Couldry ve Mejias (2019) de, yapay zekânın Büyük Veri’ye bağımlılığının, iyiden iyiye kökleşmiş eşitsizlikleri ve kolonyal veri ilişkilerini yeniden ürettiği uyarısında bulunur. Benzer kaygıları paylaşan Valdivia (2025) gibi çağdaş ekofeministler, özellikle veri merkezleri bağlamında, mevcut yapay zekâ altyapılarının yıkıcı çevresel ve insani bedellerine somut örnekler üzerinden eleştirel bir ışık tutmuştur (Browne vd., 2023).

Performansın nesnesi olarak öğrenci

Öğrenciler için de durum pek içi açıcı sayılmaz: onlar da giderek akademik yaşamı şekillendiren bu tekno-çözümci ve tekno-kapitalist mantığın merkezine itilmektedir. Öğrencilerden verimlilik, üretkenlik ve rekabet değerlerini içselleştirmeleri; kimliklerini ölçülebilir mükemmellik talepleriyle uyumlu hâle getirmeleri beklenir. Marginson’un (2006) belirttiği gibi, “oyunun kuralları iyi bilinir, fakat sonuçları çoğu zaman ters tepebilir (...) Öğrenci ‘müşteriler’ tercih ettikleri kurumlara girebilmek için yarışır. Bu kurumların prestiji yüksek öğrenci puanlarını besler, rekabet bu puanları daha da yükseltir; seçkin üniversite sayısındaki sınırlılık ve yüksek talep kurumların prestijine prestij katar” (s. 5). Yükseköğretimdeki bu döngüsel yapı ve ürettiği prestij hiyerarşisi, öğrencileri, eğitime yaptıkları büyük harcamalardan belirli bir geri dönüş sağlamak zorunda hisseden yatırımcılara dönüştürme riski taşır (Brown, 2020; Naidoo ve Williams, 2015). Bu sorunlu çerçeve, öğrenci-üniversite ilişkisini yalnızca karşılıklı hesap verebilirlik üzerinden yeniden tarif etmekle kalmaz; aynı zamanda kusursuz

performans sergileme, mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliği en üst düzeye çıkarma ve sürekli bir öz-optimizasyon baskısını da katlar. Çok sayıda çalışma, bu koşulların öğrenciler üzerinde mükemmeliyetçiliği ve araçsal öğrenme yaklaşımlarını (söz gelimi, verdiği paranın karşılığının alma anlayışını) teşvik ettiğini; eğitimin entelektüel keşfi beslediği sürece değil, işgücü piyasasında rekabet avantajı sağlayabildiği ölçüde değer gördüğü bir anlayışı körüklediğini ortaya koymaktadır (Marginson, 2006; Tomlinson, 2017). Böylece öğrenciler, akademisyenlerle benzer bir özdenetim ve hesap verebilirlik kulvarına çekilmekte, girişimci ve rekabetçi birer özne olarak neoliberal ideali içselleştirmeye zorlanmaktadır.

Dijital teknolojiler, akademisyen ve öğrenci performanslarının sınıf içi ve dışında gerçek zamanlı olarak gözlemlenmesini ve kayıt altına alınmasını mümkün kılmaktadır: dersler kaydedilmekte, derslikte kalması gereken öğrenci-öğretim üyesi etkileşimleri arşivlenmekte, ders özetleri yazılımlar yoluyla erişime açılmakta, derslik dışı pedagojik etkinlikler eğitime entegre edilen platformlarla gerçek zamanlı takip edilmektedir. Böylece performans, denetlenebilir, gözetlenebilir ve sayısallaştırılabilir bir pratiğe dönüşür. Paradoksal olarak, üretken yapay zekâ sonrası dönemde üniversiteler bir yandan akademik performansa dair beklentilerini güncellerken, bir yandan da akademik dürüstlüğü, özgünlüğü/yaraticılığı ve etik akademik üretimi gözetken ve mümkün kılan yöntem ve önlemlerin hayata geçirilmesini ısrarlar talep etmektedir. Pek çok kurumda bu durum, ‘üretken yapay zekâyâ dirençli’ yöntemler olarak ölçme değerlendirmede geleneksel yüz yüze sınavlara, kağıt-kaleme, sözlü sunumlara geri dönüşle sonuçlanmıştır.

Bu noktada durup öğrencinin başarısını ve dahası derslere ‘anlamli’ katılımını değerlendirmek için önerilen hâkim kriterlerin önemli bir bölümünün, Avrupa/Batı-merkezli, kolonyal bir anlayışı destekler nitelikte olduğunu da görmemiz gerekiyor. Üretkenliğini ve katılımını aktif bir fail olarak özgüvenli şekilde sergileyen, yüksek sesle sahneyi domine eden, varlığını çeşitli performanslarla kanıtlayan performatif öğrenci, bu yarışta çizgiyi ilk geçen olacaktır. Böylesi bir ölçütler dizgesi, sessiz düşünme ve bilme biçimlerini, kolektif üretim pratiklerini ve farklı kültürel ifade tarzlarını görünmezleştirerek tekil bir ‘ideal öğrenci’ imgesini dayatır. Bu yaklaşım nihayet kolonyal bilgi rejimlerinin yeniden üretimine hizmet eder; farklı coğrafyalardan ve kültürlerden gelen öğrencilerin alternatif öğrenme ve katılım biçimlerini ise marjinalleştirir. Neoliberal üniversitede başarı, görülebildiği, sahnelenebildiği, pazarlanabildiği ölçüde başarıdır. Öğrenciler, hatalarından öğrenen, entelektüel gelişimin gerektirdiği zamanı ve emeği ayırma özgürlüğüne sahip bireyler olarak değil; üretkenliklerini, hızlarını ve birden fazla ödevle aynı anda başa çıkabilme becerilerini sergileme zorunlu kalan performatif özneler olarak konumlandırılmışlardır. Son kertede, bu üniversite öğrenciyi düşünmenin öznesi olarak değil, performansın nesnesi olarak tanımlar; ve bu tanım, bilmenin kendisini başlı başına bir gösteriye indirger.

Hız ve mükemmellik peşinde dijital altyapılara dönük bu aşırı bağımlılık, öğrenmenin derinliğini ve çeşitliliğini daraltma riski taşır (Treviranus, 2023). Bu tabloya karşı Raffaghelli, Ferrarelli ve Lugo Rodríguez (2025, s. 1226) ampirik araştırmalarında tam tersini önerir: Üretken yapay zekânın akademik üretim ve verimliliği katlayarak artırma vaadi karşısında post-dijital bir direniş olarak, seçilmiş ve bilinçli bir yavaşlamayı

savunurlar. Cannon (2025) da dijital büyüme ülküsü yerine ‘dijital küçülme’ (*degrowth*, bkz. Selwyn, 2024) ilkesinden hareketle, öğrenme süreçlerinde zamana yayılmanın, ‘zaman ayırmanın’ değerini hatırlatır—bu yaklaşım teknoloji karşıtı bir tutum olarak anlaşılmalıdır. Tersine entelektüel birikimi, doğal kaynakları ve insan yaşamını sömüren kolonyalist bir teknolojik ilerleme idealini kesintiye uğratacak, daha adil, işbirliğini ve sürdürülebilirliği destekleyen, topluluk odaklı, amaca uygun teknolojiler üzerine düşünmeye bir davetidir bu. Cannon’ın (2025) yapak zekâ teknolojisiyle sınıanan akademik öznelerin karşı karşıya kaldığı ikilemi tarif ettiği şu sözlerin, bu makalenin okurlarına yabancı olmadığına inanıyoruz: üretken yapay zekâyı “bütünüyle benimserseniz işbirlikçi olursunuz; aralıklı ya da tereddütle kullanırsanız hile yapmış sayılırsınız; kesin olarak reddederseniz dezavantajlı duruma düşersiniz; güçlü biçimde engellerseniz insanların katılım hakkını ihlal eder ve bunu denemeye kalkıştığınız için de ayrıca gülünç görünürsünüz”.

Bir atölyeden notlar

Buraya kadar, yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretimde ürettiği dalgalanmalardan bir kısmını özetlemeye çalıştık. Üretken yapay zekânın üniversitede yarattığı bu gerilimler, akademisyenleri ve öğrencileri yıpratıcı bir tartışmanın karşıt kutuplarına yerleştirmiş, sağlıklı bir öğretim ortamının temel unsuru olan karşılıklı güveni aşındırmaya başlamıştır (Corbin vd., 2025). Bu makalenin yazarları olarak, neoliberal üniversitede performans ve denetim kültürüyle iç içe geçen bu hızlı dönüşümün yarattığı gerilimleri ve çelişkileri çözümleyebilmek, insan-teknoloji ilişkisine yakından bakabilmek için, yaşananların hem öznesi hem de nesnesi olan akademisyen ve öğrencilerin deneyimlerine odaklanmak gerektiğini düşünüyoruz.

Biz de böyle bir etnografik merakla yola çıktık ve 2024 yılında, odağında akademik dürüstlük ve etik kavramlarının yer aldığı bir saha araştırması tasarladık. Araştırmanın ilk aşaması Londra’daki elit üniversitelere odaklanıyor; bir sonraki aşamada projemizi Çin, Filipinler, Nepal ve Türkiye’den araştırmacı ve öğrencilerin de katılımıyla kurumlar ve kültürlerarası bir araştırmaya dönüştürmek için çalışmalara başladığımızı da belirtmiş olalım. Araştırma için etik onayın alınmasını takiben, 2025 yılı Mayıs ayında University College London’da sosyal ve beşerî bilimlerin farklı disiplinlerinden gelen akademisyen ve lisansüstü araştırmacılarla, geniş katılımlı bir atölye çalışması gerçekleştirdik. Bu bölümde bu atölye deneyiminden birkaç gözlemi paylaşacağız.

Araştırma yöntemi olarak *sosyal kurguyu* benimsedik. Uygulama-odaklı araştırma geleneğinden gelen sosyal kurgu yöntemi, büyük ölçüde yaratıcı yazının ve otoetnografinin karakteristik özelliklerinden yararlanıyor, böylece katılımcıların kendi deneyimlerini ve gözlemlerini edebi yollardan, dolaylı olarak görünür kılma olanağı tanıyor (Leavy, 2015; Barone ve Eisner, 2012). Bu yöntemi otoetnografik bir günlükten ayıran temel unsur ise sosyal kurgunun gündelik hakikatin raporlanmasından çok, öznel gerçekliğin öyküleme yoluyla, daha dolaylı olarak dışa vurumunu teşvik etmesidir. Bu yöntemde yazar-katılımcı, kendi gündeliğinden yola çıksa da, paylaştığı deneyimi doğrudan aktardığı şekliyle yaşamış olması beklenmez; böylece kurguyu kullanarak toplumsal bir meseleyle ilişki kurarken, öykülenen durumun doğrudan faili olmak zorunda değildir. Özellikle dile getirilmesi güç, karmaşık, travmatik ya da duygusal yükü

ağır deneyimlerin aktarılmasında ya da anlatıcıyı hedef haline getirebilecek, mesleki ya da politik bağlam açısından hassasiyet gerektiren durumlarda sosyal kurgu güçlü bir yöntem olarak kendini gösteriyor. Bu yaratıcı yöntemi, daha ayrıntılı olarak açık kaynaklı başka mecralarda tartıştık (örn. Brown, Ergül ve Power, 2025).

Atölyemize, üretken yapay zekânın yükseköğretimde ürettiği karmaşık ve gerilimli sürecin uzman gözünden anlatıldığı bir özetle başladık. Bu özeti mümkün olduğunca tarafsız bir gözle ve sadece literatürdeki kırılmalara odaklanarak, dengeli bir anlatıya oturtmaya özen gösterdik. Ardından sosyal kurgu yöntemini tanıttık ve katılımcıları bu yöntemle deneyim paylaşmaya hazırlayabilmek amacıyla örnek birkaç uygulama yaptık. Katılımcıların hazır olduklarını belirttikleri noktada kendilerinden, bizim belirlediğimiz kurgusal bir açılış metnini tümüyle kendi belirledikleri doğrultuda, kendi deneyimleriyle tamamlamalarını talep ettik. Böylece üretken yapay zekâ ile kurulan ilişkide akademisyen ve öğrencilerin etik açıdan muğlak ve duygusal olarak dile getirilmesi kolay olmayan, sorunlu noktaları, öyküleme yoluyla paylaşmalarını sağladık. Atölyenin son aşamasında yazar-katılımcılardan kendi kurgularını yorumlamalarını istedik. Böylece atölyede derlediğimiz sosyal kurgu örneklerinin analizine araştırmacılar olarak bizim dışımızda, kendi kurgularını çözümleyen yazarların analizlerini de dahil ettik. Aşağıda paylaştığımız yorumlar, böyle bir kolektif analiz çabasının ürünüdür. Fakat önce bu atölyede üretilen iki kısa kurguyu, örnek olarak alıntılalım:

Bir öğrenci-yazarın “Adsız” kurgusu: Molly ekranına kilitlenmmişti; sekmeler tıpkı yaşadığı kaygılar gibi çoğalıyordu. Tam beş saattir oturuyor, gece yarısı yaklaşırken 2.000 kelimelik akademik bir metin, laboratuvar raporları, küçük grup sunumlarının dökümleri arasında boğuluyordu. Sonunda ChatGPT’yi açtı ve yazdı: “*Bana şu konuda...*” Çağrısına cevap geldi: cılalı, kaynakları hazır, bitmiş bir dosya. Önce bir rahatlama, ardından derin kuşku. “Bu şimdi bir işbirliği mi, teslimiyet mi?” diye düşündü önce. “Yoksa intihal mi bu?” diye sordu sonra.

Bir akademisyen-yazardan “Sadece bu seferlik!”: Yeni başladığı işe ilk kez gelmişti ki, başvuru dosyasını hazırladığı gece düştü aklına. Konferanstan henüz dönmüştü, hazırlanacak hiç vakti olmamıştı, dahası yorgunluktan düşünemiyordu bile. ‘Arkadaşına’ başvurmaktan başka çaresi yoktu. Claude’un [üretken yapa zekâ platformu] satır satır, kusursuzca ürettiği taslağı, aslında vakti olsa, pekala kendisi de kotarabilirdi. Tematik çerçeve, konuşmacılar, tartışmacılar, program —hepsini tanıyordu ve mantiken anlamlı bir akışa yerleştirilmişti. Dolayısıyla bunu yapmak pek de mesele sayılmazdı; başvuruyu kazanmak uğruna geride bıraktığı adayların da bir önemi yoktu aslında (aşkta ve savaşta her şey mubahtı; doğru komutu yazabilme yetisinde görünür olan şey, tam da kendisinin konuya dair uzmanlığıydı belki de). Bir dahaki sefere daha çok zaman ayıracak, daha adil ve profesyonel olan neyse onu yapacaktı.

Katıldığı panelin diğer üyeleri kahvelerini alıyorlardı; kendisini tanıtmak için birkaç adım yaklaştı. Kahve fincanını almak için eğildiğinde, ağzı birkaç nezaket sözü söylemek, ekibe katılmanın heyecanını dile getirmek üzere açıldı; fakat ağzından korkunç bir çığlık çıktı. Binlerce ses tek bir akışta birleşti, adaletsizlik ve

engellenmişlikten oluşan dehşetengiz bir denize dönüştü; bedeni sarsıntılarla kasıldı, bir daha durmadı...

Bu iki kısa kurgu, akademik bağlamda başarı, üretkenlik ve performans ölçütleriyle doğrudan ilişki kurarken, aynı zamanda bu beklentilerle baş etmeye çalışan öznel deneyimleri öne çıkarıyor. Duygular, etik ikilemler ve bireysel değerler metinlerin dokusunda kendini gösteriyor; böylece kurumsal idealler ile insani gerçeklikler arasında üretken bir karşıtlık doğuyor. Resmileştirilmiş, kurumsal mükemmeliyet söylemleri, baskı, kimlik ve etik sorumluluk üzerine kişisel yansımalarla yan yana getirildiğinde, çağdaş akademik yaşam için gerilimler görünür hale geliyor.

Kurgulardan biri için seçilen ‘Sadece bu seferlik!’ başlığı bile üretken yapay zekâya yönelik tutumlara dair derinlerde hissedilen duygusal ve ahlaki ikiliğe işaret ediyor. Atölyede paylaşılan diğer kurguların başlıkları arasında “Aldatılma!”, “Keşke”, “Bir Dost!” olduğunu da hatırlatalım: bu başlıkların kendisi gerilim, belirsizlik, bölünmüşlük ve etik huzursuzluğu öne çıkarıyor ve okuyucuyu, teknolojik yeniliği çevreleyen umut ve korkunun çatışmasına hazırlayan bir atmosfer kuruyor. Pek çok kurguda kendini gösteren bu ikircikli hâl, kurgusal örgü açıldıkça daha da derinleşiyor. Atölyede derlediğimiz sosyal kurgularda yapay zekâ teknolojileri, kimi zaman mekanik bir robot ya da kendisine verilen görevi yerine getiren kişiliksiz birer algoritma olarak, kimi zaman ise insansı birer dost, işbirlikçi ya da yoldaş olarak temsil ediliyor. Bu kurgularda çok sık göze çarpan hitap biçimleri, diyaloglar ve toplumsal cinsiyet ibareleri, teknolojinin antropomorfik temsillerde vücut bulduğunu gösteriyor. Atölyede derlenen kurgusal temsiller arasındaki gözle görülür bir benzerlik, yapay zekânın toplumsal anlamına dair istikrarsızlığı da açığa çıkarıyor. Akademisyen ve öğrencilerin bu teknolojiyi kimi zaman kontrol edilecek bir araç olarak, kimi zamansa sosyal etkileşim kurulabilecek bir özne olarak algılamaları arasındaki salınım, belirgin biçimde göze çarpıyor.

Yukarıdaki akademisyen imzalı kurgu, özellikle mükemmeliyet ve verimlilik talepleriyle tarif edilen çağdaş yükseköğretimdeki performatif baskıları ustalıkla dile getiriyor. Bu kurguda yapay zekâ “satır satır, kusursuz” çıktılar üreten bir mekanizma olarak betimlenir; bu da akademik kültürlerin giderek yücelttiği kusursuz üretkenlik ideallerini somutlaştırır. Ancak bu çözüm, kişisel etik ve mesleki bütünlük vurgusuyla sarsılacaktır. Karakterin “bir dahaki sefere doğru olanı yapmak” iradesi, teknolojik mükemmelliğin cazibesine karşı ahlaki bir karşıt-nokta üretir; hızlı ve verimli performans ile etik öz-denetim arasındaki gerilim böylece öne çıkar. Kurgu, teknolojik imkânların ahlaki sorumluluğu ortadan kaldırmadığını, aksine performans odaklı akademik ortamlarda etik düşünümSELLİK ihtiyacını daha da gerekli kıldığını gösteriyor.

Benzer gerilimler öğrenci imzalı sosyal kurgularda da ortaya çıkmıştır. Mevcut yükseköğretim modelinde başarı, yalnızca mükemmeliyet ve performans beklentileriyle sınırlı değildir; öğrenciler, sınırlı iş olanakları ve güvencesiz gelecek nedeniyle akranlarıyla yaşadıkları rekabetin arttığının fazlasıyla farkındadır. Yukarıdaki öğrenci metninde bu baskının kaynağı açıkça sorgulanmasa da, başka bir katılımcının kurgusu bu gözlemi derinleştirmiştir: öyküsünde uluslararası öğrenci olmanın getirdiği kişisel zorluklar ve ek yüklerden söz eden doktora öğrencisinin deneyimi, beklentilerin yüksek olduğu, yabancı dildeki bir paneldeki konuşmasına yapay zekâyla hazırlanan bir öğrenci

olarak karşımıza çıkar: “Bir uluslararası öğrenci olarak Britanya’da böyle bir konuşma yapacak olmanın kaygısını yaşıyordum” ifadesinin ardından yazar, kendisine arkadaşça ve anlayışla yaklaşan yapay zekâ sayesinde, bu zorlu performansı nasıl başarıyla yerine getirebildiğini anlatır. Bu kaygı yüklü kurguda yapay zekânın eril bir dille ve yol gösterici olarak karşımıza çıktığını da belirtelim.

Bu bölümü tamamlarken, atölyemize katılan öğrenci ve akademisyenlerin kurgu yoluyla dışa vurma deneyimini epey özgürleştirici bulduklarını, kaygı düzeyi yüksek bu tür deneyimleri tipik bir derinlemesine mülakatta ya da bir anket çalışmasında paylaşmakta güçlük çekebileceklerini belirttiklerini de not etmek isteriz; sosyal kurgu, tam da bu nedenle, söze dökülmesi zor olan duyguları, ikilemleri ve kırılanlıkları görünür kılan bir ifade fırsatı olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç yerine

Sosyal kurmaca üzerinden paylaşılan bu deneyimler kritik bir noktayı işaret ediyor: Üretken yapay zekâ, diğer insan-ötesi teknolojiler ve akademik performans etrafında dönen etik ve dürüstlük tartışmaları, yalnızca gözlemlenebilir olanın bilinebilir olduğunu varsayan pozitivist bir mercekla sınırlandığında eksik kalma tehlikesi taşır (Sunde vd., 2025). Böyle bir yaklaşım, insan-teknoloji karşılaşmalarında ortaya çıkan duygusal, bedenselleşmiş ve kültürel olarak şekillenen muğlaklıkları görmezden gelir.

Mevcut yükseköğretim ortamında akademik mükemmeliyetin nicel ölçütlere ve faydacı bir anlayışa indirgenmesi, üretken yapay zekânın yarattığı baskıyla ve etik ikilemlerle yüzleşmeyi zorlaştırıyor. Kurumsal gözetim rejimlerini güçlendiren, teknokratik çözümleri önceleyen, akademik dürüstlüğü ve etiği bürokratik birer prosedüre indirgeyen yaklaşımlar, sorunu yalnızca yönetilebilir teknik bir mesele gibi algılıyor ve böylece akademik öznelerin yaşadığı duygusal, etik ve kültürel gerilimleri görünmez kılıyor. Oysa ihtiyaç duyduğumuz şey, akademisyen ve öğrencilerin yapay zekâ ile kurdukları ilişkileri ve ikilemleri özdüşünümsel biçimde sorgulamalarına imkân tanıyacak daha içe dönük bir hesaplama fırsatı. Tam da bu nedenle, otoetnografik ve aktivist nitelikler taşıyan sosyal kurgu yöntemi önemli bir imkân sunuyor. Yukarıda tartıştığımız örneklerde olduğu gibi, katılımcıların kaleme aldığı kurgular yalnızca neoliberal üniversitenin performans ve mükemmeliyet ideallerini betimlemekle kalmıyor; bu ideallerle baş etmeye çalışan akademik öznelerin gündelik deneyimlerine de bir pencere açıyor. Böylece akademik performansın daha incelikli, daha ikircikli boyutlarını; ürettiği baskıları, çelişkileri ve etik yükleri görünür kılıyor.

Araştırmamızın ilk aşamasında elde ettiğimiz bulgular, üretken yapay zekâ tartışmalarının dar tekno-çözümcü retorik içinde kavranamayacağını gösteriyor. Akademik performans, ölçülebilir çıktılara indirgenemeyecek kadar insani bir boyuta sahip. Akademisyen ve öğrencilerin bugün yaratıcı üretken zekâ üzerinden yaşadıkları şey, basit bir teknik mesele değil, dokusunu güvencesizlik, gözetim, uygulanım ve etik sorumlulukların oluşturduğu yüksek gerilimli bir müzakere süreci.

Kaynakça

- Abraham, A., Chaabna, K., Sheikh, J. I., Mamtani, R., Jithesh, A., Khawaja, S., ve Cheema, S. (2024) Burnout increased among university students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis, *Nature*, 14: 2569, 31 January. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52923-6>
- Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16(1): 49-56.
- Arday, J., ve Jones, C. (2022) Same storm, different boats: the impact of COVID-19 on Black students and academic staff in UK and US higher education. *Higher Education*, DOI.org/10.1007/s10734-022-00939-0
- Arendt, H. (1977) *Between Past and Future: Eight exercises in political thought* (geliştirilmiş der.) Penguin Books, New York.
- Barone, T., ve Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Sage, Londra.
- Beer, D. (2019) Should we use AI to make us quicker and more efficient researchers. *LSE Impact of Social Sciences*.
Blog. 11 Aralık 2025, <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2019/10/30/should-we-use-ai-to-make-us-quicker-and-more-efficient-researchers/>
- Bernardo, A. B., Castro-Lopez, A., ve Diaz Mujica, A. (2022) Higher education dropout after COVID-19: New strategies to optimize success. *Frontiers in Psychology*, 13, 880295.
- Blackmore, P. (2015) *Prestige in Academic Life: Excellence and Exclusion*, Routledge, Londra.
- Blix, A.G., Cruise, R.J., Mitchell, B.M. ve Blix, G.G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2): 157-169.
- Bobula, M. (2024) Generative Artificial Intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 30.
- Brown, N., Ergül, H. ve Power, N. (2025) Social Fiction: bridging academic enquiry and creative writing, *Journal of Creative Research Methods*, 1(1): 97–117.
- Brown, N. (2020) Introduction: Theorising ableism in academia. N. Brown ve J. Leigh (der.) *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. pp. 1-10. UCL Press, Londra.

- Browne, J., Cave, S., Drage, E., ve McInerney, K. (der.) (2023) *Feminist AI: Critical Perspectives on Algorithms, Data, and Intelligent Machines*. Oxford University Press, Oxford.
- Budak, Ö. (2017) Searching for Authenticity and Success: Academic Identity and Production in Neoliberal Times. In H. Ergül ve S. Coşar (der.) *Universities in the neoliberal era: Academic cultures, critical perspectives*. Palgrave, Londra, 41-59.
- Cannon, M. (2025) A film and media educator's reflections on GenAI and educational values. In special issue on AI and Digital Storytelling, *Connected Learning*, 80. 14 Aralık 2025, <https://connectedlearning.substack.com/p/no-80-ai-and-digital-storytelling>
- Carr, N., Banaji, S. ve Ergül, H. (2025). Monstrous Academics. In Stang, S., Meriläinen, M., Blom, J. ve Hassan, L. (der.) *Monstrosity in Games and Play: A Multidisciplinary Examination of the Monstrous in Contemporary Cultures. Games and Play*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 241-60.
- Corbin, T., Tai, J., ve Flenady, G. (2025). Understanding the place and value of GenAI feedback: a recognition-based framework. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design Justice: Community-led practices to build the worlds we need*. Cambridge, MIT Press, Massachusetts.
- Couldry, N., ve Mejias, U. A. (2020). *The Costs of Connection: How data are colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Crompton, H., ve Burke, D. (2023). Artificial intelligence in Higher Education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1): 2-22.
- Deep, P. D., ve Chen, Y. (2025). Student burnout and mental health in higher education during COVID-19. *Higher Education Studies*, 15(2), 381–95.
- Ergül, H. ve Brown, N. (2026). Tales of Temptation: Staff and student reflections on AI and dishonesty in the neoliberal academy. W. Holmes (der.), *Handbook of Critical Studies of Artificial Intelligence and Education*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Ergül, H. (2020). Book review: *Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education*. *The Curriculum Journal*, 31: 3, Eylül sayısı, 573–576.
- Ergül, H., ve Coşar, S. (der.) (2017). *Universities in the neoliberal era: Academic cultures and critical perspectives*, Palgrave, Londra.

- Fletcher, R. (2025). Technological solutionism: Disability, higher education and generative artificial intelligence. *Disability and Society*, 1-6.
- Floridi, L. (2018). Soft Ethics and the Governance of the Digital. *Philosophy and Technology*, 31(1): 1–8.
- Gill, R. (2010). Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-Liberal Academia. R. Ryan-Flood ve R. Gill (der.), *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Perspectives*. Routledge, Londra.
- Giroux, H. (2014). *The Violence of Organized Forgetting: Thinking beyond America's Disimagination Machine*. City Lights Publisher.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4): 245–63.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692.
- Gourlay, L. (2024). Surveillance and datafication in higher education: Documentation of the human. *Postdigital Science and Education*, 6(4): 1039-48.
- Gourlay, L. (2020). Quarantined, sequestered, closed: theorising academic bodies under Covid-19 lockdown. *Postdigital Science and Education*, 2: 3, 791-811.
- Harris, S. (2005). Rethinking Academic Identities in Neo-liberal Times. *Teaching in Higher Education* 104: 421–33.
- Higher Education Policy Institute (2025). HEPI Report: Student Generative AI Survey 2025, 11 Aralık 2025, <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>
- Holmes, W. (der.) (2026). *Handbook of Critical Studies of Artificial Intelligence and Education*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Holmes, W., ve Porayska-Pomsta, K. (2022). *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, challenges, and debates*. Routledge, Londra.
- Khan, S. (2024). *Brave new words: How AI will revolutionize education (and why that's a good thing)*. Penguin, New York.
- Leavy, P. (2022). *Re/Invention: Methods of Social Fiction*, The Guilford Press, New York.

- Lim, D. C. L., Mat, H., ve Yusooff, F. (2024). Resisting technological solutionism in open universities in the time of global digital convergence. *Asian Association of Open Universities Journal*, 19(3): 282–96.
- Ljungqvist, M., ve Sonesson, A. (2024). *What's the deal with digitalization? A critique of technosolutionism in higher education policy*. Lund University, Upsala.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(1): 1-39.
- Marginson, S., ve Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Naidoo, R. ve Williams, J. (2015) The neoliberal regime in English higher education: charters, consumers and the erosion of the public good, *Critical Studies in Education*, 56(2): 208-23.
- Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite AŞ de bir 'homo academicus': "Ersatz" yuppie akademisyen. *Toplum ve Bilim*, 97: 7-42.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. In *Algorithms of oppression*. New York University press, New York.
- Olojede, H. T. (2024). Techno-solutionism a fact or farce? A critical assessment of GenAI in open and distance education. *Journal of Ethics in Higher Education*, 4.
- Raffaghelli, J. E., Ferrarelli, M., ve Rodríguez, N. L. (2025). Slowness as Postdigital Positionality in the Era of Generative AI: A Conversation. *Postdigital Science and Education*, 7: 1224–49.
- Rice, M. F., ve Dunn, S. (2023). The Use of Artificial Intelligence with Students with Identified Disabilities: A Systematic Review with Critique. *Computers in the Schools*, 40(4): 370–90.
- Selwyn, N. (2024). Digital degrowth: toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, 49(2): 186–99.
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(2): 278–92.
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3): 11–9. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Shore, C. (2010) Beyond the Multiversity: Neoliberalism and the Rise of the Schizophrenic University. *Social Anthropology*, 18(1): 5–29.

- Singler, B. (2025) *Religion and Artificial Intelligence: An Introduction*, Routledge, Londra.
- Staley, D. J. (2019). *Alternative universities: Speculative design for innovation in higher education*. Johns Hopkins University Press, Maryland.
- Sunde, E. K., Bartlett, V., ve Pfefferkorn, J. (2025). *Decentring Ethics: AI Art as Method*. Open Humanities Press.
- Tytherleigh, M.Y., Webb, C., Cooper, C.L. ve Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research and Development*, 24(1): 41-61.
- Tomlinson, M. (2017) Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 38(4): 450-67.
- Treviranus, J. (2022). Learning to learn differently. W. Holmes ve K. Porayska-Pomsta (der.), *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: practices, challenges, and debates*. Routledge, New York, 25-46.
- Valdivia, A. (2025). Data ecofeminism. *The 2025 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* konferans kitabı, 391–403.
<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3715275.3732027>.
- Waitere, H.J., Wright, J., Tremaine, M., Brown, S. ve Pausé, C.J. (2011). Choosing whether to resist or reinforce the new managerialism: The impact of performance-based research funding on academic identity. *Higher Education Research and Development*, 30(2): 205-17.
- Watermeyer, R., Lanclos, D., Phipps, L., Shapiro, H., Guizzo, D. and Knight, K. (2025) Academics' Weak(ening) Resistance to Generative AI: The Cause and Cost of Prestige? *Postdigital Science and Education* 7: 1171–91.
- Watermeyer, R., Phipps, L., Lanclos, D., ve Knight, C. (2024). Generative AI and the automating of academia. *Postdigital Science and Education*, 6(2): 446-66.
- Watermeyer, R. (2015). Lost in the 'third space': the impact of public engagement in higher education on academic identity, research practice and career progression. *European Journal of Higher Education*, 5(3): 331-347.
- Watts, J. ve Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1): 33-50.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2): 121-31.

Zhai, X. (2021). Practices and theories: How can machine learning assist in innovative assessment practices in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 30(2): 139-49.