

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE HOLAKRASI VE AKADEMİK
ÖZGÜRLÜK İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

MERVE TURPÇU

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE HOLAKRASI VE AKADEMİK
ÖZGÜRLÜK İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

MERVE TURPÇU

DANIŞMAN: PROF.DR. İNAYET AYDIN

**ANKARA
TEMMUZ, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve Turpçu adlı öğrencinin hazırladığı “Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan
Üye
Üye
Üye
Üye

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Merve Turpçu

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE HOLAKRASI VE AKADEMİK ÖZGÜRLÜK İLE İLİŞKİSİ

TURPÇU, Merve

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnyet AYDIN

Temmuz, 2022, xvi + 237 sayfa

Bu çalışmada, Ankara ilindeki Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelinin benimseme düzeyi ile akademik özgürlüğe ilişkin görüşlerinin ortaya konması ve holakrasi ile akademik özgürlük arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ilişki tarama ve nedensel karşılaştırma modeli, nitel boyutunda ise fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için hedef evrenini, Ankara’da bünyesinde Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde görev yapan 912 öğretim elemanı (Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi), örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 277 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Nitel boyuttaki çalışma grubunu ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan 17 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük ölçekleri aracılığıyla toplanmış, nitel verileri ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Öğretim Elemanı Görüşme Formu” ile gerçekleştirilmiş olan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Nicel veriler analiz edilirken çeşitli değişkenlere yönelik durumlar betimlenirken yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Üniversite

yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyinin ilgili bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği t- testi ve tek yönlü varyans analizi ile; akademik özgürlüğü benimseme düzeyinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri aracılığıyla test edilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversite yönetiminde holakrasi modelini ve akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin tespitinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Nitel boyutta elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Nicel verilerin analiz sonuçlarına göre öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyi unvan ve görev yapılan üniversitede çalışılan toplam süreye göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Cinsiyet ve görev yapılan üniversite değişkenine göre ise öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyi görev yapılan üniversitede çalışılan toplam süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemekte; ancak cinsiyet, unvan ve görev yapılan üniversiteye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyleri ile akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri arasında düşük düzeyde; ancak pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Nitel analiz sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çoğunluğu holakrasi modeline geçişi olumlu karşılamaktadır. Öğretim elemanları holakrasi modeline ilişkin görüşlerini görev tanımları yerine roller, çember örgüt yapısı, yöneticilerin takım liderine dönüşümü ve toplantılarda sorunla çözüm önerisi sunma temalarında açıklamaktadır. Öğretim elemanları akademik özgürlüğe ilişkin görüşlerini ise akademik özgürlük tanımı, araştırma-yayın özgürlüğü, eğitim-öğretim özgürlüğü, akademik yönetim özgürlüğü ve akademik özgürlük engelleri temalarında ifade etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Holakrasi, Akademik Özgürlük, Yükseköğretim, Öğretim Elemanı.

ABSTRACT

HOLACRACY IN HIGHER EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH ACADEMIC FREEDOM

TURPÇU, Merve

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. İnyet AYDIN

July, 2022, xvi + 237 pages

In this study it was aimed to examine the adoption levels of holacracy model in the administration of higher education by the faculty members working in Ankara province in faculties of education/educational sciences at Middle East Technical University, Ankara University, Gazi University and Hacettepe University; to present their opinions on academic freedom and to examine the relationship between holacracy and academic freedom. The study employed converging parallel design mixed method research model. The relational survey and causal-comparative models were implemented in the quantitative stage and phenomenological design was used in the qualitative stage. The target population of the study for the quantitative stage was composed of 912 faculty members (Professor, Associate Professor, Assistant Professor, Lecturer and Research Assistant) working in the public universities in Ankara which have faculties of education; that is, Middle East Technical University, Ankara University, Gazi University and Hacettepe University, and the sample was composed of 277 faculty members determined by stratified sampling method. The study group for the qualitative stage which was determined by maximum variation sampling method was composed of 17 faculty members working in faculties of education/education sciences at Middle East Technical University, Ankara University, Gazi University and Hacettepe University.

The quantitative data of the study was gathered with the *Holacracy and Academic Freedom in Higher Education* scales developed by the researcher, qualitative data was gathered through the interviews conducted with the *Holacracy and Academic Freedom in Higher Education, Faculty Members Interview Form* developed by the researcher, too. In the quantitative data analysis, percentages, frequencies and arithmetic means for a

diverse set of variables were calculated. Whether the adoption levels of holacracy model in the administration of higher education differed according to the independent variables were analyzed with t-test and one-way variance analysis; whether the adoption levels of academic freedom differed according to independent variables were analyzed with Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests. The direction and level of the relationship between the adoption levels of holacracy model in the administration of higher education and the adoption of academic freedom according to the faculty members' opinions were analyzed with Spearman correlation coefficient. The data gathered at the qualitative stage were analyzed with content analysis.

Quantitative data findings showed that there was no significant difference in the adoption levels of holacracy model in the administration of higher education among the groups of title and work experience at the university. However, there were significant differences in the adoption levels of holacracy model in the administration of higher education between the groups of genders and among the universities. There were significant differences in the adoption levels of academic freedom among the groups of work experience at the university, yet there weren't significant differences in the adoption levels of academic freedom between the groups of genders, and among the groups of titles and universities. There was a significant low positive correlation between the faculty members' adoption levels of holacracy model in the administration of higher education and adoption levels of academic freedom.

Qualitative data findings showed that most of the faculty members would welcome a transition to the holacracy model in the administration of higher education. Faculty members' opinions about the holacracy model were explained via the themes of roles instead of task definitions, circular organizational structure, the transformation of administrative titles into team leaders and solution suggestions along with the problems in the meetings. Faculty members' opinions about academic freedom were explained via the themes of academic freedom definition, research-publication freedom, education-instruction freedom, academic administration freedom and barriers to academic freedom.

Key Words: Holacracy, Academic Freedom, Higher Education, Faculty Member.

ÖNSÖZ

...Dünya üzerindeki mükemmel ve ilham verici olan her şey, özgürce çalışabilme fırsatı olan bireyler tarafından yapılmıştır.

Albert Einstein

Yüzyıllar boyunca üniversiteler, toplumsal hayatı yönlendirici gücüyle varlığını sürdürmüşlerdir. Ancak içinde bulunulan baş döndürücü devinime sahip bu çağda üniversiteler sorgulanmaya başlanmış ve yenilenmesi gerektiği düşünüle gelmiştir. Bu sebeple Türkiye'nin köklü tarihsel geçmişe sahip dört üniversitesindeki öğretim elemanlarının yeni ve özerk bir örgütsel yapı olan holakrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu öğretim elemanlarının holakrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme nedenlerinin araştırılmasının ise gerek bu üniversiteler gerekse diğer üniversiteler için yol gösterici ve aydınlatıcı olacağı umulmaktadır.

Uzun ve zorlu geçen doktora sürecimde emeği geçen tüm öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle ders dönemim ve tez sürecimde beni her daim destekleyen, değerli görüşleriyle yolumu aydınlatan ve çalışmamı daha ileriye götürmemi sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İnanet Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim sırasında ve tez sürecimde katkı ve eleştirileriyle gerek mesleki gerekse kişisel gelişimimde büyük katkısı bulunan ve desteklerini asla esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ali Balcı'ya çok teşekkür ediyorum. Öte yandan tez izleme komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan ve yol gösterici olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Servet Özdemir'e çok teşekkür ederim. Gerek akademik gerekse kişisel anlamda desteğini esirgemeyen ve tezimin gelişimi için önemli görüşlerini sunan değerli hocam Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi 'ye çok teşekkür ederim. Saygı değer jüri üyem Doç. Dr. Gökhan Arastaman'a tezimin olgunlaşmasında ve veri toplama sürecimde sunduğu önemli katkı ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tezimin pek çok aşamasında değerli görüş ve önerilerini sunarak desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Cemalettin İpek'e, Prof. Dr. Nuri Baloğlu'na ve Doç. Dr. Bahadır Gülbahar'a çok teşekkür ederim.

Veri toplama aşamalarında desteklerini esirgemeyen isimlerini tek tek sayamayacağım tüm değerli öğretim elemanlarına şükranlarımı sunuyorum. Öte yandan pandemi sürecinde değerli vakitlerini ayırarak gerek görüşme teklifimi kabul eden gerekse ölçeğimi yanıtlayan tüm öğretim elemanlarına minnettarım. Bu noktada özellikle desteklerini esirgemeyen saygı değer hocam Doç. Dr. Serkan Koşar'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bu süreçte değerli zamanlarını ayırarak ve katkılarını sunarak beni destekleyen değerli arkadaşlarım Araş. Gör. Burcu Toptaş'a, Araş. Gör. Dr. Tuğba Güner Demir'e ve Araş. Gör. Dr. Özge Erdemli'ye teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimim sürecinde manevi destekleriyle kendimi huzurlu ve mutlu hissetmemi sağlayan dostlarım, şükür sebeplerim Dr. Sevda Katıtaş'a, Öğr. Gör. Dr. Başak Coşkun'a ve Dr. Mehmet İsmailoğlu'na varlıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak doktora sürecimdeki her türlü zorlukta yanımda olan, bir an olsun desteğini esirgemeyen, düştüğümde kalkmamı sağlayan değerli eşim Murat Turpçu'ya minnettarlığımı sunuyorum. Doktora sürecimde benimle büyüyen kızlarım Mercan'a, Miray'a ve miniğime annelerinin bitmeyen derslerine gösterdikleri sabır için sonsuz teşekkür ediyorum.

Merve TURPÇU
Temmuz, 2022

Kızlarım Mercan'a ve Miray'a

Yol arkadaşına...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR/SİMGELER	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	11
Önem.....	12
Sınırlılıklar.....	14
Tanımlar.....	15
BÖLÜM 2.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	17
Holon Kavramı	17
Holakrasi Kavramı	18
Holakrasi ile İlgili Kavramlar	22
Holakrasinin İlişkili Olduğu Kavramlar.....	33
Holokratik Yapı ve İşleyiş.....	38
Holakrasiye Yönelik Eleştiriler.....	43
Akademik Özgürlük Kavramı.....	46
Akademik Özgürlük ile İlişkili Kavramlar	55
Akademik Özgürlüğe Yönelik Tehditler.....	62
Akademik Özgürlüğün Korunması	65
Holakrasi ve Akademik Özgürlük İlişkisi	68
BÖLÜM 3.....	71
YÖNTEM.....	71
Araştırmanın Modeli.....	71
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu	74
Nicel Boyutta Evren ve Örneklem	74
Nitel Boyutta Çalışma Grubu.....	77
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	78
Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği	79
Akademik Özgürlük Ölçeği	95
Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	110

Verilerin Toplanması	111
Verilerin Çözümlemesi	113
BÖLÜM 4	117
BULGULAR VE YORUMLAR	117
Holakrasiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
Holakrasi ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar	117
Holakrasi ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar	128
Holakrasi ile ilgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	148
Akademik Özgürlüğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar	149
Akademik Özgürlük ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar	149
Akademik Özgürlük ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar	160
Akademik Özgürlük ile ilgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	186
Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	188
BÖLÜM 5	191
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	191
Sonuçlar	191
Holakrasi ile İlgili Sonuçlar	191
Akademik Özgürlük ile İlgili Sonuçlar	192
Holakrasi ve Akademik Özgürlük Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	194
Öneriler	196
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	196
Araştırmacılara Öneriler.....	198
KAYNAKLAR	199
EKLER	221
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	222
EK 2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Uygulama İzni	223
EK 3. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama İzni	224
EK 4. ODTÜ Etik Kurul İzni	225
EK 5. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu İzni	226
EK 6. Ölçekler- Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Ölçme Aracı.....	227
EK 7. Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Öğretim Elemanı Görüşme Formu	230
BENZERLİK BİLDİRİMİ	233
ÖZGEÇMİŞ	235

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Bürokratik, Adhokratik ve Holokratik Yapı Karşılaştırması.	37
Tablo 2. Karma Araştırma Tercih Etme Sebepleri.	72
Tablo 3. Araştırmanın Evren ve Örnekleminde Bulunan Öğretim Elemanı Sayıları.	75
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri	76
Tablo 5. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler	77
Tablo 6. Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeğine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	87
Tablo 7. Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları	91
Tablo 8. Uyum İyiliği İndeksleri ve Modele İlişkin Değerler	94
Tablo 9. Akademik Özgürlük Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	102
Tablo 10. Akademik Özgürlük Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları	106
Tablo 11. Uyum İyiliği İndeksleri ve Modele İlişkin Değerler	108
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Holakrasi Modelini Benimseme Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	118
Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Unvana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo 15. Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Üniversiteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	126
Tablo 16. Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Görev Yapılan Üniversitede Çalışılan Toplam Süreye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	127
Tablo 17. Öğretim Elemanlarının Görev Tanımları Yerine Roller Atanmasına İlişkin Görüşleri.....	130
Tablo 18. Öğretim Elemanlarının Çember Örgüt Yapısının İşleyiş Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	136

Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Yöneticilerin Takım Liderine Dönüşümüne İlişkin Görüşleri.....	143
Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Toplantılarda Sorunla Birlikte Olası Çözümünü Sunma ile İlgili Görüşleri.....	146
Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ort. ve Standart Sapma Değerleri	150
Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	153
Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Unvana Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	154
Tablo 24. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Üniversiteye Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	157
Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Üniversitede Çalışılan Toplam Süreye Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	159
Tablo 26. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlük Tanımlamaları.....	160
Tablo 27. Öğretim Elemanlarının Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenlere İlişkin Görüşleri	166
Tablo 28. Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri	173
Tablo 29. Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Atamalarındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri.	176
Tablo 30. Öğretim Elemanlarının Akademik Birimlerin Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	179
Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Engelleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	182
Tablo 32. Holakrasi Toplamı ve Bileşenleri ile Akademik Özgürlük Bileşenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	188

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Holakrasi Çemberlerindeki Çekirdek Roller	24
Şekil 2. Atama, Strateji ve Öncelikler	25
Şekil 3. Holarşik Örgüt Şeması	39
Şekil 4. Geleneksel Örgüt Şeması ile Çember Örgüt Şeması Birleşimi	40
Şekil 5. Çember Yapı (Rol, Alt Çember, Süper Çember)	41
Şekil 6. Çifte Bağlantı Şeması	42
Şekil 7. Yakınsayan Paralel Desen Prototipi	73
Şekil 8. Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği Yamaç Grafiği	85
Şekil 9. Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeğine ait Birinci Düzey DFA Modeli	95
Şekil 10. Akademik Özgürlük Ölçeği Yamaç Grafiği	100
Şekil 11. Akademik Özgürlük Ölçeğine ait Birinci Düzey DFA Modeli	109

KISALTMALAR/SİMGELER

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
AMOS	Analysis of Moment Structures
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
COVID-19	Korona Virüs Hastalığı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	Frekans
HA	Holakrasi Anayasası
KMO-MSA	Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Testi
LIO	Lausanne İşletme Okulu
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
ss	Standart Sapma
TBA	Temel Bileşenler Analizi
VIF	Tolerans ve Varyans Artış Faktörü
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problemi, amacı ve önemi yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın sınırlılıkları ve çalışmayla ilgili önemli kavramların tanımlarının yer aldığı alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem

Yükseköğretim, ülkelerin gelişmesinde ve küresel bilgi ekonomisinde üst sıralarda yer almasında oldukça önemli bir role sahiptir. Bu amaçla yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin üst seviyede niteliklere sahip insan gücü yetiştirilmesi, bilimsel araştırma yapılması, bilimsel bilginin korunması, yayılması ve geliştirilmesi gibi işlevlerinin yanı sıra, toplumun ve insanlığın sorunlarına yönelik çözüm bulma işlevini de gerçekleştirdiği düşünülmektedir.

Tarihsel açıdan bakıldığında ilk yükseköğretim kurumlarının milattan önceye dayandığı görülmektedir. Platon tarafından kurulan “Akademia”, Aristoteles tarafından kurulan Lyseum ve Büyük İskender tarafından kurulan Museum tarihte bilinen ilk yükseköğretim kurumları olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2021; Günay, 2007). Yükseköğretim kurumu denildiğinde akla öncelikle üniversite gelmektedir (Erdem, 2015). Üniversite, felsefi bir tartışma ortamında, akli duygunun önüne alarak, bireylerin olayları görmeleri ve tartışmaları suretiyle ayırt edebilirliklerine olanak veren bir kurumdur (Ortaş, 2004). Rosovsky (2017) ise üniversiteleri, öğretmenlerinden bilgi edinmek isteyen öğrencilerin bulunduğu okullar olarak tanımlamaktadır. Nitekim özerk birimler veya alt sistemlerden oluşan üniversiteler, kendini yönetebilen akademik topluluk yahut meslektaşlar topluluğu anlamına gelmektedir (Balcı, 2015). Öte yandan üniversiteler, uzmanlaşmış insangücünü yetiştiren meslek okullarından daha fazlası olup öğrencileri eğitim aldıkları konularda kendi fikir ve görüşlerini geliştirmeleri hususunda teşvik etmektedir (Vrieling, Lemmens ve Parmentier, 2011).

Üniversite, unus (bir) ve versus (bütünde toplanmış- çevrilmiş) anlamında bir bütünün etrafında toplanmış demektir (Aydın, 2021). Üniversite kavramının etimolojik

kökeni incelendiğinde Latince “*uni-versitas*” kelimesinden geldiği (Günay, 2008) ve “*bütin*” ustalar (masters) ve akademisyenler topluluğunu ifade ettiği görülmektedir (Prelec, Furstenberg, Heathershaw ve Thomson, 2022). Meslek loncasının da karşılığı olan kavram (Aray, Ocak 2008) bağımsız ve ortak çıkarlara sahip bireylerin oluşturduğu topluluk anlamındadır (Öztunalı, 2001; Akt. Aydın, 2016). Kavram, dönemler içerisinde bazı değişikliklere uğramış ve Ortaçağ döneminde “corporation” kurum veya dernek anlamında kullanılmaya başlanmış; ancak bu kullanım üniversite kelimesinin günümüzdeki anlamını ihtiva etmemiştir. Bugünkü anlamıyla üniversite kavramı için “*Studium Generale*” kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, universitas kavramını da içermekte olup uzun dönem ilk üniversiteleri ifade etmede kullanılmış genel bir ifadedir (Rukancı ve Anameriç, 2004).

Üniversite kavramı, bugünkü anlamıyla 14.yy’dan sonra modern dönemlerde kullanılmaya başlanmıştır (Hirsch, 1998; Karayalçın, 1964). Yerelden öte tüm Avrupa’ya hitap eden Ortaçağ üniversiteleri, çağın özelliğine uygun olarak, öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturmuş olduğu ve öğrencilerin çırak kabul edildiği loncalar (korporasyonlar) “*Universitas Magistrorum*” şeklinde ve tamamen öğrencilerden oluşan ve öğretmenlerin kurum dışı kaldığı loncalar (korporasyonlar) “*Universitas Scholarium*” şeklinde olmak üzere iki şekilde örgütlenmiştir. Bu açıdan Paris Üniversitesi’nin “*Universitas Magistrorum*”; Oxford Üniversitesi ile Cambridge Üniversitesi’nin ise “*Universitas Scholarium*” şeklinde örgütlendiği görülmektedir (Akt. Erol, 2005; Karayalçın, 1964) Kuruluş tarihleri üzerinde uzlaşa bulunmamakla birlikte ilk üniversitelerin 11. ve 12. yüzyılda ortaya çıktıkları bilinmektedir. Bologna (1088), Salerno (1096), Oxford (1096), Paris (1150), Cambridge (1209), Padua (1222), Monpolier (1289) ve Prag (1348) ilk kurulmuş olan üniversitelerdendir (Aydın, 2016). İlk modern üniversite modeli ise 1810 yılında Almanya’da kurulan Humboldt Üniversitesi (günümüzde Berlin Üniversitesi)’dir. Üniversitenin kurucularından olan Humboldt, felsefede Kant ve Fichte’ den etkilenerik (Bilgili, 2016) mesleki öğretim ve araştırmanın beraber yürütülmesini temel alan bir üniversite kurmuştur (Günay, 2007). Bu dönemde akademik özgürlüğün, bilimsel düşünme ve gerçeğin üniversitelere hakim olduğu görülmüştür (Karayalçın, 1964). Öte yandan bu üniversite modelinde özerklik kavramının akademik özgürlükle ilişkilendirildiği; üniversitenin gerçekleştirdiği eylem ve faaliyetler hususunda hiçbir baskı veya yaptırımın olmadığı bir kurum olarak tanımlandığı görülmüştür (Balcı, 2015).

Türk kültürü içerisinde yükseköğretim kurumları için Selçuklu ve Osmanlı Dönemleri içerisinde medrese, külliye; Tanzimat döneminden sonra ise darülfünun

kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Tanzimat döneminde “Darülfünun” kavramının tercih edilmesinin nedeni olarak Osmanlı Devletinde fen bilimlerine verilen itibar ile fen bilimlerinin ilerlemesine duyulan ihtiyaç gösterilmektedir (Günay, 2007). Cumhuriyetin ilanından önce Türkiye’deki ilk yükseköğretim kurumlarının kuruluşu 1773’lü yıllara denk gelmektedir. Ancak çağdaş anlamdaki yükseköğretim kurumlarının temelini 18. ve 19.yüzyıllarda atıldığı; cumhuriyetin ilanı ile birlikte yükseköğretimin ulusal ve küresel boyutta temsili için çeşitli yönetsel ve yapısal bir takım değişikliklere uğradığı görülmektedir (Baskan, 2001). Bu çerçevede ilk olarak 1933 yılında 2252 sayılı Kanun çıkartılarak yapılan üniversite reformu ile “Darülfünûn-i Şahane” üniversiteye dönüştürülmüş ve böylelikle İstanbul Üniversitesi (1 Ağustos 1933) kurulmuştur. Ardından 1944 yılında çıkarılan 4619 sayılı Kanunla birlikte “İstanbul Teknik Üniversitesi”; 1946 yılında çıkarılan 4936 Kanun’un 78. maddesiyle birlikte ise Ankara Üniversitesi kurulmuştur (Aydın, 2021). Üniversite reformuyla kurulan bu üniversitelerle birlikte enstitü ve yüksekokullarının Türkiye yükseköğretim yapısının temelini oluşturduğu; ileriki yıllarda yapılan değişimlere de öncülük ettiği düşünülmektedir. (Namal ve Karakök, 2011). Daha sonra, 1973 yılında ve son olarak ise 1981 yılında çıkarılan yasalarla değişiklik çalışmalarına devam edilmiştir. Halen yürürlükte olan 2547 sayılı Kanun ile birlikte yükseköğretime yeni bir içerik ve bütünlük getirilmiştir (Baskan, 2001). Öte yandan bu Kanun ile yönetsel, kurumsal ve akademik açıdan bir yeniden yapılanma sürecine girilmiş; ülkedeki tüm yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanması sağlanmıştır. Mevcut üniversite sayısı, 1982 yılı itibarıyla 27’ye çıkarılmış (YÖK, 2022); bugün ise bu sayı 129’u devlet, 75’i vakıf ve dördü vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere 208’e yükselmiştir (YBYS, 2022).

Buraya kadar anlatılanlar çerçevesinde gerek dünyadaki gerekse Türkiye’deki üniversitelerin gelişim süreçleri içerisinde çeşitli değişim ve dönüşümlerden geçtiği görülmektedir. Ancak Türk üniversitelerindeki bu değişimlerin sıklıkla yalnızca niceliksel olduğu belirtilmektedir. Nitekim üniversitelerin yönetim sistemlerindeki bürokratik ve hantal yapının varlığı önemli tartışmalara yol açmakta ve yönetim sistemini dinamik hale getirmenin gerekliliği pek çok alanda ifade edilmektedir (Çengel, 2011). Bu sebeple üniversitelerde nicelik artışının yanında niteliksel artışı sağlamaya yönelik politikalar izlenmesi; araştırma, eğitim- öğretim ve hizmet sunumuna katılabilen özerk yapılara dönüştürülmesi gerektiği belirtilmektedir (Gül ve Gül, 2015).

Bu çerçevede üniversitelerin örgütlenme ve yönetimini tartışabilmek için öncelikle örgüt kavramını ve yapısal özelliklerini incelemenin önemli olduğu

düşünülmektedir. Nitekim üniversiteler, en eski resmi örgütsel formlardan bir tanesidir. Uzun tarihsel gelişimi içerisinde varlığını sürdürebilmesi, onun bilinen örgüt tiplerinin en esneklerinden biri olduğunun göstergesi niteliğindedir (Fındıklı, 2019). Örgütten örgüte değişim gösteren yetki dağılımı, karar alma süreçleri ve iletişim kanallarının biçimi o örgütün yapısını yansıtmaktadır. İnsan faktörünün etkili olduğu tüm örgütlerde olduğu gibi üniversiteler de amaçlarına ulaştıracak, etkinlik ve verimlilik sağlayacak bir örgüt yapısına ihtiyaç duymaktadır. Nitekim doğru şekilde örgütlenmiş bir üniversitedeki işlerin ve sorumlulukların yeterliği yüksek işgörelere dağıtıldığı ve kararların da yine yetkili işgörelenler tarafından alındığı görülmektedir (Ertekin, 2006).

Öte yandan bürokrasi ve kompleks örgütlere ilişkin yapılan çalışmaların yüzyıl başlarına kadar geriye gittiği dikkate alındığında, üniversite yönetim ve organizasyonunun ihmal edildiği düşünülmektedir (Fındıklı, 2019). Örgüt kuramcılarının bir araştırma konusu olarak üniversitelere yönelik ilgisinin Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllara dayandığı görülmektedir. O güne değin akademik dünyaya egemen olan bakış açısının kurumlardan öte üyelerine odaklandığı ve Mertoncu yaklaşımın hâkim olduğu bilinmektedir (Musselin, 2007). Sonrasında ise Weberci bürokratikleşme teorisini tartışan Merton (1940), Gouldner (1935) veya Selznick (1949) gibi sosyologların sorgulama yolunu izleyerek Blau (1973), üniversitelere yeni bir yaklaşım getirmiştir. O, üniversitelerin merkezi olmayan bir bürokrasiye sahip olduklarını; araştırmadan çok öğretimin organizasyonu için var olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, bürokratik özelliklerle birlikte rasyonel mantığın da yer aldığı mekanlar olarak üniversitelerin bu anlayışı Mintzberg (1979) tarafından ele alınmıştır (Musselin, 2007). Ona göre üniversiteler, profesyonel bürokrasiye sahip örgütlerdir. Makine bürokrasisinin aksine bu örgütlerde yetki, profesyonel otoriteye ve uzmanlık gücüne dayanmaktadır (Blau, 1967, s. 68; Akt. Mintzberg, 2014). Dolayısıyla üniversite öğretim elemanlarının profesyonel özerkliğe sahip oldukları belirtilmekte; yatay karar alma davranışlarından ötürü hiyerarşik (bürokratik) örgütlerin merkezi denetim ve koordinasyon mekanizmalarının hükümsüz sayıldığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla bürokratik kontrol yalnızca idari süreçlerde sağlanabilmekte, akademik görevler hususunda ise profesyonel öz-denetim üstün gelmektedir (Fındıklı, 2019).

Pek çok toplumsal kurumda olduğu gibi üniversiteler de hem hiyerarşik hem de demokratik özellikleri bir arada barındırmaktadır. Nitekim üniversitelerde öğretim üyeleri, öğrenciler ve idari çalışanlar arasındaki ilişkilerin hiyerarşik olduğu; bu grupların kendi içlerindeki ilişkilerin ise daha demokratik olma eğilimi gösterdiği görülmektedir

(Rosovsky, 2017, 275). Öte yandan Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki yapı 2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu” etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda 2547 sayılı Kanun çerçevesinde üniversitelerin “Bürokratik Örgüt” bakış açısıyla yapılandırıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2012).

Üniversitelerde yaşanmakta olan problemlerin kökeninde özerk olmayan üniversiteler, özerk üniversite bilincinin yerleşmesine imkân vermeyen Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yapılanması ve bu yapıyı savunan anlayışın bulunduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Ortaş, 2008). Öte yandan 1982 yılında YÖK yapılanmasının kuruluşuyla beraber üniversitelerin “tek tipleştirilmeye” çalışıldığı; bunun ise üniversite özerkliğine imkân vermeyen piramit örgüt yapısıyla sağlanmak istenildiği düşünülmektedir (Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2006). Oysaki üniversiteler, akademik özellikleri gereğince gerek okullardan gerekse diğer işletmelerden ayrılmaktadır. Okullar, eğitim-öğretim ve bilgi yayma işletmeleri iken; üniversiteler, üst düzey araştırma ve öğretim yapan işletmelerdir. Üst düzey araştırma ve yayın yapabilmek için de özgür çalışma ortamı gerekmektedir (Karayalçın, 1964). Dolayısıyla bilgiyi üreten ve kullanan kurumlar olan üniversitelerin başrol oyuncusu öğretim elemanlarının özerk bir çalışma ortamına sahip olmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının holakrası ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin üniversitelerinin örgüt yapısı ile ilişkili olacağı öngörülmektedir. Nitekim toplumsal yaşamda birer lider kuruluş haline gelmeleri beklenen üniversitelerin, dinamik bir yapıya kavuşabilmeleri için yeniden yapılanma sürecine girmeleri önemlidir. Bunun için ise sahip olunan yönetim sisteminin gözden geçirilerek günümüz ihtiyaçlarını da karşılayacak yepyeni ve verimlilik sağlayacak bir yönetim sistemine geçilmesi gereklidir (Çengel, 2011). Ancak bunu yaparken akademik çalışmanın özgünlüğünün üniversite yönetişimi ve bunun sonucunda değişim süreçleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunun ve değişimin kendi özgünlükleri üzerine inşa edilmesi gerektiği de bilinmelidir (Musselin, 2007). Son dönemde ortaya konulan ve yönetim alanyazınında görece yeni bir kavram olan holakrası, ABD başta olmak üzere Hollanda, Almanya, İsviçre, Kanada, Japonya ve Çin gibi pek çok ülkede, farklı özellik ve büyüklükte ortalama 1.000’in üzerinde küresel şirket tarafından uygulanan bir yönetim sistemidir (Holacracy, 2022).

Holakrası, ilk olarak 2007 yılında Brian Robertson tarafından ortaya atılmıştır (Bernstein, Bunch, Canner ve Lee, 2016; Khusidman, July 2010). Holakrası, Robertson ve Ternary Yazılım’daki meslektaşları tarafından tasarlanmış ve dünyadaki gelişimini

desteklemek amacıyla kurulmuş “HolacracyOne” yönetiminde gelişmiştir (Berry, 2015). Holakrasi, 2014 yılında Zappos firmasının CEO’su Tony Hsieh’in holakrasiye geçiş yapacaklarını açıklamasıyla ün kazanmış ve bilinir hale gelmiştir (Bernstein vd., 2016; Duverge, 2015; Reingold, 2016). Öte yandan HolacracyOne tarafından sistemi uygulamak isteyen örgütler için sistemin temel ilkelerini, yapısını ve uygulama süreçlerini içeren “Holakrasi Anayasası (Holacracy Consitution)” adı verilen bir kurallar kitabı hazırlanmıştır (Holacracy™, 2021). Sıklıkla yenilenen bu kitabın holakrasiye geçiş yapan örgütler için yol gösterici olabileceğini söylemek mümkündür.

Kavramı ilk kez ortaya koyan Robertson (2007) holakrasiyi, her zamanki hiyerarşik yapıdaki örgütten farklı olarak, örgüte rehberlik etmenin her yönüyle yeni bir yolu olarak tanımlamaktadır. O’na göre bu yapıda örgüt, radikal öz-yönetime dayanmakta ve yönetim yetkileri tüm çalışanlar arasında bölünmektedir. Öte yandan holakraside günlük operasyonel kararlar çoğunlukla cepheye en yakın uygulayıcılar tarafından otokratik olarak verilmektedir (Da Silva, 2017; Robertson, 2009; Thordarson, 2015). Tasarımcı rolünü üstlenen bir işgören, kimsenin iznine gerek olmaksızın, örgütün amacına en iyi şekilde hizmet ettiğini düşündüğü parçaları tasarlamada özgürce hareket edebilmekte; hiyerarşik örgütlerde oldukça yaygın olan onay programları bu yönetim sisteminde yalnızca gerekli olduğunda kullanılmaktadır (Da Silva, 2017). Bu yapıda işgörenler, kendilerine verilen amaç doğrultusunda kendi kendilerini yönetmekte ve amaçlarına en iyi şekilde nasıl ulaşacaklarına karar vermektedir (Thordarson, 2015). Bu sebeple ise holakrasiyi uygulayan örgütlerde karar verme hızının genellikle geleneksel örgütlerden çok daha yüksektir (Da Silva, 2017).

Holakrasi’nin yurtdışı literatürde örgütsel yapı (Eremina, 2017), sosyal destek (Deelen, 2017) , sosyal sürdürülebilirlik (Archer, Forrester-Wilson ve Muirhead, 2016), girişimci üniversiteler (Muff, 2017), dinamik yönetim (O’Shea, 2016), kimlik ve erişim yönetimi (Fowler, 2018) ve toplumsal değişimler (Graham, 2010) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi bakımından incelendiği görülmektedir.

Eremina (2017), “Örgüt Yapılarının Karşılaştırılması- Zappos Örneği” başlıklı çalışmasında hiyerarşi ve holakrasi arasındaki farkı analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, karşılaştırmalı analiz yapılırken yakın dönemde hiyerarşiden holakrasiye geçiş yapan Amerikan şirketi Zappos’un verileri gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda, hiyerarşi ve holakrasi çevresel, yapısal ve içsel faktörler olmak üzere üç boyut altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sürekli çevresel değişimlerin olduğu bir çağda büyük ölçekli örgütlerin hiyerarşik yapıda kalmaktan ziyade holokratik örgüt yapısını

benimsemeleri gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte çalışmada 21. yüzyıldan önce kurulmuş büyük ölçekli örgütlerin holakrasiye geçişlerinin zor olabileceği de vurgulanmaktadır. Ayrıca, holakrasiye geçişin ortaya çıkardığı karmaşıklığın faydalarından daha baskın olduğu; bu sebeple de holakrasiye geçiş yapacak büyük ölçekli örgütlerin kuruluş aşamasında holakrasiye uygun olarak örgütlenmesinin daha uygun olabileceğini belirtilmiştir.

Holokratik yapıdaki örgütlerdeki çalışanların akran sosyal desteğini nasıl deneyimledikleri ve bu desteğin nasıl ortaya çıktığı Deelen (2017) tarafından incelenmiştir. Vaka çalışması olarak yürütülen araştırma sonucunda görüşmecilerin güçlü bir akran sosyal desteğine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Buna göre, örgütte yönetici unvanına sahip işgörenlerin olmamasının çalışanların akran desteğinden yoksun olacağı anlamına gelmeyeceği görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada holakrasinin çalışanların öz-örgütlenmesi üzerinde açıkça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Archer vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada, holokratik örgüt yapısının sosyal sürdürülebilirliğe katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, dağıtılmış liderlik ve karar verme otoritesi ile öz örgütlenme arasında ilişki olduğu; başarılı bir öz-örgütlenme için insanların kendi kendilerine karar verme sorumluluğunu almalarını talep eden yahut teşvik eden bir yapılanmanın gerektiği ortaya konulmuştur. Öte yandan araştırmacılar, özellikle hiyerarşik yapıdan holokratik yapıya geçiş yapan bir örgüt için bunun zorlu bir süreç olduğunu vurgulamışlardır.

Fowler (2018) tarafından yapılan çalışma, holakrasinin örgütler üzerinde ne gibi etkileri olduğunu; holakrasinin uygulama yazılımlarını, kimlik ve erişim yönetimini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, holakrasiyi uygulayan dünya çapında 13 ülkedeki çeşitli kuruluşlardan 67 işgörenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, holakrasinin örgütlerin yapısında, süreçlerinde ve kurallarında değişiklik yarattığı; bunun ise sıklıkla mevcut yazılımları yenilemeye veya yeni uygulama yazılımlarına ihtiyaç duyulmasına neden olduğu ortaya konulmuştur.

O'Shea (2016) yapmış olduğu çalışmada, holokratik örgüt yapısına sahip bir örgütteki işgörenlerin deneyimlerini anlamayı ve bu yapıdaki liderlik modelinin modern işgücü için uygun olup olmayacağını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, toplantılar, karar verme, yapı ve hiyerarşi, liderlik ve verimlilik/motivasyon olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Bu temalar içerisinde en fazla holakrasi modelindeki temel farklılıkları yansıtan toplantılar ve karar verme temalarına odaklanıldığı görülmüştür. Araştırmada, katılımcıların çoğunun-holakrasiyi sevmeyenler de dahil-lider olma arzusuna sahip

olduğu; önceki liderlerin veya yöneticilerin holokratik ortama uyum sağlamada sorun yaşadıkları ve holokratik toplantı yapısının oldukça farklı ve katı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Holakrasiyi konu alan yurt içinde yapılmış araştırmaların genellikle liderlik (Öztürk Çiftçi, 2019), yönetim sistemi (Gür, 2019; Uğur Sarıoğlu, 2021; Yeşilkaya, 2021), takım öğrenmesi (Demirbilek, 2021) ve Z kuşadı (Gür ve Wolff, 2021) gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların işletme alanında ve işgörenlerin algılarını ölçen çalışmalar ile derleme çalışmalar şeklinde olduğunu söylemek mümkündür. Buraya kadar anlatılanlar ışığında akademik özgürlüklere sahip öğretim elemanlarının görev aldığı özerk kuruluşlar olan üniversite yönetimlerinde holakrasi modelinin uygulanmasının üniversiteler ve üniversite yönetimleri için pozitif yönde etkilerinin olabileceği düşünülebilir. Bu anlamda çalışmanın diğer değişkeni holakrasi ile ilgili olabileceği düşünölen akademik özgürlük kavramıdır.

Dünya Üniversiteler Servisi (World University Service-WUS) tarafından, 1988 yılında Akademik Özgürlük ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği Üzerine Bildirge Lima Bildirgesinde akademik özgürlük, “akademik çevre üyelerinin tek tek yahut toplu olarak bilgiyi araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretim, anlatma veya yazma yoluyla edinmelerinde, geliştirmelerinde ve iletmelerindeki özgürlükleri (m.1)” şeklinde tanımlanmıştır. Bilgi uğruna araştırma özgürlüğünü ödüllendiren evrensel bir seçenek olan akademik özgürlük (Katungwensi, 2006), gerek yükseköğretim ve üniversite misyonunun gerekse öğretim ve araştırmanın merkezinde yer almaktadır (Prelec vd., 2022). Üniversiteler, geçmişten bugüne otoriteden bağımsız şekilde bilgiyi üretme ve yayma amacıyla zorlu uğraşlardan geçerek bulunduğu noktaya gelmiştir. Çünkü üniversiteler, otoriteye karşı bağımsız tartışma ortamında eleştirel düşünceye destek vermektedir (Ortaş, 2004). Demokratik kurumlar ise ancak düşüncelerin özgürce aktarılabildeği yerlerde varlıklarını sürdürebilmekte ve gelişebilmektedir (Çelik ve Tonta, 1996). Dolayısıyla, tam demokratik kurumlar olan üniversiteler, karşılıklı tartışma ortamında her bireye kendini rahatça anlatabilme olanağı sunabilmelidir. Bu çerçevede akademik özgürlüğün sağlanması için ilk olarak üniversite özerkliği ve akademik özgürlüğün sağlanması, kavramın akademisyenlerce içselleştirilmesi ve akademisyenlerin gerek haklarının gerekse sorumluluklarının farkına varmaları önemlidir (Doğan, 2015).

Akademik özgürlüğün uluslararası literatürde “kilise temelli okullarda eğitsel ve teolojik analiz” Tillmann (1991), “devlet üniversitelerinde akademik özgürlük” LaNear (2005), “yükseköğretim avukatlarının akademik özgürlüğe yönelik algıları” Rupe (2005), “fakültedeki akademik özgürlük algıları” Goodell (2005) ve “akademik personelin akademik özgürlük deneyimleri” Katungwensi (2006), “çalışan statüsü ve fakülte memnuniyeti” (Mahamane, 2011), “rektör yardımcılarının akademik özgürlük algıları” (Gill, 2017), “Hristiyan kolejleri ve üniversitelerinde fakültelerin akademik özgürlük algıları” (Walz, 2017) ve “Daimî kadrodaki öğretim üyelerinin akademik özgürlük algıları” (Hanson, 2003) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi bakımından gözden geçirildiği görülmektedir.

Hanson (2003) “Daimî Kadrodaki Öğretim Üyelerinin Akademik Özgürlük Algıları: Fenomonolojik Bir Çalışma” adlı tez çalışmasında, daimî kadrodaki öğretim elemanlarının akademik özgürlük deneyimlerinin özünü tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede çalışmaya, daimî kadroda olan ve o üniversitede beş yıl deneyime sahip 10 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada, katılımcıların akademik özgürlükleri nasıl algıladıkları, açıkladıkları ve anlamlandırdıkları konusunda şu temalar ortaya çıkmıştır: a) özgürlüğün değeri, b) iş güvenliği, c) özerklik ve d) sınırlamalar. Araştırma sonucunda daimî kadronun öğretim üyelerinin iş güvenliği duygularını arttırdığı; öğretim üyelerinin ifade özgürlüklerini korumak için akademik özgürlüğün gerekli olduğu; özgürlüklerin sınırsız ve parametresiz olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, özgürlüklerin belirli nitelikler, saygı sınırları, normlar ve başkalarına karşı nezaket içerdiği de belirlenmiştir.

Gill (2017)’in üniversite rektör yardımcılarının akademik özgürlüğü nasıl gördüklerini merkeze alan çalışmasında odak noktası, akademik özgürlüğün üniversite bağlamında incelenmesi; akademik özgürlüğün karmaşık ve tartışmalı doğasının, nasıl yönetildiğinin ve uygulandığının gözden geçirilmesidir. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunda hem teori hem de toplanan veriler sonucunda özerklik ve özgürlük, araştırma, akademik titizlik, yaygınlaştırma, önem, sonuçlar, sınırlamalar, değerler ve manevi değerler olmak üzere dokuz tema elde edilmiştir. Araştırmada, akademik özgürlüğün örnekleme yer alan üniversitelerin hiç birinde belirli bir konu alanı olarak gündem maddesi olmadığı tespit edilmiş olup bunun ise kavrama yönelik önem eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların akademisyenlerin üniversite dışında üniversitenin yönetimi ve liderliğini, öğretim elemanı atamalarını veya gizli ve hassas kabul edilen herhangi bir konuyu tartışmaması gerektiğini açıkça belirttikleri de tespit edilmiştir.

Hristiyan kolejleri ve üniversitelerindeki öğretim üyelerinin akademik özgürlüğü nasıl algıladıklarını tanımlamayı ve analiz etmeyi amaçladığı araştırmayı Walz (2017), Hristiyan yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında tam zamanlı öğretim üyelerinden veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden Kritik Olay Tekniği (Flanagan, 1954) kullanılmıştır. Araştırmada, akademik özgürlük söz konusu olduğunda katılımcıların öğretmenliğin birincil mesleki kaygısı olsa da kavramı yalnızca sınıf eğitimini değil, aynı zamanda öğrencilerinin sınıf içinde veya dışında genel entelektüel ve ruhsal esenliğini de içerecek şekilde daha geniş tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca analiz sonucunda, katılımcıların akademik özgürlüğü dış otorite tarafından dayatılan sınırlara sahip olmak olarak değil, bir Hristiyan kurumunda çalışan akademisyenler olarak çalışmalarında önemli hissettikleri diğer içsel değerlerden biri olarak tanımladıklarını ortaya çıkmıştır.

Akademik özgürlüğü konu alan ulusal literatür gözden geçirilmiştir. Bunlardan biri de Balyer (2011) tarafından yapılan “Akademik Özgürlük: Türkiye’deki Akademisyenlerin Algıları” başlıklı çalışmadır. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik özgürlük algılarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın çalışma grubu 13 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada, yükseköğretim yönetim sisteminde akademik özgürlüğün iyi şekilde tanımlanmadığı; öğretim elemanlarının akademik özgürlüğe ilişkin uygulamaları yeterli görmedikleri ve araştırmanın işlevi ile sınırlılıklarına odaklandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının geniş katımlı fakülte ve yönetim kurulları önerisinde buldukları görülmüştür.

Buraya kadar tartışılanlar çerçevesinde, bu çalışmanın odak noktası olan holakrası ve akademik özgürlük kavramlarının genelde örgütsel yaşamda özelde ise yükseköğretimde öğretim elemanlarının yaratıcılıklarının ve özerkliklerinin geliştirilmesini sağlarken örgütün ve çalışanların verimliliğini arttıran görece değerli unsurlardan olabileceğini düşünmek olasıdır. Literatürde bahse konu bu iki yapıya ilişkin araştırmaların önermeleri gözden geçirildiğinde, öğretim elemanlarının holakrası ile akademik özgürlükleri arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını tespit etmek mümkündür. Sözü edilen bu iki yapının birbirleriyle ilişkisinin niteliğinin tespitinin, bu yapıları oluşturan boyutların bütüncül olarak analizini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Literatürdeki bu bilgiler temel alınarak gerek holakrası gerekse akademik özgürlük konularının yükseköğretim bağlamında daha ayrıntılı incelenmesinin lüzumlu olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışma, üniversite yönetiminde holakrası konusu bakımından

yurtiçi literatürde bir ilk niteliğindedir. Bunun yanı sıra uluslararası literatürde de üniversite yönetiminde holakrasi modeli ve akademik özgürlük ilişkisini araştıran ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu tartışmalardan yola çıkılarak bu araştırmanın problemi, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının holakrasi ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Ankara ilindeki ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır. Ankara ilindeki ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının;

1. Üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;
 - a. Holakrasinin genel ilkeleri
 - b. Çemberler halinde örgütlenme ve çalışma
 - c. Görev yerine roller tanımlanması boyutlarında nasıldır?
2. Üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri holakrasinin genel ilkeleri, çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ile görev yerine roller tanımlanması boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Unvan,
 - c. Görev yaptığı üniversite,
 - d. Görev yaptığı üniversitedeki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler;
 - a. Araştırma-yayın özgürlüğü
 - b. Eğitim-öğretim özgürlüğü
 - c. Akademik yönetim özgürlüğü boyutlarında nasıldır?

4. Akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri araştırma ve yayın özgürlüğü, eğitim-öğretim özgürlüğü ve akademik yönetim özgürlüğü boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Unvan,
 - c. Görev yaptığı üniversite,
 - d. Görev yaptığı üniversitedeki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite yönetiminde holakrasiye ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Akademik özgürlük tanımlamaları nasıldır?
7. Akademik özgürlüğe ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Akademik özgürlüklerini engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Üniversite yönetiminde holakrasi ile akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Önem

Günümüz dünyasındaki örgütlerin ihtiyacı, düşünen, hayal gücünü kullanan, iyi iletişim becerilerine sahip olan, takım halinde çalışabilen ve sürekli değişime uyum sağlayabilen bireylerdir. Bu bireyleri yetiştirecek olan öğretim elemanları ise daha eşitlikçi ve demokratik uygulamaları olan, akademik özgürlüklerinin sınırlanmadığı, özerk yapıdaki üniversitelerde çalışmak ve söz hakkına sahip olmak istemektedir. Nitekim üniversitelerin de değişim çağındaki çevresel koşullara ayak uydurabilmesi öğretim elemanlarının karar süreçlerine daha hızlı dahil edilmesi ile mümkün olabilecektir (Birnbaum, 2004). Bu gibi ihtiyaçların farkında olan örgütler, 1980’li yıllardan itibaren yönetim kuramcıları Warren Bennis ve Henry Mintzberg tarafından ortaya konulan adhokrasi gibi alternatif yapılara yönelmeye başlamışlardır (Bernstein vd., 2016). Eğitim kurumları da dahil olmak üzere pek çok örgütün de bu alternatif örgüt yapılarına geçiş yaptığı görülmektedir (Archer vd., 2016).

Alternatif örgüt yapılarından biri olan holakrasi, çalışanların özerkliğini, yaratıcı problem çözme becerilerini arttırmayı, örgüt içi iletişimi, işbirliğini ve netliği geliştirmeyi amaçlayan modern çağ için geliştirilmiş bir yönetim yaklaşımıdır. Holakrasi, çevik ve amaca uygun bir örgüt için gerçek dünyada test edilmiş bir “sosyal teknoloji” olup; örgütün yapılandırılışını, örgütteki kararların alınışını ve örgütsel gücün dağıtılışını

kökten değiştirmektedir (Holacracy, 2022). Lee (2002) iş dünyası için popüler olan stratejik planlama, benchmarking (kıyaslama), rightsizing (doğru ölçeği bulma), ISO belgeleri ve toplam kalite yönetimi gibi yöntemlerin devlet üniversitelerinde gittikçe daha fazla kurumsallaştırıldığını ifade etmektedir. Bu kapsamda bu çalışma ile 21. yüzyıl üniversitelerindeki değişim ve dönüşüm ihtiyacı sonucunda üniversite yönetiminde holakrasi modelinin ve akademik özgürlük ile ilişkisinin tartişılmasının önemli bir çaba olduğu ortaya atılabilir.

Toplumda önemli ve saygın bir yere sahip yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin üstlendiği rollerin giderek karmaşıklaştığı bu dönemde üniversitelere ve öğretim elemanlarına verilmesi gereken önemin daha da öne çıktığı görölmektedir. Bu kapsamda holakrasi, mevcut konumunu korumak isteyen üniversiteler için arzu edilen esneklik ve uyarlanabilirliği sağlayacak yeni bir yapı getirmektedir. Bu esnek yapıyla birlikte üniversitelerde özgürlükçü ve adil bir çalışma ortamı oluşacağı, çok sesliliğin artacağı, rolleri kapsamında kendi kararlarını kendisi veren öğretim elemanlarının profesyonel becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişeceği; böylelikle de gerek eğitim-öğretim gerekse araştırma-yayın süreçlerindeki performanslarının artacağı düşünölmektedir. Dolayısıyla da öğretim elemanlarının işten ayrılma niyetinin düşük olacağını, özgürlükçü ve sağlıklı akademik iklim yaratılarak özgür bilim üretilmesine olanak sağlanacağını ifade etmek mümkündür.

Holakrasinin yanı sıra akademik özgürlüğün benimsenme düzeyinin artmasının özlendi ve beklenilen üniversite idealine ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünölmektedir. Öğretim elemanlarının gerek araştırma-yayın ve eğitim-öğretim gerekse akademik yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümlenmesi, ideal üniversite ikliminin oluşturulması, bilginin ve gerçeğin açığa çıkması ile düşöncelerin özgürce ifade edilebilmesi için akademik özgürlük düzeylerinin arttırılmasına ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan hem holakrasinin hem de akademik özgürlüğün üniversitelerde etkili bir yönetim sağlanması açısından önemli iki etken olduğu düşünölebilir. Bu yönüyle bu araştırmanın geleceğin esnek yapılı, girişimci ve özerk üniversiteleri için yapılması gerekenler hususunda alana önemli bir katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçekler aracılığıyla öğretim elemanlarının holakrasi modelini ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin tespiti ayrıca mümkün olabilmektedir. Bu sayede öğretim elemanlarının bu konuya yönelik öz değerlendirmelerini yapmaları ve farkındalık geliştirmelerine fırsat sağlanacaktır. Diğer

yandan bu araştırmanın öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin artırılması için odaklanması gerekenlere ilişkin politika yapıcılara yol gösterici olabileceği ümit edilmektedir. Böylelikle politika yapıcıların da bu benimseme düzeylerini arttırabilmeleri için gerekli önlemleri almaları sağlanabilecektir.

Uluslararası literatür incelendiğinde holakrası'nin örgütsel yapı, sosyal destek, sosyal sürdürülebilirlik, girişimci üniversiteler, dinamik yönetim, toplumsal değişimler ve know-how uygulamaları gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi bakımından incelendiği görülmektedir. Ulusal literatüre bakıldığında ise konuya ilişkin az sayıda ve sıklıkla literatür taraması şeklinde yapılmış olan akademik çalışmaların bulunduğu; diğer çalışmaların ise blog sayfaları veya danışmanlık firmalarınca yapılmış olduğu belirlenmiştir. Genelde eğitim, özelde ise eğitim yönetimi alanında gerek uluslararası gerekse ulusal bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer şekilde akademik özgürlüğün hem ulusal hem de uluslararası literatürde hesapverebilirlik, etik, akademik etik, çalışan memnuniyeti, üniversite özerkliği, örgütsel demokrasi, eğitimsel sorumluluk, akademik görev, sürekli kadro, siyasal katılım, siyasal kültür gibi değişkenlerle ilişkisi bakımından incelendiği görülmektedir. Ancak ulusal literatürde bu kapsamda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yurtdışı literatürde gittikçe artan ilgiye rağmen Türkiye'de ihmal edilmiş bir kavram olan bu yapının yükseköğretim özelinde çok yönlü olarak ele alınarak incelenmesinin ve akademik özgürlüğe ilişkin görüşlerle ilişkisinin olup olmadığının araştırılmasının hem eğitim yönetimi alanına hem de ulusal literatüre özgün bir katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde yaşanan COVID-19 salgını nedeniyle araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin tamamı çevrim içi olarak uygulanmıştır. Öte yandan görüşme süreçlerinin bir kısmı çevrim içi uygulamalar (Zoom) aracılığıyla görüntülü olarak, diğer kısmı ise normalleşme süreciyle birlikte sosyal mesafe kurallarına ve maske kullanımına özen gösterilerek yüz yüze görüşülerek tamamlanabilmektedir. Pandemi nedeniyle yaşanan

tam kapanma ve dönüşümlü çalışmadan ötürü etik kurul onayı ve ölçek geliştirme ve uygulama süreçleri beklenilenden uzun sürmüştür.

Tanımlar

Araştırma çerçevesinde ele alınan bir takım önemli kavramların işlevsel tanımlarına aşağıda yer verilmektedir.

Holakrasi. Araştırma kapsamındaki üniversitelerdeki her bir işin “rol” kavramıyla ifade edildiği, üniversitedeki birimlerin (Fakülte, Ana Bilim Dalı, Bilim Dalı vb.) birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi iç içe “çember” olarak yapılandırıldığı ve tüm yönetici unvanlarının çemberlere rehberlik eden “takım lideri” rolüne dönüştüğü bir yönetim sistemidir.

Akademik Özgürlük. Bahse konu üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının herhangi bir kişi veya kurumun baskısı veya yaptırımını ile karşılaşmadan araştırma-yayın, eğitim-öğretim ve akademik yönetim alanlarında görüşlerini özgürce dile getirebilme, elde ettiği bulguları yayımlayabilme ve akademik yönetim kademelerinde yer alarak eleştiri ve düşüncelerini çekinmeden sunabilme özgürlükleri olarak tanımlanmaktadır.

Üniversite. Bu araştırma kapsamında üniversite, Ankara ilindeki ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerini ifade etmektedir.

Fakülte. Bu araştırma kapsamında fakülte, eğitim fakültelerini ifade etmektedir.

Öğretim Elemanı. Bahse konu üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerini ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak holon ve holakrasi kavramı, holakrasi ile ilgili ve ilişkili kavramlar açıklanmıştır. Ardından, holokratik yapı ve işleyişe ilişkin detaylı bilgiler verilerek holakrasiye yönelik eleştiriler tartışılmıştır. Son olarak, akademik özgürlük kavramı tarihsel süreç içerisindeki gelişimi yönüyle incelenmiş, akademik özgürlükle ilişkili kavramlar ile akademik özgürlüğe yönelik tehditler, akademik özgürlüğün korunması ve holakrasi ve akademik özgürlük ilişkisi konuları ele alınmıştır.

Holon Kavramı

Holon kavramı, Yunanca “holos (ὅλος)” bütün ve “on” varlık anlamına gelen, aynı zamanda daha büyük bir bütünün parçası olan bir bütün demektir (Villines, 2014). Holon kavramı ilk olarak Arthur Koestler’ ın (1989) “The Ghost in the Machine” adlı kitabında biyolojik ve sosyal sistemleri modellemek için temel bir birim olarak önerilmiş; ardından modern filozof Ken Wilber (2001) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Presley ve Liles, 2001). Holonlar, bağımsız olarak işlev görebilen birimlerden oluşurlar. Ancak diğer birimlere bağımlı olan holarşi olarak adlandırılan yapılara aittirler (Presley ve Liles, 2001). Holarşi (holarchy) ise holonlar arasındaki bağlantı (Koestler, 1967); her bir üst seviyenin daha alt düzeydeki holonları aştığı ve içerdiği iç içe geçmiş holonların hiyerarşisidir (Robertson, 2006). Holarşi, özerk ancak içinde bulunduğu tüm parçalara bağımlı olan “holon” adı verilen birimlerden oluşmaktadır (Villines, 2014). Örneğin; atomlar kendi başlarına bir bütün olup hem organizmaların birer parçası olan hücrelerin parçaları hem de moleküllerin parçalarıdır. Benzer şekilde, harfler hem paragrafların bir parçası olan cümlelerin hem de kelimelerin parçalarıdır. Örgüt üzerinden örnek verilecek olursa proje takımlarının hem bir bölümün parçası olup hem de bölümlerden oluşan örgütün birer parçası olması durumudur (Robertson, 2006).

Bir holarşide hem hiyerarşik yapılar hem de heterarşik kontrol yapıları yer alabilir. Bu çerçevede daha üst seviyeli holonlar alt düzey holonların amaçlarını belirler ve genel kontrolü koordine eder; alt düzey holonlara ise özerk kontrol sağlanır (Korhonen, 2007). Öte yandan Presley ve Liles (2001) holonların ve holarşilerin örgütler gibi sosyal yapılara

uygulanabileceğini ifade etmektedir. Robertson (2007) rollerin ve çemberlerin örgütsel holarşinin içerisinde birer holon olduğunu; bunların hepsinin ise onlarla bağlantı kurabilecek bireylerden bağımsız, yapısal olarak ise alakasız holonlar olduğunu ifade etmektedir. Ona göre örgütsel yapıda tüm çemberler, örgüt içerisinde ortaya çıkan doğal (zorunlu) holarşi seviyelerini temsil etmektedir. Bu durumun aksi olarak ise yönetim kurulu çemberi (board), örgüt içinde gerçek bir ölçek seviyesini temsil etmemekte; genel şirket çemberi ise mevcut örgütün tamamını aşmakta ve içermektedir (Robertson, 2007). Dolayısıyla holakraside örgüt, yarı özerk, kendi kendini örgütleyen çemberlerin “holarşi” si olarak inşa edilmiştir. Bu kapsamda her çember bir “holon”- kendi başına bir bütün, kendi kendini örgütleyen bir varlık ve daha büyük bir çemberin bir parçasıdır. Bütün “holon” lar gibi, her çember kendi bütünleyici kimliğini açığa vurmakta ve amacına ulaşmak için kendi kendini örgütlemektedir (Robertson, 2006). Buna göre her holon, tek başına bir örgüt gibi kendi kararlarını kendisi vermekte; ancak bir üst çembere bağlı olarak hareket etmektedir.

Holarşi kavramının Bertalanffy tarafından ortaya atılan ve örgütü birbiriyle bağlantılı alt sistemler yönüyle tanımlayan (Morgan, 1998) Genel Sistemler Teorisi’ni daha iyi anlamayı sağlayacak bir açıklama sağladığı düşünülmektedir. Nitekim gerek Genel Sistemler Teorisi’nin gerekse holarşinin ortak çıkış noktasının, bütünün parçaların toplamından daha değerli olduğunu ileri süren felsefi görüş olan holizm (sinerji) olduğu ifade edilmektedir (Şahinoğlu, 2021; Yeşilkaya, 2021). Dolayısıyla hem yöneticiler hem de akademisyenler için yabancı olmayan sistem yaklaşımının holarşi kavramının anlaşılması ve uygulanması için üstünlük sağladığı; ancak ayrıntılı incelendiğinde holarşik işleyişin sistem yaklaşımından bariz olarak farklı olduğu anlaşılmaktadır (Yeşilkaya, 2021). Özetle holonların hiyerarşisi olarak da ifade edilen holarşi, esnek, çevik ve özerk bir örgüt yapısı oluşturulması amacıyla holakrasi kavramı temelinde vücut bulmuş; geleneksel örgüt yönetiminden oldukça farklı kavram ve uygulamalarla ön plana çıkmıştır.

Holakrasi Kavramı

Holakrasi kavramı, bir örgütü yönetmek amacıyla geleneksel kural ve yöntemlerden belirgin şekilde farklı olan bir dizi temel kuralın bulunduğu yeni bir sosyal teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Robertson, 2015b, 12). Başka bir tanımda ise holakrasi, tüm çalışanların örgütün büyümesine ve başarısına katılmasını sağlarken aynı

zamanda bireysel hedeflerine odaklanmasını sağlayan bir öz-yönetim sistemi olarak ifade edilmektedir (Iyer, 2021). Öte yandan holakrasi, örgütler için çevik bir örgüt yapısı, takımlar ve bireyler için ise daha fazla özerklik ve eşsiz karar verme süreci sağlayan özelleştirilebilir bir öz-yönetim uygulaması olarak öne çıkmaktadır (Holacracy™, 2022a). Bu çerçevede holakrasinin yeni bir “öz yönetim sistemi” kavramı olarak algılandığından bahsetmek önemlidir. Nitekim bazı yazarlar holakrasinin kuramsal temelini örgütsel öz-yönetim teorisinden gelmekte (Manz, 1986) olduğunu ve durumsallık teorisine atıfta bulunduğunu ifade etmektedir. (Kast ve Rosenzweig, 1973; Morgan, 1997; Akt. Eremina, 2017).

Holakrasi, çevik yapısı ve hızlı karar verme süreci ile geleneksel örgüt yapısına cazip bir alternatif sunan yatay örgüt yapısına sahiptir (Archer vd., 2016). Dolayısıyla holokratik yapılı bir örgütte karar verme, yetki ve sorumluluk alma gibi süreçler çemberler arasında paylaştırılarak örgütteki tüm işgörenlerin örgütte söz hakkına ve sorumluluğa sahip olması sağlanmaktadır. Böylelikle bu yapıdaki örgütlerin yalın, uyarlanabilir ve son derece etkili örgütler olabilecekleri vaat edilmektedir (Van De Kamp, 2014). Holacracy™ kuruluşu da holakrasinin çevik ve amaç odaklı bir örgüt için gerçek dünyada test edilmiş bir “sosyal teknoloji” olup bir örgütün yapılandırılışını, örgütteki kararların alınışını ve örgütsel gücün dağıtılışını kökten değiştirdiğini öne sürmektedir (Holacracy™, 2022a)..

Başka bir tanıma göre holakrasi, dinamik yönetişime dayanan ve geleneksel hiyerarşiyi ortadan kaldıran örgütsel bir tasarım olarak ifade edilmektedir (O'Shea, 2016). Bunun yanı sıra bir kavram olarak holakrasi, hiyerarşiden holarşiye geçişi savunan bir felsefe, örtüşen yönetim sorumlulukları olan kendi kendini örgütleyen takımlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Ridley-Duff, 2018). Öte yandan holakrasiyi bir bütün olarak örgütsel varlığın yönetişimi olarak betimlemek de mümkündür (Korhonen, 2007). Tüm bu özellikleriyle holakrasinin, yönetim hiyerarşisine alternatif olmayı vaat eden, örgütler için yepyeni ve radikal olarak farklı bir örgütsel model olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Organizma metaforu, örgütleri birer organizma olarak görmekte; onların açık sistemler olarak parçaların toplamı olmaktan öte, kesintiye uğramayan süreçler olarak daha iyi anlaşılabilceğini vurgulamaktadır (Morgan, 1998, s. 80). Holakrasinin doğasını tanımlarken Robertson (2015b, 17), Morgan'ın örgüt metaforlarından olan “organizma metaforu” nu kullanmaktadır. Nitekim insan vücudundaki her organ, diğer organlardan sağladığı asgari geri besleme ile rolünü üstlenebilmektedir. Benzer şekilde holakrasi de

insan vücudunun prensiplerine benzer şekilde çalışmaktadır. Daha açıkça ifade etmek gerekirse metafora göre, “Mide, beynin daha fazla gıdaya ihtiyaç duyduğunu söyleyebilir ve beyin mideye istediğinin sağlıklı olmadığını anlatabilir; ancak çoğu zaman mide iyi olduğu şeyi yapar ve yiyecekleri sindirir” (Robertson, 2015b, s.17). Bu noktada metafor, holakrasinin büyük bir kırılma noktasına işaret etmektedir. Spesifik olarak, liderlerin veya üst düzey yöneticilerin karar verme güçlerini çalışanlara verdikleri; kendi faaliyetlerini kontrol etmek, kolaylaştırmak ve aynı zamanda gelişimlerinden sorumlu olmak için yetki sahibi oldukları otoriteyi dağıtmanın ortaya çıktığı yolu ifade etmektedir. Bu nedenle, üst düzey yöneticiler bir beden “başı” olup hedefleri ve faaliyetleri bildirirler; ancak emir vermezler, bu noktada çalışanlar kendi kapasitesini ve işlevlerini en iyi bilen “mide” gibidir ve bu nedenle üstlerle işbirliği yapsalar da kendi kendilerine harekete geçerler (Eremina, 2017, 23).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere geleneksel normları aşan bir örgütlenme aracı olan holakrasi, son derece esnek bir yapı, yüksek düzeyde uyumluluk, tüm paydaşlarla sürekli iletişim, işlere sistematik bir yaklaşım ve işlerin her alanında çalışanların yüksek katılımı gibi onu benzersiz kılan bazı özelliklere sahiptir. Öte yandan holakrasinin yönetimin tam anlamıyla demokratikleşmesi anlamındaki ilk gerçek girişim (Krasulja, Radojević ve Janjušić, 2016); toplam hiyerarşi ve tam demokrasi arasında olan örgütsel bir yapı (Bochove, 2018) olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca Chen (2017) “düzleşme”, “işgören güçlendirme” ve “yerinden yönetim” gibi kavramların modern yönetim anlayışı için yeni kavramlar olmasa da bunlarla astlara hiçbir zaman tam bir karar verme gücü ve özerklik verilmediğini belirtmektedir. Holakrasinin ise işgörenleri fikirlerini ortaya koymaları için teşvik ettiği ve onların fikirlerinin de dikkate alınmasını sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla holakrasi, örgütteki tüm işgörelere, işlerin yapılış şeklini etkileme şansı vermektedir (Bochove, 2018).

“The David Allen Company” şirketinin sahibi David Allen, 2011 yılında Holakrasi’yi şirketine uyarlamaya karar verdiğinde: “Holakrasi her derde deva değildir. Bir kuruluşun tüm gerilimlerini ve ikilemlerini çözmez. Ancak, deneyimlerime göre tüm bunları tanımak, çerçeveselendirmek ve tespit etmek için en kararlı zemini sağlıyor.” şeklindeki ifadesi ile holakrasi hakkındaki görüşünü belirtmiştir (Holacracy™, 2018). Benzer şekilde Fuller de “Var olan gerçeklikle savaşıp asla bir şeyleri değiştiremezsiniz. Bir şeyleri değiştirmek için, mevcut modeli modası geçmiş kılan yeni bir model yaratın.” şeklindeki görüşünü ifade ederek belki de holakrasinin yaratıcısı Robertson’ a destek vermiştir (Rud, 2009).

Buraya kadar anlatılanların ışığında yeni bir kavram ve örgütsel yapı olması nedeniyle holakrasiyi anlamanın çok da kolay olmadığı düşünülebilir. Nitekim Robertson (2007) holakrasiyi deneyimlemeden bilerek anlamanın güç olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde holakrasi koçları da holakrasiyi öğrenmek için HA' yı okumanın "FIFA Oyun Kuralları" el kitabını okuyarak futbol oynamayı öğrenmeye çalışmak gibi olduğunu belirtmektedir. Onlar, holakrasiyi öğrenmenin en iyi yolunun, ideal olarak bir holakrasi koçunun yahut deneyimli uygulayıcıların desteğiyle alanda deneyim kazanmaya başlamak ve Anayasa'yı referans olarak kullanmak olduğunu ifade etmektedir (Holacracy™, 2021).

Bu sebeple holakrasinin daha iyi anlaşılabilmesi için en çok bilinen ve uygulanan hiyerarşik yapı ile karşılaştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Hiyerarşik yapı ve holokratik yapı arasındaki farklılıklar dört boyut altında aşağıda kısaca incelenmiştir (Duverge, 2015):

- *Görev tanımları yerine roller.* Geleneksel yönetimlerde her çalışanın tek bir işi vardır. İş tanımları genellikle belirlenmiştir; ancak nadiren güncellenir. Holokratik yönetimde ise roller çalışanlar değil işler etrafında tanımlanır ve düzenli olarak güncellenir. Çalışanlar çeşitli rolleri üstlenir.
- *Görevsel yetki yerine dağıtılmış yetki.* Geleneksel yönetimlerde yöneticiler, genellikle yetkilerini devrederken; holokratik yönetimde yetki, takımlara ve rollere dağıtılmıştır. Kararlar ilgili birim/birimler tarafından verilir.
- *Büyük dönüşümler yerine hızlı yenilemeler.* Geleneksel yönetimdeki örgüt yapısı nadiren güncellenirken; holokratik yönetimde örgüt yapısı düzenli olarak küçük yenilemelerle güncellenir ve her takım kendi kendine organize olur.
- *Ofis politikaları yerine şeffaf kurallar:* Geleneksel yönetimdeki politikalar değişimi yavaşlatır ve yalnızca bu kuralları bilen çalışanlar lehine işler. Holokratik yönetimde ise CEO dâhil herkes aynı kurallara tabidir ve kurallar herkes için net olup yazılıdır.

Yukarıda yapılan karşılaştırmadan da görüleceği üzere, holakrasinin geleneksel yönetimdeki hiyerarşik yapı yerine, öz yönetim kavramında şekillenen esnek örgüt yapısı, özerk ve kararlarında bağımsız takımlar, herkes için geçerli şeffaf kurallar ve hızlı değişim yapısını teşvik ettiğini söylemek mümkündür. Bu görüşü destekler şekilde Chen (2017) holakrasinin esnek organik örgüt, yönetim süreci ve gerilim tarafından yönlendirilen operasyonel süreç, bütüncü karar verme süreci ve gömülü bir evrim

mekanizmasını içerdiğini belirtmektedir. Öte yandan Duverge (2015) de holakrasinin anahtar kavramlarının roller, çember yapı, hızlı değişimler ve şeffaf kurallar olduğunu ifade etmektedir. Özetle holakrasi, işleyişinde şeffaflık, ölçülebilirlik ve çeviklik bulunduran; geleneksel iş tanımlarının yerini çok sayıda değişken rollerin aldığı ve yönetici yetkilerinin takım lideri yetkilerine dönüştürüldüğü yeni ve özerk bir yönetim sistemi olarak tanımlanabilir.

Holakrasi ile İlgili Kavramlar

Holakrasi kavramıyla birlikte kullanılan ve işgörenlere örgüt yapısını tanımlamada ortak bir dil sağlayan bazı kavramlar mevcuttur. Bunlardan rol (role), çember (circle), takım lideri (circle lead) ve temsilci bağlantı (representative), kolaylaştırıcı (facilitator), sekreter (secretary), gerilim (tension), yönetim (governance), dinamik yönetim (dynamic governance), bütüncü karar verme (integrative decision making) ve çember toplantılar (circle meetings) kavramları ilgili başlıklar altında kısaca açıklanmaktadır.

Rol (Role). Rol kavramı, bir makamdaki veya görevdeki kişiden umulan meşru davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2010). Başka bir tanımda rol, sosyal bir birimde belli bir konumu olan bireyden beklenen davranış örüntüleri olarak ifade edilmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, 252). Holakrasi ile yönetilen örgütlerde ise rol kavramı, geleneksel anlamından oldukça farklı şekilde kullanılmaktadır. HA'ya göre rol, örgütün belirli işlevlerini tanımlamada kullanılan örgütsel yapıyı (organizational construct) anlatmaktadır (Holacracy™, 2021). Robertson (2015a, 39) ise rolü, örgütün parçaları ve holokratik yapının en temel yapı taşı olarak ifade etmektedir. Ona göre rol, devam eden faaliyetleri gerçekleştirmek için tanımlanmış açıklayıcı bir isme, ifade edilecek bir amaca, kontrol edilecek alan/alanlara ve gerçekleştirilmesi gereken hesap verme sorumluluklarına sahip örgütsel bir yapıdır.

Holakrasiyi kullanan örgütlerdeki işgörenler genellikle iş tanımlarının aksine açıkça tanımlanmış rolü/rolleri üstlenirler (Kerloc'h Coarentin, 2017) ve yeteneklerini örgütte çeşitli şekillerde kullanabilecekleri birden fazla takımın üyesi de olabilirler (Bernstein vd., 2016; Faré, 2017). Rollerini çerçevede hareket ederek örgüt için faaliyet gösterirler (Robertson, 2015b). Dolayısıyla holakrasi ile yönetilen örgütlerde roller örgütün merkezinde yer almakta (Chen, 2017) ve temelde takım ile aynı anlama

gelmektedir (Faré, 2017). Öte yandan roller, makamlardan çok daha dinamik olup (Archer vd., 2016) gerektiğinde oluşturulabilir, gözden geçirilebilir veya ortadan kaldırılabilirler (Holacracy™, 2021). Bunun tek yolunun ise çemberin yönetişim süreci olduğu söylenebilir. Özetle holakraside rol kavramı, amacı, sorumlulukları ve kontrol alanı detaylı olarak belirlenmiş, gerektiğinde kolaylıkla oluşturulabilen veya ortadan kaldırılabilen örgütteki en temel işleri ifade etmektedir.

Çember (Circle). Çember kavramı, tamamı aynı amaca hizmet eden, gereğince yetkilendirilmiş bir rol grubu olarak tanımlanmaktadır (Holacracy™, 2021). Bernstein vd. (2016) çemberi, aynı amaç doğrultusunda çalışan bir grup “rol”; özünde ise, örgütün ihtiyaçları değiştikçe şekillenen veya dağılan bir takım olarak tanımlarken; Viðarsson (2017) çemberi, bir bölüm veya takımın değil, rollerin işlevsel bir koordinasyonu olarak ifade etmektedir. Robertson (2015b) ise çemberi, alt rollere ayrılabilme yetkisine sahip bir rol olarak tanımlamaktadır. Her çember, belli bir amaca, kendi rollerini ve hesap verebilirliklerini tanımlama ve atama yetkisine sahip olup örgütün belli bir fonksiyonları etrafında toplanmış rollerden oluşmaktadır. Dolayısıyla her çember belirli bir projeyi, ürünü, bölümü, iş kolunu (Robertson, 2006) yahut geleneksel örgütteki “muhasebe, finansman, insan kaynakları” gibi çeşitli birimleri temsil etmektedir (Marinova, 2016). Öte yandan her çemberin kendi kendini örgütleme yeteneği bulunmaktadır (Luenendonk, 2019). Çemberlerdeki takımların üyeleri de inisiyatif alma ve rollerinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirme konusunda eşit hak ve sorumluluklara sahiptir (Marinova, 2016). Çember yapı, çapa çember (anchor circle), süper çember (super circle) ve alt çember (sub circle) olmak üzere belirli özelliklere sahip çeşitli çemberlerden oluşmaktadır. Bu çemberler ve özellikleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Holacracy™, 2021).

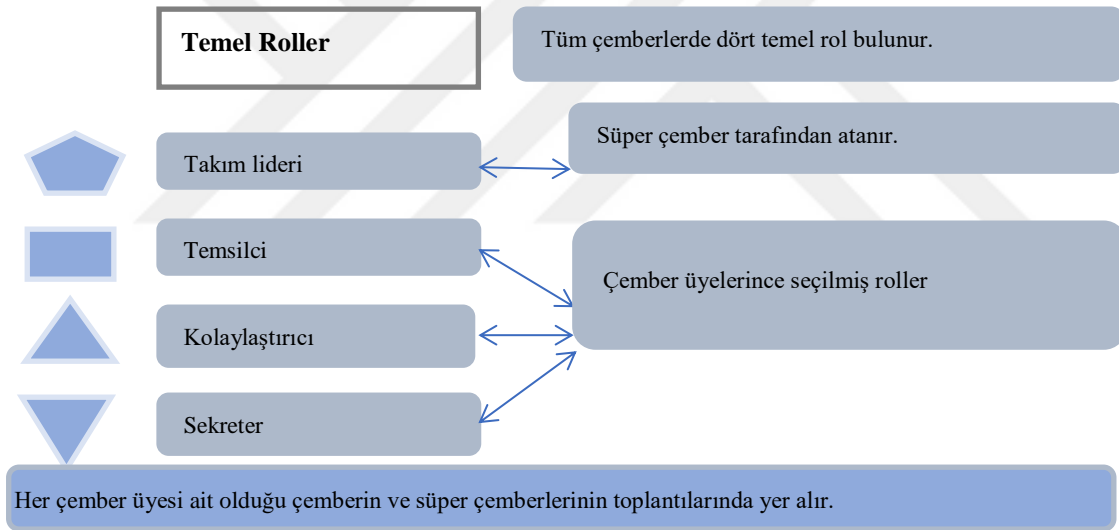
Çapa Çember (Anchor Circle). Çapa çember, örgütün amacını değiştirme ve politika aracılığıyla sorumluluklarını netleştirme yetkisine sahiptir. Aksi belirtilmedikçe çapa çemberin hem bir takım lideri hem de süper çemberi yoktur. Holokratik yapıya geçişle birlikte örgütün eski yöneticileri, çapa çember içinde yeni bir başlangıç yapısı ve başka bir yönetişim tanımlama özgürlüğüne sahiptir.

Çapa çember, örgütün varoluş amacının belirlenmesinden sorumludur. Holakrasi’ye göre bir örgütün amacı, önüne çıkan tüm engelleri ve mevcut durumu göz önüne alarak, kendisini dünyada sürdürülebilir bir şekilde ifade edebileceği en derin yaratıcı

potansiyeli ortaya koymaktır. Bu amaç, örgütün tarihçesini, mevcut kapasitesini, kaynaklarını, ortaklarını, karakterini, kültürünü, iş yapısını, markasını, pazar bilincini ve diğer tüm ilgili kaynaklarını veya faktörlerini içermektedir.

Süper Çember (Super Circle) ve Alt Çember (Sub-Circle). Süper çember kavramı, çember yapı içerisinde alt çemberlere bölünebilme özelliğine sahip en dıştaki büyük çemberi ifade etmektedir. Nitekim her çember gerektiğinde yönetim sürecini kullanarak tanımlanmış rollerini diğer çemberlere gönderebilmektedir. Bu durumda ortaya çıkan yeni çembere bu çemberin “alt çemberi”, rolleri gönderen çembere ise yeni oluşan çemberin “süper çemberi” denilmektedir.

Tüm çemberlerde temel yapıyı oluşturan dört çekirdek rol bulunmaktadır. Bunlar: takım lideri, temsilci (rep link), kolaylaştırıcı (facilitator) ve sekreter (secretary)’dir. Bu çekirdek roller ve işgörenlerin bu rollere atanış şekilleri aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.

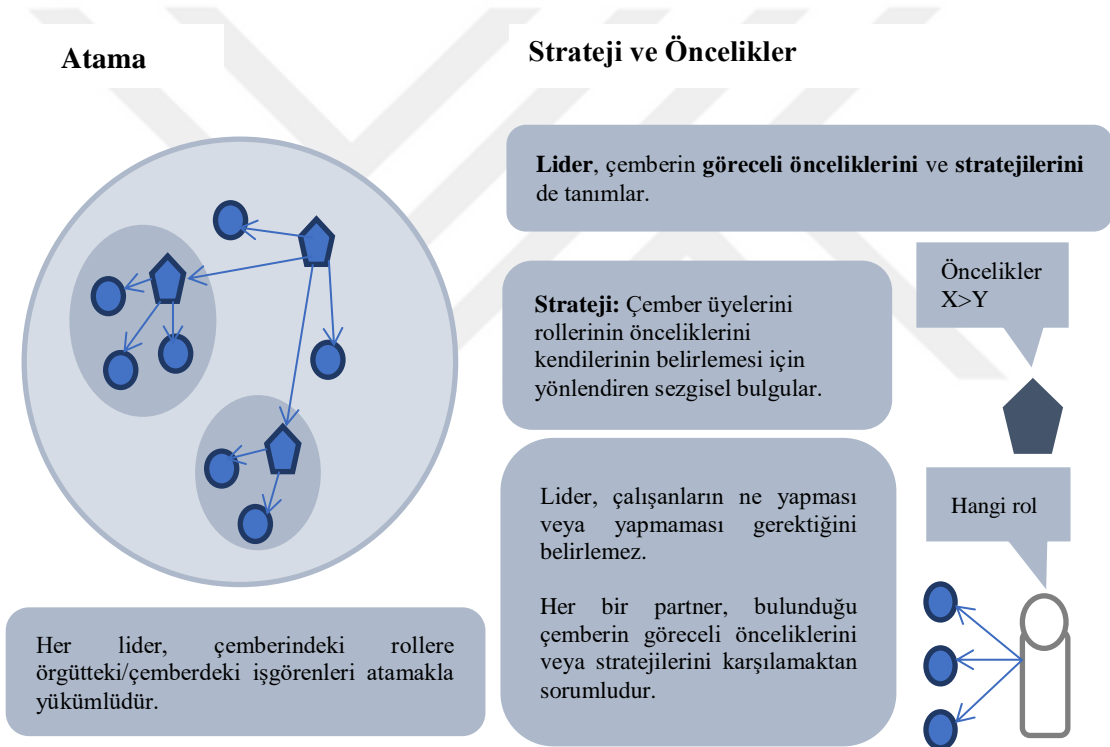


Şekil 1. Holakrasi Çemberlerindeki Çekirdek Roller

Kaynak. Da Silva, 2017

Şekil 1 incelendiğinde çemberlerin her birinde dört temel rol bulunduğu ve çember üyelerinin bu rollere atanış şekilleri görülmektedir. Bunlar: takım lideri rolü, temsilci rolü, kolaylaştırıcı rolü ve sekreter rolüdür. Bu rollerden temsilci, kolaylaştırıcı ve sekreterin buldukları çemberin üyeleri arasından seçilirken; takım liderinin süper çemberin takım liderince atanmaktadır. Çemberlerde yer alan çekirdek roller aşağıda ilgili başlıklar altında kısaca incelenmiştir.

Takım Lideri (Circle Lead). Bu çalışmada kullanılan “Takım Lideri” kavramı HA’da kullanılan “Circle Lead” kavramının karşılığıdır. Takım lideri, atandığı çemberin amacını gerçekleştirmek, çemberdeki diğer rolleri atamak ve çember için gerekli kaynakları tahsis etmekle yükümlü olan bir roldür (Bernstein vd., 2016). Takım lideri, çember içindeki rollere kaynak ayıran bir hücre zarından farklı olmayıp süper çemberin takım lideri tarafından atanmaktadır (Cowan, 2017b; Viðarsson, 2017). Bu noktada takım liderinin çember üyelerince seçilmesi gerektiği düşünülebilir. Ancak holakrasi insanları yöneten bir sistem değildir; insanlar için bir örgütün rollerini/işlevlerini yönetme sistemidir. Dahası, takım lideri de çemberin “lideri/yöneticisi” olmayıp çemberdeki operasyonel bir roldür (Cowan, 2017b; Viðarsson, 2017). Şekil 2’de takım liderinin sahip olduğu özellikler verilmektedir.



Şekil 2. Atama, Strateji ve Öncelikler

Kaynak. Da Silva, 2017

Şekil 2’de takım liderinin sahip olduğu özellikler atama, strateji ve öncelikler başlıkları altında verilmektedir. Buna göre takım liderinin çemberdeki rolleri atama ile strateji ve öncelikleri belirleme gibi bir takım yükümlülüklerinin olduğu söylenebilir. Öte yandan takım liderinin geleneksel yöneticiye benzer bir takım özellikleri bulunduğu ifade edilmektedir (Bernstein vd., 2016). Ancak burada takım liderinin başka roller üzerinde karar verme gücüne sahip olmadığını da vurgulamak önemlidir (Viðarsson, 2017).

Takım lideri, alt çemberlerinin takım liderlerini atamak da dâhil takım üyelerini uygun gördükleri rollere atamakla yükümlüdür (Cowan, 2017b; Husney, 2014; McGregor, 2014). Ayrıca takım lideri ilgili role atayacağı kişiye öncelikle rolün gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirip getiremeyeceğini sorma ve bu yükümlülükleri yerine getirmeyi kabul etmeyen kişiyi ilgili role atamama hakkına da sahiptir. Ancak bu noktada çember üyelerinin de verilmek istenilen rolü kabul etmeme hakkının olduğu da bilinmelidir (Cowan, 2017a). Öte yandan takım liderinin yapamayacağı bazı şeyler de bulunmaktadır. Bunlar ise : 1) çember üyelerine ne yapmaları gerektiğini söyleme, 2) onların yerine karar verme, 3) kararlarını onaylama/koruma veya kararlara itiraz etme, 3) gerilimleri veya problemleri çözme ve 4) çember üyelerini işe alma, işten çıkartma veya üyeler için tazminat ayarlama olarak sıralanmaktadır (Cowan, 2017b). Özetle burada sayılan özelliklerin takım liderini geleneksel yöneticiden ayıran temel özellikler olduğunu söylemek mümkündür.

Kolaylaştırıcı (Facilitator). Kolaylaştırıcı, çember içerisinden seçilen ve amacı yönetişim ve taktik toplantılarını Holakrasi Anayasası ile uyumlu olarak yönetmek olan bir çember üyesidir (Holacracy™, 2021). Dolayısıyla kolaylaştırıcı, bu toplantılar esnasında bir hakemi andırmakta; toplantı sürecinin yapısına uygun şekilde gerçekleşmesini ve katılımcıların bu sürece uygun hareket etmesini sağlamaktadır (Viðarsson, 2017). Öte yandan çember üye sayısının az olduğu durumlarda kolaylaştırıcı ile sekreterin aynı kişi olabileceği; ancak bu iki rolün yoğun kullanılması gerektiği durumlarda toplantı hızını yavaşlatabileceği için genellikle tavsiye edilmediğini de belirtmek önemlidir (Faré, 2017).

Sekreter (Secretary). Sekreter, tıpkı kolaylaştırıcı gibi çember içerisinden seçilen ve amacı çemberin resmi kayıtlarını tutmak, kayıt tutma sürecini yönlendirmek ve düzenli hale getirmek olan bir çember üyesidir (Holacracy™, 2021). Sekreter, hem üyesi olduğu takım tarafından üretilen kuralların hem de Holakrasi Anayasası'nda belirtilen oyunun değişmez kurallarının koruyucusudur (Faré, 2017). Bu çerçevede sekreter, çemberin zorunlu toplantılarını planlamak, toplantının yerini ve zamanını tüm çember üyelerine bildirmek, toplantı çıktılarını almak, yayınlamak ve çemberin mevcut yönetişim, kontrol listesi öğeleri ve metriklerinin görünümünü korumak ile talep üzerine

yönetişim ve anayasayı yorumlamak gibi sorumlulukları üstlenmektedir (Holacracy™, 2021).

Gerilim (Tension). Holakrasi için temel kavramlardan biri olan gerilim, mevcut durumla istenen durum arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Robertson, 2007). Diğer bir tanıma göre gerilim mevcut uyumsuzlukları hissetmek ve değişim potansiyelini görmek için kullanılan insan kapasitesidir (Kirkpatrick, 2016). Yaygın kullanımda olumsuz bir çağrışım yaratan kavramın, holakrasi için nötr olup “negatif” veya “pozitif” olarak etiketlemeksizin yalnızca uyumsuzluk hissi yarattığı düşünülmektedir. Öte yandan gerilim, sürekli iyileştirme, amaç yönünde ilerleme ve sistemsel büyüme sağlayan temel itici güçtür “ne” ile “ne olabilir” arasındaki boşluğu işaret etmektedir (Wittrock, 2018). Soyut fikirler yerine gerçek deneyimlere dayandığı için de örgütsel büyüme ve gelişmeye giden yolu ortaya koyan örgütün önemli kaynaklarından biridir (Cowan, 2017b). Nitekim örgüt içinde veya dışında ortaya çıkan bazı durumlar bazıları için fırsat iken bazıları içinse tehdit olarak algılanabilir. İşte bu noktada bunların her ikisinin de Holakrasi’ de gerilim olarak nitelendirildiği ve ele alınmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu sayede ise örgütün Nassim Nicholas Taleb’in deyimiyle “anti-kırılğan” hale geldiği görülmektedir (Wittrock, 2018).

Yönetişim (Governance). Yönetişim, aktörlerin kendi kendilerini yönettikleri özerk ağlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Tortop, İsbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2017). Yönetişim stratejilerini inceleyen Stoker (1998) yönetişimi, aktörlerin özerk ve kendi kendilerini yönetmiş oldukları ağlar sistemi şeklinde ifade etmektedir (Özer ve Yayman, 2009). Öte yandan yönetişim, yönetime katılma kavramına alternatif olarak da ortaya konulmaktadır. Kavram ile demokratik yapıyı getirmesi düşünülen katımlı yönetimle beraber temsilcilerin karar alma süreçlerine katılmaları amaçlanmaktadır. Ancak yönetişim kavramı dıştan gelen baskılar olmaksızın etkileşim içindeki aktörlerin etkilemiş olduğu yapı veya düzeni ifade etmektedir (Çevik ve Cemaloğlu, 2020). Nitekim bürokratik yapılı örgütlerde “yönetişim” yalnızca en üstte, yönetim kurulu veya yürütme ekibi arasında gerçekleşmektedir. Ancak hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek için yönetişimin, örgütün her seviyesinde örgütün işleyişinin süregelen bir parçası olması gerekmektedir (Holacracy™, 2018). Holakrasinin en önemli yeniliklerinden biri de yönetişimin örgütün her seviyesinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Holakrasi Terimler

Sözlüğü' ne göre (2014) yönetim, örgütün rollerini, çemberlerini, amaçlarını, hesap verme sorumluluklarını, etki alanlarını ve politikalarını içeren açık ve yazılı kurallar ve beklentiler dizisidir (Holacracy Resources, 2022). Bu tanımdan farklı olarak Wittrock (2018) yönetişimin, örgütte gerilim hisseden herkesin beklentiyi nasıl değiştirebileceğini tanımlayan bir süreç olduğunu ve çember seviyesinde yapıldığını vurgulamaktadır. Bu sayede yönetim, artık yalnızca liderliğin işlevi olmayıp düzenli “yönetişim toplantıları” sırasında her çemberde gerçekleşen devam eden bir süreç haline gelmektedir (Holacracy™, 2018). Böylelikle örgütün iç ve dış çevresine daha kolay uyum sağlayabileceğini ve çevresel değişimlere hızla cevap verebileceğini söylemek mümkündür.

Dinamik Yönetişim (Dynamic Steering). Dinamik yönetim, çemberin amacına ve eldeki gerçeklere dayanarak hızlı kararlar alınmasını; herhangi bir sorunun, herhangi bir zamanda ve yeni bilgiler ortaya çıktıkça yeniden gözden geçirilebileceğini ifade etmektedir. Bu ise örgütün ve bireylerin tahmini korkulardan sıyrılmasına yardımcı olup “en iyi” kararı almaya çalışırken harcanan zaman kaybını ortadan kaldırmaktadır. Bu şekilde alınmış olan “uygulanabilir” karar ise örgütün kontrol yeteneğini koruyan bir karardır. Dinamik yönetim, örgütün “şu an farkındalığı” içerisinde kalmasını ve kararlılıkla hareket etmesini sağlamaktadır (Robertson, 2007). Bu noktada Robertson (2007) dinamik yönetişimin örgütsel çevikliği artırmanın anahtarı olduğunu belirtirken; Janse (2015) dinamik yönetişimin sürekli iyileştirmenin temel bileşenlerinden biri olduğunu ve sürekli gelişen, organik örgüt yapısına olanak sağladığını ifade etmektedir (Robertson, 2007). Özetle dinamik yönetim ile örgütteki gerilimlerin çözümüne ilişkin kararların hızlıca alınmasına, bu sayede ise örgütün ve bireylerin deneyimlerinden öğrenerek sürekli kaliteyi geliştirmeye ve ilerlemeye odaklanmalarına olanak sağlandığı düşünülebilir.

Bütünleyici Karar Verme (Integrative Decision-Making). Holakrasi, otoritenin dağıtılmasını ve böylelikle kararların en alakalı olduğu yerde alınmasını sağlayan bir yönetim sistemidir (Robertson, 2007). Dolayısıyla holakraside karar verme, kararların kim tarafından ve nasıl alındığının oldukça şeffaf olduğu karar süreçlerine dayanmaktadır (Graham, 2010). Bu noktada bütünleştirici karar verme, karar sürecine grubun kolektif bilgeliğini de dahil ederek her bir çemberi ve örgütü yönlendirecek

operasyonel bir süreç sağlamaktadır (Robertson, 2007). Kolektif bilgelik, bir topluluğun içgörü ve uzmanlıklarının bir eylem planı oluşturmak ve uygulamak amacıyla bir araya getirilmesini ifade etmektedir (Birkinshaw, 2018). Nitekim holakrasi, kolaylaştırılmış toplantı süreciyle çemberdeki gerilimlere daha kapsamlı çözüm sağlamak amacıyla birden fazla bakış açısını bir araya getirmektedir. (Graham, 2010). Aşağıda toplantılarda kullanılan bütünleyici karar verme süreci aşamaları kısa bir formatta anlatılmaktadır (Robertson, 2007).

- Mevcut öneri: Öneriyi sunan kişi, çözülecek gerilimi ve ele alınması muhtemel bir öneriyi bildirir. Açıklayıcı sorular, yalnızca önerileri daha iyi anlamak amacıyla kullanılabilir. Tartışma ve tepkiler, özellikle de örtülü soru biçimindeki tepkiler kolaylaştırıcı tarafından kesilir. Örneğin; Bunun sorun yaratacağını düşünmüyor musunuz? vb.
- Tepki turu: Kolaylaştırıcı, her bireyin öneriye hızlı bir şekilde içgüdüsel bir tepki vermesini ister. Örneğin; Kulağa hoş geliyor, X hakkında gerçekten endişeliyim vb. Her türlü tartışma, kolaylaştırıcı tarafından kesilir.
- Düzeltme veya açığa kavuşturma: Öneriyi sunan kişi, tepkilere dayalı olarak önerisinde bazı ufak değişiklikler yapabilir. Tartışma, kolaylaştırıcı tarafından kesilir.
- İtiraz turu: Kolaylaştırıcı, katılımcılara öneriye ilişkin itirazlarının olup olmadığını sorar. İtirazlar, tartışma veya soru olmaksızın kısaca belirtilir. Kolaylaştırıcı, tüm itirazları listeler ve bu aşamada tüm tartışmaları keser. İtiraz turu hiçbir itiraz olmaksızın tamamlanırsa karar alınır ve süreç sona erer.
- Bütünleştirme: İtiraz turu tamamlandığında yeni itirazlar ortaya çıkarsa, grup her bir itirazda çekirdek gerçeği değiştirilmiş öneriye bütünleştirmek için açık bir diyaloga girer. İşe yarayacak değiştirilmiş bir öneri ortaya çıkar çıkmaz kolaylaştırıcı diyalogu keserek değiştirilen öneriyi belirtir ve itiraz aşamasına geri döner.

Bütünleyici karar verme süreci, örgütlere bireylerin ve kuruluşların gelişmesini sağlayan bir öğrenme platformu sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla her bireye görüşlerini özgürce dile getirme, yeni öneriler sunma, gerilimini bildirme, başkalarının önerilerine itiraz etme ya da sadece bir süreci daha uyumlu hale getirme konusunda fikirlerini ortaya koyma şansı verilmektedir (Brenninkmeijer, 2016). Bu aşamada kişisel duygular, tek başına bir karar verme kriteri olmayıp en iyi kararı vermede uzlaşma temelli

bir yaklaşım önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımda, bireylerce gündeme getirilen söz konusu bakış açıları dinlenerek diğerleri ile bütünleştirilir ve hiç kimsenin sesi kısılmamış olur (Robertson, 2007). Bu sayede ise işgörenlerin kendilerini örgüt için değerli olarak görebilecekleri ve böylelikle hissettikleri gerilimleri kolaylıkla dile getirerek örgütün amacını gerçekleştirmeye daha fazla katkı sağlayacakları düşünülebilir.

Çember Toplantılar. Çemberler, işleyişteki gerilimlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, çember üyelerinin tamamının katılabildiği farklı kapsamlarda ve aralıklarla (günlük/aylık/yıllık) çeşitli toplantılar yaparlar (O'Shea, 2016; Robertson, 2007). Bu toplantılara çemberlerin kararlarının süper çemberin ihtiyaçları ve alt çemberlerin bakış açılarıyla uyumlu olmasını sağlamak amacıyla takım liderleri ile her alt çemberden seçilmiş temsilci bağlantılar da katılmaktadır. Çember toplantılar, yönetim toplantıları ve operasyonel toplantılar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Robertson, 2007). Holakrasinin toplantı yapısında oldukça katıdır. Tüm toplantıların belirli bir yapısı vardır (O'Shea, 2016). Aşağıda kısaca bu toplantı türlerine ve yapılarına değinilmiştir.

Yönetişim Toplantıları (Governance Meetings). Yönetişim toplantıları, Holakrasi Anayasası tarafından öngörülen iki toplantı sürecinden biridir (Robertson, 2007). Bu toplantılar, örgüt yapısını ve modelini geliştirmeye, birlikte nasıl çalışılacağını tanımlamaya ve çember üyelerinin rol ve sorumluluklarına karar vermeye odaklanmaktadır. Dolayısıyla yönetim toplantılarının odağı operasyonlar değil, yönetişimdir (Hirsch, 2015; Robertson, 2007). Ancak bu durum operasyonel meselelerle ilgili her türlü konuşmadan kaçınılması anlamına gelmemektedir. Dinamik yönetişim ruhu içinde, yönetim önerileri tipik olarak özel operasyonel ihtiyaçlardan veya olaylardan esinlenmektedir. Dolayısıyla operasyonel faaliyetler istenildiği kadar iyi gitmediğinde, bu durum yönetim toplantısında bazı zorunlu ek rollerin ve sorumlulukların geleceğinin habercisi olabilir. Aynı şekilde, kimin hangi önemli kararları aldığı, işi nasıl yaptığı açık olmadığında, rollerin ve hesap verebilirliklerin açıklamaya hazır olması yararlıdır. Bu noktada kontrolün hesap verebilirlikle birlikte gittiği görülmektedir (Robertson, 2007).

Her çember, kendi yönetim toplantısını kendisi yürütmektedir. Toplantıya katılım, çembere alt çemberlerden seçilen temsilci bağlantıları da dâhil olmak üzere

çemberin tüm üyelerine açıktır. Ayda en az bir kez ve bazen daha sık yapılmakla birlikte, yönetim toplantılarının sıklığına ve zamanlamasına çemberin kendisi karar vermektedir (HolacracyTM, 2022b). Yönetim toplantısı süreci, örgüt yönetimindeki değişiklikleri onaylamak amacıyla kullanılan bütüncü karar verme sürecini vurgulamaktadır. Bu süreçte uzlaşmaya varmayı denemeksizin çoklu bakış açılarını birleştirilmektedir (HolacracyTM, 2022b). Etkili yönetim toplantılarının anahtarı ise odak noktasını sürekli olarak rollere ve hesap verebilirliğe çekmektir (Robertson, 2007).

Operasyonel Toplantılar (Operational Meeting). Çember üyeleri, günlük işlerin etkin bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla düzenli olarak operasyonel toplantılarda bir araya gelmektedir. Nitekim operasyonel toplantılar, örgütün belirli işleriyle ilgilenmektedir. Bu toplantılar, çember üzerindeki çoklu rollerin bütünleşmesini gerektiren özel kararları alan ve ilgili bilgilerin değişimini sağlayacak bir forum niteliğindedir. Bu sebeple çemberdeki tüm üyeler operasyonel toplantılara davet edilmektedir. Hızlı günlük toplantılardan, yıllık gözden geçirme oturumlarına kadar farklı ritimlerde, farklı operasyonel toplantı türleri vardır. Her toplantının kapsamı, toplantının ne sıklıkla yapıldığı ile doğrudan ilişkilidir. Operasyonel toplantı türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Robertson, 2007).

Günlük Stand-up Toplantılar. Günlük stand-up toplantılar, sıklıkla her işgününün başlangıcında olan ve 5 ila 10 dakika aralığında süren toplantılardır. Bu toplantılar, güne ilişkin hızlı bir bütünleşme noktası ve koordinasyonu olarak hizmet etmekte olup genellikle her katılımcının dün ne yaptığına, bugün ne yapmayı planladığına ve sonuç olarak hangi bütünleşme noktalarının ortaya çıktığına odaklanmaktadır. Genellikle pratik olmadıkları düşünülse de sürpriz bir şekilde zaman tasarrufu sağlayıcı ve etkinliği artırıcı olabilecekleri düşünülmektedir (Robertson, 2007).

Taktik Toplantıları. Taktik toplantısı, bir ekibi senkronize etmek ve gerilimleri yeni projelere veya eylemlere dönüştürmek için oluşturulmuş bir süreçtir (Röll, 2014). Taktik toplantılarının özü, toplantı gündemini gerilimleri çözme hedefi ile yürütmektir. Odak noktası tüm katılımcıların işin yapılmasını engellediğini düşündükleri gerilimleri ortaya koymalarını sağlamak olan bu toplantılar, kolaylaştırıcının gerilimi ileten kişiye yönelttiği “Neye ihtiyacın var?” sorusu ile başlar (Zoll, 2018). Bu toplantılar genellikle

haftada bir kez yapılır; ancak bu süre örgütten örgüte ve çemberden çembere değişiklik gösterir. Burada amaç, çemberle ilgili güncel metriklerin toplanması ve çemberin şu anda karşı karşıya olduğu özel taktiksel sorunlar etrafında birleşmesidir. Taktik toplantılarının çıktısı, sekreterin tespit ettiği ve çember üyelerine dağıttığı faaliyet unsurlarının bir listesidir (Robertson, 2007).

Taktik toplantının geleneksel bir yönetici denetiminin yerine geçtiği düşünülebilir. Nitekim çemberin tüm üyelerinin sorumlulukları, projeleri, ölçümleri ve tekrar eden faaliyetleri konusunda birbirlerine karşı sorumlu olmaları onlar üzerinde akran baskısı yaratabilecektir. Dolayısıyla bu toplantının kendine özgü biçimi, işgörenlerin yaptığı işe ilişkin çok daha fazla bilgiye ulaşmayı sağlamaktadır. Bu sayede kimin işini iyi yapıp yapmadığı belirgin hale gelmektedir. Öte yandan, bu toplantıda kolaylaştırıcı rolünü üstlenen üye, katılımcıları birbirlerinden korumakta ve birbirlerini hedef göstermelerini engellemektedir (Da Silva, 2017). Bu süreç, katılımcıları problemlerden çözüme ve bir sonraki adıma dayalı düşünceye yöneltmekte; olası problemlerle ilgili gereksiz argümanları ve konuşmaları filtrelemeye olanak sağlamaktadır (Robertson, 2007).

Stratejik toplantılar. Stratejik toplantılar, örgütün büyük resmini yaratıcı bir şekilde analiz etme olanağı sağlayan toplantılardır. Genellikle örgüte ve örgütsel çevreye bağlı olarak aylık, üç aylık veya yıllık olarak yapılan bu toplantılar, çemberin karşı karşıya olduğu “büyük” sorunlara odaklanmaktadır. Formatı değişebilse de yönetim ve taktik toplantılarından farklı olarak, bu toplantıların gündem maddelerine, katılımcıların üzerinde düşünüp taşınması ve gerekli araştırmaları yapabilmesi için toplantı öncesinde karar verilmektedir. Çemberdeki sorunların derinlerine inebilmek amacıyla bu toplantılardaki gündem maddesi sayısı genellikle bir veya iki ile sınırlıdır (Robertson, 2007).

Özel Konulu Toplantılar. Özel konulu toplantılar, belirli bir konuyu veya gündemi ele almakta olup geleneksel yapıdaki bir örgütteki “klasik toplantı” ile ilişkilendirilen en yakın şeydir. Sıklıkla taktik toplantısının kapsamına sığmayacak büyüklükteki bir konunun ortaya çıkmasından kaynaklanmakta olup bir sonraki stratejik toplantıya dâhil edilmek üzere bırakılmaları da uygun değildir. Toplantı formatı, konunun niteliğine bağlı olarak değişmektedir (Robertson, 2007).

Holakrasinin İlişkili Olduğu Kavramlar

Alanyazında holakrasiyi irdeleyen çalışmaların, bu yapıyı analiz ederken bazı kavramları referans aldığı görülmektedir. Bu kavramlar sosyokrasi, çeviklik, bütünleyici kuram, zorunlu örgüt ve adhokrasi olup ilgili başlıklar altında kısaca açıklanmaktadır.

Sosyokrasi (Sociocracy). Sosyokrasi kavramı, özünde işgörenlerin hiç birini görmezden gelmemek, her birinin görüşüne saygı göstermek olan ve karar verme sürecinde her işgörenin eşit haklara sahip olduğunu garanti eden bir çeşit karar verme yolu olarak tanımlanmaktadır (Christian, Spring 2019). Başka bir tanıma göre ise Sosyokrasi, Quaker eşitlikçi prensiplerini seküler örgütlere uygulamanın bir yolu olarak geliştirilmiş bir örgütsel yönetim sistemidir ve yapısal olarak çemberlerin hiyerarşisine bağlıdır (Robertson, 2007). Nitekim Sosyokrasi, 1960'lı yıllarda, sibernetik ilkeleriyle direksiyon ve kontrol bilimi modelini geliştiren, Endenburg Electrotechniek şirketi yöneticisi, Hollandalı elektrik mühendisi Gerard Endenburg tarafından kurumsal kullanım için ortaya konulmuştur. Sosyokrasi halen Hollanda'da ve dünya çapında pek çok ülkede kullanılan bir yönetim yapısıdır (Robertson, 2007; Van De Kamp, 2014). Sosyokrasi, Amerika Birleşik Devletleri'nde "dinamik yönetişim (dynamic governance)" ve "dinamik öz yönetişim (dynamic self governance)" olarak ifade edilmektedir (Koch-Gonzalez ve Rau, 2019).

Holakrasi, bazı kilit yönleriyle Sosyokrasi' ye yönelik bir geliştirme ve ilavedir (Robertson, 2007). Dolayısıyla holakrasi, Sosyokrasi' nin bazı birleşik ve saf uygulamaları içermektedir. Bunlar: (1) çemberler içindeki kendini örgütleyen takımların hiyerarşisi, (2) onaya bağlı kararların alındığı etkili toplantılar, (3) ortak karara dayalı seçimler, (4) çember toplantılarının bütünleşik eğitim aracılığıyla kaynakların kalitesini sağlaması ve (5) çifte çemberlerin senkronizasyonu olarak sıralanmaktadır (Van De Kamp, 2014).

Holakrasi ile Sosyokrasi arasındaki farklılıklar incelenmek istendiğinde ilk olarak holakrasinin açıkça fraktal bir örgütlenmeye dayandığı görülmektedir (De Florio, 2014). Fraktal, bir sistemin aynı kurallara uyan diğer birkaç sistemden oluşması anlamına gelmektedir (www.meisterplan.com). Holakrasi ise eşzamanlı olarak bir parça ve bütün, bir kapsayıcı ve kapsanan, bir kontrolör ve kontrol edilmiş bir dizi kuralın ve örgütsel yapının tekrarlamalı uygulamasıdır (Sousa, Silva, Heikkila, Kallingbaum ve Valcknears, 2000; Akt. De Florio, 2014). Dolayısıyla bu yönüyle Sosyokrasi ile holakrasinin

farklılaştığı düşünülmektedir. Ancak holakrasinin Sosyokrasi' nin pek çok özelliğinden yararlandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Çeviklik (Agility). En az maliyetle, en kısa sürede ve en çok ürünü üst düzey kalite standartlarına uygun olarak üreterek pazara sunabilme yeteneğine “çeviklik” denilmektedir (Vokurka ve Fliedner, 1998; Akt.Candan, Çankır ve Şeker, 2017). Çeviklik kavramı, yazılım geliştirme alanında geliştirilen bir yönetim teorisi olarak da tanımlanmaktadır (Bernstein vd., 2016). Öte yandan çeviklik, aynı anda hem hızlı hem de esnek olabilmeyi; piyasalarda oluşan ani değişikliklerle başa çıkabilmeyi ve müşterilere istedikleri ürünün özelliklerini seçme hakkı tanımada esnek olabilmeyi içermektedir (Sekman ve Utku, 2009). Nitekim ürün ve hizmet kanallarında yenilik yaparak elde ettiği değeri bir kez daha tanımlayarak elde eden ve bunu devamlı olarak arttıran işletmelerin başarılı olmasının kökeninde çeviklik vardır (İleri ve Soylu, 2010). Çevik yazılım geliştirme, önde gelen tahmini analizlere dayanmaktansa değişim ve devamlı uyarlanabilirliği de içine alacak şekilde kontrolü elde etmeye çalışmaktadır.

Günümüzün karmaşık yapıları örgütleri ve karmaşık yapıya sahip yazılım sistemleri karşılaştırıldığında, sürekli değişen çevreye uyum sağlayabilmek için her ikisinin de ihtiyaçlarının aynı olduğu görülmektedir (Robertson, 2006). Nitekim çevik bir çalışma sisteminde kendi kendini yöneten takımlar, karmaşık sorunları mümkün olduğunca yüz yüze, hızlı ve esnek yanıtlarla değişen müşteri ihtiyaçlarına uyumlu bir şekilde çözmektedir (Bernstein vd., 2016). Öte yandan örgütsel düzeyde çeviklik, karar verme süreçlerinde gerçeklikten hızlı dönüt almaya odaklanan dinamik yönetim kavramıyla karşılaştırılabilmektedir (Robertson, 2007). Nitekim çevik yazılım geliştirme alanında yapılan pek çok çalışma, özellikle de en bilindik çevik süreçlerden birisi olarak bilinen (Acar, 2009). Kent Beck'in Extreme Programlama (XP) üzerine yaptığı çalışmanın Holakrasi'nin gelişiminde büyük rol oynadığı belirtilmektedir ((Robertson, 2007).

Zorunlu Örgüt (Requisite Organization). Zorunlu örgüt, Kanadalı yönetim gurusu Elliot Jacques tarafından, stratejik işletme hedeflerine ulaşmak için örgütlere yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bütünleşik bir yönetim sistemidir. Sistem, yüksek performans gösteren örgütlere radikal olarak adalet sağlamanın yanı sıra yönetici ve astlar arasındaki güveni arttırmakta ve güçlü bir işgören katılımına destek olmaktadır (Shepard, 2008). Bu yapıya sahip örgütlerde, sistemin kendisi örgütsel gelişme faaliyetlerinin

odağındadır (Robertson, 2007). Senge (2014) hiyerarşik örgüt yapısının farkında olmadan öğrenme engelleri yarattığını ifade etmekte; bu görüşün aksine Jacques (1998) ise hiyerarşiyi doğal ve etkili bir sosyal örgütlenme biçimi olarak savunmaktadır (Akt. Korhonen, 2007). Ona göre örgütsel fonksiyon bozuklukları, işgörenlerin düşük performansından ziyade, zayıf örgütsel yapı ve sistemleri işaret etmektedir. Örgütsel fonksiyon bozukluğunu düzeltmek için de sistemi düzeltmek gereklidir (Shepard, 2008). Dolayısıyla uygun şekilde yapılandırılmış bir zorunlu örgüt, enerji ve yaratıcılığı ortaya çıkarabilir ve morali yükseltebilir (Korhonen, 2007).

Zorunlu örgütte hiyerarşi, problem çözmenin karmaşıklığını yansıtır. Bu yapıdaki örgütlerde bir rolün karmaşıklığı ne kadar büyük olursa, kişinin örgütteki yeri de o kadar üstte olmalıdır. Bir işin seviyesinin basit bir ölçüsü, bir rolün takdir yetkisinin süresini işaret etmektedir. Takdir süresi ne kadar uzun olursa, o işin seviyesi de o kadar yüksek olmaktadır (Korhonen, 2007). Nitekim holakrasideki zorunlu örgütsel yapı ve yönetim hususundaki anlayış ve uygulamaların pek çoğu, Elliot Jaques'in "zorunlu örgüt" üzerine yapmış olduğu çalışmalardan gelmektedir. Bu sebeple de Holakrasi'nin zorunlu yapının zamanla ortaya çıkmasına izin verdiği görülmektedir (Robertson, 2007).

Holografi (Holography). Holografi, parçaların her birinin bütünü tamamını temsil etmesi, bütünü de parçaların içinde yer alabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Hologram metaforu ise, bireyleri sistemi oluşturan parçaların toplamının, kendi kendini örgütleme ve yenileme becerisine sahip bütünü özelliklerini içerdiği sistemlere yönelmektedir. Bu bağlamda örgütlerin de holografik bir yapıya sahip olduğu, parçaların hepsinin, bütünü niteliklerini içerdiği ve bütünü parçaların hepsine yerleştirmede öğrenmeyi öğrenmenin önemli olduğu ileri sürülmektedir (Morgan, 1998). Holografik örgütler, üst düzeyde âdem-i merkeziyetçi ve güçlü belleği olan örgütlerdir. Yapılarının gereği olarak, "her yerde" olmaları durumundan verilerin bir çok parça ya da alt sistemde depolanmasını ve işlenmesini öngörmektedir. Nitekim holografik örgütler, "öğrenen örgüt" olarak bilinen yapıların tüm özelliklerini yansıtan, akıllı ve kendi kendini örgütleyebilen beyinlerdir (Balcı, 2006).

Morgan (1998) holografik örgütlerde bazı tasarım ilkeleri bulunduğunu ifade etmektedir. Bu ilkeler ve özellikleri maddeler halinde kısaca verilmiştir.

- Parçaların içine bütünü yerleştirme: Kurumsal DNA (vizyon, kültür, örgütsel amaç duygusu ve değerler), şebekelenmiş zekâ, kendi kendini örgütleyen yapı, bütüncül ekipler ve çeşitlilik özelliğine sahip roller,
- Kapasite fazlasının önemi: Becerilerde, iş tasarımı ve enformasyon işlemede,
- Zorunlu çeşitlilik: İçsel karmaşıklığın çevredeki karmaşıklığa uygun olması,
- Asgari spesifikasyon: Gerekli olandan daha fazlasının tanımlanması
- Öğrenmeyi öğrenme: Belirgin tasarım, çift devreli öğrenme, çevredeki değişimi gözden geçirme ve öngöründe bulunma

Yukarıda sayılan ilkeler gözden geçirildiğinde pek çoğunun Holakrasi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim holakraside de her alt çember süper çemberi ile amaç birliği içerisinde bulunmakta, örgüt kültürü örgütsel yapı içerisinde yönetimi güçlendiren bir unsur olarak yer almaktadır. Bu anlamda holografi ile holakrasinin bazı unsurları yönüyle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Adhokrasi (Adhocracy). Adhokrasi, farklı uzmanlık alanlarından olan, birden çok grubun beraber çalışmasına olanak sağlayarak dinamik, değişken ve rekabetçi çevrenin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilen bir yapılanma olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2010). Başka bir tanıma göre adhokrasi, kararsızlık ve karmaşıklıkla başa çıkmak için tasarlanmış, oldukça esnek, proje tabanlı bir örgütsel yapı olarak ifade edilmektedir (Lam, 2011). Öte yandan Mintzberg (2014) Adhokrasi’yi emir birliği ilkesi başta olmak üzere, yönetimin klasik ilkelerine en az uyum gösteren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Waterman (1992) tarafından ise Adhokrasi, fırsatları yakalamak, sorunları çözüme kavuşturmak ve sonuç almak için temel bürokratik çizgilerin dışına çıkan bir örgütlenme biçimi şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Dolan, 2010). Bennis ve Slater (1964) tarafından oluşturulan bu kavram, Alvin Toffler’in (1970) “Gelecek Korkusu: Şok” isimli kitabıyla yaygınlaşmıştır. Yazara göre bu yapıdaki sorun çözme ekipleri, dış değişikliklere ve pazar taleplerine yanıt olarak hızla yeniden yapılandırılabilir (Lam, 2011).

Hiyerarşinin bulunmadığı bu yapıda tüm örgüt üyeleri, kendi uzmanlık alanlarında ve diğer üyelerle koordinasyon içinde karar almada ve örgütün geleceğini etkileyen eylemlerde bulunmada yetki sahibidir (Birkinshaw ve Ridderstråle, 2015). Bu yapıya profesyonel ortaklıklar ve yazılım mühendisliği firmaları örnek gösterilebilir. Özetle adhokrasi genel anlamda bürokrasinin zıttı olarak düşünülebilir. Adhokratik yapıyı, bürokrasi ve holakrasi ile karşılaştırmanın yapının anlaşılmasını kolaylaştıracağı

düşünülmektedir. Buna göre bürokrasi, adhokrasi ve holakrasi karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir (Birkinshaw ve Ridderstråle, 2015; Holacracy™, 2021; Robertson, 2007).

Tablo 1.

Bürokratik, Adhokratik ve Holokratik Yapı Karşılaştırması

<u>Bürokratik Yapı</u>	<u>Adhokratik Yapı</u>	<u>Holokratik Yapı</u>
Örgüt, yukarıdan aşağıya hiyerarşik olarak örgütlenmiştir.	Örgüt, farklı uzmanlık alanlarına sahip birden çok grubun beraber çalışmasına olanak sağlayacak şekilde yatay olarak örgütlenmiştir.	Örgüt, iç içe geçmiş çemberler şeklinde örgütlenmiştir.
Patron, amir veya yönetici olarak algılanan bir üst bulunmaktadır.	Zamanlarını irtibat kurma ve müzakereci rolü üstlenerek ve farklı takımların yatay koordinasyonunu sağlayarak geçiren yöneticiler bulunur.	Her çemberde koç veya rehber olarak algılanan bir takım lideri mevcuttur.
İş tanımı ve sorumluluk örgütte açıkça belirlenmiştir.	İş tanımları ve sorumluluklar, müşteri sorunları veya problemler göz önüne alınarak hızlı bir şekilde yer değiştirir.	Çalışanlar uzmanlık alanları ve örgütün ihtiyaçları göz önüne alınarak çeşitli roller üstlenirler.
Karar verme, bürokraside mekaniktir. Bürokratik yapıli örgütlerde, kararlar üst düzey yöneticilerce verilir.	Karar, eyleme en yakın kişi olan uygulayıcılar tarafından verilir.	Her işgören üstlendiği role ilişkin karar verme yetkisine sahiptir. Çemberin yapısına ilişkin kararlar ise bütünleyici karar verme süreci kullanılarak verilmektedir.
Bürokraside koordinasyon, kurallar, prosedürler ve rutinler etrafında sağlanır.	Adhokrasi’ de koordinasyon, farklı fırsatlar etrafında birleşir.	Örgütteki her bir çember, kendi kendini koordine eder ve diğer çemberler ile karşılıklı koordinasyon içindedir.

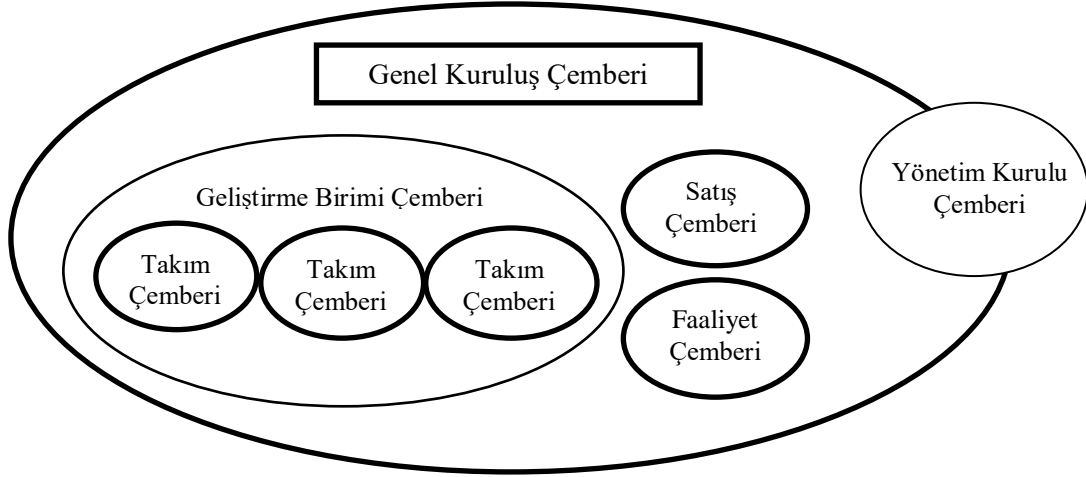
Kaynak: Birkinshaw ve Ridderstråle, 2015; Holacracy™, 2021; Robertson, 2007.

Tablo 1 incelendiğinde bürokrasinin katı, kurallara, prosedürlere ve unvana dayalı hiyerarşik yapısının aksine hem adhokrasinin hem de holakrasinin örgütün nihai hedeflerine ulaşmak için daha esnek bir yaklaşımla örgütteki sorunlara meydan okuyan, böylelikle de değişimlere hızla uyum sağlayabilen ve çevik birer örgütsel yapı oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle çağın gereği olarak fırsatların doğası gereği geçici olduğu; adhokrasi ve holakrasinin de esnek yapıları ile bu geçiciliği yansıttığı düşünülebilir. Ancak bu noktada holakrasinin içerdiği kavramlar ve uygulamalar yönüyle adhokrasi’den farklılaştığını söylemek de önemlidir.

Holokratik Yapı ve İşleyiş

Küçük veya büyük, resmi veya gayri resmi, hiyerarşik veya değil tüm örgütlerin bir yapısı vardır (Koçel, 2013, s. 179) ve bu yapının örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırması önemlidir (Robbins vd., 2013, s.142). Ancak her yapı her zaman mükemmel değildir ve belirli aralıklarla gözden geçirilmesi gereklidir (Özdemir, 2013, s.108). Nitekim geleneksel örgütler sıklıkla hiyerarşik olarak yapılandırılmıştır (Luenendonk, 2019). Holokratik yapıdaki örgütler, her bir departmanın sorumlu olduğu işin kapsamına bağlı olarak “sınırları” tanımlanan, bir dizi iç içe yerleştirilmiş çemberler şeklinde yapılandırılmaktadır (Graham, 2010). Geleneksel hiyerarşiyi kendi kendini örgütleyen takımların hiyerarşisi ile değiştiren holakrası, örgüt yapısını daha organik hale getirmekte; güç, bireylere veya makamlara değil rollere ve çemberlere verilmektedir (Da Silva, 2017). Böylelikle her çember, çemberin amacına ulaşmak için ihtiyaç duyduğu rolleri belirleyip bu rollere uygun çalışanlarını atayarak kendi kendini yönetmektedir (Robertson, 2007). Diğer bir ifadeyle bu yapıda örgütün kişiler değil takımlar tarafından yönetildiği söylenebilir.

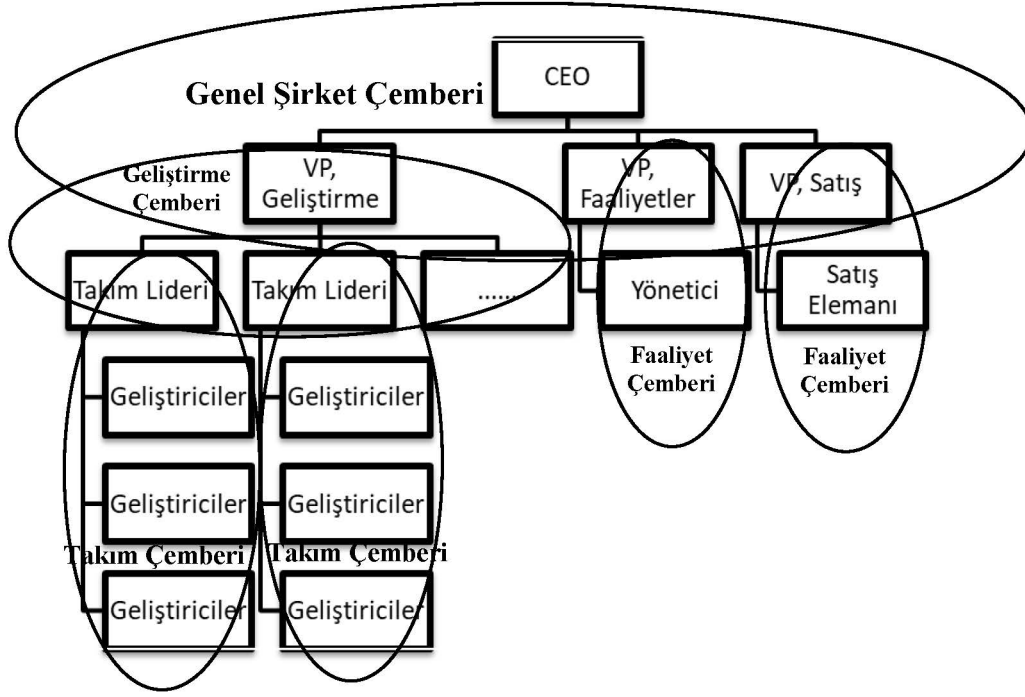
Holakraside örgüt şeması, hiyerarşinin katılığından öte akışkan bir organizma gibidir. Buradaki şema, herhangi bir matrisi veya hiyerarşiyi değil çemberleri temsil etmektedir (Marinova, 2016). Burada geleneksel örgüt şemasının yerini sosyokrası’ den esinlenilmiş birbiriyle bağlantılı ve örtüşen çemberler dizisi almaktadır (Archer vd., 2016). Çember örgütte kurallar, aynı anda bütün ölçek seviyelerine uygulanmaktadır. Her çember, kendi politikalarını belirlemekte, kendi kararlarını vermekte; ölçümlemeye yol açan kılavuz düzenlemeleri yaparken geri bildirim kullanmakta ve çemberin amacına ulaşmak için çaba göstermektedir (Robertson, 2006). Şekil 3’te, bir yazılım geliştirme şirketi olan Ternary için holarşik örgüt yapısına ilişkin örgüt şeması örneği verilmiştir.



Şekil 3. Holarşik Örgüt Şeması
Kaynak. Robertson, 2007,10

Şekil 3 incelendiğinde yönetim kurulu çemberi hariç, her süper çemberin alt çemberlerini hem aşmakta hem de içermekte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çemberler arasında herhangi bir hiyerarşi olmadığı ve tüm çemberlerin eşit seviyede olduğu; ancak bazı büyük ölçekli çemberlerin alt çemberlerinin olması dolayısıyla diğerlerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Şekil 4' te ise geleneksel örgüt şemasının çember örgüt şeması ile bütünleştirilmiş hali verilmiştir.

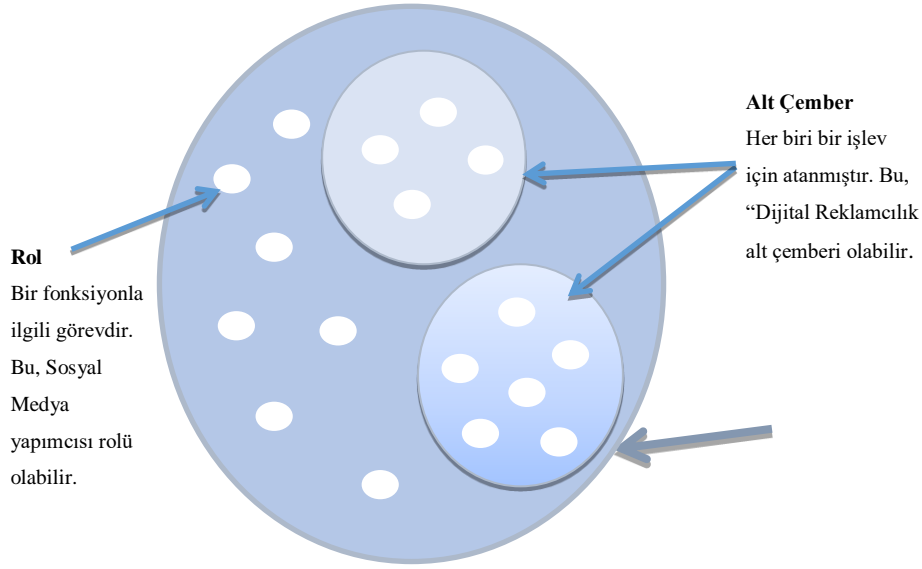
Şekil 4'te görüldüğü üzere geleneksel örgüt şeması ile çember örgüt şemasının bu şekilde bütünleştirildiği görülmektedir. Robertson (2007) bu şeklin, Şekil 3'ün farklı bir açıdan görüntüsüne benzediğini; dahası yöneticinin süper çember ile alt çember arasında bir bağlantı veya kanal olarak örgüte hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu şekle dayalı olarak holakraside kendi kendini örgütleyen her bir çemberin içinde ve arasında yer alan süreçlerin alışılmışın dışında olmasına rağmen, örgüt yapısının tamamıyla farklı olmadığı da düşünülebilir.



Şekil 4. Geleneksel Örgüt Şeması ile Çember Örgüt Şeması Birleşimi
Kaynak. Robertson, 2007

Geleneksel hiyerarşik yapıdan farklı olarak holakraside takım üyelerinin unvanları yoktur; bunun yerine çemberlerdeki birtakım rolleri üstlenen takımlar bulunmaktadır. Roller, geleneksel örgütlerdeki pozisyonların eşdeğeri olup amaç, etki alanı ve hesap verme sorumluluklarından oluşmaktadır (Archer vd., 2016; Chen, 2017). Her bir role ilişkin hesap verebilirlik listesi ise oldukça ayrıntılı şekilde hazırlanmaktadır (Robertson, 2007). Bu noktada en önemli husus, role ilişkin hesap verebilirliklerin yetkilere eşit olmasıdır (Wittrock, 2018). Bu sayede işgörenlerin kendilerini daha özgür hissetmelerinin sağlanacağı ve inisiyatif almalarının kolaylaşacağı düşünülebilir. Öte yandan takım üyeleri, gerektiğinde birden çok rolü üstlenebilmekte (Archer vd., 2016) ve aynı anda örgütteki çeşitli çemberlerin üyesi olabilmektedir (Da Silva, 2017; Faré, 2017).

Bu yapıda roller, bireylerden tarafından özgürce seçilmekte olup hiç kimse iradesi dışında örgütsel bir rol üstlenmeye zorlanmamaktadır (Wittrock, 2018). Ancak bir rol, pek çok işgörenin üstlenmesini gerektirecek kadar büyük boyutta ise birkaç işgören tarafından da üstlenilebilmektedir. Örneğin; 2015-2018 yılları arasında holakrasiyi uygulayan İsviçre'deki Lausanne İşletme Okulu'nda Dekanlık rolünün dört kişi tarafından paylaşıldığı ve bu kişilerin aynı zamanda farklı çemberlerde birbirinden farklı rolleri de üstlendiği belirtilmektedir (Brenninkmeijer, 2016). Şekil 5'te Holakrasi'deki çember yapı verilmiştir.

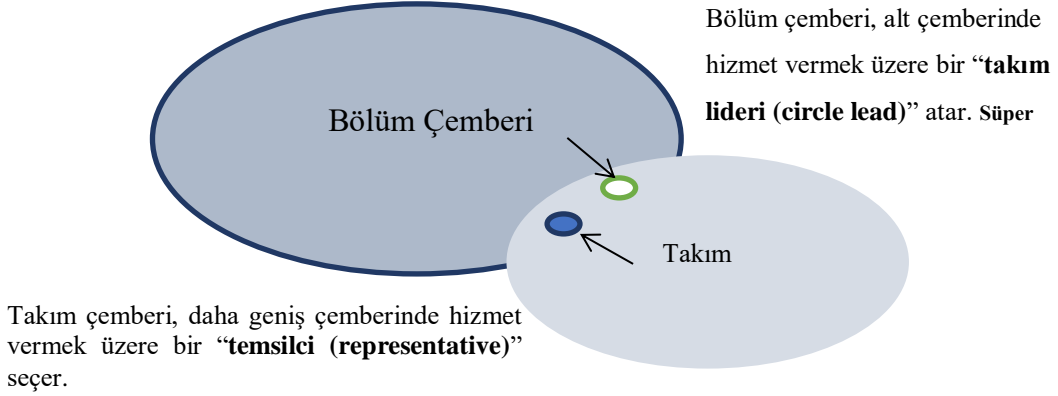


Şekil 5. Çember Yapı (Rol, Alt Çember, Süper Çember)
Kaynak. Da Silva, 2017'den uyarlanmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde Holakrasi'deki çember yapının yapıyı oluşturan süper çember, alt çemberler ve bu çemberlerdeki rollerden oluştuğu görülmektedir. Her çember, kendi grubunu yöneterek, grubunun işlerini yaparak ve bu işlerin sonuçlarını ölçerek kendi özerkliğini sürdürmektedir (Robertson, 2007). Bu sayede ise her çember, tüm örgütün yararına, yapısal özerkliği karşılıklı bağımlılıkla dengede tutmaktadır (Kirkpatrick, 2016). Zappos firması yöneticilerinden Tony Hsieh, bu yapının "daha hızlı hareket etme, daha duyarlı ve uyarlanabilir olma ve çalışanların yeteneklerinin ve tutkularının parlamasını sağlama" gibi faydalarının olduğunu belirtmektedir (Luenendonk, 2019).

Holokratik yapıda çemberlerin kararları ve faaliyetleri birbirlerinden tamamiyle bağımsız değildir. Her çember, daha geniş bir çemberin parçasıdır ve çevresini o geniş çemberin alt çemberleri ve diğer faaliyetleri ile paylaşmaktadır (Robertson, 2007). Yani bir çember tamamen özerk olmayıp kendi kendini örgütleme sürecinde diğer çemberlerin ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (Robertson, 2006). Bunu sağlamak için ise diğer yönetim sistemlerinde bulunmayan eşsiz bir bağlantı sistemi mevcuttur. Buna göre her alt çember ve onun süper çemberi daima en az iki rol tarafından birbirine bağlanmaktadır. Bu iki bağlantı rolü, bağlantılı oldukları her iki çemberin de yönetişiminde ve operasyonel süreçlerinde yer almaktadır. Şekil 6'da çifte bağlantı şema haline getirilmiştir.

Çifte Bağlantı



Şekil 6. Çifte Bağlantı Şeması
Kaynak. Robertson, 2009, 3

Şekil 6 incelendiğinde bölüm çemberi ile alt çemberi olan takım çemberi arasında çifte bağlantı olduğu görülmektedir. Holakraside her çember, çifte bağlantı sistemini kullanarak bilgilerini senkronize etmektedir. Çifte bağlantı sisteminde iki önemli rol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bir alt çembere bağlanmak için süper çember tarafından atanan “takım lideri (circle lead)” rolüdür. Takım lideri rolü, süper çemberin ihtiyaçları ile alt çemberin sonuçlarını eşit seviyeye getirmekle yükümlüdür (Robertson, 2007). Fonksiyonel ve kültürel bir takım farklılıkları olsa da bu rolün, geleneksel yönetici rolüne benzediği düşünülebilir. Çifte bağlantının diğer kısmı ise süper çembere bağlanmak için alt çember içinden seçilen bir temsilci tarafından üstlenilmektedir. Buna ise “temsilci bağlantı (representative link)” denilmektedir. Temsilci bağlantı, süper çemberin karar verme ve kendini örgütlenme süreçleri içindeki alt düzey çemberin bağlamını temsil etmektedir (Robertson, 2006). Takım lideri gibi, temsilci bağlantı da iki çember arasındaki zarın parçasını oluşturmaktadır. Takım lideriyle bir takım benzerlikler (ancak ters yönde) taşımasına rağmen, rolün kendisi modern örgütlerde kullanılan her şeyden oldukça farklıdır. Nitekim temsilci bağlantı, süper çemberin yönetişimine ve faaliyetlerine alt çemberden anahtar perspektifler taşıyarak, alt çember için elverişli bir ortam oluşmasını sağlamaktan sorumludur (Robertson, 2007). Özetle çifte bağlantı sisteminin geleneksel yöntemlerden farklı olarak işgörenlerin gerek esnek hareket etmelerini, yeniliklere hızlı uyum sağlamalarını ve empati kurmalarını gerekse de örgüte ve olaylara ilişkin bütüncül bakış açısı geliştirmelerini ve örgütsel bilinç kazanmalarını sağladığı düşünülebilir.

Yukarıda tartışılanlar ışığında Holakrasi ve onunla gelen öz-yönetimin hem örgütün işleyişini hem de kültürünü kökten değiştirdiğini söylemek mümkündür. Ancak iş tanımlarının yerini çalışanların uzmanlıklarına göre atandığı rollerin aldığı; yönetici unvanlarının takım liderlerine dönüştüğü, örgütün ihtiyacına göre kaldırılıp oluşturulabilen kendi kendini yöneten takım çemberleri ile dağıtılmış liderliğin hâkim olduğu bu yeni yapının bir gecede oluşamayacağını düşünmek gerçekçi olacaktır.

Holakrasiye Yönelik Eleştiriler

Yeni ortaya konulmuş ve farklı örgüt türlerinde henüz uygulanma fırsatı bulamamış bir yönetim sistemi olması sebebiyle holakrasinin bir takım eleştirilere maruz kaldığı görülmektedir. Holakrasiye yöneltelen eleştirilerden ilki, örgütlerin holakrasiye geçiş sürecinin uzun sürmesidir. Bu kapsamda Eremina (2017) holakrasiye geçiş yapan Zappos firmasında yapmış olduğu araştırmasında holakrasiye geçişin yarattığı karmaşıklığının holakrasinin faydalarını bastırıldığını tespit etmiştir. Öte yandan Holakrasi Anayasası'nda da holakrasiye geçiş sürecinin ortalama 15 ay sürdüğü belirtilmektedir (HolacracyOne, 2013). Bu uzun geçiş döneminde örgütün verimliliğinin düşebileceği düşünülebilir. Ancak holakrasiye geçiş sürecinde Holakrasi™ tarafından örgütlere yardımcı olmak amacıyla "Holakrasi Koçu" sağlandığı bilinmektedir. Bu sayede holakrasiye geçiş yapan örgütlerde oluşacak herhangi bir sorunda veya soru işaretinde holakrasi koçlarına kolaylıkla ulaşabilmeleri sağlanmaktadır. Öte yandan Kettering (2020) de beklenilenin aksine holakrasinin piyasadaki değişikliklere görece hızlı adapte olunmasını sağladığını; "denemek için yeterince güvenli" ve "başlamak için yeterince iyi" olduğu sürece, gerilimlerin oluşması için beklemeye gerek olmadığını ve düzeltici eylemlerin hızla uygulanacağını belirtmektedir. Ayrıca holakrasiye geçiş yapmaya karar veren örgütteki tüm birimlerin aynı anda yapıya geçişi zorunlu olmadığı da bilinmektedir. Böylelikle örgütlerin yalnızca bazı birimleri holakrasiye geçiş yaparak uygunluklarını kolaylıkla test edebilmektedir. Bu sebeple de bu eleştirinin çok da yerinde olmadığı söylenebilir.

Bir diğer eleştiri, özerk benlik yönetiminin çok sınırlı olduğuna, hali hazırda esnek örgütlerde bile iyi çalışmadığına ve müşterinin sesini içermediğine ilişkindir (Denning, 2014; Akt. Fraher ve Grint, 2016). Ancak bu yapıdaki tüm toplantılarda herkesin sesi duyurulmakta ve işgörenlerin üstlendikleri rollere ilişkin gerilimler oluşmadan önce doğru çağrışı yapmaları kolaylaşmaktadır (Kettering, 2020). Bu sayede ise işgörenlerin

gerilimleri kolaylıkla tanımlayarak işlemeleri; çevreye duyarlılık ve tepki verme yeteneklerini arttırmaları sağlanmaktadır (Kirkpatrick, 2016). Ayrıca holakrasi çalışanların ve müşterilerin kendilerini rahat, anlaşılır ve değerli hissetmelerine de yardımcı olmaktadır (Kettering, 2020). Dolayısıyla bu eleştirinin de kolaylıkla çürütülebileceği düşünülebilir.

Holakrasiye ilişkin diğer bir eleştiri, holakrasinin öz-yönetim uygulamalarına dayandığı gerçeğinden dolayı belirli bir zihniyet değişimini gerektirdiği; ancak bunun ise çalışanların zihinsel olarak özerk benlik yönetimine hazır olmalarını ve eylemlerinden tamamen sorumlu olmalarını gerektirdiği üzerinedir (Eremina, 2017). Bu noktada eleştirel bir yaklaşımla Russo (2014), kıdemli öğretim görevlisi (MIT Sloan İşletme Okulu) ve araştırmacı olan Dr. Janice Klein' in gözlemlerine yer vermektedir. Klein'a göre bireylerin henüz kendisini yönetme disiplinine sahip olmadıklarını; bu sebeple de takımlarda kendi kendini yönetme yetersizlikleri ortaya çıktığını ve holakrasinin öz yönetim çabasını geçersiz kıldığını iddia etmektedir (Russo, 2014). Ancak bu eleştirinin holakrasinin yeterince iyi anlaşılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü holakraside bir işin yapılmasını isteyen biri olmadığı gibi işi kontrol eden birine de ihtiyaç yoktur (Yeşilkaya, 2021). Öte yandan holakrasiyi kullanan Zappos, yapıya geçmeye karar verdiğini ve bu yapıda çalışamayacağını düşünen kişilerin ayrılacağını açıkladığında, çalışanların bir kısmının görevlerinden ayrıldığı da bilinmektedir (Bernstein vd., 2016). Özetle holokratik yapıda çalışamayacağını düşünen işgörenlerin holakrasiye geçiş öncesinde örgütten ayrılmasında herhangi bir engel bulunmamaktadır. Ayrıca holakrasi, bireylere rollerinin etki alanı kapsamında özerk hareket etme fırsatı sunsa da üstlenilen role ilişkin proje veya işlerin partnerlerce taktik toplantılarında detaylıca sorgulandığı bilinmektedir. Öte yandan rolünün gereklerini yerine getiremeyeceğini düşünen bireylerin de rollerini özgürce bırakabilmesi mümkündür.

Bazı yazarlar holakrasinin çok beğenilen bir dizi kavramdan biri olduğunu; ancak firmaların bu kavramları çok dikkatli bir şekilde ele alması gerektiği yönünde eleştirilerini belirtmektedir. Nitekim bazı bireyler hiyerarşi piramidinin bulunmaması nedeniyle Holakrasi' de hiçbir yapının olmadığını varsayabilmektedir (Birkinshaw ve Ridderstråle, 2015). Ancak düşünülenin aksine holakrasi çok detaylı şekilde yapılandırılmıştır. Çemberler ve roller bu yapının merkezinde yer almaktadır. Örgütün karar vericileri de yalnızca örgüt piramidinin tepesindeki kişiler değil; kuruluş genelindeki herkes anlamına gelmektedir. Öte yandan bu aşırı yapılandırılmış resmi yapı, pek çok kuruluş için uzun vadede kısıtlayıcı bir unsur olarak örgütün karşısına

çıkabileceği de eleştirilmektedir (Kettering, 2020). Ancak holakrası, hızla değişen ve gittikçe daha da belirsiz hale gelen iş ortamında kuruluşların iyileştirme ve yenilik yapabilmeleri; sürdürülebilir kalkınmaya devam edebilmeleri için bütünleşik bir yönetim çözümü sağlamaktadır (Chen, 2017). Özerk ve karar verme gücüne sahip küçük takımları ile daha hızlı ve esnek çalışmaya fırsat vermektedir (Hamel, December, 2011). Bu sayede işgörenler, işin sunumundan ziyade kendisine odaklanmakta; işe ilişkin alınacak kararları kendileri verebilmektedir. Öte yandan işgörenlerin konumlarının eşitliği, alışılmamış fikir ve stratejilerinin geliştirilmesi için elverişli bir örgütsel bağlam yaratmaktadır. Böylece, işgörenlerin sahip olduğu gizli yetenekler ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla eleştirilerin aksine, örgütteki tüm üyelerin yaptıkları işe ortak katkının önemini hissettiği yeni bir örgüt türü yaratmasının olası olduğu düşünülmektedir (StudyCorgi, 2022, Mart).

Başka bir eleştiri ise büyük yönetim paradigmasının tarihin sessiz raflarına çekilmesinden öte holakrasinin ilerlemesi için çok yolu olduğu ve ilerledikçe de pek çok sorunun ortaya çıkacağı yönündedir (Rud, 2009). Öte yandan holakrasinin geleneksel yönetimden çok farklı olduğu ve bu yüzden her örgüt için uygun olmadığı düşünülmektedir (Iyer, 2021). Bu görüşün aksine Romme ve Endenburg (2006) küçük ve orta ölçekli işletmelerde hiyerarşik kademelerin ve koordinasyon ihtiyacının az olması ve karar alma süreçlerinin görece hızlı olması sebebiyle holakrasinin uygulanmasının daha uygun olacağını varsaymaktadır. Ancak burada özellikle daha çevik ve uyarlanabilir olmak isteyen herhangi bir şirket için holakrasinin harika bir yönetim sistemi olabileceği vurgulanmalıdır. Buradaki anahtar kelimenin "uyarlanabilir" (Iyer, 2021) olduğu bilinerek hareket edilmesinin örgütlerin yararına olacağı düşünülmektedir.

Son bir eleştiri de çemberin çekirdek rollerinden biri olan ve süper çemberin takım liderlerince atanan takım liderlerine yöneliktir. Holakrası çemberlerindeki takım liderlerinin neden seçimle değil de atamayla geldiği tartışılmaktadır (Denning, 2014). Bu eleştiri incelendiğinde holakrasinin doğasının tam olarak anlaşılmadığı düşünülmektedir. Nitekim Cowan (2017b) tarafından da belirtildiği üzere holakrası, insanları değil örgütün rollerini/işlevlerini yönetmeyi sağlayan bir sistemdir. Takım lideri ise çemberin lideri değil, yalnızca operasyonel bir roldür. Ayrıca, yönetici seçimlerinde sıklıkla birlikte çalışılması kolay olan, fedakârlık yapabilen veya en popüler kişilerin tercih edildiği görülmektedir. Ancak yazar, takım lideri için istenilen özelliklerin bunlar olmadığını belirtmektedir. Bu sebeple de bir çok potansiyel dezavantajı barındırması nedeniyle takım liderinin seçimle değil atamayla gelmesinin daha uygun olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşü destekler şekilde Rosovsky (2017), Amerikan

üniversitelerindeki üniversite yöneticilerinin de atama ile belirlendiğini; bunun ise seçim ile yönetici belirlemenin oluşturabileceği zayıf yönetim veya liderlik oluşma riskini ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Özetle taşıdığı çeşitli riskler nedeniyle takım liderlerinin seçim yerine atanma ile gelmesinin daha doğru olabileceğini düşünmek mümkündür.

Akademik Özgürlük Kavramı

Akademik özgürlük kavramını açıklamadan önce özgürlük kavramı üzerinde durmakta yarar vardır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde özgürlük, herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumu, serbesti olarak tanımlanmaktadır. Oxford Sözlüğü (2022) ise özgürlüğü, kimsenin engellemesi ile karşılaşmadan istediğini yapma, söyleme gücü veya hakkı olarak açıklamaktadır. Başka bir tanımda ise özgürlük, tüm değerlerin temelini oluşturduğu; diğerlerine de anlam kattığı için bunların en değerlisi olarak ifade edilmektedir (Ashford, 2009). Düşünce tarihi boyunca birden fazla anlamda kullanılan özgürlük kavramı, siyasi ve sosyal alandan ahlaki alana, toplumsal alandan kişisel alana kadar bir otoritesizlik yahut tahakkümsüzlük şeklinde tanımlanmıştır (Odabaş, 2018). Fromm (1973) ise özgürlüğü, kuvvete dayalı bir baskı rejiminden kurtulmaktan öte bir şeyler yapabilme olarak ifade etmektedir. Tüm bu tanımlardan hareketle özgürlük, herhangi bir baskı, kısıtlama veya yaptırımla karşılaşmaksızın istenildiği gibi davranma yahut düşünme olarak ifade edilebilir.

Özgürlük kavramı sıklıkla İngiliz filozof ve liberal düşünür John Stuart Mill'den (1803-1873) alıntılanarak tanımlanmaktadır. Özgürlük Üzerine (On Liberty) adlı çalışmasında Mill, modern toplumdaki düşünce ve fikir özgürlüğü kavramlarını savunmaktadır (Gill, 2017). Ona göre özgürlük, siyasi yöneticilerin zorbalığına karşı korunma anlamına gelmektedir (Mill, 1975). Nitekim o dönemde devlet yöneticileri yönettikleri halka karşı düşman bir konumda olarak kabul edilmekteydi. 1789 Fransız İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi'nde özgürlük, bireyin doğal ve zaman aşımına maruz kalmayan hakkı olarak 2. maddedeki hakların başında bulunmaktadır. Bildirgenin 4. maddesinde ise "*başkalarına zarar vermeden istediğini yapabilmektir*" ifadesiyle kapsamlı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca özgürlüğün yalnızca otoriteye karşı olmayıp önceki dönemlerde elde edilen bilimsel bilgi ve gerçekliğe yönelik olduğu da iddia

edilebilir. Bu bağlamda otorite baskı altında olmaksızın kendi kendini yönetmek anlamındaki özgürlüğün bilimin gerçekçi sonuçlar elde edebilmesi için olmazsa olmaz olduğu vurgulanmaktadır (Dinler, 2013).

Akademik bağlamda modern özgürlük kavramına gerek Mill'in gerekse Humboldt' un katkısı yadsınamaz. Örneğin Mill'in ilkesi, öğrenme ve öğretme esnasında öğretmen ve öğrencilerin kendine özgü yöntemleri ile kendi iyiliklerinin ardından gitmelerine olanak sağlar. Aynı şekilde Mill'in meşhur zarar ilkesi (harm principle) de mükemmel değilse de faydalı bir rehber olarak gösterilebilir. Nitekim buradaki zarar, bazılarınca “siyasi, dini veya sosyal inançlarımızı tedirgin etmeyen” olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte Mill'in ifade etme ve yayınlama özgürlüğüne vermiş olduğu değer özellikle akademik özgürlüğe ilişkin olduğu görülmektedir (Badley, 2009).

Alanyazın incelendiğinde akademik özgürlüğün tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan, gelişen ve üzerinde sıklıkla tartışılan çekişmeli bir kavram olduğu görülmektedir (Altbach, 2001; Berdahl, 1990; Fish, 2016; Walz, 2017). Açıklanması, tanımlanması ve uygulanması ülkeden ülkeye değişim gösteren (Marginson, 2014) bir kavram olması münasebetiyle de akademik özgürlüğün evrensel olarak kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır (Åkerlind ve Kayrooz, 2009; Baskan ve Sincer, Ekim, 2019; Grimm ve Saliba, 2017). Kapsamının nereye uzandığına, kimin olduğuna, ne olduğuna, anayasal bir hak olup olmadığına ve daha pek çoğuna dair görüş farklılıkları mevcuttur (Fish, 2016). Bu kapsamda Montesquie “Özgürlük Kavramı kadar kendisine farklı anlamlar verilmiş ve düşüncelerine farklı şekillerde yansımış olan hiçbir kavram yoktur!” şeklindeki ifadesi ile bu görüşü desteklemektedir (Önen, 2002)

Kökene itibariyle üniversitelerin özerk; ancak medeni hukuka aykırı kurumlar olarak faaliyette buldukları Ortaçağ Avrupa'sına kadar götürülebilse bile kavram yönüyle fazlaca eski değildir (Nelson, 2010; Özipek, 2008). Karran, kavramın teorik ve işlevsel temellerinin 11. ve 12. yüzyıllarda Avrupa'daki üniversitenin gelişiminden doğduğunu ve ona katkı sağladığını ifade etmektedir. Ona göre akademisyenlere sağlanan bu özgürlük, Avrupa Birliği'ndeki üniversitelerin çalışmalarını tanımlayıcı önemli bir özelliktir (Karran, 2009). Akademisyenlerin entelektüel gelişiminde araştırma, öğrenme, alan ve esneklik özgürlüğü olarak da ifade edilen akademik özgürlük, Yunan ve Antik Roma'daki şehirlerin entelektüel özgürlük, konuşma özgürlüğü ve demokratik ruhun var olduğu topraklardan beslenmiştir (Ruan, 2020).

Akademik özgürlüğün kimi zaman paylaşılan bir kavram, mutlak bir değer ve dokunulmaz bir hak olarak ifade edildiği görülmektedir. Ancak demokrasi ve ifade özgürlüğünde olduğu gibi akademik özgürlük de ülkeden ülkeye ve dönemden döneme farklı şekillerde yorumlanmıştır (Rolfe, 2015). Beaud (2020) konuyla ilgili olan yazarların akademik özgürlüğü tanımlamanın zorluğunu gözlemlerken; hukukçuların mahkemelerin akademik özgürlüğü öngörme tarzının konunun açıklığa kavuşturulmasına olanak vermediğini kabul etmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Nitekim akademik özgürlük, her ne kadar çeşitli tarihsel, kültürel ve siyasi bağlamlar içerisinde farklı şekillerde evrimleşmiş, uygulanmış, yorumlanmış yahut uygulanmış olsa da (Marginson, 2014) küreselleşme sonucunda gittikçe evrensel bir kavram olarak kabul edilir hale gelmiştir (Hao, 2020). Çoğunlukla öğretim elemanlarının hak ihlallerini kınama amacıyla kullanıldığı için bilindik bir terim olduğu düşünülse de, akademik özgürlüğün anlaşılması güç ve uygulanması kısıtlı bir kavram olduğu da belirtilmektedir (Scott, 2019). Tüm bunlara rağmen akademik özgürlük, yüzyıllar boyunca süren otorite, din ve üniversite yöneticileri ile bilim insanları arasındaki çatışmaları kazanarak kendisini anlatabilme sürecini başardığı ifade edilmektedir (Ortaş, 2004).

Akademik özgürlük, ilk kez 19.yy'da Humboldt Üniversitesi (Berlin Üniversitesi) kurucularından olan Wilhelm von Humboldt' un girişimleri sonucunda resmi hale getirilmiştir (Altbach, 2001; Ortaş, 2004). Bu girişim ile akademik özgürlük, öğretme özgürlüğü "*lehrfreiheit*" ve öğrenme özgürlüğü "*lernfreiheit*" şeklinde bir kez daha tanımlanmış, araştırma faaliyetleri de bu kapsama dâhil edilmiştir (Gedikoğlu, 2013). Bu bağlamda akademik özgürlüğün ilk modern tanımı Humboldt tarafından yapılmıştır (Değer, 2018). Öte yandan o dönem var olan Humboldtçu akademik özgürlüğün, insanlık ve estetikle yakın ilişkili olduğu; ancak siyaset ve pratik amaçlardan uzak olduğu da bilinmektedir (Ruan, 2020). Nitekim Humboldt, ortaya koyduğu bu yeni üniversite modeli ile üniversitenin akademik özgürlüğün merkezi olmasını hedeflemiştir (Arap Kavili, 2007). Ona göre üniversite millete aittir ve devlet, öğretim üyelerini atamak ve onların özgürlüğünü güvence altına almakla görevlidir (Öztunalı, 2001; Akt. Antalyalı, 2007). Öte yandan Lovejoy (1930, 387), akademik özgürlüğün öncüleri olarak Halle (1694), Göttingen (1734) ve Berlin (1809) Üniversitelerini göstermektedir (Akt. Katungwensi, 2006).

Üniversite rektörlerinin ünlü filozof John Dewey başkanlığında 1915 yılında Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği (American Association of University Professors.- AAUP) çatısı altında toplanması sonucunda *Akademik Özgürlük İlkeleri ve Daimî Kadro*

Deklarasyonu (1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure) yayınlanmıştır. Deklarasyonda üniversitenin üç temel amacı ele alınmış; bununla birlikte akademik özgürlük, araştırma ve öğretim özgürlüğünün yanı sıra kurum dışı ifade ve eylem özgürlüğü yönüyle de tanımlanmıştır. Deklarasyon bu yönüyle akademik özgürlüğü tanımlayan en önemli belgelerden bir tanesidir (Wilson, 2016). Ayrıca AAUP'nin 1915 Bildirgesi, akademik özgürlüğün ideal bir şekilde uygulanması için bir model olarak bilimsel yönetime dayanmaktadır.

Bu deklarasyona ek olarak, 1940 yılında AAUP ve Amerikan Kolejlere Derneği (Association of American Colleges-AAC) tarafından *Akademik Özgürlük ve Daimî Kadro İlkeleri* (1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure) isimli bir bildirme yayınlanmıştır. Bu bildirme ile 1915 yılında yayınlanan deklarasyondan farklı olarak, akademik özgürlük ve daimî kadronun kamuoyunca anlaşılmasını ve desteklenmesini teşvik etmek ve bunların kolej ve üniversitelerde uygulanması için gerekli prosedürler üzerinde anlaşmaya varılması amaçlanmıştır. Bu bildirme, akademik özgürlüğün hem öğretim hem de araştırma özgürlüğü için zorunlu olduğunu; çünkü araştırma özgürlüğünün gerçeğin ilerlemesine temel oluşturduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretim özgürlüğünün de hem akademisyenin öğretme hakkının hem de öğrencinin öğrenme özgürlüğünün korunması için esas olduğunu ve bu haklarla ilgili görevleri de getirdiğini belirtmektedir (AAUP, 1940). Lucas (2007) bahse konu bu bildirgenin, yasal bir bağlayıcılığı bulunmasa da ahlaki yönden bir bağlayıcılığa sahip olduğunu ve Amerika'da hala akademik özgürlük ve daimî kadro konularında dayanak gösterildiğini ifade etmektedir (Akt. Bingöl, 2012). Ayrıca, daimi kadro sistemi o zamandan beri, öğretim üyelerinin araştırma ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelerini ve kurum dışında siyasi faaliyetleri yürütebilmelerine olanak sağlayan bir sistem olarak savunulmuştur (McPherson ve Schapiro-Owen, Winter 1999).

Dünya Üniversiteler Servisi (World University Service-WUS) tarafından, 1988 yılında Akademik Özgürlük ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği Üzerine Bildirme Lima Bildirgesini yayınlamıştır. Toplam 19 maddeden oluşan bahse konu bildirmede, akademik özgürlük ve özerklik kavramları detaylı olarak tanımlanmakta ve bu hakların kullanımı hususundaki standartlar belirlenmektedir. Bildirme, her bireyin eğitim hakkına sahip olduğunu, eğitim hakkından sadece akademik özgürlüğünün var olduğu, özerk yükseköğretim kurumlarında tam olarak yararlanılabileceğini dikkate alarak akademik özgürlüğü tanımlamaktadır. (WUS, 1988).

Yine bildirmede akademik çevre, özerklik ve yükseköğretim kurumları kavramları ise şu şekilde tanımlanmıştır (WUS, 1988): 1) akademik çevre, bir yükseköğretim kurumunda öğretim, araştırma, inceleme yapan ve çalışan herkesi kapsar; 2) özerklik, yükseköğretim kurumlarının iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çatışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelir; 3) yükseköğretim kurumları, üniversitelerden orta öğretim sonrası eğitim veren diğer kuruluşlardan ve bunlarla ilgili araştırma ve kültür merkezlerinden oluşur.

Bildirgeye göre akademik özgürlük, üniversitelerin ve yüksek öğretim kurumlarının üstlendikleri eğitim, araştırma, yönetim ve hizmet işlevleri için vazgeçilmez bir ön koşuldur. Akademik çevrenin tüm üyeleri herhangi bir ayırım yapılmaksızın ve devletten ya da herhangi bir başka kaynaktan gelebilecek müdahale veya baskı endişesini taşımadan işlevlerini yerine getirme hakkına sahiptir (m. 3). Bildirgenin 4. maddesinde “devletler akademik çevrenin tüm üyelerin için İnsan Hakları konusunda Birleşmiş Milletler Anlaşmalarında tanınan temel, politik, ekonomik sosyal ve kültürel hakları sağlamak ve bunlara saygı göstermekle yükümlüdür. Akademik çevrenin her üyesi başta düşünce, vicdan, din, ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlükleri olmak üzere kişinin özgürlüğü ve dokunulmazlığı ile seyahat özgürlüğünden yararlanır” ifadesi yer almıştır. Bildirgenin bu maddesi ile hem devletlerin akademik özgürlüğe ilişkin yükümlülükleri hem de akademik çevre üyelerinin sahip olduğu özgürlük türleri dile getirilmiştir. Gümüş ve Kurul (2011) ayrıca bildirmede üniversitenin, görece daha eşitlikçi ve özgür bir toplum yaratılması amacıyla eğitim, araştırma ve tartışmanın bir arada sürdürüldüğü bir mekân olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Bu bildirme, özerklik ve akademik özgürlük konusunda en mühim belgedir (Aydın, 2021).

Akademik özgürlüğün uluslararası alanda zikredildiği bir diğer önemli bir belge de “Magna Charta Universitatum” sözleşmesidir. Bologna Üniversitesi’nin 900. kuruluş yıldönümünde hazırlanıp 1988 yılında Avrupa Üniversiteleri Rektörlerince imzalanmış olan bu sözleşme, akademik özgürlüğe yönelik temel ilkeleri içermektedir. Bahse konu sözleşmedeki temel ilkelerin üçüncü maddesinde akademik özgürlük ile ilgili “Üniversite yaşamının temel ilkeleri öğretim, araştırma ve olgunlaştırma öğelerinde özgürlük olduğundan gerek hükümetlerin gerekse üniversitelerin her biri kendi sorumluluk alanında olmak üzere, bu ilkeleri korumaları gerekir.” ibaresi yer almaktadır. Yine aynı sözleşmede üniversitelerin bu amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli olanakları

sağlamaları, her üniversitenin kendi konumunun getirdiği şartlara göre, öğrenme özgürlüklerini de koruyarak eğitim ve kültürel hedeflerine ulaşmalarını mümkün kılan koşulları garanti etmelerine ilişkin uygulama tavsiyelerine yer verilmiştir (YÖK, 2021). Buna göre, akademik özgürlüğün hem hükümetler hem de üniversite tarafından korunması gerektiği; bunun içinse üniversitelerin kendi üzerlerine düşen sorumlulukları kendi koşulları çerçevesinde gerçekleştirmelerinin tavsiye edildiği söylenebilir.

Magna Charta sözleşmesinin ardından Avrupa Konseyi de 2006 yılında 1762 sayılı “Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliğine İlişkin Tavsiye Kararı” almıştır. Avrupa Konseyi bu tavsiye kararı ile hem denetleyici mekanizmayla (Magna Charta Universitatum Observatory) işbirliği yapmayı hem de bu denetime Avrupa boyutunu da eklemeye karar verdiğini bildirmektedir. 1762 sayılı tavsiye kararına göre akademik özgürlük, araştırma ve eğitim alanında, ifade ve eylem özgürlüğü, bilgiyi yayma, araştırma yürütme ile bilgiyi ve gerçeği kısıtlama olmaksızın dağıtma özgürlüğünü garanti etmelidir (m. 4.1.). Tarih, akademik özgürlüğün ve üniversite özerkliğine yapılan saldırıların daima entelektüel gerilemeye ve dolayısıyla ekonomik durgunluğa yol açtığını göstermiştir (m. 4.3.). Bununla birlikte, üniversiteler kendilerini “fildişi kulelerine” hapsedtiklerinde yüksek maliyetler ve kayıplar oluşabilir; üniversiteler topluma olabildiğince yakın, ancak kritik mesafeyi korumak ve daha uzun vadeli bir bakış açısı sağlayabilmek için yeterince bağımsız olmalıdır (m.4.4).

Öte yandan tavsiye kararı, akademik özgürlüğün ve üniversite özerkliğinin çağdaş koşulları karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi; kanunlarla tercihen anayasa ile güvence altına alınması gerektiğini tavsiye etmektedir (m.7). Bunun yanı sıra Meclis, Bakanlar Komitesini demokratik toplum olmanın gereği olarak akademik özgürlük ve üniversite özerkliğine ilişkin çalışmaların güçlendirmeye; Avrupa Konseyi üyeliği için ise bu iki akademik değer tanınmasının zorunlu olmasına davet etmektedir.

UNESCO, 1997 yılında “Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı” yayınlamıştır. Bu karar, doğrudan yükseköğretim personelinin statüsüne ilişkin geniş ölçekli bir karardır. Nitekim kararda, yükseköğretim personelinin hak, özgürlük, ödev ve sorumlulukları, eğitim hedef ve politikaları, yönlendirici ilkeler, kurumsal hak, ödev ve sorumluluklar, mesleğe hazırlık, istihdam süre ve koşullarını içeren 77 madde bulunmaktadır. (Alpkaya, 2001). Bunun yanı sıra karar, uluslararası seviyede ve ülke içerisinde uluslararası standartların desteklenmesi; bu sebeple de akademik özgürlük ilkesine özenle uyulmalı gerektiği ifade etmektedir. Tavsiye kararınının 27. maddesinde akademik özgürlük, “*önceden belirlenmiş öğretilere bağlı olmaksızın öğretme ve tartışma*

özgürlüğü, araştırma yapma, sonuçlarını yayma ve yayınlama özgürlüğü, bireylerin çalıştıkları kurum yahut sisteme ilişkin görüşlerini özgürce ifade etme özgürlüğü, kurumsal sansürden maruz kalmama özgürlüğü ile profesyonel veya temsili akademik organlara katılma özgürlüğü hakkı” şeklinde tanımlanmaktadır (m.27). Devletleri bağlayıcı niteliği bulunmasa da karar, uluslararası seviyede devlet temsilcilerince akademik özgürlüğe ilişkin olarak kabul edilmiş olan bir karar olması münasebetiyle oldukça önemlidir. Öte yandan, yalnızca kamu hizmeti olarak adlandırdığı eğitime yönelik olarak değil, akademik özgürlüğe yönelik olarak da uluslararası nitelikte bir manifesto özelliğindedir (Alpkaya, 2001).

Buraya kadar akademik özgürlüğe yönelik olarak Dünya Üniversiteler Servisi (World University Service-WUS) tarafından, 1988 yılında Akademik Özgürlük ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği Üzerine Lima Bildirgesi, 1988 yılında Avrupa Üniversiteleri Rektörlerince imzalanmış olan “Magna Charta Universitatum” sözleşmesi, UNESCO’nun 1997 yılındaki “Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı” ve Avrupa Konseyi’ nin 2006 yılında aldığı 1762 sayılı “Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliğine İlişkin Tavsiye Kararı” gözden geçirildiğinde akademik özgürlüğün yükseköğretim kurumları olan üniversitelerdeki akademik çevre tarafından kullanılmasının bazı özel görev ve sorumlulukları da birlikte getireceği ve başkalarının haklarının korunması için gerekli olan bazı kısıtlamalara tabi tutulabileceği görülmektedir.

Akademik özgürlük, Ortaçağdan beri profesörün kendi uzmanlık alanında herhangi bir baskı ile karşılaşmadan öğretim yapması ve öğrencinin de öğrenim özgürlüğüne sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Altbach, 2001). Berdahl (1990) akademik özgürlüğü kişisel olarak öğretim elemanının öğretim ve araştırmada hiçbir siyasi, dini yahut sosyal kesimi rahatsız ettiği için ceza alma yahut görevden alınma endişesi taşımadan gittiği her yerde gerçeğinden peşinde gidebilme özgürlüğü olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre akademik özgürlük, öğretim elemanlarının tüm insanların baskı ve yönlendirmesi olmaksızın özgürce eğitim ve araştırma yapabilmeleridir (Erdem, 2013). Bu tanımlarla benzer şekilde Başkan ve Sincer (Ekim, 2019) de akademik çevre üyelerinin herhangi bir otorite baskısı veya sansürle karşılaşmaksızın, araştırma yapma, tartışma, öğrenme ve öğretme yollarını serbest olarak kullanabilmelerinin akademik özgürlük sayesinde olduğunu vurgulamaktadır. Scott (2019) ise akademik özgürlüğü eşitsizlikleri araştırmak, görece daha adil sosyal düzenlemeler teklif etmek ve bu düzenlemelerin gerek sebep gerekse sonuç olduğu yeni

bilgi oluşumlarını önermek için öğretim elemanlarına verilmiş olan koruma ve ayrıcalık olarak ifade etmektedir. Yazar, ilkenin sahip olduğu soyutluk ve özerk yeti içerisinde cisimleşmesi, ilkenin somut uygulamalarını ve farklı kullanımlarını olanaklı hale getiren ve onu daima meydan okumaya ve yorum yapmaya açık bırakan şey olduğunu belirtmektedir (Scott, 2019).

Akademik özgürlük, üniversiteyi oluşturan iki önemli kavramdan (üniversite özerkliği ve akademik özgürlük) biridir. Demokratik bir toplumda bilgi arayışına adanmış bir üniversite için akademik özgürlük bir zorunluluktur (De George, 2003). Bu sebeple bazı yazarlarca üniversitelerin işlevlerini gereğince ifade edebilmelerinde ilk ve vazgeçilmez şartın akademik özgürlük olduğu ifade edilmektedir (Baskan ve Sincer, Ekim, 2019; Gill, 2017; Özipek, 2008). Nitekim akademik özgürlük, bilim insanlarının bağımsız olarak ve herhangi bir baskı altında kalmadan araştırma- yayın ve eğitim- öğretim yapmalarına fırsat vermesi yönüyle yadsınamazdır (Baskan ve Sincer, Ekim, 2019). Bu noktada öğretim elemanlarının siyasi iktidarın politikalarına veya toplum üzerinde etkili görüş ve anlayışa aykırı düşünce ve ifadeleri sebebiyle herhangi bir siyasi baskı yahut yasal kovuşturma ile karşılaşmayacaklarını garantiye almaları önemlidir (Özipek, 2008). Aynı zamanda akademik özgürlük, üniversitelerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan temel bir haktır (Aydın, 2016). Bu yönüyle de akademik özgürlük, öğretim elemanları için oldukça önemli bir kavramdır (Walz, 2017).

Yükseköğrenimin ve üniversite misyonunun merkezinde yer alan akademik özgürlüğün (Altbach, 2001) gerek öğretimin gerekse araştırmanın da merkezinde olduğu sıklıkla kabul edilmektedir (Aperio Bella, 2021). Nitekim bilimin yalnızca özgür ortamlarda yapılabileceği (Ortaş, 2008) ve akademik özgürlük ihtiyacını başka hiçbir şeyin gideremeyeceği aşikârdır (Rosovsky, 2017). Bu sebeple de akademik özgürlük, pek çok kişi tarafından üniversitenin hatta akademinin temeli olarak kabul edilmektedir (Gill, 2017). Nitekim Rosovsky (2017) akademik özgürlükten yoksun oluşun üniversiteleri tıpkı bir karikatüre çevirdiğini ifade etmektedir. Öte yandan Hayes (2009), “akademik özgürlük yok olduğunda yalnızca özgürlüğün yok olmadığını; aynı zamanda onunla üniversitenin de yok olduğunu” ileri sürmektedir (Akt. Gill, 2017). Dolayısıyla üniversiteler, yasalar aracılığıyla idari olarak bağımsızlaştırılsa yahut mali yönden kendi kaynaklarını yaratma fırsatı da verilse, akademik özgürlükleri garanti altına alınmayan bireylerden oluşuyorsa özerk olarak kabul edilemeyecekleri belirtilmektedir (Bingöl, 2012). Bu kapsamda akademik özgürlüğün yalnızca ulaşılması gereken bir amaç olarak görülmemesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple akademik özgürlük, üniversitelerin

bilgi ve anlayışı araştırıp yayarak, öğretim elemanlarında ve öğrencilerde bağımsız düşünce ve ifadeyi teşvik ederek toplumun ortak yararına hizmet etmelerini mümkün kıldığı için özellikle önemlidir (Vrieling vd., 2011). Nitekim Ilescu vd. (2021) akademik özgürlüğün, iki yönlü bir sokak olduğunu ve bu sokağın bir yönünün akademik özgürlüğü, diğer yönünün ise topluma karşı akademik sorumluluğu anlattığını belirtmektedir. Bu sebeple akademik özgürlüğe sahip akademik topluluk üyelerinin ve üniversitelerin topluma hizmet etme yükümlülüğü bulunduğu vurgulanmaktadır

Akademik özgürlük, genel olarak akademik çalışma ve özellikle de toplumun gelişimi üzerinde eleştirel yorumcular olarak akademisyenlerin işlevi için temel felsefi öncül veya optimal koşuldur. Akademik topluluk üyelerinin, akademik faaliyetlerini bu topluluk tarafından belirlenen çerçevede, etik kurallar ve uluslararası standartlar gözetilerek, dış baskılar olmaksızın takip etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla akademik özgürlük, akademisyenlerin ana akımdan farklı düşünme ve kendilerini ifade etme hakkı ve görevi olarak ifade edilmektedir (Löscher, 2004). Benzer şekilde Günay (2008) akademisyenlerin elde ettiği bir özgürlük olan akademik özgürlüğün bireysel bir hak olduğunu belirtirken; Woods vd. (2016) da akademik özgürlüğün hem bireysel bir hak hem de kolektif bir sorumluluk olduğunu ifade etmektedir.. Nitekim akademik özgürlük, akademik topluluğun bireylerinin akademik faaliyetlerini, toplulukça tespit edilen çerçevede, etik kurallar ve uluslararası standartlar dâhilinde, harici baskılardan bağımsız şekilde yürütmesi anlamına gelmektedir. O, seçme özgürlüğünden ziyade ifade özgürlüğü ile ilişkilidir (Günay, 2008). Ancak akademik özgürlükten bahsedebilmek için öğretim üyesinin sahip olduğu yaklaşımı tarafsızca, ön yargılardan sıyrılarak ve akademik kriterlere uygun şekilde iletibilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim akademik çalışmanın öngördüğü düzeyde tarafsız olan akademisyenin bir fikri, teoriyi veya kanunu meslektaşları ile veya ilgili kişilerle tartışması beklenen bir davranış olup akademik özgürlüğün gereklerinden olduğu vurgulanmaktadır (Gökbel ve Seggie, 2014a).

Buraya kadar yapılan tartışmaların ışığında akademik özgürlüğün modern tanımının ve kapsamının Humboldt Üniversitesi modeli ile oluşturulduğu (öğretim ve öğrenme özgürlüğü dahil edilerek) ve bu noktadan itibaren öğretim ve araştırma faaliyetlerinin ayrılmaz bir bütün olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma-Yayın Özgürlüğü. Araştırma özgürlüğü, akademik özgürlüğün önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir. Araştırma özgürlüğü, bir araştırmacının kendi iradesi yahut vicdanı dışında belirli bir konuyu, belirli bir yöntem ve analiz tarzına göre araştırmaya zorlanamayacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca, araştırmacının konusunu, yöntem ve tekniğinin seçimini ve bulgularından sonuç çıkarma hakkını içermektedir. Bu özgürlükler doğrudan bireyin çalışma hakkından ve kendi fikrini geliştirme hakkından kaynaklanmaktadır. Öte yandan araştırma ve genel anlamda akademik özgürlük, araştırmacının görüşlerini ve araştırmasının sonuçlarını kamuoyuna açıklama ve yayınlama hakkını içermediği sürece anlamsızdır. Nitekim bu gerek halka gerekse bilim camiasına yayma amacıyla mümkün olmalı ve araştırmacının uygun bulduğu yolları ve yöntemleri içermelidir. Bu tür bir gereklilik, en azından araştırmacıların araştırmalarını yayınlamada özgür olmalarını ve (akademik) ifade özgürlüğüne sahip olmalarını gerektirmektedir (Vrieling vd., 2011)

Öğretim Özgürlüğü. Metzger (1978) “öğretim özgürlüğü” nün devletçe desteklenmekte olan üniversitelerde görevli devlet memurları olan, profesör ve doçentlerin, diğer memurları kapsayan bürokratik emir-komuta yapısının dışında akademik görevlerini yerine getirme hususunda yasal haklara sahip oldukları anlamına geldiğini belirtmektedir. Ona göre bu özgürlük, akademisyenlerin bakanlık onayını almaksızın ve kınanma korkusu olmadan derslerinin içeriklerini belirleyebileceklerini ve araştırmalarının bulgularını açıklayabileceklerini ifade etmektedir (Akt.Finkin, 1982). Nitekim üniversitenin bilginin geliştirilmesiyle ilgili temel işlevi, bir ulusun vatandaşlarına kültürel, bilimsel ve etik eğitim sunabilmektir. Bu nedenle, öğretim yoluyla bilgi aktarımı, akademik özgürlüğü gerçekleştirmenin bir yoludur (Löscher, 2004). Dolayısıyla akademik özgürlük, bireysel ve kolektif yönleri olan ve birbirine eklemlenmiş, öğretim elemanlarının araştırmayı etkili şekilde yürüterek eğitim ve öğretimi sürdürebildiği bir çerçeve sunmaktadır.

Akademik Özgürlük ile İlişkili Kavramlar

Bu başlık altında akademik özgürlükle yakın ilişkili olduğu düşünülen üniversite özerkliği, daimî kadro ve ifade özgürlüğü kavramları ilgili başlıklar altında açıklanmaktadır.

Üniversite Özerkliği (University Autonomy). *Özerklik* kavramı, bireylerin kendi düşünce ve iradesine göre karar verebilme gücü (Korkut, 1993) ve kendi kendini yönetme (San, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Eşanlamlısı “otonomi” olan sözcüğün İngilizce karşılığı “autonomy” dir. Çeşitli anlamları olan kavram, ilk olarak “kendi kendini yönetme veya muhtariyet” anlamına gelmekte olup kurumlar için kullanıldığında kurum örgütlenmesinde veya yapılanmasında hiyerarşik olarak bağlı olunan ana veya merkez kurumlara karşı idari veya mali olarak nispi bağımsızlık olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2010). Bir başka tanımda özerklik, üniversite mensuplarının kendi içlerinden seçmiş oldukları kişilerden oluşan organlar yoluyla üniversiteyi yönetmeleri olarak tanımlanırken (San, 1993); Korkut (1993) özerkliği, siyasi otoritenin üniversite birimlerine müdahalesinin engellenmesi ve kendi organları aracılığıyla yönetilmesinin sağlanması olarak betimlemektedir. Özerklik, kanunla belirlenmiş olan sınırlar dâhilinde serbest şekilde davranabilmeyi ve kendi hareketlerini yönlendirecek kuralların da kendisince düzenlenmesini gerektirmektedir (Ayiter, 1968).

Akademik özgürlük, Türkiye’de sıklıkla özerklik çerçevesinde değerlendirilmektedir (Baskan ve Sincer, Ekim, 2019). Bu çerçevede, Türk üniversite geleneği yönünden incelendiğinde akademik özgürlüğün özerkliğin gölgesinde kaldığı ve olması gereken yerde olmadığı düşünülmektedir (Alpkaya, 2001). Ancak her yönüyle gerçek bir üniversitenin varlığından söz edilebilmesi özerklik ile mümkündür (Nelson, 2010). Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük kavramları birbirinden farklı; ancak birbiriyle yakın ilişkili kavramlardır (Varghese ve Martin, 2013). Birbirlerini tamamladıklarını, biri olmadan diğersinin manasız olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim akademik özgürlük, üniversite özerkliği ve özgünlük ile beraber akademinin mahiyetini oluşturmaktadır (Poyraz, 2006).

Üniversite özerkliği ile akademik özgürlük gerek işlevsel gerekse normatif açıdan karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisindedir. Bu sebeple de üniversite özerkliğinin normatif açıdan akademik özgürlüğe; akademik özgürlüğün ise işlevsel açıdan üniversite özerkliğine bağımlı olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan üniversite özerkliğinin kendiliğinden ortaya çıkan bir değer olmadığı; akademik özgürlüğün ise özerk bir kurumda korunabileceğini ve mesleki normları doğrultusunda düzenlenebileceği kabulüne dayalı olduğunu belirtilmektedir (Tekin, 2019). Özerk yönetim, özgür bilimi sağlamaktadır. Bu sebeple de üniversitelerin de özgür ve demokratik bir yapıda olmaları

beklenmektedir. Çünkü bilimin toprağının özgürlük ve demokrasi olduğu ifade edilmektedir (Çubukçu, 1984; Akt. Korkut, 1993). Nitekim Hirsch, merkeziyetçi bir sistemde yönetilen üniversitelerin zaman içinde bir kışlaya benzeyeceğini; bunun ise bilimin ölümü olacağını ileri sürmektedir (Akt.Korkut, 1993). Diğer bir ifadeyle akademik özgürlüğün kurumsal şartı ve teminatı üniversite özerkliğidir. Bu sebeple de bu iki kavramın üniversitenin kurumsal yeterliliği yükseltmek, mevcut durumunu iyileştirmek ve uluslararası rekabet yeteneğini arttırmak amacıyla öncelikli olarak dikkate alınması gereklidir (Özipek, 2008). Bu çerçevede gerek üniversite özerkliğinin gerekse akademik özgürlüğün bir ayrıcalık değil, üniversitelerin topluma yönelik sorumluluklarını yerine getirebilmelerini sağlayan temel ve devredilemez şartlar olduğu düşünülmektedir. (Löscher, 2004). Özerklik, bilimsel gereklere uygun olarak nitelikli bir eğitim verme, bilgiyi üretme, bilim insanı yetiştirme, yayın yapma ve iç denetim için gerekli bir şarttır (San, 1993).

Üniversite özerkliği bazı kaynaklarda kurumsal özerklik olarak da kullanılabilir. Kurumsal seviyede ele alınan özerklik, bir kuruluşun veya bir topluluğun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı anlamına gelirken (Erdem, 2006a); akademik özgürlük bireysel olarak akademisyenlerin özgürlüğünü ifade etmektedir (Varghese ve Martin, 2013). Bu kapsamda Poyraz (2006) üniversite özerkliğinin akademide, akademik özgürlüğün ise akademisyende vücut bulduğunu belirtmektedir. Nitekim her iki kavram da akademik dünyanın işlevlerini tam olarak yerine getirmelerini sağlayan temel ve olmazsa olmaz (sine qua non) koşullardır (Günay, 2008; Taylor, 1992).

Nybm (2008) özerkliğin değer yüklü bir kavram olduğunu; özellikle de akademik özgürlüğün daha da güçlü bir değer çağrışımına sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşü destekler şekilde, Günay (2008) üniversite özerkliği ve akademik özgürlük sağlamanın ön koşulunun hesap verebilirlik, şeffaflık ve kalite güvencesi gibi değerler olduğunu; bu değerlerin bulunduğu terazinin bir kefesinde özgürlük diğer kefesinde sorumluluk bulunduğunu belirtmektedir. Nitekim özgürlükler, beraberinde birtakım sorumlulukları da getirmektedir. Dolayısıyla özgür olmak isteyen bireylerin bunun karşılığında bazı sorumluluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu çerçevede Zöllner (2003) “özgürlük için ödenen bedel sorumluluktur.” şeklindeki ifadesi ile bu görüşü desteklemektedir (French, 2003). Öte yandan üniversite özerkliği, akademik özgürlükle birlikte, toplumun üniversiteye verdiği bazı sorumlulukları optimum düzeyde yerine getirebilmesi için ön koşuldur (Neave, 1998; Akt.French, 2003). Örneğin Sabancı

Üniversitesi akademik özgürlük taahhüdünü belirttikten sonra, bu taahhüdün bazı sorumlulukları da getirdiğini ifade etmektedir. Bu sorumluluklar şu şekilde sıralanmaktadır (Sabancı Sabancı Üniversitesi, 2012);

- Hem üniversite topluluğuna hem de kendi meslek alanına yönelik etik yükümlülük ve sorumluluklarını gerçekleştirmek,
- Gerek bireysel seviyede gerekse beraberlik ruhuyla, yenilikçilik ve mükemmellik koşuluna bağlı olarak, öğretim ve araştırma alanlarında bilginin sınırlarını ileriye taşımak,
- Üniversiteye ilişkin sorumlulukları bireysel haklardan ayrı tutarak, kamuoyunda açıklanan görüşlerin üniversiteyi bağlanmamasını ve temsil etmemesini sağlamak.

Sabancı Üniversitesi'nden başka Türk Eğitim Derneği (TED) Üniversitesi tarafından da akademik özgürlük politikasını yayınladığı görülmektedir. “Akademik Özgürlük Politikası” başlığıyla yayımlanan bu politika; 1) amaç ve kapsam, 2) birey olarak 3) üniversiteyle ilişkili olarak 4) araştırma ve yayın sürecinde 5) öğretim sürecinde başlıkları altında incelenmiştir. Öte yandan bu politikada, akademik özgürlüğün beraberinde akademik topluluk üyeleri için bazı görev ve zorunlulukları getirdiği de belirtilmektedir. Buradan hareketle akademik özgürlüklerin öğretim elemanları için tanımlanmış bir hak olmanın yanında birtakım sorumlulukları da beraberinde getirdiğinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (TED, 2013).

Türkiye’de üniversite özerkliği, anayasa ile güvence altına alınmıştır. Üniversite özerkliği, anayasaların yürütme bölümünde idare başlığı altında, 1961 Anayasası’nda özerk kurumlar alt başlığı altında; 1982 Anayasa’sında ise yürütme bölümünde yer almıştır. Benzer şekilde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu da üniversitelerin özerk kurumlar olduğunu belirtmiştir. Ancak üniversitelerin işlevlerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için yönetsel, mali ve akademik yönden özerk bir yapıda olmaları zorunludur (Erdem, 2013). Üniversite özerkliği, üniversitenin tüzel kişiliği ile ilişkilidir. Buna göre üniversite, birçok birim ve insan unsurundan meydana gelen kolektif bir varlığı ifade etmektedir (Günay, 2008). Üniversite özerkliği, akademik özgürlükle birlikte, toplumun üniversiteye verdiği bazı sorumlulukları optimum düzeyde yerine getirebilmesi için ön koşul olarak görülmektedir (Neave, 1998; Akt. French, 2003).

OECD’nin 2003 yılında yayınlamış olduğu “Yükseköğretimde Yönetişim Modellerinin Değişimi” isimli raporda özerklik sekiz kriter altında detaylı olarak ele alınmıştır. Bu kriterler şunlardır (OECD, 2003)

- Gayrimenkul ve diğer araç-gereçlerin mülkiyetine sahip olabilmek
- Borçlanarak fon alabilmek
- Bütçeyi hedefler doğrultusunda harcayabilmek
- Akademik program ve ders içeriklerini tespit edebilmek
- Akademik personeli işe alabilmek ve işine son verebilmek
- Maaşları tespit edebilmek
- Yeni dönem öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek
- Öğrenim ücretlerine (harçların) karar vermek

Yukarıda ele alınan bu sekiz kriter incelendiğinde; bu kriterlerden beşinin mali özerklik, birinin yönetsel özerklik ve ikisinin de bilimsel özerlikle ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre, üniversite özerkliği denilince çoğunlukla mali özerkliğin akla geldiği; bu sebeple de özerkliğin mali özerlikle ilişkilendirildiği düşünülebilir.

Üniversite özerkliğinin anlaşılabilmesi için üniversitenin doğru tanımlanması (Ortaş, 2008); üniversitenin toplum tarafından algılanan ve üzerinde uzlaşılan rolü bağlamında ele alınması gerekmektedir (Varghese ve Martin, 2013). Üniversite özerkliğinin varlığı, yönetsel, bilimsel (akademik) ve mali özerliğin birlikte ve uyumlu olmasıyla ilişkilidir (Erdem, 2013). Buna göre üniversite özerkliğinin içerdiği üç temel özerklik aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Yönetsel Özerklik. Bir kamu tüzel kişisi olan üniversitelerin yasalarca belirlenmiş amaç ve görevleri doğrultusunda kendi kendilerini yönetme yeterliği bulunmaktadır (Aydın, 2016). *Yönetsel özerklik*, kendi başına karar alarak işlem yapan ve bu işlemleri uygulama yetkisine sahip olan bir kuruluşun yeteneğidir. Yönetsel özerklik denildiğinde, kendi üyelerince demokratik usulle oluşturulan organları aracılığıyla yönetilip denetlenen ve akademik çevre üyelerinin üniversite dışı makamlarca hukuki meşruiyeti olan bir sebep gösterilmeksizin görevden alınamayacağı akla gelmektedir (Aktan, 2009). Bu durum devletin üniversiteye herhangi bir müdahalesinin veya üniversiteden hiçbir isteğinin olmayacağı anlamına gelmemekle birlikte yönetsel kararların bir kısmında serbestliği zorunlu kılar (Korkut, 1993). Özetle siyasetin üniversiteye istediğini yaptırılmamasının en önemli sebebi olduğu düşünülen yönetsel özerkliğin, üniversiteyi üniversite yapan ve 11. yüzyıldan bu yana savunulan en önemli değer olduğu görülmektedir (Aydın, 2016).

Bilimsel (Akademik) Özerklik. Araştırma, eğitim-öğretim ve bilgiyi yaymak, üniversitelerin başlıca görevleridir. Üniversitelerin bu görevleri gerçekleştirmesi içinse üniversite özerkliği gereklidir (Karayalçın, 1964). *Bilimsel özerklik* denildiğinde üniversite yönetiminin ve öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve yayın yaparken, ders, uygulama ve seminer gibi faaliyetlerini gerçekleştirirken tamamen serbest olması anlaşılmaktadır (Aydın, 2016). Feyzioğlu (1981) üniversiteler için esas olanın “bilimsel özerklik” olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu özerklik, diğerlerinin onurunu yok sayacak davranışlarda bulunulabileceği anlamına gelmemektedir. Öte yandan bilimsel özerklik, sınıfta siyasi görüşü farklı olan kişiler olmasının öğretim elemanının o dersi anlatmasına engel olamayacağını da kapsamaktadır (Altıparmak, 2016).

Mali Özerklik. Kamu tüzel kişinin sahip olduğu kaynakları özgürce kullanarak harcamalarını yönetmesi durumuna *mali özerklik* denilmektedir. Mali özerklik, bütçe hazırlama, mali kaynaklarını oluşturma ve kullanma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Erdem, 2013). Nitekim mali özerkliğe sahip bir üniversite, devlet kontrolünde olarak bütçesini istediği şekilde düzenler ve yönetir; mali tüzel kişiliğe sahip olup öğrenci harçlarını, sınav ve diploma ücretlerini ve diğer gelirlerini kendi gelirlerine dâhil eder (Korkut, 1993). Bu noktada bazı yazarlar, dünyada hiçbir üniversitenin tamamen mali özerkliğe sahip olmadığını; bunun sebebinin ise varlığını sürdürmesi gereken parayı kendisinin sağlayamadığını ileri sürmektedir.(Erdem, 2013; Korkut, 1993). İçinde bulunulan çağda tam anlamıyla özerk bir üniversite bulunmamakla beraber özerkliğin derecesinden söz edilmektedir (Erdem, 2013). Bu görüşü destekler şekilde Ortaş (2008) da üniversite özerkliğinde sınırdan öte derinliğin önem arz ettiğini belirtmektedir. Nitekim 21. yy. Türkiye’inde özerklik mali ölçütler açısından değerlendirildiğinde üniversitelerin durumunun çok da iyi olmadığı görülmektedir (Aydın, 2016).

Daimî Kadro (Tenure). Akademik özgürlüğün gerçek teminatının *Daimî kadrodur* Rosovsky (2017). Daimî kadro (tenure), ilk kez 1915 tarihinde AAUP tarafından yayınlanan deklarasyon, sonrasında 1940 yılında AAUP ve AAC’ nin yayınlamış olduğu bildirgelerde geçmektedir. 1940 yılındaki bildirgeye göre daimî kadro, akademisyenlerin öğretme, araştırma ve kurum dışı faaliyet özgürlüğünü bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca, bireylerin bu mesleği tercih etmelerini sağlayacak seviyede

ekonomik güvenliği de içermektedir. Akademik özgürlük ve ekonomik güvenlik, nihayetinde Daimî kadro, bir üniversitenin öğrencilerine ve bulunduğu topluma yönelik yükümlülüklerini yerine getirmedeki başarısı için olmazsa olmazdır. Daimî kadro sadece akademik özgürlük ve istikrar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda yöneticilerin önceliklerini ve gündemlerini şekillendirme şansı da verir (Eades vd., 2020).

Daimî kadro, akademik özgürlüğün öğretim üyelerinin önem verdiği ve demokratik bir toplumda ifade özgürlüğünü korumak için gerekli olduğunu hissettiği soyut bir değer olduğu görülmektedir. Öte yandan daimî kadroya sahip öğretim üyeleri, akademik özgürlüğe sahip olduklarını varsaymakla birlikte özgürlüklerinin sınırsız veya parametresiz olmadığını da farkındadır (Hanson, 2003). Çünkü gerek akademik özgürlük gerekse de daimî kadro yalnızca birer hak olmayıp beraberinde ahlaki yükümlülükleri de içermektedir. Daimî kadro, akademik özgürlüğün en iyi savunucusudur. (De George, 2003).

İfade Özgürlüğü (Speech Freedom). İfade özgürlüğü, literatürde negatif özgürlük olarak geçen özgürlüğün bir türevi olup bireylerin düşünce, görüş, kanaat ve isteklerini sıklıkla kamu otoritelerince baskı görüp görmeme endişesi taşımaksızın özgürce ifade edebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Yayla, 2008). Başka bir tanıma göre ifade özgürlüğü, hiçbir sınırlamaya altında olmadan herkesin kendi görüş ve fikirlerine sahip olması ve bunları dilediği şekilde ifade edebilmesi olarak ifade edilmektedir (Bayram, 2013). Diğer kurumlarla karşılaştırıldıklarında üniversiteler, tarihin tüm dönemlerinde ifade özgürlüğünün görece en fazla olduğu kurumlardır (Gedikoğlu, 2013). Oldukça farklı oldukları düşünülse de gerek akademik özgürlüğün gerekse ifade özgürlüğünün üniversitede ve üniversite yönetiminde önemli ve tamamlayıcı rollere sahip olduğu görülmektedir (Simpson, 2020).

Üniversiteler, öğretim ve araştırmaya yönelik akademik iletişim etkinliklerinin yapıldığı; mezuniyet konuşmaları, konferanslar, tartışmalar, öğrenci topluluğu toplantıları vb. etkinliklere ev sahipliği yapan mekanlardır. Bu sebeple de bu faaliyetlerin desteklenmesi ifade özgürlüğü kapsamında, içeriğe yönelik kısıtlamalara karşı ise akademik özgürlük tarafından korunması gereklidir (Simpson, 2020). Nitekim akademik özgürlük, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarca ifade özgürlüğü gibi diğer temel insan haklarının mihenk taşı ve garantörü olarak görülmektedir (Karran, 2009). Dolayısıyla üniversite, öğretim elemanının savunduğu görüşü hoş bulmasa da bakış açısı

ayrımcılığına izin vermemelidir. İfade özgürlüğü ve akademik özgürlük ilkeleri, üniversiteye ırk, cinsiyet, cinsel yönelim vb. konulara ilişkin ders materyallerini sunma özgürlüğü verecek şekilde algılanmalıdır. Ayrıca öğretim elemanının istediği görüşü benimseme hakkı olmalıdır; ancak bu hak ders esnasında cinsiyetçi, ırkçı vb. görüşlerini saldırıya dönüştürme özgürlüğünün olduğu sonucunu çıkarmayacaktır (Smolla, 1990).

Akademik söylem, kişilerin güduları yahut karakterinden öte olası çıkar çatışmaları etrafında şeffaflıkla birlikte gerekçeli argümana cevap vermeye odaklanmalıdır. Nitekim kişiye değil içeriğe yönelik olan yapıcı eleştiri akademik özgürlüğün temeli oluşturmaktadır (Bhopal ve Munro, 2021). Dolayısıyla akademik söylem, akademik özgürlük tarafından; diğer kamusal söylemler ise ifade özgürlüğünce korunmaktadır (Simpson, 2020). Geçmişte yaşanan ifade özgürlüğü sorunlarında uzmanlık bilgileri dolayısıyla akademisyenler gerek kiliseye gerek diktatör rejimlere gerekse de monarşilere karşı çıkmışlardır. Örneğin, 1633 yılında Galileo dünyanın güneşin etrafında döndüğü yönündeki inancını belirttiği için Papa tarafından hapse atılmıştır (Karran, 2009). Karran akademisyenlere yapılan bu zulmün günümüzde de devam ettiğini belirtmekte; 2000 yılında bir sosyoloji profesörü de Mısır'da seçim usulsüzlüklerini anlatan bir belgeselin çekimine yardım ettiği gerekçesiyle hapse atıldığını ifade etmektedir. Ona göre akademik özgürlük üniversiteler ve akademisyenler için önemli olmasının yanında, toplumdaki özgürlüğün bir göstergesidir. Sınırlı olduğu ülkelerde büyük ihtimalle ifade özgürlüğü gibi diğer özgürlükler de kısıtlı olacaktır. Bu sebeple, akademik özgürlüğün korunması diğer özgürlükleri de güvende kılacaktır (Karran, 2009).

Akademik Özgürlüğe Yönelik Tehditler

Özgür toplumlarda düşünce ve inanç çeşitliliği fikirlerin rekabet etmesiyle açığa kavuşturularak gözden geçirilmekte; bunun sonucu ise doğru yanlışı ortadan kaldırmaktadır (Ashford, 2009). Nitekim yaratıcı fikir işçileri olan öğretim elemanları için üst seviyede özgürlük ortamı sağlanması zorunludur (Rosovsky, 2017). Akademik özgürlük, inanç, değer ve bir dizi normdan oluşan kültürel bir yapıdır (Hao, 2020). Hassas yapısından ötürü de toplumsal değişimlerden kolaylıkla etkilenmektedir (Gökbel ve Seggie, 2014a). Ancak doğası gereği, her türden iktidar sahibi için her zaman tehdit unsuru olmuştur (Büken Örnek, 2006). Bu anlamda akademik özgürlük çağdaş olmanın ötesinde tarihsel bir mücadeleyi yansıtmaktadır (Hao, 2020).

Son yıllarda tüm örgütler gibi üniversiteler de hem iç çevresinden hem de dış çevresinden gelen birtakım tehditlere maruz kalabilmektedir. Bu durumun yalnızca diktatörlükler için değil, demokrasiler için de geçerli olduğu görülmektedir (Hao, 2020). Bu anlamda oluşabilecek olası tehditlerden hem üniversite özerkliği hem de akademik özgürlük etkilenebilmektedir. Bu kapsamda Altbach (2001) yükseköğretimin merkezi değerlerinden biri olan akademik özgürlüğün dünyanın pek çok bölgesinde saldırı altında olduğunu ifade etmektedir. Nitekim Lima Bildirgesi'nde de "son yirmi yılda yükseköğretim kurumlarının akademik özgürlüğünü zayıflatıcı, sınırlandırıcı veya baskı altına alıcı son derece ciddi bir eğilimin ortaya çıktığı" belirtilerek (WUS, 1988) durumun ciddiyetinin farkına varılmasının amaçlandığı düşünülmektedir.

Öncelikle küreselleşmenin üniversiteler için pek çok tehdit ortaya çıkardığı görülmektedir. (Erdem, 2012). Bu tehditlerden biri de yükseköğretime ayrılan bütçelerin azaltılmasıdır. Bütçelerin azaltılması yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına neden olmaktadır. Üniversiteler bütçeleri arttırabilmek için çeşitli pazar arayışları içerisine girmek durumunda kalmıştır. Bu noktada üniversitelere finansman desteği sağlayan kurumlara karşı hesap verme sorumluluğunun ortaya çıkması da akademik özgürlükle ters düşebilmekte (Lee, 2002); bazen akademik özgürlüğü ve kurumsal bağımsızlığı (institutional independence) sınırlanabilmektedir (Reichman, 2015).

Akademik özgürlüğün kapsamının daraltılmasına yönelik tehdit bazen üniversitenin içerisinden "iç tehdit" olarak da ortaya çıkabilmektedir (Çetin, 1999). Buna ilişkin olarak Günay (2008) üniversitelerin dikey hiyerarşik yapısı ve yöneticilerin sahip olduğu yetkilerin genişliği sebebiyle karşıt görüşe sahip akademisyenlerin birtakım olumsuzluklarla karşılaşabileceğini ve bunun bir iç tehdit olduğunu belirtmektedir. Ayrıca akademisyenlerin uzmanlık alanlarından farklı bir alanda çalışma yapmasının eleştiri konusu olmasını da başka bir iç tehdit olarak düşünmek mümkündür.

Öte yandan akademik özgürlük, akademik camianın içinden olduğu kadar dışarıdan da gelen açık ve örtülü baskılardan etkilenmektedir (Löscher, 2004). Bu ise genellikle akademik özgürlüğün ortadan kaldırılmasına veya kapsamının daraltılmasına yönelik olarak bazı görüşleri benimsemiş otoriter iktidarlarca yapılan baskılar şeklinde yapılmaktadır (Çetin, 1999). Öte yandan akademik yöneticilerin seçiminden, ders içeriklerinin ve ders programlarının belirlenmesine kadar pek çok kararın üniversitelere tek merkezden dikte edilmesi nedeniyle üniversite özerkliğinin de yara aldığı görülmektedir (Şenses, 2007). Bu durum ise ister istemez öğretim elemanlarını

gücendirmekte, onları akademiye ve liyakat, saydamlık, hesapverebilirlik gibi değerleri sorgulamaya zorlamaktadır.

2019 yılının sonlarında Çin’de başlayıp tüm Dünya’yı etkisi altına alan COVID-19 pandemisinin de akademik özgürlükler için çeşitli tehditler oluşturmaya başladığı görülmektedir (O’Malley, 2021). Nitekim pandemi sürecinde üniversitelerin çevrimiçi eğitime geçmesinin akademik yaşamın temel özelliklerini tehlikeye atmanın (Aperio Bella, 2021) yanı sıra akademik toplulukları izlemek, sansürlemek veya hedef almak isteyenlere karşı savunmasız bıraktığı düşünülmektedir. Bu süreçte yükseköğretimdeki derslerin, toplantıların ve akademik iletişimin güvenilir olmayan çevrim içi platformlara taşınmasının bu durumu daha da kolaylaştırdığı görülmektedir (Scholars at Risk, 2020). Nitekim Prelec vd. (2022) uluslararasılaşmanın akademik özgürlük üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, akademik özgürlüğün gittikçe daha fazla saldırı altında olduğunu; küresel ve dijital bağlamda manipülasyonlara açık olduğunu vurgulamaktadır.

Öte yandan COVID-19 pandemisinin başlamasıyla beraber, akademisyenlerin akademik çalışmaları kapsamında seyahat edebilmelerinin neredeyse imkansızlaştığı; bu kapsamda pek çok uluslararası konferans, yurtdışı eğitim programı veya araştırma gezisinin iptal edildiği veya süresinin kısaltıldığı görülmüştür (Scholars at Risk, 2020). Benzer şekilde Uluslararası Üniversiteler Birliği’nin yapmış olduğu çalışmada COVID-19 salgınıyla birlikte üniversitelerin %83’ünde uluslararası seyahatlerin iptal edildiği; %81’inde bilimsel konferansların iptal edildiği veya ertelendiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada üniversitelerin %52’sinde bilimsel projelerin tamamlanmama tehlikesi ile karşı karşıya kaldığı ve %21’inin ise tamamen durduğu belirtilmiştir (Marinoni, Van’t Land ve Jensen, 2020). Sosyal mesafe ve karantina uygulamalarının ise bilimsel araştırmaların yürütülmesini zorlaştırdığı ve bireysel ilişkilerden elde edilen bilimsel zenginliği tehlike soktuğu görülmektedir. Bundan ötürü de laboratuvar ve kütüphane gibi çalışma alanlarına erişimin sınırlanmasıyla birlikte araştırma özgürlüğünün de sınırlanabileceği düşünülmektedir (Aperio Bella, 2021).

Özetle akademik özgürlük de pek çok özgürlük türü gibi iç veya dış çeşitli tehditlerle karşılaşabilmektedir. Bu sebeple de akademik özgürlüğün tanımında verildiği üzere “herhangi bir baskı/yaptırım veya zorlama ile karşılaşmaksızın” varlığını sürdürebilmesi için akademik özgürlüğü korunma yollarının bulunması ve bunların kalıcı hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Akademik Özgürlüğün Korunması

Akademik özgürlük bir hak olup, akademisyenlerin bilimsel ve eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlerini devletin, üniversitenin ve fakülte yetkililerinin müdahalesine karşı korumaktadır (Stachowiak-Kudła, 2021). Akademik özgürlük, gerek öğrenciler gerekse akademisyenler için üniversiteleri cezbedici yerlere dönüştürmede önemli bir faktördür (Kinzelback, Saliba, Spannagel ve Quinn, March 2021). Üniversite misyonunun merkezinde bulunan akademik özgürlük, bilgiyi yayma, akademisyen ve öğrencilerin bağımsız düşünmesini destekleme ve paylaşılan yönetim aracılığıyla bağımsızlığı sürdürmede temel oluşturmaktadır (Antonov, Lemon ve Mullojonov, 2021). Nitekim akademik özgürlük, akademik faaliyetleri korumak ve ilerletmek amacıyla var olduğu için, bireysel ve kurumsal yönleriyle olduğu kadar devletin sahip olduğu yükümlülükleriyle de ayrılmaz bir bütünlük içinde düşünülmelidir. Bu bağlamda devletin rolü akademik özgürlüğü garanti altına almaktır. Özgürlüklerin kendiliğinden var olmadığı bilindiğine göre akademik özgürlüğün de herhangi bir anlamlı anlamda var olabilmesi için kamu yetkililerince sağlanması, saygı gösterilmesi, korunması ve teşvik edilmesi gereklidir (Vrieling vd., 2011).

Her dönemde olduğu gibi günümüzde de akademik özgürlük, modern devletlerde dahi doğrudan veya dolaylı olarak kısıtlama veya sınırlamalarla karşılaşmakta ve kendisini koruma uğraşı içerisine girmektedir (Özipek, 2008). Akademik özgürlük, Türkiye’de gerek yasal gerekse pratik olarak birçok alanda kısıtlamayla karşılaşmaktadır (Şahin, 2019). Ancak akademik özgürlüğe yönelik bu kısıtlamaları ortaya koyan detaylı çalışmalara genelde rastlanmadığı; siyasal özgürlükler, demokrasi veya insan haklarıyla ilgili endekslerin ise nadiren akademik özgürlüğü ele aldığı görülmektedir (Antonov vd., 2021). Bu gibi sebeplerle Friedrich-Alexander Üniversitesi (FAU), V-Dem Enstitüsü, Risk Altındaki Bilginler Ağı ve Küresel Kamu Politikası Enstitüsü tarafından dünyanın çeşitli yerlerinden ortalama 2.000 bilim insanının uzman değerlendirmelerine dayalı olarak hazırlanan, 1900-2020 yılları aralığını ve 175 ülkeyi kapsayan Akademik Özgürlük Endeksi (AÖE) yayınlanmaktadır. İlk defa 2020 yılında yayınlanan (144 ülkenin dahil olduğu) endeks, yükseköğretim paydaşlarını akademik özgürlüğü teşvik etmeleri ve korumaları için bu verilerinden yararlanmaya teşvik etmekte; araştırma finansmanı sağlayan kuruluşların (kamu veya özel), üniversite yönetimlerinin, araştırmacıların ve öğrencilerin belirli bir ülkede çalışma ve öğrenme koşullarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Kinzelback vd., March 2021)

Endeks, uzmanlar tarafından kodlanmış araştırma ve öğretim özgürlüğü, akademik değişim ve yayın özgürlüğü, kurumsal özerklik, kampüs bütünlüğü olmak üzere beş göstergeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ülkeler arası bir karşılaştırma yapmak için (0-1 ölçekli) 1.0 ile 0.8 arası puanı alan ülkeler “A” statüsü, 0.8 ile 0,6 puan arası “B” statüsü, 0.6-0.4 puan arası “C” statüsü, 0.4 ile 0.2 puan arası “D” statüsü ve 0.2 ile 0.0 arasında puan arası alan ülkeler ise “E” statüsü atanmıştır. Buna göre en yüksek puana sahip “A” statüsünde yer alan ilk üç ülke Uruguay (0.972), Belçika (0.970), Almanya (0.966) ve Avusturya (0.966) iken; en düşük puana sahip “E” statüsünde yer alan son üç ülke ise Eritre (0.027), Türkmenistan (0.026) ve Kuzey Kore (0.011) dir. Türkiye’nin ise bu araştırmada 0.064 puan ile “E” statüsüne sahip olduğu ve son beş yıl içerisinde en az 0,15 puan düşüş gösteren ülkeler arasında olduğu görülmektedir. Endeks ayrıca, akademik özgürlüklerde II. Dünya Savaşı esnasında küresel bir düşüşün olduğunu; ancak 1990’lı yılları başındaki demokratikleşme dalgasıyla beraber akademik özgürlüğün yükselişe geçtiğini işaret etmektedir (Kinzelback vd., March 2021). Nitekim Grimm ve Saliba (2017) böylesine kapsamlı bir endeksin akademik özgürlüğe yönelik engellerin türlerinin ve sıklığının tahmin edilmesini sağlayabileceğini ve kötüye giden bu duruma karşı harekete geçmek için bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla endeksin ve Türkiye’nin endeksteki konumunun detaylıca analiz edilerek akademik özgürlüğe yönelik engellerin tespit edilmesi ve bu engellerin giderilmesi için gerekli koşulların acilen sağlanmasının oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Akademik özgürlüğe yönelik tehditleri ve bu tehditlere karşı direnme stratejilerini tartıştığı çalışmasında Nelson (2009), AAUP’ nin neredeyse yüzyıldır savunduğu gibi, akademik özgürlüğün iş güvenliği (job security) ve paylaşılan yönetim (shared governance) olmadan var olamayacağını vurgulamaktadır. Öte yandan Badley (2009) yapmış olduğu çalışmada, üniversitelerin öğrenci ve akademisyenler için görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri yerler olarak kalmaları veya olmaları için akademik özgürlüğe ilişkin tehditlerden korunma yollarını açıklamaktadır. Ona göre üniversiteler öncelikle hangi akademik özgürlük teorisini (Berlin, Humboldt, Mill, Milton, Rorty vb.) benimseyecekleri hususunda net olmalıdır. Nitekim bu, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dış müdahalelerden özgür olmaları ve böylelikle de öğrenme, öğretme ve araştırmalarını istedikleri şekilde sürdürmelerine olanak sağlamaktadır. Öte yandan akademik ifade özgürlüğünü desteklemek, üniversitelerin açık sözlülük, cüretkâr konuşma yahut Sokrates’in *parrhesia* olarak ifade ettiği doğru konuşma için istekli

olmasını gerektirmektedir. Bu noktada ise Millton'ın gerçeğe olan inancı yahut Rorty'nin fikirler birliğinin önemi ortaya çıkmaktadır (Badley, 2009).

Bu noktada Scott (2019) akademik özgürlüğe yönelik verilen mücadelenin sadece bu özgürlüğü temel alarak gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır. Ona göre, Dewey ve arkadaşlarının da belirttiği üzere, ortak bir iyi kavramı var olmadan akademik özgürlüğün hayatta kalması olası değildir. Ortak bir iyi kavramını tekrardan dile getirmeyi arzu edenler, eleştirel sorgulamayı korumak için akademik özgürlüğe ihtiyaç duymakta; ancak akademik özgürlüğün varlığı yeniden ifadeyi ortaya çıkarma becerisine bağlı olmaktadır. Bunun için de ortak iyiliğin ve akademik özgürlüğün geleceğinin birbirine bağlı olduğu ve biri olmaksızın diğerinin var olamayacağı vurgulanmaktadır.

Sosyal medyanın büyümesiyle akademisyenlere yönelik sindirme ve tehditler artmaktadır. Son dönemde buna COVID-19'a yönelik belirsizlikler ve çeşitli görüşlerin de eklendiği görülmektedir (Torjesen, 2021). Bu sebeple salgın döneminde araştırmaları korumak ve güçlendirmek amacıyla, öğrencilerin ve araştırmacıların sesini yükselten uzun vadeli planların ortaklaşa geliştirilmesi, uygulanması ve finanse edilmesi için hükümetlerin, fon sağlayıcıların, üniversitelerin ve akademik toplulukların düşünceli ve uyumlu çabalarının gerekli olduğu düşünülmektedir (The Lancet, 2020). Bununla birlikte üniversitelerin finansal kaynaklarını çeşitlendirmesinin de bu sorunun bir diğer çözümü olabileceği ifade edilmektedir (Özipek, 2008).

Altbach (2001) akademik özgürlüğün akademi için temel bir değer olduğunu; ancak bu değer uluslararası etkinliklerde yeterince tartışılmadığını ifade etmektedir. Ona göre akademik özgürlük, yükseköğretimle ilgilenen herkesin gündemin en başında olmalı, herkesçe kabul görmüş bir tanıma ve evrensel bir anlayışa kavuşturulması gerekmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının mesleğini seçme ve mesleğe girişte eşit fırsatlara sahip olmaları önemlidir (Vrieling vd., 2011). Bu amaçla ise 1) mesleğe girişte eşit fırsatlara sahip olmalarını önleyebileceği düşünülen resmi yahut fiili nitelikteki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması, 2) Kadınlar ve belirli azınlık grupların dışlayıcı/ayırıcı uygulamalar ve düzenlemeler sonucunda yetersiz temsil edilmesine engel olunması, 3) Öğretim elemanı atamalarının adayların öğretim ve araştırma özelliklerine, uzmanlık alanına ve deneyimine dayalı olarak, açık, iyi belgelenmiş ve şeffaf bir seçim süreci aracılığıyla yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Vrieling vd., 2011).

Buraya kadar tartışılanlar ışığında yükseköğretim misyonunun merkezinde yer alan akademik özgürlüğün yükseköğretim çevrelerince kabul gören, kapsamının ve

sınırlarının net bir şekilde belirlendiği bir tanımının yapılarak bu tanımın Yükseköğretim Kanunu'nda yer alması sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle ülkelerin ve toplumun hem özgür bilime hem de yaratıcı ve özgür bilim insanına kavuşması sağlanabilecektir. Çünkü bilimin ancak özgürlüklerin var olduğu mekanlarda gelişebileceği söylenebilir.

Holakrasi ve Akademik Özgürlük İlişkisi

Esnek yapıda ve yüksek uyum kapasitesine sahip yükseköğretim kurumları olan üniversiteler, kuruldukları günden bugüne değişen koşullara kolay uyum sağlayan güçlü kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedir. Ancak üniversiteler, 21.yy'da yepyeni bir değişim/dönüşüm içerisine girerek dikkatlerini hiç olmadığı ölçüde dış dünyaya vermektedir (Günay, 2007). Nitekim üniversitelerin gerek ulusal gerekse uluslararası düzeydeki ekonomik, sosyal, eğitsel, siyasal ve teknolojik gelişmelere uygun hareket etmesi oldukça önemlidir (Erdem, 2006b). Dolayısıyla toplumsal beklentilere istenilen düzeyde cevap verebilmesi için üniversitelerin örgüt yapılarında ve işleyişinde değişiklik yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Michavila ve Martinez, 2018) Üniversiteler sahip oldukları resmi yapılar ve kurallardan ötürü hiyerarşik gücü zayıf bir şekilde desteklemektedir. Bu sayede ise akademisyenler, profesyonel gelişimlerini desteklemede ve geleceklerini şekillendirmede özerk kalabilmektedir (Musselin, 2007). Bu çerçevede bazı yazarlar bürokrasinin akademisyenlerin profesyonel gelişimleri için engel oluşturduğunu ifade etmektedir (Reeves, 2008: Akt. Karsantık, 2019).

Tüzel kişiliğe sahip üniversiteler, evrensel olanı diğer bir deyişle evrende var olan her şeyi barındırmakta olan, onunla etkileşim, barış ve ahenk içerisinde kalmasını sağlayan bir şemsiye olarak tanımlanmaktadır. Birbirinden bağımsız hareket edebilme kapasitesine sahip bir elin parmakları da özünde bir kola veya vücuda bağlı bulunmaktadır. Üniversiteler de tıpkı bu örnekteki gibi tüm birimleri ve çalışanlarıyla birlikte ortak şekilde hareket edebilmelidir. Buradaki ortak beynin ve bedeninin, değişim ve dönüşümü sağlama amacına bağlılığı önemlidir (Ergüder vd., 2006, 32). Nitekim örgütün amacı etrafında birbirlerine bağlı ancak tek başına özerk hareket etme özelliğine sahip çemberlerden oluşan holakrasi modelinin de bu anlamda üniversitelerle benzer özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Muff (2017) girişimci üniversiteler ve işletme okulları üzerine yaptığı çalışmasında, İsviçre'de tipik bir girişimci bir işletme okulu olan Lausanne İşletme

Okulu'nun (LIO) yeni bir örgütsel yapı olan Holakrası'ye geçiş yaptığını belirtmektedir. Bu çerçevede LIO, holakrasıye geçişin kendilerine yükseköğretim kurumlarınca arzu edilen, bugünün ve yarının dünyası için gerekli olan esneklik ve uyarlanabilirliği sağladığını vurgulamaktadır. Nitekim LIO'nun amaç odaklı girişimci bir üniversitenin nasıl görünebileceği ve işleyebileceği konusunda iyi bir örnek oluşturduğu belirtilmektedir (Muff, 2017). Öte yandan Paltoglou (2021) yükseköğretimde holakrası uygulandığında araştırma ve öğretimde daha yenilikçi olunabileceğine ilişkin bazı kanıtlardan bahsetmektedir. Yazar, çalışma ortamının yaratıcılığı teşvik edecek şekilde düzenlendiğinde öğretim elemanlarının yaratıcılığını artabileceğini ifade etmektedir.

Schwer ve Hitz (2018) de holakraside yönetimin merkezi olmadığını; çalışanlara öz-sorumluluk ve öz-örgütlenme için daha fazla alan verildiğini ifade etmektedir. Bunun ise çalışanların kendilerini daha motive hissetmelerini ve çalışmalarından daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca yazar, holakrasinin yaratıcı yeteneklerini sergilemeleri için çalışanlara daha fazla özgürlük sunduğunu; bunun ise onların performanslarını artırdığını belirtmektedir. Öte yandan Eremina (2017) çalışmasında holakrasıye geçişle birlikte bazı çalışanların mesleki seviyedeki özgürlüğün artışına, öz yönetimin faydalarına ve işgören güçlendirme seviyesinin artışına dikkat çektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede holakrası modelinin üniversite yönetimlerinde uygulanmasının öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerini destekleyebileceğini düşünmek mümkündür.

İşleyişleri bakımından gözden geçirildiğinde üniversitelerin holakrası ile benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Nitekim yatay hiyerarşiye sahip üniversitelerde yönetsel esneklik bulunmakta olup üst düzey eğitilmiş ve yüksek başarı ihtiyacına sahip çalışanları ile yüksek verim elde edebilmeleri mümkündür. Bu sebeple de holakrasinin üniversite yönetimlerinde uygulanabileceği düşünülmektedir (Gür, 2019). Bu gibi sebepler göz önüne alındığında holakrası ile akademik özgürlüğün ilişkili kavramlar olabilecekleri düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler ilgili başlıklar altında yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerinin belirlenmesi ve akademik özgürlükleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Karma araştırma, nicel ve nitel yöntem veya paradigmaların karması bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2013). Tashakkori ve Creswell (2007) karma araştırmayı araştırmacının verileri topladığı, analiz ettiği, bulguları dâhil ettiği ve tek bir çalışma veya araştırmada nitel ve nicel yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir yöntem olarak ifade etmektedir. Böylelikle de farklı yaklaşımların araştırmaya sağlayacağı bu yaklaşımlardan her birinin tek başına sağlayacağından daha fazla katkıyla araştırma probleminin daha iyi anlaşılması sağlanmış olur. Araştırma kapsamında karma araştırma tercih edilmesinde Bryman (2006) ve Greene, Caracelli ve Graham (1989) tarafından belirtilmiş olan gerekçeler etkili olmuştur (Akt: Clark ve Ivankova, 2018, 88-91). Bu kapsamda gerekçeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 de verilmiş olan gerekçeler çerçevesinde bu araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmalarını tasarlama aşamasında araştırmacılara yardımcı olacak karma araştırma desenleri çeşitli araştırmacılarca oluşturulmuştur. Bu kapsamda Morse (2003) karma yöntem araştırma desenlerini nitel ve nicel aşamaları sıralı, eşzamanlı ve baskın olma durumlarını göz önüne alarak sınıflandırmakta ve altısı eş zamanlı, 12’si ise sıralı olacak şekilde 18 farklı desen ortaya koymaktadır (Brannen, 2005).

Tablo 2

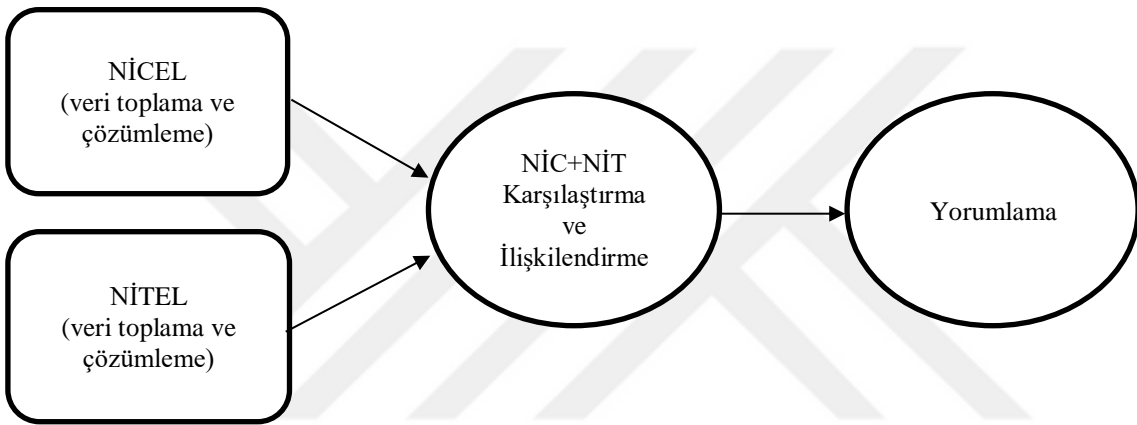
Karma Araştırma Tercih Etme Sebepleri

Bryman (2006)	Greene, Caracelli ve Graham (1989)
<i>Üçgenleme</i> bulguların doğrulanması amacıyla nicel ve nitel araştırmaların birleştirilmesi	<i>Üçgenleme</i> çeşitli yöntemlerle sağlanan sonuçların yakınsanması ve güçlendirilmesiyle sonuçların geçerliğinin artırılması
<i>Dengeleme</i> zayıflıkların giderilmesi amacıyla nicel ve nitel araştırmaların güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması	<i>Tamamlayıcılık</i> bir yöntemin sonuçlarının diğer yöntemin sonuçlarını ayrıntılandırması, güçlendirmesi, örneklendirmesi ve açıklığa kavuşturması
<i>Tamamlama</i> araştırma konusunun daha detaylı olarak ortaya konulması	<i>Geliştirme</i> bir yöntemin sonuçlarının diğerinin örnekleminin belirlenmesinde, ölçümünde ve uygulanmasında kullanılmasıyla sonuçların geçerliliğinin artırılması
<i>Örnekleme</i> yaklaşımlardan birinin diğerinin durumlarını yahut katılımcılarını örnekleme için kolay hale getirmek amacıyla kullanılması	<i>Başlatma</i> bir yöntemin soru veya sonuçlarının diğerinin soru yahut sonuçlarındaki tutarsızlıkların ve çelişkilerin tespit edilmesi, farklı bakış açılarının ortaya konulması ve tekrardan biçimlendirilmesiyle sonuç ve yorumların genişletilmesi
<i>Kabul edilebilirlik</i> araştırma bulgularının bütünleştirilmesi amacıyla iki yaklaşımın da kullanılması	<i>Genişletme</i> araştırmanın çeşitli bileşenleri için çeşitli yöntemlerin tercih edilmesiyle araştırma kapsamının genişletilmesi
<i>Görüş çeşitliliği</i> nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan katılımcı görüşleri ile nicel araştırmadaki değişkenlerle elde edilen araştırmacı bakış açılarının birleştirilmesi	
<i>Nicel ve nitel bulguları geliştirme ve oluşturma</i> araştırma türlerinin birinin bir diğerinden sağlanan verilerle güçlendirilmesi	

Kaynak. Clark ve Ivankova, 2018, 88-91

Plano Clark ve Creswell (2015) araştırmacıların çalışmalarında kullanabilecekleri altı temel desen sunmuştur. Bu desenler “yakınsayan paralel desen”, “açımlayıcı sıralı desen”, “keşfedici sıralı desen” ve “iç içe karma desen”, “dönüştürücü desen” ve “çok aşamalı desen” olarak sıralanmaktadır. Yakınsayan paralel karma desende nicel ve nitel aşamalar araştırmacı tarafından aynı anda uygulanmaktadır. Açımlayıcı sıralı karma desende ise ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilmekte ve ardından ikinci aşamada nitel veriler toplanarak değerlendirilmektedir. Bunun tersi olarak keşfedici sıralı desenin temelinde nitel analiz yatmaktadır ve nitel verilerden sonra nicel veriler elde edilmektedir. Öte yandan iç içe desen, nicel analiz içerisinde nitel analiz yahut nitel analiz içerisinde nicel bir aşama eklenmesini içermektedir. Son olarak dönüştürücü desenin kuramsal çerçeve içerisinde nicel veya nitel analizin eklenmesi suretiyle gerçekleştirildiği; iç içe desende ise araştırmanın amacının gözden geçirilmesi için çoklu aşamalardan yararlandığı görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020).

Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen (NİC+NİT) kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel yaklaşımlara eşit seviyede öncelik verilmekte ve her iki yaklaşım birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmaktadır. Nicel ve nitel analizlerin birbirinden bağımsız olarak yapılmasının ardından ise veriler birleştirilerek genel çıkarımlara ulaşılmaktadır (Plano Clark ve Creswell, 2015). Araştırma kapsamında yakınsayan paralel desenin tercih edilmesi, nicel ve nitel verilerin birbirleriyle paralel olarak toplanılması ve veri toplama aşamalarında elde edilen bulguların birlikte değerlendirilmesi gibi sebeplerden ötürüdür. Yakınsayan paralel desene göre tasarlanan bu araştırmanın aşamaları şekil 7’de verilmiştir.



şekil 7. Yakınsayan Paralel Desen Prototipi
Kaynak. Plano Clark ve Creswell, 2015, 392

şekil 7’de de grldği üzere araştırmada nicel ve nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla aynı anda toplanmıştır. Nitel ve nicel aşamalara eşit önem verilmiştir. Her aşama ayrı şekilde ele alınarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda bulgular sentezlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ğretim elemanlarının niversite yönetiminde holakrasi modelini ve akademik zgrlği benimseme düzeylerini tespit etmek; sonrasında holakrasi ve akademik özgürlük arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini tespit etmek amacıyla tarama modellerinden “ilişkisel tarama” ile “nedensel karşılaştırma” modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek olan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014, 81). Nedensel karşılaştırma

deseni ise belli bir davranış kalıbının olası sebeplerini, bu davranış kalıbına sahip olanlar ile olmayanları karşılaştırma yoluyla tespit etmeye çalışmaktadır (Balcı, 2015).

Araştırmanın nitel aşamasında ise nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik araştırmadan (olgubilim) yararlanılmıştır. Bu aşamada öğretim elemanlarının görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel bir araştırma tekniği olan görüşme (mülakat) tekniğinin kullanılması benimsenmiştir.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırma karma yöntem araştırma olarak tasarlandığı için nicel ve nitel araştırma yöntemleri eşzamanlı kullanılarak yürütülmüştür. Bu bölümde nicel boyutta evren ve örneklem (nicel boyut) ile nitel boyutta çalışma grubuna (nitel boyut) ilişkin bilgiler aşağıda ilgili başlıklar altında yer almaktadır.

Nicel Boyutta Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutu için genel evren 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan tüm öğretim elemanları, hedef evreni ise Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından (Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlileri) oluşmaktadır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre (14.01.2021), araştırmanın hedef evreninde toplam 912 öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu çerçevede Tablo 3’te araştırmanın hedef evreni ve örnekleminde bulunan öğretim elemanı sayılarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3

Araştırmanın Evren ve Örnekleminde Bulunan Öğretim Elemanı Sayıları

Üniversite	Profesör		Doçent		Dr. Öğr. Üyesi		Araş.Gör.		Öğr. Gör.		Toplam	
	Evrdeki öğr. el. sayısı	Örneklem öğr. el. sayısı	Evrdeki öğr. el. sayısı	Örneklem öğr. el. sayısı	Evrdeki öğr. el. sayısı	Örneklem öğr. el. sayısı	Evrdeki öğr. el. sayısı	Örneklem öğr. el. sayısı	Evrdeki öğr. el. sayısı	Örneklem öğr. el. sayısı	Evrdeki öğr. el. say.	Örneklem öğr. el. sayısı
Ankara Üniversitesi	33	10	23	7	22	7	29	9	14	4	121	37
Gazi Üniversitesi	194	59	79	24	48	14	101	31	24	7	446	135
Hacettepe Üniversitesi	64	19	32	10	49	15	45	14	13	4	203	62
ODTÜ	34	10	13	4	28	8	58	18	9	3	142	43
Toplam	325	98	147	45	147	44	233	72	60	18	912	277

Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 14.01.2021.

Tablo 3'te görüleceği üzere evreni oluşturan öğretim elemanlarının tamamına ulaşmadaki zorluk, zaman ve kaynak yönünden ekonomik olmaması nedeniyle, evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın hedef evrenindeki 912 öğretim elemanını, $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 277 öğretim elemanının temsil edebileceği kararlaştırılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2001, s. 108-109). Kayıp veri ve uç değerler sebebiyle veri kayıpları oluşabileceği düşünülerek 290 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Yapılan analizlerinin ardından 273 kişilik veri seti ile analizlere başlanmıştır.

Araştırmada örneklemin belirlenmesinde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede evrende bulunan alt gruplar ve bu alt grupların evrendeki oranları belirlenmekte ve alt grupların örneklem içinde aynı oranda temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu bağlamda, araştırmada araştırma amaçlarına hizmet etmesi amacıyla tabakaların oluşturulmasında “unvan ve üniversite” değişkenleri esas alınmış ve dört üniversite ve beş unvan tabakalarının her birinden seçkisiz (random) örneklem yoluyla belirlenmiştir. Tabakalandırma yöntemi olarak ise orantılı tabakalandırma tekniği seçilmiştir. Örneklemin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2014). Bu çerçevede her

üniversiteden örnekleme alınacak öğretim elemanı sayıları, beş tabakaya (profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi) ayrılmak suretiyle, bu tabakaların örnekleme oranları ve sayıları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları seçkisiz olarak tespit edilmiştir. Veri toplama sürecinde ulaşılmış olan örneklemin çeşitli değişkenlere göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	161	55,5
	Erkek	129	44,5
	Toplam	290	100
Unvan	Prof. Dr.	97	33,4
	Doç. Dr.	44	15,2
	Dr. Öğretim Üyesi	50	17,2
	Araştırma Görevlisi	80	27,6
	Öğretim Görevlisi	19	6,6
	Toplam	290	100
Üniversite	Ankara Üniversitesi	42	14,5
	Gazi Üniversitesi	134	46,2
	Hacettepe Üniversitesi	63	21,7
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	51	17,6
	Toplam	290	100
Görev Süresi	1-9 yıl	116	40,0
	10-19 yıl	90	31,0
	20-29 yıl	53	18,3
	30 yıl ve üzeri	31	10,7
	Toplam	290	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %55,5’ inin kadın, %44,5’inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları unvan dağılımı açısından incelendiğinde ise %33,4’sinin Prof. Dr., %15,2’sinin Doç. Dr., %17,2’sinin Dr. Öğretim Üyesi, %27,6’sının Araştırma Görevlisi ve %6,6’sının ise Öğretim Görevlisi olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmaya katılım gösterenlerin en fazla Prof. Dr. ve Araştırma Görevlisi unvanına sahip olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversiteye bakıldığında ise %46,2’sinin Gazi Üniversitesi, %21,7’sinin Hacettepe Üniversitesi, %17,6’sının ODTÜ ve %14,5’inin Ankara Üniversitesi’nde görev yaptığı görülmektedir. Öğretim elemanları çalıştıkları üniversitedeki görev süresi yönünden incelendiğinde ise 1-9 yıl kıdeme sahip olan

öğretim elemanlarının örneklemdeki oranı %40,0 iken, 10-19 yıl kıdeme sahiplerin oranı ise %31,0'dır. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının %18,3'ünün 20-29 yıllık, %10,7'si ise 30 yıl ve üzeri görev süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Nitel Boyutta Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışma grubu büyüklüğünün belirlenmesinde kesin bir kural bulunmamakla birlikte sıklıkla veri doygunluğunun göz önünde bulundurulduğu görülmektedir (Guest, Bunce ve Johnson, 2006). Benzer şekilde bu çalışmada da çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken bu husus dikkate alınmıştır. Nitekim ulaşılan verilerin kendini tekrar etmeye başladığı görüldüğünden nitel verilerin doygunluğa ulaşma zorunluluğunun da (Merriam, 2015) sağlandığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının unvan ve kıdemlerinin çeşitlilik ölçütü olmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan 17 öğretim elemanı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarına ilişkin cinsiyet, unvan, görev yaptığı üniversite ve görev süresi gibi kişisel bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Unvan	Üniversite	Görev Yaptığı Üniversitedeki Kıdemi	Görüşme Süresi
Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Ankara Üniversitesi	10-19 yıl	39 dk.
Kadın	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi	10-19 yıl	25 dk.
Kadın	Araş. Gör.	Ankara Üniversitesi	10-19 yıl	30 dk.
Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Ankara Üniversitesi	10-19 yıl	48 dk.
Kadın	Araş. Gör.	Ankara Üniversitesi	1-9 yıl	26 dk.
Kadın	Araş. Gör. Dr.	Gazi Üniversitesi	1-9 yıl	23 dk.
Erkek	Öğr. Gör. Dr.	Gazi Üniversitesi	1-9 yıl	23 dk.

(Devam Ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Unvan	Üniversite	Görev Yaptığı Üniversitedeki Kıdemi	Görüşme Süresi
Erkek	Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	10-19 yıl	18 dk.
Kadın	Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi	10-19 yıl	41 dk.
Erkek	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi	20-29 yıl	30 dk.
Erkek	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	1-9 yıl	55 dk.
Erkek	Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	1-9 yıl	19 dk.
Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Hacettepe Üniversitesi	1-9 yıl	35 dk.
Kadın	Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	10-19 yıl	23 dk.
Kadın	Öğr. Gör. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	20-29 yıl	18 dk.
Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	ODTÜ	1-9 yıl	44 dk.
Kadın	Araş. Gör.	ODTÜ	1-9 yıl	48 dk.

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan 17 öğretim elemanından 10'unun kadın, yedisinin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların unvan dağılımına bakıldığında iki profesör, beş doçent, dört doktor öğretim üyesi, üç araştırma görevlisi, bir araştırma görevlisi doktor ile iki öğretim görevlisi doktordan oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubundaki beş öğretim elemanı Gazi Üniversitesi'nde; beş öğretim elemanı Ankara Üniversitesi'nde, beş öğretim elemanı Hacettepe Üniversitesi'nde; iki öğretim elemanı ise ODTÜ'de görev yapmaktadır. Kıdemler açısından ise 1-9 yıl arası kıdeme sahip sekiz, 10-19 yıl arası kıdeme sahip yedi öğretim elemanı görülmektedir. Bununla birlikte çalışma grubunda 20-29 yıl arasında kıdeme sahip iki öğretim elemanı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu bölümde, araştırmanın nicel aşamasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Holakrası” ve “Akademik Özgürlük” ölçekleri ile nitel aşama için geliştirilen “Yükseköğretimde Holakrası ve Akademik Özgürlüğe İlişkin Öğretim Elemanı Görüşme Formu” nun geliştirilme süreçleri verilmiştir. Nicel aşamada kullanılan ölçme araçları “Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği” ve “Akademik Özgürlük Ölçeği” başlıkları altında, nitel aşamada kullanılan ölçme aracı ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” başlığı altında verilmiştir.

Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği

Araştırmada öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek üzere araştırmacı tarafından 5’li likert tipinde “Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği” geliştirilmiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın nicel aşamasında kullanılacak ölçme aracının geliştirilebilmesi için yurt içinde ve yurt dışında yapılmış tez ve makalelere yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar amaç, yöntem ve ölçme araçlarının özellikleri (anket, ölçek, görüşme formu, vb.) açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yurt içinde Holakrasi’ ye ilişkin herhangi bir ölçek olmadığından yurt dışında yapılmış tez ve makalelere yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda Robertson (2006), Robertson (2007), O’Shea (2016), Archer vd. (2016), Viðarsson (2017) ve Eremina (2017) ve Fowler’ in (2018) çalışmalarından faydalanılmıştır.

Literatür taramaları doğrultusunda ilk aşamada ölçek için 87 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzundaki kavramsal olarak birbirini tekrar ettiği düşünülen bazı maddelerin tez danışmanı ile birlikte incelenerek elenmesiyle ölçekteki madde sayısı 52’ye düşürülmüştür. Taslak ölçme aracı formu, kapsam ve içerik geçerliliğinin tespiti için araştırmanın amacı, alt problemleri, tanımları ve uzmanlardan beklentilerin neler olduğunu anlatan bir yönergeyle birlikte tez danışmanı dahil olmak üzere, eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme alanında uzman ¹ toplam 14 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan taslak ölçek formlarında yer alan maddelerin ölçülmek istenilen yapıyı yansıtmadığına ilişkin görüş ve varsa düzeltme önerilerini bildirmeleri istenilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değişiklik ve düzenlemelerle 47 maddeye düşürülen ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Taslak ölçme aracının giriş bölümünde araştırmanın amacı ve taslak ölçme aracının nasıl doldurulması istendiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, unvan, görev yapılan üniversite, görev yapılan üniversitede çalıştığınız toplam süre gibi kişisel bilgiler bulunmaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümünde öğretim elemanlarının üniversitelerde holokratik örgüt yapısını benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler bulunmaktadır. Taslak ölçme aracı, öğretim

¹ Prof. Dr. İnci Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Refik Balay, Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Prof. Dr. Saadet Akbaba Altun, Prof. Dr. Özkan Görgülü, Dr. Öğretim Üyesi Naime Meriç Konar, Araş. Gör. Dr. İnci Öztürk, Araş. Gör. Dr. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Dr. Özge Erdemli, Araş. Gör. Burcu Toptaş

elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini benimseme düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu sebeple beşli likert formunda hazırlanan ölçek maddelerinin cevaplanmasında benimseme düzeyi; “1. Hiç benimsemiyorum”, “2. Az benimsiyorum”, “3. Orta düzeyde benimsiyorum”, “4. Büyük ölçüde benimsiyorum” ve “5. Tamamen benimsiyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği (YHÖ), holakrasinin genel ilkeleri-yedi madde, çemberler halinde örgütlenme ve çalışma- 17 madde, görev yerine roller tanımlanması- dokuz madde, takım lideri-altı madde, çember üyeleri- dört madde ve toplantı süreci ise beş maddeden oluşacak şekilde altı kategoriye ayrılmıştır.

Ön uygulama, Yükseköğretimde Holakrası Ölçeğinin yapılandırılması için gerekli istatistiksel çalışmaları yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, ölçek için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu’ndan yazılı onay (Tarih: 30.10.2020, Karar No: 130) alınmıştır. Alınan onayın ardından ölçek, çevrimiçi bir anket sistemi olan Google Forms’ a aktarılarak araştırmanın hedef evreninin özelliklerine yakın bir grup öğretim elemanına (Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan) gönderilmiştir. Bu öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversite, adı-soyadı ve e-posta adresi gibi kişisel bilgilere “Yükseköğretim Akademik Arama (YÖKAKADEMİK)” aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı, katılımcılara iletilen formun ilk bölümünde katılımcılara ölçekler ve çalışma hakkında bilgi vermiştir. Araştırmanın verileri, 30 Ekim- 20 Aralık 2020 tarihleri arasında, katılımcıların onamları alınarak ölçek sorularını yanıtlamaları ile toplanmıştır. Bu yolla gönderilen 3986 formdan ancak 268 dönüş sağlandığı görülmüştür. Ancak gönderilen formların %5’inden fazla dönüş sağlandığı ve bu sayı ile ölçek madde sayısının beş katından fazlasına ($268/47=5,70$) ulaşıldığı için ön uygulamanın 268 öğretim elemanının katılımı ile tamamlanmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi, bir dizi gözlenen değişkeni yeni değişkenlere indirgemek amacıyla davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Velicer ve Fava, 1998). Faktör analizi yapılabilmesi için ulaşılması istenilen belirli bir örnekleme büyüklüğü vardır. Ancak bu konu ilgili alan yazında üzerinde uzlaşılammış konulardan biridir. Nitekim ideal örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı yazarların farklı önerileri ve ölçütleri bulunmaktadır. Örneğin Comrey ve Lee (1992, Akt.Tabachnick ve Fidell, 2013, 613) mutlak ölçüt olarak örneklem sayısı alındığında; 50 kişilik örneklemin çok zayıf, 100 kişilik örneklemin 200 kişilik örneklemin yeterli, 300 kişilik örneklemin iyi, 500 kişilik örneklemin çok iyi ve 1000 kişilik örneklemin ise mükemmel olduğunu ifade etmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013) ise faktör analizi için örneklem büyüklüğünün 300 olmasının oldukça rahatlatıcı olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra örneklem büyüklüğünün bağıl ölçüt olarak ölçekteki madde sayısına göre belirlenmesi gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Kline (2014) örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının iki katına ulaşılmasını önerirken, Nunnaly (1978) madde sayısının 10 katına; Arrindel ve Van der Ende (1985) ise ölçekteki faktör sayısının 20 katına ulaşmasının gerekli olduğunu söylemiştir (Akt.Akbaş, Karabay, Yıldırım-Seheryeli, Ayaz ve Demir, 2019). Bu araştırmanın ön uygulaması 268 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirildiği için, 47 maddeden oluşan “Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği” için katılımcı/madde sayısı oranı ($268/47=5,70$) incelendiğinde ölçekteki madde sayısının beş katı katılımcıya ulaşılması önerisine ulaşıldığı görülmektedir. Aynı şekilde 31 maddeden oluşan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Özgürlük” ölçeği için de ($268/31=8,64$) bu öneriye uyulduğu görülmektedir. Bu sebeple, araştırmada faktör analizi için istenilen örneklem büyüklüğü oranlarının her iki ölçek için de iyi ölçüde sağlandığını söylemek mümkündür.

Ön uygulaması yapılan ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi ile Doğrulayıcı Faktör Analizini yapmadan önce veri setinin analize uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öncelikle veri setinin normallik varsayımları incelenmiş, kayıp veri analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda herhangi bir değişkendeki kayıp veri sayısı %5’in altında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu için kabul edilebilir düzeydedir. Bu sebeple kayıp veri olduğu tespit edilen değişkenler, ortalama atama (series mean) yöntemi kullanılarak doldurulmuştur. Tüm veri setinin eksiksiz olması sonucu 268 gözlem birimlik veri seti ile analize devam edilmiştir.

Ölçek güvenilirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı için herhangi bir alt sınır olmamasına rağmen katsayı 1.0'a ne kadar yakınsa, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının o kadar büyük olduğu ifade edilmektedir (Gliem ve Gliem, 2003). George ve Mallery (2003, 231) ölçekler için şu değerlendirme eşiklerini sunmuştur: < .50 kabul edilemez, .50 - .60 arası zayıf, .60 - .70 arası şüpheli, .70 - .80 arası kabul edilebilir, .80 - .90 arası iyi ve >.90 mükemmeldir. Yapılan istatistik analiz sonucunda ölçek Cronbach Alfa değeri $\alpha=.978$ olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin toplanabilir özellikle olup olmadığı Tukey's Test for Nonadditivity ile test edilmiştir. Nonadditivity olasılığı $P=.394$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre ölçekteki maddelerin toplanabilir (Tukey Additivity Test) özellikle olduğu

($F= .728$, $p<.05$); ölçeği oluşturan maddelerin ise homojen ve birbiriyle alakalı sorulardan oluştuğu yargısına varılmıştır ($F_{46,1}=23,955$, $p< 0,05$). Bunun yanı sıra ölçek madde ortalamalarının birbirlerine eşit olup olmadığını test eden Hotelling T^2 test (Özdamar, 2017) değeri ise $p<.05$ düzeyinde manidardır. Bu doğrultuda, ölçeğin iki veya üzeri alt boyuta sahip fenomeni ölçebildiği söylenilebilir.

Veri setinin normalliğinin test edilmesi amacıyla tek yönlü uç değerlerin tespiti için kutu- çizgi grafikleri (box-plot), Normal Q-Q Plot ile histogram grafikleri gözden geçirilmiştir. Kutu (box-plot) grafiğinde görülen 10 uç değer veri setinden çıkarılması ile uç değer ayıklamasına devam edilmiştir (245, 222, 174, 186, 52, 259, 258, 250, 214 ve 260 numaralı gözlemler). Tek boyutlu uç değer olup olmadığını tespit etmek için madde puanları standart z puanına dönüştürülmüştür. Z puanlarının 2,31862 ile -1,80425 aralığında olduğu; +3 ile -3 aralığı dışında kalan bir madde olmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple de veri setinde tek boyutlu uç değer bulunmadığı yargısına varılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) çok değişkenli uç değerlerin tespitinde Mahalanobis Uzaklıklarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Pallant (2005) hesaplanan bu değer, Kay-kare uç değeriyle karşılaştırılarak elde edildiğini ve kay-kare değerinin üzerinde kalan Mahalanobis değerlerinin uç değer kabul edildiğini belirtmektedir (Akt.Kuzucu, Gülcü, Adalı ve Özer, 2020). Bu sebeple öncelikle çok değişkenli uç değerlerin tespiti için Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklıklarının 118,83332 ile 2,20616 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçek madde sayısının 47 olması sebebiyle serbestlik derecesi 46 için $p < .001$ düzeyinde kritik ki-kare değeri 76,154 olarak belirlenmiş olup kritik kay-kare değerini aştığı belirlenen 33 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bunun sonucu 225 veri ile analize devam edilmiştir.

Normalliğin test edilmesinde ölçeğin betimleyici istatistiklerinin de test edilmesi gereklidir. Bu amaçla incelenen veri setinin merkezi yığılma (eğilim) ölçülerinden, ortalama (127,11) ve ortanca (125,00) değerlerinin birbirlerine yakın değerler olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğunda verinin normal dağıldığının kabul edileceğini belirtmektedir. Nitekim bu analizde çarpıklık (.265) ve basıklık (-,363) değerlerinin bu aralıkta olması ve normalliğin test edilmesinde kullanılan testlerden Kolmogorov- Smirnov testinin p değerinin (.077) de .05'ten büyük olması sebebiyle normalliğin sağlandığı kabulünü desteklemektedir.

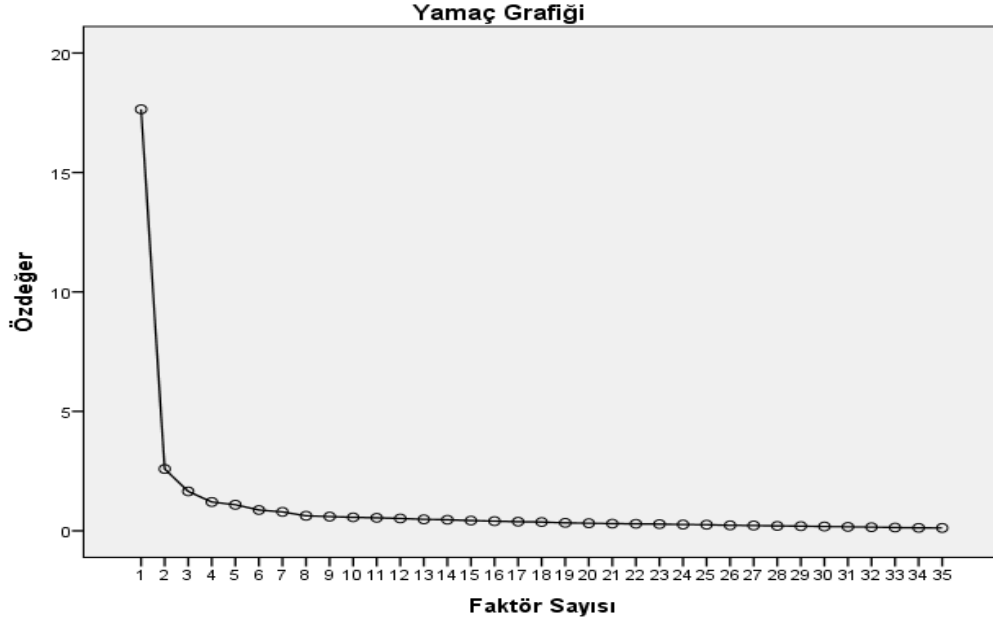
Normallik ve örnekleme büyüklüğü açısından AFA için uygun olduğu tespit edilen veri setinin çoklu doğrusal bağlantı (Multicollinearity) probleminin olup olmadığı

da incelenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı, çoklu regresyon modelindeki bağımsız değişkenler (ölçek maddeleri) arasındaki yüksek derecede doğrusal bir ilişkinin varlığını temsil eder (Kim, 2019). Alan yazında korelasyon matrisleri, Tolerans ve Varyans Artış Faktörü (VIF) değeri çoklu doğrusal bağlantının tespitinde kullanılan tekniklerdendir. Bu çalışmada bu tekniklerin üçü de kullanılmıştır. Yu, Jiang ve Land (2015) ve Pedhazur (1992; Akt.LaNasa, Cabrera ve Trangrud, 2009) $r > .70$ ve üzeri olması halinde çoklu doğrusal bağlantı probleminden söz edilebileceğini; Çokluk vd. (2014) ise değişkenler arası korelasyonların $r > .90$ ve üzeri olmasının çoklu doğrusal bağlantıyı işaret ettiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada $r > .80$ ve üzeri referans noktası (Büyüköztürk, 2015; Kumari, 2008) alınarak madde korelasyon değerleri gözden geçirilmiş ve bu değeri aşan bazı maddelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede çoklu doğrusal bağlantının problemi olup olmadığının tespiti amacıyla Tolerans ve VIF değerlerinin de incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede farklı yazarların farklı VIF değerlerini esas aldıkları görülmektedir. Örneğin; Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) VIF değerinin 4 ve üzeri olmasının; Yu vd. (2015) VIF değerinin 5 ve üzerinde olmasının; Mansfield ve Helms (1982) ise VIF değerinin 10'a eşit veya üzeri olmasının çoklu bağlantı problemini işaret ettiğini belirtmektedir. Tolerans değerinin ise .10'dan büyük olması (Çokluk vd., 2014) değişkenler arası çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada referans VIF değeri 5 ve üzeri alınmıştır. Analiz sonucunda VIF değerlerinin 2,195 ile 7,751 arasında, tolerans değerlerinin ise .129 ile .456 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu; ancak VIF değeri 5 ve üzerinde olan 13 değişken tespit edildiği için veri setinde çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu söylenebilir. Tabachnick ve Fidell (2013) analize dahil olan değişkenlerin herhangi birinde çoklu bağlantı problemi olması durumunda, bu probleme sebep olan bir veya birden fazla değişkenin modelden çıkarılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çoklu bağlantı problemi oluşturduğu tespit edilen bu maddeler faktör yük değerleri ve ortak varyans değerleri yönüyle değerlendirilerek md.13'ün ölçekte tutulmasına; diğer maddelerin (md.11, md.14, md.16, md.19, md.20, md.23, md.36, md. 41, md.42, md.43, md.46, md.47) ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun sonucunda 225 gözlem biriminden ve 35 maddeden oluşan veri setinin tüm normallik varsayımları sağlanmış ve veri seti AFA için hazır hale getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi. Ölçekteki değişken sayısını azaltmayı ve değişkenler arası ilişkileri kullanarak yeni yapılar ortaya koymayı amaçlayan açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir ölçekte bulunan değişkenlerin (maddelerin) kaç tane alt başlıkta toplanabileceğini ve bunlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etme tekniğidir (Seçer, 2013). Bu araştırmada faktör çıkartma yöntemlerinden *temel bileşenler analizi* uygulanmıştır. Veri setinin AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-MSA) örneklem yeterliliği testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek KMO-MSA değeri .957 olarak bulunmuştur. Kaiser (1974) KMO değerinin, 0.5'in altında kabul edilemez, 0.5 düzeyinde neredeyse kabul edilebilir, 0.60 düzeyinde vasat, 0.70 düzeyinde orta, 0.80 düzeyinde iyi ve ≥ 0.90 düzeyinde ise mükemmel olduğunu belirtmekte; Özdamar (2017) ise KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mevcut ölçeğin fenomeni ölçme hususunda yüksek yeterlikte bir ölçek olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, veri seti için örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin kontrolü Barlett Küresellik Testi değeri ile sınanmış ve test sonucunda elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2(595) = 6391,267$) $p < .05$ düzeyinde manidar olduğu ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığı (Karaman, 2015) görülmüştür. Buna göre veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve AFA için uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olan faktör çıkartma yönteminin belirlenmesi için veri seti üzerinde temel bileşenler analizi (TBA), temel eksenler analizi (TEA) ve maksimum olabilirlik analizi (MO) denenmiştir. Temel eksenler analizi ve maksimum olabilirlik analizinin faktör yükleri bakımından aynı sonucu verdikleri tespit edilmiştir (Karaman, 2015). Bu çalışma kapsamında TBA kullanılmasına karar verilmiştir. Döndürme uygulanmayan analiz sonucunda toplam varyansın %69,092'sini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde birinci ile ikinci öz değer arasındaki farka dayalı olarak ölçeğin tek faktörlü olabileceği düşünülebilir. Nitekim ilk faktörün toplam varyansın %50,411'ini açıklarken, ikinci faktörün varyansın %7,400'ünü açıklayabildiği ve ikinci faktörün öz değerinin (özdeğer= 2,590) birinci faktörününkinin (öz değer= 17,644) altı katından fazla olması da ölçeğin tek faktörlü olduğuna kanıt olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, 2015). Nitekim Erkuş (2012) bileşenli yapının varlığının ön uygulama sonrası döndürme yapılmadan önceki 1.faktör yükünün özdeğeri ve açıkladığı varyansın tek başına çok yüksek oluşundan anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Ancak faktör sayısına karar verirken yalnızca öz değere bakmak yerine yamaç birikinti grafiği (scree plot) de incelenmiş ve

her faktörün açıklanan varyansa sağladığı katkı ölçütü (Can, 2014; Pituch ve Stevens, 2015) de göz önünde bulundurulmuştur. Şekil 8’de Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği’ ne ait yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 8. Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği Yamaç Grafiği

Faktör öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan Şekil 8’deki yamaç grafiği incelenirken yüksek ivmeli hızlı düşüş yaşanan nokta önemli faktör sayısını; iki nokta arası aralıkların ise bir faktörü işaret ettiğinin bilinmesi önemlidir (Çokluk vd., 2014; Seçer, 2013). Şekil 8 bu çerçevede incelendiğinde üçüncü noktadan sonra yüksek ivmeli düşüş yaşandığı ve eğimin plato yaptığı görülmektedir. Bu durum her faktörün toplam varyansa sağladığı katkı ölçütü de göz önüne alındığında, üçüncü faktörden sonra açıklanan varyansın %5’in altında olduğu (4. faktörün açıkladığı varyans %4,717) tespit edildiği için ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli bir yapıya sahip olabileceği düşünülmüştür. Bu çerçevede, faktör sayısı üçe sabitlenerek analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Faktör yük dağılımını net bir biçimde görebilmek ve yapıyı daha iyi ortaya koyabilmek için döndürme yöntemi kullanılması amaçlanmıştır; döndürme yönteminin belirlenmesinde ise faktörler arası korelasyonlara bakılmıştır. Bu noktada, faktörler arası korelasyonlar yüksek olduğu; maddeler birbirlerine benzer yapılardan oluştuğu için dik döndürme yöntemlerinden Equamax döndürme tercih edilmiştir. Döndürme işlemi esnasında madde

yük değeri .32 ve üzeri maddeler ile öz değeri ≥ 1 olan faktörler işleme alınmıştır (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bir maddenin diğer faktörlerdeki yük değeri farkının .10'un altında olması durumunda madde binişik kabul edilir (Seçer, 2013). Bu doğrultuda binişik bazı maddelerin (md. 39, md.40, md. 27, md. 29, md. 6, md.15) olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmalarının kapsam yönünden herhangi bir kayıp oluşturmayacağı düşünülerek; sırasıyla ölçekten çıkarılmış ile analiz tekrarlanmıştır. Madde çıkartılma süreci sonunda 29 maddeden oluşan tek faktörlü üç bileşenli bir yapı ortaya konulmuştur. TBA sonucu elde edilen bu yapıya ilişkin özdeğerler, madde faktör yük değerleri açıklanan toplam varyans Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği, 29 madde ve üç bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen 17 maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .573- .725 aralığında değişmekte ve toplam varyansın %49,691'ini açıklamaktadır. İkinci bileşen altı maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .538-.827 aralığında değişmekte ve tek başına toplam varyansın %8,423'ünü açıklamaktadır. Üçüncü bileşen ise altı maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .497-.840 aralığında değişmekte ve toplam varyansın %5,114'ünü açıklamaktadır. Üç bileşenin birlikte açıkladığı varyans ise %63,228'dir.

Tablo 6

Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No		1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	Madde Toplam Korelasyonu
Bileşen 1: Holakrasinin Genel İlkeleri					
Md.33	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberdeki rolleri üstlenecek üyeler ile kendisine bağlı olan alt çemberlerin takım liderlerini atamakla yükümlü olması	,725			,713
Md. 38	Üniversitedeki her takım liderinin takımında boşalan rolü/rolleri geçici olarak üstlenmekle yükümlü olması	,717			,734
Md. 44	Öğretim elemanlarınca hissedilen her sorunun çözüm önerisiyle birlikte taktik toplantılarında görüşülmesi	,716			,771
Md. 35	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberinin önceliklerini ve stratejilerini belirlemesi	,715			,765
Md. 32	Öğretim elemanlarının üstlendikleri role/rollere ilişkin sorunları fark edip çözüme ulaştırılmasını takip etmekle yükümlü olması	,709			,804
Md.24	Üniversitede yapılan her bir işin ayrı bir “rol” olarak tanımlanması	,682			,808
Md. 22	Üniversitedeki çemberlerde bulunan temel üyelerin çember üyelerince belirli bir süre için seçilmesi	,666			,737
Md. 21	Üniversitedeki her çemberde takım lideri, kolaylaştırıcı, temsilci ve sekreter gibi bazı temel üyelerin bulunması	,663			,774
Md. 34	Üniversitedeki her takım liderinin, öğretim elemanlarına rol dağıtımında gönüllülük esasını gözetmesi	,658			,721
Md. 37	Üniversitedeki her takım liderinin çemberindeki üyelere gerekli olan kaynakları tahsis etmekle yükümlü olması	,653			,770
Md. 31	Öğretim elemanlarının, gerekli durumlarda, üstlendikleri rolleri geçici olarak doldurmaları için yerlerine vekil tayin edebilmesi	,651			,655
Md. 45	Taktik toplantılarına katılan üyelerin öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi	,647			,716
Md. 18	Üniversitedeki her çemberin amacının bağlı olduğu bir üst çember tarafından belirlenmesi	,627			,677
Md. 26	Üniversitedeki tüm yönetim unvanlarının çemberlere rehberlik eden “takım lideri” rolüne dönüşmesi (Dekanlık makamı yerine X Fakültesi Çemberi Takım lideri rolü gibi)	,627			,777
Md. 28	Üniversitenin örgüt yapısına ilişkin tüm kararların (rol oluşturma/kaldırma veya değiştirme) “yönetişim” toplantılarında alınması	,615			,773
Md. 25	Üniversite personelinin makam veya pozisyon yerine üniversitedeki “rolleri” üstlenmesi (Ayniyat Saymanı pozisyonu yerine “X Çemberi Ayniyat rolü gibi)	,593			,754
Md. 30	Öğretim elemanlarının üstlendikleri rolleri takım liderine bildirerek istedikleri zaman bırakabilmesi	,573			,704

Öz değer: 14,41, Açıklanan Varyans: % 49,691, Cronbach Alfa: .959

(Devam Ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No	Bileşen 2: Çemberler Halinde Örgütlenme ve Çalışma	2. Bileşen	3. Bileşen	Madde Toplam Korelasyonu
Md. 9	Örgüt yapısının dekanlık veya daire başkanlığı gibi birimler yerine “çember” adı verilen yapılardan oluşması (Eğitim Fakültesi çemberi gibi)	,827		,797
Md. 10	Üniversitedeki her çemberin kendi kararlarını alabilme özerkliğinin olması	,794		,750
Md. 8	Üniversitedeki birimlerin hiyerarşik biçimde değil, birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi “çemberler” biçiminde yapılandırılması	,767		,667
Md. 13	Üniversitenin ihtiyaçları değişikçe yeni çember yapıların kurulabilmesi veya kaldırılabilmesi	,710		,787
Md. 12	Üniversitedeki her çemberin kendi karar ve uygulamalarından hesap verebilir olması	,636		,705
Md. 17	Üniversite rektörünün üniversite genel çemberinin takım lideri olması	,538		,574
Öz değer: 2,443, Açıklanan Varyans: % 8,423, Cronbach Alfa: .890				
Bileşen 3: Görev Yerine Roller Tanımlanması				
Md. 3	Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi		,840	,750
Md. 2	Üniversitede belirlenmiş olan kuralların tüm çalışanlara bildirilmesi		,825	,684
Md. 1	Üniversitede görev yapan herkes için geçerli kuralların yazılı olarak belirlenmiş olması		,813	,722
Md. 4	Üniversitedeki tüm değişikliklerin herkese en hızlı kanallarla bildirilmesi		,812	,709
Md. 5	Öğretim elemanlarına yaptıkları işte sorumlulukları ölçüsünde özerklik verilmesi		,518	,573
Md. 7	Öğretim elemanlarının yaptıkları işe ilişkin fikirlerini ortaya koymaları için teşvik edilmesi		,497	,569
Öz değer: 1,483, Açıklanan Varyans: % 5,114, Cronbach Alfa: .869				
Ölçek Toplam; KMO=0,952, Bartlett Test İstatistiği= 4895,062, p<0,001, Açıklanan varyans: %63,228, Cronbach Alfa: .962				

Tablo 6’da görüldüğü üzere, ölçek yapısının AFA ile kurulmasının ardından ölçek geçerliliğinin test edilmesi için Cronbach Alfa katsayısı hem ölçeğin bütünü hem de bileşenleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .962 olarak bulunmuştur. Ölçek bileşenleri ilişkin güvenilirlik katsayıları ise 1. Bileşen için .959, 2. Bileşen için .890 ve son olarak 3. Bileşen için ise .869 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2003) Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının >.70-.80 aralığında olmasının kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmektedir. Buna göre Yükseköğretimde Holakrası Ölçeği’ nin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı mükemmel düzeyde olup ölçek iç tutarlılığının ise yüksek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda birinci faktörün değişkenin %49,691’ini açıklaması, ikinci faktör (özdeğer=2,443) ile üçüncü faktörün özdeğerlerinin (özdeğer= 1,483) birbirine oldukça yakın olması, ölçek Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .962 bulunması ölçek maddelerinin homojen bir yapıda olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli bir yapıda olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir. Son aşamada, ölçekte yer alan tüm maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin bileşenleri adlandırılmıştır. Birinci bileşen, “Çemberler halinde örgütlenme ve çalışma” olarak, ikinci bileşen “Görev yerine roller tanımlanması” olarak ve üçüncü bileşen ise “Holakrasinin Genel İlkeleri” olarak isimlendirilmiştir.

YHÖ’ nün madde ayırıcılık gücünü tespit etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere, YHÖ’ nün düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları .569 ile .808 aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla madde toplam korelasyonlarının yorumlanmasındaki .30 ve üzeri olması ölçütü sağlanmış ve ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ayıt etmede yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2015).

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Bu çalışmada AFA ile ortaya konulan yapının yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının araştırma hipotezi ile tespit edilen faktör yapılarına uygunluğunu sınamak amacıyla kullanılan bir faktör analizidir (Öngen, 2010). AFA’ nın doğal bir uzantısı olarak kabul edilebilecek olan DFA, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arası ilişkilerin ölçüm modellerini inceleyen Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)’ nin bir parçasıdır (Doğan, 2013). Tümevarımcı bir yaklaşıma sahip AFA’ nın aksine DFA, tümdengelimci bir yaklaşımdadır. Bu sebeple de AFA ve DFA’ nın birlikte yapılması kuramsal açıdan güçlü

ölçeklerin ortaya konmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir (Okur ve Yalçın-Özdilek, 2012). Benzer şekilde Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel (2004) de oluşturulmuş olan mevcut yapının toplanmış olan veriler ile hangi seviyede doğrulandığını gözlemlemeyi hedeflemektedir. Bu sebeple bu araştırmada AFA' nın ardından AMOS 24.0 programı kullanılarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DFA ile sınanmış olan modelin yeterliğini tespit etmek amacıyla pek çok uyum indeksi bulunmaktadır. Bu uyum indekslerinden her birinin kurama dayalı oluşturulmuş model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmede güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması dolayısıyla model uyumunun değerlendirilmesinde birden fazla uyum iyiliği değerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2004). Nitekim DFA yapılırken kullanılması gereken model uyum iyiliği değerlerinin hangileri olduğu konusunda literatürde fikir birliğinin bulunmadığı görülmüştür. Bu uyum iyiliği indekslerinden sıklıkla kullanılanları şunlardır (Çokluk vd., 2014; Iacobucci, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000): Ki-kare Uyum Anlamlılık Testi (Chi-Square Goodness), Yaklaşık Hataların Ortalama Kare kökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve IFI (Incremental Fit Index).

DFA öncesinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiş ve bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda veri setinin normal dağıldığına karar verilmiş ve DFA uygulanmıştır. DFA uygulanırken Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Üç gizil, 29 gözlenen değişkenden oluşan modelde, her gözlenen değişken için 225 veri bulunmaktadır. Bu araştırmada, her bir gözlenen değişkenin en az .70 faktör yüküne sahip olması kriteri benimsenmiştir (Hair vd., 2010). Modelin betimlenmesinin ardından öncelikle gözlenen değişkenlerin t değerleri, standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata varyanslarının gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir (Çokluk vd., 2014). Analiz sonucunda, ölçüm değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yükseköğretimde Holakrası Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Madde No		Standartlaştırılmış Yükler	Standardize Edilmemiş Yükler	S.E.	t- değeri	Hata varyansı	P
md18	<---	bir	0,694	0,981	0,095	10,304	0,59 <0,001
md21	<---	bir	0,793	1,129	0,096	11,808	0,43 <0,001
md22	<---	bir	0,756	1,131	0,101	11,234	0,54 <0,001
md24	<---	bir	0,829	1,189	0,096	12,36	0,36 <0,001
md25	<---	bir	0,78	1,151	0,099	11,606	0,48 <0,001
md26	<---	bir	0,804	1,175	0,098	11,975	0,43 <0,001
md28	<---	bir	0,798	1,164	0,098	11,879	0,44 <0,001
md30	<---	bir	0,722	1,014	0,095	10,719	0,53 <0,001
md31	<---	bir	0,662	0,943	0,096	9,813	0,65 <0,001
md32	<---	bir	0,817	1,154	0,095	12,173	0,38 <0,001
md33	<---	bir	0,716	1			0,54
md34	<---	bir	0,736	1,073	0,098	10,939	0,55 <0,001
md35	<---	bir	0,776	1,154	0,1	11,551	0,5 <0,001
md37	<---	bir	0,786	1,119	0,096	11,697	0,44 <0,001
md38	<---	bir	0,741	1,052	0,096	11,008	0,52 <0,001
md44	<---	bir	0,784	1,191	0,102	11,66	0,51 <0,001
md45	<---	bir	0,736	1,121	0,103	10,932	0,6 <0,001
md8	<---	iki	0,686	0,851	0,076	11,201	0,54 <0,001
md9	<---	iki	0,819	1			0,32
md10	<---	iki	0,793	1,017	0,075	13,629	0,4 <0,001
md12	<---	iki	0,784	1,014	0,076	13,397	0,43 <0,001
md13	<---	iki	0,877	1,159	0,074	15,751	0,27 <0,001
md17	<---	iki	0,627	0,956	0,096	10,01	0,93 <0,001
md1	<---	uc	0,782	0,931	0,071	13,17	0,43 <0,001
md2	<---	uc	0,747	0,966	0,078	12,371	0,57 <0,001
md3	<---	uc	0,837	1			0,33
md4	<---	uc	0,785	0,978	0,074	13,225	0,46 <0,001
md5	<---	uc	0,598	0,676	0,073	9,321	0,54 <0,001
md7	<---	uc	0,606	0,701	0,074	9,488	0,65 <0,001

Tablo 7 incelendiğinde ölçüm modeline ilişkin tüm maddelerin t değerlerinin (9,321 ile 15,751 aralığında) 2.56'dan büyük olduğu ve .01 düzeyinde manidar olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra modele ilişkin maddelerin tamamının p değerlerinin de .001 düzeyinde manidar olduğu ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin ise .598 ile .877 arasında değiştiği görülmektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri gözlenen değişkenle gizil değişkene ilişkin korelasyonu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016). Dolayısıyla modeldeki altı maddenin (md.5, md.7, md.8, md.17, md.18, md.31) .70' ten düşük faktör yüküne sahip olduğu; belirlenen kriteri sağlamadığı görülmüştür. Bunun

yanı sıra md.17'nin hata varyansının (.93) da yüksek olduğu; bunun ise maddenin açıklayıcılığını olumsuz yönde etkileyeceği (Canaslan ve Güçlü, 2020) tespit edilmiştir. Bu nedenle ilgili maddeler kuramsal açıdan gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak kuramsal açıdan önemleri dolayısıyla md.8 ve md. 18'in ölçekte tutulmasına; diğer maddelerin (md. 5, md.7, md.17 ve md.31) ise hem düşük faktör yüküne sahip olmaları hem de model uyum değerlerini beklenen seviyenin altına itmeleri sebebiyle modelden çıkarılmalarına karar verilmiştir. İlgili maddeler modelden sırayla çıkarılarak ölçüm yenilenmiştir.

Ölçümün yenilenmesinin ardından standartlaştırılmış faktör yük değerlerini .70 kriterini sağladığı için AMOS model uyum iyiliği değerlerinin incelenmesine geçilmiştir. Bu çalışmada model uyum iyiliği değerlerinden CMIN/df, RMSEA, RMR, GFI, CFI, ILI ve TLI kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda model uyum iyiliği değerlerinden Ki-Kare ($\chi^2=617,152$, $sd=272$, $p=.000$) değerinin manidar olduğu; ancak örneklem büyüklüğü arttıkça Ki-Kare değerinin manidar olma olasılığının artış gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple Çokluk vd. (2014) tarafından önerildiği üzere CMIN/df oranına bakılmış ve CMIN/df= 2,269 olarak bulunmuştur. Diğer uyum iyiliği indeksleri ise RMSEA: 0.075, RMR: 0.055, GFI:0.807, CFI:0.917, IFI:0.918, TLI: 0,909 olarak bulunmuştur. Modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin istenilen sınırlar içerisinde olmadığı; model faktör yapısının ön uygulama verileriyle iyi uyum sağlamadığı tespit edilmiştir. Schermelleh-Engel vd. (2003) CMIN/df oranının ≤ 3 olması durumunda modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra RMSEA ve RMR değerleri de göz önüne alındığında modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği görülmüştür.

Bu doğrultuda modelin yapısını bozan değişkenin tespitinde iki farklı yaklaşım vardır: a) standartlaştırılmış artıkların kullanımı, b) modifikasyon indislerine (hata kovaryanslarının) ilişkin sonuçların kullanımı (Byrne, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2016; Maydeu-Olivares ve Shi, 2017). Bu sebeple öncelikle modele ait standartlaştırılmış artık matrisi incelenmiştir. Artık kovaryanslarının standart hata değerine bölünmesiyle ortaya çıkan artık kovaryansı model doğru olduğunda normal dağılım göstererek pek çoğunun 2.5'ten küçük değer alması beklenilmektedir (Hair vd, 2005; Akt.Bozoklu ve Ermeç, 2020). Benzer şekilde Maydeu-Olivares ve Shi (2017) de model uyumsuzluğunun kaynağını değerlendirmede standartlaştırılmış artık sonucunun kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple öncelikle standart artık matrisi incelenmiş; ancak 2.58 kesme noktasını aşan ve model uyumunu bozan herhangi bir değişkenin bulunmadığı

görülmüştür. Bozoklu ve Ermeç (2020) bunun modelin doğru olduğuna ilişkin bir kanıt olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda modifikasyon indeksleri kontrol edilmiştir. Model tahmininin ardından uyum indekslerinin kötü sonuç vermesi durumunda, kuramsal yapıya bağlı kalarak model uyumunu iyileştirecek birtakım değişiklikler ile ilişkinin daha iyi tahmin edilmesi sağlanabilmektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). Nitekim modifikasyon indeksleri incelendiğinde md.44- md.45, md.25- md.26, md.9- md.10, md.1- md.2 ve md.8- md.9 arasındaki ilişkinin model uyum iyiliği indekslerine olumsuz yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Maddeler incelendiğinde kuramsal açıdan birbirlerine yakın anlamlı oldukları görülmüştür. Büyükoztürk vd. (2004) bu noktada madde çiftlerinden birinin modelden çıkartılmasının tercih edilebileceğini belirtmektedir. Bunun yerine çalışmada, maddeler arasındaki yüksek hata korelasyonlarının modele eklenmesi yoluyla analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ancak bu noktada Bayram (2010) modifikasyon yapılırken söz konusu modelin amacına ve kurama uygun hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çokluk vd. (2014) de yapılacak modifikasyonların birden çok olması dolayısıyla modele Ki-kare yönünden yüksek katkı sağlayacağı düşünülen değişkenlerden başlanılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Bu sebeple gerek madde çiftlerinin tespitinde aynı gizil değişkende bulunmaları ve yüksek katkı sağlamaları gerekse söz konusu diğer kriterler göz önünde bulundurularak sırayla modifikasyonlar yapılarak DFA tekrar edilmiştir. Modifiye edilmiş birinci-düzy DFA sonuçlarına ilişkin yol diyagramı Şekil.9’da verilmiştir. Tablo 8’ de ise Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri çeşitli ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek verilmiştir (Byrne, 2010).

Tablo 8 incelendiğinde modifikasyon sonrası uyum indeks değerleri şu şekildedir: CMIN/df: 1,713, RMSEA: 0.056, RMR: 0,048, GFI: 0,851, AGFI: 0,818, CFI: 0,954, IFI: 0,955 ve TLI: 0,949. Buna göre ölçüm modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin tek faktörlü üç bileşenli modelin veri ile iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Tablo 8

Uyum İyiliği İndeksleri ve Modele İlişkin Değerler

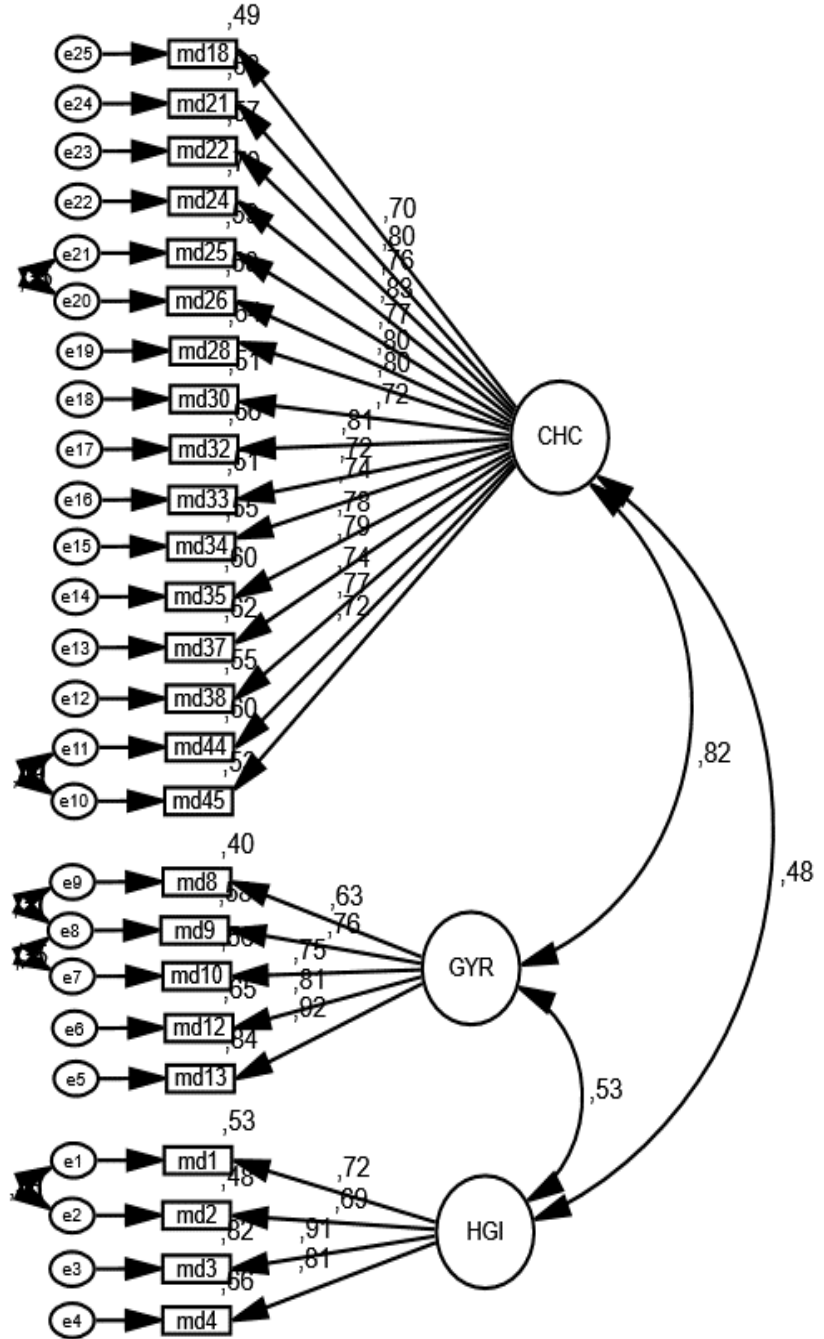
Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Modele İlişkin Değerler	Model Uyumu
CMIN/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3.00 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	1,713	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0,056	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0.048	Mükemmel Uyum
GFI	$.91 \leq GFI \leq 1.00$	$0,80 \leq GFI \leq 0,89$	0,851*	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$	0,818*	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,954	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0,955	Mükemmel Uyum
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	0,949	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, Marsh vd., 1988, Hu ve Bentler, 1999, Büyüköztürk vd., 2004

Tablo 8’de görüldüğü üzere model CMIN/df oranının 1,713 olması sebebiyle mükemmel uyum olduğunu; RMR değerinin ise 0,048 olması mükemmel uyum olduğunu ve RMSEA değerinin 0,056 olması kabul edilebilir uyum koşulunu karşıladığı göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Büyüköztürk vd. (2004) de analiz edilen modelin karmaşık yapıda olması durumunda RMSEA değerinin 0.05-0.08 aralığında olmasının kabul edilebilir uyum olarak gösterilebileceğini ifade etmiştir. Diğer uyum indeks değerlerinden CFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum, TLI değerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Marsh, Balla ve McDonald (1988), mutlak uyum indekslerinden olan GFI değerinin 0,85’ten, AGFI değerinin ise 0,80’dan büyük çıkması halinde model veri uyumunun kabul edilebilir sınırlarda olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple elde edilen uyum indeks değerleri model uyumunun iyi düzeyde olduğuna ve ölçeğin kuramsal temelini güçlü olduğuna (Şimşek, 2020) ilişkin bir kanı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri doğrultusunda tek faktör üç bileşen ve 25 maddeden oluşan Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği’ nin yapı geçerliğinin öğretim elemanlarından sağlanan verilerle doğrulandığını; Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonlarına yönelik verilen bilgiler doğrultusunda güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmek mümkündür. Ölçek, EK-6’da verilmiştir.

Akademik Özgürlük Ölçeği



CMIN=457,379; DF=267; p=,000; CMIN/DF=1,713, RMSEA=,056; GFI=,851;CFI=,954

Araştırmada öğretim elemanlarının yükseköğretimde akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek üzere araştırmacı tarafından 5'li likert tipinde "Akademik Özgürlük Ölçeği (AÖÖ)" geliştirilmiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın nicel aşamasında kullanılacak ölçme aracının geliştirilebilmesi için yurt içinde ve yurt dışında yapılmış tez, makale, kanun ve tavsiye kararlarına yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar amaç, yöntem ve ölçme araçlarının özellikleri (anket, ölçek, görüşme formu, vb.) açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken yurt içinde Bozkurt'un (2012); yurt dışında ise Tillmann (1991), LaNear (2005), Rupe (2005), Grant Goodell (2005) ve Katungwensi' nin (2006) çalışmalarından faydalanılmıştır. Ayrıca kavrama ilişkin en fazla bilinen uluslararası belge olan "Lima Bildirgesi" (WUS, 1988) ile UNESCO "Yüksek Öğretim Personelinin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı" (UNESCO, 1997) Türkçe' ye çevrilmiş olup belgelerdeki kavrama ilişkin maddelerden bazıları da madde havuzuna eklenmiştir. İlk aşamada ölçek için 62 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzundaki kavramsal olarak birbirini tekrarladığı fark edilen bazı maddelerin elenmesi sonucu madde sayısı 32' e düşürülmüştür. Taslak ölçme aracı formu, kapsam ve içerik geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla araştırmanın amacı, alt problemleri, tanımları ve uzmanlardan beklentilerin neler olduğunu anlatan bir yönergeyle birlikte tez danışmanı, eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme² formlarında yer alan maddelerin ölçülmek istenilen yapıyı yansıtmadığına ilişkin görüş ve varsa düzeltme önerilerini bildirmeleri istenilmiştir. Yapılan değişiklik ve düzenlemeler sonucunda bir madde ölçekten çıkarılmış ve 31 maddeden oluşan taslak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Taslak ölçme aracının giriş bölümünde araştırmanın amacı ve taslak ölçme araçlarının nasıl doldurulması istendiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, unvan, görev yapılan üniversite, görev yapılan üniversitede çalıştığınız toplam süre gibi kişisel bilgiler bulunmaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin cevaplanmasında

2 Prof. Dr. İnanet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Refik Balay, Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Özkan Görgülü, Dr. Öğretim Üyesi Naime Meriç Konar, Araş. Gör. Dr. İnci Öztürk, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Özge Erdemli, Araş. Gör. Burcu Toptaş

benimseme düzeyi; “1. Hiç benimsemiyorum”, “2. Az benimsiyorum”, “3. Orta düzeyde benimsiyorum”, “4. Büyük ölçüde benimsiyorum” ve “5. Tamamen benimsiyorum” şeklinde değişen beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçek, araştırma-yayın özgürlüğü- yedi madde, eğitim-öğretim özgürlüğü- 12 madde ve akademik yönetim özgürlüğü 12 maddeden oluşacak şekilde kategorilere ayrılmıştır.

Faktör analizi için ulaşılmaması istenilen belirli bir örnekleme büyüklüğü vardır. Örneklem büyüklüğünün bağıl ölçüt olarak ölçekteki madde sayısına göre belirlenmesi gerektiğini savunan görüşler bulunmaktadır. Kline (2014) örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının iki katına ulaşılmasını önerirken, Bryman ve Cramer (2005) madde sayısının en az beş katına ulaşılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir (Akt.Çokluk vd., 2014). Ön uygulaması 268 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleşen ve 31 maddeden oluşan “Akademik Özgürlük” ölçeği için $(268/31=8,64)$ bu öneriye uyulduğu görülmektedir. Bu sebeple, faktör analizi için istenilen örneklem büyüklüğü oranının bu ölçek için iyi ölçüde sağlandığı söylenebilir.

Ön uygulaması yapılan ölçeğin Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizlerini yapmadan önce veri setinin analize uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öncelikle veri setinin normallik varsayımları incelenmiş, kayıp veri analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda herhangi bir değişkendeki kayıp veri sayısı %5'in altında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu için kabul edilebilir düzeydedir. Bu sebeple kayıp veri olduğu tespit edilen değişkenler, ortalama atama (series mean) yöntem kullanılarak doldurulmuştur. Tüm veri setinin eksiksiz olması sonucu 268 gözlem birimlik veri seti ile analize devam edilmiştir.

Ölçek güvenilirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı için herhangi bir alt sınır olmamasına rağmen katsayı 1.0'a ne kadar yakınsa, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının o kadar büyük olduğu ifade edilmektedir (Gliem ve Gliem, 2003). George ve Mallery (2003, 231) ölçekler için şu değerlendirme eşiklerini sunmuştur: < .50 kabul edilemez, .50 - .60 arası zayıf, .60 - .70 arası şüpheli, .70 - .80 arası kabul edilebilir, .80 - .90 arası iyi ve >.90 mükemmeldir. Yapılan istatistik analiz sonucunda ölçek Cronbach Alfa değeri $\alpha=.972$ olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Veri setinin normalliğinin test edilmesi amacıyla tek yönlü uç değerlerin tespiti için kutu- çizgi grafikleri (box-plot), Normal Q-Q Plot ile histogram grafikleri gözden geçirilmiştir. İncelenen grafiklerde uç değere rastlanmamıştır. Tek boyutlu uç değer olup

olmadığını tespit etmek amacıyla madde puanları standart z puanına dönüştürülmüştür. Z puanlarının 2,309 ile -2,07327 aralığında olduğu; +3 ile -3 aralığı dışında kalan bir madde olmadığı gözlenmiştir. Bunun sonucunda, veri setinde tek boyutlu uç değer bulunmadığı yargısına varılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin tespiti için ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklıklarının 86,8359 ile 2,19324 aralığında değer aldığı görülmüştür. Ölçek madde sayısının 31 olması sebebiyle serbestlik derecesi 30 için $p < .005$ düzeyinde kritik ki-kare değeri 50,993'ü aştığı belirlenen 33 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bunun sonucu 235 veri ile analize devam edilmiştir.

Normalliğin test edilmesinde ölçeğin betimleyici istatistiklerinin de test edilmesi gereklidir. Bu amaçla incelenen veri setinin merkezi yığılma (eğilim) ölçülerinden, ortalama (2,90) ve ortanca (2,90) değerlerinin birbirlerine eşit değerler olduğu görülmüştür. Çarpıklık (.125) ve basıklık (-,198) değerleri de incelenmiş; bu değerler +1,5 ile -1,5 aralığında olduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2013) verinin normal dağıldığı kabul edilebilir. Bunun yanı sıra, normalliğin test edilmesinde kullanılan testlerden Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin (.061) de .05'ten büyük olması da normalliğin sağlandığı kabulüne kanıt sağlar niteliktedir.

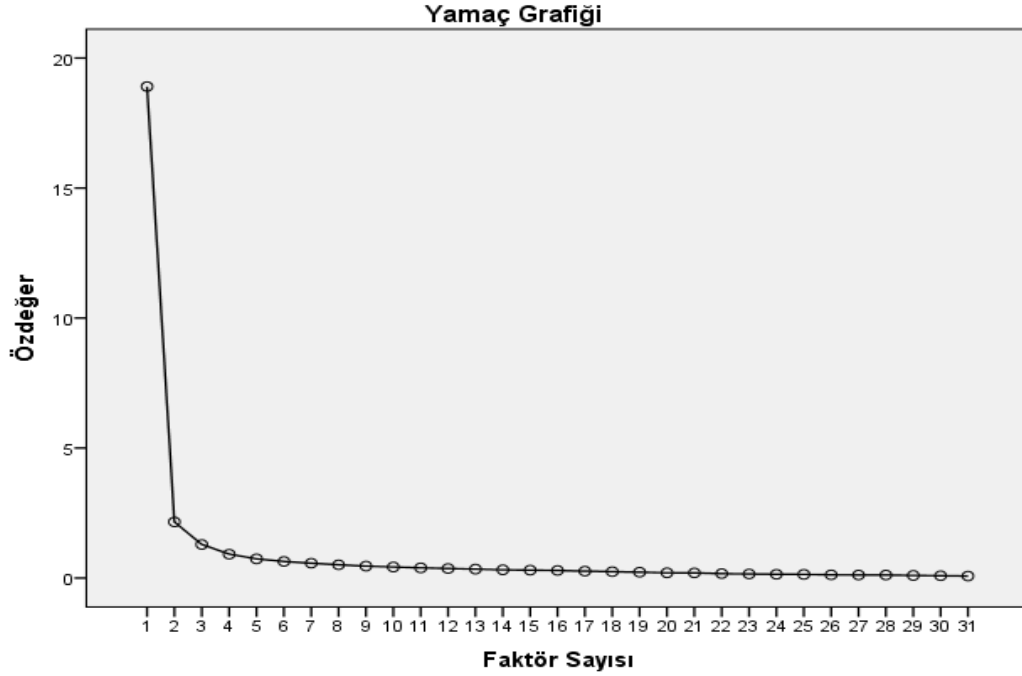
AFA için veri setinin çoklu doğrusal bağlantı (Multicollinearity) probleminin olup olmadığı da incelenmiştir. Alan yazında korelasyon matrisleri, Tolerans ve Varyans Artış Faktörü (VIF) değeri çoklu doğrusal bağlantının tespitinde kullanılan tekniklerdendir. Bu çalışmada bu tekniklerin üçü de kullanılmış; değişkenler arası korelasyonlar için $> .80$ ve üzeri referans noktası olarak alınmıştır (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, madde korelasyon değerleri gözden geçirilmiş ve bu değeri aşan bazı maddeler olduğu görülmüştür. Bunun ardından Tolerans ve VIF değerlerinin de incelenmiştir. Bu çerçevede farklı yazarların farklı VIF değerlerini esas aldıkları görülmektedir. Örneğin; Hair vd. (2010) VIF değerinin 4 ve üzeri olmasının; Yu vd. (2015) VIF değerinin 5 ve üzerinde olmasının; Mansfield ve Helms (1982) ise VIF değerinin 10'a eşit veya üzeri olmasının çoklu bağlantı problemini işaret ettiğini belirtmektedir. Tolerans değerinin ise .10'dan büyük olması (Çokluk vd., 2014) değişkenler arası çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada referans VIF değeri .10'a eşit ve üzeri olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda VIF değerlerinin 2,493 ile 8,703 arasında, tolerans değerlerinin ise .115 ile .401 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre hem tolerans hem de VIF değerlerinin istenilen aralıkta olduğu ve veri setinde çoklu doğrusal bağlantı problemi görülmediği tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 235 gözlem biriminden

ve 31 maddeden oluşan veri setinin tüm normallik varsayımları sağlanmış ve veri seti AFA için hazır hale getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi. AFA, bir ölçekte bulunan değişkenlerin (maddelerin) kaç alt başlıkta toplanabileceğini ve bunlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etme tekniğidir (Seçer, 2013). Veri setinin AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-MSA) örneklem yeterliliği testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek KMO-MSA değeri .969 olarak bulunmuştur. Kaiser (1974) KMO-MSA değerinin, 0.5'in altında kabul edilemez, 0.5 düzeyinde neredeyse kabul edilebilir, 0.60 düzeyinde vasat, 0.70 düzeyinde orta, 0.80 düzeyinde iyi ve ≥ 0.90 düzeyinde ise mükemmel olduğunu belirtmekte; Bu doğrultuda, veri seti için örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunun mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin kontrolü Barlett Küresellik Testi değeri ile sınanmış ve test sonucunda elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2(465) = 7790, 136$) $p < .05$ düzeyinde manidar olduğu ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığı (Karaman, 2015) görülmüştür. Buna göre veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve AFA için uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olan faktör çıkartma yönteminin belirlenmesi için veri seti üzerinde temel bileşenler analizi (TBA), temel eksenler analizi (TEA) ve maksimum olabilirlik analizi (MO) denenmiştir. Temel eksenler analizi ve maksimum olabilirlik analizinin faktör yükleri bakımından aynı sonucu verdikleri tespit edilmiştir (Karaman, 2015). Sonuçların çalışmanın amacına uygunluğu yönünden değerlendirilmesinin ardından çalışma kapsamında “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmasına karar verilmiştir. Döndürme uygulanmayan analiz sonucunda toplam varyansın %72,111’ini açıklayan ve öz değeri 1’in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde birinci ile ikinci öz değer arasındaki farka dayalı olarak ölçeğin tek faktörlü olabileceği düşünülebilir. Nitekim ilk faktörün toplam varyansın %60,978’ini açıklarken, ikinci faktörün varyansın %6,967’sini açıklayabildiği ve ikinci faktörün öz değerinin (özdeğer= 2,160) birinci faktörününkinin (öz değer= 18,903) sekiz katından fazla olması da ölçeğin tek faktörlü olduğuna kanıt olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, 2015). Bunun yanı sıra Erkuş (2012) bileşenli yapının varlığının ön uygulama sonrası döndürme yapılmadan önceki 1.faktör yükünün özdeğeri ve açıkladığı varyansın tek başına çok yüksek oluşundan anlaşılabilirliğini

belirtmektedir. Ancak faktör sayısına karar verirken yalnızca öz değere bakmak yerine yamaç birikinti grafiği (scree plot) de incelenmiş ve her faktörün açıklanan varyansa sağladığı katkı ölçütü (Can, 2014; Pituch ve Stevens, 2015) de göz önünde bulundurulmuştur. Şekil 10’da “Akademik Özgürlük” ölçeğine ait yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 10. Akademik Özgürlük Ölçeği Yamaç Grafiği

Faktör öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan Şekil 10’daki yamaç grafiği incelenirken yüksek ivmeli hızlı düşüş yaşanan nokta önemli faktör sayısını; iki nokta arası aralıkların ise bir faktörü işaret ettiğinin bilinmesi önemlidir (Çokluk vd., 2014; Seçer, 2013). Şekil 10 bu çerçevede incelendiğinde üçüncü noktadan sonra yüksek ivmeli düşüş yaşandığı ve eğimin plato yaptığı görülmektedir. Bu durum her faktörün toplam varyansa sağladığı katkı ölçütü de göz önüne alındığında, üçüncü faktörden sonra açıklanan varyansın %5’in altında olduğu (4. Faktörün açıkladığı varyans %,920) tespit edildiği için ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli bir yapıya sahip olabileceği düşünülmüştür. Bu çerçevede, faktör sayısı üçe sabitlenerek analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Faktör yük dağılımını net bir biçimde görebilmek ve yapıyı daha iyi ortaya koyabilmek için döndürme yöntemi kullanılması amaçlanmıştır; döndürme yönteminin belirlenmesinde ise faktörler arası korelasyonlara bakılmıştır. Bu noktada, faktörler arası korelasyonların

önemli olduğu; maddeler birbirlerine benzer yapılardan oluştuğu için eğik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme tercih edilmiştir.

Döndürme işlemi esnasında madde yük değeri .32 ve üzeri maddeler ile öz değeri ≥ 1 olan faktörler işleme alınmıştır (Büyüköztürk, 2015; Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçekte yer alan bir maddenin diğer faktörlerdeki yük değeri farkının .10'un altında olması durumunda madde binişik kabul edilmiş (Seçer, 2013); bu özellikte dört maddenin (md.28, md.29, md. 14 ve md.27) olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmalarının kapsam yönünden herhangi bir kayıp oluşturmayacağı düşünülmektedir; sırasıyla ölçekten çıkarılmasına ve analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Madde çıkartılma süreci sonunda 27 maddeden oluşan tek faktörlü üç bileşenli bir yapı ortaya konulmuştur. TBA sonucu elde edilen bu yapıya ilişkin özdeğerler, madde faktör yük değerleri açıklanan toplam varyans Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde Akademik Özgürlük Ölçeğinin, 27 madde ve üç bileşenden oluştuğu görülmektedir. Birinci bileşen 12 maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .561-.747 aralığında değişmekte ve toplam varyansın %60,377'sini açıklamaktadır. İkinci bileşen sekiz maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .595-.806 aralığında değişmekte ve tek başına toplam varyansın %7,572'sini açıklamaktadır. Üçüncü bileşen ise yedi maddeden oluşmakta; faktör yük değerleri .625-.787 aralığında değişmekte ve toplam varyansın %4,568'ini açıklamaktadır. Üç bileşenin birlikte açıkladığı varyans ise %72,517'dir. Son aşamada, ölçekte yer alan tüm maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin bileşenleri adlandırılmıştır. Birinci bileşen, "Akademik Yönetim Özgürlüğü" olarak, ikinci bileşen "Eğitim-Öğretim Özgürlüğü" olarak ve üçüncü bileşen ise "Araştırma-Yayın Özgürlüğü" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 9

Akademik Özgürlük Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No		1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	Madde-Toplam Korelasyonu
Bileşen 1: Akademik Yönetim Özgürlüğü					
AÖ16	Üniversitenin/Fakültenin kendi öğrencisini kendisinin seçebilmesi	,647			,623
AÖ17	Öğrencilerin mevcut eğitim programları içinden istediğini seçebilmesi	,639			,701
AÖ18	Öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmesi	,662			,724
AÖ19	Öğrencilerin istediği danışmanı seçip değiştirebilmesi	,713			,668
AÖ20	Öğretim kadrolarına yapılacak atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk gibi ölçütlerin dikkate alınması	,698			,753
AÖ21	Fakültede ders verecek öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında bağımsız olarak oluşturulmuş bilim jürilerinin kararlarının esas alınması	,744			,789
AÖ22	Öğretim elemanlarının ancak üniversitenin demokratik yollarla seçilmiş bir akademik organı önünde adil bir savunma yaparak görevinden alınabilmesi	,747			,753
AÖ23	Öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, etnik köken, mezhep ve benzeri özelliklere bakılmaksızın herkese eşit davranılması	,658			,749
AÖ24	Öğretim elemanlarının üniversitenin/fakültenin (kendi kurumlarının) yönetim organlarının çalışmalarına katılabilmesi	,650			,844
AÖ25	Fakülte yönetiminin öğrencileri, kurumun idari organlarında yer almaya teşvik etmesi	,659			,742
AÖ26	Öğretim elemanlarının müdahale veya baskı endişesini taşımadan hakemlik, jüri ya da kurul görevlerini yerine getirme hakkına sahip olması	,581			,837
AÖ30	Öğretim elemanları için istikrarlı ve güvenceli bir istihdam sisteminin sağlanması	,561			,811
Öz değer: 16,302, Açıklanan Varyans: %60,377, Cronbach Alfa: .953					

(Devam Ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Akademik Özgürlük Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Bileşen 2: Eğitim-Öğretim Özgürlüğü		1. Bileşen	2. Bileşen	3. Bileşen	Madde-Toplam Korelasyonu
AÖ8	Öğretim elemanlarının kendi kapasitelerini geliştirme özgürlüğüne sahip olması		,677		,748
AÖ9	Öğretim elemanlarının dünyanın herhangi bir yerindeki meslektaşları ile iş birliği yapabilmesi		,805		,735
AÖ10	Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi		,794		,698
AÖ11	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin yöntem ve tekniğine kendisinin karar verebilmesi		,799		,727
AÖ12	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin ölçme-değerlendirme ve başarı ölçütlerine kendilerinin karar verebilmesi		,748		,677
AÖ13	Öğretim elemanlarının verdikleri dersle ilgili kaynakları seçmede özgür olması		,806		,653
AÖ15	Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın önceden üniversitenin yetkili kurullarından onay aldıkları içeriğe uygun öğretim yapması		,629		,775
AÖ31	Öğretim elemanlarının, gerek duyduklarında, üniversite organlarının onayını alarak yeni dersler açabilmesi		,595		,715
Öz değer: 2,097, Açıklanan Varyans: %7,572, Cronbach Alfa: .939					
Bileşen 3: Araştırma-Yayın Özgürlüğü					
AÖ1	Öğretim elemanlarının toplum için yararlı olduğunu düşündüğü veya ilgi duyduğu konularda özgürce araştırma yapabilmesi			,720	,791
AÖ2	Öğretim elemanlarının yapacağı bilimsel araştırmanın yöntem ve tekniklerini serbestçe seçebilmesi			,625	,683
AÖ3	Öğretim elemanlarının yürüttükleri bilimsel araştırmaların her türlü politik engellerden bağımsız olması			,782	,831
AÖ4	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmesi			,787	,833
AÖ5	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kamuoyuna serbestçe iletebilmesi			,778	,808
AÖ6	Öğretim elemanlarının araştırma özgürlüğünün hukuken güvence altına alınması			,783	,855
AÖ7	Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın araştırmalarını sürdürebilmesi			,757	,853
Öz değer: 1,233, Açıklanan Varyans: %4,568, Cronbach Alfa: .958					
Ölçek Toplam; KMO=0,965, Bartlett Test İstatistiği= 6500,979 p<0,001, Açıklanan Varyans: 72,517, Cronbach Alfa):. 974					

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ölçek yapısının AFA ile kurulmasının ardından ölçek geçerliliğinin test edilmesi için Cronbach Alfa katsayısı hem ölçeğin bütünü hem de bileşenleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .974 olarak bulunmuştur. Ölçek bileşenleri ilişkin güvenilirlik katsayıları ise 1. Bileşen için .953, 2. Bileşen için .939 ve son olarak 3. Bileşen için ise .958 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2003) Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının >.70-.80 aralığında olmasının kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmektedir. Buna göre Akademik Özgürlük Ölçeğinin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı mükemmel düzeyde olup ölçek iç tutarlılığının ise yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçek madde ortalamalarının birbirlerine eşit olup olmadığını test eden Hotelling T² test (Özdamar, 2017) değerinin ise F=15,957, sig=0,000 olarak hesaplandığı ve p <.05 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, ölçeğin iki veya üzeri alt boyuta sahip fenomeni ölçebildiği söylenilebilir. Bu doğrultuda birinci bileşenin değişkenin %60,377’sini açıklaması, ikinci bileşen (özdeğer=2,044) ile üçüncü bileşenin özdeğerlerinin (özdeğer= 1,233) birbirine oldukça yakın olması, ölçek Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .974 bulunması ölçek maddelerinin homojen bir yapıda olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli (tek faktörlü ve çok bileşenli) bir yapıda olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir.

Akademik Özgürlük Ölçeğinin madde ayırıcılık gücünü tespit etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Tablo 9’da görüldüğü üzere, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları .623 ile .855 aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla madde toplam korelasyonlarının yorumlanmasındaki .30 ve üzeri olması ölçütü sağlanmış ve ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ayıt etmede yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2015).

Faktör analizi sonucunda bazı maddelerin alan yazın taramasına göre hazırlanan taslak ölçekten farklı boyutlar altında toplandıkları görülmüştür. Ön uygulamada akademik yönetim özgürlüğü alt bileşeninde yer alan “Öğretim elemanlarının dünyanın herhangi bir yerindeki meslektaşları ile işbirliği yapabilmesi” (md.31) maddesinin araştırma-yayın özgürlüğü bileşenine, eğitim-öğretim özgürlüğü alt bileşeninde yer alan “Üniversitenin/Fakültenin kendi öğrencisini kendisinin seçebilmesi (md.16)”, “Öğrencilerin mevcut eğitim programları içinden istediğini seçebilmesi (md.17)”, “Öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmesi (md.18)” ve “Öğrencilerin istediği danışmanı seçip değiştirebilmesi (md.19)” maddelerinin de akademik yönetim özgürlüğü bileşenine geçiş yaptıkları görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi. AFA ile ortaya konulan yapının yapı geçerliğinin tespit edilmesi amacıyla AMOS 24.0 programı kullanılarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA öncesinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiş ve bu değerlerin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda veri setinin normal dağıldığına karar verilmiş ve DFA uygulanmıştır. DFA uygulanırken Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmış olup her bir değişkenin .70 faktör yüküne sahip olması kriteri benimsenmiştir (Hair vd., 2010). Üç gizil, 27 ölçüm değişkeninden oluşan modelde, her ölçüm değişkeni için 235 veri bulunmaktadır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda, akademik özgürlüğü ölçen iki maddenin (md.16, md. 2) belirlenen kriterden düşük faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiş ve bu maddeler modelden sırayla çıkarılarak ölçüm yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonucunda, ölçüm değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde ölçüm modeline ilişkin tüm t değerlerinin (11,862 ile 28,205 aralığında) 2.56'dan büyük olduğu ve .01 düzeyinde manidar olduğu gözlenmiştir. Bunun değişkenlerin ilgili yapıyı ölçmede başarılı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir Standartlaştırılmış faktör yükleri gözlenen değişkenle gizil değişkene ilişkin korelasyonu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016). Buna göre akademik yönetim bileşeninde değişkenliğin en çok AÖ24 gözlenen değişkenince, eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeninde AÖ6 gözlenen değişkenince, araştırma-yayın özgürlüğü bileşeninde ise AÖ9 gözlenen değişkenlerin tamamının p değerlerinin de .001 düzeyinde manidar olduğu ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin ise .714 ile .950 arasında değiştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra maddelerin tümünün faktör yük değerlerinin .70 ve üzerinde olduğu ve belirlenen kriteri sağladığı görülmüştür.

Tablo 10

Akademik Özgürlük Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Madde No	Bileşen	Standartlaştırılmış Yükler	Standardize Edilmemiş Yükler	S.E.	t- değeri	P
AÖ17	<---	0,722	0,956	0,077	12,448	<0,001
AÖ18	<---	0,742	0,93	0,072	12,904	<0,001
AÖ19	<---	0,714	0,937	0,076	12,269	<0,001
AÖ20	<---	0,809	1,008	0,069	14,558	<0,001
AÖ21	<---	0,859	1,11	0,07	15,903	<0,001
AÖ22	<---	0,827	1,097	0,073	15,013	<0,001
AÖ23	<---	0,81	1,121	0,077	14,568	<0,001
AÖ24	<---	0,876	1,085	0,066	16,38	<0,001
AÖ25	<---	0,8	1,008	0,07	14,327	<0,001
AÖ26	<---	0,856	1,017	0,064	15,811	<0,001
AÖ30	<---	0,809	1*			****1
AÖ8	<---	0,816	1,147	0,083	13,882	<0,001
AÖ9	<---	0,885	1,191	0,077	15,466	<0,001
AÖ10	<---	0,853	1,172	0,08	14,71	<0,001
AÖ11	<---	0,867	1,16	0,077	15,026	<0,001
AÖ12	<---	0,781	1,007	0,077	13,119	<0,001
AÖ13	<---	0,782	1*			****1
AÖ15	<---	0,781	1,049	0,08	13,126	<0,001
AÖ31	<---	0,72	0,908	0,077	11,862	<0,001
AÖ1	<---	0,827	0,85	0,045	18,899	<0,001
AÖ3	<---	0,918	0,983	0,039	24,982	<0,001
AÖ4	<---	0,905	1,026	0,043	23,904	<0,001
AÖ5	<---	0,9	0,995	0,042	23,508	<0,001
AÖ6	<---	0,95	1,068	0,038	28,205	<0,001
AÖ7	<---	0,924	1*			****1

*Maksimum Olabilirlik yöntemi esnasında regresyon katsayısı 1'e sabitlenmiştir.

Modele ilişkin t değerleri ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerine ilişkin herhangi bir problem söz konusu olmadığından gözlenmesinden sonra AMOS model uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. DFA yapılırken kullanılması gereken model uyum iyiliği değerlerinin hangileri olduğu konusunda alanyazında fikir birliği bulunmamaktadır. Bu çalışmada model uyum iyiliği değerlerinden CMIN/df, RMSEA, RMR, GFI, CFI, ILI ve TLI kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda model uyum iyiliği değerleri CMIN/df: 2,881, RMSEA: 0.09, RMR: 0.086, GFI:0.776, CFI:0.915, IFI:0.916, TLI: 0,906 olarak bulunmuştur. Modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin istenilen sınırlar içerisinde olmadığı; model faktör yapısının ön uygulama verileriyle çok iyi uyum sağlamadığı

görülmektedir. Ancak CMIN/df (χ^2/sd) ve RMSEA değerleri gözden geçirildiğinde modelin kabul edilebilir uyumda olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda modelin yapısını bozan değişkenin tespitinde iki farklı yaklaşım vardır: a) standartlaştırılmış artıkların kullanımı, b) modifikasyon indislerine (hata kovaryanslarının) ilişkin sonuçların kullanımı (Byrne, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2016; Maydeu-Olivares ve Shi, 2017). Bu sebeple öncelikle modele ait standartlaştırılmış artık matrisi incelenmiştir. Artık kovaryanslarının standart hata değerine bölünmesiyle ortaya çıkan artık kovaryansı, model doğru olduğunda normal dağılım göstermesi ve pek çoğunun 2.5'ten küçük değer alması beklenilmektedir (Hair vd, 2005; Akt.Bozoklu ve Ermeç, 2020). Jöreskog ve Sorbom'dan (1993) aktaran Byrne (2010) standartlaştırılmış artık değeri için kesme noktasının 2,58 olduğunu; bu kesme noktasını aşan değerlerin büyük kabul edildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Maydeu-Olivares ve Shi (2017) de model uyumsuzluğunun kaynağını değerlendirmede standartlaştırılmış artık sonucunun kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Bu sebeple öncelikle standart artık matrisi incelenmiş ve 2.58 kesme noktasını aşan ve model uyumunu bozan iki değişkenin (md.15: 3,266 ve md.31: 3,443) olduğu görülmüştür. Bu çerçevede değişkenler sırasıyla modelden çıkarılarak analiz yenilenmiştir.

Yenilenen analiz sonucunda standartlaştırılmış artık sonucu 2,58'den yüksek hiçbir değişkenin bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda modifikasyon indislerinin de incelenmesinin doğru olacağına karar verilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan modifikasyon önerileri dikkate alınarak md.21- md.22, md.20- md.21, md.18- md.19 ve md.12- md.13 arasındaki ilişkinin model uyum iyiliği indekslerine olumsuz yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Maddeler incelendiğinde kuramsal açıdan yakın anlamlı oldukları görülmüştür. Büyüköztürk vd. (2004) bu noktada madde çiftlerinden birinin modelden çıkartılmasının tercih edilebileceğini belirtmektedir. Bunun yerine çalışmada, maddeler arasındaki yüksek hata korelasyonlarının modele eklenmesi yoluyla analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ancak bu noktada Bayram (2010) modifikasyon yapılırken söz konusu modelin amacına ve kurama uygun hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çokluk vd. (2014) de yapılacak modifikasyonların birden çok olması dolayısıyla modele Ki-kare yönünden yüksek katkı sağlayacağı düşünülen değişkenlerden başlanılmasının uygun olacağını belirtmektedir. Nitekim hem madde çiftlerinin tespitinde aynı gizil değişkenden bulunmaları ve yüksek katkı sağlamaları hem de söz konusu diğer kriterler göz önünde bulundurularak sırayla modifikasyonlar

yapılmıştır. Yenilenen analizin standartlaştırılmış sonuçlar ile modifiye edilmiş birinci-düzyer DFA sonuçlarına ilişkin yol diyagramı Şekil.11’de verilmiştir.

Şekil 11 incelendiğinde AMOS 24.0 programında çizilen yol diyagramındaki tüm parametre tahminlerinin .001 düzeyinde manidar olduğu ve standartlaştırılmış faktör yüklerinin ise .71 ile .95 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Tablo 11’de ise modifiye edilmiş modelin uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

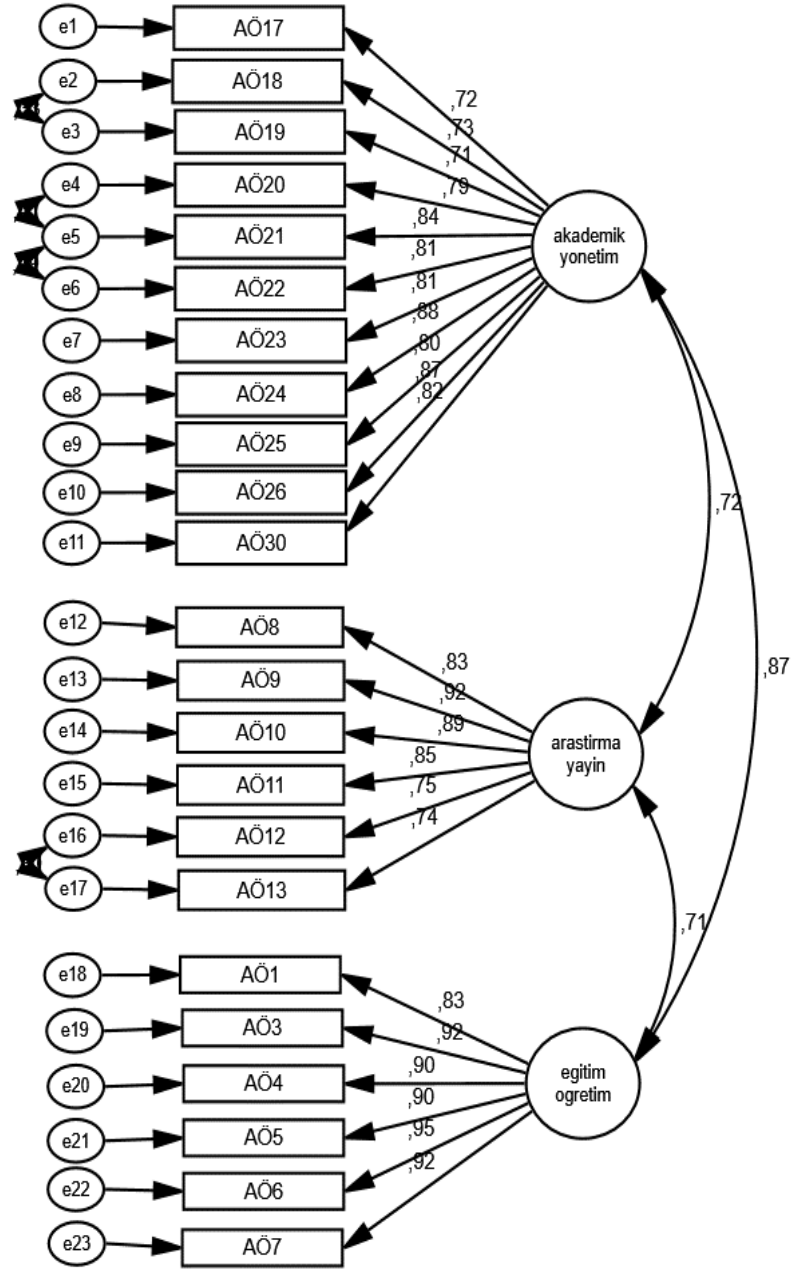
Tablo 11

Uyum İyiliği İndeksleri ve Modele İlişkin Değerler

Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Modele İlişkin Değerler	Model Uyumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3.00 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	2.227	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.072	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0,069	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.91 \leq GFI \leq 1.00$	$0,80 \leq GFI \leq 0,89$	0.845*	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$	0.808*	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.951	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.951	Mükemmel Uyum
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	0.944	Mükemmel Uyum

Kaynak. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, Marsh vd., 1988, Hu ve Bentler, 1999, Büyüköztürk vd., 2004

Tablo 11’de görüldüğü üzere önerilen modifikasyonların ardından birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği değerlerinin çoğu istenilen düzeye ulaşmıştır. X^2 değeri 496,611 ve serbestlik derecesi 223 olup X^2/sd : 2,227 ile kabul edilebilir uyumu göstermiştir. RMSEA değeri 0.072 ile kabul edilebilir uyum, RMR değeri 0,069 ile kabul edilebilir uyum, CFI:0.951 ve IFI:0.951 ile mükemmel uyum; TLI: 0,944 ile de kabul edilebilir uyum göstermiştir. Ancak GFI değerinin .845 ve AGFI değerinin ise .808 ile $\geq .80$ ’a ulaşabildiği görülmüştür. Elde edilen bu değerler, ölçeğin tek faktörlü üç bileşenli yapısının doğrulandığını göstermektedir. İlgili ölçek EK-6’da verilmiştir.



CMIN=496,611; DF=223; p=,000; CMIN/DF=2,227, RMSEA=,072; GFI=,845;CFI=,951

Şekil 11. Akademik Özgürlük Ölçeğine ait Birinci Düzey DFA Modeli

Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Fraenkel ve Wallen (1993) yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanmış soruların yer aldığı bir görüşme formu bulunduğunu; araştırmacının zihnindeki bir hipotezi test etmek amacıyla da bu türdeki görüşme kullanılabileceğini belirtmektedir. DeMarrais'e (2004) göre ise görüşme, araştırmacı ile katılımcının araştırma yapılan alana ilişkin düzenlenen sorular üzerinde yoğunlaşarak konuşmalarıdır (Akt. Merriam, 2015, s. 85). Patton (2014), görüşmenin etkililiğini görüşme yapan kişinin dinleme yeteneğine bağlamaktadır. Ona göre araştırmacı, karşısındaki kişiyi nasıl dinlemesi gerektiğini bilirse gücü artmaktadır. Bu doğrultuda öğretim elemanlarından nicel yöntemle toplanan veriler ile aynı gruptan görüşme yoluyla toplanan veriler arasında bir karşılaştırma yapma ve görüşleri birlikte değerlendirme olanağı sunması için görüşme soruları ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarıyla paralel biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme form taslakları, kapsam geçerliliği için eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alanlarında³ uzman toplam 14 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilerek görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bunun sonucunda taslak görüşme formu kullanılarak dört öğretim elemanı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonrasında ise görüşme formu soruların açıklık ve anlaşılabilirliği, sorular arası bağlantılar, soruların yönlendiricilik düzeyleri, alınan cevapların tatmin edicilik düzeyleri gibi konular bağlamında incelenerek tartışılmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlerin tez danışmanı ile gözden geçirilmesinin ardından dokuz sorudan oluşan görüşme formu uygulamaya (EK-7) hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda çeşitli geçerlik ve güvenirlik stratejileri kullanılmıştır. Bu aşamada Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri (Akt. Creswell, 2016) sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman incelemesi yöntemi kullanılmış olup araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman

3 Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Doç. Dr. Pelin Taşkın, Doç. Dr. Ergül Demir, Doç. Dr. Bahadır Gülbahar, Dr. Öğr. Üyesi Emre Toprak, Öğr. Gör. Dr. Başak Coşkun, Araş. Gör. Dr. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Dr. Özge Erdemli, Araş. Gör. Burcu Toptaş

görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, ortalama 33 dakika süren görüşmeler yapılması ve veri doyumuna ulaşıncaya görüşmelerin sona erdirilmesi de inandırıcılık için veri toplama süreçlerine uygun yeterli katılım kriterinin sağlandığını desteklemektedir. Diğer bir ölçüt olan aktarılabirliğin (transferability) sağlanabilmesi için araştırmacı amaçlı örnekleme tercih etmiş ve katılımcı bilgilerini de detaylı olarak tablo halinde sunmuştur. Bununla birlikte Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerildiği şekilde araştırmadaki süreçlerin tamamı detaylı olarak çalışma içerisinde verilmiş; ses/görüşme kayıtları yeniden gözden geçirilebilmesi için saklanmıştır. Araştırmacı onaylanabilirlik (confirmability) ölçütünün sağlanabilmesi için katılımcıların görüşlerini aktarıırken yorum yapmaksızın doğrudan alıntılara yer vermiştir.

Güvenilebilirlik (dependability), araştırma çerçevesinde elde edilmiş olan bulguların tekrardan üretilip üretilmemesi ile alakalıdır (Merriam, 2015). Ancak nitel araştırma nicel araştırmalardaki şekliyle güvenilirliği sağlamaya odaklanmaz. Buradaki güvenilirlik, tutarlılığa verilen önemi anlatmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırma verilerini birbirlerinden bağımsız olarak, iki ayrı araştırmacının⁴ analiz etmesi sağlanmıştır. Miles ve Huberman (2015) güvenilirliği tespit etmede uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede veriler araştırmacılarca yeniden analiz edildiğinde; birinci araştırmacıyla %80, ikinci araştırmacıyla ise %77 uzlaşma yüzdesi hesaplanmış olup farklılıkları en az indirebilmek amacıyla sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Bu çerçevede araştırmadaki analizlerin güvenilirliğinin sağlandığı düşünülebilir.

Buraya kadar sayılan ölçütlerin yanı sıra güvenilirliği sağlamada araştırmacının inanırılığının da önemli olduğu belirtilmektedir (Merriam, 2015). Bu bağlamda araştırmanın tüm süreçleri olabildiğince etik ilkelere uygun olarak tasarlanarak araştırma gerçekleştirilmiş ve araştırmacının tarafsızlığını korumasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin uygulanması ve görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan (EK-1) onay alınmıştır. Alınan onayın ardından ölçeklerin ön uygulaması yapılmış ve toplanan ön uygulama verileri ile ölçek geliştirme aşamaları

⁴ Doç. Dr. Bahadır Gülbahar, Dr. Sevdâ Katıtaş

(AFA ve DFA) tamamlanmıştır. Ölçeklerin uygulamaya hazır hale getirilmesinin ardından Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarına araştırmanın uygulanabilmesi amacıyla idari izin başvurularında bulunulmuş olup Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (EK-2) ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nden (EK-3) gerekli izin alınmıştır. Ancak Hacettepe Üniversitesi ile ODTÜ araştırmanın yapılabilmesi için kendi üniversitelerinin etik kurul onayını gerekli görmüştür. Bu sebeple önce ODTÜ Etik Kurulu'ndan (EK-4); ardından ise Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK-5) ilgili onaylar alınmıştır. Böylelikle 02.09.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Etik Kurul başvurusu ile başlayan izin ve onay süreçleri 15.06.2021 tarihinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda 290 öğretim elemanına Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Ölçeği uygulanmıştır. Bu bağlamda öncelikle Google Forms ile ölçek maddelerinin ve kişisel bilgiler bölümünün çevrim içi ortama aktarılmasıyla Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Ölçeği'ne ilişkin form ve uygulama linki hazır hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılara iletilen formun ilk bölümünde katılımcılara ölçekler ve çalışma hakkında bilgi verilmiş; katılımcıların onamları alınarak ölçek sorularını yanıtlamaları istenilmiştir. Öğretim elemanlarının adı-soyadı ve e-posta adresi gibi kişisel bilgilerine ise “Yükseköğretim Akademik Arama” adresi aracılığıyla erişilmiştir. Böylelikle araştırmacı tarafından öğretim elemanlarına üniversitelerinin etik kurulundan/ birimlerinden alınmış olan onay/izin belgesi ve ölçek formuna ilişkin link eklenilerek e-posta aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu süreçte verilerin 204'ü öğretim elemanlarına çevrim içi olarak gönderilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim elemanlarına hatırlatma e-postaları ile ölçek formları toplam üçer defa gönderilmiştir. Ancak yine de örneklem için yeterli sayıya ulaşılamamıştır. Bu sebeple de kalan 86 veri fakültelere bizzat gidilerek ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarına ölçek linkinin (e-posta veya whatsapp yoluyla) gönderilmesiyle elde edilmiştir. Toplamda 290 verinin elde edilmesiyle veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise 17 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı dönemde salgının devam etmesi sebebiyle öğretim elemanlarının çoğunluğu ile çevrim içi görüşme yapılmıştır. Öğretim elemanlarından ikisi ile ise yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak öğretim elemanlarına e-posta gönderilerek görüşme talebinde bulunulmuştur. Görüşme taleplerine olumlu yanıt veren öğretim elemanlarının müsait olma durumlarına göre görüşme için gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme öncesinde öğretim elemanlarına araştırma konusuna ilişkin

kısaca bilgi verilmiş ve etik ilkelere uygun hareket edileceği bildirilmiştir. Görüşmeler, öğretim elemanlarının isteklerine uygun olarak yüz yüze veya çevrim içi olarak (Zoom aracılığıyla) görüntülü yahut sesli olarak yapılmıştır. Katılımcılardan görüntü kaydı alınmasına izin verenlerle görüntü ve ses kaydı alınmış; diğerleriyle ise yalnızca ses kaydı alınmıştır. Bu noktada öğretim elemanlarının izin ve istekleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Görüntü ve ses kaydı alınmasına izin veren 14 katılımcı ile yapılmış olan görüşmeler Zoom programı aracılığıyla; yalnızca ses kaydı alınmasına izin veren bir katılımcının görüşmesi ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Diğer iki katılımcının görüşmesi ise yazı yoluyla kayda alınmıştır. Görüşme sürecinin tamamlanması ile görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Ortalama 33 dakika süren görüşmeler sonucunda toplam 555 dakikalık ve 56.127 kelimelik veri sağlanmıştır. Oluşabilecek veri kayıplarının önüne geçmek amacıyla ses kayıtları yeniden dinlenilerek deşifreler kontrol edilmiştir. Bu sayede analize hazır hale getirilen deşifre dosyaları katılımcı gizliliğini sağlamak adına tekrardan isimlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma çerçevesinde toplanmış olan nicel verilerin analizinde SPSS.20 (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı]) istatistik paket programından faydalanılmıştır. Analize başlamadan önce veri seti analize uygun hale getirilmiştir. Bu çerçevede kullanılan istatistik analizler şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgilerin (cinsiyet, unvan, görev yapılan üniversite, görev yaptığı üniversitedeki görev süresi) betimlenmesi amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.
2. Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini ve akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin tespiti amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına ilişkin değerlendirme aralıkları şu şekildedir: “1,00-1,79=Hiç Benimsiyorum”, “1,80-2,59=Az Benimsiyorum”, “2,60-3,39=Orta Düzeyde Benimsiyorum”, “3,40-4,19=Büyük Ölçüde Benimsiyorum”, “4,20-5,00=Tamamen Benimsiyorum”.
3. Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığının

tespitinde bağımsız örneklemeler için t-testi; unvan, görev yapılan üniversite ve görev yapılan üniversitedeki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4. Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının tespitinde bağımsız örneklemeler için Mann Whitney U analizine; unvan, görev yapılan üniversite ve görev yapılan üniversitedeki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde ise Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur.
5. Öğretim elemanlarının yükseköğretimde holakrası ve akademik özgürlük arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespitinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda veri analizi, araştırmanın başlangıcından sonuna dek süren ve araştırmanın diğer aşamalarından ayrı sayılamayacak bir işlemdir (Creswell, 2016, 190-194). Nitel veri analizi süreci, ham verilerin hacminin azaltılmasıyla büyük miktardaki verilerin özünün anlaşılmasını, mühim örüntülerin tanımlanmasını ve mevcut verilerden anlam çıkarılmasıyla araştırılan olguya dair mantıksal kanıt zincirinin oluşturulmasını içermektedir (Patton, 2014). Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı bir analiz yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile temelde birbiri ile benzer veriler belirli kavram ve temalar etrafında birleştirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Karataş, 2015). Verilerin analiz aşamaları detaylı olarak aşağıda belirtilmiştir.

1. Verilerin analize uygun hale getirilmesi: Yapılan görüşmelerin hem ses kayıtları hem de yazılı kayıtlar ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kayıtların bilgisayar ortamına aktarılmasıyla 250 sayfa ve 58797 kelimededen oluşan görüşme dokümanı elde edilmiştir.
2. Veri analizi süreci: Veriler analiz edilirken deşifreler tekrardan gözden geçirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde bu amaçla geliştirilmiş bilgisayar yazılım programları (MAXQDA, NVIVO vb.) kullanılabileceği gibi elle kodlama da tercih edilebilmektedir. Bu çalışmada kodlama aşamasında Excel tabloları oluşturma tercih edilmiştir. Ardından kodlama aşamasına geçilerek alt kategoriler oluşturulmaya başlanmıştır. Her bir katılımcının veri

dosyalarının okunması ile elde edilen alt kategoriler oluşturulan tablolara aktarılmıştır. Bu aşamada her bir soruya verilen cevaplar araştırma soruları çerçevesinde incelenmiş olup bu kapsamda alt kategorilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Alt kategorilerin oluşturulmasında olabildiğince katılımcıların ifadelerine sadık kalınmış olup kodlama işleminin ardından kategoriler oluşturulmuştur. *Kategori oluşturma*, birden çok kodun başka bir ifadeyle alt kategorinin birleştirilmesiyle ortak bir örüntü yahut fikir elde etme sürecini ifade etmektedir (Creswell, 2016). Bu doğrultuda tablodaki alt kategoriler yeniden gözden geçirilerek benzer alt kategorilerin birleştirilmesiyle kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, tablolar yahut metin şeklinde frekanslarıyla birlikte ve araştırmacı tarafından yorumlanmak suretiyle sunulmuştur. Bu süreçte delil olabilecek katılımcılara ait doğrudan alıntılara da verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi ile akademik özgürlüğe ilişkin toplanmış olan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Holakrasiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Holakrasi Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar ve holakrasiye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiş olan verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Holakrasi ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyi ve holakrasiyi benimseme düzeyinin cinsiyet, unvan, görev yaptığı üniversite ve görev yaptığı üniversitede çalıştığı toplam süre değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Holakrasi Modelini Benimseme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyini tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup elde edilen analiz sonuçları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

Öğretim Elemanlarının Holakrası Modelini Benimseme Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bileşen	No	Maddeler	\bar{X}	ss
Holakrasinin Genel İlkeleri	3	Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi	4,69	,631
	4	Üniversitedeki tüm değişikliklerin herkese en hızlı kanallarla bildirilmesi	4,68	,578
	2	Üniversitede belirlenmiş olan bu kuralların tüm çalışanlara bildirilmesi	4,56	,756
	1	Üniversitede görev yapan herkes için geçerli kuralların yazılı olarak belirlenmiş olması	4,40	,794
	Bileşen Ortalaması			4,58
Çemberler Halinde Örgütlenme ve Çalışma	8	Üniversitedeki her çemberin kendi karar ve uygulamalarından hesap verebilir olması	4,44	,816
	9	Üniversitenin ihtiyaçları değiştikçe yeni çember yapıların kurulabilmesi veya kaldırılabilmesi	4,25	,859
	7	Üniversitedeki her çemberin kendi kararlarını alabilme özerkliğinin olması	4,01	,882
	5	Üniversitedeki birimlerin hiyerarşik biçimde değil, birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi "çemberler" biçiminde yapılandırılması	4,05	,961
	6	Örgüt yapısının dekanlık veya daire başkanlığı gibi birimler yerine "çember" adı verilen yapılardan oluşması (Eğitim Fakültesi çemberi gibi)	3,69	1,015
	Bileşen Ortalaması			4,10
Görev yerine Roller Tanımlanması	25	Taktik toplantılarına katılan üyelerin öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi	4,45	,706
	12	Üniversitedeki çemberlerde bulunan temel üyelerin çember üyelerince belirli bir süre için seçilmesi	4,36	,816
	18	Öğretim elemanlarının üstlendikleri role/rollere ilişkin sorunları fark edip çözüme ulaştırılmasını takip etmekle yükümlü olması	4,29	,742
	24	Öğretim elemanlarınca hissedilen her sorunun çözüm önerisiyle birlikte taktik toplantılarında görüşülmesi	4,27	,749
	20	Üniversitedeki her takım liderinin, öğretim elemanlarına rol dağıtımında gönüllülük esasını gözetmesi	4,16	,878
	16	Üniversitenin örgüt yapısına ilişkin tüm kararların (rol oluşturma/kaldırma veya değiştirme) "yönetişim" toplantılarında alınması	4,14	,856
	11	Üniversitedeki her çemberde takım lideri, kolaylaştırıcı, temsilci ve sekreter gibi bazı temel üyelerin bulunması	4,11	,886
	13	Üniversitede yapılan her bir işin ayrı bir "rol" olarak tanımlanması	4,06	,965
	17	Öğretim elemanlarının üstlendikleri rolleri takım liderine bildirerek istedikleri zaman bırakabilmesi	4,01	,947
	22	Üniversitedeki her takım liderinin çemberindeki üyelere gerekli olan kaynakları tahsis etmekle yükümlü olması	3,97	1,020
21	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberinin önceliklerini ve stratejilerini belirlemesi	3,91	1,009	
Bileşen Ortalaması			3,97	,564
Ölçek Ortalaması			4,09	,500

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Öğretim Elemanlarının Holakrasi Modelini Benimseme Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bileşen	No	Maddeler	\bar{X}	ss
Görev yerine Roller Tanımlanması	15	Üniversitedeki tüm yönetim unvanlarının çemberlere rehberlik eden “takım lideri” rolüne dönüşmesi (Dekanlık makamı yerine X Fakültesi Çemberi Takım lideri rolü gibi)	3,67	1,071
	14	Üniversite personelinin makam veya pozisyon yerine üniversitedeki “rolleri” üstlenmesi (Ayniyat Saymanı pozisyonu yerine “X Çemberi Ayniyat rolü gibi)	3,66	1,035
	23	Üniversitedeki her takım liderinin takımında boşalan rolü/rolleri geçici olarak üstlenmekle yükümlü olması	3,53	,978
	10	Üniversitedeki her çemberin amacının bağlı olduğu bir üst çember tarafından belirlenmesi	3,45	1,077
	19	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberdeki rolleri üstlenecek üyeler ile kendisine bağlı olan alt çemberlerin takım liderlerini atamakla yükümlü olması	3,43	1,100
Bileşen Ortalaması			3,97	,564
Ölçek Ortalaması			4,09	,500

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretim elemanları holakrasinin genel ilkeleri bileşenindeki ifadeleri tamamen benimsemişlerdir ($\bar{X}=4.58$). Katılımcılar, çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ($\bar{X}=4.10$) bileşenindeki ifadeleri ise büyük ölçüde benimsemişlerdir. Öte yandan görev yerine roller tanımlanması ($\bar{X}=3.97$) bileşenine ait ifadeleri de büyük ölçüde benimsemekle birlikte, bu bileşen öğretim elemanlarınca görece en az benimsenen bileşen olmuştur.

Tablo 12’de holakrasinin genel ilkeleri bileşeni dikkate alındığında öğretim elemanlarının görece en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla “Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi” ($\bar{X}=4.69$) ve “Üniversitedeki tüm değişikliklerin herkese en hızlı kanallarla bildirilmesi” ($\bar{X}=4.68$) maddeleridir. “Üniversitede belirlenmiş olan bu kuralların tüm çalışanlara bildirilmesi.” ($\bar{X}=4.56$) ve “Üniversitede görev yapan herkes için geçerli kuralların yazılı olarak belirlenmiş olması” ($\bar{X}=4.40$) maddeleri ise öğretim elemanlarınca bu bileşende görece daha az benimsenen maddelerdir. Buna göre öğretim elemanlarının üniversitenin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmayı, yapılacak değişikliklerden haberdar olmayı ve üniversitede herkes için geçerli kurallar olmasını daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu bulguyla benzer şekilde Gür (2019) holakrasinin şirket çalışanlarınca nasıl algılandığını belirlemeyi amaçlayan yüksek lisans tez çalışmasında, katılımcıların kuralların net ve yazılı olarak belirli olması ifadesine yüksek katılım gösterdiğini tespit etmiştir. Öte yandan Kirkpatrick (2016) holakrasinin daha iyi iletişim, işe yarayan

toplantılar, daha az bürokratik engel ve net hesap verebilirlik vaat ettiğini ifade etmektedir.

Tablo 12' den anlaşılacağı üzere çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeninde öğretim elemanlarının görece en fazla benimsedikleri görüşler “Üniversitedeki her çemberin kendi karar ve uygulamalarından hesap verebilir olması” ($\bar{X}=4.44$) ve “Üniversitenin ihtiyaçları değiştikçe yeni çember yapıların kurulabilmesi veya kaldırılabilmesi” ($\bar{X}=4.25$) maddeleridir. Aynı bileşen içerisinde öğretim elemanları görece en az “Örgüt yapısının dekanlık veya daire başkanlığı gibi birimler yerine “çember” adı verilen yapılardan oluşması” ($\bar{X}=3.69$) maddesini benimsemişlerdir. Weick (1982)'ten aktaran Balcı (2015), üniversitelerin tıpkı okullar gibi gevşek yapılı (loosely coupled) sistemler olduğunu ve bu sistemlerin farklı yönetim tarzlarına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Ona göre bu sistemdeki yöneticilerin sistemi bir arada tutabilmek amacıyla “sembol” yönetimini kullanmaları gerekmektedir. Öte yandan Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanlarının üniversitelerinde hiyerarşi ve pazar kültürünün egemen olduğunu algıladıklarını gözlemişlerdir. Yazarlar öğretim elemanlarının örgütlerinde esneklik ve dinamizmi vurgulayan klan kültürü ile adhokrasi kültürünü görmek istediklerini belirtmektedir. Nitekim dönüştürücü yapısı ve süreçleri ile holakrasi, örgütün daha geniş bir amaca ve daha organik bir çalışma şekline sahip olmasını sağlarken, örgüt çalışanlarının kolektif bilgelikliğini de bütünleştirmektedir. Sonuç olarak örgütlerde çarpıcı bir şekilde çeviklik, şeffaflık, yenilikçilik ve hesap verebilirlik ortaya çıktığı ifade edilebilir. Dolayısıyla esneklik, çeviklik, girişimci ruh gibi özelliklere sahip holakrasinin üniversiteler gibi gevşek yapılı sistemler için oldukça uygun olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 12'de görüldüğü gibi görev yerine roller tanımlanması bileşenindeki ifadelerin ortalamaları incelendiğinde ise “Taktik toplantılarına katılan üyelerin öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi” ($\bar{X}=4.45$) ve “Üniversitedeki çemberlerde bulunan temel üyelerin çember üyelerince belirli bir süre için seçilmesi” ($\bar{X}=4.36$) ifadeleri öğretim elemanlarınca en fazla benimsenen maddelerdir. Bu boyut altında görece en az benimsenen ifade ise “Üniversitedeki her takım liderinin, çemberdeki rolleri üstlenecek üyeler ile kendisine bağlı olan alt çemberlerin takım liderlerini atamakla yükümlü olması” ($\bar{X}=3.43$) maddesidir. Öğretim elemanlarınca en az benimsenen ikinci madde ise “Üniversitedeki her çemberin amacının bağlı olduğu bir üst çember tarafından belirlenmesi” ($\bar{X}=3.45$) maddesidir. Bu bulgulardan bir kısmı Gür (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik

göstermektedir. Yazarın çalışmasındaki anket maddelerinden “İşletmemizde iyi işleyen bir öneri sistemi vardır” maddesinin orta düzeyde benimsenen maddeler arasında olduğu görülmektedir. Öte yandan bu bulgulara göre öğretim elemanlarının sorunlara yönelik çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi ve takım üyelerini kendilerinin seçebilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Yükseköğretimde Holakrasi Ölçeği bir bütün olarak ele alındığında da öğretim elemanlarının görece en fazla “Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi” ($\bar{X}=4.69$) görüşüne katılım gösterip tamamen benimserken; en az ise “Üniversitedeki her takım liderinin, çemberdeki rolleri üstlenecek üyeler ile kendisine bağlı olan alt çemberlerin takım liderlerini atamakla yükümlü olması” ($\bar{X}=3.43$) ile “Üniversitedeki her çemberin amacının bağlı olduğu bir üst çember tarafından belirlenmesi” ($\bar{X}=3.45$) görüşlerini benimsedikleri görülmektedir. Buraya kadar verilen bulgular ile ilgili araştırma bulgularının uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Holakrasi Modelinin Benimsenme Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar. Bu başlık altında araştırmaya dahil olan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimsemeye ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmiş, elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce her ikisi için de verilerin en az aralık ölçeğinde olması, grup varyanslarının homojen olması ve örneklem gruplarının birbirlerinden bağımsız olması varsayımları (Can, 2014) gözden geçirilmiştir. Bu amaçla öncelikle yükseköğretimde holakrasi ölçeği ve ölçek alt bileşenlerinin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Bu çerçevede çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov normallik testi gözden geçirilmiştir. Analiz sonucunda yükseköğretimde holakrasi ölçeği ve alt bileşenlerinde edinilen gözlemlerin normal dağılım sergilediği kanısına varılmış ve böylelikle fark analizleri sırasında parametrik testlerden faydalanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada yapılan t-testlerinin ve tek yönlü varyans analizlerinin tamamında Levene testi ile varyansların homojenliği ($p>.05$) kontrol edilmiştir. Tek yönlü varyans analizlerinde varyansların homojen olup olmamasına göre uygun post hoc testleri tercih edilerek analiz yapılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Elemanlarının Holakrasıyi Benimseme Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	A. Fark																																		
Holakrasinin Genel İlkeleri	Erkek	122	4,52	,669	271	-1,761	0,079	-																																		
	Kadın	151	4,64	,481					Çemberler Halinde Örgütlenme ve Çalışma	Erkek	122	4,06	,763	271	-,936	0,350	-	Kadın	151	4,14	,672	Görev Yerine Roller Tanımlanması	Erkek	122	3,89	,578	271	-2,023	0,044	Var	Kadın	151	4,03	,547	Holakrası Toplam Puanı	Erkek	122	4,03	,519	271	-2,055	,041
Çemberler Halinde Örgütlenme ve Çalışma	Erkek	122	4,06	,763	271	-,936	0,350	-																																		
	Kadın	151	4,14	,672					Görev Yerine Roller Tanımlanması	Erkek	122	3,89	,578	271	-2,023	0,044	Var	Kadın	151	4,03	,547	Holakrası Toplam Puanı	Erkek	122	4,03	,519	271	-2,055	,041	Var	Kadın	151	4,15	,478								
Görev Yerine Roller Tanımlanması	Erkek	122	3,89	,578	271	-2,023	0,044	Var																																		
	Kadın	151	4,03	,547					Holakrası Toplam Puanı	Erkek	122	4,03	,519	271	-2,055	,041	Var	Kadın	151	4,15	,478																					
Holakrası Toplam Puanı	Erkek	122	4,03	,519	271	-2,055	,041	Var																																		
	Kadın	151	4,15	,478																																						

Tablo 13'te görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri holakrasinin genel ilkeleri ($t_{(271)}=-1,761$; $p>.05$) ve çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ($t_{(271)}=-,936$; $p>.05$) bileşenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan görev yerine roller tanımlanması ($t_{(271)}=-2,023$; $p<.05$) bileşeni ile holakrası toplam puanına ilişkin öğretim elemanı görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir ($t_{(277)}=-2,055$; $p<.05$). Başka bir deyişle görev yerine roller tanımlanması bileşeni ve holakrası toplam puanı için cinsiyetin ayırt edici bir değişken olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre erkek öğretim elemanlarının görev yerine roller tanımlanmasını ($\bar{X}=4,03$) ve holakrası modelini ($\bar{X}=4,15$) daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Kadın öğretim elemanlarının yönetim kademelerinde erkek öğretim elemanlarından görece daha az yer almasının da bu durumu yaratmış olabileceği de olasılık dahilindedir. Bundan farklı olarak Viðarsson (2017) araştırmasında holakrasinin cinsiyete dayalı tipik davranışları önlemeye yardımcı olduğunu, isteyen herkesin gerilimlerini paylaşma fırsatı sunduğunu tespit etmiştir.

Unvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde gerek holakrası modelini gerekse bu yapının alt

bileşenlerini benimseme düzeylerinin unvanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile test edilmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak Tip I hata oranı düşürülmüştür. Bu düzeltmede, her bir karşılaştırma için alfa değeri α/n 'ye bölünerek tüm n karşılaştırma kümesi için alfa değeri alfaya eşitlenmektedir (Weisstein, 2021). Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının holakrasiyi benimseme düzeylerine yönelik görüşleri ($F_{(4-268)}=.957, p>0.05$) öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca holakrasinin bileşenleri olan çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ($F_{(4-268)}=.806, p>0.05$) ile görev yerine roller tanımlanmasına ($F_{(4-268)}=.957, p>0.05$) yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinde de unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak holakrasinin genel ilkeleri ($F_{(4-268)}= 3,643, p<0.05$) alt bileşenine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri unvan değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

Çalışmada bonferroni düzeltmesi yapıldıktan sonra bu test için anlamlılık değeri $p < .01$ ($.05/5 = .01$) dikkate alınarak sonuç gözden geçirilmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrasında farklılığın kaynağını kontrol etmede çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tamhane testinden yararlanılmıştır. Ancak elde edilen sonuçlar incelendiğinde gruplar arası farklılığın anlamlı bir ilişki oluşturmadığı gözlenmiştir. Bu anlamda holakrasinin genel ilkelerinin katılımcıların unvanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşacak düzeye ulaşmadığı söylenebilir. Bu bulgu, katılımcıların unvanlarının holakrasi modelini ve alt bileşenlerini benimseme düzeylerini etkilemediği şeklinde anlamlandırılabilir.

Tablo 14

Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Unvana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Unvan	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd.	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Holakrasinin Genel İlkeleri	Prof. Dr.	92	4,73	,406	Gruplar arası	5,214	4	1,303	4,129	,003	-
	Doç. Dr.	42	4,54	,637	Gruplar içi	84,599	268	,316			
	Dr. Öğr. Üyesi	46	4,62	,513	Toplam						
	Araş. Gör.	75	4,49	,637							
	Öğr. Gör.	18	4,22	,808							
Çember Halinde Örgütlenme ve Çalışma	Prof. Dr.	92	4,08	,702	Gruplar arası	1,648	4	,412	,806	,522	-
	Doç. Dr.	42	4,16	,801	Gruplar içi	136,918	268	,511			
	Dr. Öğr. Üyesi	46	4,25	,637	Toplam	138,566	272				
	Araş. Gör.	75	4,02	,752							
	Öğr. Gör.	18	4,09	,579							
Görev yerine Roller Tanımlanması	Prof. Dr.	92	1,34	,162	Gruplar arası	,088	4	,022	,957	,432	-
	Doç. Dr.	42	1,38	,172	Gruplar içi	6,169	268	,023			
	Dr. Öğretim Üyesi	46	1,39	,128	Toplam	6,257	272				
	Araş. Gör.	75	1,37	,149							
	Öğr. Gör.	18	1,37	,108							
Holakrasi Toplam Puanı	Prof. Dr.	92	4,61	,127	Gruplar arası	,088	4	,022	,957	,432	-
	Doç. Dr.	42	4,63	,151	Gruplar içi	6,169	268	,023			
	Dr. Öğretim Üyesi	46	4,64	,109	Toplam	6,257	272				
	Araş. Gör.	75	4,62	,134							
	Öğr. Gör.	18	4,61	,093							

Not: Holakrasinin genel ilkeleri alt bileşeninde gruplar arası anlamlı farkın kaynağının tespitinde varyansların homojen dağılmadığı (Levene testi= .03, $p < .05$) durumlarda kullanılan posthoc testlerinden biri olan Tamhane tercih edilmiştir.

Holakrasinin çalışanlarca nasıl algılandığını tespit etmek amacıyla Gür (2019) tarafından geliştirilen anket formunun motivasyon boyutunu dolaylı olarak holakrasinin

genel ilkeleri boyutuyla ilişkilendirmek olasıdır. Bu çalışmada tespit edildiği üzere holakrasinin genel ilkelerini benimseme düzeyinin unvana göre farklılaşmadığını doğrulayacak şekilde çalışanların motivasyon düzeyleri de eğitim düzeylerine göre değişmemektedir.

Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde gerek holakrasi modelini gerekse bu yapının alt bileşenlerini benimseme düzeylerinin görev yapılan üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile test edilmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek amacıyla ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak Tip I hata oranı düşürülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyine ilişkin görüşlerinin ($F_{(3-269)}=1,748, p<.05$) görev yapılan üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca holakrasinin bileşenleri olan çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ($F_{(3-269)}=1,748, p<.05$) ve görev yerine roller tanımlanması ($F_{(3-269)}=1,238, p<.05$) bileşenlerinde öğretim elemanlarının görüşlerinde de görev yapılan üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öte yandan holakrasinin genel ilkeleri bileşeninde ise öğretim elemanlarının görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağının tespitinde Tip I hata oranını düşürmek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık değeri $p <.0125 (.05/4= .0125)$ olarak sonuç gözden geçirilmiştir. Ardından sıklıkla tercih edilen post hoc testlerinden biri olan ve “eşit örneklem sayısı” gerektirmeyen Bonferroni testi kullanılmıştır.

Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarının puanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Hacettepe Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=4.73$) holakrasinin genel ilkelerini benimseme düzeyi Ankara Üniversitesi’ndeki öğretim elemanlarından ($\bar{X}=4.35$) anlamlı ölçüde daha fazladır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,038$) ise bu farkın zayıf düzeyde (Cohen, Manion ve Morrison, 2002) olduğunu göstermektedir. Buna göre Hacettepe Üniversitesi’ndeki öğretim elemanlarının ($\bar{X}=4.73$), Ankara Üniversitesi’ndeki öğretim elemanlarına göre holakrasinin genel ilkelerini görece daha fazla benimsedikleri düşünülebilir.

Tablo 15

Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Üniversiteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Üniversite	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd.	Kareler Ort.	F	P	A. Fark
Holakrasinin Genel İlkeleri	Ankara Üniversitesi	39	4,35	,668	Gruplar arası	3,415	3	1,138	3,545	,015	A-C
	Gazi Üniversitesi	128	4,58	,613	Gruplar içi	86,397	269	,321			
	Hacettepe Üniversitesi	59	4,73	,423	Toplam	89,812	272				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	4,60	,496	η^2	0,038					
Çember Halinde Örgütlenme ve Çalışma	Ankara Üniversitesi	39	4,22	,584	Gruplar arası	2,649	3	,883	1,748	,158	-
	Gazi Üniversitesi	128	4,02	,759	Gruplar içi	135,916	269	,505			
	Hacettepe Üniversitesi	59	4,24	,659	Toplam	138,566	272				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	4,05	,732							
Görev yerine Roller Tanımlanması	Ankara Üniversitesi	39	1,36	,152	Gruplar arası	0,085	3	,028	1,238	,296	-
	Gazi Üniversitesi	128	1,35	,154	Gruplar içi	6,172	269	,023			
	Hacettepe Üniversitesi	59	1,40	,132	Toplam	6,257	272				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	1,37	,166							
Holakrasi Toplam Puanı	Ankara Üniversitesi	39	4,62	,121	Gruplar arası	0,084	3	,028	1,727	,162	-
	Gazi Üniversitesi	128	4,61	,131	Gruplar içi	4,349	269	,016			
	Hacettepe Üniversitesi	59	4,65	,116	Toplam	4,433	272				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	4,62	,134							

Görüldüğü üzere bu çalışmada öğretim elemanlarının holakrasinin genel ilkelerini benimseme düzeyleri üniversite değişkenine göre değişmektedir. Ancak bu bulgu ile çelişecek şekilde Gür (2019) yaptığı çalışmada holakrasi düzeyinin sektörler arasında farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum. Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasiyi benimseme düzeylerinin görev yaptığı üniversitede çalıştığı toplam süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Holakrasiyi Benimseme Düzeylerinin Görev Yapılan Üniversitede Çalışılan Toplam Süreye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Görev süresi	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd.	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Holakrasinin Genel İlkeleri	1-9 yıl	108	4,53	,550	Gruplar arası	,629	3	,210	,632	,595	-
	10-19 yıl	87	4,59	,604	Gruplar içi	89,183	269	,332			
	20-29 yıl	50	4,66	,550	Toplam	89,812	272				
	30 yıl ve üzeri	28	4,63	,625							
Çember Halinde Örgütlenme ve Çalışma	1-9 yıl	108	4,01	,730	Gruplar arası	1,772	3	,591	1,161	,325	-
	10-19 yıl	87	4,13	,773	Gruplar içi	136,794	269	,509			
	20-29 yıl	50	4,17	,658	Toplam	138,566	272				
	30 yıl ve üzeri	28	4,25	,512							
Görev yerine Roller Tanımlanması	1-9 yıl	108	1,36	,156	Gruplar arası	,021	3	,007	,301	,825	-
	10-19 yıl	87	1,37	,143	Gruplar içi	6,237	269	,023			
	20-29 yıl	50	1,38	,164	Toplam	6,257	272				
	30 yıl ve üzeri	28	1,35	,146							
Holakrası Toplam Puanı	1-9 yıl	108	4,61	,132	Gruplar arası	,025	3	,008	,516	,672	-
	10-19 yıl	87	4,62	,123	Gruplar içi	4,408	269	,016			
	20-29 yıl	50	4,64	,136	Toplam	4,433	272				
	30 yıl ve üzeri	28	4,62	,110							

Tablo 16 incelendiğinde öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrası modelini benimseme düzeyine ilişkin görüşleri ($F_{(3-269)} = ,516$, $p < .05$) görev yapılan üniversitedeki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde üniversite yönetiminde holakrası modelinin bileşenlerini benimseme düzeyine yönelik görüşlerin görev yapılan üniversitedeki görev süresi açısından farklılaşma durumları incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının holakrasinin genel ilkeleri ($F_{(3-269)} = ,632$, $p < .05$), çemberler halinde örgütlenme ve çalışma ($F_{(3-269)} = 1,161$, $p < .05$) ve görev yerine

roller tanımlanmasına ($F(3-269)=,301$ $p<.05$) ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Gür (2019) yaptığı çalışmada işletmelerdeki holakrasi düzeyi ve işletmenin çalışan sayısı arasında istatistiksel olarak manidar pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sebeple bu bulgu ile çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Holakrasi ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modeline geçişle birlikte gelen görev tanımları yerine rol atanmasına, çember örgüt yapısına yönetici unvanlarının takım liderine dönüşümü ile toplantılarda sorunla çözüm önerisi sunmaya ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimde Holakrasiye İlişkin Görüşleri.

Çalışma grubundaki öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde holakrasiye ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Holakrasiye ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin görev tanımları yerine roller, çember örgüt yapısı, yönetici unvanlarının takım liderine dönüşümü ve toplantılarda sorunla öneri sunulmasına yönelik temalar altında toplandığı görülmektedir. Kendi içlerinde alt kategorilere ayrılan temalar aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Görev Tanımları Yerine Roller. Yapılan görüşmelerde işlerin bundan sonra rol kavramıyla ifade edilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarının 10'u rol kavramına geçişin olumlu olacağını belirtirken altısı olumsuz olacağını ifade etmiştir. Rol kavramına geçişin olumlu olacağını düşünen öğretim elemanlarından K3 “Evet, bence böyle bir değişiklik gerçekten güzel olurdu. Benim de idealimdeki ortam, bu şekilde bir yönetim tarzı” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K4: Bence güzel bir işleyiş olur gibi geliyor. Çünkü hani herkesin kendi ilgi alanını duyduğu bir işi yapmasının gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçekten kendini daha verimli hissediyor, daha bir motivasyonu yüksek oluyor. Böylelikle de o işi daha iyi bir şekilde yürütebileceğini düşünüyorum.

K8: Öyle bir değişiklik, tabii ki akademik anlamda baktığımızda araştırmaların daha özgürce, fikirlerin ve düşüncelerin paylaşılabilmesine ve ortaya konulmuş olan bir bilgi birikiminin daha sonra da tam bir şekilde yani eksiksiz bir şekilde paylaşılabilmesine fırsat verebilmesi açısından güzel bir şey olabilirdi.

Öğretim elemanının görece daha azı da (f=4) rol kavramına geçişin uygulamada fark yaratmayacağını veya uygulanmasının kolay olmayacağını (f=2) bildirmiştir. Öğretim elemanlarından K15 “Hiyerarşik yapıdan çıkmanın, bir tarihsel konjonktürüne baktığında çok kolay olmayacağını düşünüyorum” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Rol kavramına geçişin olumlu olacağını belirten iki öğretim elemanı aynı zamanda bu geçişin kolay olmayacağını da belirtmiştir. Bu yönde düşünen katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: Ya ben burada çok da fazla bir şeyin pratikte değişeceğini düşünmüyorum açıkçası. Bugünkü halinden çok da farklı olmazdı herhalde. O yüzden adı değişse de özünün aynı kalacağını; herkesin yine üstlendiği göreve göre rollerini şekillendireceğini düşünüyorum.

K6: Evet tabii burada kelime olarak bir değişiklik yapılması önem arz ediyor mu o biraz tartışmalı; çünkü görevin adının rol olması, acaba bir değişiklik yaratır mı? Ben zannetmiyorum. Önemli olan kişilerin bu sorumluluğa sahip olması. Tabii ilk görev adını da alır. Rol adını da alabilir ama önemli olan sorumluluğa sahip kişilerin görevlerini sorumlulukları çerçevesinde iyi niyetli bir şekilde yerine getirmelidir.

K15: Nasıl olurdu? Öncelikle kolay olmayacağını düşünüyorum. Belki bir ön şey yapmak daha iyi olur. Olabilir miydi üzerine düşünüyorum aslında şu anda. Ya çünkü biliyorsunuz akademi hiyerarşik bir yapıya sahip. YÖK'ün de getirdiği çeşitli statülerle o hiyerarşik yapı daha da şey yapılmış durumda, pekiştirilmiş durumda. O yüzden o hiyerarşik yapıdan çıkmanın, bir tarihsel konjonktürüne baktığında çok kolay olmayacağını düşünüyorum.

K16: Yani böyle bir değişiklik zor olur ama iyi olurdu. Zorluğu şu, farklı rolleri oynayabilmek insanlar için farklı sıkıntılar getirebilir. Ama yaşam böyle bir şey. Farklı rolleri oynayabilen insanlar dünyaya uyum sağlıyor ve ayakta kalabiliyor. O nedenle farklı roller oynanmalı.

Yukarıda verilen yanıtlardan yola çıkılarak işlerin bundan sonra rol kavramıyla ifade edilmesinin öğretim elemanlarının çoğunluğunca olumlu karşılandığını söylemek mümkündür. Nitekim holakraside roller, klasik iş tanımlarının aksine günlük işler için son derece önemli olup açık ve net hesap verebilirlikleri dile getirmektedir (Wittrock, 2018). Robertson (2007) da örgütteki gerilimlerin örtük sorumluluklar veya roller arasındaki çatışmalardan kaynaklandığını belirtmektedir.

Bu temada öğretim elemanlarının işlerin rol kavramıyla ifade edilmesine ilişkin görüşleri kategoriler halinde Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Öğretim Elemanlarının Görev Tanımları Yerine Roller Atanmasına İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f*</i>
Görev Tanımları yerine Roller Atanması	Özgür ve adil çalışma ortamı	Akademi, birçok insanı çeşitli stratejiler aracılığıyla ayakta kalabildiği bir mücadele alanı. Bu mücadele alanı daha özgürlükler alanında dönüşecektir-K15 Çalışma ortamının özerk olması-K17 Daha esnek bir yapı söz konusu olabilirdi-K14	15
	Etkililik, verimlilik, kalite ve örgüt içi iletişim	Daha objektif, daha nitelikli araştırmaların yapılmasını sağlayacaktır-K8 Çıkan ürün kaliteli olur. Çıkan ürün kaliteli olursa kurumun kalitesi de artar-K3 Etkili ve verimli bir durumun ortaya çıkacağı aşikârdır-K5 Şimdikine göre daha hızlı, daha etkili yürürdü bence-K11 Kurumsal ilişkiler de rahatlıkla getirebilir. İletişim açısından da ortamı daha yaşanabilir kılabilir. Daha eğlenceli kılabilir, daha rahat bir atmosfere dönüştürebilir-K16	21
	Yetenek ve ilgi alanının tespiti	İlgi alanı, yeteneğiyle ilgili eksikleri daha iyi tespit edebilir, yeniliklere daha çok hakimdir-K3 Herhangi bir ekipte yer alamam veya bulunduğum yerde ne kadar barınabilirim acaba gibi belirli kaygılar da duyulabilirdi elbette. İlk önce bir kaygı, kaygı olabilirdi-K11 Hani buna göre ilgi alanlarına göre seçebilirsiniz-K4 Bu bizim gelişimize katkı sağlardı diye düşünüyorum-K14	9
	Yaratıcılık ve motivasyon artışı	Bu benim yapabileceğime inanıldı deyip yapmak daha çok sahiplenmeyi getirebilirdi. Daha çok motivasyonu arttırabilirdi diye düşünüyorum-K13 Kişilerin yaratıcılığına katkıda bulunacağını düşünüyorum-K17	8
	Toplam		53

*Bazı kişiler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde öğretim elemanlarının rol kavramına geçişin yaratıcılık ve motivasyon artışı, yetenek ve ilgi alanının tespiti, etkililik, verimlilik, kalite ve örgüt içi iletişim artışı, özgür ve adil çalışma ortamı gibi değişiklikler ortaya çıkaracağını belirttikleri görülmektedir. Aşağıda rol kavramına geçişle birlikte ortaya çıkacak değişikliklere ilişkin bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır.

K5: Şu andaki mevcut mevzuat açısından mümkün olmamakla birlikte, böyle bir şeyin olduğunu varsaydığımızda düşünce olarak uygun görülmektedir. Çünkü işlerin (rollerin) tanımlanmasının ardından, her bir rolün de birileri tarafından üstlenildiğini ve sahiplenildiğini düşündüğümüzde bu durum oldukça etkili ve verimli bir durum ortaya çıkaracaktır, hatta günümüzde anlaşıldığı şekliyle de bürokratik bir yapının da aksayan yönlerinin önüne geçilecektir.

K8: Nasıl bir hologram uygulamasında edinilen bilgilerin daha sonra başka bir ortamda iki veya üç boyutlu şekilde yansıtılması ve bilgilerin eksiksiz ve tam olarak çevreye veya ilgili kişilere duyurulması veya alabilmesini sağlaması gibi bir durum olarak değerlendirdiğimizde tabii ki böyle minik yapılanmalar, ne

diyelim, daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmamızı veya daha somut kavramlar veya unsurlar ortaya çıkarmamıza katkı sağlayacağını düşünüyorum bu anlamda.

Tablo 17 incelendiğinde “Etkililik, verimlilik, kalite ve örgüt içi iletişim artışı” (f=21) kategorisinin öğretim elemanlarının rol kavramına geçişe ilişkin en fazla görüş bildirdiği kategori olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları rol kavramına geçişin örgütte etkililik, verimlilik ve kalite artışı yaratacağını belirtmektedirler. K11’in bu kapsamdaki görüşleri şu şekildedir:

K11: İlk önce bir sessizlik olur, işler yavaşlardı. sonrasında inanılmaz bir talep patlaması olurdu bence. Ve daha, şimdikine göre, daha hızlı, daha etkili yürürdü bence. Daha etkili yürürdü ve süreci yönetmek de tabii belki zorlanırlardı ama illaki yönetim olacak sonuçta. Yönetim olmalı. Yönetim de süreci yönetmek daha zor, daha mesai süreci içerisine girerdi talebi karşılamak, organizasyonel düzenlemeler yapmak için. Yönetimin işleyişi artardı, yoğunluğu artardı bence. Böyle bir işleyiş olurdu.

K11’in belirttiği üzere rol kavramına geçiş ilk başlarda işlerin yavaşlamasına neden olsa da sonrasında mevcut durumdan daha hızlı ve etkili bir şekilde yürümesini sağlayacaktır. K13’ün “O kurum, çok daha iyiye gider. O kurumun kalitesi artar.” şeklindeki ifadesi ile K17’nin “Böyle bir ortamda işler daha profesyonel ve nitelikli yapılabilirdi.” şeklindeki ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim holakrasi kültürel olarak paylaşılan bir dil yaratarak iletişimi kolaylaştırmakta olup güçlü zihinsel modelleri ve kavramları örgüt kültürüne aktarmaktadır (Robertson, 2007). Bu kapsamda Serrini (2018) de esnek yapıli örgütlerin inovasyonu kolaylaştırdığını (Aiken ve Hage, 1971) ve fikir alışverişini de teşvik ettiğini belirtmektedir. Eremina (2017) ise holakrasinin değişimi yönlendirme ve kişisel gelişime odaklanma ilkeleri sayesinde iş-yaşam entegrasyonunu da teşvik ettiğini belirtmektedir. Öte yandan Velinov ve Denisov (2017) yapmış oldukları çalışmada, holakrasinin işgören memnuniyeti ve iletişimi bağlamında çığır açan yenilikçi yaklaşımlarının şirket başarısı ve performansıla bağlantılı olduğunu da öne sürmektedir. Benzer şekilde Gür (2019) de emir-komuta zincirinin ulunmadığı holakraside işgörenlerin birbirleriyle sürekli iletişim kurduğunu ve yardımlaştığını ifade etmektedir.

Tablo 17’de görüldüğü üzere “Özgür ve adil çalışma ortamı” (f=15) kategorisi öğretim elemanlarının en fazla görüş bildirdiği bir diğer kategoridir. Buna göre öğretim elemanlarının rol kavramına geçişin özgür ve adil bir çalışma ortamı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Örneğin K8’in “araştırmaların daha özgürce ve fikirlerin ve düşüncelerin paylaşılabilmesine ve ortaya konulmuş olan bir bilgi birikiminin daha sonra

da tam bir şekilde yani eksiksiz bir şekilde paylaşılabilmesine fırsat verebilmesi açısından güzel bir şey olabilirdi.” şeklindeki ifadesinden görüleceği üzere bu değişiklik ile fikir ve düşüncelerin özgürce paylaşılabilmesini, araştırmaların hem nitelikli hem de özgürce yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan katılımcılar bu kategoride rol kavramının akademik özgürlükler alanını genişleterek belli baskı mekanizmalarının ortadan kalkmasını sağlayacağını da belirtmişlerdir. Nitekim K15’in bu husustaki görüşleri şöyledir:

K15: Çok daha rahat hareket etme, belli stratejiler etrafında hareket etmeme gibi imkanlar sunacağını düşünüyorum. Yani daha belirgin bir şekilde ifade edecek olursak mesela kendi açımdan da düşüneyim. Mesela deneysel olarak istediğim konuyu, araştırmak istediğim şeyleri daha rahatlıkla araştırabileceğimi düşünüyorum. Ast-üst ilişkisinin olmadığı bir ortamda belli baskı mekanizmalarının üzerimde olmayacağını düşünüyorum. Belli stratejileri, bu bana özgü değil, akademinin içinde olduğu bir şey. Ayrıca bir sürü çalışma da var, bununla ilgili sosyoloji alanında. Yani akademi, birçok insanın çeşitli stratejiler aracılığıyla ayakta kalabildiği bir mücadele alanı. Bu mücadele alanı daha özgürlükler alanına dönüşecektir.

Yukarıdaki tartışmadan hareketle özerk ve özgürlüklerin yaşandığı bir ortam olması gereken üniversitede belli baskı mekanizmalarının olduğunu ve öğretim elemanlarının özgürce hareket edemediklerini söylemek mümkündür. Öte yandan O'Shea (2016) açık roller ve hesap verebilirliklerin çalışanlara yeni bir özgürlük sunduğunu ifade etmektedir. Nitekim Serrini (2018) de karar alma süreçlerinde yer almayan astların alınan kararların faydasız olduğunu düşündüklerinde morallerinin düşeceğini belirtmektedir. Ayrıca yazar, liderlerin optimum yarar sağlayacağını düşündükleri kararı almaya çalışsalar da bunun her zaman mümkün olmayacağını; bu noktada gerek otokratik gerekse paternalist liderlerin aldığı kararların işgörenlerin morallerine zarar vereceğini de vurgulamaktadır. Bu sebeple, etki alanları kapsamında özerk hareket etmeyi sağlayan rol kavramına geçişin öğretim elemanları için olumlu sonuçlar doğurabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 17'den anlaşılacağı üzere rol kavramına geçişin yaratacağı bir diğer değişiklik yetenek ve ilgi alanlarının tespit edilmesidir. Bu kategoride öğretim elemanlarının yetenek ve ilgi alanlarını rahatlıkla belirlemelerine yönelik görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, rol kavramına geçişin bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini gözden geçirmesine, işe yönelik algılarının değişmesine ve görevlerini içselleştirmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Bu hususta K11'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

K11: Değişiklik olduktan sonra insanların öncelikli olarak üzerindeki o kalıplaşmış unvanlar, işte, kalıplaşmış kafalarındaki üniversite öğretim elemanı algıları değişirdi bence öncelik olarak. Önce bu değişirdi. Ve kısa süre sonra kafalarında bir takım ilgi ve yetenekleri ile ilgili üst bilişlerini harekete geçirirlerdi bence. Neyi iyi yapıyorum ben? Neyi zayıf yapıyorum? Bu değişmeye başladılar. İnsanların düşünceleri, algıları değişmeye başladılar bence. Ve dediğim gibi güçlü ve zayıf yönlerini gözden geçirdi insanlar. Ve bu değişiklik sonrasında belki önce bir kaygılanma da olabilirdi. Yani diyelim ki eğer ben bir özel bir yeteneğim veya ilgi alanım yoksa. Acaba herhangi bir ekipte yer alamam veya bulunduğum yerde ne kadar barınabilirim acaba? gibi belirli kaygılar da duyulabilirdi elbette.

K11'in de belirttiği üzere bu değişimin ilk başlarda yani bireylerin kendini ve ilgi alanlarını tanıma sürecinde kaygı yaratabileceği düşünülmektedir. K17'in "Böyle bir ortamda işler daha profesyonel ve nitelikli yapılabilirdi." şeklindeki ifadesi de bu değişikliğin örgütü bulunduğu konumdan öteye taşıma ihtimali olduğunu destekler niteliktedir.

Yaratıcılık ve motivasyon artışı, rol kavramına geçişin yaratacağı değişikliklerden bir diğeridir. Bu anlamda katılımcıların rol kavramına geçişle birlikte öğretim elemanlarının hem yaratıcılıklarının hem de motivasyonlarının artacağını düşündükleri görülmektedir. Bu hususta K4'ün görüşleri şu şekildedir:

Bence güzel bir işleyiş olur gibi geliyor. Çünkü hani herkesin kendi ilgi alanını duyduğu bir işi yapması gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçekten kendini daha verimli hissediyor, daha bir motivasyonu yüksek oluyor. Böylelikle de o işi daha iyi bir şekilde yürütebileceğini düşünüyorum. Üstten hani bir nasıl diyeyim, emirle iş geldiği zaman insan o işi üstlenmek istemiyor. Hele ki ilgi duymadığı bir alansa.

Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla benzer bulguların olduğu görülmüştür. Örneğin Eremina (2017) holakrasinin işgörenlere daha fazla özerklik, net bir amaç ve üst düzey ustalık fırsatı vererek Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki içsel motivasyon faktörlerini arttırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Gür (2019) de örgütsel yönetimde yeni bir sistem olarak holakrasi ve Türkiye'de uygulanabilirliğini araştırdığı çalışmasında holakrasinin uygulandığı örgütlerde yaratıcılık, güven, başarı ve motivasyon gibi unsurlarda artış görüleceğini tespit etmiştir. Öte yandan Kumar ve Mukherjee (2018) holakrasiyi ilk uygulayan firmalardan biri olan Zappos'un temel değerlerinin değişimi kucaklamayı ve yaratmayı, esnekliği ve uyarlanabilirliği, öğrenme kapasitesini, risk almayı, kararlı ve motive işgörenleri desteklemek olduğunu; bunların ise holokratik örgüt yapısında arzu edilen özellikler olduğunu belirtmiştir.

Holakrasi, COVID-19 sonrası, 'Yeni Normal' dönemde işletmelerin ayakta kalabilmesi için işgörenleri karar alma süreçlerine dahil ederek onların örgütü sahiplenme

bilincini arttırmaktadır. Bu bağlamda Airbnb da holakrasinin COVID-19 salgını gibi yıkıcı ortama yanıt veren sürdürülebilir iş stratejileri geliştirmeye yönelik motivasyonlarını ve katılımlarını arttırdığını; ayrıca çalışanların sahiplenme duygusunu güvence altına aldığını belirtmektedir (Oe ve Le, 2021). Öte yandan Gür (2019) çalışmasında holakrasi uygulanan işletmelerde işgörenlerin yaratıcılığının ve motivasyon seviyesinin görece artış gösterdiğini tespit etmiştir. Nitekim esnek ve adem-i merkezîyetçi yapıdaki örgütlerin, yaratıcılığa ve sıra dışı düşünmeye fırsat verdiği düşünülmektedir (Serrini, 2018). Bu görüşü destekler şekilde Leenders, Van Engelen ve Kratzer (2003) yaptıkları çalışmada, âdem-i merkezîyetçiliğin yaratıcılığı teşvik etme olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde alanyazındaki araştırma sonuçlarının bu çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öte yandan öğretim elemanları, rol kavramına geçiş için bazı koşulların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu değişikliğin gerçekleşebilmesini üniversitenin köklü bir tarihsel geçmişe sahip olması, uygulayıcıların demokrasi kültürünün ve farklılıkların varlığının kabulü ile mevcut kültürün kırılması gibi koşullara bağladıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu değişikliğin gerçekleşmesi için verdikleri önerilerden biri de işleyişle ilgili bir yol haritası çıkarılması yönündedir. Nitekim Yeşilkaya (2021) da bürokratik yapı ve büyük ölçekli örgütlerin holakrasi gibi görece sade bir yönetim sisteminden yeterli yarar sağlayabilmeleri için birtakım değişiklikler yapmaları gerektiğini bildirmektedir. Ona göre örgütün “temel yetenek geliştirme” yoluyla rekabet yeteneği sağlama kaygısını önlemesi, bu tarz uygulamaları kullanmada bir yol haritası olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanları ayrıca, örgütte hem çok sesliliğin varlığına hem de bu durumların içselleştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bunların dışında öğretim elemanları çalışanların öz değerlendirmelerini ve öz denetimlerini yapması gerektiğini de dile getirmektedirler. Bu konuda bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K15: Bence bu kurumdan kuruma farklılaşabilir. Yani şöyle ki, örneğin kurumun ciddi bir tarihsel geçmişi varsa, örneğin kültürel birikimi varsa, üniversite bazında baktığımızda Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe, ODTÜ gibi üniversitelerle yeni kurulan üniversiteleri kıyasladığımızda farklı bir şey çıkabileceğini düşünüyorum ortaya. Bir taraftan bu var. Yani üniversitenin köklü bir tarihsel geçmişinin olması, kültürel birikiminin olması. Aynı zamanda bilimsel birikiminin de olması bunu üçüyle birlikte söylüyorum. İkinci olarak

söyleyeceğim bir taşra ayrımı olabilir. Yani üniversitenin nerede kurulduğu ve ne kadar izole olduğu kurulduğu ortamın üniversite yapısına, bilimsel araştırma mekanizmalarına ya da orada çalışan insanların düşünsel dünyalarının, kültürel dünyalarının ne kadar beslediği. bunlarla da ilişkili bence. Beslemiyorsa, daha tek tip, daha homojen yapılar mesela bunun daha zor olacağını düşünüyorum. Ama daha köklü ve yapılı üniversitelerde daha kolay işleyebileceğini düşünüyorum.

K5: İşlerin yürütmesinde yukarıda kısaca bahsettiğim gibi etkili ve verimli bir durumun ortaya çıkacağı aşikârdır. Çünkü mevcut işleyişte ve yürürlükte olduğu şekliyle işlerin yapılması ya günü kurtarmak şeklinde olmakta veya da kurum içinde örgütsel vatandaşlığı çok yüksek çalışanlar sayesinde yapılmaktadır. Böylece belli kişilerin üzerinde iş yükü artmakta, ancak işlerin yürütmesinden veya yürür görünmesinden kaynaklı da mevcut işleyişin herhangi bir sıkıntı yaratmadığı hissi ortaya çıkmaktadır. Kısaca işlerin rol olarak tanımlandığı ve çalışanların birden fazla rolü üstlendiğinde görünürde bir sıkıntı çıkmayacaktır. Ancak burada tek çekincem ise özerkliğin anlaşılma şekli ve derecesinin, bu rollerin yapılmasına nasıl etki yapacağıdır. Burada yine kültürden ve özelden yönetim kültüründen beslenmek ve bahsetmek zorundayız, yani kısaca kültürel olarak da üniversiteler ve oradaki çalışanlarda bu durumun içselleştirilmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekleyecek çalışmalar mevcuttur. Örneğin Lo Iacono (2020) çalışmasında kültüre ve onun holakrası ile ilişkisine vurgu yaparak güçlü kurum kültürüne sahip örgütlerin sahip oldukları karşılıklı güven, bağlılık, üstlerine saygı ve üstlendikleri seçimler sayesinde uygulama sürecinde daha başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Bununla birlikte başarı şansını örgüt kültürüyle beraber yerel (bölge/şehir) kültürün de etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Gür (2019) de çalışmasında köklü bir geçmişi olan, başarılı ve vizyon sahibi işletmelerin çalışanlarını örgütün amacı ve vizyonu çerçevesinde yönlendirmelerinin kolaylığından bahsetmektedir. Ona göre köklü yapıya sahip örgütlerde holakrası gibi kurallara dayalı yönetimin kabulü daha kolay gerçekleşebilecektir. Erdem vd. (2010) de akademisyenlerin kurumlarını hangi örgüt kültürü ile ilişkilendirdiklerini ve örgüt kültürü eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında da bu çalışmaya benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin kurumlarını hiyerarşi ve pazar kültürü ile ilişkilendirdiği; ancak kurumlarının adhokrası ve klan kültürüne daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada akademisyenlerin esnekliği ve dinamik olmayı vurgulayan adhokrası kültürü ile klan kültürüne olan eğilimlerinin çeviklik, girişimcilik ve esnekliği içeren holakrası kültürünü de kabul edebilecekleri düşünülebilir.

Çember Örgüt Yapısı. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarına üniversitelerindeki birimlerin birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi “çember” şeklinde yapılandırıldığında oluşacak değişiklikler ve üniversitelerinin bu şekilde yönetilmeye uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretim elemanlarının bu konuya ilişkin görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

<i>Öğretim Elemanlarının Çember Örgüt Yapısının İşleyişe Etkilerine İlişkin Görüşleri</i>		
<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>f*</i>
Çember örgüt yapısı	Olumlu Etkileri	34
	Olumsuz Etkileri	10
Toplam		44

Tablo 18 incelendiğinde öğretim elemanlarının en fazla çember örgüt yapısının üniversite için olumlu etkileri olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Nitekim öğretim elemanları bu düşüncelerini çok sesliliğin olduğu bir ortam yaratması, daha verimli sonuçlar üretebilmesi ve işlerin daha iyi yürümesi, multi-disipliner çalışmaların hızlanması, yönetim fikrinin ve proje odaklı bir yapılanmanın ortaya çıkması, ast-üst ilişkisinin ortadan kalkması ve çalışanların daha iyi tanınarak görevlerin verilebilmesi şeklinde gerekçelendirmektedirler. Bazı öğretim elemanlarının bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

K1: Bu çember şeklinde bir yapılanma bana şeyi çağrıştırdı, proje odaklı yani bir iş var ya da anlaşılması açıklanması gereken bir iş var ve burada farklı uzmanlıkları olan insanlar o hiyerarşik yapıdan bağımsız bir şekilde bir araya gelir, bir çember oluşturursa acaba üniversite ortamında daha verimli etkili sonuçlar üretebilir mi? Ben buna olumlu bakıyorum. Olması gereken bir ideal

olarak bakıyorum. Çünkü yani bilim, bilgi ve gerçekliğe ilişkin bizim aslında tavrımız, az önce ifade ettim aslında tek disiplinli değil artık. Inter-disipliner, multi-disipliner ve trans-disipliner bir şekilde giderek daha fazla ekiplerin bir arada çalıştığı bir yapı.

K16: Yetki devri söz konusu olur. Yani yetki tek kişide toplanmış durumda şimdiki hiyerarşik yapıda. Ama böyle çemberler iç içe geçerse görevler de yetkiler de devrilmiş olur bu açıdan. Bir başka açıdan ekip çalışması devreye girmiş olur. Bir olaya çoklu bakış açısı girmiş olur. Çoklu değerlendirme, ortak karar alma gibi yönetim için önemli olan özellikler daha çok hayata geçmiş olur.

21. yüzyılda multi-disipliner çalışmalara duyulan ihtiyaç gittikçe artmaya başlamıştır. Nitekim multi-disipliner yaklaşım, proje veya çalışma için uygun olması halinde büyük yarar sağlamakta; yenilik ve inovasyon sağlayan bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Çam, 2019). Benzer şekilde holakrasinin de 21. yüzyılın değişen dünyasında örgütlerin esneklik ihtiyacını karşılamak ve iş ortamına hızla uyum sağlamalarına fırsat vermek için ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Yew, 2020). K1'in de belirttiği üzere holokratik örgüt yaklaşımındaki çember örgüt yapısının kullanılmaya başlanması ile multi-disipliner çalışmaların hızlanacağı düşünülmektedir. Öte yandan Skorková, Holická ve Kováčik (2019) yaptıkları çalışmada, holakrasinin işgörenlerin hareket özgürlüğünü ve esnekliğini desteklerken davranışlarını kısıtlayıcı gereksiz kuralları ortadan kaldırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte yazar, holakrasinin odağı değerlere ve kurum kültürüne kaydırarak işe alımda ana kriter haline getirdiğini de belirtmektedir. Velinov ve Denisov (2017) ise yapmış oldukları çalışmada holakrasinin örgütün performansını olumlu yönde etkilediğini; çalışan bağlılığı ve iş tatmini yüksek olan işletmelerin holakrasiyi uygulama olasılığının görece daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yazar, holakrasiyi uygulayan küresel işletme sayısının da giderek artış gösterdiğini belirtmektedir. Nitekim holakrasinin kısa dönemde uygulanması ve adapte olunması zor; ancak uzun dönemde hem işgörene hem de örgüte katkıları yönüyle ele alınması gereken yeni ve önemli bir yönetim yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 18'de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının bir kısmı çember örgüt yapısına geçişin bazı olumsuz etkileri (f=14) olabileceğini ifade etmiştir. Bu hususta öğretim elemanları en fazla bu yapıya geçişle hiyerarşinin tamamen ortadan kalmayacağından ve farklı şekillerde varlığını sürdüreceğinden bahsetmişlerdir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: Yani ben açıkçası hiyerarşik yapının ortadan kalkacağını çok düşünmüyorum. Çember şeklinde yapılandırılrsa bile bir şekilde hiyerarşik şey olurdu. Bu belki örneğin yaşa dayalı olabilirdi, mesleki kıdeme dayalı olabilirdi. Yani bir astlık-

üstlük ilişkisi ister istemez olurdu. Belki çok keskin olmazdı bugünkü gibi. Unvana dayalı ya da mevkiye dayalı bir yapı olmadığını varsayıyorum bu çember yapıda. Ona nazaran daha az bir astlık üstlük ilişkisi olurdu tabii ki ama. Gene de olurdu, informal bir şekilde.

K15: Öyle ya da böyle ne kadar silik olsa da hiyerarşik mekanizma kendini hidden, gizli bir şekilde, örtük bir şekilde dolaşıma sokmuş durumda ve bu bence o çember ya da program içerisinde belli baskı mekanizmalarını daha örtük bir şekilde devreye sokabilir. İşte hem araştırma sürecinde olsun, ilişkilene sürecinde olsun, ne bileyim kaynakların dağılımında eşitsizlikler olsun onun dışında belli pozisyonların nepotizm olabilir. Anlatabiliyor muyum? Öyle ya da böyle bu örtük yapı, çeşitli problemler ortaya çıkarabilir ve bu saydıklarım birkaç tanesi.

Yukarıda verilen K2 ve K15'in ifadelerinin ilgili literatürdeki bulgularla paralel olduğu görülmektedir. O'Shea (2016) araştırmasında holokratik yapıya geçiş yapan bir örgütteki işgörenlerin hiyerarşik yapının tamamıyla kaldırılmadığını; sadece örgüt şemasındaki kutuların çemberler ve alt çemberlerle değiştirildiği konusunda hemfikir olduklarını tespit etmiştir. Lo Iacono (2020) Skorková vd. (2019) yapmış oldukları vaka çalışmasında holokratik yönetim ilkelerini uygulayan Zappos şirketini ele almışlardır. Şirkette uygulanan holakrasinin temel özelliklerini belirlemeyi ve bunları bürokratik örgütlenmenin özellikleriyle karşılaştırmayı amaçlayan çalışmaya göre holakrasinin kurumsal dünyadaki hiyerarşiyi ortadan kaldırmayı başaramadığı ifade edilmektedir. Bir başka çalışmada ise Kumar ve Mukherjee (2018), holakrasinin özellikle büyük ölçekli işletmelerde uygulandığında tek bir yanlış olayın bile büyük bir hataya yol açabileceğini; bu sebeple de küçük işletmelerde uygulanmasının önemli olduğunu iddia etmektedir. Öte yandan Guilherme (2018) kar amacı gütmeyen kuruluşların ve start-up şirketlerin fikir birliğine dayalı yaklaşımla örgütlendiklerini; çok sesliliğin ilk başlarda kulağa heyecan verici ve ilgi çekici gelse de; karar verme sürecinde söz sahibi olmanın ve söylediklerini eylemlere dönüştürme gücüne sahip olmanın büyük bir sınırlılık ortaya çıkaracağını belirtmektedir. Ayrıca yazar, aksi halde her şeyin sinir bozucu hale geleceğini; bunun ise ilgi ve katılım kaybına yol açacağını vurgulamaktadır (Guilherme, 2018). Başka bir çalışmada ise Yew (2020) holakrasiye geçiş yapmanın örgüt çalışanları için oldukça önemli bir değişiklik olduğunu belirtmektedir. Yazar, bu yapıyla birlikte yöneticilerin sahip olduğu birtakım ayrıcalıklar ortadan kalkacağı için onların tüm işgörenlere eşit muamele etmeleri ve birilerini yönetmekten ziyade diğerleri gibi yalnızla işleri ile uğraşmaları gerekeceğini belirtmektedir.

Öte yandan öğretim elemanları çember örgüt yapısının uygulanmasının bazı koşullara bağlı olduğundan bahsetmişlerdir. Bu hususta öğretim elemanlarının çember

örgüt yapısının uygulanması için öncelikle ülkenin veya örgütün yönetim şekillerine bakılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları, işgörenlere uygulama bilincinin verilmesi, özerk bakış açısına sahip kişilerin bir araya gelmesi ve sistemin tüm öğelerinin aynı görüşte olması gerektiğinden de bahsetmektedir. Bu hususta K13 “O sistemin bütün tuşlarının yani bütün işgörenlerinin de o kafada olması lazım.” şeklindeki görüşüyle yapıya geçişin bir takım koşullara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Bu bulguyu destekler şekilde Liebert (2020) yapmış olduğu araştırma sonucunda, örgütlerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla holakrasiyi uygulama eğiliminde olduklarını; ancak bu tür bir girişimin belli bir örgüt kültürünün varlığını ve üst düzey teknolojik kaynakları gerektirdiğini tespit etmiştir. Bu sebeple de yazar, holakrasiyi uygulamaya karar veren her örgütün öncelikle yeteneklerini, örgüt kültürünü ve teknik kaynaklarını gözden geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Saylık (2017) da Türkiye’de makam ve unvan sahibi kişilerin görece daha fazla önemsendiğini ve tüm alanlarda imtiyaz gösterildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda makam ve unvanların olmadığı bu özerk yapının benimsenmesinde benzer görüşteki işgörenlerin, uygun örgüt kültürünün ve üst düzey teknolojik kaynakların varlığının gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca katılımcılara üniversitelerinin yapı ve yönetim anlayışı açısından çember örgüt yapısı ile yönetilmeye uygun olup olmadığı da sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların sekizinin çember yapının üniversiteleri için uygun olduğu yönünde görüş bildirirken; yedisinin ise uygun olmadığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar, üniversitelerinin çember yapıya uygunluğunu üniversitelerinin özerk yapıya, çokselsliliğe, köklü bir tarihsel geçmişe ve örgüt kültürüne sahip olmaları ile gerekçelendirmektedir. Bu konuda K14’ün “Ankara Üniversitesi’nin kültürü buna uygun. Çünkü Ankara Üniversitesi’nde çok seslilik hâkim.” şeklinde görüşünden de anlaşılacağı üzere bu yapının uygulanmasında örgüt kültürü oldukça önemlidir.

Üniversitelerinin bu yapıya uygun olmadığını düşünen katılımcılar ise bu görüşlerini YÖK sisteminin mevcut hiyerarşik yapısına, ülkenin mevcut yapısal özelliklerine, yönetim alanında sorunlara yol açabilmesine ve örgütün üyelerinin tamamının kabulünü gerektirmesine bağlamaktadır. Üniversitelerinin bu yapı için uygun olduğunu veya uygun olmadığını bildiren bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K11: Bizim üniversitemiz, aslında Hacettepe Üniversitesi, insan kaynağımız buna uygun bence. Ama Yükseköğretim Mevzuatı içerisinde yer aldığı, yer alması nedeniyle az önce söylediğimiz Yükseköğretim kurumundan Hacettepe Üniversitesi'ne doğru yukarıdan aşağıya emir ve talimatlarını verildiği, mevzuatın belirlendiği bir yapı olduğu için Hacettepe Üniversitesindeki insan kaynağı da etkili kullanılmıyor maalesef. Dolayısıyla bu, evet uygun diyebiliriz. Üniversitemizin içerisindeki hem akademik hem idari insan yapısının uygun olduğunu düşünüyorum ben, Hacettepe Üniversitesi olarak.

K13: Vallahi bizim üniversitemiz diye demiyorum, ama hani birçok yere göre daha kurumsal olduğumuzun farkındayım. Tabii son yıllarda bazı değişiklikler oluyor. Benim öğrencilik yıllarım doksanlarda, çok daha gözümde büyütüyordum fakültemizi. Yaşadıkça anlıyorum hani bazı hocalarım ya da bazı işleyişler aslında o kadar benim düşündüğüm kadar değil. Onu anlıyorsunuz deneyimle. Ama böyle bir sistem uygulanacaksa Türkiye genelinde belki bunu yapabilecek üç üniversiteden biri biziz. Pilot uygulamaya alınabilecek diye düşünüyorum.

K10: Çember yönetim dediğim gibi gruplaşmalara neden olacak. Ve bu küçük gruplar üniversite içerisinde gruplaşmalar olursa, onlar da liyakat sistemini bozar diye düşünüyorum.

Öte yandan bazı öğretim elemanlarının üniversitelerinin çember yapıya uygunluğu için birtakım yapısal gereklilikler olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanları üniversitelerinin yapı ve yönetim anlayışı yönünden çember yapıya uygunluğunu uygun vizyona sahip olma, yönetim kültürünün uygun hale getirilmesi, görece daha özerk üniversiteler için ve sosyal bilimler alanında daha uygun olması ile gerekçelendirmektedir. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K5: Şu anda hem yapı hem de davranış boyutunda maalesef uygun değil, ama yine tekrar etmekte fayda var, yönetim kültürünün bu yapıya uygun hale gelmesi durumunda neden olmasın demek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

K16: Böyle bir yönetim sizin söylediğiniz gibi iç içe geçen halkalar şeklinde bir yönetim, bir teknik olarak algılanabilir ama diğer taraftan üniversite yönetiminde geleneksel kültür çok önemli oluyor. Kültürel alışkanlıkları da değiştirmek kolay değil. Yani insanları yerleştiği bir kanalı devam ettirmek ister. O açıdan söylediğiniz tarzda bir modeli uygulamak için, örgüt kültüründe, üniversite kültüründe bir takım değişiklikler gerekli olur. Bunu da değiştirmek zordur. Ama olur mu? Olur.

Lo Iacono (2020) bazı kültürel özelliklerin çember yapıya daha uygun olduğunu; bu noktada ise Hofstede' nin kültür boyutlarından güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınmanın modelin başarısını etkileyebilecek iki önemli değişken olduğunu belirtmektedir. Nitekim belirsizlikle baş edebilen ve düşük güç mesafesine sahip ülkelerin değişikliklere aşına ve yeni çalışma yöntemleri denemeye daha yatkın olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple de holakrasinin bu ülkelerde daha fazla kabul göreceği öngörülmektedir. Bu sebeple de holakrasiyi benimseyen pek çok şirketin bu özellikleri gösteren ülkelerden biri

olan ABD’de olmasının şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir. Saylık (2017) Hofstede’ nin bulguları çerçevesinde Türkiye’nin yüksek düzeyde güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğiliminde bir toplumsal kültürüne sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu göz önüne alınırsa bu yönetim modelinin Türkiye’de uygulanmasının görece zor olacağı düşünülebilir. Ancak K5 ve K15’in de değindiği üzere örgüt kültüründe birtakım değişiklikler yapıldığında bu örgüt yapısının uygulanabilir olacağı düşünülebilir. Nitekim Aycan ve Fikret-Pasa (2003) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’deki genç nüfustaki yaşlılara ve makam sahiplerine saygı gösterme gibi geleneksel değerlerin rekabet, başarı ve bireysel çıkarlarla yer değiştirdiğini belirtmektedir. Belirsizlikten kaçınma ile ilgili olarak ise, son 30 yıldır belirsizliğin bir şekilde hayatın rutini haline geldiği ve insanların onunla yaşamayı öğrendiği ifade edilmektedir. Bu bulguyu destekler şekilde Gür ve Genç (2020) de kültürel yapısı, vizyonu ve örgüt yapıları göz önüne alındığında holakrasinin Türkiye’de uygulanabilecek bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde holakrasi modelinin Türkiye’deki hem benimsenebileceği hem de uygulanabileceği sonucuna ulaşılabilecektir.

Yöneticilerin Takım Liderine Dönüşümü. Bu araştırmada yöneticilerin çember takım liderine dönüşümü ve oluşacak değişikliklerle ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Katılımcıların çoğu (f=15) yöneticilerin çember takım liderine dönüşümünü *olumlu* karşılamışlardır. Yalnızca iki katılımcı (f=2) bu dönüşümün *olumsuz* olacağını belirtmiştir. Olumlu olacağını düşünen K15 “Otoritenin yıprandığını düşünürsek, öyle bir yerden olumlu bir yansıması olacağını tahayyül ediyorum.” şeklinde görüşünü bildirirken; K3 de “Herkes fikirlerini paylaşır, o fikirler belki geliştirilebilir. Hani herkes kendi rollerine göre, yeteneklerine göre rollerde olacaktır.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K9: Bireysel olarak işlerimiz olsa ama bizi yöneten değil de bizi motive eden, güçlendiren insanlar olsa çok keyifli bir süreç olur. Keyif alırsınız yaptığınız işten. Zorla yapmak yerine severek isteyerek bir şeyler yapıyorum, başarıyorum duygusu da bir topluluğun da parçası olarak hissedersiniz. Şu an ama kendimize bir yer bulmak ve o yeri sahiplenmek için savaşıyoruz gibi oluyor yani birazda. Hücredeki gibi, hani yabancı bir madde girdi. Onu öldürmeye çalışıyoruz gibi oluyor. Hani bütünlük içinde çalışmak yerine hastalıklı olanları temizleyip aman kimse etliye sütlüye bulaşmasın. Ortalık karışmasın gibi bir şeyler oluyor, olabiliyor bazen.

K16: Olurdu. Çünkü belli bir kişiye tâbi olmaktan daha fazla kişiye şans tanımak yönetimde ve yeri geldikçe yönetime göre yeterliklere göre takım liderini

değiştirmek çok daha etkin sonuçlar getirebilirdi. Böylece yönetime katılma oranı da daha yüksek olurdu. Daha etkili bir yönetimin de önü açılmış olurdu.

Bu dönüşümün olumsuz olacağını düşünen K2 “Türkiye’nin bahsettiğim şartları düşünöldüğünde gerçekçi olmayacağını, etkili olmayacağını düşünüyorum” şeklinde ifadesiyle görüşünü bildirmektedir. Benzer şekilde K10 da “Bu liyakatin bozulmasına sebep olabilir ya da belirli kişilerin grupların başka öğretim üyeleri üzerine güç devşirme sana sebep olabilir.” şeklindeki ifadesiyle bu dönüşümün olumsuz sonuçlar doğuracağına ilişkin görüşünü ifade etmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Robertson (2015) CEO'ya veya herhangi bir yöneticiye sürekli olarak güvenmenin örgüt genelinde algılanan gerilimlerin ifade edilmesinde önemli bir sınır oluşturarak “kuruluşun kendisini etkin bir şekilde yönetme kapasitesinde bir başarısızlık noktası yaratacağını” vurgulamaktadır (Guilherme, 2018). Bu sebeptir ki holokratik örgüt yapısıyla “yönetici” veya “patron” gibi terimler ortadan kalkmakta ve yöneticiler sahip oldukları yetkileri kaybetmektedirler (Robertson, 2015b). Bununla birlikte örgütteki çeşitli rollere atanan işgörenlerin kendi kendilerini yönetmesi istenilmektedir (Chen, 2017). Böylelikle “patron” olarak algılanan amir, gerektiğinde rehberlik ve iletişim sağlayan; ancak rol dağılımı ve atama süreçlerine müdahale etmeyen “koç” veya “takım liderine” dönüşmektedir (Robertson, 2015b). Bu noktada Archer vd. (2016) örgütün hiyerarşik yapıdan uzaklaşmasına bağlı olarak - süreci yönlendiren cesur bir lider olmadan, holakrasinin etkili olamayacağını vurgulamaktadır (Archer, Forrester-Wilson ve Muirhead, 2016, 36). Nitekim Middlehurst (2004) de yükseköğretim kurumlarının iç yapılarının ve rollerinin değişiminin sürdürülebilmesinde akademik liderlerin ve yöneticilerin önemli rolleri olduğunu belirtmektedir. Özetle holakrasiye geçişle birlikte yönetici unvanları takım liderine dönüşse de geçiş sürecinin başında süreci yönetmek amacıyla üst düzey yönetici ihtiyacının kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların çoğunluğu tarafından olumlu karşılanan bu dönüşümün bazı avantaj ve dezavantajları da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri Tablo 19’da görölmektedir.

Tablo 19

Öğretim Elemanlarının Yöneticilerin Takım Liderine Dönüşümüne İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f</i>
Takım Liderine Dönüşüm	Avantajlar	-Sadece yönetim değil, orada yapılan işlemlerin etik olarak yürütülmesi ile ilgili sorumluluğu da üzerine almış olurdu bence- K11 -Bir şey isterken birkaç kere düşündüğümüz bir kişi olmasından ziyade biz açıkça fikrimizi söylediğimiz, tartıştığımız, gerekirse biz de uygun rolü değiştiren- K14 - Böylece yönetime katılma oranı da daha yüksek olurdu. Daha etkili bir yönetimin de önü açılmış olurdu- K16	11
	Dezavantajlar	- Hani nasıl söyleyeyim, tabiri caizse adam kayırmaya neden olabilir- K10 - Çok seslilik bazen iyi bir strateji gibi görünse de bazen işlerin yavaşlamasına neden olur- K17 -Gerilimi tahayyül edemiyorum. Gerilimsiz de olacağını düşünemedim. - K15	6
Toplam			17

Tablo 19'dan da anlaşılacağı gibi öğretim elemanları yöneticilerin takım liderine dönüşümü sonucunda görece daha fazla *avantaj* sağlayacağını düşünmektedir. Şöyle ki takım liderliğine geçişin iletişim problemlerini azaltması (K3, K4, K14), işleyişi etkin hale getirmesi (K4, K8), görev alanlarını zenginleştirilmesi (K11), motivasyonu artırması (K15), yönetimi keyifli hale getirmesi (K9), kendi bütçesini planlama ve yönetme (K11), otoritenin aşınmasını sağlaması (K15) ile yönetime katılma şansını artırması (K14, K16) gibi avantajları olabileceğine ilişkin görüşlerini ifade etmektedir. Bu konuda katılımcılardan K11'in görüşleri şu şekildedir:

K11: Olurdu. Tabii ki olurdu. Takım lideri olarak örneğin bir yönetim sürecinde takım lideri dediğimiz pozisyona aslında değişiklik olması aynı zamanda kendi görev alanlarını da daha da zenginleştirdi. Mesela sadece yönetim değil orada yapılan işlemlerin etik olarak yürütülmesi ile ilgili sorumluluğu da üzerine almış olurdu bence. Veya bütçe, bütçe, kendi bağımsız bütçesine oluşturabilme ve yönetilmesi ile ilgili bir değişiklik de ortaya çıkardı bence. Çünkü takım lideri dediğiniz zaman aslında işlerin koordinasyonu değil, aynı zamanda o işlerin etik yürütülmesi ve bütçesinin şekillendirilmesi ile ilgili olan konuya da dahil olduğu için bence takım lideri olması doğru olurdu. Doğru bir değişiklik olurdu bence bu açıdan.

İçinde bulunulan dönemde işgörenlerin pek çoğu buldukları örgütteki karar alma süreçlerine katılmak istemektedir. Nitekim eğitim örgütlerinin demokratik hale gelmesi için eğitim işgörenlerinin yönetime katılması oldukça önemli bir unsurdur.

İşgörenleri yönetime katmanın amacı, giderek daha karmaşık hale gelen yönetim sorunlarına çözüm bulmak için işgörenlerin tecrübelerinden ve mesleki bilgilerinden yararlanarak güçlü ve etkili bir örgüt oluşturmaktır (Başaran, 2006, 201-228). Paksoy (2007) “Üniversitelerde Akademik Personelin İş Memnuniyeti: Harran Üniversitesi Örneği” konulu çalışmasında örgüt yönetiminde hiyerarşinin yerini yatay yönetimin alması, takım lideri ve koç gibi kavramların önem kazanması gibi felsefi değişiklikler sonucu iş memnuniyetinin gittikçe önem kazandığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Luenendonk (2019) liderliğin örgüt içerisinde dağıtılmasıyla yenilikçiliğin teşvik edileceğini ve böylelikle de verimliliğin artacağını ifade etmektedir. Somda (2020) ise değişen iş ortamlarının kurumsal yöneticilerin emir komuta zinciri ile hiyerarşiye dayanan geleneksel yönetim yapılarının etkinliğini değerlendirmesini gerektirdiğini belirtmektedir. Nitekim holakraside yönetici rolü, hiyerarşik yapıdaki yetkiye dayalı olarak “emreden ve talimat veren” bir “otorite merkezi olmanın ötesinde “işine hakim olan” bir bilgi merkezi olarak tanımlanmaktadır (Yeşilkaya, 2021). Bu sebeple de bazı yöneticilerin çalışanlara özerklik veren ve örgütsel iletişimi kolaylaştıran holakrasiyi (patronsuz yönetim) benimsedikleri görülmektedir (Somda, 2020). Bu bağlamda, Kumar ve Mukherjee (2018) de bu lidersiz yapının, zaman ve mekanda yakınlık sağladığını, cevap verebilirliği artırdığını, esnekliği ve bireyselleşmeyi teşvik ettiğini belirtmektedir.

“Dezavantajlar” kategorisinde ise öğretim elemanları liyakatin bozulması (K10), katı bir hiyerarşiye dönüşebilmesi (K15), yetki devrine sebep olması (K10), işlerin aksamasına ve birtakım sorunlara neden olması (K15, K17) ve gerilim yaratması (K15) şeklinde görüşlerini bildirmektedir. Öte yandan bu değişimin olumlu sonuçları olacağını düşünen K15, “Yani bu bence kurumsal geçmiş ile alakalı. Bir üniversitenin kendi iç dinamikleri ile alakalı. Onun dışında da otoritenin yıprandığını düşünürsek, öyle bir yerden olumlu bir yansıması olacağını tahayyül ediyorum. Ama gerilimi tahayyül edemiyorum. Gerilimsiz de olacağını düşünemedim.” şeklinde görüşünü belirterek dönüşümün bir takım dezavantajları olabileceğini de ifade etmektedir.

Robertson (2007) holakrasinin hiyerarşik yapıdaki örgütten farklı olarak, örgüte rehberlik etmenin her yönüyle yeni bir yolu olduğunu; bu yapıdaki örgütün radikal öz-yönetime dayanmakta olup yönetim yetkilerinin tüm çalışanlar arasında bölündüğünü ifade etmektedir. Ancak çalışanlarına özerklik ve karar verme gücü sunan holakrasinin, hiyerarşik yapıda yöneticilik unvanı elde etmek için çaba harcayan ve kariyer planları yapan bireyler için ilgi çekici bir yapı sunmadığı da görülmektedir (Yeşilkaya, 2021).

Nitekim yıllardır yöneticilik yapan bireylerin bu değişimle birlikte bu pozisyondan vazgeçmelerinin kolay olacağını düşünmek çok da gerçekçi olmayacaktır.

Toplantılarda Sorunla Çözüm Önerisi Sunma. Bu araştırmada holakrasinin toplantılarda sorunla birlikte olası çözümünü de sunma yükümlülüğü ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşlere ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde toplantılarda sorunla birlikte olası çözümü de sunma öğretim elemanlarının büyük bir kısmınca olumlu bir uygulama (f=13); görece az bir kısmı içinse olumsuz bir uygulama (f=2) olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanları bu konudaki görüşlerini mevcut yapının (kurum ve toplum) eleştiriye kapalı olması (K1, K4, K5, K9), sorunların yalnızca eleştirmek için söylenmesi (K4, K7), çözüm üretmenin zor olması (K4, K8), eleştirmek için belli statüde olunmasının gerekmesi (K9), önceleri iletilen sorunların çözülmemesinin tükenmişlik yaratması (K9) ile gerekçelendirmektedir. Bu bulguları destekler şekilde Güner (2017)'in çalışmasında da bazı katılımcılar eleştiri ve düşüncelerini ilettiklerini; ancak bunların önemsenmediğini ve dikkate alınmadığını gördükleri için eleştiri ve düşüncelerini bildirmekten vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmadaki katılımcıların da çoğunlukla bu uygulamalardan memnun olmadığı ve bu yeni uygulamanın olumlu olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K7: Bence güzel olurdu. Neden diyeceksiniz? Çünkü bazen bazı insanlar sorun çözmeye niyetli olmuyor. Sorunlar hep oluyor, ama sorunları çözmeye niyetli olmuyor. Sadece sorun üreten insanlar da var. Hani bu böyle ülkeyle, çalıştığımız üniversite ile ilgili bir durum değil. Hayatın bir gerçeği. Yani bazı insanlar sadece sorun generate ederler. Çözüm üretmezler. O insanlar hep biraz set vurmuş olurdu. Yani o açıdan iyi olurdu.

K14: Çok güzel olurdu. Çünkü bu konudan en çok muzdarip olan kişilerden biri benim. Çünkü bir insan bir eleştiride bulunuyorsa mutlaka. Bana sorsanız holakrasiyi Türk üniversitelerinde nasıl uygulayalım? Bence ilk yapmanız gereken adım bu olurdu. Çünkü bu aslında bir beyin fırtınası ve pratik geliştirmesini sağlıyor. Çünkü toplum gönüllerinin şöyle bir sözü vardır. Eleştirmek için değil, değiştirmek için. Bir şeyi eleştiriyorsanız aslında onun çözüm yolunu da sunuyor olmanız lazım. Çünkü eleştirdiğiniz şeyin bir çözüm önerisi yoksa sizde, aslında o bir eleştiri veya bir sorun değildir. Ne kadar siz çözüm önerisi sunarsanız, o kadar yönetimde rol almaya yakın olursunuz. Çünkü her şeyi yöneticiden beklemek, aslında tek kişinin liderliğini ya da yönetimini kabul etmek demektir. Ancak siz bir çözüm önerisi sunuyorsanız elbette ki bu sizin o rolü almaya hevesli olduğunuzu ya da yeterli olduğunuzu gösterir. Kesinlikle bu uygulanması gereken bir durum diye düşünüyorum.

K14'ün de belirttiği üzere sorun ile olası çözümünü beraberinde sunmak mevcut düzenden çok daha olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Öyle ki bu yönde yapılanların kişilerin o konuya ilişkin fikrinin olduğunu ve örgütün gelişimine katkı sağlamayı hedeflediğini göstereceği düşünülebilir. Bu temaya ilişkin kategoriler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretim Elemanlarının Toplantılarda Sorunla Birlikte Olası Çözümünü Sunma ile İlgili Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f*</i>
Toplantılarda Sorunla Birlikte Çözüm Sunma	Örgütsel ve Bireysel Yararlar	Başka bir çözümü de rahatlıkla benimsemiş olacaktım. Belki de kendi çözümümün eksikliklerini de görecektim. Süreç beni de olgunlaştıracaktı- K16 Çünkü bu aslında bir beyin fırtınası ve pratik geliştirmesini sağlıyor-K14 Fikirler doğrultusunda en çok ayağı sağlam basan, Yere sağlam basan fikirler, çözüm önerileri ortaya konurdu-K11 Benim tespit ettiğim sorunların birileri tarafından nasıl diyeyim önemsenmesi, benim çözüm önerilerimin kurum aidiyetini artırıyor bir kere-K3	16
	Zihinsel ve Kültürel Gereklilikler	Bizim bununla ilgili toplumsal kültürümüzün henüz altyapı olarak hazır olmadığını düşünüyorum-K10 Çözümü düşünmekle seni maruf kılan bir anlayış. Yani bu bir sorumluluk yükler tabii herkese-K15	4
Toplam			20

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde öğretim elemanlarının holakrasinin toplantılarda sorunla olası çözümünü sunmaya ilişkin görüşlerinin “Örgütsel ve Bireysel Yararlar” ve “Zihinsel ve Kültürel Gereklilikler” olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanları bunlardan “Örgütsel ve Bireysel Yararlar” kategorisinde en fazla yapıcı bir sorun çözme ortamı yaratmaya (f=5) yönelik görüşlerini belirtmektedirler. Katılımcıların görece az bir kısmı ise zihinsel ve kültürel gerekliliklerden bahsetmektedir.

Tablo 20'den de anlaşılacağı üzere öğretim elemanları toplantılarda sorunla birlikte olası çözümünü sunmanın gerek örgütsel gerekse bireysel düzeyde yarar sağlayacağını düşünmektedir. Katılımcılar bu yeni uygulama ile yapıcı bir sorun çözme ortamı yaratılacağını (K1, K13, K14, K15, K16), yaratıcılığın artacağını (K8, K11) ve benlik kurgusunun devreye gireceğini (K3, K12) ifade etmektedir. Diğer bir katılımcı ise bu uygulamayı grubu tanıma ve grubunun beklentilerinin farkında olmayı sağlama (K7,

K13) yönündeki katkılarıyla değerlendirmektedir. Toplantılarda sorunla birlikte olası çözümü sunmaya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K13: Dediğiniz çok güzel. Keşke öyle olsa. Hani herkes her şeyden memnun olmak zorunda değil. Herkes, her çağrılan, konuşma diye beğenmek zorunda değil. Yapılan her akademik toplantıyı beğenmek zorunda değil. Ama alternatifiyle gelirse bence daha güzel bir şey olur. Daha yol gösterici olur. Hem liderin grubunu tanınması, beklentilerinin farkında olması, gerçekçi bir planlama yapabilmesi ilerideki etkinlikler için daha yolunda olur. Bunu yapan hocalarım da var. Hani hepsine haksızlık etmeyeceğim. Çünkü gerçekten hazırlanarak gelen hocalarımız da var. Bak bunları, bunları gördüm. Onun yerine şöyle olsa daha mı iyi olurdu diyen hocalarımız da var. Ama sizin sorduğunuz soruya evet dedirtecek, keşke öyle olsa dedirtecek hocalarımız da var.

K11: Fikirler doğrultusunda en çok ayağı sağlam basan, yere sağlam basan fikirler, çözüm önerileri ortaya konurdu. Ve o yol izlenirdi tabii ki. Ve yine çözüm önerileri, daha zengin çözüm önerileri ortaya çıkardı. Ve daha gerçekçi, somut çözüm önerileri gereksinimi karşılamak için. Sorunu ben burada çok şey buluyorum, sorun çok yüzeysel bir kavram bence. Daha zengin görüşler ortaya çıkardı, farklılık olurdu, Gereksinimler ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkardı ve çözümleri ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkardı. Daha zenginlik olurdu. Ve dolayısıyla daha sofistike daha farklılaşmış geleneksel bildiğimiz yollardan çıkılırdı çözüm önerisi olarak. Yani bildiğimiz çözümler, geleneksel çözümlerden kurtulurduk. Ve daha yaratıcı, kısa yollar bulurduk kendimize bence. Böyle bir uygulama olurdu.

Karar alma süreçlerine katılım, yönetişimin özelliklerinden biridir. Burada katılım ile kastedilen yalnızca karar almada etkili olmak değil kararların içeriğine taraf yahut ortak olmaktır (Sobacı, 2007). İşgörenlerin yönetime katılımı ile ast-üst ilişkilerinin iyileşmesi, insan ilişkilerinin gelişmesi, yönetsel kararların daha sağlıklı verilebilmesi ile tüm bunların tam uygulanabilmesi ve uygulama sonuçlarından gereğince yararlanılması sağlanabilmektedir (Başaran, 2006, 227-228). Bozkurt (2012) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının üniversitelerde yönetim ve etkinlik-verimlilik odaklı yönetim anlayışlarının hâkim olması gerektiğini belirterek yönetim kavramına odaklandıklarını tespit etmiştir. Ancak yükseköğretimde öğretim elemanlarının gerek mesleki gerekse toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesinde bilimsel, akademik yahut kültürel etkinliklere dair kararlara katılımının sınırlandığı da bazı çalışmalarda dile getirilmektedir (Karakütük, Tunç, Özdem ve Bülbül, Temmuz 2008).

Bunun aksine holakrasi, çemberler arasında ve bir bütün olarak örgüt içindeki koordinasyonu sağlamak için karar verme ve toplantı süreçlerini detaylı olarak tanımlamaktadır (Archer vd., 2016). Toplantı süreçlerinde dinamik yönetim kullanılmakta olup toplantılar çemberdeki tüm üyelerin katılımına açıktır. Bu çerçevede

çemberdeki her üye örgütte hissettiği herhangi bir gerilimi ve bu gerilimi gidereceğini düşündüğü öneriyi bu toplantılarda sunabilmektedir. Luenendonk (2019) bu toplantılardaki kararların bir bölüm başkanı veya müdür/yönetici tarafından dikte edilmeden demokratik bir şekilde alındığını; geleneksel bir bölüm ile holokratik bir çember arasındaki en önemli farkın bu olduğunu belirtmektedir (Luenendonk, 2019). Özetle öğretim elemanlarının örgütte hissettikleri gerilimlere ilişkin görüşlerini bildirmeyi, kararlara katılmayı ve görüşlerinin değer gördüğünü hissetmeyi istediklerini söylemek mümkündür.

Holakrasi ile ilgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Nicel bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının holakrasinin genel ilkelerini benimseme düzeylerinin ($\bar{X}=4,58$) diğer bileşenlerden görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Holakrasinin genel ilkeleri bileşeni, holokratik örgüt yapısı ile ilgili temel kuralları ve bu kuralların uygulanış biçimini içermektedir. Özellikle bu boyut içerisindeki maddelerin ölçek genelindeki en yüksek ortalamalara sahip olduğu da görülmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde de öğretim elemanlarının çoğunluğu rol kavramına ve çember yapıya geçişin olumlu olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu çerçevede nicel ve nitel bulguların birbirleriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Holakrasinin genel ilkeleri bileşeninde “Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi” ve “Üniversitedeki tüm değişikliklerin herkese en hızlı kanallarla bildirilmesi” maddelerinin ortalama toplam puanının görece en yüksek olduğu görülmektedir. Bu bileşenin ardından çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni öğretim elemanlarınca en fazla benimsenen ikinci bileşendir. Bu bileşen, örgütün çember şeklinde yapılanması ve bu yapıdaki çemberlerin sahip olduğu özellikleri içermektedir. Bu bileşene ait nicel bulgularda öğretim elemanlarının yüksek aritmetik ortalamaları ile çember örgüt yapısını büyük ölçüde benimsedikleri görülmektedir. Öte yandan bu bileşende en yüksek ortalama puana sahip olan “Üniversitedeki her çemberin kendi karar ve uygulamalarından hesap verebilir olması” maddesidir. Nitel bulgular gözden geçirildiğinde de öğretim elemanlarının çember yapıyla birlikte özerk, esnek ve hesap verebilir yapıların ortaya çıkacağını ve çember yapıya geçişin çoğunlukla olumlu etkileri olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini daha verimli sonuçlar üretebilmesi, çok sesli bir ortam yaratması, multi-disipliner çalışmaları hızlandırması, yönetim fikrinin ve

proje odaklı yapılanmanın ortaya çıkması ile gerekçelendirmektedir. Dolayısıyla nicel ve nitel bulgular arasında bir uyum söz konusudur.

Araştırmanın nicel bölümünde görev yerine roller tanımlanması bileşeninde “Taktik toplantılarına katılan üyelerin öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi” maddesinin ortalama toplam puanının görece en yüksek olduğu görülmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde de bu bulguyu destekleyecek şekilde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun toplantılarda sorunla çözüm önerisi sunma uygulamasının olumlu bir uygulama olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Ayrıca nicel bulgularda görev yerine roller tanımlanmasını kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum nitel boyutta ise daha farklıdır. Nitekim bu boyutta görev yerine rol tanımlanması hem erkek hem de kadın öğretim elemanlarınca aynı ölçüde kabul görmüştür. Hatta rol tanımlanmasına geçişin olumlu olacağını düşünenlerin yanı sıra mevcut durumdan farklı olmayacağını düşünenlerin sayıları da eşittir. Bu durumda nicel boyutta elde edilen bulguların nitel bulgularla desteklenmediği görülmüştür.

Akademik Özgürlüğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Akademik Özgürlük Ölçeği’ ne vermiş oldukları yanıtlar ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılmış olan nicel ve nitel bulgular, yorumlarıyla beraber ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Akademik Özgürlük ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyi ve akademik özgürlüğü benimseme düzeyinin cinsiyet, unvan, görev yaptığı üniversite ve görev yaptığı üniversitede çalıştığı toplam süre değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.
Ankara ilindeki ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinin Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan öğretim

elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyini tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup elde edilen analiz sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ort. ve Standart Sapma Değerleri

Bileşen	No	Maddeler	\bar{X}	ss
Araştırma-yayın özgürlüğü	3	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmesi	4,89	,383
	1	Öğretim elemanlarının toplum için yararlı olduğunu düşündüğü veya ilgi duyduğu konularda özgürce araştırma yapabilmesi	4,85	,446
	5	Öğretim elemanlarının araştırma özgürlüğünün hukuken güvence altına alınması	4,85	,435
	6	Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın araştırmalarını sürdürebilmesi	4,84	,452
	4	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kamuoyuna serbestçe iletebilmesi	4,82	,361
	2	Öğretim elemanlarının yürüttükleri bilimsel araştırmaların her türlü politik engellerden bağımsız olması	4,78	,573
	Bileşen Ortalaması			4,66
Eğitim-öğretim özgürlüğü	10	Öğretim elemanlarının verdikleri dersle ilgili kaynakları seçmede özgür olması	4,68	,566
	12	Öğretim elemanlarının, gerek duyduklarında, üniversite organlarının onayını alarak yeni dersler açabilmesi	4,67	,677
	8	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin yöntem ve tekniğine kendisinin karar verebilmesi	4,66	,578
	9	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin ölçme-değerlendirme ve başarı ölçütlerine kendilerinin karar verebilmesi	4,42	,787
	11	Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın önceden üniversitenin yetkili kurullarından onay aldıkları içeriğe uygun öğretim yapması	4,31	,994
	7	Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi	4,27	,935
	Bileşen Ortalaması			4,50

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ort. ve Standart Sapma Değerleri

Bileşen	No	Maddeler	\bar{X}	ss	
Akademik yönetim özgürlüğü	16	Öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk gibi ölçütlerin dikkate alınması	4,91	,331	
	19	Öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, etnik köken, mezhep ve benzeri özelliklere bakılmaksızın herkese eşit davranılması	4,87	,490	
	22	Öğretim elemanlarının müdahale veya baskı endişesini taşımadan hakemlik, jüri ya da kurul görevlerini yerine getirme hakkına sahip olması	4,85	,391	
	23	Öğretim elemanları için istikrarlı ve güvenceli bir istihdam sisteminin sağlanması	4,84	,435	
	20	Öğretim elemanlarının üniversitenin/fakültenin (kendi kurumlarının) yönetim organlarının çalışmalarına katılabilmesi	4,75	,525	
	17	Fakültede ders verecek öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında bağımsız olarak oluşturulmuş bilim jürilerinin kararlarının esas alınması	4,62	,754	
	15	Öğrencilerin istediği danışmanı seçip değiştirebilmesi	4,44	,847	
	18	Öğretim elemanlarının ancak üniversitenin demokratik yollarla seçilmiş bir akademik organı önünde adil bir savunma yaparak görevinden alınabilmesi	4,42	,986	
	13	Öğrencilerin mevcut eğitim programları içinden istediğini seçebilmesi	4,36	,876	
	14	Öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmesi	4,30	,894	
	21	Fakülte yönetiminin öğrencileri, kurumun idari organlarında yer almaya teşvik etmesi	4,30	,886	
	Bileşen Ortalaması			4,60	,385
	Ölçek Ortalaması			4,64	,332

Tablo 21 incelendiğinde öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğünü ($\bar{X}=4.66$) ile akademik yönetim özgürlüğünü benimseme ($\bar{X}=4.60$) düzeylerinin birbirine yakın olduğu; eğitim-öğretim özgürlüğünü ($\bar{X}=4.55$) benimseme düzeylerinin ise görece daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm bileşenlerinin birbirlerine yakın değerler aldıkları, ortalama değerlendirme kriterleri yönünden bakıldığında da öğretim elemanlarının tüm bileşenlerdeki ifadeleri “tamamen” benimsedikleri anlaşılmaktadır. Araştırma-yayın özgürlüğü bileşenindeki ifadelerin ortalama değerlerine bakıldığında öğretim elemanlarının görece en fazla “Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmesi” ($\bar{X}=4.89$), “Öğretim elemanlarının toplum için yararlı olduğunu düşündüğü veya ilgi duyduğu konularda özgürce araştırma yapabilmesi” ($\bar{X}=4.85$), “Öğretim elemanlarının araştırma özgürlüğünün hukuken güvence altına alınması” ($\bar{X}=4.85$) ve “Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın araştırmalarını sürdürebilmesi” ($\bar{X}=4.84$) ifadelerini benimsedikleri görülmektedir. İlgili boyut içerisinde görece en az benimsedikleri ifade ise “Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kamuoyuna serbestçe iletebilmesi” ($\bar{X}=4.74$) ifadesidir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmadaki bulgularla benzer olarak Bozkurt (2012) da öğretim

elemanlarının araştırma özgürlüğünü benimseme düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmada “Fakültede öğretim elemanları kaynak sınırlaması olmadan istedikleri konuyu çalışabilmeleri” ve “ Öğretim elemanlarının araştırma yaparken hukuk ve etik kurallarını gözetmesi” ifadeleri ölçekte yer alan en yüksek ortalama puana sahip olan maddelerdir.

Eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni gözden geçirildiğinde öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları ilk üç ifade, “Öğretim elemanlarının verdikleri dersle ilgili kaynakları seçmede özgür olması” ($\bar{X}=4.68$), Öğretim elemanlarının verdikleri dersin yöntem ve tekniğine kendisinin karar verebilmesi” ($\bar{X}=4.66$) ve “Öğretim elemanlarının verdikleri dersin ölçme-değerlendirme ve başarı ölçütlerine kendilerinin karar verebilmesi” ($\bar{X}=4.42$) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim elemanlarının bu boyutta görece en az “Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın önceden üniversitenin yetkili kurullarından onay aldıkları içeriğe uygun öğretim yapması” ($\bar{X}=4.31$) ve “Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi” ($\bar{X}=4.27$) ifadelerini benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının akademik yönetim özgürlüğü bileşeninde görece en fazla katıldıkları madde, “Öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk gibi ölçütlerin dikkate alınması” ($\bar{X}=4.91$) maddesidir. “Öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, etnik köken, mezhep ve benzeri özelliklere bakılmaksızın herkese eşit davranılması” ($\bar{X}=4.87$) ve “Öğretim elemanlarının müdahale veya baskı endişesini taşımadan hakemlik, jüri ya da kurul görevlerini yerine getirme hakkına sahip olması” ifadeleri ise öğretim elemanlarının en fazla benimsedikleri diğer ifadelerdir. Bu boyutta öğretim elemanları görece en az “Fakülte yönetiminin öğrencileri, kurumun idari organlarında yer almaya teşvik etmesi” ($\bar{X}=4.30$) ve “Öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmesi” ($\bar{X}=4.30$) ifadelerini benimsemişlerdir.

Akademik Özgürlük Ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretim elemanlarının görece en fazla “Öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk gibi ölçütlerin dikkate alınması” ($\bar{X}=4,91$) ifadesini benimsedikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının görece en az ise “Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi” ($\bar{X}=4.26$) ifadesini benimsedikleri görülmektedir.

Akademik Özgürlük Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar. Bu başlık altında akademik özgürlük ve alt bileşenlerinin gruplar arası fark analizleri öncesinde verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş ve ölçeğe ilişkin fark analizleri yapılırken parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Özgürlük ile ilgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bileşen	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Araştırma-yayın özgürlüğü	Erkek	122	139,73	17046,50	8878,5	0,54
	Kadın	151	134,80	20354,50		
Eğitim-öğretim özgürlüğü	Erkek	122	124,59	15199,50	7696,5	0,02
	Kadın	151	147,03	22201,50		
Akademik yönetim özgürlüğü	Erkek	122	129,38	15784,50	8281,5	0,15
	Kadın	151	143,16	21616,50		
Akademik Özgürlük Toplam Puanı	Erkek	122	127,22	15520,50	8017,5	0,07
	Kadın	151	144,90	21880,50		

Tablo 22 incelendiğinde 122 erkek, 151 kadından oluşan 273 kişilik grupta, öğretim elemanlarının görüşlerinin araştırma-yayın özgürlüğü (U= 8878,5 p>0.05) ve akademik yönetim özgürlüğü (U= 8281,5 p>0.05) alt bileşenlerinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Ancak öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü (U= 8017,5 p<0.05) ve bu yapının alt bileşeni olan eğitim-öğretim özgürlüğünü (U= 7696,5 p<0.05) benimseme düzeylerine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri arasında kadın öğretim elemanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna dayalı olarak kadın öğretim elemanlarının akademik özgürlük toplam puanını ve bu yapının alt bileşeni olan eğitim-öğretim özgürlüğünü erkek öğretim elemanlarına kıyasla daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Öte yandan kadın ve erkek öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğü ile akademik yönetim alanında özgürlüğü benimseme düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Bozkurt (2012) tarafından yapılan çalışmanın bu çalışmadaki eğitim-öğretim özgürlüğü alt boyutu ile paralellik göstermediği görülmüştür. Bu çalışmaya göre cinsiyet değişkeni öğretim, araştırma ve yayın bileşenlerinde anlamlı fark göstermemiştir. Benzer şekilde Doğan (2015) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırma bulgularıyla çelişecek şekilde eğitim, ifade, araştırma, kurumsal ve önem alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yine Güner (2017) de eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının akademik özgürlük algılarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Unvan Değişkenine Göre Akademik Özgürlük ile ilgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin unvan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis H testinin analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Unvana Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bileşen	Grup	N	Sıra Ort.	sd.	X ²	p	Fark
Araştırma-yayın özgürlüğü	Prof. Dr.	92	137,05	4	3,609	,462	
	Doç. Dr.	42	146,86				
	Dr. Öğretim Üyesi	46	124,18				
	Araştırma Görevlisi	75	141,93				
	Öğretim Görevlisi	18	125,92				
Eğitim-öğretim özgürlüğü	Prof. Dr.	92	136,29	4	10,334	0,035	
	Doç. Dr.	42	149,05				
	Dr. Öğretim Üyesi	46	140,79				2-5
	Araştırma Görevlisi	75	141,85				4-5
	Öğretim Görevlisi	18	82,58				

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Unvana Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Bileşen	Grup	N	Sıra Ort.	sd.	X ²	p	Fark
Akademik yönetim	Prof. Dr.	92	138,26	4	0,311	0,989	
	Doç. Dr.	42	133,08				
	Dr. Öğretim Üyesi	46	136,29				-
	Araştırma Görevlisi	75	139,49				
	Öğretim Görevlisi	18	131,11				
Akademik Özgürlük Toplam Puanı	Prof. Dr.	92	137,59	4	3,187	0,527	
	Doç. Dr.	42	143,11				
	Dr. Öğretim Üyesi	46	138,03				-
	Araştırma Görevlisi	75	139,72				
	Öğretim Görevlisi	18	105,75				

Tablo 23'te akademik özgürlük toplam puanına ilişkin ($X^2 = 3.187$, $sd=4$, $p>0.05$) öğretim elemanlarının görüşlerinin unvan değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri bu yapının alt bileşenleri olan araştırma-yayın özgürlüğü ($X^2 = 3.609$, $sd=4$, $p>0.05$) ve akademik yönetim özgürlüğü ($X^2 = 0,311$, $sd=4$, $p>0.05$) alt bileşeninde de anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak eğitim-öğretim özgürlüğü ($X^2 = 10,334$, $sd=4$, $p<0.05$) alt bileşeninde gruplar arası anlamlı fark gözlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını tespit etmeden önce Tip I hata oranını düşürmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak bu test için anlamlılık seviyesi $0.05/5 = 0.01$ olarak alınmıştır. Dolayısıyla Kruskall Wallis H testi sonrasında unvan değişkeni için anlamlı farkın kaynağını belirlemede Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Testin sonucunda eğitim ve öğretim özgürlüğü açısından farkın Öğretim Görevlisi (SO Eğitim-öğretim özgürlüğü = 82,58) ve Araştırma Görevlisi (SO Eğitim-öğretim özgürlüğü = 141,85) ile Öğretim Görevlisi (SO Eğitim-öğretim özgürlüğü = 82,58) ve Doç. Dr. (SO Eğitim-öğretim özgürlüğü = 149,05) arasında olduğu; Doçent Doktor unvanına sahip öğretim elemanlarının ortalamalarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmanın bulgularının Paksoy (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla çeliştiği görülmektedir. Yazar tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretim elemanlarından en fazla öğretim görevlilerinin akademik çalışmaları esnasında üniversitelerinin ekonomik

kaynaklarından kolaylıkla faydalandıklarını belirttiği; en fazla bu kaynaklardan yararlanmayan unvan grubunun ise okutman-uzmanlar olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim-öğretim özgürlüğü alt bileşeninde Öğretim Görevlileri ile Araştırma Görevlileri ve Öğretim Görevlileri ile Doçent Doktorlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak öğretim görevlilerinin ders açma ve seçme, ders kaynağı seçme veya ölçme-değerlendirmede diğer öğretim elemanlarına nazaran daha fazla kısıtlama ile karşılaştıklarını düşünmeleri gösterilebilir. Öte yandan unvan yükseldikçe eğitim ve öğretim özgürlüğünü benimseme düzeyinin arttığı; bununla birlikte ise bu alanda yaşanan sorunların azaldığı da düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde Doğan (2015) çalışmasında araştırma alt boyutunda yardımcı doçent doktorlar ve profesör doktorlar ile araştırma görevlileri arasında doçent doktor ve profesör doktorlar lehine; önem alt boyutunda ise doçent doktor ile araştırma görevlileri ve yardımcı doçent doktorlar arasında araştırma görevlileri ve yardımcı doçent doktorlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ancak Bozkurt (2012) çalışmasında öğretim, araştırma ve yayın boyutlarını benimseme düzeyinin unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Bu bulguların aksine Öztürk, Yüksel ve Cemaloğlu (2003) tarafından Gazi Üniversitesi öğretim elemanlarının profillerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmadaki bulgular bu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Çalışmada profesörlerin doçentlere oranla ders ve program içeriklerine ilişkin değişiklikleri daha çok onayladığına dikkat çekilmektedir. Yine aynı çalışmada araştırma görevlileri, görüşlerini açıklama hususunda öğretim elemanlarının rahat olamadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise unvana yönelik seçmeli ders açmada öncelik tanınmasının akademik kültür ile ilgili olduğu; unvana göre ayrıcalık tanınmasından ötürü bu algının oluştuğunun düşünüldüğü belirtilmektedir (Güner, 2017).

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde unvanın araştırma-yayın özgürlüğü ile akademik yönetim özgürlüğünü benimseme düzeyi üzerinde görece belirleyici olmayabileceği; ancak eğitim-öğretim özgürlüğünü benimseme düzeyi üzerinde belirleyici olabileceği düşüncesini oluşturmaktadır.

Görev Yapılan Üniversite Değişkenine Göre Akademik Özgürlük ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme

düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis H testinin analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Üniversiteye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	sd.	x2	p	Fark
Araştırma-yayın özgürlüğü	Ankara Üniversitesi	39	142,14	3	3,045	,385	-
	Gazi Üniversitesi	128	129,62				
	Hacettepe Üniversitesi	59	143,90				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	144,17				
Eğitim-öğretim özgürlüğü	Ankara Üniversitesi	39	134,87	3	8,148	0,043	2-4
	Gazi Üniversitesi	128	129,23				
	Hacettepe Üniversitesi	59	132,18				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	165,99				
Akademik yönetim özgürlüğü	Ankara Üniversitesi	39	146,71	3	14,073	0,003	2-4
	Gazi Üniversitesi	128	121,47				
	Hacettepe Üniversitesi	59	137,88				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	170,14				
Akademik Özgürlük Toplam Puanı	Ankara Üniversitesi	39	142,99	3	15,763	0,001	2-4
	Gazi Üniversitesi	128	122,15				
	Hacettepe Üniversitesi	59	134,96				
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	47	175,03				

Tablo 24 incelendiğinde araştırma-yayın özgürlüğü ($X^2=3.045$, $sd=3$, $p>0.05$) alt bileşenine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri arasında üniversite değişkenine göre gruplar arası anlamlı fark gözlenmemiştir. Ancak akademik özgürlük toplam puanı ($X^2=15.763$, $sd=3$, $p<0.05$) ile bu yapının bileşenlerinden eğitim-öğretim özgürlüğü ($X^2=8.148$, $sd=3$, $p<0.05$) ve akademik yönetim özgürlüğü ($X^2=14.073$, $sd=3$, $p<0.05$) bileşenleri çerçevesinde gruplar arası anlamlı fark gözlenmiştir.

Gruplar arası farkın kaynağını tespit etmeden önce Tip I hata oranını düşürmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu test için anlamlılık seviyesi

0.05/4=0.0125 olarak belirlenmiş gruplar arası farkın kaynağını tespit etmede Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 24'te test sonucu gruplar arası farkın eğitim-öğretim özgürlüğü alt bileşeninde Gazi Üniversitesi (SO_{Eğitim-öğretim özgürlüğü}= 129,23) ile ODTÜ (SO_{Eğitim-öğretim özgürlüğü}= 165,99) arasında olduğunu görülmektedir. Bunun yanı sıra ODTÜ'deki öğretim elemanlarının sıra ortalamalarının da görece daha yüksek olduğu da görülmüştür. Bu bulgu ile ODTÜ'deki öğretim elemanlarının eğitim-öğretim özgürlüğünü Gazi Üniversitesi öğretim elemanlarından daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde akademik özgürlük toplam puanı ve akademik yönetim özgürlüğü alt bileşenindeki gruplar arası farkın Gazi Üniversitesi (SO_{akademik yönetim özgürlüğü}=121.47, SO_{akademik özgürlük geneli}=122.15) ile ODTÜ (SO_{akademik yönetim özgürlüğü}=170.14, SO_{akademik özgürlük toplam puanı}=175.03) arasında olduğu, ODTÜ'deki öğretim elemanlarının akademik özgürlük toplam puanı ve akademik yönetim özgürlüğü sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulguyla benzer şekilde Doğan (2015) da çalışmasında üniversite değişkenine ilişkin akademik özgürlüğün eğitim, önem, kurumsal, araştırma ve ifade alt bileşenlerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özetle bu bulgunun sebebinin üniversite yönetimlerinin akademik özgürlüğü algılama ve uygulama biçimindeki farklılıklar olabileceği düşünülebilir.

Görev Yapılan Üniversitede Çalışılan Toplam Süre Değişkenine Göre Akademik Özgürlük ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan üniversitede çalışılan toplam süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis H testinin analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Benimseme Düzeylerinin Üniversitede Çalışılan Toplam Süreye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	sd.	X ²	p	Fark
Araştırma- yayın özgürlüğü	1-9 yıl	108	138,91	3	2,870	,412	
	10-19 yıl	87	131,89				
	20-29 yıl	50	131,98				-
	30 yıl ve üzeri	28	154,46				
Eğitim-öğretim özgürlüğü	1-9 yıl	108	140,24	3	0,529	,913	
	10-19 yıl	87	136,02				
	20-29 yıl	50	136,36				-
	30 yıl ve üzeri	28	128,70				
Akademik yönetim özgürlüğü	1-9 yıl	108	142,38	3	1,098	,777	
	10-19 yıl	87	130,57				
	20-29 yıl	50	136,45				-
	30 yıl ve üzeri	28	137,21				
Akademik Özgürlük Toplam Puanı	1-9 yıl	108	142,18	3	0,897	,826	
	10-19 yıl	87	131,60				
	20-29 yıl	50	135,36				-
	30 yıl ve üzeri	28	136,75				

Tablo 25'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri araştırma-yayın özgürlüğü ($X^2 = 2,870$, $sd=3$, $p>0.05$), eğitim-öğretim özgürlüğü ($X^2 = 0,529$, $sd=3$, $p>0.05$), akademik yönetim özgürlüğü ($X^2 = 1,098$, $sd=3$, $p>0.05$) alt bileşeninde anlamlı farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde akademik özgürlük toplam puanına ilişkin ($X^2 = 0,897$, $sd=3$, $p>0.05$) öğretim elemanı görüşlerinin de görev süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitedeki görev süresindeki değişimin akademik özgürlüğü benimsemelerinde anlamlı bir etki yaratmadığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle görev yapılan üniversitedeki görev süresi değişkeninin akademik özgürlük toplam puanı ve ölçek alt bileşenleri için ayırt edici bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Bozkurt (2012) da benzer şekilde araştırmasında öğretim elemanlarının kıdeminin akademik özgürlüğün araştırma, yayın ve öğretim alt bileşenlerinin hiçbirinde anlamlı fark göstermediğini saptamıştır. Ancak bu iki bulguyla çelişecek şekilde Doğan (2015), yaş değişkeninin akademik özgürlüğün araştırma alt boyutunda 29 yaşından büyük öğretim elemanlarıyla 25-29 yaş aralığındaki öğretim elemanları arasında 29 yaşından büyük öğretim elemanlarının lehine; önem alt boyutunda ise 40 yaşından küçük öğretim

elemanlarıyla 40-44 yaş aralığındaki öğretim elemanları arasında 40 yaşından küçükler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Akademik Özgürlük ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubundaki öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde akademik özgürlüğe ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Akademik özgürlüğe ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin akademik özgürlük tanımı, araştırma-yayın özgürlüğü, eğitim-öğretim özgürlüğü, akademik yönetim özgürlüğü ve akademik özgürlüğe yönelik engeller temaları altında toplandığı görülmektedir. Kendi içlerinde alt kategorilere ayrılan bu temalar aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlük Tanımına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarına akademik özgürlük kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu temada öğretim elemanlarının akademik özgürlük kavramı tanımlarına ilişkin görüşleri kategoriler halinde Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlük Tanımlamaları

Tema	Kategori	Görüşler	f*
Akademik Özgürlük Tanımı	Araştırma-Yayın Özgürlüğü	Kendi bilim alanımda sınırlı kalmak kaydıyla üretmiş olduğum bilgileri Herhangi bir baskı altında kalmadan paylaşmak-K16 Araştırma konusunda ya da tez konusunda herhangi bir konuda istediğim şekilde yani aklımdan geldiği şekilde, tabii kimseye etik ihlal yapmayacak boyutta çalışmalarımı yapabilmem-K7 Bütçenin, bilimsel araştırmalardaki bütçelerin, bütçelere bağımsız erişmek ve bütçeleri kullanabilmek özgür biçimde-K11	26
		İşte özgürce, kendi ilgi alanıma uygun bir şekilde konumu seçip ilgi duyduğum bir sorunla ilgili işte veri toplamam, araştırma yapmam, bunlarla ilgili analizleri rahat bir şekilde yapabilmem ve sonra da elde ettiğim sonuçları da özgür bir şekilde tartışmak benim için akademik özgürlük-K4	
Toplam			26

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlük Tanımlamaları

Tema	Kategori	Görüşler	f*
Akademik Özgürlük Tanımı	Baskı/Yaptırım/ Ayrımcılık/ Kısıtlama ile Karşılaşmama	Hiçbir baskıya maruz kalmadan, çalışmak istediği konuyu tabii kendi uzmanlık alanı ile ilgili konuya karar vermesi-K1 Araştırması sebebiyle ya da bir halkı bilgilendirmesi sebebiyle kovuşturma, soruşturma, dava takibine uğramamasını ben anlıyorum-K2 Başım yanar mı demeden o bilgi dahilinde yani kendi verileri dahilinde istediği platformda istediği gibi paylaşabilmesi olarak düşünüyorum-K9 Kendi uzmanlık alanımda herhangi bir kişinin yaptırımına maruz kalacağımı düşünmeden, kendi bilgimi sunabileceğim ve o durumda bir şeyin gelişini önerisini sunmak için çalışmamı özgürce uygulayıp bunun verilerini de özgürce yayımlayabildiğim ortam-K14	11
	Akademik Yönetim	İşini kaybetme korkusu taşımadan akademisyenin kendi incelediği ya da uzmanı olduğu konuda fikrini beyan edebilmesi-K1 Yönetme sürecine katılım, akademik özgürlük-K11	8
	Eğitim- Öğretim Özgürlüğü	İstedğim dersi açabilmem-K13	6
Toplam			51
*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.			

Tablo 26 incelendiğinde öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü araştırma-yayın özgürlüğü (f=25), baskı/yaptırım/ayrımcılık/ kısıtlama ile karşılaşmama (f=11), akademik yönetim (f=8) ve eğitim-öğretim özgürlüğü (f=6) bağlamında tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların akademik özgürlüğü görece en az eğitim-öğretim özgürlüğü, en fazla ise araştırma-yayın özgürlüğü yönüyle tanımladıkları tespit edilmiştir.

Akademik özgürlüğü, araştırma-yayın özgürlüğü şeklinde tanımlayanların araştırma konusunu belirleyebilme, araştırmasını istediği yöntemle yaparak istediği dergide rahatlıkla yayımlatabilme, araştırması için gerekli bütçenin sağlanması ve gerekli verilere ulaşabilme gibi kavramları ön plana çıkardığı görülmektedir. Örneğin K15 “Bence bilimsel alanda bilimsel üretim süreçlerinde özgür karar verme mekanizmasının üretim sürecinin parçası olması. Burada kastettiğim kiminle çalışacağımızdan tutun da nereden kaynak bulacağımıza kadar detayları içeriyor.” diyerek bilimsel araştırma süreçlerinin özgür olmasının yanı sıra bunun tüm aşamalarda geçerli olması gerektiğini vurgulamaktadır. K7 ise araştırmalarda gözetilmesi gereken etik kuralları da ön plana çıkartarak akademik özgürlüğü şu şekilde tanımlamaktadır: “Araştırma konusunda ya da tez konusunda, herhangi bir konuda istediğim şekilde yani aklımdan geldiği şekilde, tabii kimseye etik ihlal yapmayacak boyutta çalışmalarımı yapabilmem. Benim için bu,

akademik özgürlük”. K11 de akademik özgürlüğü bütçe özgürlüğüne vurgu yaparak şu şekilde tanımlamaktadır: “Akademik özgürlük kavramı bana göre bütçe bağımsızlığı demek. Bütçenin, bilimsel araştırmalardaki bütçelerin, bütçelere bağımsız erişmek ve bütçeleri kullanabilmek özgür biçimde, birincisi bu”. K2 ise araştırma için gerekli verilere kolayca ulaşabilmeyi vurgulayarak “Devletin kaynaklarına erişmek akademik özgürlüğün içinde. Hem maddi kaynaklar, fonlar şeklinde hem de devlet arşivlerinin açılması. Devletten istenen bilgilerin, verilerin araştırmacıya verilmesi, temin edilmesini de anlıyorum.” şeklinde akademik özgürlüğü tanımlamaktadır.

Literatürde bu bulguyu destekleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Akademik özgürlük, 1982 Anayasası'nın 130. maddesinde araştırma ve yayın boyutuyla tanımlanmıştır: “Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler.” Nitekim bu tanım öğretim elemanlarının tanımlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde UNESCO (1997) akademik özgürlüğü, öğretim, araştırma-yayın, ifade özgürlüğü ve akademik yönetim özgürlüğü yönüyle tanımlamıştır. Bununla birlikte akademik özgürlük, Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın 13. maddesinde araştırma-yayın ve öğretim özgürlüğü şeklinde görülen temel bir hak olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Erdem (2013) tarafından eğitim ve araştırma özgürlüğünü vurgulayan akademik özgürlük tanımı da bu bulguyu desteklemektedir. Tüm bu bulgular çerçevesinde akademik özgürlük tanımlarının çoğunlukla araştırma-yayın özgürlüğü yönüyle yapılmasının bu araştırmanın katılımcılarının da bu yönde düşünmesiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Akademik özgürlüğü baskı/yaptırım/ayrımcılık/kısıtlama ile karşılaşmama bağlamında tanımlayanların kavramlaştırmalarında hiçbir baskıya maruz kalmama, ayrımcılıkla karşılaşmama, herhangi bir yaptırıma maruz kalmama ve zihni (vizyon, misyon, fakülte-program vb.) kısıtlardan kurtulma ön plana çıkarmaktadır. Örneğin K11 “Akademik özgürlük demek, fakülte veya lisans programı etiketlerinden kurtulmak, kurumsal bir takım ortaya konulan vizyon-misyon dairesinden çıkabilmek demek. Ve diğer bir son olarak söyleyeceğim şey, akademik özgürlük demek sınırların yani ülke bazında düşündüğümüz zaman yani ülke sınırlarının olmaması demek.” diyerek akademik özgürlüğün her türlü kısıtlamadan kurtulması gerektiğini vurgulamıştır. K16 ise, bilginin özgürce paylaşımına vurgu yaparak ve kavramı şu şekilde tanımlamaktadır: “Akademik özgürlük kavramı genel olarak tartışmalı bir kavram. Ancak şunu söyleyebilirim kendi bilim alanımda tespit ettiğim veri temelli bilgileri korkusuzca, çekinmeden, hiçbir baskıya maruz kalmadan, başkalarıyla, bilim çevreleriyle veya halkla

paylaşabilmem akademik özgürlüğün bana göre karşılığını ifade ediyor”. Nitekim bu bulgu, akademik özgürlüğü en sade şekliyle, akademik çevredeki bileşenlerin tamamının yaptırıma uğramaksızın yapmış oldukları akademik faaliyetleri yürütme özgürlüğü olarak nitelendiren Değer (2018)’in tanımını destekler niteliktedir.

Akademik özgürlük kavramını akademik yönetim bağlamında tanımlayan katılımcıların kavramsallaştırmasında ise yönetim sürecine katılma, kadro kaygısı ve işini kaybetme korkusu yaşamama ile düşündüğünü bilimsel sınırlar içerisinde dile getirme gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin K9, görüşlerini özgürce sunabilmeye vurgu yaparak akademik özgürlüğü “Görüşlerini de aynı şekilde ifade edebilmesi hani. Çünkü bizde gerçekten görüş söylemek ve bu bazı insanların canını sıkıyorsa üzüyorsa eğer ciddi suça dönüşüyor. Hapis suçlarına filan” şeklinde tanımlamaktadır. K11 ise akademik özgürlüğü “yönetme sürecine katılım” olarak ifade etmektedir. Ayrıca K2 de iş güvencesi konusuna vurgu yaparak “araştırması sebebiyle ya da bir halkı bilgilendirmesi sebebiyle kovuşturma, soruşturma, dava takibine uğramaması” şeklinde akademik özgürlüğü açıklamaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, bir Katolik üniversitesindeki öğretim elemanlarının akademik özgürlük ve sınıf içi ifade özgürlüğünü öğretim özgürlüğü yönüyle tanımladıkları Jacobs (2011)’un bulgularıyla da aynı yöndedir.

Akademik özgürlüğü eğitim-öğretim özgürlüğü bağlamında tanımlayan katılımcılar, kavramsallaştırma noktasında istenilen dersin açılmasına ve düşünülen bilimsel sınırlar içerisinde dile getirilmesine vurgu yapmıştır. Örneğin K13 “Mesela sadece belli hocaların işte, şu konuda bir eğilim var. Sen bu konuda makale yaz demek yerine benim onu içselleştirmem, istediğim dersi açabilmem” şeklinde tanımlamaktadır. K12 ise öğretim özgürlüğüne vurgu yapmakta ve kavramı şu şekilde tanımlamaktadır: “Bir ses olayı olarak yani, düşündüğünü bilimsel sınırlar içinde dile getirebilme özgürlüğü”. Alanyazında bu bulguyu destekler araştırmalar bulunmaktadır. Walz (2017) Hristiyan kolejleri ve üniversitelerindeki öğretim elemanlarının akademik özgürlük algılarını ölçtüğü çalışması sonucunda, katılımcıların akademik özgürlüğü nasıl tanımladığıyla ilgili olarak iki tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların akademik özgürlüğü öncelikle öğrencilerin refahını arttırma olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu noktada katılımcılar, akademik özgürlüğü yalnızca sınıf eğitimi kapsamında değil, aynı zamanda sınıf içinde yahut dışında öğrencilerinin genel entelektüel ve ruhsal esenliğini de içerecek şekilde geniş kapsamlı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Amerikan Profesörler Derneği’nce de hem 1915 Deklarasyonu’nda hem de 1940 İlkeleri’nde akademik özgürlüğün öğretim yönü vurgulanmıştır ki bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların akademik özgürlüğü; araştırma ve yayın, baskı/yaptırım/ayrımcılık/kısıtlama ile karşılaşmama ve akademik yönetim bileşeniyle ilişkilendirerek tanımladıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber ilk iki kategorinin akademik özgürlüğe bireysel bakış açısıyla bakarken, üçüncü kategorinin kurumsal bir perspektiften odaklandığı görülmektedir. Ancak bireysel bakış açısında öğretim elemanlarının görece en fazla araştırma-yayın özgürlüğüne odaklandıkları görülmekte olup bunun sebebinin ise akademisyenliğin halen süren araştırma yönelimli olduğu görüşüne dayandığı düşünülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak akademik özgürlük, öğretim elemanlarının herhangi bir kişi veya kurumun baskısı veya yaptırımı ile karşılaşmadan araştırma-yayın, eğitim-öğretim ve akademik yönetimde görüşlerini özgürce dile getirebilme, elde ettiği bulguları yayınlayabilme ve akademik yönetim kademelerinde yer alarak eleştiri ve düşüncelerini çekinmeden sunabilme özgürlükleri olarak tanımlanabilir.

Araştırma-Yayın Özgürlüğü Bileşenine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar.

Öğretim elemanlarına araştırma-yayın özgürlüklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretim elemanlarının 12'si araştırma-yayın özgürlüğünün olduğunu, altısı ise araştırma-yayın özgürlüğünün sınırlandığını düşünmektedir. Öğretim elemanı ifadeleri değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının çoğunluğunun (f=12) araştırma-yayın boyutunda kendilerini özgür hissettikleri düşünülebilir. Ancak öğretim elemanlarının bir kısmı bu boyuta ilişkin bazı zımnî (örtük) engeller olduğunu; bu engellerin ise özgürlüklerini sınırlandığını belirtmektedir.

Öğretim elemanlarından K1, araştırma-yayın özgürlüğü bileşeninde özgür olduğunu; ancak etik kurul izni veya dergi editörleri gibi bir takım örtük engeller dolayısıyla sınırlandığını ifade etmiştir. Bazı öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

K10: Yani özgür olduğumu düşünüyorum. Gerek hakem süreçlerinde gerek aldığım düzeltmelerde hep yayınlarımın daha gelişmesine yönelik daha öğrenme süreçlerine yönelik dönükler aldım. Hiç yayınlanmayan, elimde kalan bir yayın da olmadı.

K14: Siyasi olayları veya cinsel içerikli durumları araştırma yapmamaya çalışıyoruz. Dolayısıyla bizler de aslında bundan zaman zaman kaçıyoruz çünkü. Her yaptığımız çalışmanın neticesinde gelecek tepkilerden korkuyoruz.

K16: Acaba burada yazdıklarım üst yöneticileri veya siyasi makamları rahatsız eder mi diye düşünüyorum ve tedbirli davranıyorum. Bu da akademik özgürlüğümün sınırlandığı anlamına geliyor.

Araştırma-yayın özgürlüğünün sınırlandığını düşünen öğretim elemanları bu sınırlılığını, uç konuları çalışmaktan korkma (K1, K7, K14), etik kurul izni alma (K1), danışmanın ilgi duyduğu alanlarda çalışmak zorunda kalma (K3), atıf alan konularda çalışma (K7) ve bütçe kısıtlılığı (K15) gibi nedenlere bağlamaktadır.

Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarına araştırma-yayın özgürlüğü boyutunda ilgi duydukları konularda araştırma yapmaya karar verme, araştırmanın yöntem ve tekniklerini seçme ve araştırma sonuçlarını serbestçe tartışıp kamuoyuna iletmede ne kadar özgür oldukları ve onları kısıtlayan herhangi bir etmen olup olmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının vermiş oldukları yanıtlar “araştırma-yayın süreçleri” ve “araştırma-yayın özgürlüğünü kısıtlayan etmenler” olarak iki tema altında toplanmıştır.

Araştırma-Yayın Süreçleri. Bu tema altında öğretim elemanlarının araştırma-yayın alanında özgür olmalarını araştırma yapmaya karar verme, araştırmanın konusunu, yöntem-tekniklerini seçme, araştırma sonuçlarını serbestçe tartışıp kamuoyuna iletmede özgür olma ve araştırma projesi süreçlerinde özgür olma gibi nedenlere bağladıkları görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K2: Araştırmak isteyip de araştıramadığım hiçbir konu olmadı. Fakat araştırmaya başladıktan sonra bazen yöntem teknikten değil ama örneğin katılımcıların konuyu şey bulmayıp nasıl diyeyim, dediğim gibi tırnak içinde sakıncalı bulup şey ettikleri sansürledikleri ya da konuşmak istemedikleri oldu. Veya devletten bazı devletin bazı birimlerinden veri istediğimde temin etmede güçlükler yaşadım. Bu tarz şeylerim oldu.

K11: Araştırma ve yayın alanında ne kadar özgürüz, özgürüz. Yani bayağı, oldukça özgür olduğumuzu düşünüyorum. Şöyle araştırma konusu belirleme, araştırma konularını belirleme konusunda, araştırma önerilerini şekillendirme, ifade etme, başvurma. Bu tür herhangi bir fon sağlayıcı kuruluşlara başvurma konusunda özgürüz.

Öğretim elemanları, eğitim-öğretim yapmanın yanı sıra araştırma-yayın yapma sorumluluğuna da sahiptir. Bu aşamada yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarını yayınlamaları bilimsel ilerleme için oldukça önemlidir (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010). Ancak bu noktada öğretim elemanlarının bazen çeşitli baskılarla karşılaşabildikleri görülebilmektedir. Nitekim K16 “İnsana dayalı, insani bilimlerde elde ettiğiniz sonuçlar bazı çevrelerin hoşuna gitmeyebiliyor. Bunun da başında siyaset

geliyor. Siyasi kurumların hoşuna gitmeyebiliyor. Onun için insani bilimler alanında çalışma, özgürlükler açısından daha sınırlayıcı bir ortam olarak karşımıza çıkabiliyor” diyerek araştırma ve yayın alanında hissetmiş olduğu baskıyı dile getirmektedir. Benzer şekilde Öztürk (2004) tarafından yapılan çalışma da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Çalışmada, katılımcılar Çernobil olayı döneminde YÖK ve üniversite tarafından araştırma ve yayın yasağı ile karşılaştıklarını; ayrıca bu yaptırımların sıklıkla sosyal bilimler alanında olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan Scott (2019) araştırma-yayın alanında en fazla riskin sosyal ve beşeri bilimler alanlarında olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebinin ise bu alanlardaki çalışmaların bulgularının bazıları için rahatsız edici olabilmesi ile toplumun ahlaki ve sosyal ihtiyaçlarını ele almaları olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenler. Bu tema altında katılımcıların araştırma-yayın özgürlüğünü kısıtlayıcı etmenlerle ilgili kategoriler yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre kategoriler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretim Elemanlarının Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	f*
Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenler	Araştırma Konusu, Yöntem-Tekniği Seçme ve Sonuçlarını Kamuoyu ile Paylaşma	Yani bir profesör olsaydım Lgbt çalışırken bunu düşünmezdim. Ama şimdi ben yeni bir araştırmacıyım, bu ifadeleri kullanırken bu konteksi çok düşünürüm. Bu mesela akademik özgürlüğü kısıtlayan bir unsur-K7	18
		Akademik yükseltilme ve atanma kriterleri sizi bazen sınırlamakta ve niceliğe yönelmenize sebep olabilmektedir-K5 Eğer yönetim, genel yönetimin zıttı bir görüşe sahipseniz, bunu savunuyorsanız, bunu yayınlamak çok zor olabilir diye düşünüyorum-K9 Epistemik cemaatlerin varlığı nedeniyle yöntemden, konu seçimine, onu zaten söyledim, araştırmacılar özgün bir alan içerisinde hareket edemiyorlar-K1 Üniversite yönetiminin bu sonuçları olgunca kabul etmesi gerekiyor. Ama maalesef bu konuda daha o gereken olgunluğu göremeyebiliyoruz-K16	
Toplam			18

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Öğretim Elemanlarının Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Görüşler	f*
Araştırma-Yayın Özgürlüğünü Kısıtlayan Etmenler	Etik Kurul, Kurum İzni, TİK ve Hakem Süreçleri	İzin alınsa bile Milli Eğitim'den okullarda uygulanmasına bazen izin vermiyorlar-K8 Veya devletten bazı devletin bazı birimlerinden veri istediğimde temin etmede güçlükler yaşadım. Bu tarz şeylerim oldu-K2 Kimi zamanda bu TİK üyelerinden bazıları diyorlar ki yöntemi hayır bu şekilde değil, ben sadece nitel çalışma yapmanı istemiyorum veya sadece nicel istemiyorum ben karma istiyorum diyor-K4	13
	Toplumsal, Kültürel, Siyasi Yapı ve Bütçe	Yani şöyle, bizim devlet üniversitesi olduğumuzdan bütçemiz yok. Sizde de aynı durum vardır. Bir araştırma yaptığımızda mesela bu cebimizden oluyor-K13 Ülkelerin siyasi, ekonomik, kültürel ve ideolojik yapıları. Bu yapılar sizin kısıtlayan temel etmenler bana göre-K17 Disiplin soruşturmaları veya KHK ile ihraçlar gibi durumları da aslında kısıtlayıcı etmen olarak düşünüyorum ben de. Bir nevi aslında benim için bir gözdağı niteliği taşıyor bu uygulamalar-K2	6
Toplam			37
*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.			

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğünü kısıtlayan etmenlere ilişkin görüşleri “Toplumsal, Kültürel, Siyasi Yapı ve Bütçe”, “Araştırma Konusu, Yöntem-Tekniği Seçme ve Sonuçlarını Kamuoyu ile Paylaşma” ve “Etik Kurul, Kurum İzni, TİK ve Hakem Süreçleri” kategorilerinde toplanmaktadır.

“Toplumsal, Kültürel, Siyasi Yapı ve Bütçe” kategorisinde öğretim elemanlarının en fazla katılım gösterdikleri kısıtlayıcı etmenler sırasıyla bütçe kısıtlamaları ve ülkelerin siyasi, ekonomik, kültürel ve ideolojik yapıları şeklinde sıralanmaktadır. Yine aynı kategoride öğretim elemanları en az disiplin soruşturmalarının kısıtlayıcı etmen olduğunun yönünde görüş belirtmektedirler. Bu bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğünün en çok bütçe alanında kısıtlandığını düşündükleri söylenebilir. Bu konuya ilişkin K15 görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

K15: Ben geldiğim sene Amerika'ya gidip gelirken rahatlıkla şimdi imkânsız yani gitmem. Ancak kendim karşıladığım zaman gidebiliyorum. Başka bir yerden bir fund bulduğum zaman. Böyle çok muhtemel akademide. Sizin mobilitenizi sağlayan, işte başka araştırmacılarla bir araya gelmenizi, o ortamlara katılmanızı sağlayan. Mobiliteden kastım, o bilgi paylaşmayı sağlayan mekanlara ulaşmanız bile çok zor olmuş durumda. O yüzden en temel şeyin kaynaklar olduğunu düşünüyorum sorunun kendi açımdan.

Öğretim elemanlarının uzmanlık alanı ile ilgili ve üniversite misyonunu yerine getirmek için yaptıkları çalışmalara akademik etkinlik denilmektedir (Karakütük vd., Temmuz 2008). Nitekim akademik etkinlikler, öğretim elemanlarının mesleki anlamda gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretim elemanlarının siyasi iktidarın politikalarına veya toplum üzerinde etkili görüş ve anlayışa aykırı düşünce ve ifadeleri sebebiyle herhangi bir siyasi baskı yahut yasal kovuşturma ile karşılaşmayacaklarını garantiye almaları önemlidir (Özipek, 2008). Öte yandan akademik etkinliklere katılım maliyetlerinin oldukça yüksek olması, üniversitenin veya devletin yeterli bütçesinin olmaması öğretim elemanlarının katılımını engellemekte veya azaltmaktadır. Ayrıca Bolman ve Gallos (2011) araştırma ve öğretimin üst seviyede mali ve entelektüel sermaye gerektiren çetrefilli girişimler olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada Huisman vd. (2002) ise bütçe azlığı veya olmaması gibi durumların öğretim elemanlarını kendi kaynaklarını yaratma veya piyasaya yönelme gibi çeşitli davranışlara yönlendirdiğini belirtmektedir (Akt.Karakütük vd., Temmuz 2008). Bu görüşü destekler şekilde Odabaşı vd. (2010) küreselleşmeyle birlikte üniversitelerde teknoloji odaklı öğretimin, faydacılığın ve öğrenci pazar hacminin artış gösterdiğini; ancak yükseköğretime ayrılan bütçenin azaldığını vurgulamaktadır. Yazarlara göre bu sebeple yükseköğretimin yanında akademisyenlik kavramının da çok boyutlu bir dönüşüme uğradığı görülmektedir.

COVID-19 pandemisiyle birlikte araştırma bütçelerinin de çoğunlukla bu konuda çalışan kişilere veya belirli konulara yönlendirildiğini düşünen bir öğretim elemanı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

K7: Bütçe bizim akademik özgürlüğümüzü kısıtlıyor. Bazı konularda mesela TÜBİTAK'tan bütçe alabilirsiniz Türkiye'de. Bazı konularda bütçe alamazsınız TÜBİTAK'tan. O yüzden çalışmaya başladığınız zaman, örnek veriyorum, günümüzde en çok ne çalışabilirsiniz? COVID çok çalışılıyordur. Çünkü kolaylıkla bütçe bulabilir şu dönemde. Onları belirleyebilir yani özellikle yeni araştırmacılar için. Trend ne bu aralar? Şöyle bir bakar, sonra gider bu aralar şu trendmiş der. Sonra gider o konuyu çalışır ya da o alanı seçer. Bütçe bulmak ister. Bunlar akademik özgürlüğü kısıtlayan şeylerdir.

Öte yandan COVID-19'un akademik özgürlük üzerindeki etkilerini araştıran Aperio Bella (2021) çalışması sonucunda pandeminin bazı sonuçları olabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki pandeminin bilimsel araştırmaları tekelleştirmesidir. Yazara göre tıp alanının yanı sıra bu acil duruma yönelik büyük araştırma fonları ayrılmış; hükümetler, ulusal ve küresel seviyedeki kurumlar ve özel şirketler de pandeminin topluma yönelik etkisini çeşitli yönleriyle ele almak amacıyla fonlarının büyük bir

kısmını COVID-19'u ele alan konulara yönlendirmiştir. Kamu ilgisi ve fonlarının pandemi gibi küresel bir sorunun çözümüne odaklanması sebebiyle “merak odaklı” çalışmaların ihmal edilme riskinin yüksek olduğu; bu durumun ayrıca diğer konuları marjinalleştireceği düşünülmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının ifadelerinden de bu görüşün doğruluğunu belirtmek mümkündür.

Ülkelerin siyasi, ekonomik, kültürel ve ideolojik yapılarının da araştırma-yayın özgürlüğünü kısıtladığını düşünen bir öğretim elemanı bu hususta şunları söylemiştir:

K17: Üniversitemde araştırma ve yayın alanında yeteri kadar özgür olduğumu düşünüyorum. İstedikimi yazabilme şansına sahibim. Ancak yine burada da ülkelerin bilim dünyasına bakış açısı sizin bilime bakış açısını da değiştirmekte ya da zorlamaktadır. Üniversitede ne kadar özgür olursanız olun yapmış olduğunuz yayınları yayınlama konusunda kafanızda soru işaretleri varsa buradaki özgürlüğün tartışılması gerekir. Ben istediğimi yazabiliyorum demek sizin akademik anlamda özgür olabildiğiniz anlamına gelmez. Acaba o yazdıklarınızı paylaşıırken yeteri kadar kafanız rahat mı? Belki de bunun cevabını bulmamız gerekir.

K17'nin ifadesinde de görüldüğü üzere bir ülkedeki bilim, sanat, hukuk, yönetim ve kültür o ülkeden bağımsız düşünülemez gibi örgütler, kurumlar ve üniversiteler de bu yapılanmadan bağımsız düşünülemez. Bu sebeple de üniversite ve üniversite kültürü değerlendirilirken toplumsal dinamiklerin göz önüne alınması oldukça önemlidir (Akcan Tüfekçi, Malkoç ve Kızıltan, 2018). Benzer şekilde akademik özgürlüğü çevreleyen bağlamsal şartlar ve özel uygulamaların da ülkeden ülkeye değişim gösterdiği bilinmektedir (Stachowiak-Kudła, 2021).

“Araştırma Konusu, Yöntem-Tekniği Seçme ve Sonuçlarını Kamuoyu ile Paylaşma” kategorisinde öğretim elemanları en fazla araştırma sonuçlarını yazarken çekindiklerini ve tabu olan konuları çalışmanın zorluğuna ilişkin görüş bildirmektedir. Öte yandan öğretim elemanları bu kategoride karşılaştıkları engelleri katılımcıların bazı konuları sansürlemesi, meslektaş yorumlarının kısıt oluşturması, konu seçiminde toplumsal yapı veya hâkim anlayışın etkisi, konu seçiminde danışmanın etkisi, genel yönetimin zıttı bir görüşü yayınlamanın zorluğu ve konu seçiminde atıf alma ve kadro kaygısı ile gerekçelendirmektedir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K7: Bazı konuların bizdeki karşılığı farklı olabiliyor. Yani size dönüşü farklı olabiliyor. Sizin yazdığınız tek bir cümleyi çok alakasız bir insan bir gazeteden çıkartıp sizi çok farklı bir şekilde yansıtabilir. Bunları ben düşünmek zorundayım özellikle araştırmacı olarak. Yani bir profesör olsaydım Lgbt çalışırken bunu düşünmezdim. Ama şimdi ben yeni bir araştırmacıyım bu ifadeleri kullanırken, bu konteksi çok düşünürüm. Bu mesela akademik özgürlüğü kısıtlayan bir unsur.

K16: Araştırma ile elde edilen sonuçları kabul edebilmesi için belli bir olgunluk düzeyi gerekiyor. Örneğin bizim üniversitemizle ilgili bir araştırma yaptığımız zaman Üniversite yönetiminin bu sonuçları olgunca kabul etmesi gerekiyor. Ama maalesef bu konuda daha o gereken olgunluğu göremeyebiliyoruz. Böylece özgürlük alanı Kısıtlandığı için o tür çalışmalara da Girmemeye çalışıyoruz. Böyle bir sınırlama söz konusu olabiliyor.

Alanyazın incelendiğinde bu bulgularla paralel çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin Karakütük vd. (Temmuz 2008) üniversitelerin araştırma ve çalışma konusu seçiminde öğretim elemanlarını özgür bırakmadığını; onları piyasanın talep ettiği yöndeki çalışmalara kanalize ettiğini belirtmektedirler. Yazarlar, ayrıca bu durumun öğretim elemanlarında mutsuzluk, kaygı ve doyumsuzluk yarattığını da ifade etmektedir. Öte yandan, piyasanın talep ettiği, üniversiteye maddi kaynak sağlayan çalışmalar yapan öğretim elemanlarının ise üniversite içerisinde yeni bir seçkin statüye kavuştukları ve üniversitenin yönetim yapısını bunların biçimlendirdiği de vurgulanmaktadır.

Renault (2006) araştırmanın etkililiğinin gerek araştırmacının kapasitesi gerekse “yayımla veya yok ol” paradigması tarafından kısıtlandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Yılmaz (2012) tarafından yapılan tartışmalı ve tabu konuların incelenmesini amaçlayan çalışmanın sonucu da bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Yazar, katılımcıların bazı konular hakkında düşünmelerini yahut düşündüklerini ifade etmelerini yasaklamanın veya baskı yapmanın günümüz çağdaş ve demokratik toplumları için uygun olmadığını bildirdiklerini belirtmektedir. Öte yandan yazar, katılımcıların tabuların halen varlığını sürdürdüğünü belirttiklerini, özellikle siyasi veya ideolojik sebeplerden ötürü bunlara yönelik eleştiri yapmaktan kaçındıklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Altbach (2001) da çalışmasında profesörlerin sakıncalı bulunduğu konularda araştırma yapmaktan kaçındıklarını belirtmektedir.

Öte yandan Toptaş, Kürşad ve Bökeoğlu (2018) tarafından yapılan “Araştırma Görevlilerinin Araştırma Problemleri Belirlerken İzledikleri Yol ve Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmada ise katılımcıların bir kısmının araştırma konularını seçerken politika, cinsellik gibi hassas konuları tercih etmedikleri belirtilmektedir. Ayrıca yazarlar, araştırma görevlilerinin yayınlanma ihtimali yüksek olan konuları tercih etmelerinin “terfi alma kaygısı” ile ilgili olabileceğini vurgulamaktadırlar. Benzer bulgulara Tunç (2007) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının araştırma konusunun sıklıkla güncel ve yeni olmasına dikkat ettiği; ancak atama ve yükselme kaygısı sebebiyle

toplumsal sorumluluğa ve nitelikli çalışmalara gereken önemin verilemediğini düşündükleri vurgulanmaktadır.

“Etik Kurul, Kurum İzni, TİK ve Hakem Süreçleri” kategorisinde öğretim elemanlarının en fazla etik kurul onay sürecinin engeline, araştırma için MEB onayı alamama veya almada zorlanmaya ve dergi editör ve hakemlerinin engeliyle karşılaşılmasına yönelik görüş bildirmektedir. Bu kategoride öğretim elemanlarının görece daha az tez süreçlerindeki TİK Üyeleri, tez danışmanı ve bölüm hocalarının eleştirileri ile devlet birimlerinden veri temininde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri şu şekildedir:

K1: Ama bir şey söyleyeyim. Öyleymiş gibi sunuluyor. Yani bize sunulan akademik dünya, özgürlükler alanı gibi sunuluyor. Ama epistemik cemaatlerin varlığı nedeniyle yöntemden, konu seçimine onu zaten söyledim, araştırmacılar özgün bir alan içerisinde hareket edemiyorlar. Ya da ben bir şey söyleyeyim. Türkiye’deki dergilerde bizim alanın örneğin saygın dergileri var, sen gönderiyorsun, submit ediyorsun. Makalenin baştan seni reddediyor. Baştan reddediyor. Bizim dergimizde işte bu yöntem ya da bu konuyu kabul etmiyoruz. Türkiye’de de başladılar.

K8: Bazen izin vermiyorlar. Hani izin alınsa bile Milli Eğitim’den okullarda uygulanmasına bazen izin vermiyorlar. Öğretmenler ölçekleri yapmak istemeyebiliyorlar veya işte nerede uygulanacaksa, veri toplama bazen sıkıntı olabiliyor. Bazen işte doğru doldurulamayabiliyor. Araştırma sonrasında devamlılığında da analizleri yaptıktan sonra değerlendirme ve yorum kısımlarında zaman zaman sıkıntılar çıkabiliyor. Hani eleştiriler olabiliyor. Onun için bu noktada tabii bazı sıkıntılar var. Tamamen özgürce veya tamamen sınırsızca bir çalışma söz konusu değil.

K11: Birtakım öznel yargılarıyla başvuruları şekillendiriyorlar. Hatta zaman zaman bizim başvurularımıza, uygulama süreçlerimize müdahil oluyorlar maalesef.

Epistemik otorite, bir aktörün algılanan uzmanlığını ve güvenilirliğini ifade etmektedir (Riaz, Buchanan ve Ruebottom, 2016). Gerek öğretmenler gerekse öğretim elemanları kendi disiplinleriyle alakalı olarak güvenilir bilgi sağlayan epistemik otoriteler olarak kabul edilmektedir (Hornikx, 2011). Ancak epistemik otoriteye sahip kişilerin oluşturmuş olduğu topluluk olan epistemik cemaatler K1’in de belirttiği üzere bazen araştırma-yayın özgürlüğünün önünde engel oluşturabilmektedir. Öyle ki Güner (2017) de yayın süreçlerinde büyük çoğunlukla ikili ilişkilerin etkili olduğunu belirterek bu bulguyu farklı bir yönüyle desteklemektedir.

Öte yandan katılımcılardan K2’nin de belirttiği üzere araştırmacıların veya öğretim elemanlarının devlet arşivlerine veya kamu kaynaklarına ulaşımında da bazı

zorluklar bulunmaktadır. Örneğin Çelik ve Tonta (1996) kamu kurumlarından bir kısmının yayımladığı rapor veya kitaplar yalnızca kurum çalışanlarının erişimine açık bulunduğunu; dışarıdan bir kullanıcının bu kaynağa erişim için ya izin alması gerektiğini yada ilgili belgeye erişimin engellenebildiğini belirtmektedir. Yazar, gizlilik özelliği bulunmayan ve internet aracılığıyla ulaşılabilen bilgilerin erişimin kısıtlanmaması ve kullanıma açılması gerek düşünme özgürlüğü gerekse bilgi edinme özgürlüğü kapsamında gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Çelik ve Tonta, 1996). Bu durum gerek saydamlık ilkesi gerekse araştırma-yayın özgürlüğü sebebiyle oldukça önemlidir.

Bununla birlikte öğretim elemanlarınca yürütülmekte olan lisansüstü tez veya araştırma projelerine yönelik araştırma izinleri ilgili ildeki milli eğitim müdürlüklerinin izin komisyonlarınca verilmektedir. Ancak bu komisyonların sıklıkla anket veya ölçeklerdeki ifadelere müdahale ettikleri; hatta bazılarının çıkartılmasını veya düzeltilmesini istedikleri ve istenilenlerin yapılmaması halinde gerekli izinlerin alınmadığı da bilinmektedir (Şahin, 2019). Bu kapsamda Güner (2017) düşüncesini özgürce ifade edemeyen bir akademisyenden istediği konuda çalışma yapmasının, çalışma sonuçlarını yayınlamasının kısacası özgürce bilim üretmesinin beklenemeyeceğini vurgulamaktadır.

Üç kategori birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğü temasında en çok araştırma sonuçlarını yazarken çekinilmesi, tabu olan bazı konuların çalışılmasının sorun yaratacağının düşünülmesi, etik kurul onay sürecinin engeli, araştırma için MEB onayı alamama veya almada zorlanma ve bütçe kısıtlamalarının olması konularında kısıtlılıkla karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların araştırma-yayın özgürlüğü bileşenindeki kısıtlayıcı etmenlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

K7: Bizde bazı konular hot issue' dur yani bizde tabudur. Dünyada ne kadar hot issue olsa da bizde tabudur. Örnek veriyorum LGBT mesela. Bu konuyu çalışmadan önce ben bir düşünürüm. Türkiye'de düşünürüm. Yani şey anlamında diyorum, bazı konuların bizdeki karşılığı farklı olabiliyor. Yani size dönüşü farklı olabiliyor. Sizin yazdığınız tek bir cümleyi çok alakasız bir insan bir gazeteden çıkartıp sizi çok farklı bir şekilde yansıtabilir. Bunları ben düşünmek zorundayım.

K4: Araştırma sonuçlarını da serbestçe tartışma konusunu hani söylediğim gibi bu konuda işte biraz sonuçlarından, yazdığımız zaman bazı sonuçlarla karşılaşılabiliyorsunuz. Bir mimmenebiliyorsunuz, etiketlenebiliyorsunuz. Hani işte bu sebeple de insan biraz çekiniyor. Biraz daha dikkatli olayım, aman tepki almayayım gibi bir şeyle karşılaşılabiliyor. Kendini biraz şey yapabiliyor.

K8: Hani bunlar çok örtük şeyler ama çok belirgin şeyler. Yani siz gidip de bir eğitim tarihi çalışıyorsanız örnek veriyorum, yayınlanma anlamında da zorluk yaşarsınız. Çok nitelikli bir yayın yapmışsınızdır ama dergi bulamazsınız İyi

endeksli bir dergi bulamazsınız. Bu sizin akademik özgürlüğünüzü kısıtlayan bir şeydir.

Eğitim-Öğretim Özgürlüğü Bileşenine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar.

Öğretim elemanlarına eğitim-öğretim özgürlüklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim özgürlüğüne ilişkin vermiş oldukları yanıtların analiz sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28

Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim Özgürlüğüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Görüşler	f*
Eğitim-Öğretim Özgürlüğü	Ders açma ve içeriğini belirleme	Dezavantajlı konumdayız biz. Neden? Çünkü Eğitim Fakültelerinde YÖK tarafından belirlenmiş olan bir müfredat anlatılıyor-K16 Genelde dersi veren öğretim üyesi lisans üstünde daha özgür oluyor. Ama lisansa doğru gidildikçe çok da özgür olduğumuzu düşünmüyorum açıkçası-K1 Bologna paketlerine uymamız gerekiyor. Bu Bologna paketini kim hazırlıyor? Biz hazırlıyoruz. Bu da bizim gerçekten ders içeriklerinde özgür olduğumuzu gösteriyor-K10	24
	Ders anlatım yöntemini, kaynaklarını ve ölçme-değerlendirme yöntemini belirleme	Yani bu konuda özgürüz. Kendi yöntem- tekniklerimizi seçebiliyoruz, ölçme-değerlendirme ölçütlerini biz seçiyoruz. Hangi ölçme-değerlendirme yöntemi kullanacağımızı seçiyoruz-K3 Bu konularda çok fazla destek sağlıyor. O yüzden hocalar için çok geniş bir materyal desteği var-K7	9
	Ders dağılımı yapma	Öncelikle uzmanlık alanımız göz önünde bulunduruyor mesela okuma yazma eğitiminde kim uzmansa o, o eğitimi veriyor-K9 Kıdemli hocalar, daha özgür. İstedikleri dersi, istedikleri günü, zamanı seçme konusunda-K14 Çünkü biliyorsunuz kıdem arttıkça öğretim üyesi derse girmek istemiyor. En alt kıdemli kimse ders onun üstünde oluyor. Ders dağılımının öyle bir şey yok yani akademik özgürlük filan yok-K2 Yani bazen Anabilim Dalı Başkanları liyakate uygun davranmayıp kendi içerisinde istediği kişilere ders dağılımı yapabiliyorlar-K10	27
Toplam			60

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde öğretim elemanlarının vermiş oldukları yanıtların “ders açma ve içeriğini belirleme”, “ders anlatım yöntemini, kaynaklarını ve ölçme-değerlendirme yöntemini belirleme” ve “ders dağılımı yapma” olarak üç kategoride toplandığı görülmüştür.

Tablo 28’de görüldüğü üzere öğretim elemanları eğitim-öğretim özgürlüğünü en fazla ders açma ve içeriğini belirleme boyutuyla değerlendirmektedir. Nitekim eğitim-

öğretim özgürlüğü açısından YÖK'ün standart lisans programları ve Bologna süreçlerinde ders içeriklerinin standart hale getirilmesinin öğretim elemanlarını oldukça rahatsız ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanları bu kalıp içeriklere veya programlara uymanın üniversitenin doğasına aykırı olduğunu da belirtmektedir.

Eğitim Fakültelerinin kalıp içeriklere ve programlara uyma zorunluluğuna ilişkin K16'nın görüşleri şu şekildedir:

K16: Eğitim fakültesinde dezavantajlı konumdayız biz. Neden? Çünkü eğitim fakültelerinde YÖK tarafından belirlenmiş olan bir müfredat anlatılıyor. Akreditasyon adı altında da bütün programlar standartlaştırılmaya çalışılıyor. Tüm eğitim fakültelerinde aynı dönemde, aynı dersler, aynı sorular, aynı içerikler vermeye çalışılıyor. Bunun belki savunulabilecek bir tarafı olabilir hani. Asgari standartları yeterlikleri vermek açısından öğrencilere. Tüm öğrencilerin eşit yeterlikleri kazanarak mezun olması açısından savunulacak bir tarafı olabilir. Ama diğer taraftan bence hocanın özgürlüğü ve özgünlüğü sınırlanmış oluyor. Çünkü üniversite akademik olarak ilerledikçe birikiminiz özelleşiyor. Özgünleşiyor. Ve öğrencileriniz bu özgünlüğü sizinle paylaşmak istiyor veya siz o özgünlüğü yüklemek istiyorsunuz. Ama bunun tersine bir üniversite o özgünlüğü bir tarafa koyup da standart bir şey verirse. Müfredat eğitimine dönerse, iş lise eğitimine dönmüş olur. Dolayısıyla üniversitelerde lisans düzeyinde bile olsa öğretim üyelerinin özgürlüğünden yararlanmak gerekiyor. Kim yararlanacak? Öğrenci yararlanacak. Bunun için biraz daha içerik konusunda, kendi içeriğini kendi hazırlayabilmeli hocalar.

Benzer bulgulara Güner (2017) tarafından yapılmış olan doktora tezinde de rastlanmaktadır. Yazar, YÖK tarafından Eğitim Fakülteleri lisans programlarının gerek Bologna süreci gerekse zorunlu ders şartı koşulması çerçevesinde standartlaştırılmasının akademik özgürlük için bir engel olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca yazar, katılımcıların çoğunun bu standartları sorun olarak görmediğini; ancak görece ders programlarının esnek olmasını umduklarını ve lisansüstü programlarda lisans programlarından görece daha özgür olduklarını belirttiklerini vurgulamaktadır.

Bu çalışmadaki katılımcılar da benzer yönde görüş bildirmişlerdir. Örneğin K11 “derslerin belirlenmesinde özgür değiliz ama içerik oluşturmada özgürüz” şeklindeki ifadeyle ve K1 de “Öğretim üyesi lisansüstünde daha özgür oluyor. Ama lisansa doğru gidildikçe çok da özgür olduğumuzu düşünmüyorum açıkçası” ifadeyle bu yöndeki görüşünü belirtmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların eğitim-öğretim özgürlüklerine yönelik görüşlerini ders anlatım yöntemi-teknikini seçme (K2, K3, K4, K13), üniversitenin ders için gerekli materyalleri sağlaması (K7, K13) ve ölçme-değerlendirme ölçütlerini

belirleme (K3, K4) ile gerekçelendirdiği görülmektedir. Ders anlatım yöntemini ve kaynaklarını belirleme ile ilgili olarak K13 şunları söylemiştir:

K13: Özgürüz hocam, onlar da sonuna kadar. Hiçbir sıkıntı yaşamadım. Şöyle mesela zaten merkezi bir eğitim sisteminde olduğumuz için iş tanımlarımız YÖK tarafından yapılmış. Aşağı yukarı her dersin kazanımları belli. Ama size demiyorlar ki sen bunu illa klasik yöntemle öğret. İşte bunu grup çalışması yapabilirsin. Dediğim gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Yani şu anda gerçekten fakülte bizi destekliyorlar.

Mahamane (2011) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında öğretim elemanlarının öğretim özgürlüğünü, uygun ders içeriğini, materyalleri ve öğretim yöntemlerini seçme yeteneği olarak gördüklerini belirtilmektedir. Yazara göre öğretim elemanları neyi nasıl öğretilcekleri seçmenin yanında, öğrencileri özgürce değerlendirebilmeyi ve gerek akademik gerekse felsefi olarak da onlara meydan okuyabilmeyi de istemektedir. Bozkurt (2012) tarafından çalışmada da katılımcılar öğretim özgürlüğünü dersin kaynaklarını, yöntem ve tekniklerini, materyallerini ve ölçme-değerlendirme ölçütlerini kendilerinin seçmesi olarak tanımlamışlardır.

Tablo 28'den de anlaşılacağı üzere öğretim elemanları eğitim-öğretim özgürlüğü kapsamında ders dağılımı yapmanın da olduğunu belirtmektedirler. Bu hususta katılımcılar, ders dağılımları yapılırken farklı birimlerin farklı uygulamalar yaptıklarını; ancak çoğunlukla uzmanlık alanlarının dikkate alındığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, ders dağılımında unvan ve kıdem de önemli olabildiğini; bazen özgürlüğün bulunmadığını ve bazen de alan dışı ders vermek durumunda kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K10: Hocam, ders dağılımları yapılırken kişilerin uzmanlıkları, yani şöyle liyakata uygun olarak. İşte önce profesör, sonra doçent, sonra yardımcı doçentlere ders veriliyor. Yani mesela birimde bir profesör varsa aynı dersi verecek önce ona soruluyor, o olmazsa öbürüne soruluyor. Fakat bu da anabilim dalı başkanlarının kişisel tavırlarına göre değişebiliyor. Yani bazen anabilim dalı başkanları liyakata uygun davranmayıp kendi içerisinde istediği kişilere ders dağılımı yapabiliyorlar. O yüzden hani tam bir net bir şekilde işlediğini söyleyemem bunun.

K14: Yani ders dağılımı yapılırken bizde genellikle her bölüm farklı. Her bölüm o nedenle farklı şeyler söyleyecektir. Biz de genellikle deneyime göre. Kıdemli hocalar, daha özgür. İstedikleri dersi, istedikleri günü, zamanı seçme konusunda. Ama mesela görece yardımcı doçentler veya doçentler daha sınırlı bir özgürlüğe sahip olabiliyorlar.

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere ders dağılımı hususu, bölümden bölüme yahut ana bilim dalı başkanından ana bilim dalı başkanına değişim

gösterebilmektedir. Bununla birlikte ders dağılımı sırasında çoğunlukla öğretim elemanlarının uzmanlık alanı dikkate alındığı söylene de kıdem ve unvan faktörünün ön plana çıkabildiği görülmektedir. Bu durumun öğretim elemanlarında eğitim-öğretim alanında kendilerini özgür hissetmemeye bağlı bir örgütsel kırılganlık veya sessizlik gibi olumsuzluklara yol açabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının derslerindeki şevkini kırabileceğini de söylemek mümkündür.

Akademik Yönetim Özgürlüğü Bileşenine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarına üniversitelerindeki akademik yönetimlerin özgür olup olmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının vermiş oldukları yanıtlar “Öğretim Elemanı Atamaları” ve “Akademik Birimlerin Yönetim Anlayışı” olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. Akademik yönetim özgürlüğüne ilişkin söz konusu bulgular ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Öğretim Elemanı Atamaları. Bu araştırmada akademik yönetim özgürlüğünü etkileyen unsurlardan birinin de öğretim elemanı atamaları olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının akademik yönetim öğretim elemanı atamalarındaki ölçütleri dikkate alıp almadığına yönelik görüşleri Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29

Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanı Atamalarındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f*</i>
	Atama ölçütlerinin dikkate alınması	Kendi kurumum için bu ölçütlerin çoğunlukla dikkate alındığını rahatlıkla söyleyebilirim. Örneğin kendi kurumumda veya özelinde kendi bölümümde siyasi görüş olarak, uzmanlık olarak, çalışma alanı olarak, bitirdiği kuruma vb. gibi sebeplere göre birinin değerlendirildiğine hiçbir zaman şahit olmadım- K5	8
Öğretim Elemanı Atamaları	Atama ölçütlerinin dikkate alınmaması	Bu da %30. Yani üçte bir olarak düşün. Çok az, hiç maalesef göz önünde bulundurulmuyor. Düşünülmüyor liyakat. Ama bir de şeye göre değişiyor tabii ki. üniversitesine göre de değişir genelleme yapmadan-K12 Bu kadrolar verilirken sosyal ilişkiler kişinin uzmanlığından ve bilgi birikiminden daha fazla önem veriliyorsa evet burada özgürlükten söz etmemiz mümkün değil-K14 Yönetime kim yakınsa kadroyu ilk o kapıyor. Öyle bir şey var. Yani dekana kim yakınsa ya da rektöre kim yakınsa kadro verilmesi önceliği o oluyor. Bir şekilde bir şey de uyduruluyor. Uyduruluyor dediğim hani ders verecek kimse yok orda, birden bire olmayı veriyor-K2	15
Toplam			23

*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde öğretim elemanlarının akademik birimlerin öğretim elemanı atamalarında ölçütleri dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşlerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanları en fazla “Atama ölçütlerinin dikkate alınmaması” (f=15) kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K6: Tüm Türkiye açısından da bazen öyle ilanlar görebiliyoruz farklı alanlardan kişilerin hiç alakası olmayan bölümlere atandığını veya onlar için ilan verildiğini. Hatta bir tek resminin eksik olduğu fotoğrafın eksik olduğu ilanları görebiliyoruz böyle adresi teslim ilanları da görüyoruz. Bu da maalesef akademik özgürlüğün olması gereken üniversitelerde, ilanların böyle liyakate uygunsuz bir şekilde verilmesi üzücü ve üniversitenin ilerlemesinin önündeki büyük bir engel olduğunu düşünmekteyim.

K16: Kesinlikle düşünmüyorum. Yani şöyle bir anlayış yok. İşte elimde bir kadro var. Bu kadroya ilanı çıkayım da Türkiye'den, değişik yerlerinden, değişik İnsanlar buna müracaat etsinler de bunların içerisinde en yetkin olanı seçeyim de bir anlayış yok. Öyle bir şey yok. Kimse kimseyi kandırmasın. E ne var? Ben biriyle görüşüyorum, birini üniversiteye almak istiyorum. Belli referanslarla, üniversite yönetimine iletiliyor, ilan veriyorum adamın tez konusunu ilana yazıyorum. Özel bir niteliğini yazarak alıyorum. Bu sadece benim üniversitem için geçerli değil. Türkiye'de neredeyse tüm yükseköğretim birimleri için geçerli olan bu uygulama haline dönüştü. Yani önce elemanı buluyorsun, sonra ilana çıkıyorsun.

Öğretim elemanlarının gerek atama sürecinde gerekse yükseltilmesinde liyakat unsurlarına dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Her iki süreçte de kayırmacılık yapılması ve dini veya siyasi kutuplaşmaların varlığı üniversiter kültürün oluşumu önünde ciddi tehdit oluşturmaktadır (Karakütük vd., Temmuz 2008). Nitekim Güner (2017) çalışmasında katılımcıların %81,9'unun da akademik kadro temininde usule uygun olmayan uygulamaları akademik özgürlüğe yönelik en büyük engel olarak ifade ettiklerini belirtmektedir. Öte yandan Bozkurt (2012, 180) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, akademik özgürlüğün sağlanabilmesi için liyakate dayalı atama ve yansız performans değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Öğretim elemanları “Atama ölçütlerinin dikkate alınması” (f=8) kategorisinde görece daha az görüş bildirmişlerdir. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Ya ben evet, buna inanıyorum. Benim genel kanaatim bu. Türkiye’de böyle değil şeklinde yaygın bir kanı var. Ben şöyle dosyası güçlüyse ataması yapılacak olan kişinin, ya ben en azından kendi üniversitemde söyleyeyim. Üniversitesinde kriteri sağlamışsa ve dosyası güçlüyse onun ırkına, diline, dinine vb. bakılmaksızın eşit davranıldığını düşünüyorum ben. Deneyimlerim de o yönde. Böyle düşünmenin ötesinde kendi yaşantılarım da o şekilde.

K9: Bazen bölüm kendi içinde sıkıntılar ifade ediyorlar. Hani önünü kapatmaya çalıştıkları, yükselmesini engellemeye çalıştıkları... Bazı arkadaşlarımız söylüyorlar. Bizim bölümde hiç olmadı. Bize kadro da var. Ama kadro istememize rağmen açılmaması söz konusu olabiliyor. Bekliyoruz hani. Bazı arkadaşlarla bekliyoruz.

K2: Verilmeme, kadro verilmemesi gibi bir şey olmuyor belki ama geç veriliyor vesaire muhtemelen. Şöyle bir şey var aslında, burada belirtilenlere göre değil, liyakat ehliyetine göre değil. Yönetime kim yakınsa kadroyu ilk o kapıyor. Öyle bir şey var. Yani dekana kim yakınsa ya da rektöre kim yakınsa kadro verilmesi önceliği o oluyor. Bir şekilde bir şey de uyduruluyor. Uyduruluyor dediğim hani ders verecek kimse yok orda, birden bire olmayı veriyor. İşte şöyle böyle uyduruluyor bir şekilde. En çok yönetime yakın olanlar alıyor aslında. Burada siyasi düşünce, etnik köken vesaire onlar etkili olmuyor.

Yukarıdaki yanıtlar dikkate alındığında katılımcıların görece yarısına yakınının (f=8) öğretim elemanı atamalarında liyakat ölçütlerinin dikkate alındığını düşündüğü söylenebilir. Ancak bu sayıya yakın sayıdaki öğretim elemanı da bazı öğretim elemanlarının kadrolarının geç verildiğini, öğretim elemanı atamalarında sıkıntılar olduğunu ve atamada usulsüzlük yapıldığı düşüncesinin kadroyu alıp almama ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin K4 ve K16 öğretim elemanı atamalarını yönetime yakınlıkla ilişkilendirmekte; K14 ise kadrosunu erken alan kişilerin atama sorunu olmadığını bildirdiğini ifade etmektedir.

Bu bulgu ile benzer şekilde Güner (2017) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun da meslekte yükselmek için ikili ilişkilerin gerekli olduğunu; ikili ilişkiler olmaksızın akademik yükselmenin zor olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu sebeple Şenses (2007) de yaptığı çalışmada, siyasi eğilimi gözetilmeksizin akademik özgürlük ve akademik hayatın gelişimine engel oluşturabilecek girişimlerin önlenmesi ve akademik kadrolara yapılacak atamalarda liyakat unsurlarının gözetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca katılımcılar, akademik yaşamlarında hak edilen kadroyu alamama, geç alma ve yükselememe gibi sorunlarla karşılaştıklarını; sistemin daha objektif ve kişilere bağlı olmayacak şekilde yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu da belirtmektedir. Bu araştırma ile benzer bulgulara Paksoy (2007) tarafından yapılan çalışmada da karşılaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okutman-uzmanların görece yüksek oranda özlük haklarının geciktirilmediğini ifade ederken; Doktor unvanındakilerin ise yüksek oranda özlük haklarının geciktirildiğini ifade ettiği görülmektedir.

Akademik Birimlerin Yönetim Anlayışı. Bu araştırmada akademik yönetim özgürlüğünü etkileyen unsurlardan birinin de akademik birimlerin yönetim anlayışı olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının akademik birimlerin yönetim anlayışına yönelik görüşleri Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30

Öğretim Elemanlarının Akademik Birimlerin Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f*</i>
Akademik Birimlerin Yönetim Anlayışı	Akademik Birim Anlayışı	Biz o konuda çok ilkel davranıyoruz Onu söyleyebilirim yani daha akademik anlayış işleyişi var onu söyleyebilirim-K7 Artık hani üniversiteye para girsin, projeler bulalım, grantlar gelsin. Ne bileyim daha çok asistan alalım. Bunun için kadroya ve paraya ihtiyacımız var. O baskıyı yaşıyoruz ama hala ben şunu diyorum içten içe bizim eğitim misyonumuz daha önde-K13	14
	İşletme Anlayışı	Kesinlikle bir işletme mantığı ile yürütüldüğünü düşünüyorum. çünkü çok ciddi bir bürokrasi, çok ciddi bir kâğıt işi söz konusu-K14 Eğitim örgütü olmayan bir kamu kurumu gibi düşün. Anlayışı ile yönetiliyor-K12	3
Toplam			17

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların akademik birimlerin yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanları en fazla “Akademik Birim Anlayışı” (f=14) kategorisinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılar, akademik birimlerin akademik birim anlayışını tercih etmelerini akademisyenlerin görüşlerine değer verilmesi, öğretmen-öğrenci odaklı olunması ve öğrenci ile temas etmenin önemsenmesiyle gerekçelendirmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

K1: Şimdi ben şöyle düşünüyorum. akademik birimlerin ben işletme gibi değil, ben böyle olduğunu düşünmüyorum. Vakıf üniversiteleri öyle midir? Olabilir, onlara sormak lazım açıkçası. Ama kamu üniversitelerinin ben işletme değil de daha çok akademik teamüllere göre yönetildiğini düşünüyorum. Çünkü hocalarda bir sıkıntı yok. Akademik bir birim gibi yönetildiğini açıkça ve rahatlıkla söylemek isterim.

K6: Çalışmış olduğum birimin akademik olarak yönetildiği düşüncesindeyim. Çünkü görüşlerimize değer veriliyor, dediğim gibi uygulamada sık sık sık demeyim, pardon ara sıra görüşlerimize taleplerimize aykırı bir takım uygulamalar olsa da bunu genelleme yapmak çok da doğru olmadığı düşüncesindeyim. Dolayısıyla ben akademik olarak yönetildiği düşüncesindeyim.

K15: Bizde hep mesela şey konuşulur. Yani bu sene, bu sefer de konuşuldu yani. Keşke dersleri yüz yüze verebilsek! Çünkü bazı dersler, özellikle birinci sınıf dersleri öğrencileri yüz yüze tanımak. O etkileşim önemli. Bölüm bunu çok

önemsiyor. Böyle bir yerden bir hayal kırıklığı yaşıyor insanlar. Öyle öğrencinin, öğrenci ile temas etmek anlatabiliyor muyum? Online da yapamadığımız şey.

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların bir kısmının (f=3) akademik birimlerin işletme anlayışıyla yönetildiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı katılımcılar araştırma üniversitesi olmanın getirdiği baskı, Dünya'daki ve Türkiye'deki online eğitime yönelim, fakülteyi görünür kılmamanın, proje almanın ve teknoloji ofisleri açmanın öne geçmesi ile piyasa tarafından işletme anlayışıyla yönetilmeye zorlanması gibi sebeplerle akademik birimlerin bazen işletme anlayışına yönlendirildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan bu kategorideki katılımcılardan K4 de biriminin kimi zaman akademik birim anlayışıyla kimi zaman ise işletme anlayışıyla yönetildiğini düşünmektedir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K14: Kesinlikle aslında bu sorunun cevabı sorunun içinde saklı. Kesinlikle bir işletme mantığı ile yürütüldüğünü düşünüyorum. Çünkü çok ciddi bir bürokrasi, çok ciddi bir kâğıt işi söz konusu. Yani bir karar verilirken kişinin ihtiyaçlarını, üniversitede amacımız ne? Bilgi birikimimizi kullanmak, yaymak aynı zamanda topluma faydalı olmak. Bir karar alınırken bu tamamen yönetimin işleyişine ilişkin alınıyorsa bu noktada sıkıntı var demektir.

K4: Siz istediğiniz kadar eğitim kurumu olucam, olucam deyin, Rektör böyle değil, böyle olacak şeklinde dediği zaman hop işletme mantığına dönebiliyorsunuz. Bu tür şeyler olabiliyor. O yüzden açıkçası gerçekten o yönde olması için çaba gösteren hocalar var. Ama yüzde yüz akademik birim anlayışıyla mı yürütülüyor dersiniz, hayır. Şöyle de bir şey var, tamamıyla bir işletme mantığıyla mı yürütülüyor? Hayır. Yani arada kalmış, ikisinden de var bence. Kimi zamanda bir akademik birim gibi düşünebiliriz diyebilirim.

Bu görüşleri destekler şekilde Gül ve Gül (2015) modern üniversite yaklaşımının gerek Avrupa'da gerekse Türkiye'deki gelişimini ve yükseköğretimin Türkiye'deki durumunu ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında girişimci üniversite modeliyle birlikte çok sayıda araştırma merkezinin açıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte yazarlar, bu merkezlerin açtıkları kurslarla birlikte bir nevi ticarethaneye dönüştüğünü; kendilerini işletme olarak gören üniversite üst yönetimlerinin ve öğretim elemanlarının da birer işletme yaklaşımıyla üniversiteleri dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Öte yandan Buchbinder (1993) üniversitelerin bütçe bulma arayışlarıyla birlikte işletme mantığı ile yönetilmeye başlanıldığını ve bu doğrultuda bilgiye pazara sunulan ve satılan bir eşya gözüyle bakılmaya başlanıldığını belirtmektedir (Lee, 2002).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığı üzere katılımcıların akademik birimlerin akademik kurum anlayışıyla yönetildiğini düşündüğünü söylemek mümkündür. Ancak

gerek yukarıda verilen görüşler gerekse diğer çalışmalardan elde edilen bulgular göz önüne alındığında üniversitelerin işletme anlayışı ile yönetilmeye yönlendirildiğini düşünülebilir. Bunun sebebi olarak da küreselleşmeyle birlikte gelen üniversite bütçelerindeki düşüş, öğrenci hareketliliğinin artması ve teknoloji odaklı öğretim gibi faktörler gösterilebilir.

Akademik Özgürlük Engellerine İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar. Öğretim elemanlarına akademik özgürlüklerinin engellenip engellenmediği sorulmuştur. Öğretim elemanlarının 14’ü akademik özgürlüklerinin engellediğini düşündüğünü belirtirken üçü ise engellenmediğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarından K13 “Yani şöyle kendim için hayır ama ben engellenen arkadaşlarımı biliyorum. Mesela sen bu alanı çalışamazsın o falancanın alanı. Bu alanda ben makale yapıyorum. Sen dünkü çocuk!” şeklinde kendisinin olmasa da başkalarının akademik özgürlüklerinin engellendiğini bildiğini ifade etmektedir.

Benzer şekilde K12 de “Üniversiteler diğer kurumlardan farklı bir şekilde algılanmadığı için buraya da baskı uygulanabiliyor. Ve bu da aynı şekilde olma, benzeşme eğilimine giriyor. Dolayısıyla özgürlük yok” şeklindeki ifadesiyle akademik özgürlüklerinin engellendiğini belirtmektedir. Nitekim Gill (2017) de akademik özgürlüğün diğer pek çok özgürlük türü (ifade özgürlüğü, dini özgürlük, seyahat ve bilgi edinme özgürlüğü vb.) gibi tehdit altında olduğunu belirtmektedir. Öte yandan akademik özgürlüklerinin engellenmediğini düşünen K10’un görüşleri şu şekildedir:

K10: Ben günümüzde akademik özgürlüğün engellendiğini düşünmüyorum. Bu konuda gerçekten hatta birtakım kriterlerde oldukça indirildi akademisyenler açısından. Akademik ilerlemenin çok daha kolaylaştığını düşünüyorum.

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların günümüzde akademik özgürlükleri engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretim Elemanlarının Akademik Özgürlüğü Engelleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Görüşler</i>	<i>f*</i>
Akademik Özgürlüğü Engelleyen Etmenler	Zımnî (Örtük) Engeller	Danışmanla birlikte çalışma gerekliliği, onun konusunda çalışmamız gerekliliği. Onun dışında, bir çalışma yaparken etik kurulun o hiyerarşik düzeni, o bir sürü belge istenmesinin ve bu sürecin oldukça fazla zaman alması gerçekten akademik özgürlüğümüze engel vuran ve bizi sınırlayan etmenler-K3 Türkiye’de üniversitelerin giderek merkezileştirilmesi, YÖK ve daha üstü yapıların sürece doğrudan müdahalesi-K1 Ders verme ile ilgili akademik özgürlüğümüzün olmadığını düşünüyorum açıkçası. Bu, üniversite ile ilgili değil. Biz yükseköğretim kurumunun belirlemiş olduğu lisans programları üzerinden gidiyoruz çünkü-K11 Şu anda araştırma görevlilerinin ya da görece daha az kıdemli hocaların hep bir üst, yukarıdan onay almak durumunda kalması her şey için. Hem araştırma için hem eğitim öğretim faaliyetleri için yine özgürlükleri kısıtlayan noktalar diye düşünüyorum-K14	14
	Konu Seçiminde Yaşanan Engeller	Bütçe bulmak istiyorsanız o da sizin akademik özgürlüğünüzü engeller. Çalışma konunuzu ona göre belirlersiniz-K7 Araştırma konusu, araştırma alanlarını da belirlerken de insanların belirli şeyleri gözetmek durumunda olduğunu da düşünüyorum. Yani bunu araştırırsam bir sorun yaşar mıyım? Sorunla kastettiğim bir sürü şey olabilir-K15	5
Toplam			19
Akademik Özgürlüğü Engelleyen Etmenler	Toplumsal Yapı, Yükseköğretim Sistemi ve Üniversitenin Mevcut Yapısı	Dünya’da atıf alan araştırmalar yapıyor, iyi bir araştırmacı, iyi bir bilim insanı. Fakat iş yükselmeye gelince bazı bürokratik ve siyasi engellere takılabiliyor kişi. O da tabii ki akademik özgürlüğün önündeki en büyük engel-K2 Ülkenin kültür yapısı, değerleri sahip olduğu değerleri, inançları sizin özgürlüğünüzü sınırlayabiliyor. Yani burada ister istemez siyasal konjonktür veya inançlar konusu ya da kültürel birikim sizin bazı şeyleri ele almanızı ve söylemenizi ya da araştırmanızı engelleyebiliyor-K16	8
	Diğer Engeller	Dersinde söylediği ifadeler sebebiyle öğretim üyelerinin disiplin soruşturması geçirmesi, KHK ile ihraç edilmesi, düşüncelerinden dolayı tabii burada şeyi kastetmiyorum yani terörle ilgili olma öyle bir şeyi kastetmiyorum-K2 Maalesef Türkiye gerçeğine bakarsak oluyor hocam. Yani alan sahiplenmek, ders sahiplenmek var-K13	5
Toplam			32
*Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.			

Tablo 31 incelendiğinde öğretim elemanlarınca akademik özgürlüğü engelleyen etmenler “Zımnî (Örtük) Engeller”, “Konu Seçiminde Yaşanan Engeller”, “Toplumsal Yapı, Yükseköğretim Sistemi ve Üniversite Örgüt Yapısından Kaynaklanan Engeller” ve “Diğer Engeller” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir.

“Zımnî (Örtük) Engeller” kategorisinde öğretim elemanlarının akademik özgürlüğünün en çok etik komisyon, kurum izni ile bürokratik ve siyasi engellerce kısıtlandıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretim elemanları görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

K1: Açık olarak, aleni bir engel yok. Tanımlanmış şunu yapamazsın, bunu çalışamazsın, bu yöntemi kullanamazsın gibi bir tanım yok. Engel yok. Ama bu engel, kimi zaman etik komisyon engelleri ya da uygulama aşamasında kurumların izin vermemesi şeklinde karşımıza çıkabiliyor.

K4: Göç idaresinin izniyle tekrar Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurduğum. Ondan sonra Millî Eğitim Bakanlığı tekrar ret verdi. Ondan sonra aradım dedim ki neden ret veriyorsunuz. Hocam dedi, sizin sorularınıza görüşme sorularınıza baktık dedi, orda öğretmenler hükümeti çok eleştirebilirler dedi. Bu uygulamaları, bu uygulamamızı dedi.

Katılımcıların ifade ettiği görüşler, Şahin (2019) tarafından yapılan “Eğitim Kurumlarında Yapılacak Araştırmalar İçin İzin Almada Yaşanan Sorunlar” konulu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada katılımcıların çoğunluğunun araştırmaları için izin alamadıkları veya izin alabilmek amacıyla araştırmalarının içerisinde bazı değişiklikler yapmak durumunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan K3 tarafından ifade edilen “danışmanla birlikte çalışma gerekliliği, onun konusunda çalışmamız gerekliliği” bulgusu ise Barutçu Yıldırım ve Onaylı (2016) ile Bakioğlu ve Gürdal (2001) tarafından yapılmış olan çalışmalarla desteklenmiştir.

“Konu Seçiminde Yaşanan Engeller” kategorisinde öğretim elemanlarının en fazla tabu sayılan bazı konulara yönelik baskı uygulandığını ifade ettikleri; en az ise atıf almak ve bütçe bulmak için popüler konuları tercih ettikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak bu kategori altında öğretim elemanlarının akademik özgürlük engellerinin en çok tabu sayılan bazı konulara yönelik baskı uygulanması şeklinde ortaya çıktığını düşündükleri söylenebilir. Bu konuya ilişkin öğretim elemanları görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

K7: Bir projede sizinle çalışılmak istenmez çalıştığınız konular yüzünden. Örnek veriyorum, dedim ya bazı konular sevilmiyor diye öyle şeyler olabilir. Ben yaşamadım ama olabileceğini düşünüyorum. Olduğuna da şahit oluyorum yani. Onun üzerine bunları söylüyorum. Hiçbir şey olmazsa yükselme ve maddi anlamda atıf almak ya da bütçe bulmak için belli konuları tercih edersiniz yani. Kısaca şu diyelim ki eğitimde liderlik çalışmak istemiyorsunuzdur da planlama çalışmak istiyorsunuzdur. Ama planlama makalesi basılmıyordur. Mecburen liderliğe yönelirsiniz. Bu da özgürlüğü kısıtlayıcı bir şeydir. İstemediğiniz bir konuyu çalışıyorsunuzdur.

K9: Yani sorunlar olduğunu düşünüyorum tabii ki, tahmin edeceğimiz üzere. Yok, her şey gayet iyi gidiyor dersem bence iyi bir şey de yapmış olmam yani bu ülkenin yükseköğretim sistemi için. O yüzden bence ciddi sorunlar var. İşte akademik özgürlük anlamında var. Çalışma konularınızı belirleme anlamında var. O özgürlük alanının kısıtlı olduğunu görüyorum.

Tatar (2020) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında öğretim elemanlarının tartışmalı olduğunu düşündükleri konuların hepsine öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini; oluşumlar ve din konularının bunların başında geldiğini belirttiklerini vurgulamıştır. Öte yandan Günel (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmacı, çalışmasına katılan öğretmenlerin tartışmalı konuların derslerini daha aktif hale getirdiğini düşünse de işlerini kaybetme korkusu yaşamalarından ötürü bu konuları özgürce ele alamadıklarını belirttiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde Güner (2017) de çalışmasında öğretim elemanlarının özgürce yazamadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini ve faaliyette bulunamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan bazı katılımcılar öğretim elemanlarının politik yahut aykırı yayın yapmaktan çekinmesinin devlet politikasından kaynaklı olduğunu ve bu tarz yayın yapmanın bazı sonuçlarının olabileceğini ve işlerini kaybetme korkusu yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının araştırma konusu seçerken herhangi bir baskı veya yaptırımla karşılaşmamak; bunun aksine atıf almak, bütçe bulmak amacıyla belirli konuları tercih ederken; tartışmalı veya tabu sayılabilecek konuları göz ardı edebildiklerini söylemek mümkündür.

“Diğer Engeller” kategorisi incelendiğinde, öğretim elemanlarının araştırma yapmada yeteri kadar talepkâr olmaması, sınıf içi ve dışı ifade özgürlüklerinin olmaması, alan veya ders sahiplenmeleri gibi engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

K11: Buradan baktığımız zaman ders için özgür değiliz ama araştırma için Akademik özgürlüğümüz yok. Bakın engelleniyor demiyorum. Bunun sorumlusu da öğretim elemanları. Araştırma yapmıyoruz biz. Araştırma yapmadığımız için de dolayısıyla genel olarak baktığımız zaman dünyadaki araştırma yapabilme kapasitemize veya yayın sayılarımız ciddi jurnallarda, dergilerde katkılarımızı düşündüğümüz zaman yavaş ilerliyoruz ciddi anlamda. Puanımız, skorumuz iyi değil. Bunun temel nedeni de biziz aslında. Biz bir şeyler yapmaya girişmediğimiz için zaten bize çizilen o çember hattının içinde kalmak zorundayız. Araştırma özgürlüğü ile ilgili konuşuyorum.

K14: Kesinlikle düşünüyorum. Neden düşünüyorum? Ben yurtdışı, uluslararası bir kongrede yönetici pozisyonuna geldim bu yıl. O kongreye en çok katılan Türkler. Türklerin mesela sunumlarını incelediğimizde ifadelerinin daha sınırlandırıldığını görüyoruz. Yani yönetime, mevcut yönetime, hükümet politikalarına fazla değinmeden eleştirilerini yapmaya çalışıyorlar.

Tablo 31’de görüldüğü üzere öğretim elemanları akademik özgürlüklerine yönelik engellerin bazılarının toplumsal yapı, yükseköğretim sistemi ve üniversitenin mevcut örgüt yapısından kaynaklandığını belirtmektedir. Şöyle ki atamalarda liyakat unsurlarının göz ardı edilmesi, ülkenin kültürel yapısı, inanç ve değerleri, YÖK’ün varlığı ve üniversitelerin bürokratik yapısı, araştırma sonuçlarına üst yönetimin müdahale etmesi, KHK’nın tehdit unsuru olarak düşünülmesi ve üniversitelere uygulanan baskılar öğretim elemanlarınca algılanan engellerdendir. Bu konuda K16’nın görüşleri şu şekildedir:

K16: Kimi dönemde siyasal konjonktür çok daha sınırlandırıcı olabilirken, kimi durumda değerler, inançlar konusu olabiliyor. Bunları birer sınırlandırıcı faktör olarak görüyorum. Artı yine üniversite yönetimi ile ilgili sınırlandırmaların da olduğunu düşünüyorum. Şöyle ifade edebilirim bunu. Kendi konu alanınızda veya toplumu ilgilendiren herhangi bir alanda bir veriyi paylaştığınız zaman, bir açıklama yaptığınız zaman, eğer mevcut siyasal konjonktüre uymuyorsa ilk önce rektörler müdahale eder buna. Neden? Çünkü rektörler Türkiye’de hükümet komiseri gibi olduğu için, mevcut siyasal ortamın temsilcisi şeklinde olduğu için. Ya senin bu açıklamaların bize zarar getirecek şekilde bir sonucu da beraberinde getiriyor. O zarar nedir? İşte siyasal olarak gelen baskıyı zarar olarak görüyor kendisine. O yüzden mevcut yönetim de üniversitedeki akademik özgürlüğünde sınırlayıcı bir faktör oluyor.

Türkiye’deki akademi ve akademik kültürün mevcut durumu gözden geçirilirken küresel gelişmelerle birlikte toplumsal dinamiklerin de gözden geçirilmesi gereklidir (Akcan Tüfekçi vd., 2018). Nitekim Türkiye’de üniversitelere yönelik müdahalelerin sıklıkla siyasi iktidarların müdahalesi şeklinde olduğu görülmektedir. Öyle ki son dönemlerde Dünyada devletin yükseköğretim üzerindeki rolü tartışma konusu iken; Türkiye’deki tartışmalar halen iktidar ile YÖK’ün üniversiteler üzerindeki iktidar savaşına çevrilerek devam ettirilmesi şeklindedir. Bununla birlikte üniversiteler arası eşgüdüm ve koordinasyonu sağlama amacıyla kurulmuş olan YÖK’ün bu işlevini yerine getiremediği ve üniversiteler yerine kendisini özerk kıldığı da görülmektedir (Öztürk, 2004).

Öte yandan Akcan Tüfekçi vd. (2018) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların Türkiye’deki akademik kültürün eğitim-öğretime yönelik olup bilimsel faaliyetlerde yetersizliklerin olduğunu; toplumsal sorumluluğun ise en yetersiz olunan alan olduğunu vurguladıklarını belirtmektedirler. Bozkurt (2012, 172) ise yaptığı çalışmada katılımcıların hiyerarşik yapıyı akademik özgürlüğe yönelik en önemli engel olarak gördüğünü; siyasi kutuplaşmaları, YÖK yasasını ve akademisyenlerin kendisini ise diğer

engeller olarak sıraladıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı da bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

K2: Kısıtlayan etmen olarak da aslında araştırmalarımda kişisel kısıtlılık hissetmemle birlikte tabii üniversitelerde yaşanan akademik özgürlüğü zedeleyen bazı olaylar, işte disiplin soruşturmaları veya KHK ile ihraçlar gibi durumları da aslında kısıtlayıcı etmen olarak düşünüyorum ben de. Bir nevi aslında benim için bir gözdağı niteliği taşıyor bu uygulamalar. Somut olarak bu durumlar benim araştırmalarımda üzerinde saydığım bu durumlar kısıtlayıcı etmen niteliği taşıyor. Fakat aklımın bir köşesinde bulunduğunu da söylemem gerekir.

Katılımcıların görüşlerine benzer şekilde Yaman ve Özdemir (2016) yaptıkları çalışmada katılımcıların yükseköğretim yönetiminde 2547 sayılı Kanun'un kısıtlayıcı özelliğe sahip olduğunu ve anti-demokratik bir yaklaşım sergilediğini, mevzuatı yorumlarken iyi niyet kurallarına uygun hareket etmenin gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Öte yandan Paksoy (2007) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılardan en fazla Profesör unvanına sahip olanların işten uzaklaştırılma endişesi taşımadıkları; en fazla işten uzaklaştırılma endişesi taşıyanların Okutman-Uzman unvanına sahip öğretim elemanları olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun Profesör unvanına sahip olanların daimî kadroya sahip olması; okutman-uzman unvanına sahip kişilerin ise her iki yılda bir üniversite yönetimlerinin önerisi ile kadrolarının yenilenmesi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Akademik Özgürlük ile ilgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin yüksek ($\bar{X}=4.64$) olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırma-yayın özgürlüğü bileşenindeki araştırma özgürlüklerini tanımlayan maddelerin ise en yüksek ortalamalara ($\bar{X}=4.66$) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü ve bu yapının bileşenleri olan araştırma-yayın özgürlüğü, eğitim-öğretim özgürlüğü ve akademik yönetim özgürlüğünü “tamamen benimsedikleri” görülmektedir. Öte yandan nitel bulgularda da öğretim elemanları akademik özgürlüğü çoğunlukla araştırma-yayın özgürlüğü şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlamda akademik özgürlüğe dair nicel ve nitel bulguların birbiriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Akademik özgürlük ölçeği gözden geçirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip araştırma-yayın özgürlüğü bileşeninin araştırma-yayın özgürlüğünün kapsamı ve

özelliklerine ilişkin maddelerden oluştuğu görülmektedir. Nicel bulgulara göre öğretim elemanları akademik özgürlüğün en fazla araştırma-yayın özgürlüğünü ifade ettiğini düşünmektedirler. Nitekim araştırma-yayın özgürlüğü bileşenindeki “Öğretim elemanlarının toplum için yararlı olduğunu düşündüğü veya ilgi duyduğu konularda özgürce araştırma yapabilmemesi”, “Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmesi” ve “Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kamuoyuna serbestçe iletebilmesi” maddeleri görüşmelerde sıklıkla görüş bildirilen “araştırma-yayın süreçleri” kategorisindedir. Bu sebeple de nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiğini söylemek mümkündür.

Nicel bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin eğitim-öğretim özgürlüğü ile akademik özgürlük genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Nitel bulgularda ise öğretim elemanlarının eğitim-öğretim özgürlüğü ve akademik özgürlük genelinde cinsiyete dayalı doğrudan bir bağ kurdukları görülmemiştir. Ancak nitel bulgularda gerek kadın gerekse erkek öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü araştırma-yayın ve akademik yönetim özgürlüğü yönüyle ele aldıklarını söylemek mümkündür.

Nicel bulgular öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinin unvan değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Bu farkın eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeninde Öğretim Görevlileri ve Araştırma Görevlileri ile Öğretim Görevlileri ile Doçent Doktorlar arasında olduğu; Doçent Doktorların eğitim-öğretim özgürlüğünü daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Nitel bulgularda Doçent Doktorlar eğitim-öğretim özgürlüğüne yönelik olumlu görüş bildirirken; Araştırma Görevlileri ile Öğretim Görevlileri ise ders dağılımında unvan ve kıdemleri dolayısıyla özgürlüklerinin bulunmadığını ve bazen de alan dışı ders vermek durumunda kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple nitel ve nicel bulgularının genel anlamda birbirleri ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Görev yapılan üniversitede çalışılan toplam süre değişkeninin araştırmanın nicel bulgularında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak nitel bulgularda öğretim elemanları özellikle eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeninde ders dağılımı yapılırken kıdemin önemli olduğunu; dağılım yapılırken unvanla birlikte kıdemin de etkili olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple nicel bulgularda açıkça görülmesi de kıdemin ders dağılım süreçlerinde görece önemli bir etken olabileceği düşünülebilir.

Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, üniversite yönetiminde holakrasi ile akademik özgürlük arasında manidar ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla holakrasi toplamı ve bileşenleri ile akademik özgürlük bileşenleri bazında Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Holakrasi toplamı ve bileşenleri ile akademik özgürlük bileşenleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Holakrasi Toplamı ve Bileşenleri ile Akademik Özgürlük Bileşenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

		Araştırma-Yayın Özgürlüğü	Eğitim-Öğretim Özgürlüğü	Akademik Yönetim Özgürlüğü
Holakrasinin Genel İlkeleri	r	,157**	,154*	,127*
	p	,009	,011	,036
Çemberler Halinde Örgütlenme ve Çalışma	r	,341**	,249**	,317**
	p	,000	,000	,000
Görev yerine Roller Tanımlanması	r	,308**	,281**	,337**
	p	,000	,000	,000
Holakrasi Toplamı	r	,337**	,305**	,353**
	p	,000	,000	,000

** p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 32’de görüldüğü üzere holakrasinin genel ilkeleri bileşeni ile araştırma-yayın özgürlüğü bileşeni ($r=.157$; $p<.01$), eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ($r=.154$; $p<.01$) ve akademik yönetim özgürlüğü bileşeni ($r=.127$; $p<.01$), arasında çok düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, holakrasinin genel ilkelerinin uygulanmaya başlaması akademik özgürlüğün tüm bileşenlerinin benimsenme düzeyini çok düşük de olsa artırmaktadır. Ancak holakrasinin genel ilkeleri bileşeni ile akademik özgürlüğün her bir bileşeninin de çok düşük ilişki göstermesi manidardır. Buna sebep olarak ise öğretim elemanlarının bu örgüt yapısının genel ilkelerini akademik özgürlükle bağdaştıramadıkları düşünülebilir.

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerine göre çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni ile araştırma ve yayın alanında özgürlük bileşeni ($r=.341$; $p<.01$), eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ($r=.249$; $p<.01$) ve akademik yönetim

özgürlüğü bileşeni ($r=.317$; $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretim elemanlarının çember halinde örgüt yapısının akademik özgürlüğün tüm bileşenlerinde (araştırma ve yayın, eğitim ve öğretim, akademik yönetim) düşük düzeyde de olsa artış sağlandığını düşündüğünü destekler niteliktedir.

Tablo 32 incelendiğinde görev yerine roller tanımlanması bileşeni ile araştırma-yayın özgürlüğü ($r=.308$; $p<.01$) bileşeni arasında; eğitim-öğretim özgürlüğü ($r=.281$; $p<.01$) bileşeni arasında ve akademik yönetim özgürlüğü bileşeni ($r=.337$; $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, örgütte görev yerine roller tanımlandığında akademik özgürlüğün her bileşeninde düşük de olsa bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 32'ye göre akademik özgürlüğün araştırma-yayın özgürlüğü ($r=.337$; $p<.01$), eğitim-öğretim özgürlüğü ($r=.305$; $p<.01$) ve akademik yönetim özgürlüğü ($r=.353$; $p<.01$) bileşenlerinin tamamı ile holakrası arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu, yükseköğretim kurumları olan üniversitelerde holakrasinin uygulanmaya başlamasıyla birlikte akademik özgürlüğün tüm bileşenlerinde düşük düzeyde de olsa bir artış gözlenebileceğini ifade etmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Holakrasi ve akademik özgürlük ile ilgili araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Holakrasi ile İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

- Öğretim elemanları üniversite yönetiminde holakrasi modelini büyük ölçüde benimsemektedir.
- Öğretim elemanları holakrasinin ilkelerini tamamen benimserken; çemberler halinde örgütlenme ve çalışma görev yerine roller tanımlanmasını büyük ölçüde benimsemektedir.
- Öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasiyi benimseme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre holakrasi toplam puanı ve görev yerine roller tanımlanması bileşeninde farklılaşmaktadır. Kadın öğretim elemanları erkek öğretim elemanlarına kıyasla holakrasiyi ve görev yerine roller tanımlanmasını daha fazla benimsemektedir.
- Görev yapılan üniversite değişkenine göre öğretim elemanlarının üniversite yönetiminde holakrasi modelini benimseme düzeyleri sadece holakrasinin genel ilkeleri bileşeninde farklılaşmaktadır. Hacettepe Üniversitesi'ndeki öğretim elemanları Ankara Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarına göre holakrasinin genel ilkelerini görece daha fazla benimsemektedir.

- Rol kavramına geçişle ilgili görece pek çok öğretim elemanı olumlu düşünmektedir. Ayrıca öğretim elemanları bu geçişin özgür ve adil iş ortamı sağlayacağını, etkililik, verimlilik, kalite ve örgüt içi iletişimi arttıracığını, yetenek ve ilgi alanlarının tespiti ile yaratıcılık ve motivasyon artışı sağlayacağını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanları, bu geçişin gerçekleşmesinin üniversitenin köklü bir tarihsel geçmişe sahip olması, uygulayıcıların demokrasi kültürünün ve farklılıkların kabulü, mevcut örgüt kültürünün kırılması ve işleyişle ilgili bir yol haritası çıkarılması gibi koşullara bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar.
- Öğretim elemanlarının çoğunluğu çember örgüt yapısına geçişin olumlu olacağını düşünmekle birlikte, bu geçiş için bazı yapısal gereklilikler olduğunu belirtmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının neredeyse yarısı üniversitelerinin çember yapı için uygun olduğunu belirtirken; diğer yarısı ise bu yapı için uygun olmadığını düşünmektedir.
- Çember takım liderine dönüşüm ile ilgili olarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu olumlu bir değişim olacağını ve görece daha fazla olumlu sonuç ortaya çıkaracağını düşünmektedir.
- Öğretim elemanları toplantılarda sorunla çözüm sunmanın, bireysel ve örgütsel yararlar sağlayacağını; ancak uygulanması için zihinsel ve kültürel gerekliliklerin olduğunu belirtmektedir.

Akademik Özgürlük ile İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeylerine ilişkin araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğü başta olmak üzere akademik yönetim özgürlüğü ile eğitim-öğretim özgürlüğünü tamamen benimsedikleri görülmektedir.
- Öğretim elemanları ayrıca en fazla atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk ölçütlerinin dikkate alınmasını ve araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmeyi benimsemektedir.
- Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri görev yapılan üniversitede çalışılan toplam süreye göre farklılaşmamaktadır.

- Cinsiyet değişkeninde öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ile akademik özgürlük genelini benimsemede farklılaşmaktadır. Kadın öğretim elemanları erkeklere kıyasla eğitim-öğretim özgürlüğü ve genel olarak akademik özgürlüğü daha fazla benimsemektedir.
- Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri unvan değişkenine göre eğitim-öğretim özgürlüğü alt bileşeninde Öğretim Görevlileri ile Araştırma Görevlileri ve Öğretim Görevlileri ile Doçentler arasında farklılaşmaktadır. Doçentler eğitim-öğretim özgürlüğünü Öğretim Görevlileri ve Araştırma Görevlilerine kıyasla daha fazla benimsemektedir.
- Öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri üniversite değişkenine göre hem eğitim-öğretim hem de akademik yönetim özgürlüğü alt bileşenlerinde farklılaşmaktadır.
- Öğretim elemanları, akademik özgürlüğü, herhangi bir baskı, yaptırım, ayrımcılık veya kısıtlama ile karşılaşmaksızın eğitim-öğretim, araştırma-yayın ve akademik yönetim alanında sahip oldukları özgürlükler olarak tanımlamaktadır.
- Akademik özgürlük, öğretim elemanlarının herhangi bir kişi veya kurumun baskısı veya yaptırımı ile karşılaşmadan araştırma-yayın, eğitim-öğretim ve akademik yönetim alanlarında görüşlerini özgürce dile getirebilme, elde ettiği bulguları yayımlayabilme ve akademik yönetim kademelerinde yer alarak eleştiri ve düşüncelerini çekinmeden sunabilme özgürlükleri olarak tanımlanabilir.
- Araştırma-yayın özgürlüğünün sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının çalışmak istedikleri konuya karar verebilmesi, araştırmanın yöntem ve tekniklerini özgürce seçebilmesi, araştırma sonuçlarını serbestçe tartışarak kamuoyuna iletebilmesi ve araştırma projesi hazırlamada özgür olabilmesi önemlidir.
- Öğretim elemanları araştırma-yayın süreçlerinde toplumsal, kültürel ve siyasi yapının yarattığı baskı, araştırma bütçelerinin kısıtlı olması veya sadece belirli alanlar için ayrılması, tabu konuları çalışmanın zorluğu, araştırma sonuçlarını yazarken çekinilmesi ve atıf/kadro kaygısı ile belirli konulara odaklanması gibi çeşitli kısıtlamalar ile karşılaşmaktadır. Bu bağlamda etik kurul ve kurum izni alım süreçlerinin kolaylaştırılması, tez izleme komitesi üyeleri ve dergi

hakemlerinin araştırmaların yöntem ve tekniğine yönelik baskılarının azaltılması da oldukça önemlidir.

- Eğitim-öğretim özgürlüğünün sağlanması için öğretim elemanlarının ders açma ve içeriğini belirlemede, dersin anlatım yöntemini, kaynaklarını ve ölçme-değerlendirme yöntemini belirlemede özgür olmaları ve ders dağılımının uzmanlık alanlarına uygun olarak yapılması gereklidir.
- Akademik yönetim özgürlüğünün sağlanması için öğretim elemanları atamalarında sosyal ilişkilerin ve yönetime yakınlıktan öte liyakatin önemli olması ve siyasi düşünce ve mezhep ayrımcılığı yapılmaması gerekmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının çoğunluğuna göre üniversiteleri/fakülteleri akademik yönetim anlayışıyla yönetilmektedir.
- Öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerinin önünde çalışma konusu seçiminde karşılaşılan engeller, etik kurul izni almada yaşanan sorunlar veya siyasi baskıyla karşılaşma gibi zımnî (örtük) engeller ile toplumsal yapı, yükseköğretim sistemi ve üniversitenin mevcut yapısından kaynaklanan engeller gibi çeşitli engeller bulunmaktadır.

Holakrasi ve Akademik Özgürlük Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Holakrasi ve akademik özgürlük değişkenleri arasındaki ilişkinin varlığına yönelik araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma-yayın özgürlüğü bileşeni ile eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni, akademik yönetim özgürlüğü bileşeni ve akademik özgürlük toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
- Eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ile akademik yönetim özgürlüğü bileşeni arasında orta düzeyde; akademik özgürlük geneli arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.
- Akademik yönetim özgürlüğü bileşeni ile akademik özgürlük toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğretim elemanlarının akademik yönetim özgürlüğü benimseme düzeylerinin artması akademik özgürlüğü benimseme düzeylerinde önemli oranda bir artışa sebep olmaktadır.

- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre holakrasinin genel ilkeleri bileşeni ile çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni arasında düşük düzeyde; görev yerine roller tanımlanması bileşeni arasında da yine düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni ile görev yerine roller tanımlanması bileşeni arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni ile yükseköğretimde holakrasi ölçeği toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.
- Görev yerine roller tanımlanması bileşeni ile yükseköğretimde holakrasi toplam puanı arasında çok yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre holakrasinin genel ilkeleri bileşeni ile araştırma-yayın özgürlüğü bileşeni, eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ve akademik yönetim özgürlüğü bileşeni arasında çok düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Katılımcılara göre çemberler halinde örgütlenme ve çalışma bileşeni ile araştırma-yayın özgürlüğü bileşeni, eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ve akademik yönetim özgürlüğü bileşeni arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur.
- Araştırmada, görev yerine roller tanımlanması bileşeni ile araştırma-yayın özgürlüğü bileşeni; eğitim-öğretim özgürlüğü bileşeni ve akademik yönetim özgürlüğü bileşeni arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Çalışmada akademik özgürlük bileşenleri ile yükseköğretimde holakrasi toplam puanı arasında düşük düzeyde ama pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler uygulayıcılara öneriler ve araştırmacılara öneriler başlıkları altında açıklanmıştır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretim elemanlarının holakrasi modelini benimseme düzeylerini arttırabilmek için holakrasi modelini tanıtan eğitimler düzenlenmesi; bu konuya ilişkin öğretim elemanlarının aklında oluşan veya oluşabilecek soru işaretlerinin giderilmesi sağlanabilir.
2. Üniversite içerisinde çeşitli pilot birimler oluşturularak holakrasi modelinin denenmesi önerilebilir. Böylelikle holokratik yapının işleyişine ilişkin daha fazla bilgi edinilmesi sağlanabilir.
3. Üniversiteler yeniden yapılandırılarak holakrasi modeline uygun hale getirilebilir veya bu modelin üniversiteler için uygulanabilirliği gözden geçirilebilir.
4. Yönetime katılmada, işi en iyi yapma kriteri getirilebilir. Yönetime katılacak olan öğretim elemanlarının, bu kriter doğrultusunda üst birim yöneticisi tarafından atanması sağlanabilir.
5. Öğretim elemanlarının üstlendikleri rollere ilişkin sorumluluklarının açık ve yazılı olarak belirtilmesi sağlanabilir.
6. Üniversitelerde örgüt içi şeffaflığın ve hesap verebilirliğin arttırılması amacıyla yönetime ilişkin kararlarda öğretim elemanlarına söz hakkı verilmesi sağlanabilir. Bu süreçlerde tüm üniversite personelinin, makam veya unvan ayırt etmeksizin, eşit kabul edilmesi önerilebilir.
7. Öğretim elemanları toplantılarda sorunlara çözüm sunmanın, bireysel ve örgütsel yararlar sağlayacağını; ancak uygulanması için zihinsel ve kültürel gerekliliklerin olduğunu belirtmektedir. Bunu sağlayabilmek için holakrasi modelindeki toplantı türlerinin üniversitelerde oluşturulacak pilot birimlerde denenmesi sağlanabilir.
8. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının akademik özgürlüğü benimseme düzeyleri ile holakrasiyi benimseme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerinin artırılması, üniversite yönetimindeki holakrasi uygulamalarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebeple YÖK tarafından hem öğretim

- elemanların akademik özgürlüklerini koruyucu hem de etik ihlalleri önleyici politika ve stratejiler geliştirilmesi sağlanabilir.
9. Akademik özgürlük kapsamı ve sınırları yükseköğretim kurumlarıyla ilgili çevrelerce kabul edilen bir tanıma kavuşturulmalı ve bu tanımın Yükseköğretim Kanunu'nda yer alması sağlanmalıdır. Bu yasal tanım ile gerek üniversite yönetimlerinin gerekse hükümetlerinin akademik özgürlüğe yönelik tehdit ve engellerinin önüne geçilmelidir.
 10. Bazı üniversitelerdeki öğretim elemanlarının araştırma-yayın özgürlüğünü görece daha az benimsedikleri görülmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretim elemanları araştırma yapmaya teşvik edilebilir. Belirli sayıda ve nitelikte araştırma yapan öğretim elemanlarının ödüllendirilmesi sağlanabilir.
 11. Unvan ve kıdem ayrımı yapılmadan tüm öğretim elemanlarının ders seçme ve açma süreçlerinde eşit koşullarda olması sağlanabilir. Bu süreçlerde önceliğin uzmanlık alanı olmasına özen gösterilebilir.
 12. Üniversitelerdeki atama ve yükselme kriterlerinin şeffaflığı ve hesap verebilirliği sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesi ve bu süreçlerde liyakat kriterlerinin sağlandığından emin olunması önemlidir. Bu amaçla atama ve yükselme politikalarının gerek yükseköğretim sisteminin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek gerekse öğretim elemanlarını araştırma yapmaya ve kendini geliştirmeye teşvik edecek şekilde düzenlenmesi teklif edilebilir.
 13. Atama ve yükselme aşamalarında belirlenen kriterlerin sağlanıp sağlanmadığını kontrol edecek denetim mekanizmalarının üniversite yönetimlerince kurulması ve belli aralıklarda ilgili denetimlerin gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
 14. YÖK tarafından oluşturulacak yasal şikâyet mekanizmaları ile Öğretim elemanları ve lisansüstü eğitim öğrencileri gerek araştırma konusu/yöntem ve tekniği seçiminde gerekse araştırma-yayın süreçlerinde epistemik cemaat üyelerinin (meslektaş/danışman/tik üyeleri/dergi hakem veya editörleri) her türlü baskı veya müdahalesine karşı korunmalıdır.
 15. Öğretim elemanlarının multi-disipliner çalışmalara yönelimi desteklenmeli, meslektaşların diğer öğretim elemanlarına sosyal destek vermeleri ve onların çalışmalarına dönüt sağlamaları teşvik edilmelidir.

16. Üniversite yönetimlerince öğretim elemanlarının akademik sosyalleşmesi desteklenebilir ve mobilitelerini yükseltecek olanaklar yaratılabilir. Bu hususta öğretim elemanlarına verilen maddi destekler arttırılabilir.
17. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına üniversiteyi, üniversite kültürünü, akademisyenlik mesleğini ve akademik etiği tanıtıcı oryantasyon programları düzenlenebilir. Bu programların belirli aralıklarla tüm öğretim elemanları için düzenlenmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Ankara ilindeki dört devlet üniversitesini kapsayan bu araştırmanın Türkiye'deki diğer üniversitelerde de yapılması ve vakıf üniversitelerinin de bu araştırmaların kapsamına dahil edilmesi yükseköğretim özelinde holakrasinin ve akademik özgürlüğün daha iyi açıklanmasına yardımcı olacaktır. Bu sayede çoğunlukla özel kuruluşlarda uygulanan holakrasinin vakıf üniversiteleri için de uygunluğu daha detaylı olarak incelenebilecektir.
2. Eğitim Bilimleri/ Eğitim Fakültelerinde yürütülen bu çalışmanın diğer fakültelerde de gerçekleştirilerek fakülteler arasındaki görüş farklılıkları olup olmadığı gözden geçirilebilir.
3. Öğretim elemanlarının holakراسiyi ve akademik özgürlüğü benimsemiş düzeylerinin takım çalışması, kendi kendine yönetim, kuşak farklılıkları, öğrenen örgüt ve ifade özgürlüğü gibi kavramlarla ilişkilendirilmesi yoluyla incelenmesinin alanyazına katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- AAUP. (1940). 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments.
- Acar, Ö. (2009). *Extreme programming*. İzmir: Pusula Yayıncılık.
- Aiken, M. & Hage, J. (1971). The organic organization and innovation. *Sociology*, 5 (1), 63-82.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12 (3), 1095-1123.
- Akcan Tüfekçi, A., Malkoç, S. ve Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 569-591.
- Åkerlind, G. S. & Kayrooz, C. (2009). Understanding academic freedom: the views of social scientists. *Higher Education Research & Development*, 22 (3), 453-468.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 39-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/333101>
- Alpkaya, G. (2001). UNESCO'nun 1997 Tarihli Kararı Işığında Akademik Özgürlük, (Editör), *Cevat Geray'a Armağan* (ss. 229-244). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayınları.
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41 (1), 205-219.
- Altıparmak, K. (2016). Akademik Özgürlük ve Türkiye. *Mülkiye Dergisi*, 40 (3), 189-196.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007/2 (6), 25-40.
- Antonov, O., Lemon, E. & Mullojonov, P. (2021). Academic freedom in Tajikistan: how the suppression, acquiescence and incorporation of intellectuals strengthens the state and affects knowledge production. *Central Asian Survey*, 40 (4), 592-610.
- Aperio Bella, F. (2021). The COVID-19 Pandemic as a Challenge for Academia and Academic Freedom: An Italian Perspective, (Editör), *Academic Freedom Under Pressure?* (ss. 91-101). Cham: Springer.

- Arap Kavili, S. (2007). *Türkiye'de Üniversitelere İlişkin Politikalar ve Üniversitelerin Kuruluş Yeri Seçimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Aray, O. (Ocak 2008). Üniversite, Akademi deyince... *Çankaya Üniversitesi Gündem Dergisi*, 10.Yıl Özel Sayısı (28), 9-12.
- Archer, I., Forrester-Wilson, S. & Muirhead, L. (2016). *Exploring holacracy's influence on social sustainability through the lens of adaptive capacity* (Unpublished master's thesis). Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden.
- Ashford, N. (2009). *Özgür Toplumun İlkeleri* (C. Madenci, Çev.). İstanbul: Liberte Yayınları.
- Aycan, Z. ve Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30 (2), 129-144.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2021). Üniversite, Bilim ve Etik. *Mektepli Bülten*, 13, 10-11.
- Ayiter, K. (1968). Anayasanın Özerk Kuruluşları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 23-72.
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5 (1), 14-22.
- Badley, G. (2009). A place from where to speak: The university and academic freedom. *British Journal of Educational Studies*, 57 (2), 146-163.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21).
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma : Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2006). Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyum Bildirileri* (ss. 248-268). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). Çağdaş Üniversitenin Örgütlenmesi ve Yönetimi, K. Karakütük (Editör), *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı* (ss. 115-153). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Balyer, A. (2011). Academic Freedom: Perceptions of Academics in Turkey/ Akademik Özgürlük: Türkiye'deki Akademisyenlerin Algıları. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 138-149.
- Barutçu Yıldırım, F. ve Onaylı, S. (2016). Tez Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar, Ö. Demirel & S. Dinçer (Editör), *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı* (ss. 677-690). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32.
- Baskan, G. A. ve Sincer, S. (Ekim, 2019). Öğretim Üyeleri ve Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Akademik Özgürlüğün İncelenmesi. Paper presented at 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bayram, Y. (2013). John Stuart Mill'de İfade Özgürlüğü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 115-128.
- Beaud, O. (2020). Reflections on the concept of academic freedom. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 27 (5), 611-627.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15 (2), 169-180. doi: 10.1080/03075079012331377491 Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>
- Bernstein, E., Bunch, J., Canner, N. & Lee, M. (2016). Beyond the holacracy hype. *Harvard business review*, 94 (7), 8.
- Berry, B. (2015). The dynamic duo of professional learning= collaboration and technology. *Phi Delta Kappan*, 97 (4), 51-55.
- Bhopal, R. & Munro, A. P. (2021). Scholarly communications harmed by Covid-19. 373. Retrieved from <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n742.short>
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde Bilimsel/Akademik Özerklik ve Özgürlük Hakkında Bir Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 1-15.
- Bingöl, B. (2012). *Üniversite Özerkliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Birkinshaw, J. (2018). How is technological change affecting the nature of the corporation? *Journal of the British Academy*, 6 (s1), 185-214.
- Birkinshaw, J. & Ridderstråle, J. (2015). Adhocracy for an agile age. *Organization science*, 22 (5), 1286-1296.

- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: looking ahead or looking back. *New directions for higher education*, 127, 5-22.
- Bochove, K. (2018). From student to global market leader. from Utrech University <https://thehyve.nl/wp-content/uploads/2016/11/The-Hyve-Article.pdf>
- Bolman, L. G. & Gallos, J. V. (2011). *Akademik Liderlik* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bozoklu, Ç. P. ve Ermeç, A. (2020). Tüketici Sinisizmi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenilirlik ve Geçerlilik Araştırması. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 440-459.
- Brannen, J. (2005). Mixed methods research: A discussion paper *NCRM Methods Review Papers* (Vol. NCRM/005). London: ESRC National Centre for Research Methods
- Brennkmeijer, O. (2016). Holacracy – BSL's Purpose gets a big Organizational Boost. Retrieved from <https://bslprofessors.wordpress.com/2016/02/10/holacracy-bsl-purpose-gets-a-big-organizational-boost/>
- Büken Örnek, N. (2006). Türkiye Örneğinde Akademik Dünya ve Akademik Etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-170.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (Second Edition). New York: Routledge Francis& Taylor Group.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canaslan, A. ve Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 2071-2083.
- Candan, A., Çankır, B. ve Şeker, Ş. E. (2017). Organizasyonlarda Çeviklik. *YBS Ansiklopedi*, 4 (3), 3-9. <http://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2017/08/ORGAN%C4%B0ZASYONLARDA-%C3%87EV%C4%B0KL%C4%B0K-ORGANIZATIONAL-AGILITY.pdf>
- Chen, Y. (2017). *On the Essential Characteristics of the Innovation Oriented Management Mode: Holacracy*. Paper presented at 3rd International Conference on Social, Education and Management Engineering, Shanghai.

- Christian, D. L. (Spring 2019). Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy. *Communities* (182), 64.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2002). *Research methods in education* (Sixth Edition). New York: Routledge.
- Cowan, C. (2017a). Policies Governing People in Holacracy®. Retrieved from <https://blog.holacracy.org/policies-governing-people-in-holacracy-ffeae61828eb>
- Cowan, C. (2017b). Why Isn't the Lead Link Elected? Retrieved from <https://blog.holacracy.org/why-isnt-the-lead-link-elected-1dca9f8cde9b>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, A. (2019). Multidisipliner ve İnterdisipliner Yaklaşım: Çalışmalarda Birlikte Olmak ve Bir Arada Olmanın Farklılığı. <https://medium.com/t%C3%BCrkiye/multidisipliner-ve-i%CC%87nterdisipliner-yakla%C5%9F%C4%B1m-6cf36e690eaf>
- Çelik, A. ve Tonta, Y. (1996). Düşünce özgürlüğü, bilgi edinme özgürlüğü ve bilgi hizmetleri, Y. Tonta & A. Çelik (Editör), *Bilgi Edinme Özgürlüğü* (ss. 1-13). Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Çelik, E. H. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama* (Yenilenmiş 3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çengel, Y. (2011, Mayıs). *Üniversitelerde Yeni Bir Yönetişim Modeli*. Paper presented at Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), Ankara.
- Çetin, H. (1999). Akademik Özgürlük. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (112), 52-56.
- Çevik, M. N. ve Cemaloğlu, N. (2020). Eğitim Örgütü Yöneticilerinin Yönetişime İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4), 1620-1628.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Da Silva, D. G. (2017). Holacracy: Quick Beginner's Guide. Retrieved from <https://targetteal.com/en/blog/holacracy-quick-beginners-guide/>
- De Florio, V. (2014). Reflections on organization, emergence, and control in sociotechnical systems, R. MacDougall (Ed.), *Communication and control: Tools, systems, and new dimensions* (ss. 1-14). Maryland: Lexington Books.

- De George, R. T. (2003). Ethics, academic freedom and academic tenure. *Journal of Academic Ethics*, 1 (1), 11-25. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025421706331.pdf>
- Deelen, S. P. (2017). *Social support in Holacracy* (Unpublished master's thesis). Open Universiteit Nederland, Heerlen, Netherlands.
- Değer, O. (2018). Türkiye Akademisinde Bir Disiplin Olarak İnsan Hakları (pp. 1-65). Ankara: KAGED.
- Demirbilek, M. (2021). Holokratik Örgütlenme ve Takım Öğrenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2 (1), 36-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1748371>
- Denning, S. (2014). Making Sense Of Zappos And Holacracy. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2014/01/15/making-sense-of-zappos-and-holacracy/?sh=33b2432e3207>
- Dinler, V. (2013). Akademik özgürlüğün sınırı üzerine sorular. *Muhafazakâr Düşünce*, 9 (35), 239-262. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/994422>
- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Hesapverebilirlik Ve Akademik Özgürlük* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Doğan, M. (2013). *Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem hacmi, tahmin yöntemleri ve normalliğin uyum ölçütlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Dolan, T. E. (2010). Revisiting adhocracy: From rhetorical revisionism to smart mobs. *Journal of Futures Studies*, 15 (2), 33-50. Retrieved from <https://jfsdigital.org/wp-content/uploads/2014/01/152-A03.pdf>
- Duverge, G. (2015). Holacracy and the Breakdown of Business Hierarchy. Retrieved from <https://www.tuw.edu/business/holacracy-breakdown-business-hierarchy/>
- Eades, S., Eades, F., McCaullay, D., Nelson, L., Phelan, P. & Stanley, F. (2020). Australia's First Nations' response to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 396 (10246), 237-238.
- Erdem, A. R. (2006a). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Erdem, A. R. (2006b). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 299-314.
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (2), 109-117. doi: 10.2399/yod.12.016
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetimsel Açından Yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 97-107.

- Erdem, A. R. (2015). Yükseköğretimi ve Üniversiteyi Farklılaştıran Kritik Öğe: Akademik Strateji, A. Aypay (Editör), *Türkiye’de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Politikaları* (ss. 243-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, R., Adıgüzel, O. ve Kaya, A. (2010). Akademik Personelin Kurumlarına İlişkin Algıladıkları ve Tercih Ettikleri Örgüt Kültürü Tipleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(36), 73-88.
- Eremina, A. (2017). *Comparison of organizational structures–case Zappos* (Unpublished master's thesis). University of Oulu, Finland.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2006). Neden Yeni Bir Yükseköğretim Vizyonu? İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Erkuş, A. (2012). Varolan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3 (2), 279-290.
- Erol, B. (2005). Ortaçağ Avrupası ve üniversiteler. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 8 (33), 81-95. <https://docplayer.biz.tr/179853484-Dogu-batl-d-u-s-u-n-c-e-d-e-r-g-i-s-i-dogubati.html>
- Ertekin, A. (2006). *Üniversite Yönetimi ve Organizasyonu ve Trakya Üniversitesi'nde Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Faré, A. (2017). Demistifying Holacracy complexity : Roles. Retrieved from <https://medium.com/leapfrog-team/demistifying-holacracy-complexity-roles-2d95d3a06556>
- Feyzioğlu, B. (1981). Üniversite Özerkliği. *Maliye Araştırmaları Merkezi Konferansları*(28), 127-132.
- Fındıklı, B. (2019). İstisnailik, Olağanlık ve Melezlik: Organizasyon Teorisinde Üniversite. *Amme İdaresi Dergisi*, 52 (2), 49-78.
- Finkin, M. W. (1982). On institutional academic freedom. *Tex. L. Rev.*, 61, 817. Retrieved from <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/tlr61&div=44&id=&page=>
- Fish, S. (2016). *Farklı Yorumlarıyla Akademik Özgürlük: Profesyonellikten Devrime* (A. Özer, Çev.). İstanbul İKÜ Yayınevi.
- Fowler, K. (2018). *Implementing Holacracy™: exploratory research into practicing and implementing Holacracy™ in organizations and its effect on the organizations' IT and security* (Unpublished master's thesis). Leiden University, The Netherlands.

- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Second Edition). Singapore: McGraw-Hill.
- Fraher, A. & Grint, K. (2016). Agonistic governance: The antinomies of decision-making in US Navy SEALs. *Leadership, 14* (2), 220-239.
- French, N. (2003). Report on the seminar on external funding and university autonomy. Oslo: Nordic Association of University Administrator.
- Fromm, E. (1973). *Çağımızın Özgürlük Sorunu* (B. Güvenç, Çev.). Ankara: Özgür İnsan Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde Akademik Özgürlük. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3* (3), 179-183. doi: 10.5961/jhes.2013.074
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference* (10th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Gill, J. M. (2017). *Academic freedom in English universities: an exploration of the views of Vice-Chancellors* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Derby, Derby, England.
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales*. 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, OH.
- Gökbel, V. ve Seggie, F. N. (2014a). Siyasal Kültür, Üniversite ve Akademik Özgürlük. *İnsan & Toplum Dergisi (The Journal of Human & Society), 4* (8), 189-196. doi: 10.12658/human.society.4.8.R0013
- Graham, E. (2010). Supporting Social Movements: Facilitating Deeper Collaboration and Social Transformation through Integral Organizational Practice and Holacracy. *Journal of Integral Theory & Practice, 5* (1), 127-141.
- Grimm, J. & Saliba, I. (2017). Free research in fearful times: Conceptualizing an index to monitor academic freedom. *Interdisciplinary Political Studies, 3* (1), 41-75.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj, 30* (4), 233-252.
- Guilherme, M. G. C. (2018). *Can holacracy in organizations be relevant to millennials?* (Master). Universidade Catolica Portuguesa, Portugal.
- Gül, S. S. ve Gül, H. (2015). Türkiye'de Yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 8* (17), 51-66.

- Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor? Ankara: Eğitim Sen Yükseköğretim Bürosu (YÖB).
- Günel, H. (2016). *Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite, C. C. Aktan (Editör), *Değişim çağında yükseköğretim* (ss. 77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Günay, D. (2008). *Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği*. <http://www.durmusgunay.com/>.
- Güner, H. (2017). *Eğitim Fakülteleri Öğretim Üyelerinin Akademik Özgürlük Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gür, G. (2019). *Örgütsel Yönetimde Yeni Bir Sistem Olarak Holakrasi Ve Sistemin Türkiye’de Uygulanabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması: Ordu İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Gür, G. ve Genç, K. Y. (2020). *Holakrasi*. Ankara: Astana Yayınları.
- Gür, G. ve Wolff, A. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Z Kuşağı ve Holakrasi Yönetimi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (2), 287-295.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall
- Hamel, G. (December, 2011). First, Let’s Fire All the Managers. *Harvard business review*. Retrieved from <https://hbr.org/2011/12/first-lets-fire-all-the-managers>
- Hanson, S. M. (2003). *Tenured faculty members' perceptions regarding academic freedom: A phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota, South Dakota, United States.
- Hao, Z. (2020). Academic Freedom Under Siege: What, Why, and What Is to Be Done, Z. Hao & P. Zabielskis (Editör), *Academic Freedom Under Siege. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* (ss. 1-36). Cham: Springer.
- Hirsch, E. E. (1998). *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitenin Gelişmesi* (No. 211). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Hirsch, R. J. (2015). Does God Want You To Work At Zappos? Malchuyot Reclaimed. Retrieved from <https://www.yutorah.org/lectures/lecture.cfm/840652/rabbi-joe-hirsch/does-god-want-you-to-work-at-zappos-malchuyot-reclaimed/>
- Holacracy. (2022). Who’s practicing holacracy? Retrieved from <https://www.holacracy.org/success-stories#whos-practicing>

- Holacracy Resources. (2022). Holacracy glossary. Retrieved from <https://resources.holacracy.org/holacracy-glossary/>
- HolacracyOne. (2013). Holacracy constitution v4.1. Retrieved from <https://www.holacracy.org/constitution>
- Holacracy™. (2018). Holacracy whitepaper: discover a better way of working. Retrieved from <https://www.holacracy.org/whitepaper>
- Holacracy™. (2021). Holacracy constitution version 5.0. Retrieved from <https://www.holacracy.org/constitution/5>
- Holacracy™. (2022a). Evolve your organization. Retrieved from <https://www.holacracy.org/>
- Holacracy™. (2022b). Governance meetings. Retrieved from <https://www.holacracy.org/governance-meetings>
- Hornikx, J. (2011). Epistemic authority of professors and researchers: Differential perceptions by students from two cultural-educational systems. *Social psychology of education, 14* (2), 169-183.
- Husney, J. (2014). What is holacracy? Neither bossless, nor flat; a simple explanation of this new way of working. Retrieved from <https://medium.com/undercurrents-greatest-hits/what-is-holacracy-f50cca674f0c>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology, 20* (1), 90-98.
- İleri, Y. Y. ve Soylu, Y. (2010). Bir Rekabet Üstünlüğü Aracı Olarak Çeviklik Kavramı ve Örgüt Yapısına Olası Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 13* (1-2), 13-28.
- Iliescu, D., Greiff, S., Proyer, R., Ziegler, M., Allen, M., Claes, L., . . . Maes, M. (2021). Supporting academic freedom and living societal responsibility: Hogrefe Publishing.
- Iyer, Y. (2021). What is holacracy and will it work in my company? Retrieved from <https://www.wrike.com/blog/what-is-holacracy-and-will-it-work-in-my-company/#How-are-holacratic-circles-organized>
- Jacobs, R. M. (2011). The practice of academic freedom in classroom speech in US Catholic higher education: A case study with suggestions concerning religious mission. *Journal of Catholic Higher Education, 30* (1), 57-76.
- Janse, D. (2015). Holacracy taster, geraadpleegd op Retrieved from www.energized.org
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39* (1), 31-36. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G. ve Bülbül, T. (Temmuz 2008). *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profli* (205). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar, ilkeler teknikler* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Karayalçın, Y. (1964). Üniversitelerin İdare ve Murakebesi: Mukayeseli Bir İnceleme, H. Topçuoğlu, Y. Karayalçın, İ. Akipek & A. Özman (Editör), *Ord. Prof. Dr. Ernst E. Hirsch'e Armağan* (ss. 581-694). Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları
- Karran, T. (2009). Academic freedom: in justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34 (3), 263-283. doi: 10.1080/03075070802597036 Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075070802597036>
- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Katungwensi, S. K. (2006). *Academic staff members' lived experiences of academic freedom at Makerere University Kampala* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, Colorado, United States.
- Kerloc'h Coentlin, G. S. (2017). *The organizational model of liberated companies: what they have in common?* (Unpublished doctoral dissertation). Fundação Getulio Vargas, São Paulo.
- Kettering, J. (2020). Holacracy: Core Concepts, Benefits and Limitations. Retrieved from <https://www.holaspirit.com/blog/holacracy>
- Khusidman, V. (July 2010). BPM Governance Framework. *BPTrends*. Retrieved from <http://www.bptrends.com/publicationfiles/ONE%202010-ART-BPM%20Governance%20Framework-VKhusidman-v51.pdf>
- Kim, J. H. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean journal of anesthesiology*, 72 (6), 558-569.
- Kinzelback, K., Saliba, İ., Spannagel, J. & Quinn, R. (March 2021). Free Universities: Putting the Academic Freedom Index into Action: Global Public Policy Institute.
- Kirkpatrick, D. (2016). The four 'cracies of the future of work. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/four-cracies-future-work-doug-kirkpatrick/>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. New York, United States: Routledge.

- Koch-Gonzalez, J. & Rau, T. (2019). Many Voices, One Song: Shared Power with Sociocracy. In B. Linders (Ed.), *The InfoQ eMag* (pp. 64).
- Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar)* İstanbul: Beta Basım Yayım
- Korhonen, J. J. (2007). *On the lookout for organizational effectiveness – requisite control structure in BPM governance*. 1st International Workshop on BPM Governance WoGo, Brisbane, Australia. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/228968174 On the Lookout for Organizational Effectiveness-Requisite Control Structure in BPM Governance](https://www.researchgate.net/publication/228968174_On_the_Lookout_for_Organizational_Effectiveness-Requisite_Control_Structure_in_BPM_Governance)
- Korkut, H. (1993). Üniversite Özerkliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17 (88), 3-13. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5859/1996>
- Krasulja, N., Radojević, I. & Janjušić, D. (2016). *Holacracy-the new management system*. Paper presented at Conference The Priority Directions of National Economy Development, Faculty of Economics, University of Niš, Niš.
- Kumar, V. & Mukherjee, S. (2018). Holacracy–the future of organizing? The case of Zappos. *Human Resource Management International Digest*, 26 (7), 12-15. doi: 10.1108/HRMID-08-2018-0161
- Kumari, S. (2008). Multicollinearity: Estimation and elimination. *Journal of Contemporary research in Management*, 3 (1), 87-95.
- Kuzucu, Y., Gülcü, M., Adalı, E. ve Özer, E. (2020). Ergenlerde Benlik Saygısı ve Sosyal Destegin Depresyon Semptomlarıyla İlişkisi: Yaşam Amaçlarının Aracılık Rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 79-106.
- Lam, A. (2011). *Innovative organisations: Structure, learning, and adaptation*. Paper presented at Innovation Perspectives for the 21st Century, Maastricht, Madrid. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Alice-Lam-3/publication/265007273 Innovative Organizations Structure Learning and Adaptation/links/54baed9e0cf24e50e9403804/Innovative-Organizations-Structure-Learning-and-Adaptation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alice-Lam-3/publication/265007273_Innovative_Organizations_Structure_Learning_and_Adaptation/links/54baed9e0cf24e50e9403804/Innovative-Organizations-Structure-Learning-and-Adaptation.pdf)
- LaNasa, S. M., Cabrera, A. F. & Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50 (4), 315-332.
- Lee, M. N. (2002). Eğitimde Küresel Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 155-168.
- Leenders, R. T. A., Van Engelen, J. M. & Kratzer, J. (2003). Virtuality, communication, and new product team creativity: a social network perspective. *Journal of Engineering and technology management*, 20 (1-2), 69-92.

- Liebert, F. (2020). Holacracy as a new approach to new product development in it industry—case study. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*, 279-296. Retrieved from https://managementpapers.polsl.pl/wp-content/uploads/2020/07/145_Liebert.pdf
- Lo Iacono, F. (2020). *Holacracy and the Zappos Case: can management survive without managers?* (Unpublished master's thesis). Università Ca'Foscari Venezia, Venice, Italy.
- Löscher, A. (2004). *Developments in University Autonomy in England* (Unpublished master's thesis). Humboldt University at Berlin, Berlin, Germany.
- Luenendonk, M. (2019). Complete guide to holacracy: Example of Zappos. Retrieved from <https://www.cleverism.com/complete-guide-to-holacracy-example-of-zappos/>
- Mahamane, D. (2011). *Employment status and faculty satisfaction with academic freedom* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, San Francisco, United States.
- Mansfield, E. R. & Helms, B. P. (1982). Detecting multicollinearity. *The American Statistician*, 36 (3a), 158-160.
- Marginson, S. (2014). Academic freedom: A global comparative approach. *Frontiers of Education in China*, 9 (1), 24-41.
- Marinoni, G., Van't Land, H. & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world *International Association of Universities Global Survey Report* (Vol. 23). Paris, France.
- Marinova, D. (2016). First glimpse at Holacracy: shaking up work practices. Retrieved from <https://bslprofessors.wordpress.com/2015/09/02/first-glimpse-at-holacracy-shaking-up-work-practices/comment-page-1/>
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103 (3), 391-410.
- Maydeu-Olivares, A. & Shi, D. (2017). Effect sizes of model misfit in structural equation models: Standardized residual covariances and residual correlations. *Methodology*, 13, 23-30.
- McGregor, J. (2014). Zappos says goodbye to bosses. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/on-leadership/wp/2014/01/03/zappos-gets-rid-of-all-managers/>
- McPherson, M. S. & Schapiro-Owen, M. (Winter 1999). Tenure issues in higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 13 (1), 85-98.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. 3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Metzger, W. P. (1978). Academic freedom and scientific freedom. *Daedalus*, 93-114.
- Michavila, F. & Martinez, J. M. (2018). Excellence of universities versus autonomy, funding and accountability. *European Review*, 26 (S1), S48-S56.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mill, J. S. (1975, 08.01.2021). On liberty (1859). Retrieved from <https://www.stephenhicks.org/wp-content/uploads/2013/03/milljs-on-liberty-1-and-2.pdf>
- Mintzberg, H. (2014). Örgütler ve yapıları. *Çev. Editörü: Ahmet Aypay*). Ankara.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Muff, K. (2017). How the Circle Model can purpose-orient entrepreneurial universities and business schools to truly serve society. *Journal of Management Development*, 36(2), 146-162.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations. *Towards a multiversity*, 63-84.
- Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu 1933. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(1), 27-35.
- Nelson, C. (2009). The fate of academic freedom. *South Atlantic Quarterly*, 108 (4), 689-699.
- Nelson, C. (2010). *No University Is an Island : Saving Academic Freedom* Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ankara/detail.action?docID=866179>.
- Nybom, T. (2008). *University autonomy: a matter of political rhetoric?* Paper presented at Academia Europea Symposium, Stockholm. Retrieved from https://portlandpress.com/DocumentLibrary/Umbrella/Wenner%20Gren/Vol%2084/Chapter_13.pdf
- O'Shea, B. M. (2016). *Holacracy: A case study of dynamic governance for the modern workforce* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, United States. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/holacracy-case-study-dynamic-governance-modern/docview/1847986875/se-2?accountid=8319>
- Odabaş, U. K. (2018). John Stuart Mill'in Düşüncesinde Özgürlük Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı 3), 2685-2699.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 127-142.

- Oe, H. & Le, L. (2021). The innovative organisation of Airbnb: Business model innovation and holacracy to enhance innovative business behaviour coping with the impact of the COVID-19. *International Journal of Business Innovation and Research*, 1-33.
- OECD. (2003). Education Policy Analysis *OECD Education Working Paper Series*. Paris, France: OECD.
- Okur, E. ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2012). Yapısal Eşitlik Modeli ile Geliştirilmiş Çevresel Tutum Ölçeği. *Ilkogretim Online*, 11 (1), 85-94. Erişim adresi: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=14140736-1987-4117-b4c8-7edb8e47a356%40redis>
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim Üyesi ya da Bilim İnsanı Kimdir? *Pivolka*, 3 (12), 11-16.
- Ortaş, İ. (2008). Özerk ve Demokratik Üniversitenin Sınırları Nedir? *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 237-240.
- Oxford Sözlüğü. (2022). Freedom. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/freedom?q=freedom>
- Önen, E. (2002). Geçmişten günümüze özgürlük. 114-126. Erişim adresi: <https://acikerisim.iku.edu.tr/bitstream/handle/11413/1404/Ge%c3%a7mi%c5%9ften%20g%c3%bcn%c3%bcm%c3%bcze%20%c3%b6zg%c3%bcrl%c3%bck.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Öngen, K. B. (2010). *Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirme: Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. A. ve Yayman, H. (2009). Klasik Yönetim Düşüncesinden Bir Sapma: Yönetişim, Dönüşüm ve 3. Dünya Bakışı. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 33 (2), 88-112.
- Özipek, B. B. (2008). Akademik Özgürlüğün Anlamı ve Gerekliliği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24, 185-195.
- Öztürk Çiftçi, D. (2019). 21. yüzyılın lidersiz örgütleri: Holakrasi, S. E. Dinçer, S. Sönmez, M. Bostancı ve E. Özçoban (Editörler), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler* (ss. 105-117). Ankara: Gece Akademi.
- Öztürk, M. Ç., Yüksel, G. ve Cemaloğlu, N. (2003). *Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanı Profili*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

- Öztürk, S. (2004). *Türkiye'de Üniversite Özerkliğinin Mali, Akademik ve Yönetmel Boyutlarıyla Devlet ve Vakıf Üniversiteleri İçin Betimlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara, Türkiye.
- Paksoy, H. M. (2007). Üniversitelerde akademik personelin iş memnuniyeti: Harran üniversitesi örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007 (1), 138-151.
- Paltoglou, A. E. (2021). Should we do away with hierarchy in higher education? *The Campus / Part of Times Higher Education*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/campus/should-we-do-away-hierarchy-higher-education>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). New York: Routledge.
- Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide* (Second Edition). New Jersey: Pearson.
- Poyraz, H. (2006). Üniversitenin görevi ve ahlâk bilinci üzerine düşünceler. *Akademik incelemeler dergisi*, 1 (1), 61-66.
- Prelec, T., Furstenberg, S., Heathershaw, J. & Thomson, C. (2022). Is academic freedom at risk from internationalisation? Results from a 2020 survey of UK social scientists. *The International Journal of Human Rights*, 1-25.
- Presley, A. R. & Liles, D. H. (2001). A Holon-based process modeling methodology. *International Journal of Operations & Production Management*. 21(5-6), 565-581.
- Reichman, H. (2015). Does academic freedom have a future? *Academe*, 101 (6), 1-6. Retrieved from <https://www.aaup.org/article/does-academic-freedom-have-future#.X6cBf2gzbiU>
- Reingold, J. (2016). Management Changes at Medium. Retrieved from <https://fortune.com/2016/03/04/management-changes-at-medium/>
- Renault, C. S. (2006). Academic capitalism and university incentives for faculty entrepreneurship. *The Journal of Technology Transfer*, 31 (2), 227-239.
- Riaz, S., Buchanan, S. & Ruebottom, T. (2016). Rhetoric of epistemic authority: Defending field positions during the financial crisis. *Human Relations*, 69 (7), 1533-1561.
- Ridley-Duff, R. (2018). The internationalisation of FairShares model: where agency meets structure in US and UK company law.

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. & Coulter, M. (2013). *Yönetimin Esasları: Temel Kavramlar ve Uygulamalar* (A. Öğüt Ed. Sekizinci Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Robertson. (2006). Holacracy: A complete system for agile organizational governance and steering. *Agile Project Management Executive Report*, 7 (7), 1-21.
- Robertson. (2007). Organization at the leading edge: Introducing Holacracy™. *Integral Leadership Review*, 7 (3), 1-13.
- Robertson. (2015a). *Holacracy: The new management system for a rapidly changing world*: Henry Holt and Company.
- Robertson. (2015b). *Holacracy: The revolutionary management system that abolishes hierarchy*: Penguin UK.
- Robertson, B. J. (2009). Organization Evolved: Introducing Holacracy. *HolacracyOne Liberating the soul of organizations™*, 1-9.
- Rolfe, G. (2015). Wisdom, prudence and academic freedom. *Nurse Educ Today*, 35 (3), 423.
- Romme, A. G. L. & Endenburg, G. (2006). Construction principles and design rules in the case of circular design. *Organization science*, 17 (2), 287-297.
- Rosovsky, H. (2017). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor* (S. Ersoy, Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Röll, J. (2014). What is Holacracy? Retrieved from <http://structureprocess.com/blog/what-is-holacracy/>
- Ruan, N. (2020). Accumulating academic freedom for intellectual leadership: Women professors' experiences in Hong Kong. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11. doi: 10.1080/00131857.2020.1773797
- Rud, O. P. (2009). *Business intelligence success factors: tools for aligning your business in the global economy* (18): John Wiley & Sons.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: Studium generale. *Felesefe Dünyası*(39), 170-186.
- Russo, S. (2014). Holacracy: Pros And Cons Of A Radical Challenge To The Traditional Organisation. Retrieved from <https://www.hrreview.co.uk/hr-news/strategy-news/holacracy-pros-and-cons-of-a-radical-challenge-to-the-traditional-organisation/50404>
- Sabancı Üniversitesi. (2012). Akademik Özgürlük. Erişim adresi: <https://www.sabanciuniv.edu/tr/akademik-ozgurluk#:~:text=%C3%9Cniversite%2C%20gelene%C4%9Fi%20ve%20tan%C4%B1m%C4%B1%20gere%C4%9Fi,nitelikli%20bir%20e%C4%9Fitim%20sa%C4%9Flamakla%20y%C3%BCk%C3%BCml%C3%BCd%C3%BCr>

- San, C. (1993). Bir Toplumsal Kurum olan Üniversite'de Özerklik ve Bilm Özgürlüğü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 48(01), 149-153.
- Saylık, A. (2017). *Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları İle Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Scholars at Risk (SAR). (2020). Free to Think. Retrieved from <https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2020/11/Scholars-at-Risk-Free-to-Think-2020.pdf>
- Schwer, K. & Hitz, C. (2018). Designing organizational structure in the age of digitization. *Journal of Eastern European and Central Asian Research (JEECAR)*, 5 (1), 11-11.
- Scott, J. W. (2019). *Knowledge, Power and Academic Freedom*. New York: Columbia University Press.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Sekman, M. ve Utku, A. (2009). *Çevik Şirketler: Kurumsal Ataleti Yenmek*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Serrini, L. (2018). *Rethinking organizations: the holacracy practice: an empirical analysis to assess the performability of the practice for small-medium and large-sized companies: ARCA and Zappos cases*. BMC Business School UAE, Dubai.
- Simpson, R. M. (2020). The Relation between Academic Freedom and Free Speech. *Ethics*, 130 (3), 287-319.
- Skorková, Z., Holická, Z. & Kováčik, M. (2019). Is Holacracy Bringing Down Hierarchy or Is It Only an Appealing Marketing Slogan? *EDAMBA 2019*, 461.
- Smolla, R. A. (1990). Academic freedom, hate speech, and the idea of a university. *Law & Contemp. Probs.*, 53, 195.
- Sobacı, M. Z. (2007). Yönetişim Kavramı ve Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Değerlendirmeler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 195-208.
- Somda, Z. (2020). *How Company Leaders Successfully Implement a Holacracy Organizational Model*. Capella University.
- Stachowiak-Kudła, M. (2021). The scope of academic freedom right and the situation of scientists in poland. *Interchange*, 1-13.
- StudyCorgi. (2022, Mart). Holacracy Basics: Advantages and Disadvantages. Retrieved from <https://studycorgi.com/holacracy-basics-advantages-and-disadvantages/>

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, İ. (2019). *Eğitim Kurumlarında Yapılacak Araştırmalar İçin İzin Almada Yaşanan Sorunlar*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Çeşme, İzmir.
- Şahinoğlu, S. (2021). Çağdaş Bir Eğitim Yaklaşımı Olarak Holizm (Bütünsellik): Tarihsel Gelişim Bağlamında Kavramsal, Kuramsal ve Felsefi Bir Temellendirme. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (15), 418-441.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7 (5), 1-32.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ömer Faruk Şimşek.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatar, Ş. (2020). *İhmal Edilen Eğitim Programında Tartışmalı Konuların İlk Ve Ortaokul Öğretim Programları Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Taylor, A. C. (1992). International Association of Universities (IAU)/Association Internationale des Universites (AIU), (Editör), *World List of Universities/Liste Mondiale des Universites* (ss. 758-760). Springer.
- TED. (2013). TED Üniversitesi Akademik Özgürlük Politikası. Erişim adresi: https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/docs/Yonetmelikler/TED_U_Akademik_Ozgurluk_Politikasi.pdf
- Tekin, S. (2019). Üniversitenin Olağanüstü Hâli Akademik Ortamın Tahribatı Üzerine Bir İnceleme. İzmir: Türkiye İnsan Hakları Vakfı Yayınları.
- The Lancet. (2020). Research and higher education in the time of COVID-19. *Lancet*, 396 (10251), 583.
- Thordarson, K. (2015). Holacracy in the Classroom? Retrieved from <http://www.kamithordarson.com/blog-1/2015/11/9/holacracy-in-the-classroom>
- Toptaş, B., Kürşad, M. Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). Araştırma Görevlilerinin Araştırma Problemleri Belirlerken İzledikleri Yol ve Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çalışma. *Current Research in Education*, 4 (2), 48-61.
- Torjesen, I. (2021). Covid-19: Sweden vows greater protection for academics as researcher quits after aggressive social media attack. 372, 489. https://web.archive.org/web/20210607131857id_/https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n489.full.pdf doi:10.1136/bmj.n489
- Tortop, N., İsbir, E., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2017). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Tunç, B. (2007). *Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uğur Sarıoğlu, S. (2021). *Why is holacracy still not a popular management approach in Turkey*. Paper presented at The Fourth Economics, Business and Organization Research (EBOR), Turkey.
- UNESCO. (1997). Records of the General Conference *World Conference on Higher Education* (Vol. 1). Paris, France: UNESCO.
- Van De Kamp, P. (2014). Holacracy—A radical approach to organizational design. *Elements of the Software Development Process-Influences on Project Success and Failure*. University of Amsterdam, 13-26.
- Varghese, N. & Martin, M. (2013). Governance reforms and university autonomy in Asia *International Institute for Educational Planning Research Papers*. Paris, France.
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological methods*, 3 (2), 231-251.
- Velinov, E. & Denisov, I. (2017). The relationship between contemporary holacratic models of management and company performance: Evidence from global corporations in the world. *Global Journal of Business & Social Science Review*, 5 (2), 10-15.
- Viðarsson, E. R. (2017). *Learning Holacracy Fundamentals Through Play* (Unpublished doctoral dissertation). OCAD University, Toronto, Canada.
- Villines, S. (2014). Holon and holarchy: Arthur Kostler. Retrieved from <https://www.sociocracy.info/holon-and-holarchy/>
- Vrielink, J., Lemmens, P. & Parmentier, S. (2011). Academic freedom as a fundamental right. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 13, 117-141.
- Walz, J. H. (2017). *The Faculty Perceptions of Academic Freedom at Christian Colleges and Universities* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute, Virginia, United States.
- Weisstein, E. W. (2021). Bonferroni Correction. Retrieved from <https://mathworld.wolfram.com/BonferroniCorrection.html>
- Wilson, J. K. (2016). AAUP's 1915 declaration of principles: Conservative and radical, visionary and myopic. *AAUP Journal of Academic Freedom*, 7, 1-12.
- Wittrock, D. (2018). Holacracy: Work for Grown-Ups. Retrieved from <https://blog.holacracy.org/holacracy-work-for-grown-ups-19842f8e7240>

- Woods, T. M., Acosta, W. R., Chung, E. P., Cox, A. G., Garcia, G. A., Klucken, J. R. & Chisholm-Burns, M. (2016). Academic freedom should be redefined: Point and counterpoint. *Am J Pharm Educ*, 80 (9), 1-5. doi: 10.5688/ajpe809146 Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5221829/pdf/ajpe809146.pdf>
- WUS. (1988). The LIMA Declaration academic freedom and autonomy on institutions of higher education. Ceneva, Switzerland: World University Service.
- Yaman, A. ve Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 2-37.
- Yayla, A. (2008). İfade Özgürlüğü Nedir ve Niçin Gereklidir? *Liberal Düşünce Dergisi*(50), 159-176.
- YBYS. (2022). Türlerine göre mevcut üniversite sayısı. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yeşilkaya, M. (2021). Organizasyonlarda Yeni Nesil Radikal Bir Yönetim Sistemi: Holakrasi ve Yöneticisiz Yönetim, (Editör), *Yönetim - Strateji- Organizasyon: Teoride ve Uygulamada* (ss. 397-414). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yew, S. Y. (2020). *Holacracy in action: Zappos experience replicability* (Unpublished master's thesis). Università Ca'Foscari Venezia, Venezia, Italy.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı Ve Tabu Konuların İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri/Investigation Into Controversial Issues And Taboo Topics: Social Studies Teachers' Perspectives. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 201-225.
- YÖK. (2021). Magna Charta Universitatum. *Diğer Bildirgeler*. Erişim adresi: <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/magna-charta-universitatum>
- YÖK. (2022). Tarihçe. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>
- Yu, H., Jiang, S. & Land, K. C. (2015). Multicollinearity in hierarchical linear models. *Social science research*, 53, 118-136.
- Zoll, E. M. (2018). My reflection on working with holacracy for 2,5 years. Part #1 Retrieved from <https://blog.holacracy.org/my-personal-reflection-on-working-with-holacracy-for-2-5-years-part-1-5366043d8bcd>



EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 30/10/2020

Toplantı Sayısı : 7

Karar Sayısı : 130

130-Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Merve Turpçu**'nun "Yükseköğretimde Holakrası ve Akademik Özgürlük ile ilişkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Merve Turpçu**'nun "Yükseköğretimde Holakrası ve Akademik Özgürlük ile ilişkisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Uygulama İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044-E.33284

11.02.2021


Konu : Merve TURPÇU'nun Anket
Uygulama İzni Hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02.02.2021 tarihli ve 14267719-302.08.01-E.10140 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi programı öğrencisi Merve TURPÇU "Yükseköğretimde Holakrasive Akademik Özgürlük İle İlişkisi"konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz öğretim elemanlarına uygulama yapma isteği, Fakültemiz öğretim elemanlarına duyurulmuş olup, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca da uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

 e-imzadır
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan V.

EK 3. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama İzni



**İ.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Personel Daire Başkanlığı**

Sayı : E-18744377-903.07.02-31599

Konu : Merve TURPÇU

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

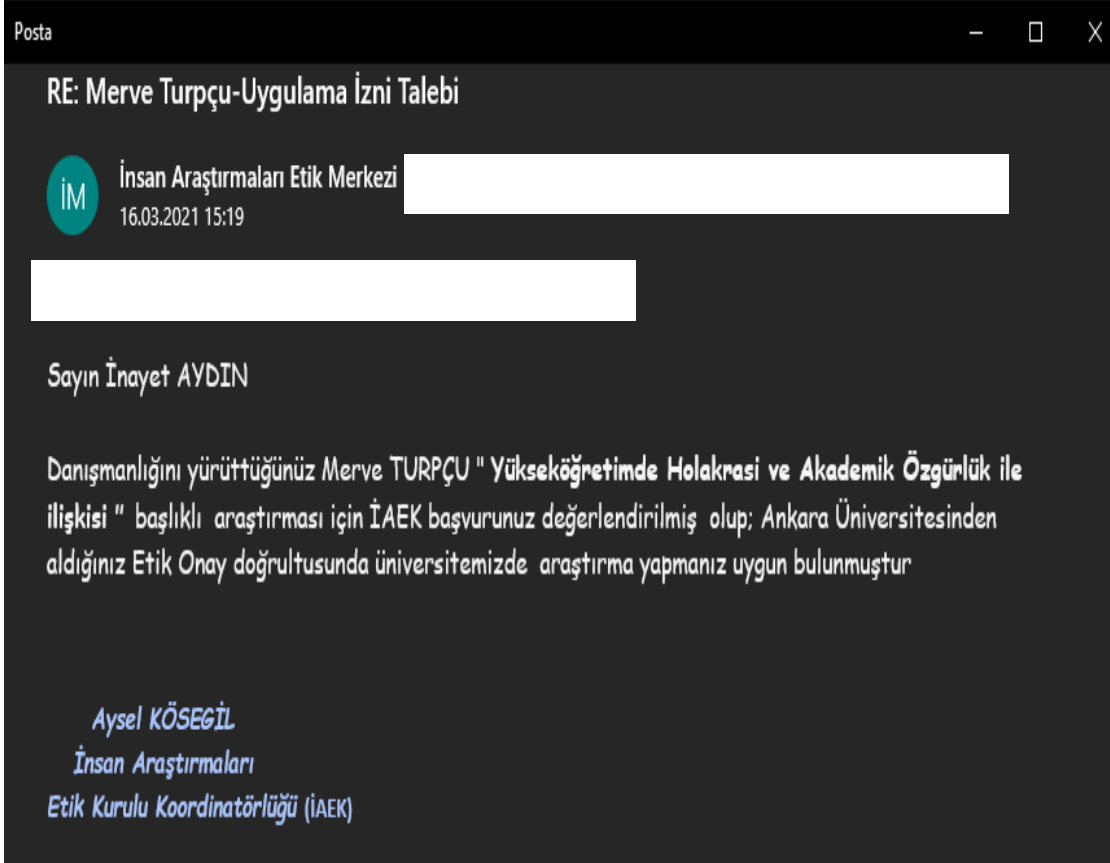
- İlgi : a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 02.02.2021 tarihli ve E.14267719-302.08.01-10140 sayılı yazısı.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 16.02.2021 tarihli ve E.89377925-044- 29824 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası ana bilim dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi bilim dalı Doktora programı öğrencisi Merve TURPÇU'nun, "Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük İle İlişkisi" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesinde yapma talebinin uygun görüldüğü ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

**Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör**

EK 4. ODTÜ Etik Kurul İzni



EK 5. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu İzni



İ.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.08.01-00001611060
Konu : Merve TURPÇU (Etik Komisyon İzni)

15.06.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 10.05.2021 tarihli ve 14267719-302.08.01-E55550 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi programı öğrencisi **Merve TURPÇU**'nun **Prof. Dr. İlayet AYDIN** danışmanlığında yürüttüğü "**Yükseköğretimde Holakrası ve Akademik Özgürlük İle İlişkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Haziran 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK 6. Ölçekler- Yükseköğretimde Holakrası ve Akademik Özgürlük Ölçme Aracı

Saygıdeğer Öğretim Elemanı,

Bu araştırma, öğretim elemanlarının üniversitelerde holokratik örgüt yapısı ile akademik özgürlüğün benimsenme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan doktora tezine veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla geliştirilen ölçek formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde “Yükseköğretimde Holakrası” ölçeği, üçüncü bölümünde ise “Akademik Özgürlük” ölçeğine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden her bir ölçeği, Türkçe ifadelendirilme ve anlama, ilgili araştırma konusunu kapsama açılarından değerlendirmeniz beklenmektedir. Toplanan veriler, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacak olup hiçbir kişi veya gruba verilmeyecektir. Sizden her bir soru ya da ifadeyi başında verilen açıklamaları dikkate alarak yanıtlamanız beklenilmektedir. Çalışmaya vermiş olduğunuz destek ve değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Merve TURPÇU

**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi**

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
2. Unvanınız:	<input type="checkbox"/> Profesör <input type="checkbox"/> Dr. Öğretim Üyesi <input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi	<input type="checkbox"/> Doçent <input type="checkbox"/> Araştırma Görevlisi
3. Görev yapılan Üniversite:	<input type="checkbox"/> Ankara Üniversitesi <input type="checkbox"/> Hacettepe Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Gazi Üniversitesi <input type="checkbox"/> Orta Doğu Teknik Üniversitesi
4. Görev Yaptığınız Üniversitede Çalıştığınız Toplam Süre:yıl	

BÖLÜM II
YÜKSEKÖĞRETİMDE HOLAKRASİ ÖLÇME ARACI

Bu bölümde holakrasiye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden, bu ifadeleri benimseme- kabul etme düzeyinizi ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen her ifadeyi işaretleyiniz ve her ifade için tek seçenek işaretleyiniz.		Hiç benimsemiyorum	Az benimsiyorum	Orta düzeyde benimsiyorum	Büyük ölçüde benimsiyorum	Tamamen benimsiyorum
1	Üniversitede görev yapan herkes için geçerli kuralların yazılı olarak belirlenmiş olması	①	②	③	④	⑤
2	Üniversitede belirlenmiş olan bu kuralların tüm çalışanlara bildirilmesi	①	②	③	④	⑤
3	Üniversitenin işleyişi ile ilgili tüm konularda öğretim elemanlarının zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi	①	②	③	④	⑤
4	Üniversitedeki tüm değişikliklerin herkese en hızlı kanallarla bildirilmesi	①	②	③	④	⑤
5	Üniversitedeki birimlerin hiyerarşik biçimde değil, birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi “çemberler” biçiminde yapılandırılması	①	②	③	④	⑤
6	Örgüt yapısının dekanlık veya daire başkanlığı gibi birimler yerine “çember” adı verilen yapılardan oluşması (Eğitim Fakültesi çemberi gibi)	①	②	③	④	⑤
7	Üniversitedeki her çemberin kendi kararlarını alabilme özerkliğinin olması	①	②	③	④	⑤
8	Üniversitedeki her çemberin kendi karar ve uygulamalarından hesap verebilir olması	①	②	③	④	⑤
9	Üniversitenin ihtiyaçları değiştikçe yeni çember yapıların kurulabilmesi veya kaldırılabilmesi	①	②	③	④	⑤
10	Üniversitedeki her çemberin amacının bağlı olduğu bir üst çember tarafından belirlenmesi	①	②	③	④	⑤
11	Üniversitedeki her çemberde takım lideri, kolaylaştırıcı, temsilci ve sekreter gibi bazı temel üyelerin bulunması	①	②	③	④	⑤
12	Üniversitedeki çemberlerde bulunan temel üyelerin çember üyelerince belirli bir süre için seçilmesi	①	②	③	④	⑤
13	Üniversitede yapılan her bir işin ayrı bir “rol” olarak tanımlanması	①	②	③	④	⑤
14	Üniversite personelinin makam veya pozisyon yerine üniversitedeki “rolleri” üstlenmesi (Ayniyat Saymanı pozisyonu yerine “X Çemberi Ayniyat rolü gibi)	①	②	③	④	⑤
15	Üniversitedeki tüm yönetim unvanlarının çemberlere rehberlik eden “takım lideri” rolüne dönüşmesi (Dekanlık makamı yerine X Fakültesi Çemberi Takım lideri rolü gibi)	①	②	③	④	⑤
16	Üniversitenin örgüt yapısına ilişkin tüm kararların (rol oluşturma/kaldırma veya değiştirme) “yönetişim” toplantılarında alınması	①	②	③	④	⑤
17	Öğretim elemanlarının üstlendikleri rolleri takım liderine bildirerek istedikleri zaman bırakabilmesi	①	②	③	④	⑤
18	Öğretim elemanlarının üstlendikleri role/rollere ilişkin sorunları fark edip çözüme ulaştırılmasını takip etmekle yükümlü olması	①	②	③	④	⑤
19	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberdeki rolleri üstlenecek üyeler ile kendisine bağlı olan alt çemberlerin takım liderlerini atamakla yükümlü olması	①	②	③	④	⑤
20	Üniversitedeki her takım liderinin, öğretim elemanlarına rol dağıtımında gönüllülük esasını gözetmesi	①	②	③	④	⑤
21	Üniversitedeki her takım liderinin, çemberinin önceliklerini ve stratejilerini belirlemesi	①	②	③	④	⑤
22	Üniversitedeki her takım liderinin çemberindeki üyelere gerekli olan kaynakları tahsis etmekle yükümlü olması	①	②	③	④	⑤
23	Üniversitedeki her takım liderinin takımında boşalan rolü/rolleri geçici olarak üstlenmekle yükümlü olması	①	②	③	④	⑤
24	Öğretim elemanlarınca hissedilen her sorunun çözüm önerisiyle birlikte taktik toplantılarında görüşülmesi	①	②	③	④	⑤
25	Taktik toplantılarına katılan üyelerin öğretim elemanlarınca sunulan çözüm önerilerine itirazlarını sunabilmesi	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM III
AKADEMİK ÖZGÜRLÜK ÖLÇME ARACI

Bu bölümde akademik özgürlüğe ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden, bu ifadeleri benimseme- kabul etme düzeyinizi ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen her ifadeyi işaretleyiniz ve her ifade için tek seçenek işaretleyiniz.		Hiç benimsemiyorum	Az benimsiyorum	Orta düzeyde benimsiyorum	Büyük ölçüde benimsiyorum	Tamamen benimsiyorum
1	Öğretim elemanlarının toplum için yararlı olduğunu düşündüğü veya ilgi duyduğu konularda özgürce araştırma yapabilmesi	①	②	③	④	⑤
2	Öğretim elemanlarının yürüttükleri bilimsel araştırmaların her türlü politik engellerden bağımsız olması	①	②	③	④	⑤
3	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını serbestçe tartışabilmesi	①	②	③	④	⑤
4	Öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kamuoyuna serbestçe iletebilmesi	①	②	③	④	⑤
5	Öğretim elemanlarının araştırma özgürlüğünün hukuken güvence altına alınması	①	②	③	④	⑤
6	Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi	①	②	③	④	⑤
7	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin yöntem ve tekniğine kendisinin karar verebilmesi	①	②	③	④	⑤
8	Öğretim elemanlarının verdikleri dersin ölçme-değerlendirme ve başarı ölçütlerine kendilerinin karar verebilmesi	①	②	③	④	⑤
9	Öğretim elemanlarının verdikleri dersle ilgili kaynakları seçmede özgür olması	①	②	③	④	⑤
10	Öğretim elemanlarının herhangi bir müdahaleye maruz kalmaksızın önceden üniversitenin yetkili kurullarından onay aldıkları içeriğe uygun öğretim yapması	①	②	③	④	⑤
11	Öğretim elemanlarının, gerek duyduklarında, üniversite organlarının onayını alarak yeni dersler açabilmesi	①	②	③	④	⑤
12	Öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik ihtiyaçlarını göz önüne alarak verdikleri dersin içeriğine kendilerinin karar verebilmesi	①	②	③	④	⑤
13	Öğrencilerin mevcut eğitim programları içinden istediğini seçebilmesi	①	②	③	④	⑤
14	Öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmesi	①	②	③	④	⑤
15	Öğrencilerin istediği danışmanı seçip değiştirebilmesi	①	②	③	④	⑤
16	Öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk gibi ölçütlerin dikkate alınması	①	②	③	④	⑤
17	Fakülte de ders verecek öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında bağımsız olarak oluşturulmuş bilim jürilerinin kararlarının esas alınması	①	②	③	④	⑤
18	Öğretim elemanlarının ancak üniversitenin demokratik yollarla seçilmiş bir akademik organı önünde adil bir savunma yaparak görevinden alınabilmesi	①	②	③	④	⑤
19	Öğretim elemanlarının seçim ve atanmasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, etnik köken, mezhep ve benzeri özelliklere bakılmaksızın herkese eşit davranılması	①	②	③	④	⑤
20	Öğretim elemanlarının üniversitenin/fakültenin (kendi kurumlarının) yönetim organlarının çalışmalarına katılabilmesi	①	②	③	④	⑤
21	Fakülte yönetiminin öğrencileri, kurumun idari organlarında yer almaya teşvik etmesi	①	②	③	④	⑤
22	Öğretim elemanlarının müdahale veya baskı endişesini taşımadan hakemlik, jüri ya da kurul görevlerini yerine getirme hakkına sahip olması	①	②	③	④	⑤
23	Öğretim elemanları için istikrarlı ve güvenceli bir istihdam sisteminin sağlanması	①	②	③	④	⑤

EK 7. Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük Öğretim Elemanı

Görüşme Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisiyim. Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük ilişkisini konu alan doktora tezim için gerekli nitel verileri toplamak amacıyla sizlerle bir görüşme yapmayı amaçlıyorum.

İzininiz olursa görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bu görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca doktora tezi kapsamında kullanılacak, herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Bu görüşmenin ortalama 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Çalışmaya vereceğiniz çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Merve TURPÇU
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşmeyi Yapan: Merve TURPÇU

Görüşme Tarihi:/...../2021

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
Unvanınız:	<input type="checkbox"/> Profesör	<input type="checkbox"/> Doçent
	<input type="checkbox"/> Dr. Öğretim Üyesi	<input type="checkbox"/> Araştırma Görevlisi
Görev yaptığınız üniversite:	<input type="checkbox"/> Ankara Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Gazi Üniversitesi
	<input type="checkbox"/> Hacettepe Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Görev yaptığınız üniversitede çalıştığınız toplam süre: yıl	

Görüşme Soruları

- Üniversitenizdeki her bir işin bundan sonra “rol” kavramıyla ifade edildiğini; her öğretim elemanının ise özerk bir ortamda ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre birden fazla rol üstlenebildiğini düşünün:
 - Sizce böyle bir değişiklik nasıl olurdu? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
 - Böyle bir ortamda işler nasıl yürürdü? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
- Üniversitenizdeki birimlerin hiyerarşik biçimde değil de birbirine benzer ve ilişkili rollerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş bir dizi “çember” şeklinde yapılandırıldığını ve yönetimi bu çemberlerin gerçekleştirdiğini düşünün:
 - Bu şekilde yönetilen bir üniversitede sizce hangi değişiklikler meydana gelirdi? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

- b) Size göre üniversiteniz yapı ve yönetim anlayışı açısından bu şekilde yönetilmeye uygun mudur? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Üniversitenizdeki tüm yöneticilerin birer çember takım liderine dönüştüğünü düşünün (Örnek: Dekan yerine eğitim fakültesi çemberi takım lideri gibi). Sizce bu, doğru bir girişim, doğru bir değişiklik olur muydu? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
4. Üniversitenizdeki uygulama ve çalışmalara ilişkin tespit ettiğiniz sorunları çözüm önerilerinizle birlikte olmak koşuluyla, biriminizdeki toplantılarda dile getirebildiğinizi düşünün. Sizce böyle bir uygulama nasıl olurdu? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
5. “Akademik özgürlük” kavramını siz nasıl tanımlarsınız?
6. Üniversitenizde araştırma ve yayın alanında ne kadar özgür olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- a) İlgi duyduğunuz konularda araştırma yapmaya karar verme, araştırmanın yöntem ve tekniklerini seçme ve araştırma sonuçlarını serbestçe tartışıp kamuoyuna iletmede ne kadar özgür olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- b) Bu hususta sizi kısıtlayan herhangi bir etmen olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bu etmenleri örneklendirerek açıklayınız.
7. Üniversitenizde eğitim ve öğretim alanında ne kadar özgür olduğunuzu aşağıdaki sorular kapsamında açıklayınız.
- a) Derslerinizin içeriği, kullandığınız öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ölçütleri ve dersle ilgili kaynakları belirlemede ne kadar özgür olduğunuzu düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
- b) Biriminizde ders dağılımları yapılırken hangi etmenlerin göz önünde bulundurulduğunu düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
8. Üniversitenizdeki akademik birimlerin (dekanlık, yüksekokul müdürlükleri, anabilim dalı, bilim dalı vb.) ne kadar özgür olduğunu düşünüyorsunuz?
- a) Öğretim elemanı atamalarında herkese (ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, etnik köken, mezhep ve benzeri özelliklere bakılmaksızın) eşit davranıldığını ve yalnızca liyakat ve ehliyet (nitelik, yeterlik ve bilimsel uygunluk) gibi ölçütlerin dikkate alındığını düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
- b) Akademik birimlerin (anabilim dalı, bölüm başkanlığı) kendi birimlerini bir işletme anlayışı yerine bir akademik birim anlayışı içinde (bir eğitim kurumu gibi) yönettiklerini söyleyebilir misiniz? Düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
9. Günümüzde öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerinin engellendiğini düşünüyor musunuz? Engellendiğini düşünüyorsanız düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yükseköğretimde Holakrasi ve Akademik Özgürlük ile İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 29-Tem-2022 02:16PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 1876532366
Sayfa Sayısı	: 210
Sözcük Sayısı	: 55629
Karakter Sayısı	: 402365
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 04.07.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Merve Turpçu

Tarih: 29/07/2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Merve TURPÇU

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu/ Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü	2009-Halen
Bilgisayar İşletmeni	Dışişleri Bakanlığı/Protokol Genel Müdürlüğü (Tören ve Ziyaretler)	2007-2009

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Büro Yönetimi Eğitimi	Gazi Üniversitesi	2007-2011
Lisans	Büro Yönetimi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2003-2007

Yayınlar:

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Turpçu, M., Katıtaş, S. ve Coşkun, B. “COVID-19 Pandemi Sürecinde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ile ilgili Metaforik Algıları”. VII^d International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Eylül, 2020, Eskişehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Katıtaş, S., Coşkun Demirpolat, B. ve **Turpçu, M.** (2017). “Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Türk Eğitim Sistemi için Bir Model Önerisi”. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Mayıs, 2017, Ankara. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Coşkun Demirpolat, B., Katıtaş, S. ve **Turpçu, M.** (2017). “Öğrencilerin Cinsel İstismarı Üzerine Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Mayıs, 2017, Ankara. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Turpçu, M., Ağaçdelen, E. ve **Turpçu, M.** (2017). “Çalışma Yaşamına Getirilen Yaş Sınırlamaları Eşitlik Mi Sağlar, Ayrımcılığa Mı Neden Olur?”. 9.Ulusal Yaşlılık Kongresi, Mayıs, 2017, Kırşehir. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Gülbahar, B., Şahin, Ç. ve **Turpçu, M.** (2016). “Yükseköğretimde Öğrenci Memnuniyetiyle İlgili Nitel Bir Çalışma”. IIIrd International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Mayıs, 2016, Muğla. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Coşkun Demirpolat, B., **Turpçu, M.**, Koroğlu, G. (2015). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Meslek Yüksekokuluna İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi”. 4th International Vocational Schools Symposium, 2015, Mayıs, Yalova. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Gürcü, Ö. D., Çetin, C., **Turpçu, M.** (2015). “Öğrencilerin Klavye Teknikleri Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma: Yalova Üniversitesi Örneği”, 13. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, Denizli. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Ulusal Hakemli Elektronik Dergilerde Yayımlanmış Makaleler

Katıtaş, S., Coşkun, B. ve **Turpçu, M.** (2019). Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Türk Eğitim Sistemi için Bir Model Önerisi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 6 (48), 4681-4696.

Turpçu, M. (2018). Hollanda Eğitim Sistemi: Türk Eğitim Sistemi'ne İlişkin bazı Çıkarımlar. Route Education and Social Sciences Journal, 34: 583-599.

Coşkun Demirpolat, B., **Turpçu, M.**, Koroğlu, G. (2016). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Meslek Yüksekokuluna İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi”. Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi, 4. UMYOS Özel Sayısı, 202-209. http://www.ejovoc.org/makaleler/december_2015_umyos/pdf/ejovoc_december_2015_umyos.pdf (Tam Metin Bildiri)

Gürcü, Ö. D., Çetin, C., **Turpçu, M.** (2015). A Research for Evaluation of Students' Attitudes on the Course of Keyboard Techniques: The Case of Yalova University. Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies. 2 (2): 23-34. <http://pjess.pau.edu.tr/jvi.asp?pdire=pjess&plng=eng&un=PJESS-08208> (Tam Metin Bildiri)

Projeler:

Gülbahar, B., Şahin, Ç. ve **Turpçu, M.** (2016). Lider Öğretmenlik Rollerini / Becerileri Ölçeğinin Geliştirilerek Öğretmenlerin Lider Öğretmenlik Rollerini / Becerileri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (A3 Projesi, Araştırmacı)

