



**YÜKSEKÖĞRETİMDE PROGRAM YETKİNLİĞİ,
LİDERLİĞİ, ESNEKLİĞİ ve ÇEVİKLİĞİ: BİR
YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ**

Asil DERİN KILIÇ

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİMDE PROGRAM YETKİNLİĞİ, LİDERLİĞİ, ESNEKLİĞİ ve
ÇEVİKLİĞİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ**

(Curriculum Competence, Leadership, Flexibility and Agility in Higher Education: A
Structural Equation Modeling)

DOKTORA TEZİ

Asil DERİN KILIÇ

Danışman: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Erzurum

Ocak, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Asil DERİN KILIÇ tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliği: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” başlıklı çalışması 28/12/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Akdeniz Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Refik DİLBER
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

/01/2024

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Yükseköğretimde Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliği: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28/12/2023

Asil DERİN KILIÇ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

Bu tez Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. (Proje No: SDK-2023-12538)

DOKTORA TEZİ

YÜKSEKÖĞRETİMDE PROGRAM YETKİNLİĞİ, LİDERLİĞİ, ESNEKLİĞİ ve
ÇEVİKLİĞİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

Asil DERİN KILIÇ

Ocak 2024, 407 Sayfa

Amaç: İçinde bulunduğumuz postmodern dünyada geleceği şimdide yakalama sorumluluğunu üstlenen günümüz yeni nesil yükseköğretim kurumlarında değişime yanıt vermenin ötesinde değişimi yönlendiren bir anlayış çerçevesinde gerçek dünyayla bütünleşmiş esnek ve çevik programlara ihtiyaç duyulduğu gerçeğinden hareketle bu araştırma kapsamında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın amacı doğrultusunda ilişkisel tarama modeli ışığında gerçekleştirilen bu çalışmada iki araştırma grubu belirlenmiş olup amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuş kariyerlerinin herhangi bir döneminde idari görev üstlenen öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”nun yanı sıra araştırma kapsamında geliştirilen “Program Yetkinliği Ölçeği”, “Program Liderliği Ölçeği”, “Program Esnekliği Ölçeği” ve “Program Çevikliği Ölçeği” kullanılmıştır. İki aşama takip edilerek gerçekleştirilen bu araştırmanın ilk aşamasında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch analizinden yararlanılarak araştırmaya konu olan her bir değişkene ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenirken; ikinci aşamasında ise iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılarak belirlenen altı hipotezin sınanması hedeflenmiştir.

Bulgular: Araştırmadan edilen bulgular incelendiğinde, birinci araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda temel tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öte yandan ikinci araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ise çalışmada belirlenen altı hipotezin kabul edildiği görülmekle birlikte temel bir bulgu olarak program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin seri aracılık etkisi olduğu saptanmıştır.

Sonuçlar: Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulguları analitik ve bütüncül bir yaklaşımla incelemek gerekirse; program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin seri aracılık etkisi olduğu görülürken, bu bilgi ışığında yetkin ve lider öğretim elemanlarının kılavuzluğunda esnek ve çevik programların hazırlanmasının sürdürülebilir kalite ve inovasyon bağlamında yeni nesil yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, program, yetkinlik, liderlik, esneklik, çeviklik, yapısal eşitlik modellemesi

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

CURRICULUM COMPETENCE, LEADERSHIP, FLEXIBILITY AND AGILITY IN HIGHER EDUCATION: A STRUCTURAL EQUATION MODELING

Asil DERİN KILIÇ

January 2024, 407 Pages

Purpose: Based on the fact that flexible and agile curriculum integrated with the real world is needed within the framework of an apprehension that leads to the change beyond responds to the change in today's new generation higher education institutions, which undertake the responsibility of catching the future in the postmodern world, in this research, it was aimed to examine the conceptual relationship between curriculum competence, leadership, flexibility and agility variables with structural equation modeling.

Method: In line with the purpose of the research, which was carried out in the light of the correlational survey model, two research groups were determined and faculty members who undertook administrative duties at any time in their careers were reached by applying the purposive sampling method. In addition to the "Personal Information Form" as a data collection tool, the "Curriculum Competence Scale", "Curriculum Leadership Scale", "Curriculum Flexibility Scale" and "Curriculum Agility Scale" developed within the scope of the research were used in this research. In the first stage of this research, which was carried out by following two stages, it was aimed to develop valid and reliable measurement tools for each variable by using exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and Rasch analysis. In the second stage, it was aimed to test six hypotheses by using serial mediation analysis with two mediator variables.

Findings: When the findings of the research were examined, as a result of the analysis of the data obtained from the first research group, it was determined that the scales, which were determined to have a basic one-dimensional structure, have higher validity and reliability values. On the other hand, as a result of the analysis of the data obtained from the second research group, it was seen that the six hypotheses determined in the research were accepted, and as a main finding, it was determined that curriculum leadership and curriculum flexibility had been a serial mediation effect on the relationship between curriculum competence and curriculum agility.

Conclusions: Finally, when the findings obtained from the research were examined with an analytical and holistic approach; it was seen that curriculum leadership and curriculum flexibility had been a serial mediation effect on the relationship between curriculum competence and curriculum agility. In light of this knowledge, it was thought that the development of the flexible and agile curriculum under the guidance of competent and leader lecturers could contribute to the development of new generation higher education institutions in the context of sustainable quality and innovation.

Keywords: higher education, curriculum, competence, leadership, flexibility, agility, structural equation modeling

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI	iii
ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR ve SİMGELER DİZİNİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Terim ve Tanımlar	17
İKİNCİ BÖLÜM	18
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	18
Geleceği Şimdide Yakalama Sorumluluğunu Üstlenen Günümüz Yeni Nesil Üniversitelerinde Temel Bir Yapı Taşı Olarak: Eğitim Programları	18
Eğitim Programlarında İnovasyon	22
VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) Dünyası	24
Dördüncü Sanayi Devrimi	25
Toplum 5.0	26
Eğitim 4.0	28
Eğitim 4.0'ın Bileşenleri	30
Üniversite 4.0	31
Yükseköğretimde Program Geliştirme Süreci	32
Yükseköğretim Bağlamları	33
İhtiyaç Analizi ve Eğitim Felsefesi	34
Program Geliştirme Modelleri	35
Program Amaçları/Hedefleri ve Çıktıları	37
Program Organizasyonu ve Yapısı	37
Kapsam	37
Ardışıklık	38
Süreklilik	38

Bütünleştirme.....	38
Denge.....	38
Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Stratejileri.....	38
Değerlendirme, İzleme ve Geri Bildirim Stratejileri.....	39
Modül Tasarımı	39
Öğrenci ve Personelin Desteklenmesi	40
Toplumun Geleceğini Şekillendirecek Bilginin İnşası ve Çağın Gerektirdiği Yüksek Nitelikli İnsan Gücünün Yetiştirilmesi Noktasında: Program Yetkinliği.....	41
Yeterlik	43
Yeterlilik.....	44
Yeterlilik Unsurları.....	46
Yetkinlik: Geçişli ve Geçişsiz Bir Kavram Olarak “Yetkin Olmak”	48
Kavramsal Bir Karmaşa: Yeterlik-Yeterlilik-Yetkinlik	50
Yeterlilikler Çerçevesinde: Bilgi-Beceri-Yetkinlik Kavramları.....	53
Öğretim Elemanlarının Rol ve Görevleri: Üniversitelerde Araştırma-Öğretim İlişkisi ...	58
Öğretim.....	59
Araştırma	59
Danışmanlık.....	60
Topluma Hizmet.....	60
Süpervizörlük.....	60
Yükseköğretim Kurumlarında Yetkin Öğretim Elemanları	62
Mesleki Yeterlilik	66
Öğretim Yeterliliği	67
Kişilik Yeterlilikleri.....	70
Sosyal Yeterlilik	71
Yükseköğretimde İhmal Edilen Bir Boyut: Program Yetkinliği.....	73
Neden Program Yetkinliği?	80
Yükseköğretim Ekosisteminin Geliştirilmesi Noktasında: Program Liderliği.....	84
Liderlik	84
Liderlik Tanımları.....	85
Liderlik Tanımlarındaki Ortak Özellikler.....	88
Liderlik Bir Grup Bağlamında Gerçekleşir	88
Liderlik Başkalarını Etkilemeyi İçerir.....	88
Liderlik Bir Süreçtir.....	89
Liderlik, Liderler ve Paydaşlar Arasında Hedeflere Ulaşılmasını ve Hedeflerin Paylaşılmasını İçerir	90
Eğitim Liderliği	91

Program ve Liderlik Kavramları.....	96
Yükseköğretim Kurumlarının Değişim ve Dönüşüm Sürecinde: Program Liderliği	97
Program Liderlerinin Rol, İşlev ve Görevleri.....	106
Program Liderliği Türleri	116
Geleneksel Liderlik.....	116
Kolaylaştırıcı Liderlik.....	117
İş Birliğine Dayalı Liderlik.....	118
Dağıtılmış Liderlik	119
21. Yüzyılda Program Liderliği.....	120
Dinamik Liderlik	120
Yardımcı ve Rehber Olarak Liderlik	121
Öğrenme Merkezli Liderlik	122
Çevik Liderlik.....	123
Sürdürülebilir Liderlik.....	123
Değişen Eğitim Paradigması Ekseninde: Program Esnekliği ve Program Çevikliği.....	125
Fiziksel ve Dijital Alanlar Arasındaki Çizgilerin Bulanıklaştığı Yeni Bir Dünyada: Program Esnekliği	126
Esnek Öğrenme.....	127
Esnek Öğrenme Tanımları.....	128
Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri	129
Yükseköğretimde Esnek Öğrenmenin Bileşenleri.....	132
Yükseköğretim Kurumlarında Esnek Öğrenmeye Geçiş Kolaylaştıran Uyarlamalar	136
Esnek Öğrenmeden Esnek Programlara Geçiş	138
Esnek Bir Programın Tanımlanması.....	139
Esnek Program Yapısına Temel Oluşturan İlkeler	140
Esnek Program: Yükseköğretimde Yeni Bir Program Yapısı (mı?)	143
Esnek Program Yapısının Oluşturulması Noktasında Kullanılması Gereken Mekanizmalar	150
Esnek Programın Avantajları.....	157
Öğrencilerin İhtiyaçları Doğrultusunda Program Yapısının Değiştirilmesi.....	157
Bütüncül Bir Yaklaşımla Derin Öğrenme Fırsatlarının Sunulması.....	159
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	159
Öğrenme Keyfi	159
Mesleki Saygı ve Özerklik	159
Mesleki Öğrenme Toplulukları	160
Esnek Programın Dezavantajları	161
Çok Fazla Esneklik.....	161

Günümüz VUCA Dünyasında Proaktif Bir Strateji Olarak: Program Çevikliği.....	163
Çeviklik	164
Eğitim Çevikliği	165
Çevik Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	169
Program Çevikliği: Duyarlı Organizasyon, Dinamik İçerik ve Esnek Eğitim	174
Yinelemeli Süreç	182
Paydaş Katılımı.....	182
Kapsam Yerine Uygunluk Düzeyi.....	183
Değişime Yanıt.....	183
Program Çevikliği İlkeleri	184
Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğini Kolaylaştırıcı Faktörler	190
İlgili Araştırmalar.....	194
Program Yetkinliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar	194
Program Liderliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	196
Program Esnekliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	202
Program Çevikliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	207
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	214
Yöntem	214
Araştırma Modeli	214
Araştırma Grubu.....	214
Birinci Araştırma Grubu.....	215
İkinci Araştırma Grubu.....	217
Veri Toplama Araçları.....	220
Kişisel Bilgi Formu.....	220
Program Yetkinliği Ölçeği.....	220
Program Liderliği Ölçeği	220
Program Esnekliği Ölçeği	221
Program Çevikliği Ölçeği	221
Araştırma Süreci.....	222
Birinci Aşama: Ölçek Geliştirme Çalışmaları.....	222
İkinci Aşama: Yapısal Eşitlik Modellemesi	224
Verilerin Analizi.....	228
Birinci Aşama: Ölçek Geliştirme Çalışması.....	229
Birinci Adım: Yapıyı Belirleme	231
İkinci Adım: Madde Havuzu	233
Üçüncü Adım: Maddelerin Gözden Geçirilmesi ve Pilot Uygulama	237
Dördüncü Adım: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları.....	238

İkinci Aşama: Yapısal Eşitlik Modellemesi	244
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	251
Bulgular	251
Ölçek Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Bulgular	251
Program Yetkinliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	251
Program Yetkinliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular	251
Program Yetkinliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	262
Program Liderliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	263
Program Liderliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular	263
Program Liderliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	276
Program Esnekliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	278
Program Esnekliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular	278
Program Esnekliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	290
Program Çevikliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	292
Program Çevikliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular	292
Program Çevikliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	302
Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular	305
Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	305
İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Modeline İlişkin Bulgular	305
BEŞİNCİ BÖLÜM	311
Tartışma ve Sonuç	311
Yükseköğretim Sisteminde Üç Önemli Unsur: Yükseköğretim Kurumları, Öğretim Eleman(lar)ı ve Program	311
Yeni Paradigmanın Önde Gelen Kavramları: Yetkinlik, Liderlik, Esneklik ve Çeviklik ..	313
Program Yetkinliği	313
Program Liderliği	314
Program Esnekliği	315
Program Çevikliği	319
Araştırma Kapsamında Sınanan Doğrudan Etkiler: Birinci, İkinci ve Üçüncü Hipotez	320
Araştırma Kapsamında Sınanan Dolaylı Etkiler: Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Hipotez ..	324
Öneriler	325
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	325
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	325
KAYNAKÇA	327
EKLER	369
EK-1. Program Yetkinliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu	369
EK-2. Program Liderliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu	371

EK-3. Program Esnekliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu.....	373
EK-4. Program Çevikliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu.....	375
EK-5. Program Yetkinliği Ölçeği.....	377
EK-6. Program Liderliği Ölçeği	380
EK-7. Program Esnekliği Ölçeği	383
EK-8. Program Çevikliği Ölçeği	386
EK-9. Etik Kurul İzin Belgesi.....	389



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Eğitim Periyotlarına Göre Teknolojik Dönüşüm</i>	29
Tablo 2. <i>Program Geliştirme Modelleri</i>	36
Tablo 3. <i>Yeterlilik Tanımları</i>	44
Tablo 4. <i>Çeşitli Yeterlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması</i>	52
Tablo 5. <i>Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde Sekiz Yeterlilik Seviyesi ve Seviye Tanımlayıcıları</i>	56
Tablo 6. <i>Öğretim Elemanlarının Yerine Getirmesi Gereken Görevler</i>	61
Tablo 7. <i>Öğretim Elemanlarının Sorumlulukları ve Bu Sorumluluklara İlişkin Performans Standartları</i>	65
Tablo 8. <i>Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilik Alanı</i>	67
Tablo 9. <i>Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliliği Alanı</i>	69
Tablo 10. <i>Öğretim Elemanlarının Kişilik Yeterliliği Alanı</i>	71
Tablo 11. <i>Öğretim Elemanlarının Sosyal Yeterlilik Alanı</i>	72
Tablo 12. <i>Liderlik Kavramına İlişkin Tanımlar</i>	87
Tablo 13. <i>Eğitim Liderlerinin Sorumlulukları</i>	95
Tablo 14. <i>Liderlik Güçleri</i>	103
Tablo 15. <i>Program Liderliği Roller</i>	107
Tablo 16. <i>Program Liderlerinin Dört Temel Görevi</i>	110
Tablo 17. <i>Program Liderlerinin Program Geliştirme Sürecine İlişkin Görevleri</i>	113
Tablo 18. <i>Esnek Öğrenme Kavramına İlişkin Tanımlar</i>	129
Tablo 19. <i>Yükseköğretim Kurumlarında Esnek Öğrenmeye Geçiş Kolaylaştıran Uyarlamalar</i>	136
Tablo 20. <i>Esneklik Düzeyleri</i>	146
Tablo 21. <i>Esneklik Kategorileri ve Boyutları</i>	147
Tablo 22. <i>Bir Programın Esneklik Boyutları</i>	149
Tablo 23. <i>Eğitim Çevikliğinin Temel Özellikleri</i>	167
Tablo 24. <i>Öğrenme Çevikliğinin Boyutları</i>	171
Tablo 25. <i>Çevikliğe İlişkin İlkelerin Eğitim Ortamlarına Uyarlanması</i>	173
Tablo 26. <i>CDIO Konferanslarında Program Çevikliği Kavramının Oluşturulması Süreci</i> ..	176
Tablo 27. <i>Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı</i>	183
Tablo 28. <i>Program Çevikliğinin Yedi İlkesi</i>	185
Tablo 29. <i>Program Çevikliğinin Dokuz İlkesi</i>	188

Tablo 30. <i>Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğinin Geliştirilmesini Kolaylaştıran Faktörler</i>	191
Tablo 31. <i>Araştırma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgiler</i>	218
Tablo 32. <i>Ölçek Geliştirme Adımları, İşlemler ve Açıklamalar</i>	230
Tablo 33. <i>Madde Yazımında Görüşlerine Başvurulan Uzmanlar</i>	235
Tablo 34. <i>Araştırmaya Katılan Uzmanlara İlişkin Bilgiler</i>	236
Tablo 35. <i>Uzman Sayısına Göre KGO Minimum Değerleri</i>	237
Tablo 36. <i>Verilerin Hazırlanmasına Yönelik İşlemler</i>	240
Tablo 37. <i>Araştırmada Gerçekleştirilen Analizlere İlişkin Varsayımlar</i>	246
Tablo 38. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri</i>	252
Tablo 39. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri</i>	255
Tablo 40. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler</i>	257
Tablo 41. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri</i>	259
Tablo 42. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri</i>	260
Tablo 43. <i>Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri</i>	263
Tablo 44. <i>Program Liderliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri</i>	268
Tablo 45. <i>Program Liderliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler</i>	270
Tablo 46. <i>Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri</i>	273
Tablo 47. <i>Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri</i>	274
Tablo 48. <i>Program Esnekliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri</i>	278
Tablo 49. <i>Program Esnekliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri</i>	282
Tablo 50. <i>Program Esnekliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler</i>	285
Tablo 51. <i>Program Esnekliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri</i>	287
Tablo 52. <i>Program Esnekliği Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri</i>	288
Tablo 53. <i>Program Çevikliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri</i>	293
Tablo 54. <i>Program Çevikliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri</i>	295
Tablo 55. <i>Program Çevikliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler</i>	297
Tablo 56. <i>Program Çevikliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri</i>	299
Tablo 57. <i>Program Çevikliği Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri</i>	300
Tablo 58. <i>Ölçek Formlarında Yer Alan Madde Sayılarına İlişkin Bilgiler</i>	303
Tablo 59. <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Değerleri</i>	305

Tablo 60. <i>İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Modeline İlişkin Uyum İndeksleri</i>	306
Tablo 61. <i>İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizine İlişkin Bulgular</i>	308



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Modern Ekonomik Üretim Açısından Dört Büyük Sanayi Devrimi	26
Şekil 2. Toplum 1.0'dan Toplum 5.0'a Kadar Gerçekleşen Dönüşüm Süreci	27
Şekil 3. Yükseköğretimde Program Tasarım Süreci	33
Şekil 4. Yükseköğretim Bağlamları	34
Şekil 5. Yeterlilik Tanımlarının Ortak Özellikleri	46
Şekil 6. McClelland'ın Buzdağı Modeli	47
Şekil 7. Yeterlilik Düzeyleri	48
Şekil 8. Öğretim Elemanlarının Görevleri	59
Şekil 9. Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim, Araştırma ve Topluma Hizmet Alt Yeterlilikleri	64
Şekil 10. Öğretim Elemanlarının Dört Yeterlilik Alanı	66
Şekil 11. Yedi Kategorili Farkındalık Modeli	82
Şekil 12. Liderlik Sürecine İlişkin Dört Temel İnanç	90
Şekil 13. Eğitim Liderliği Türleri	92
Şekil 14. OECD'ye Göre Eğitim Liderliği İşlevleri	93
Şekil 15. Leithwood ve Riehl'e (2005) Göre Eğitim Liderliği İşlevleri	93
Şekil 16. Eğitim Liderliği Görevleri	94
Şekil 17. Dönüşümsel Program Liderliği Süreci	106
Şekil 18. Kurum Düzeyinde Program Liderliği İşlevleri	109
Şekil 19. Program Liderlerinin Takip Etmesi Gereken Program Geliştirme Aşamaları	115
Şekil 20. Kolaylaştırıcı Program Liderleri Tarafından Kullanılan İş Birlikli Politik Uygulamalar	118
Şekil 21. İş Birlikli Liderlerin Özellikleri	119
Şekil 22. Dinamik Program Liderliği Görevleri	121
Şekil 23. Jones ve Walters'e (2015) Göre Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri	129
Şekil 24. Nash'e (2002) Göre Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri	130
Şekil 25. Gordon'a (2014) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri	133
Şekil 26. UNESCO'ya (2020) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri	134
Şekil 27. Collis ve Moonen'e (2001) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri	135
Şekil 28. Çevikliğe İlişkin Dört Temel Bileşen	164
Şekil 29. Çevikliğe İlişkin 12 İlke	165
Şekil 30. Eğitim Çevikliğinin Kategorileri	166
Şekil 31. Eğitim Çevikliğinin Bileşenleri	166

Şekil 32. <i>Çevik Eğitim Kurumlarının 12 Özelliği</i>	168
Şekil 33. <i>Çevik Öğrenme Ortamlarının Bileşenleri</i>	170
Şekil 34. <i>Öğrenen Merkezli Çevik İlkeler</i>	172
Şekil 35. <i>Program Çevikliği Düzeyleri</i>	180
Şekil 36. <i>Çevik Program Geliştirme/Değerlendirme Sürecine Yönelik Dört İlke</i>	181
Şekil 37. <i>Program Çevikliğinin Dört Özelliği ve On İlkesi</i>	189
Şekil 38. <i>Ölçek Geliştirme Adımları</i>	223
Şekil 39. <i>Model 6'nın Kavramsal Diyagramı</i>	226
Şekil 40. <i>Önerilen Araştırma Modeli ve Hipotezler</i>	227
Şekil 41. <i>Likert Türü Ölçeklerde Derecelendirme Örnekleri</i>	233
Şekil 42. <i>Madde Yazımında Temel Kurallar</i>	234
Şekil 43. <i>Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği</i>	258
Şekil 44. <i>Program Yetkinliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil</i> ...	259
Şekil 45. <i>Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği</i>	272
Şekil 46. <i>Program Liderliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil</i>	273
Şekil 47. <i>Program Esnekliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği</i>	286
Şekil 48. <i>Program Esnekliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil</i>	287
Şekil 49. <i>Program Çevikliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği</i>	298
Şekil 50. <i>Program Çevikliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil</i>	299
Şekil 51. <i>İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizine İlişkin Sonuçlar</i>	306

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

VUCA: Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development/Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation/Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ECRA: Education, Consulting, Research, Analytics/Eğitim, Rehberlik, Araştırma, Analitikler

ENQA: The European Association for Quality Assurance in Higher Education/Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MCAR: Missing Completely at Random/Rastlantısal Kayıp Veri

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Genel anlamda “*devlet tacındaki mücevher*” olarak kabul edilen yükseköğretim kurumlarının inovasyonun, güçlü bir ekonominin ve iyi bir yaşam standardının geliştirilmesi noktasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Küresel bir perspektiften bakıldığında, ülkelerin nitelikli insanların yetiştirildiği kaliteli bir yükseköğretim süreci olmaksızın sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşamayacakları varsayılmaktadır. Dolayısıyla uluslararası çerçevelere göre bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi noktasında bilgi, yenilik, mutluluk, yaratıcı problem çözme ve sosyal adaletin aktarılmasında dönüştürücü bir rolün önemini vurgulayan üniversite eğitime odaklanılması gerekmektedir (Peña Miguel vd., 2020).

Araştırmacılar genellikle üniversite eğitiminin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin mevcut kavramsallaştırmalara meydan okuyarak üniversitelerin değişen rollerine vurguda bulunmaktadır (Barnett, 2005; Coffield & Williamson, 1997; Gibbons vd., 1994; Reads, 1996; Slaughter & Leslie, 1997, Akt., Dall’Alba & Barnacle, 2007). Değişen bu roller bağlamında üniversitelerin değişim ve dönüşüm serüvenleri incelendiğinde, geleneksel anlamda aklın bayrağını dalgalandıran üniversitelerin günümüz toplumlarındaki geniş çaplı sosyal değişimlere ve teknolojik gelişmelere bir yanıt olarak daha aktif bir rol oynamaya zorlandığı görülmektedir (Westling, 2010). Yükseköğretimin statüsünü ve gelecekteki yönünü etkileyen bu gelişmeler, küresel sermaye ve piyasalar karşısında “*entelektüel bir geleneksel üniversitenin çöküşü*” olarak açıklanabilmektedir (Harvey, 1998). Nitekim Readings’e (1999) göre 200 yıl öncesinde kendilerine emanet edilen “*ulusal bir kültürün feneri olarak hareket etme*” misyonunu bir kenara bırakan üniversiteler zamanla “*akıl*” üniversitelerinden (Kant) “*kültür*” üniversitelerine (Humboldt) ve ardından (kaliteyi ölçmeye dayanan) “*mükemmellik*” üniversitelerine doğru bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamışlardır (Akt., Chabaya, 2015). Son gelişmeler ışığında ise üniversitelerin bir üretim üssüne dönüşerek endüstriyle (ekonomi) bütünleştikleri yeni nesil üniversitelere doğru evrildikleri görülmektedir (Lukita vd., 2020). Yalnızca misyon odaklı olmayan bu değişim süreci özellikle Bologna sürecinin başlamasıyla Avrupa’daki yükseköğretim programlarını etkileyerek küresel ölçekte bazı büyük program dönüşümlerine zemin hazırlamıştır (Blackmore & Kandiko, 2012).

Nitekim değişen küresel senaryolar doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının öğrencileri geleceğe hazırlamaya yönelik büyük bir sorumluluk üstlenmeleri; üniversitelerin 21. yüzyıl trendlerine, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve Endüstri 4.0'da sunulan teknolojik imkanları kullanarak “*süper akıllı toplum*” seviyesine ulaşma ideallerini (bütüncül gelişim, teknoloji entegrasyonu, sosyal sorumluluk, benlik yönetimi, belirsizlikle başa çıkabilme, yenilik ve yaratıcılık, pedagoji ve uygulama yönelimi gibi) gerçekleştirme noktasında multidisipliner yaklaşımlar ışığında etkili programlar tasarlamalarını zorunlu kılmaktadır (Hay & Hodgkinson, 2006). Dolayısıyla bu noktada toplumsal değişim ve dönüşümü destekleyen yükseköğretim programlarının bir ülkenin sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasına yön veren önemli bir referans kaynağı olduğu düşünülmektedir. Eylemsel boyutta ise genel bir eğilim olarak dünyanın dört bir yanında yükseköğretim programlarının toplumdan yalıtılmış, uzak ve soyut bir formdan toplumsal ihtiyaçlara duyarlı bir forma doğru dönüştürülmesine ilişkin önemli bir girişim bulunmaktadır (Adam, 2009). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında bu girişimin odağındaki “*yaşayan/canlı program*” anlayışı gerçek dünyayla bütünleşmiş, esnek ve dinamik programları ifade etmektedir (Wolf, 2007). Bağlamsal anlamda devam edecek olursak bilimsel, toplumsal ve sektörel değişimlerin hızla yaşandığı 21. yüzyılda oluşan ihtiyaç ve beklentilerin karşılanabilmesi noktasında yeni yüzyıl eğitim idealleri benimsenerek öğrencilerin dinamik bir geleceğe hazırlanması, esnek ve evik programların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Bojorque & Pesntez, 2018).

Bu gelişimin süreklilik kazanması noktasında ise özellikle 21. yüzyılda çok kültürlülük, teknolojik değişim ve hesapverebilirlik gibi çeşitli zorluk alanlarıyla mücadele eden ğretim elemanlarının yenilikçi, yaratıcı ve öğrenen odaklı eğitim programları tasarlamaları her geçen gün daha büyük bir önem kazanmaktadır (Alheet vd., 2021). Artan bu önem ğretim elemanlarının bu sürece etkin bir şekilde katılabilmeleri için program kavramlarını ve yönelimlerini açık ve net bir şekilde anlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bilindiği üzere program kavramlarının derinlemesine ele alındığı bir srec olan program geliştirme uygulamaları, profesyonel bir çalışma alanını temsil etmektedir (Thijs & van den Akker, 2009). Ne yazık ki ğretim elemanlarının gerekli bilgi ve becerileri edinmeden program geliştirme alanında yetkin olmaları beklenmektedir. Hiç kuşkusuz teoriden çok uygulama odaklı bir anlayış çerçevesinde program geliştirme sürecine ilişkin mesleki bir eğitim alan yetkin ğretim elemanlarının hükümet, işverenler ve öğrenciler gibi tüm paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurarak etkili ve verimli programların geliştirilmesine liderlik ettikleri düşünülmektedir (Collins vd., 2013). Bu düşünceye bağlı olarak destekleyici ve dinamik bir liderlik anlayışıyla programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi, her bir program ögesinin ğrenci özelliklerine göre

düzenlenmesine katkı sağlamaktadır (Peach, 2010). Geçmişte nispeten küçük, elit ve homojen bir öğrenci grubunun akademik kariyerine ya da sınırlı sayıdaki mesleğe hazırlanmasına odaklanan geleneksel program anlayışının artık günümüz öğrencilerinin ihtiyaç, beklenti ve özelliklerine uygun olmayışı eğitimsel paradigmada yeni bir kırılmaya yol açmaktadır (Peach, 2012). İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında günümüz öğrencilerinin farklılaşan ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi noktasında ise esnek ve çevik program yapılarını içeren girişimci ve yenilikçi programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Küresel ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının önceden belirlenen, bürokratik ve esnek olmayan programlardan farklılaşan ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyselleştirilmiş ve esnek programlara doğru bir geçiş yaşamaları son derece önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır (Nikolic & Gledic, 2012). Dolayısıyla katı program ve prosedürlerin verimsiz olduğu dinamik bir dünyada eğitim programlarının daha esnek ve uyarlanabilir bir forma dönüştürülebilmesi, yeni seçeneklerin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk doğrultusunda ise ilgili alan yazında 21. yüzyıl ve ötesindeki yeni dünya düzeninin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi için esnek ve çevik program ilkelerinin belirlenmesi ve anlaşılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Baldwin & Baumann, 2005). Nitekim yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde doğru ve uygun bir destek sistemiyle iş birliğine dayalı esnek ve çevik programların geliştirilmesinin, bugünün ve yarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik geniş bir mesleki beceri repertuarına sahip yaşam boyu öğrenen, esnek ve çevik bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Brink vd., 2021). Sonuç olarak program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçların, yükseköğretim programlarının yapılandırılması sürecinde eğitimde yeni pedagojik yaklaşımları benimseyen yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde yeni nesil üniversite anlayışıyla 21. yüzyıl eğitim paradigmalarının önde gelen kavramları arasında yer alan esnek ve çevik programların geliştirilmesi ve uygulanması noktasında öncü olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezlerin sınanması amaçlanmıştır.

H1: Program yetkinliğinin (PY) program liderliği (PL) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Program liderliğinin (PL) program esnekliği (PE) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Program esnekliğinin (PE) program çevikliği (PÇ) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program liderliğinin (PL) aracılık etkisi vardır.

H5: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program esnekliğinin (PE) aracılık etkisi vardır.

H6: Program yetkinliği (PY) ile program çevikliği (PÇ) arasındaki ilişkide program liderliği (PL) ve program esnekliğinin (PE) seri aracılık etkisi vardır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yükseköğretim kurumları, öğrencilere içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına uygun içerik sunuyor mu? Öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra işverenlerin ihtiyaçlarını da karşılıyor mu? Yükseköğretimde program geliştirme süreçleri yavaş, maliyetli ve zaman alıcı mı?

Yükseköğretim kurumlarının ve programların etkililiğini irdeleyen bu sorular (Galés & Gallon, 2019) yükseköğretim eleştirmenleri tarafından cevaplandırıldığında yükseköğretim programlarının yavaş bir şekilde değişmesi, katı geleneksel anlayışlara bağlı kalması ve öğrencilerin, işverenlerin ya da toplumların ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade profesörlerin rahatlığı için tasarlanması gibi eğitim programlarının niteliğiyle ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır (Baldwin & Baumann, 2005). Benzer şekilde ülkemizdeki yükseköğretim sistemi incelendiğinde ise tarihsel süreç içerisinde yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler ışığında geçmişten günümüze çeşitli değişim ve dönüşüm süreçlerinden geçen yükseköğretim alanının çeşitli sorunlarla mücadele ettiği düşünülmektedir. Bu düşüncenin ötesinde II. Meşrutiyet Döneminde Maarif Bakanlığı yapan (1910-1912) Emrullah Efendi tarafından savunulan “*Tuba Ağacı Nazariyesi*” yaklaşımına göre genel eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla üniversite eğitime ilişkin sorunların çözümüne öncelik verilmesi gerekmektedir (Günay, 2018). Nitekim bu gereklilikten hareketle sosyal bütünlük, istihdam, ekonomik kalkınma, küresel rekabet ve geleceğin inşası noktasında kritik bir rol üstlenen yükseköğretim alanının, toplumsal gündemin ön sıralarında kendisine yer bulması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilmektedir (Şenses, 2007).

Yükseköğretim alanı, “Endüstri 4.0” ve Almanya’nın “Endüstri 4.0” vizyonu doğrultusunda Japonya tarafından “*Süper Akıllı Toplum*” sloganıyla dünyaya ilan edilen birey merkezli “*Toplum 5.0*” adlı yeni bir çağa girmektedir (Arı, 2021). Endüstri 4.0 ve sonrasında dijital dönüşümü hedefleyen Toplum 5.0 sürecinde bu yeni çağın özelliklerine uygun bir eğitim vizyonunun geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Er vd., 2021). Nitekim insanlığın süper akıllı toplum olarak nitelendirilen son gelişim evresinin sürdürülebilir kılınabilmesi için nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Karabacak & Sezgin, 2019). Sürdürülebilir kalkınma ve inovasyon bağlamında 21. yüzyıl dünyasındaki eğitim trendlerine yön verecek üniversitelerin, devletlerin sosyal ve ekonomik kalkınma sorunlarına araştırmaya dayalı çözümler sunarak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi sürecinde önemli bir katalizör görev üstlendiği görülmektedir (Hill, 1995). Değişen ve çeşitlenen görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeyi amaçlayan yükseköğretim sistemlerinin “*dünya çapında tanınan üniversitelere*” sahip olabilmeleri noktasında nitelikli eğitim programları tasarımları gerekmektedir (Salmi, 2010, Akt., Kalaycı & İlhan, 2017). Yükseköğretimde yeni nesil yapısal dönüşüm sürecinde gerçekleştirilen program tasarımları ise yükseköğretim kalitesinin artırılması noktasında önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Kalaycı & İlhan, 2017). Nitekim eğitim bilimine yön veren gerek ulusal gerekse de uluslararası literatür ışığında yükseköğretimde kaliteli eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilebilmesi noktasında eğitim programlarının kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Yükseköğretimde program çalışmaları özellikle yeni nesil üniversite bağlamında değişim ve dönüşüm sürecinde programların güncellenmesiyle birlikte son yıllarda artan bir ilgi görmektedir. Ancak giderek daha karmaşık ve ticari olarak görülen yükseköğretim alanında program kavramı, genellikle programların içeriğine ve yapısına sınırlı bir şekilde odaklanılarak kullanılmaya devam etmektedir. Öte yandan güncel yükseköğretim literatürü, üniversite eğitimini öğrenciler için anlamlı ve tutarlı öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirme ve bütünleştirme noktasında bir süreç olarak programın derin ve geniş kapsamlı bir tanımını desteklemektedir (Hicks, 2018). Bu tanımlarda program yalnızca belirli bir yeterlilik için yazılı bir metin olarak değil, aynı zamanda kurumsal yaşamın tüm yönlerine derinden gömülü baskın inanç, değer ve davranışlarda kodlanmış bir bilgi ve beceri anlayışı olarak değerlendirilmektedir (Bitzer, 2009). Esasen dünya üniversitelerinde canlı/yaşayan bir kavram olarak kabul edilen program kavramına (Barnett & Coate, 2005) ilişkin uluslararası alan yazında öğrencilere sunulan hizmetlerin iyileştirilmesine kılavuzluk eden bağlayıcı ve bütünleştirici bir güç olarak daha geniş ve kapsamlı tanımlamaların yer aldığı görülmektedir (Hicks, 2018). Yükseköğretim kurumlarında program geliştirme sürecinin ise özellikle eğitimciler, politika yapımcılar ve ilgili paydaşlar için birincil endişe kaynağı olması

gerekmektedir (Khan & Law, 2015). Ancak eğitim programları, her ne kadar yükseköğretim kurumlarının etkililiği ve verimliliği noktasında temel bir yapıtaş olarak kabul edilse de ilgili alan yazında genel anlamda göz ardı edilen bir unsur olarak ifade edilmektedir (Barnett & Coate, 2005). Nitekim bu bağlamda ilgili alan yazında konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Khan & Law, 2015). Örneğin, *Journal of Curriculum Studies* ve *Curriculum Inquiry* gibi önde gelen eğitim programı dergilerinde yayımlanan makaleler incelendiğinde program kavramının ilk kez yükseköğretim kurumlarında kullanılmasına rağmen yükseköğretimle ilgili çok az sayıda makalenin yer aldığı görülmektedir (le Grange, 2006). Bu durumun nedeni olarak da program konularının genel anlamda eğitim fakültelerinin alanı olarak kabul edilmesidir. Söz gelimi, kimya alanındaki öğretim elemanlarının program kavramlarını tartışmanın kariyerlerini inşa etme noktasında kendilerine pek de yardımcı olmayacağı düşüncesinden hareketle program kavramlarından ve/veya çalışmalarından ziyade öncelikli görevleri olarak gördükleri kimya disiplini alanına daha çok odaklanabilmektedirler. Öte yandan yeni sosyopolitik ve ekonomik bağlamların, yükseköğretim programları hakkındaki tartışmalara daha fazla odaklanılmasına olanak sağladığı düşünülmektedir (Adam, 2009). Bu düşünce doğrultusunda yeni yüzyıl eğitim vizyonu ile üretkenliği ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaç edinen sürdürülebilir kalkınma odaklı yükseköğretim kurumları, bağımsız çalışabilme ve küresel ölçekte rekabet edebilme bağlamında gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip mezunlar yetiştirebilme noktasında yeni nesil programlar geliştirmeyi hedeflemektedir (Khambali vd., 2022). Dünyadaki bu gelişmeler ışığında yükseköğretim kurumlarının yeni nesil üniversite anlayışıyla değişen toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmeleri açısından gerek esnek gerekse de çevik örgütlenme ve yönetim biçimlerine uyum sağlamaları önerilmektedir (Gardner, 2002). Dolayısıyla bu noktada hızla değişen dinamik bir dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak için programların yeniden tasarlanması ve güncellenmesi kaçınılmaz bir hale gelmektedir. Nitekim bu bağlamda eğitim programlarının hızla değişen dünyanın ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir şekilde geliştirilmesine yönelik çalışmaların, yükseköğretim uygulamalarının ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılabilmesi noktasında ise yükseköğretim alanının vazgeçilmez, önemli bir yapıtaş olan öğretim elemanlarının, eğitimde en önemli insan kaynakları arasında yer aldığı düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinden sorumlu olan öğretim elemanlarının öğrencilerle doğrudan temasları bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim politika ve programlarını sınıf düzeyinde uygulayan öğretim elemanları olmaksızın ideal eğitim-öğretim hedeflerine ulaşılmasının zor olabileceği düşünülmektedir (Ofojebe & Chukwuma, 2015). Hiç kuşkusuz eğitimde kalite hedefleri ön plana çıkarken öğretim elemanlarının eğitim programları ve öğretim alanında yetkin olmaları,

yükseköğretim başarısında kilit bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kobayashi vd., 2017). Eğitime yön veren gerek ulusal gerekse de uluslararası yaklaşımların esas alındığı ilgili alan yazında, zaman içerisinde program geliştirme ve öğretim alanında yetkinliklerini geliştiren öğretim elemanları tarafından 21. yüzyılda oluşan akademik beklenti ve taleplerin karşılanabildiği varsayılmaktadır (Masrur, 2021). Bu varsayım doğrultusunda sosyal ve ekonomik ilerlemeyi sağlayabilme adına küresel çağda önemli bir araç haline gelen eğitim hizmetlerinin kalitesiyle ilgili anahtar kavramın öğretim elemanı yetkinliği olduğu ifade edilmektedir (Blaskova vd., 2015). Bilindiği üzere eğitimde program geliştirmenin süreklilik arz eden bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle ülkemizde de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yetki devriyle birlikte üniversitelerin, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde oldukları ve öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkin oldukları kabul edilmektedir. Böylece üniversitelerin ehliyet ve kabiliyetlerine güvenen yeni YÖK, üniversitelerin programlarını küresel ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda yeniden yapılandırmalarına, yenilikçi öğretim ve değerlendirme yöntemleri tasarlamalarına ve kendi yönetim organlarını (program güncelleme, izleme ve iyileştirme komisyonları gibi) oluşturmalarına izin vermektedir. Üstelik yeni YÖK, öğretim elemanlarının alanlarına ilişkin akademik ve mesleki hassasiyetlerine güvenerek ders planlarının ve öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve geliştirilmesine yönelik özerk kararlar almalarının önünü açmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020). Dolayısıyla YÖK (2020), üniversitelerin bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye ve bununla birlikte öğretim elemanlarının da program geliştirme alanına ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarını varsaymaktadır. Örneğin, 2020 yılından itibaren öğretmenlik lisans programlarının güncellenmesine yönelik işlemlerin (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak) ilgili yükseköğretim kurumlarınca yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2020). Nitekim güncel alan yazına göre programların tasarlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine aktif katılımları eğitimde kalite arayışı açısından kritik bir önem taşımaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse üniversitelerin performans ve başarısının önemli bir unsuru olarak görülen öğretim elemanı yetkinliğinin; öğretim elemanlarının yeni öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra programların güncellenmesine ve gerekli öğretim niteliklerini kazanmalarına yönelik eğitilmelerine bağlı olduğu varsayılmaktadır (Blaskova vd., 2015). Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerinden sorumlu olan yükseköğretim kurumları ise öğretim elemanlarını güncel pedagojik uygulamalarda yetkin olmaları ve öğretimde mükemmellik için çabalamaları noktasında desteklemeleri gerekmektedir. 21. yüzyılda uluslararası eğitim standartları ışığında

yetiştirilen yetkin ğretim elemanları, öğrencilerin nasıl düşündükleri, davrandıkları ve hissettiklerini göz önünde bulundurarak öğrenmelerini kolaylaştırabilmektedir (Pozarnik & Lavric, 2015). Hiç kuşkusuz ğretim elemanlarının genellikle kendilerini araştırmacı olarak tanımladığı araştırma niversiteleri de dahil olmak üzere birçok üniversitede mükemmel program ve ğretim çabaları ödüllendirilerek eğitim programı ve ğretim alanına daha çok önem verilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir (Kobayashi vd., 2017; Subbaye & Vithal 2017). Nitekim bu bağlamda program geliştirme alanında yetkin ğretim elemanlarının akademik ve bilimsel faaliyetlere ilişkin katalizör bir görev üstlendikleri düşünülmektedir. Öte yandan bir program lideri olarak ğretim elemanlarının, program hedeflerine ulaşılabilmesi noktasında iş birliği, ortak karar verme ve problem zmenin yanı sıra program uygulamalarıyla/çalışmalarıyla yakından ilgilendikleri varsayılmaktadır (Khambali vd., 2022).

Yükseköğretimde program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinin kolaylaştırılması noktasında program liderleri önemli bir rol oynamaktadır. Çağdaş bir anlayışla program hedeflerine ulaşılmasını destekleyen yetkin ğretim elemanlarının etkili ve katılımcı program liderlikleri ise yeni nesil öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde programların yeniden tasarlanmasını, uyarlanmasını ve güncellenmesini kolaylaştırabilmektedir. Çünkü program liderlerinin sürekli öğrenmeyi, denemeyi, risk almayı, mesleki gelişimi, açık iletişimi, katılımcı karar vermeyi, iş birliğini ve paydaşların güçlendirilmesini destekleyen bir kurum kültürünü kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin ötesinde program liderleri; (i) *yeni bir yön oluşturarak*, (ii) *ilgili paydaşlarla kişisel ve mesleki bir ilişkiyi koordine ederek ve geliştirerek*, (iii) *etkili programlar için uygun kaynaklara yatırım yaparak* ve (iv) *program ilerlemelerini düzenli olarak gözden geçirerek ve yansıtarak* program geliştirme sürecini destekleyebilmektedir (Zimmer & Keiper, 2021). Connelly'e (1980) göre program lideri olarak önemli bir kurumsal sorumluluk üstlenen ğretim elemanları, program geliştirme sürecinin yanı sıra önceden geliştirilen program(lar)ın değerlendirilmesi ve güncellenmesi süreçlerine de aktif bir şekilde katılım sağlayabilmektedir (Akt., Menon vd., 2022). Bu noktada bir program lideri olarak ğretim elemanlarının rol ve sorumlulukları arasında; (i) *vizyon oluşturma ve paylaşma*, (ii) *standartları ve kriterleri ğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlama*, (iii) *konu alanı uzmanlığı*, (iv) *ğrenci başarısını izleme ve değerlendirme*, (v) *paydaşlarla etkileşimde bulunma*, (vi). *ğretim programını yürütme* ve son olarak (vii) *iletişim ve değişim sürecini yönetme* yer almaktadır (Education, Consulting, Research, Analytics [ECRA], 2010). Ayrıca program liderlerinin (i) *oluşturulan vizyonun eylemlerde hayat bulabilmesi için bir yapı oluşturma*, (ii) *nclk ettikleri kurumsal değerlerin sembolleri olma*, (iii) *harekete geçerken konumlarının sembolik doğasının farkında olma*, (iv) *dersleri, neyi destekledikleri ve nasıl davrandıklarıyla ilgili ele alma*, (v)

kararlarının ve eylemlerinin olası sonuçlarının bilincinde olma ve son olarak (vi) öğrenciler, öğretim elemanları ve diğer akademik kurumlar için rol model olma noktasında öğretmen, danışman/mentör, koç, kolaylaştırıcı, yönetici ve ebeveyn gibi çeşitli rolleri bulunmaktadır (Quick & Normore, 2004). Dolayısıyla program liderlerinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda eğitim programları ve öğretim uygulamalarına yön verici nitelikte çok yönlü bir perspektif sunma, yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları düşünülmektedir (Jefferies, 2000).

Yukarıdan yer alan bilgilerden hareketle toplumsal ve evrensel ihtiyaçlara duyarlı yükseköğretim kurumlarının, günümüz VUCA¹ (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) dünyasında program yetkini ve lideri öğretim elemanlarının öncülüğünde öğrencilerin iş gücü piyasasının dinamik doğasına kolayca uyum sağlayabilmeleri için yeni eğitsel yaklaşımları benimsemeleri gerektiği söylenebilmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda içinde bulunduğumuz bilgi çağında yeni nesil üniversite anlayışına uygun rol, sorumluluk ve görevler benimsenerek yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde programların yeniden gözden geçirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Dehghani vd., 2011). Nitekim bu bağlamda eğitimde yeni eğilimler ve teknoloji-sosyo-ekonomik manzaralardaki değişimin bir sonucu olarak gerek gelişmiş gerekse de gelişmekte olan ülkelerde yetkin ve lider öğretim elemanlarının öncülüğünde program reformlarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Adam, 2009).

Günümüzde hemen hemen her alanda yaşanan hızlı değişimlere (örneğin, teknolojik) uyum sağlanabilmesi noktasında yükseköğretim kurumlarında esnek ve çevik program reformlarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Jonker vd., 2020). Ayrıca son yıllarda yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci çeşitliliğinin (örneğin; farklı bilişsel, fiziksel ve/veya duyuşsal özelliklere sahip öğrenciler, çalışan öğrenciler vb.) artması; eğitimi öğrencilerin farklı özelliklerine, ihtiyaçlarına, potansiyellerine ve ilgi alanlarına göre desenleyebilen duyarlı ve bireyselleştirilmiş programlara olan ihtiyacı her geçen gün daha çok ön plana çıkarmaktadır (Carlsen vd., 2016). Nitekim artan öğrenci çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin derslerin sunulma şeklinde daha fazla esneklik aramaları beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik bazı öğrencilerin özel durumlarının/gereksinimlerinin (özel öğrenme güçlüğü ya da üstün yetenek gibi) bulunması, derslerin farklılaşan eğitim ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu duruma

¹ Bennis ve Nanus'un liderlik kuramları ışığında ilk olarak 1987 yılında kullanılan VUCA kavramı Volatility (Değişkenlik), Uncertainty (Belirsizlik), Complexity (Karmaşıklık) ve Ambiguity (Muğlaklık) olmak üzere dört kelimenin baş harfleri esas alınarak oluşturulmuştur (Akdemir vd., 2021, Akt., Karatekin-Alkoç, 2021). Esasen 1990'lı yılların başlarında Soğuk Savaş'ın bitmesinin hemen ardından dünyada yeni tehditlerin oluşması nedeniyle ABD ordusu tarafından ortaya konulan bu kavram, tarafların bir sonraki hamlelerini tahmin etmenin zor olduğu savaş gibi kaotik ve tehlikeli ortamları tanımlamak için kullanılmıştır (Yar, 2019, Akt., Karatekin-Alkoç, 2021). Günümüzde ise "yeni dünya" olarak kabul edilen VUCA, hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasını temsil etmektedir (Karatekin-Alkoç, 2021).

somut bir örnek verilmesi gerekirse; kısmi zamanlı çalışan bazı öğrenciler yükseköğretim hizmetlerinden daha esnek koşullarda yararlanmayı isterken, kayıtlı oldukları üniversite dışında yaşamlarını sürdüren bazı öğrenciler ise eğitimlerine uzaktan devam etmeyi istemektedir. Ayrıca bazı öğrenciler ise öğrenme stili ve hızının yanı sıra geri bildirim ve ödevlerin son teslim tarihi gibi konularda esneklik sunulmasını isteyebilmektedir (Barnett, 2014). Bunun yanı sıra günümüzde yükseköğretim reformu için yapılan uluslararası çağrılar, üniversitelerin sürekli değişen iş gücü piyasasının gereksinimlerine hızlı bir şekilde cevap verebilmeleri için esnek programların geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluk doğrultusunda birçok yükseköğretim kurumu esnek programlar tasarlayarak farklılaşan bu talep ve ihtiyaçlara cevap vermeyi önceliklendirmektedir (Hill, 2006). Öte yandan program çevikliği, yükseköğretim kurumlarının sosyal, kültürel, çevresel, ekonomik ve teknolojik zorluklarla hızlı ve esnek bir şekilde başa çıkabilmeleri noktasında ders planlarını, öğrenme-öğretme etkinliklerini, değerlendirme yöntemlerini ve öğrenme ortam ve kaynaklarını değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Brink vd., 2020). Yükseköğretim kurumlarının önemli program çevikliği faktörleri çerçevesinde mevcut sistemlerini değiştirerek bireysel, toplumsal ve sektörel ihtiyaçlara yanıt verici nitelikte akademik kararlar alabilmelerinin yanı sıra istenen hedeflere ulaşılabilmesi noktasında programlarını güncelleyebilmeleri de söz konusudur (Menon vd., 2022). Nitekim bu bağlamda öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili ve verimli kılabilme adına öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenme stilleri, iş sorumlulukları ve kişisel koşullarının yanı sıra ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda kaliteli öğrenme deneyimlerinin sağlanabilmesi noktasında işlevsel bir zemin hazırlayan esnek ve çevik programların tasarlanması büyük bir önem arz etmektedir (Hill, 2006; Nikolova & Collis, 1998; Nunan vd., 2000). Bu önemden hareketle yükseköğretimde program esnekliği ve program çevikliği kavramlarının incelenmesi bir zorunluluk haline gelmektedir (Salti vd., 2021).

Yükseköğretimde öğrenen merkezli esnek ve çevik bir program, gerek pedagojik bağlamların ihtiyaçlarına ve koşullarına uygun yanıt verebilen gerekse de öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini disiplinler arası ve aşamalı öğrenme deneyimleri yoluyla geliştirmek için özenle tasarlanan tutarlı bir programı ifade etmektedir (Hubball & Gold, 2007). Ayrıca program esnekliği ve çevikliği, bir programı uyarlayabilmek için farklı kurumsal, idari ve akademik yönleri dikkate almaktadır. Üstelik program çevikliğiyle programların yalnızca değişime yanıt verebilme yeteneğine değil, aynı zamanda yenilikleri, program değişikliklerini ve kurumsal dönüşümleri öngörebilme yeteneğine de odaklanılmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının VUCA dünyasının ihtiyaçlarını etkili ve verimli bir şekilde karşılayabilmeleri noktasında öncelikle program esnekliğini ve çevikliğini düzenleyen ilgili

faktörleri tanımlamaları gerekmektedir (Brink vd., 2021). Nitekim hızla değişen ve gelişen dünyada toplumla sürekli etkileşim halinde bulunan ve yaşayan bir kurum olan üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplumsal katkı misyonlarını yerine getirebilmeleri noktasında yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde programlarına esneklik ve çeviklik anlayışını dahil ederek yeni nesil üniversite olma yolunda emin adımlarla ilerleyebilecekleri düşünülmektedir.

Yeni nesil üniversite anlayışının temelini oluşturan esnek ve çevik programların bireyleri karmaşık bir dünyaya ve daha da ötesinde aşırı karmaşık bir dünyaya hazırlamaları gerekmektedir. Varoluşsal bir bakış açısıyla bu dünya, insanları zorlayarak sınırlarının ötesine geçmeye zorlamaktadır. Karmaşık bir dünya, mevcut potansiyelimizi kullanarak kolayca başa çıkabileceğimizden daha fazla bilgi, argüman ve görevler tarafından saldırıya uğradığımız bir dünyadır. Öte yandan aşırı karmaşık bir dünya ise kırılgan bir dünyayı ifade etmektedir. Bu kırılganlık yalnızca sosyal ve teknolojik değişimlerden kaynaklı olmamakla birlikte dünyayı ve kendimizi anlama ve anlamlandırma biçimlerimizin yanı sıra dünyada hareket ederken kendimizi güvende hissetme biçimlerimizde de kırılganlığı ifade etmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarına, sundukları eğitimle bireyleri aşırı karmaşık bir dünyanın zorluklarıyla başa çıkabilmeye hazırlama noktasında yeni bir sorumluluk düşmektedir (Barnett, 2000). Nitekim Program 4.0 kapsamında öğrenenlerin 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uyumlu bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla donatılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Endüstri 4.0 teknolojisindeki belirli bilgi ve becerilerin, çeşitli modern eğitim eğilimleri dikkate alınarak eğitim programları aracılığıyla öğrencilere ve mezunlara kazandırılması gerekmektedir (Law, 2022). Bu çeşitli eğilimler arasında ise (i) *zamansal, mekânsal ve yöntemsel esneklik fırsatları (uzaktan eğitim vb.)*, (ii) *öğrencilerin yeteneklerine dayalı bireysel öğretim*, (iii) *yeni öğrenme araçlarının ve kaynaklarının kullanımı*, (iv) *proje tabanlı ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının uygulanması*, (v) *iş birlikli deneyimsel öğrenmelerin kullanımı* ve son olarak (vi) *yükseköğretimin endüstri temelli Program 4.0 tasarımına katılımı* yer almaktadır (Lukita vd., 2020). Nitekim yükseköğretimde hedeflenen dönüşümü gerçekleştirme araçlarından biri olan Program 4.0 (Demir vd., 2019) kapsamında tüm yaklaşımlara uygun katı gelenekel programların tasarlanmasından ziyade öğrencilerin bireysel öğrenme yönelimlerine, stillerine ve hızlarına göre öğrenme yollarının bireyselleştirilmesi, başka bir ifadeyle esnek ve çevik öğrenme fırsatlarının oluşturulmasına yönelik programların güncellenmesi önerilmektedir (Law, 2022).

Geleneksel olarak üniversiteler yeni lisans programları ve/veya dersler ekleyerek ya da güncel çalışma alanlarına yönelik yeni ana bilim dalları ve akademik birimler kurarak eğitim programlarını güncellemeyi hedeflerken (Baldwin & Baumann, 2005), geleceği şimdide

yakalama sorumluluğunu üstlenen günümüz yeni nesil yükseköğretim kurumları ise bilimsel ve teknolojik gelişmeler, işveren talepleri, akreditasyon, değerlendirme standartları ve öğrenci beklentilerindeki değişiklikler doğrultusunda derin ve geniş kapsamlı bir şekilde programlarını güncellemeyi hedeflemektedir (Mintz & Tal, 2018). Kalite, etkililik, verimlilik, performans ve yeterliliğe duyulan güven geçen gün biraz daha ön plana çıkarken öğretim elemanlarına uluslararası çerçeveler doğrultusunda bilimsel dayanaklı uygulamalara göre öğretim stratejilerini ve ölçme-değerlendirme tekniklerini seçebilme özgürlüğünün yanı sıra programlarda (öğrenci özellikleri, öğrenme stilleri, akademik geçmiş ve kaynakların kullanılabilirliği vb.) uygun değişiklikleri yapabilme esnekliğinin sağlandığı görülmektedir (Menon vd., 2022). Dolayısıyla eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık bağlamında başka bir ifadeyle bütüncül bir eğitim anlayışla cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken, nöroçeşitlilik ve sosyoekonomik arka plan açısından öğrencilere esnek ve çevik öğrenme fırsatları sunulabilmektedir (Loon, 2022). Son olarak esnek ve çevik programların bireysel ve kurumsal düzeyde yararlılığı incelendiğinde; bireysel düzeyde yararlılık bakımından öğrenci merkezli olan bu programlar öğrencilerin özerk olmalarını sağlayarak 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eğitim anlayışlarına uygun nitelikler kazanmalarını desteklerken (Taylor, 2017); kurumsal düzeyde yararlılık bakımından ise çevresel değişikliklere yerinde ve zamanında uyum gösterebilme noktasında uygulamalarını esnek, hızlı ve uygun maliyetli bir şekilde uyarlayabilme ve düzenleyebilme yeteneklerine sahip yükseköğretim kurumlarının çeviklik özelliği kazanabileceği varsayılmaktadır (Menon vd., 2022).

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında gerek yurt içi gerekse de yurt dışı ilgili alan yazında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği konularını yükseköğretim düzeyinde birlikte ele alan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilmektedir. Nitekim bu bağlamda yurt içi alan yazında araştırmaya konu olan her bir değişkenin ayrı ayrı ele alınması durumunda ilgili alan yazında araştırmanın ilk değişkeni olarak belirlenen öğretim elemanlarının program yetkinliğine ilişkin hiçbir araştırmaya rastlanılmazken; öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliliği (Eriş & Kılıçoğlu, 2019) ile yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığına (Akyıldız, 2020; Aslan & Gürlen, 2019; Atlı vd., 2021; Baştürk & Dönmez, 2011; Bolat, 2017; Çetinkaya & Tabak, 2019; Demir vd., 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Karagülle vd., 2019; Kasapoğlu, 2020; Sural & Dedebeali, 2018; Yar-Yıldırım & Dursun, 2019) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Bununla birlikte yurt içi alan yazında araştırmanın ikinci değişkeni olarak belirlenen program liderliğine ilişkin bölüm başkanlarının görüşleri doğrultusunda üniversitelerdeki öğretimsel liderlik uygulamalarının incelendiği yalnızca bir nitel araştırmaya rastlanılırken (Karaaslan & Akın, 2019); yöneticilerin,

öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program liderliğine ilişkin çeşitli araştırmalara (Akbaş vd., 2020; Aslan vd., 2018; Bayırlı & Balcı, 2021; Bolat & Baş, 2023; Demiral, 2009; Şekerci & Karataş, 2020; Turhan & Yaraş, 2014; Yaraş, 2013) rastlanılmaktadır. Ayrıca yurt içi alan yazında araştırmının üçüncü değişkeni olarak belirlenen program esnekliği kavramına ilişkin herhangi bir ölçme aracı kullanılmaksızın Güler (2018) tarafından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nin esnek öğrenme özelliğinin incelendiği ve Görü-Doğan (2012) tarafından bilgisayar mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik sosyo-teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrim içi öğrenme model önerisinin sunulduğu görülmektedir. Ve bu araştırmının dördüncü ve son değişkeni olarak belirlenen çeviklik kavramına ilişkin yurt içi alan yazında özellikle işletme alanında yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere çeşitli kurumların örgütsel çeviklik (Akkaya & Tabak, 2018; Aktaş & Ülgen, 2021; Ersarı, 2022; Gözcü, 2020; Öksüz-Gül & Çetin, 2022; Özeroğlu, 2019; Özkan, 2021) ve çevik liderlik (Akkaya vd., 2020) özelliklerinin incelendiği araştırmalara rastlanılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin (Canaslan & Güçlü, 2020; Kaya & Argon, 2023) incelendiği çeşitli araştırmalara da rastlanılmaktadır. Öte yandan yurt dışı alan yazında bu araştırma kapsamında ele alınan her bir değişkene ilişkin araştırmalar sırasıyla ele alındığında ise yükseköğretimde öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin kalitenin artırılması amacıyla öğretim elemanlarının genel yeterliliğine (Aishath vd., 2021; Anantadjaya & Nawangwulan, 2020; Astuty, 2015; Di Battista vd., 2022; Imron vd., 2019; Khambali vd., 2022), mesleki yeterliliğine (Prasetio vd., 2017) ve öğretim yeterliliğine (Karimi, 2014; Kobayashi vd., 2017; Masrur, 2021; Tigelaar vd., 2004) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Öğretim elemanlarının yeterliliği anahtar kelimesi kullanılarak ulaşılan bu araştırmalarda öğretim elemanlarının program yetkinliği doğrudan incelenmemesi nedeniyle diğer anahtar kelimelerden (program bilgisi, farkındalığı ve uygulaması gibi) yararlanılarak ulaşılan araştırmalarda programların uygulanması sürecinde önemli rol oynadığı varsayılan öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin incelendiği görülmektedir (Avalos, 2011; Baird & Clark, 2017; Borko, 2004; Brouwer vd., 2012; Caldwell vd., 2012; Garet vd., 2001; Mafugu & Abel, 2022; Penuel vd., 2007; Sidebotham vd., 2017; Stoll vd., 2006; Vescio vd., 2008). Bunun yanı sıra yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarının etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında program liderliği sürecinin ele alındığı çeşitli araştırmalara da rastlanılmaktadır (Albashiry vd., 2016; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Friedman, 2011; Gigante & Firestone, 2008; Hairon vd., 2015; Hofstein vd., 2004; Huang vd., 2016; Hubball & Pearson, 2009; Hunzicker, 2012; Lai & Cheung, 2015; Margolis, 2008; Margolis, 2012; Nguyen vd., 2020; Nicholson vd., 2017; Wenner & Campbell, 2017; York-

Barr & Duke, 2004; Yow & Lotter, 2016). Son olarak yurt dışı alan yazında yükseköğretim alanında kaliteli eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulabilmesi amacıyla program esnekliği (Brink & Sjoer, 2017; Epstein & Ray, 2014; Haliç vd., 2010; Heise & Himes, 2010; Hsu & Hsieh, 2011; Hsu & Hsieh, 2014; Hudson, 2014; Jonker vd., 2020; Lyons & Evans, 2013; Moeller vd., 2010; Morley, 2012; Stephens & Hennefer, 2013; Veenendaal, 2014; Wilson & Ganley, 2014) ve program çevikliği (Albashiry vd., 2015; Brink vd., 2020; Brink vd., 2021; Brink vd., 2022; Brink vd., 2023; Cohn, 2010; Hess, 2019; Kazakeviciute vd., 2016; Menon vd., 2022; Peeters, 2016; Pope-Ruark, 2017) kavramlarının hızla değişen dünyada yükseköğretimin yeniden yapılandırılması perspektifinden ele alındığı görülmektedir.

Analitik ve bütüncül bir yaklaşımla ilgili alan yazında yer alan araştırmaların incelenmesi sonucunda program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarının birbirleriyle ilişkili olacağı varsayımı benimsenerek yetkin ve lider öğretim elemanlarının kılavuzluğunda esnek, çevik ve yaşayan eğitim programlarının hazırlanmasının sürdürülebilir kalite ve inovasyon bağlamında 21. yüzyıl dünyasındaki eğitim trendlerine yön verecek yeni nesil yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda ülkemizde de YÖK yetki devriyle birlikte inisiyatifin büyük ölçüde öğretim elemanlarına bırakıldığı göz önünde bulundurulduğunda, yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde esnek ve çevik programların geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilmektedir. Ancak ulusal çalışmalarda (Eğitim Reformu Girişimi, 2013; TÜSİAD-EUA, 2008; YÖK, 2014, Akt., Kalaycı & İlhan, 2017) eğitim programlarına yapılan vurgunun ve verilen değerin sınırlı olduğu görülmektedir (Kalaycı & İlhan, 2017). Nitekim bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin, üniversitelerin istendik eğitim hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir araç olarak kabul edilen eğitim programlarına (Uysal & Ersun-Aydemir, 2016) ilişkin vurguyu arttırarak yükseköğretim kurumlarının program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına odaklanmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçların yükseköğretim sistemlerini etkileyen eğitsel faktörler (eğitimin değişen yapısı, bireyselleştirilmiş öğretim, nicel büyüme sonucu eğitim niteliğinin azalması, öğretimden öğrenmeye doğru paradigma değişimi, uzaktan öğretim, disiplinler arası eğitim gibi) doğrultusunda (Kalaycı & İlhan, 2017) akademik mükemmeliyet ve nitelikli öğretim konularında araştırmalar gerçekleştiren yükseköğretim kurumlarının program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına odaklanarak yeni stratejiler geliştirmelerini ve/veya duruma yönelik farklı yaklaşımlar benimsemelerini kolaylaştıracağı varsayılmaktadır (Educause, 2019, Akt., Kır, 2020).

Kurumsal değişim ve dönüşüm sürecinde önemli bir rol üstlenen yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde (Erçetin, 2001) hızla değişen koşullara uygun esnek ve çevik programlar tasarlanmasının, yükseköğretim kurumlarının nitelikli insan gücünü topluma kazandırarak ülkelerin ekonomik ve sosyal refahını geliştirebileceği öngörülmektedir (Uysal & Ersun-Aydemir, 2016). Bilindiği üzere geleceğe dair bu öngörüler doğrultusunda ülkemizde üniversitelere “*yetki devri*” sürecini başlatan yeni YÖK, üniversitelerin kendi kurumsal kapasitelerini geliştirebilmeleri ve güçlendirebilmeleri noktasında eğitim, öğretim, araştırma ve insan kaynağı konuları başta olmak üzere birçok konuya ilişkin niteliği arttırmayı hedeflemektedir (YÖK, 2020). Bu hedef(ler)e ulaşabilmeyi misyon edinen yükseköğretim kurumlarının ise yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde esnek ve çevik programlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesinin ilgili alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve gelecekte yeni araştırmaların yapılması için bir temel oluşturma umulmaktadır. Böylece bu araştırmadan elde edilen çıktıların (araştırma bulguları ve geliştirilen ölçekler gibi) özellikle yeni nesil üniversite olma yolunda ilerleyen üniversitelerin eğitim programlarını yapılandırma noktasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Son olarak hipotez testlerinin daha güçlü analizlerle sınanabilmesi amacıyla birbirlerini tamamlayıcı YEM ve iki aracı değişkenli seri aracılık analizlerinin birlikte kullanılmasıyla doğrudan ve dolaylı ilişkilerin ele alınmasının, program alanında yetkin ve lider öğretim elemanlarının esnek ve çevik programlar hazırlamalarına ve bu alanda yeni teorilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği varsayılmaktadır.

Özetle; akademik, idari ve mali yapılanma açısından yeni nesil üniversite modeli çerçevesinde ilgili paydaşlarla etkileşim içerisinde ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren gerek küresel ölçekte rekabet edebilme gücüne sahip gerekse de toplumsal, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara duyarlı yeni nesil yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Dolayısıyla bu noktada yeni nesil üniversite tasarım ve dönüşüm hedeflerine bir adım daha yaklaşabilme amacıyla programların dönüştürülmesi ve öğrencilerin gelecek VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) dünyasının gerekliliklerine hazır hale getirilmesi yönünde yeni uygulamaların benimsenmesine acil ihtiyaç duyulmaktadır (Kumar & Rewari, 2022). Hiç kuşkusuz bu ihtiyacın karşılanabilmesi noktasında eğitimde yeni pedagojik yaklaşımları benimseyen yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde öğrenci

merkezli, bireyselleştirilmiş, esnek ve evik programların geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu önem ve ihtiyaç doğrultusunda bu araştırma kapsamında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve evikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi amaçlanmıştır.



Terim ve Tanımlar

Program Yetkinliği: Teorik açıdan program geliştirme ve pratik açıdan program uygulama olmak üzere iki alt yeterlilikte incelenebilen program yeterlilikleri, öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında programların doğru anlaşılmasıyla ilgili olduğu varsayılmaktadır. Teorik açıdan program yeterlilikleri; program felsefeleri, program geliştirme yaklaşımları, program tasarımı, program geliştirmenin unsurları, program geliştirme süreci, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretim ve değerlendirme koşullarının planlanması ve program geliştirme için araştırmaların gerçekleştirilmesiyle ilgili bilgileri içerirken; pratik açıdan program yeterlilikleri ise mikro ve makro düzeyde programların tasarlanmasını, geliştirilmesi ve uygulanmasını içermektedir (Selvi, 2010). Nitekim bu bağlamda öğretim elemanlarının başkaları tarafından görülen ve tanınan bu program yeterliliklerine sahip olması durumunda, program alanında yetkin oldukları söylenebilmektedir (Baryanto, 2023).

Program Liderliği: Program liderliğinin, etkili ve verimli eğitim programlarının geliştirilebilmesi noktasında ortak amaçlar ışığında iş birlikli çalışma ekipleri oluşturularak program faaliyetlerinin koordine edilebilmesi için başkalarıyla ekip ruhu içerisinde çalışılan kolaylaştırıcı bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016).

Program Esnekliği: Programların bireyselleştirilmesi yoluyla öğrencilerin değişen özellik ve ihtiyaçlarına uyum sağlanması anlamına gelen program esnekliğinin; yükseköğretime erişebilirliği artırma noktasında öğrenme ortamı, hızı, süresi, stilleri ve tercihleri gibi çeşitli faktörleri ele alan esnek, seçime dayalı, bütünsel ve çok disiplinli bir program yaklaşımı olduğu söylenebilmektedir (Brink vd., 2021; Ryan & Tilbury, 2013).

Program Çevikliği: Yükseköğretim kurumlarının hızla değişen bağlamlara ne denli hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verebildiklerine dair bütüncül bir ölçüt öneren program çevikliği; program(lar)ın ilgili kurumsal yapılarının yanı sıra öğrenme çıktıları, faaliyetleri ve değerlendirmelerinin zamanında ve proaktif bir şekilde uyarlanarak toplumsal, sektörel ve bireysel özellik ve ihtiyaçlarda meydana gelen değişikliklere karşı duyarlı olunması anlamına gelmektedir (Brink vd., 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Program yetkinliği (PY), program liderliği (PL), program esnekliği (PE) ve program çevikliği (PÇ) değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında, öncelikle program kavramına ilişkin gerek ulusal gerekse de uluslararası ilgili alan yazın yükseköğretim düzeyinde ele alınmış olup ardından araştırmaya konu olan her bir değişken ayrı birer alt başlık dahilinde özet bir literatür analiziyle sunulmuştur.

Geleceği Şimdide Yakalama Sorumluluğunu Üstlenen Günümüz Yeni Nesil Üniversitelerinde Temel Bir Yapı Taşı Olarak: Eğitim Programları

Günümüzde sürekli değişen küresel senaryolar, öğrencileri geleceğe hazırlama noktasında yükseköğretim kurumlarına büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Son yıllarda küresel toplumların, kalkınmaya yönelik birçok zorlukla baş ettikleri düşünülmektedir. Bu zorluk alanları genel anlamda toplumsal (istihdam edilebilirlik, etik, küresel ısınma ve kirlilik gibi), ekonomik (finansman sorunları, finansal kriz ve durgunluk gibi) ve kişisel (sağlık, tutum, mutluluk, maneviyat ve motivasyon gibi) konular dahilinde sınıflandırılabilir. Tüm bu zorlukların üstesinden gelinebilmesi noktasında ise acil sürdürülebilir çözümlere ihtiyacın olduğu göz önünde bulundurulduğunda bilgi, yenilik, mutluluk, yaratıcı problem çözme ve sosyal adaletin aktarılmasında dönüştürücü rolün önemini vurgulayan eğitim yaklaşımlarına odaklanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Peña Miguel vd., 2020). Nitekim bu bağlamda toplum, sanayi, öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirlerinden farklı, çeşitli ihtiyaçlarının karşılanabilmesi noktasında eğitim programları önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Kumar & Rewari, 2022). Dolayısıyla değişen eğitim paradigmaları doğrultusunda pragmatik bir dönüşüm yaşayan yükseköğretim kurumlarının farklılaşan bu ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek programlar sunabilmeleri ve öğrencileri gelecek dünyanın bilinmezleriyle başa çıkabilmeye hazır hale getirebilmeleri için yeni uygulamaları benimsemeleri gerekmektedir. Kısacası bir programın, öğrencileri hızla değişen ve dönüşen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamaya hazır hale getirebilecek önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir (Bhardwaj & Kumar, 2022). Nitekim yükseköğretim kurumlarının ruhu ve kalbi olarak kabul edilen eğitim programlarının, üniversitelerin temel görev, yetki ve sorumluluklarının önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir (Barradell vd., 2018).

Bilindiği üzere üniversitelerin kuruluşundan bu yana toplum(lar)da çeşitli rollere sahip olan üniversite eğitiminin temelini eğitim programı yaklaşımları oluşturmaktadır (Imenda, 2006). Bu roller arasında ise (i) *ulus devletin ideolojik düşüncesini destekleme*, (ii) *elitleri seçmek için bir mekanizma olarak işlev görme*, (iii) *yeni bilgiler üretme* ve (iv) *ekonomiye hizmet edecek profesyoneller yetiştirme* yer almaktadır. Üniversiteler genellikle bu rollere tarihsel dönemler ve sosyopolitik bağlamlar doğrultusunda farklı düzeylerde önem gösterebilirler de eğitim programlarına büyük oranda öncelik vermeyi sürdürmektedir (Adam, 2009). Özellikle Bologna sürecinin öncelikle Avrupa’da ve ardından da dünya genelinde üniversite programlarını değiştirmesi ve dönüştürmesi, son yıllarda yükseköğretim düzeyinde eğitim programı konusunu daha da çekici hale getirmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim sürecini gerek eğitimsel gerekse de politik açıdan etkileyen eğitim program(lar)ının yükseköğretim alanının temel kavramlarından biri olduğu savunulmaktadır (Annala vd., 2016).

M.Ö. birinci yüzyılda, Gaius Julius Caesar (Sezar) ve arkadaşlarının, Roma’daki atlı arabalar üzerinde yarıştığı oval patikayla günümüzde 21. yüzyıl eğitimcileri tarafından hemen hemen her gün kullanılan bir kavramı miras bırakacakları konusunda hiçbir fikirleri bulunmamakla birlikte program kavramı genel anlamda günümüz eğitim kurumlarının temel uğraş ve kaygılarından biri haline gelmiş (Gordon vd., 2019) ve anlam bakımından somut bir koşu yolundan soyut bir kavrama dönüşmüştür (Demirel, 2020; Gordon vd., 2019). Program geliştirme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin çeşitli tanımları sentezleyen Uşun (2016) program geliştirme sürecini “*ekonomik, sosyolojik, teknolojik, kültürel ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, etkili ve verimli duruma getirilmesine yönelik araştırma*” olarak tanımlarken; program değerlendirme sürecini ise “*sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı, işlevselliği ve yürütülebilirliği gibi herhangi bir özelliği hakkında karar verme*” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programlarının içinde bulunan modern çağın gereksinimlerine duyarlı bir hale getirilebilmesi noktasında zorlu bir iş olan program geliştirme ve değerlendirme sürecinin süreklilik arz etmesi, başka bir ifadeyle dinamik bir süreç olması gerekmektedir (Supriani vd., 2022). Ayrıca bu sürecin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin çeşitli yönlerinin dikkate alınarak titiz bir planlama işlemini içeren karmaşık bir süreç olduğu düşünülmektedir. Söz konusu yükseköğretim kurumları olduğunda ise bu süreç, üniversite mezunu bireylerin

eğitimlerini tamamladıktan sonra iş arayan bireyler olmaları nedeniyle daha karmaşık bir duruma dönüşmektedir. Dolayısıyla programlar yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak sürekli olarak revize edilmeli ve gelecekteki olası değişim ve dönüşümlere hazır hale getirilmelidir (Graignic vd., 2013). Nitekim bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının köklü eğitim reformları için uygun politika ve programlar geliştirerek uygulamaları gerekmektedir. Sonuç olarak yükseköğretim düzeyinde etkili bir programın uygulanması, toplumların gerek mikro gerekse de makro düzeyde büyümelerini desteklemektedir. Hiç kuşkusuz bu durum program geliştirme ve değerlendirme sürecinin çok fazla özveri ve sabır gerektiren, zaman alıcı bir süreç olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Jadhav & Mahadeokar, 2019).

Çağdaş yükseköğretim sistemlerinin önemli bir unsuru olarak kabul edilen program, birey ya da grup seviyesinde, sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlarda ilgili eğitim kurumlarınca özenle ve dikkatle planlanan ve yönlendirilen tüm öğrenme etkinliklerini içermektedir (Mednick, 2006). Bu anlamda analitik bir yaklaşımla önceden hazırlanmış bir plan ya da rehber ihtiyacı duyan öğrencilerin, kendilerinden beklenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmeleri noktasında ders/konu alanlarına uygun yatay ve/veya dikey hedeflerin yanı sıra bu hedefleri kendilerine kazandırabilecek içerik, yöntem, strateji ve öğrenme süreçlerinin özenle belirlenmesi, planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir (Khan & Law, 2015). Öte yandan üniversitelerin halihazırda program sistemlerinin genellikle her bölüm için yalnızca açık derslerin bir listesini ve bunlarla ilgili kredi bilgilerini sağladığı görülmektedir. Ancak günümüzde eğitim yaşantılarının öğrenciler için önemli olan sorunlara/konulara göre düzenlendiği disiplinler arası bir eğitim programının başka bir ifadeyle belirli bir disiplin alanından (örneğin; fen bilimleri, sosyal bilimler) öte genel disiplin alanlarına (örneğin, bilim) odaklanan bir çekirdek eğitim programının uygulanması önerilmektedir (Boyer Komisyonu, 1998, Akt., Kalaycı & İlhan, 2017). Bu öneriden hareketle program tasarımcıları, eğitimciler ve öğrenciler için genel disiplin alanlarına özgü bilgi alanlarını tam anlamıyla temsil etmesi gereken program içeriğinin (öğrenme ünitelerinin yani derslerin) (Annala vd., 2016), bilinmesi gereken ve bilinmesi arzu edilen bilgi ve becerilerin bulunduğu mantıksal ve ardışık bir yapı içerisinde düzenlenmesi gerekmektedir (Levander & Mikkola, 2009). Özetle program geliştirme sürecinde hedef ve içeriğin yanı sıra yöntemlerin, materyallerin, değerlendirme prosedürlerinin ve daha geniş bir bağlamda sistemin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu sürecin sonunda özel gereksinimleri olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin gerek gelişimsel gerekse de eğitimsel ihtiyaçlarının göz

önünde bulundurulduğu genel bir eğitim programının geliştirilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Njogu, 2012).

Program geliştirme ve değerlendirme süreci yükseköğretim kurumlarında genellikle hak ettiği ilgiyi görmeyen ya da aşırı teknik bir içerik bilgisiyle gerçekleştirilen bir faaliyet olarak algılanmaktadır. Başka bir ifadeyle bu sürecin öğretim elemanlarının üzerinde daha derin ve çok yönlü düşünceleri gereken akademik yaşamlarının önemli bir bileşeni olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir (Barradell vd., 2018). Eğitimin amacı noktasında gerek yükseköğretim kurumlarının gerekse de işverenlerin genel anlamda öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olunması görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Bu bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında ise uygun programların tasarlanması büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca günümüzde yükseköğretim kurumlarının hızla değişen ve gelişen dünyaya yanıt verebilmeleri, kaliteli ve nitelikli eğitim programlarına olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Bu önem ve ihtiyaç doğrultusunda uygun bir eğitim programının tasarlanması, kurum ve program türüne bakılmaksızın yükseköğretim hizmet kalitesi için temel bir yapıtaşı olarak kabul edilmektedir. Nitekim değişime uyum sağlamayı ve yeteneklerini çeşitli bağlamlara ve durumlara uyarlamayı öğrenen öğrenciler, çalkantılı ve tahmin edilemez bir dünya için yönetsel yetkinlikler geliştirebilmektedir (Khan & Law, 2015).

İlgili alan yazın eğitime yön veren yeni yaklaşımlar ışığında incelendiğinde program kavramının toplumsal reformlar doğrultusunda değişen, dinamik ve karmaşık bir fenomeni temsil ettiği görülmektedir. Ayrıca bu kavramın çok yakın bir zamana kadar eğitim alanında yer aldığı ve yükseköğretim bağlamında da yer almaya başladığı ifade edilmektedir (le Grange, 2006). Program kavramı yükseköğretim düzeyinde özellikle kurum programlarının yenilenmesi bağlamında son yıllarda artan bir ilgi görmeye başlamıştır. Üstelik güncel alan yazında, yükseköğretimin öğrenciler için tutarlı ve anlamlı eğitim deneyimlerine bağlanması ve bununla bütünleştirilmesi, programın bir süreç olarak geniş ve kapsamlı bir tanımını desteklemektedir (Hicks, 2018). Ayrıca program kavramının yükseköğretim kademesindeki kullanımının diğer okul kademelerine göre daha belirsiz olduğu ifade edilirken, bu kavram yükseköğretim düzeyinde özellikle politika ve planlama belgelerinde sıklıkla yer alan ve kullanımı tutarsızlık ve çok yönlülük gösteren geniş bir kavramdır (Fraser & Bosanquet, 2006). İfade edildiği üzere program, farklı felsefi mercekler altında çeşitli şekillerde tanımlanabilen karmaşık ve tartışmalı bir alandır. Bu tartışmalar içerisinde program kavramının genellikle yükseköğretim sürecini kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmadığı ve

yükseköğretim düzeyi öncesi kademelerle sınırlandırıldığı düşünülmektedir. Örneğin, Journal of Curriculum Studies ve Curriculum Inquiry gibi önde gelen eğitim programları dergilerinde yayımlanan makaleler incelendiğinde yükseköğretimle ilgili çok az sayıda makalenin yer aldığı görülmektedir. Ancak bu duruma karşın program kavramının öncelikle yükseköğretim alanında kullanıldığı bilinmektedir. Program kavramı ilk olarak 16. yüzyılda Paris Üniversitesi'nde bilgiyi ve öğretimi metodolojileştirme üzerinde çalışan Ramus'un ölümünden sonra yayımlanan Professio Regia (1576) adlı kitabında kullanılmış olup bu kavramla sıralı derslere atıfta bulunulmuştur (Doll, 2002, Akt., le Grange, 2006). Doll'a (2002) göre Ramus'un bilginin kodlanması (program) fikri disiplin, düzen ve kontrole olan yakınlıkları nedeniyle Kalvenizm'den güçlü bir şekilde etkilenen üniversiteler tarafından benimsenmiştir. Öte yandan program kavramının yükseköğretimde ilk kez kullanımından bu yana bu kavrama ilişkin anlayışımız giderek gelişmektedir (Akt., le Grange, 2006). Nitekim bu bağlamda yükseköğretim programlarının demokratik bir toplum için gerekli olduğu düşünülen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar çerçevesinde gerek bölgesel gerekse de küresel ihtiyaçlara yanıt verebilecek nitelikte geliştirilmeye devam edilmesi gerekmektedir (Elliott & Paton, 2018).

Eğitim Programlarında İnovasyon

Schwab'a (2015) göre yaşama, çalışma ve birbirimizle ilişki kurma biçimlerimizin temelden sarsıldığı teknolojik bir devrimin eşiğinde bulunmaktayız. Ölçeği, kapsamı ve karmaşıklığı bakımından bu dönüşüm, insanlığın daha önce deneyimlediği hiçbir şeye benzememekle birlikte bu dönüşüm dördüncü sanayi devrimi olarak adlandırılmaktadır. Teknolojik gelişmelerle karakterize edilen dördüncü sanayi devriminin ortaya çıkışı, “teknolojik işsizlik” dönemine yol açmasından endişe duyulan “robotlar geliyor” gibi söylemlerle gerçekleşmektedir (Peters, 2020). Dördüncü sanayi devrimi ister insanların işsiz kalmasıyla sonuçlanan teknolojikleşmeye yol açsın isterse de insanları yeni iş türlerinde çalışmaya zorunlu kılsın, insan emeğinin teknolojiye karşı yarışının eğitim yoluyla kazanılabileceğine güvenilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Frey & Osborne, 2013). Eğitim sürecinde sanayi devrimiyle ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesi noktasında yeni program ve öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu düşünülürken; yükseköğretim kurumlarında programların, bu yüksek tempolu ve hızlı teknolojik değişimlere karşı mezunların iş dünyası için gerekli bilgi ve becerileri edindikleri araçlar olarak görüldüğü söylenebilmektedir. Nitekim bu bağlamda yükseköğretim programlarının öğrencileri

mezuniyet sonrası istihdam ve/veya daha ileri çalışmalara hazırlamak üzere tasarlandığı ifade edilebilmektedir (Menon & Castrillon, 2019).

Meslekler her geçen gün yaşanan hızlı demografik, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişirken, bazı meslekler kaybolmakta ve yeni meslekler ortaya çıkabilmektedir (Palonen vd., 2014). Dünya Ekonomik Forumu Mesleklerin Geleceği 2020 raporuna göre dijitalleşen dünyada talebin artacağı düşünülen meslekler arasında veri analistleri, bilgi güvenliği analistleri, yapay zekâ ve makine öğrenimi uzmanları, süreç otomasyon uzmanları, dijital dönüşüm uzmanları, nesnelerin interneti uzmanları, robotik mühendisleri, yazılım ve uygulama geliştiricileri yer alırken; profesyonel eğitim kurumları ise öğrencileri gelecekteki çalışma ortam(lar)ına yeterince hazırlayabilmek için bu öngörülemez ve hızlı değişikliklere cevap vermekle karşı karşıya kalmaktadır (Strack vd., 2021). Nitekim bu bağlamda üniversiteler doğrusal program yollarını daha az takip ederek, öğrencilerin esnek ve yaşam boyu öğrenenler olmalarını amaçlamaktadır (Federighi, 2018). Bu amaç doğrultusunda programlarını değiştirmeye/geliştirmeye zorlanan eğitim kurumlarının, toplumsal değişimleri ve ardından gelen ihtiyaçlara duyarlı olmayı kabul etmelerine karşın program geliştirmeyle ilgili yeni koşullara hızlı ve yeterli (yani duyarlı bir şekilde) düzeyde tepki veremedikleri düşünülmektedir (Snow-Andrade, 2018). Nitekim teknolojinin son yıllarda öğrenme ve öğretme sürecini etkilemesi, politika yapıcılar ve program geliştirme uzmanları tarafından halen tam anlamıyla ele alınmamaktadır. Örneğin; yükseköğretimde kaliteyi sağlamaya yönelik tasarlanan süreçlerde ve politikalarda kara tahtadan PowerPoint'e, podcast'lere, videolara, etkileşimli çevrim içi platformlara ve sınıfta twitter'a geçişin yeterince karşılık bulmadığı görülmektedir. Esasen düzenleyici kurumlar tarafından öngörülen program biçimlerinin, yükseköğretim sisteminin yeni gerçeklerini tam anlamıyla yansıtmadığı söylenebilmektedir. Beklenenin aksine görünüşte kalite sistemini güvence altına almak için tasarlanan programların, kurumların gelecek eğilimlere hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verme girişimlerini engellediği düşünülmektedir. Hiç kuşkusuz geleceğe dair öngörüler doğrultusunda üniversitelerin dördüncü sanayi devrimi taleplerine (ve ayrıca gençlerin istihdam ihtiyaçlarına) yanıt verebilmesi noktasında geleneksel akademik araçların hızlı ve etkili bir şekilde değiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim bu bağlamda yeni programlar tasarlanabilir, test edilebilir, değiştirilebilir ve gerektiğinde yeniden tasarlanabilir (Menon & Castrillon, 2019).

Sonuç olarak geleceği şimdide yakalama sorumluluğunu üstlenen üniversitelerin, teknolojinin hızlı bir şekilde değiştiği dördüncü sanayi devrimi çağında fiziksel ve dijital

alanlar arasındaki çizgilerin bulanıklaştığı yeni bir dünyaya hazırlanması gerekmektedir (Schwab, 2015). Yükseköğretim sisteminin dördüncü sanayi devrimine hazırlanması ve istihdam edilebilirlik hedefleri üzerinde gözle görülebilir bir olumlu etki yaratması amacıyla yükseköğretim kurumlarının yeni nesil üniversite anlayışı çerçevesinde kapsamlı bir şekilde dönüştürülmesi noktasında programların önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Değişimin ve dönüşümün önemli bir aracı olarak üniversitelerin gerek öğrenme fırsatlarını gerekse de yaşam boyu öğrenme ilkelerine uygun olarak program kalitelerini arttırması gerekmektedir. Üniversitelerin başarılı program tasarımları gerçekleştirebilmeleri noktasında yararlanabilecekleri yollar arasında (i) *öğretme yerine öğrenmenin vurgulanması*, (ii) *öğrencilerin ve toplumun gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesi*, (iii) *programların değişen ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmesi*, (iv) *programlarda esneklik*, (v) *program planlamasında merkezileşmenin azaltılması* ve son olarak (vi) *öğretim elemanlarının ve öğrencilerin program planlama sürecine katılımı* yer almaktadır (Karimi vd., 2012). Aşağıda üniversitelerin program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecine yön veren değişimler ele alınmaktadır.

VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) Dünyası

Değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık olmak üzere dört anahtar kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan VUCA kısaltması, yeni dünyada karşı karşıya kaldığımız zorlukları özetlemektedir. Nitekim değişken bir dünyada çevre sürekli değişir, yeni görevler eklenir, kararlar genellikle acildir ve bilgi yetersizdir. Bu karmaşık durumda ortaya çıkan sonuç ise belirsizliktir. Belirsizlik ise avantaj ve dezavantajları olan çelişkili seçenekleri ifade etmektedir (Bennett & Lemoine, 2014). Önceki öğrenme deneyimleri ve stratejiler, bu karmaşık durumda artık uygulanamamakta ya da sınırlı ölçüde uygulanabilmektedir. İstikrarsızlık ve belirsizlikle tanımlanan karmaşık bir dünyada dijital veri ve bilgi miktarının potansiyel olarak sonsuz olduğu bilinmektedir. Bu sonsuz bilgilerin tüm yönleriyle analiz edilerek elde edilen sonuçların bir karar almak için kullanılmasının ise oldukça zor olduğu düşünülmektedir (Harth & Dellman, 2020).

Sonuç olarak üniversitelerin VUCA dünyasında ortaya çıkan temel zorlukları eğitim programlarına net bir şekilde yansıtmaları gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle üniversiteler, laboratuvarlarını ve amfilerini en son teknolojilerle donatma noktasında büyük çaba sarf ederek öğretim araçları ve içeriklerini en son araştırmalara göre düzenleyen sayısız girişimlerini programlarına yansıtmaya çalışmaktadır. Nitekim bu bağlamda programlarda

öğrencilerin değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklıkla başa çıkabilmelerini sağlayan yeterlilikler doğrultusunda yeni içerik ve öğretim stratejilerine yer verilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Harth & Dellman, 2020).

Dördüncü Sanayi Devrimi

21. yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte fiziksel ve dijital alanlar arasındaki çizgilerin bulanıklaştığı dördüncü sanayi devrimini yaşamaktayız (Schwab, 2015). Bu yeni çağda yapay zekâ tarafından yönlendirilen bilgi ve iletişim teknolojilerinin akıllı hiper bağlantılı otonom sistemlere evrilmesiyle karşı karşıya kaldığımız bir dünya inşa edilmektedir (Josefowicz vd., 2017). Esnek ve dinamik bir değişim sürecinin hâkim olduğu Endüstri 4.0 dünyasında (Bouzol-Broitman vd., 2016) teknolojinin eğitim alanına dahil edilebilmesi noktasında çeşitli küresel becerilere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Marope vd., 2018). Eğitimin çeviklik çağı olarak adlandırılan bu dönemde yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliği öne sürülürken, iletişim teknolojilerinin ise bu yeni yaklaşımların önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce ekseninde ise günümüzde son derece karmaşık, otomatik ve entegre bir küresel kitle iletişim sisteminin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Gaulden & Gottlieb, 2017).

Şekil 1’de modern ekonomik üretim açısından dört büyük sanayi devrimi özetlenmektedir (Lorenzo & Gallon, 2019):

Şekil 1. Modern Ekonomik Üretim Açısından Dört Büyük Sanayi Devrimi

Birinci Sanayi Devrimi:	18. yüzyılda buhar gücünün ortaya çıkışıyla birlikte ilk mekanik otomasyon oluşturulmuştur. <i>İnsanlar, motorlu ve otomatik makineler üretmeye başlamıştır.</i>
İkinci Sanayi Devrimi:	20. yüzyılın başlarında seri üretim teknikleri “sanayileşme” kavramını yaratmıştır. <i>Makineler, makine üretmiştir.</i>
Üçüncü Sanayi Devrimi:	20. yüzyılın ortalarında gerçekleştirilen sibernetik devrimde makineler büyük hesaplamalar yapmaları için bir rol verilmiştir. <i>Makineler, insanların karar vermesine yardımcı olma rolünü üstlenmiştir.</i>
Dördüncü Sanayi Devrimi:	21. yüzyılda birbirlerine bağlı siber-fiziksel sistemler, yapay zeka tarafından yönlendirilerek ve büyük veri tarafından desteklenerek bağımsız olarak çalışmıştır. <i>Makineler artık insanların yerine karar vermeye başlamıştır.</i>

Toplum 5.0

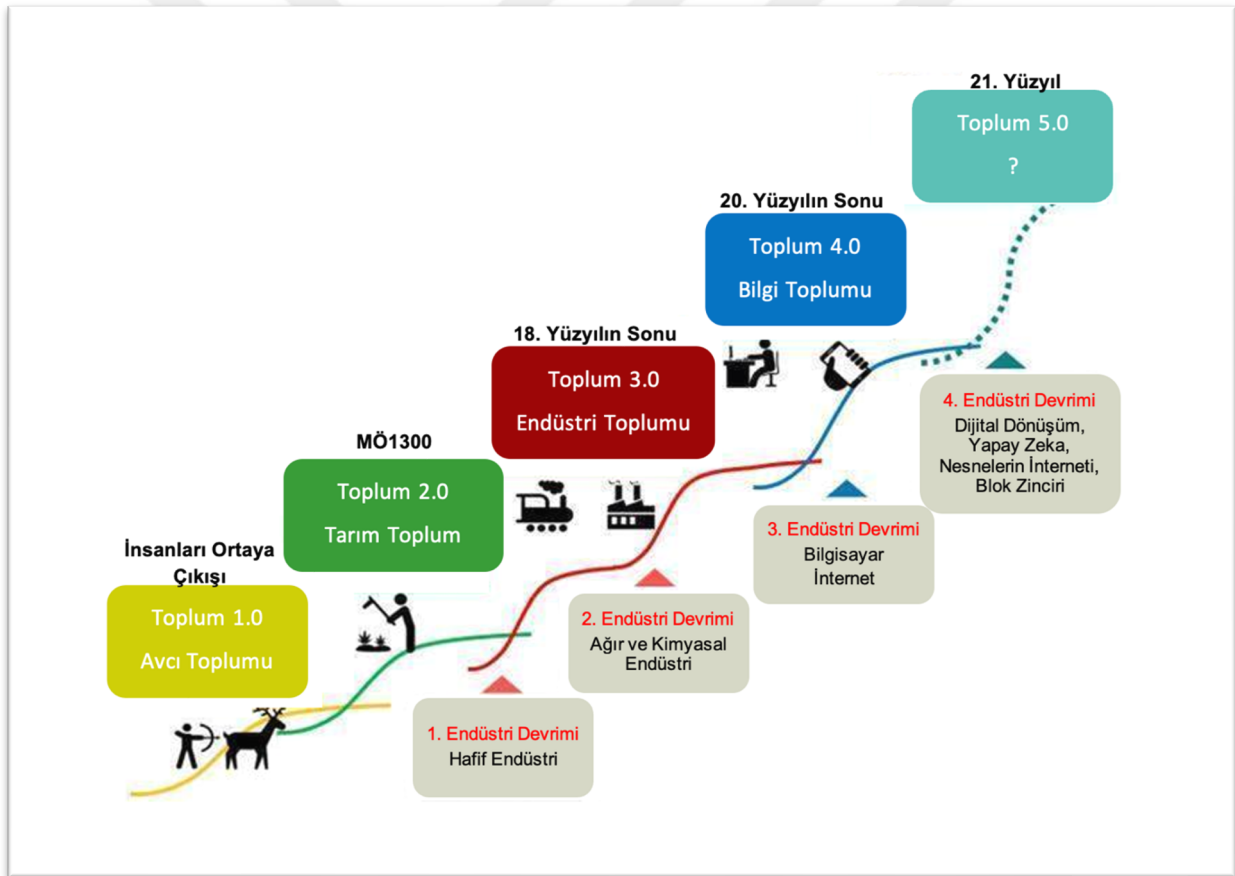
Toplum 5.0, karmaşık ve belirsiz VUCA dünyasının ortaya çıkmasına neden olan sanayi devrimi 4.0 çağında süper akıllı toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Rachmadtullah vd., 2020). 2011 yılında Almanya’da ortaya çıkan Endüstri 4.0 düşüncesinin benimsenmesine yönelik çabalar ve bu konudaki eleştiriler küresel çapta devam etse de Toplum 5.0 kavramı, teknoloji alanında öncü ülkelerden biri olan Japonya’nın Başbakanı Shinzo Abe tarafından 2017 yılında bir bilişim fuarında dile getirilmiştir. Shinzo Abe, teknolojinin bir tehdit olarak değil, bir yardım aracı olarak algılanması gerektiğini savunurken; teknolojiyi kullanmaktan korkan ve tereddüt eden bir toplum yerine, teknolojiyi kullanan ve özümseyen bir toplum yaratılması gerekliliğine vurguda bulunmaktadır (Aktürk vd., 2022).

Toplum 5.0’ın, insanların yaşam kalitesini artırma noktasında nesnelerin interneti, yapay zekâ, büyük veri ve robotlar gibi sanayi devrimi 4.0 çağında ortaya çıkan teknolojik yenilikleri kullanarak çeşitli sosyal sorunları çözebilen bir toplum olduğu belirtilmektedir (Huang vd., 2022). Bu bağlamda ülkelerin Toplum 5.0 anlayışına uygun reformlar gerçekleştirerek toplumsal sorunlara çözüm üretmesi gerekmektedir. Toplum 5.0’da

teknolojinin sosyal yaşama dahil edilmesiyle insanların ve dolayısıyla toplumların refah düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Toplum 5.0 insanların güvenli, sağlıklı ve konforlu bir yaşam sürdürebilmeleri düşüncesine dayanmaktadır. Nitekim bu bağlamda kurumların dijitalleşme ve yeni iş modellerinin geliştirilmesi gibi reformlarla ekonomik ve sosyal kalkınmayı desteklemesi gerektiği savunulmaktadır. Bu doğrultuda sosyal ve ekonomik kalkınma yoluyla yoksulluk, nüfus sorunları ve doğal afetler gibi toplumsal sorunlar çözülerek zengin ve güçlü bir gelecek yaratılması için çaba sarf edilmektedir (Aktürk vd., 2022).

Toplum 1.0'dan Toplum 5.0'a kadar gerçekleşen dönüşüm süreci Şekil 2'de sunulmaktadır (Aktürk vd., 2022).

Şekil 2. *Toplum 1.0'dan Toplum 5.0'a Kadar Gerçekleşen Dönüşüm Süreci*



Şekil 2'de görüldüğü üzere insanoğlunun yerleşik hayata geçmeden önce yaşam mücadelesi verdiği ve avlandığı dönem, en ilkel toplumsal gelişim süreci olan Toplum 1.0'ı temsil etmektedir. Ardından tarım ve sulama faaliyetlerini öğrenerek yerleşik hayata geçen insanların, kendi aralarında örgütlenme becerilerini geliştirerek yeni bir toplum düzeyine

ulaştıkları görülmektedir. Bu topluluklar Toplum 2.0 olarak adlandırılmaktadır. Sanayi devrimiyle birlikte makineleşme ve seri üretimin geliştiği sanayi toplumu, Toplum 3.0 olarak ifade edilmektedir. Bilişim ve internet teknolojilerinin sunduğu imkanların ön plana çıktığı Endüstri 4.0 süreci ise Toplum 4.0 olarak ifade edilmektedir (Aktürk vd., 2022). Son olarak Toplum 5.0 insanların refah düzeyini arttırmayı amaçlayan Toplum 4.0 üzerine inşa edilmiş yeni bir sosyal gelişme düzeyine karşılık gelmektedir (Saraçel & Aksoy, 2020). Toplum 5.0 kavramı, toplumsal refahın artırılması noktasında Endüstri 4.0'da sunulan teknolojik imkanları kullanarak “*süper akıllı toplum*” seviyesine ulaşma düşüncesini benimsemektedir. Toplum 5.0 önerisiyle ulaşılmak istenen bir diğer hedef ise dijital dönüşümün kaçınılmaz olduğu Endüstri 4.0 sürecine toplumun hazır ve uyumlu hale getirilmesidir. Böylece avcı toplumu, tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumundan sonra beklenen sosyal refah düzeyinde, zamandan ve mekândan bağımsız olarak herkesin değer üretebileceği, güvenli ve uyumlu bir yaşam ortamına kavuşacağı öngörülmektedir (Şahin, 2021). Sonuç olarak Toplum 5.0'ın ortaya çıkmasıyla birlikte üniversitelerin bu çağın özelliklerine uygun yetkin mezunlar yetiştirmeleri giderek önem kazanmaktadır. Bu önem doğrultusunda üniversitelerin toplum 5.0 çağının ihtiyaç ve beklentilerine uygun kaliteli mezunlar yetiştirmeleri gerekmektedir. Toplum 5.0 mezunlarının (21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan) yeterlilikleri arasında liderlik, dijital okuryazarlık, iletişim, duygusal zekâ, pedagoji, küresel vatandaşlık, ekip çalışması ve problem çözme yer almaktadır (Tuazon & Sumadsad, 2022).

Eğitim 4.0

Günümüzde yeni sosyal dinamikler, işgücü rekabeti ve teknolojideki hızlı ilerlemeler yüksek nitelikli mezunların yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, mezunların kısa bir süre içinde günümüzde arzu edilen yeterlilikleri kazanabilmelerini sağlayan alternatif programların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim bu bağlamda Eğitim 4.0 kavramı, hibrit programların tasarlanması noktasında bir referans olarak kullanılmaktadır. Ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için hologram-öğretmen, siber-fiziksel laboratuvar ve öğrenme yönetim sistemi gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygulandığı görülmektedir. Böylece öğrenciler güncel bilgiler edinebilmekte, rekabet edebilmekte ve toplumdaki mevcut zorluklara uygun çözümler üretebilmektedir (Miranda & Molina, 2020).

Günümüzde teknolojik alanda kaydedilen ilerlemeler, toplumun neredeyse tüm sektörlerde önemli avantajlar elde etmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda bu ilerlemeler, toplumdaki mevcut dinamiklere ve sorunlara uyarlanabilen yaratıcı ve yenilikçi çözümlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Tarih boyunca bu teknolojik gelişmeler genellikle dört

dönemle ilişkilendirilmiş olup günümüzde “*dördüncü sanayi devrimi*” olarak bilinen önemli teknolojik ilerlemelerle karakterize edilmektedir. Günümüzde bu önemli teknolojik ilerlemeler, her bir sektör için belirli sorunlara, taleplere ve fırsat alanlarına odaklanabilmek ve bunlarla bağlantı kurabilmek amacıyla farklı sektörlerle (Sağlık 4.0 ve Enerji 4.0 gibi) ilişkilendirilmekte ve özelleştirilmektedir. Eğitim sektörü de bir istisna değildir (Miranda & Molina, 2020). Kuşkusuz programlardaki değişime yalnızca sosyal dinamikler değil, aynı zamanda yeni teknolojilerin pedagojik süreçlerde nasıl kullanıldığı da damga vurmaktadır. Nitekim bu bağlamda Eğitim 4.0’ı tanımlama noktasında dört sanayi devrimi dönemi referans alınmaktadır. Bu anlamda Eğitim 4.0 yeni teknolojileri, yeni sosyal dinamiklere uygun bir şekilde uygulamayı ve toplumsal zorluklara yenilikçi çözümler sunma noktasında doğru kaynakları (fiziksel, dijital vb.) uygulayabilecek rekabet gücü yüksek profesyonellerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. O halde Eğitim 4.0 çağında eğitim sektörünün yeni öğrenme yöntemi araçlarından yararlanarak öğrenme süreçlerini iyileştirmek amacıyla gelişmekte olan bilişim teknolojilerinden yararlanması gerekmektedir (Miranda vd., 2021).

Tablo 1’de eğitimin dört dönemi doğrultusunda teknolojik gelişim süreci özetlenerek eğitim teknolojilerinden bazı örneklerle yer verilmektedir (Miranda & Molina, 2020).

Tablo 1. Eğitim Periyotlarına Göre Teknolojik Dönüşüm

Zaman Periyotları	Karakteristik Teknolojiler	Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Örnekler
Eğitim 1.0 18. Yüzyılın Sonu	Sistemlerin Mekanizması	Matbaa ve daktilonun icadı, kâğıdın ve modern tahtanın yaygın kullanımı
Eğitim 2.0 20. Yüzyılın Başı	Sanayileşme ve Elektrik	Radyo aracılığıyla uzaktan eğitim, hesap makineleri ve ilk bilgisayarlar gibi elektronik cihazların yoğun kullanımı
Eğitim 3.0 20. Yüzyılın Sonu	Otomatik Makineler İnternetin Ortaya Çıkışı	Kişisel bilgisayarların ve internetin yaygın kullanımı Harmanlanmış öğrenme programlarının ortaya çıkışı
Eğitim 4.0 Günümüz	Nesnelerin İnterneti Dijitalleşme Big Data Makine Öğrenimi	Sanal sınıflar, çevrim içi açık dersler, siber-fiziksel laboratuvarlar, robot öğretim asistanı, hologram öğretmen Hibrit öğrenme ve esnek-dijital öğrenmenin geniş uygulaması

Aşağıda Eğitim 4.0 kavramının dört temel bileşeni sunulmaktadır ve bu kavramın uygulanmasıyla yeni programların nasıl tasarlanabileceğine dair bir açıklama sunulmaktadır.

Eğitim 4.0'ın Bileşenleri

Günümüzde Eğitim 4.0 özellikle yeni programların tasarlanmasında önemli bir role sahiptir. Aşağıda yeni programların tasarlanma sürecinin önemli bir parçası olarak bu dönemi karakterize eden dört temel bileşene yer verilmektedir. Günümüzde bu dört bileşen, eğitim inovasyonunda yeni programların tasarlanmasına referans olarak kullanılabilir. Böylece program geliştirme uzmanları sosyal sorunları göz önünde bulundurarak yeni programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi noktasında doğru kararlar alabilmektedir (Miranda & Molina, 2020).

i. Temel Yetkinlikler: Çapraz ve disiplinler yeterliliklerle ilgili bilgi ve becerilerin geliştirilmesini içermektedir. İlgili çapraz yeterliliklere örnek olarak inovasyon, liderlik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim verilebilir. Ayrıca dikkate alınması gereken disiplinler yeterlilikler yeni araçların, tekniklerin ve gelişmekte olan yeni teknolojilerin kullanımıyla ilgili olabilmektedir (Miranda & Molina, 2020).

ii. Yeni Öğrenme Yöntemleri: Günümüzde öğrenme sorunlarının çözülmesi noktasında yeni öğrenme yöntem ve teknikleri ortaya çıkmaktadır. Bu yeni öğrenme yöntem ve tekniklerin ise gelişmekte olan programlara dahil edilmesi oldukça önemli görülmektedir. Çünkü yeterli altyapı, teknoloji, öğretim stratejileri ve eğitim/öğretim süreleri kombinasyonunun optimal bir öğrenme-öğretme deneyiminin oluşturulması noktasında gerekli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut kaynaklardan ve zamandan yararlanılmasının yanı sıra öğrenme ve öğretme süreçlerinin iyileştirilmesinde de yeni öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu öğrenme yöntemleri arasında probleme dayalı öğrenme, deneyimsel öğrenme, aktif öğrenme ve özellikle hibrit öğrenme için harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf ve asenkron öğrenme gibi çeşitli öğrenme yöntemleri yer alırken, bu yöntemlerin/tekniklerin doğru teknolojilerle birleştirilmesinin öğrenme sürecini önemli ölçüde geliştirdiği varsayılmaktadır (Miranda & Molina, 2020).

iii. Bilişim Teknolojileri: Öğrenme-öğretme süreçlerini desteklemek için mevcut ve gelişmekte olan bilişim teknolojilerinin kaynak olarak kullanılması gerekmektedir. Günümüzde eğitim alanında genellikle nesnelerin interneti tarafından desteklenen teknolojilerden (yapay zekâ, makine öğrenimi, veri bilimi, veri analitiği, bulut bilişim vb.)

yararlanılmaktadır. Ayrıca günümüz eğitim sürecinde asistan robotlar, siber-fiziksel sistemler, mobil cihazlar ve sanal gerçeklik araçları kullanılmaktadır (Miranda & Molina, 2020).

iv. Altyapı: Öğrenme-öğretme süreçlerini iyileştirme noktasında yenilikçi altyapılardan yararlanılmaktadır. Bu yeni altyapılar iki düzeyde ele alınabilmektedir (Miranda & Molina, 2020).

a. Ağırlıklı Olarak Teknoloji Tabanlı Altyapının ve Sürdürülebilir Uygulamaların Benimsendiği Kurum Düzeyinde Yenilikler: Kurum düzeyinde yeniliklere akıllı okullar, sanal/dijital okullar, yeşil ve sürdürülebilir okullar, kapsayıcı okullar örnek olarak verilebilmektedir. Bu kurumlar yalnızca en iyi öğrenme ortamları sağlamayı değil, aynı zamanda rekreasyon, konfor, sürdürülebilirlik ve erişilebilirlik için en iyi uygulamaları aramayı amaçlamaktadır (Miranda & Molina, 2020).

b. Yeterli ve Yenilikçi Ekipman, Bağlantılı Araçlar ve Diğer Öğretim Kaynaklarının Kullanımının Esas Alındığı Sınıf Düzeyinde Yenilikler: Sınıflar genellikle yeni öğrenme dinamiklerini gerçekleştirmek için yüksek teknolojilerle donatılmaktadır (Miranda & Molina, 2020).

Üniversite 4.0

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda son yıllarda birçok ülke başta yükseköğretim olmak üzere eğitimin birçok kademesinde yeniden yapılanma yoluna giderek dijital dönüşüm sürecini hızlandırmaya çalışmaktadır. Bu dijital dönüşümle birlikte Üniversite 4.0 adı verilen yeni bir yükseköğretim yapısı ortaya çıkmaktadır (Taşçı & Taşlıbeyaz, 2021). Geleneksel eğitimden çeşitli bilgisayar tabanlı sistemlerin kullanıldığı sürekli ve kesintisiz eğitim modellerine geçiş olarak adlandırılan Üniversite 4.0 kavramı, üniversitelerin dijitalleşmesi sürecinde yükseköğretim sisteminde bir yenilik/değişim olarak ifade edilmektedir. Temel olarak Endüstri 4.0 paradigmasından esinlenen Üniversite 4.0 kavramında her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilme noktasında Endüstri 4.0 sürecinin yükseköğretime uygulanması amaçlanmaktadır (Aktürk vd., 2022). Üniversite 4.0'da yükseköğretim kurumlarının dijital çağın ihtiyaçlarına göre ileri teknolojik sistemlerden yararlanmaları büyük bir önem arz etmektedir (Lapteva & Efimov, 2016). Yükseköğretim sistemlerinde bu araç ve yöntemlerin kullanılması, Üniversite 4.0 kavramının temel noktasını oluşturmaktadır. Bu araç ve yöntemler arasında ise çevrim içi ders platformları, yeni nesil öğrenme yönetim sistemleri, mobil öğrenme, ters yüz sınıflar, oyunla öğrenme ve oyunlaştırma, giyilebilir teknolojiler, öğrenme analitiği, robot ve yapay zekâ yer almaktadır

(Kocaman-Karoğlu vd., 2020). Eğitim alanında yaşanan dijital dönüşümlerle birlikte popüler hale gelen bu araç ve yöntemlerle öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sunan bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının sunulduğu söylenebilmektedir. Ayrıca Üniversite 4.0’da veri madenciliği ve öğrenme analitiği gibi yöntemlerin kullanılmasının, yükseköğretimde bireysel farklılıkların tespit edilmesini sağlayarak akademik başarının arttırılmasını mümkün kıldığı düşünülmektedir. Nitekim kitlesel açık ders kaynakları ve öğrenme yönetim sistemleri gibi araçların öğrenme materyallerini daha erişilebilir bir hale getirmesiyle birlikte öğrencilerin öğrenme etkinliklerini kendi öğrenme hızlarında verimli ve başarılı bir şekilde gerçekleştirebildiği düşünülmektedir (Aktürk vd., 2022).

Yükseköğretim kurumlarının değişim ve dönüşüm süreci, sanayi ve eğitim sistemlerinde olduğu gibi sanayi devrimleri doğrultusunda dört aşamada açıklanmaktadır. İlgili alan yazında Üniversite 1.0 “*kurumsal üniversite*” olarak belirtilmektedir. Bu dönem, ilk üniversitelerin kurulduğu ve üniversite yapısının kurumsallaştığı dönemdir. Üniversite 2.0 dönemi, araştırma üniversitesi olarak farklılaşan üniversiteleri de içine alan bir dönemdir. Bu dönemin üniversiteleri, sanayi toplumunun inşasında önemli rol oynayan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite 3.0’da ise girişimci ve yenilikçi üniversite özellikleri ön plana çıkmaktadır. Üniversite 3.0, öğrenme-öğretme araçları olarak teknolojiye dayanmaktadır. Bu dönemde eğitim ve araştırma görevi üstlenen üniversitelerin girişimcilik kültürünü geliştirmeleri, bilim merkezleri ve teknoloji şirketleri kurmaları, patent ve marka almaları beklenmektedir. Dijital üniversite olarak adlandırılan Üniversite 4.0, üniversitelerin evrimindeki son halkadır. Üniversitelerin dijitalleşmeye başladığı bu dönemde yükseköğretim kurumları geleneksel eğitimden bulut bilişim tabanlı, bireyselleştirilmiş ve uzaktan eğitime doğru evrilmektedir. Üniversite 4.0’la birlikte zaman ve mekân sınırları ortadan kalkmaktadır, eğitim materyalleri daha ulaşılabilir hale gelmektedir, sanal sınıflar ortaya çıkmaktadır ve yaşam boyu öğrenme gerçekleşmektedir (Kuznetsov & Engovatova, 2016). Sonuç olarak dördüncü sanayi devrimiyle birlikte üniversitelerin bilgi üreten ve ileri teknolojik ürünler geliştiren kurumlara dönüşmesi beklenmektedir (Demir vd., 2019).

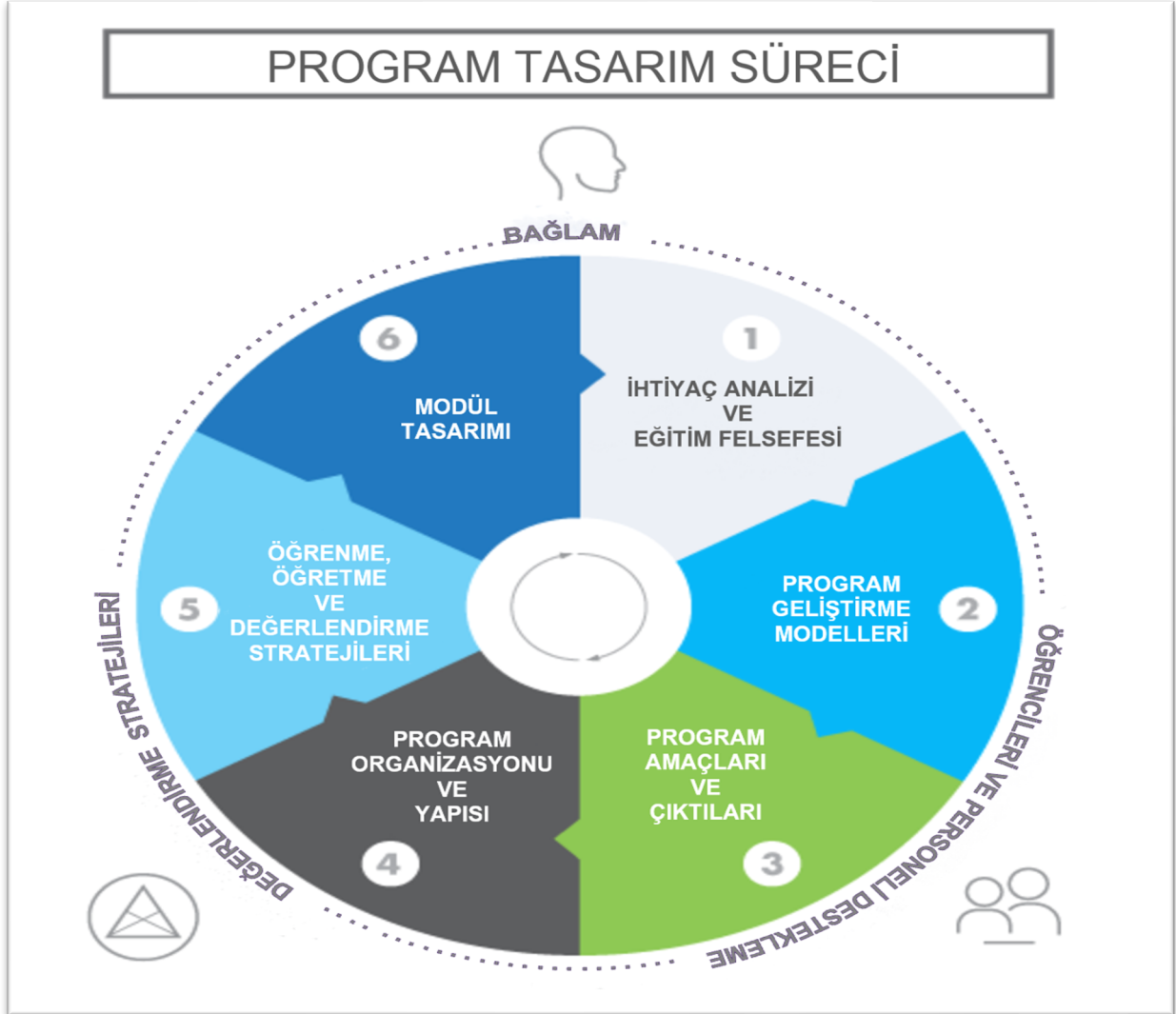
Yükseköğretimde Program Geliştirme Süreci

O’Neill’in (2015) program tasarımı modeli O’Neill’in program alanındaki deneyim ve araştırmalarının bir parçası olarak yükseköğretimde program tasarım sürecine dayanmaktadır. Yükseköğretimde program tasarım sürecinde teori ve uygulama arasında bir denge kurulmaya çalışılan bu modelde yer alan bileşenlerin birbirleriyle ilişkili olup birbirlerini doğrudan

etkilediği varsayılmaktadır. Dolayısıyla program tasarım sürecinin döngüsel ve dinamik olduğu savunulmaktadır.

Şekil 3'te O'Neill'in yükseköğretimde program tasarım sürecine ilişkin yorumu görselleştirilmektedir (O'Neill, 2015).

Şekil 3. Yükseköğretimde Program Tasarım Süreci



Aşağıda O'Neill'in program tasarım modelinde yer alan bileşenler açıklanmaktadır.

Yükseköğretim Bağlamları

Yükseköğretim bağlamlarının yükseköğretim programlarının geliştirilmesi sürecini etkilediği düşünülmektedir. Nitekim programın sosyal, fiziksel, ekonomik ve kültürel çevreden etkilendiği bilinmektedir. Yükseköğretim düzeyinde program geliştirme sürecini etkilediği varsayılan bu bağlamlar ulusal/uluslararası, kurumsal ve program/disiplin olmak üzere üçe ayrılabilir. Şekil 4'te bu bağlamlar açıklanmaktadır (O'Neill, 2015).

Şekil 4. Yükseköğretim Bağlamları

Yükseköğretim Bağlamları

Ulusal/Uluslararası Bağlam:

Program geliştirme sürecinde ulusal ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ayrıca uluslararası bağlamın sürekli değiştiğini göz önünde bulunduran program geliştirme ekipleri tarafından öğrencilerin karmaşık ve değişken bir dünyaya hazırlanması kavramının vurgulandığı görülmektedir.

D'Andrea ve Gosling (2010) tarafından yükseköğretimde uluslararası eğilimler arasında farklı öğrenci profilleri, uluslararasılaşma, Bologna süreci, programda esneklik ve finansman konularının yer aldığı belirtilmektedir.

Kurumsal Bağlam:

Her kurumun kendi tarihsel, sosyal, ekonomik ve politik bağlamları bulunmaktadır.

Bu bağlamlar programın ulusal düzeyde nasıl geliştirildiğini etkileyebilmektedir.

Program/Disiplin Bağlamı:

Program ve bölüm düzeyindeki kaynaklar (programlarda ders veren öğretim elemanlarının niteliği ve sayısı gibi) programların niteliğini etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, ulusal/uluslararası, kurumsal ve program/disiplin bağlamlarının program geliştirme sürecini etkilediği gerçeğinden hareketle program tasarlama sürecinde bu değişen bağlamların göz önünde bulundurulması büyük bir önem taşımaktadır (O'Neill, 2015).

İhtiyaç Analizi ve Eğitim Felsefesi

Program geliştirme sürecinde başlangıç noktasının (i) *programa duyulan ihtiyacın göz önünde bulundurulması*, (ii) *program geliştirme ekibinin değer ve inançları (bir eğitim felsefesinin geliştirilmesi ve ifade edilmesi)* ve (iii) *öğrenci ihtiyaçlarının değerlendirilmesi* olduğu düşünülmektedir. Program geliştirme sürecinin ilk aşamasında, birey kendine şu soruyu sormaktadır: Bu yeni programa (veya mevcut programda önemli bir değişikliğe) ihtiyaç var mıdır? (O'Neill, 2015). Diamond (1998) bu aşamayı “*ihtiyaç analizi*” olarak tanımlamaktadır. İhtiyaç analizinde yanıtlandırılması gereken bazı soru örneklerine aşağıda yer verilmektedir (O'Neill, 2015).

- i. *Toplumun ihtiyaçları nelerdir?*
- ii. *Program kurum önceliği midir?*
- iii. *Kurumda programı desteklemek için sağlam bir akademik uzmanlık temeli var mıdır?*
- iv. *Yeni bir programda başarılı olmak için yeterli kaynak var mıdır?*
- v. *Mevcut öğrencilerden ve diğer paydaşlardan ne gibi geri bildirimler alınmaktadır?*

Artık birçok kurum pazar araştırmaları, ihtiyaç analizi ve yeni programların fizibilitesi ve sürdürülebilirliği konusunda tavsiyeler almaktadır. Program geliştirme sürecine başlamadan önce bu tavsiyelerin hayati bir öneme sahip olduğu düşünölmektedir. Bilindiği üzere çevrim içi programların sayısındaki artışla birlikte öğrenciler artık dünyanın herhangi bir yerinde okumak için daha fazla fırsata sahip olabilmektedir. Bu durumun ise birçok yeni ve mevcut programın uygulanabilirliğini zorladığı düşünölmektedir. Son olarak bu aşamada program geliştirme ekibi tarafından benimsenen bir eğitim felsefesiyle programın amaç(lar)ı, eğitim/konu/disiplin/mesleki değeri, öğrenciler için öğrenme ortamının doğası ve öğrenme, öğretim ve değeriendirmeye yönelik temel yaklaşımları belirlenmektedir. Eğitim felsefesinin belirlenmesiyle birlikte program geliştirme ekibi önemli olduğunu düşündükleri öğrenme ve öğretim yaklaşımları üzerinde ortak bir görüşe sahip olabilmektedir (O'Neill, 2015).

Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme ekibinin yükseköğretimde kullanılan program modellerini araştırması, bir ya da birden fazla modelin kombinasyonunun programa uygun olma durumunun değeriendirilmesini sağlamaktadır. Program geliştirme modelleri, program geliştirme uzmanlarının belirli öğrenme, öğretim ve değeriendirme yaklaşımlarını kullanma gerekçelerini sistematik ve şeffaf bir şekilde haritalandırmalarına yardımcı olmaktadır (O'Neill, 2015). Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre program geliştirme modelleri teknik açıdan yararlı olmasına rağmen program geliştirme sürecini etkileyen kişisel tutumlar, duygular ve değerieler gibi insani yönleri göz ardı edebilmektedir. Bu nedenle bir reçete olmayan bu modellerin, öğrenme sürecini geliştirmek için iyi bir yaklaşımın ne olduğu konusunda uzmanların kişisel ve mesleki yargılarının yerini almaması gerekmektedir. İlgili alan yazında farklı program geliştirme modelleri yer alırken, bu program geliştirme modelleri farklı eğitim bağlamlarına göre oluşturulsa da birçok model farklı bağlamlara aktarılabilmektedir. Tablo 2'de bu modellere genel bir bakış sunulmaktadır (O'Neill, 2015).

Tablo 2. Program Geliştirme Modelleri

Yükseköğretim Literatürü	Okul Literatürü	Okul Literatürü	Yükseköğretim Literatürü	Daha Üst Düzey Eğitim Literatürü
Ürün	Teknik- Bilimsel ¹	Tyler'ın Dört Temel Prensibi ² Konu Merkezli Tasarımlar ³ Geriye Doğru Tasarım (Wiggins & McTighe) ¹ Bilişsel Model (Lakoff & Nunez) ¹	Performans ya da Sistemler Yaklaşımı Geleneksel ya da Disiplin Tabanlı Program ² Bilişsel Yaklaşım ³ Sosyal Yapılandırmacı Kuram ⁵	Yeterlilik Temelli Program ⁴ Tema Temelli Program
Süreç	Teknik Olmayan ¹	Öğrenen Merkezli Tasarım ³ Müzakereci Model: Etkileşimsel Yaklaşımlar ¹ Problem Merkezli Tasarımlar ³ Post Pozitivizm Modelleri ¹	Deneyimsel Yaklaşım ² Sosyal Eleştirmeci Yaklaşım ²	Müzakereci Program Süreç Temelli Program Bütünleştirilmiş Program Tasarımı ⁵ Probleme/Sorgulamaya Dayalı Modeller ²
1= Ornstein & Hunkins (2004); Knight (2001); Neary (2003), 2= Toohey (2000), 3= Ornstein & Hunkins (2009), 4= Fink (2003), 5= Land (2005)				

Tablo 2’de program geliştirme modelleriyle ilgili literatüre genel bir bakış sunulmaktadır. İlgili alan yazında program geliştirme sürecine ilişkin farklı modellerin yer aldığı görülmektedir. Bilindiği üzere hiçbir model tam anlamıyla ideal olmamakla birlikte bir programa tam anlamıyla uymayabilmektedir. Bununla birlikte program geliştirme sürecinin bu modeller doğrultusunda yürütülmesinin, programdaki yaklaşımların uyumunu desteklediği düşünülmektedir (O’Neill, 2015). Nitekim ilgili alan yazında program geliştirme uzmanlarının belirli ilke ve prosedürleri kılavuz edinerek program geliştirme sürecini kavramsallaştırmalarına yardımcı olan bu modellerin, programların etkililik ve verimlilik düzeylerini arttırdığı varsayılmaktadır (Oliva, 2009). Sonuç olarak bu modeller gerek öğrenciler gerekse de eğitimciler açısından en iyi ve en tutarlı eğitim deneyimlerinin sağlanması noktasında program tasarlama ve uygulama sürecini kolaylaştırabilmektedir (O’Neill, 2015).

Program Amaçları/Hedefleri ve Çıktıları

Program amaçlarının/hedeflerinin ve çıktılarının belirlenmesi program tasarımı, içerik ve etkinliklerle ilgili kararların alınmasına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca öğrencilere ve diğer paydaşlara programın amacını ve odağını iletebilmektedir. Program hedefleri genellikle personelin neyi başarmaya çalıştığına odaklanmaktadır. Öte yandan bir programdaki öğrenci deneyimlerinin toplamıyla ilgili olan program çıktıları, bir öğrencinin program sonunda ne elde edeceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle program çıktıları, öğrencilerin bir programdan mezun olduklarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yeteneklerdir (University of Exeter, 2004). Program amaçları/hedefleri ve çıktıları arasındaki farkı incelemek gerekirse, program amaçlarının/hedeflerinin öğretme süreciyle ilgili olduğunu belirtirken, program çıktılarının ise öğrenme süreciyle ilgili olduğunu belirtmektedir (O'Neill, 2015). Moon (2002) program çıktılarından farklı olarak program amaçlarının/hedeflerinin tasarımcı/eğitimci bakış açısından programın arkasındaki genel içeriği, yönü ve niyetleri gösterdiğini öne sürmektedir.

Program Organizasyonu ve Yapısı

Program organizasyonu ve yapısı aşamasında programda kapsam, ardışıklık, süreklilik, bütünleştirme ve denge gibi önemli kavramlar vurgulanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009). Ornstein ve Hunkins (2009), programların organizasyonunda tutarlılık sorununu ele almak için programda kapsam, ardışıklık, süreklilik, bütünleştirme ve denge unsurlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kapsam

Kapsam, program içeriğinin genişliğini ve derinliğini ifade etmektedir. Program içeriğinin ise gerek bilişsel gerek duyuşsal (değerler ve tutumlar) gerekse de devinişsel (psikomotor) gelişim ve öğrenme alanlarını kapsayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Son yıllarda çevrim içi kaynakların kullanılabilirliğinin artmasıyla birlikte büyük bir bilgi patlamasının yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda program kapsamına karar vermenin oldukça zorlaştığı söylenebilmektedir. Bu bilgi patlamasının ele alınması noktasında eğitimcilere aşağıdaki stratejileri benimsemesi önerilmektedir (O'Neill, 2015).

- i. İçeriğin azaltılması*
- ii. Belirli içeriklerin göz ardı edilmesi*
- iii. Mevcut içeriğin temalara entegre edilmesi*

- iv. *İçeriğin oluşturulmasına rehberlik edecek mezun niteliklerinin belirlenmesi*
- v. *Yaşam boyu öğrenme ve bilgi edinme becerilerine önem verilmesi*

Ardışıklık

Bir programda basitten karmaşığa, bütünden parçaya (sorgulama/probleme dayalı/kavram), kronolojik (tarihsel/gelişimsel) ve önkoşul öğrenme sıralamalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (O'Neill, 2015).

Süreklilik

Kapsam genellikle yatay program tasarımıyla ilişkilendirilirken, süreklilik ise genellikle dikey program tasarımıyla ilişkilendirilmektedir. Süreklilik konuyla ilgili olabilmenin yanı sıra takım çalışması ve problem çözme gibi diğer becerilerle de ilgili olabilmektedir. Sarmal programlar, süreklilik kavramına özellikle dikkat eden program tasarım modeline klasik bir örnek olarak gösterilebilmektedir. Sarmal programda eğitmciler programı, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerine göre daha fazla derinlik gerektiren temalar şeklinde düzenleyebilmektedir. Bu yaklaşım genellikle sağlık bilimleri programlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (O'Neill, 2015).

Bütünleştirme

Bütünleştirme unsurunun, öğrencilerin programa ilişkin genel bir bakış açısı geliştirebilmeleri noktasında bilgi entegrasyonlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yalnızca bir program içerisinde bağlantı kurulmasından daha fazlası olan bilgi entegrasyonu, programın gerçek dünya temalarıyla ilişkilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009). Dolayısıyla modülerleştirme, bütünleştirme kavramını göz önünde bulundurmaması nedeniyle eleştirilmektedir (O'Neill, 2015).

Denge

Son olarak bir programda disiplin bilgisinin genel becerilerle dengelenmesi büyük bir önem taşımaktadır (O'Neill, 2015). Anderson vd. (2001) bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri dengeleyen bir program düşüncesini önerirken Barnett ve Coate (2005) bilgi, eylem ve benliği dengeleyen bir program düşüncesini önermektedir.

Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Stratejileri

Program geliştirme sürecinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejileri belirlenirken öncelikle programın eğitim felsefesinin incelenmesi gerekmektedir. Örneğin,

program geliştirme ekibinin aktif öğrenme yaklaşımına değer vermesi durumunda programda bu yaklaşıma uygun öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir (O'Neill, 2015). Ayrıca süreç odaklı değerlendirme, aktif ve özerk öğrenme de dahil olmak üzere öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları (O'Neill & McMahon, 2005), kapsayıcı öğrenme/evrensel tasarım (Mavrou & Symeonidou, 2014) ve seçmeli ders (Ting & Lee, 2012) gibi yollarla öğrencilerin programa katılımlarını güçlendirilebilmektedir.

Değerlendirme, İzleme ve Geri Bildirim Stratejileri

Eğitimde niteliğin ve kalitenin önemli bir belirleyicisi olan değerlendirme, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin ne düzeyde gerçekleştiğini, öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulama faaliyetlerinin ne düzeyde başarılı olduğu ve öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemektedir. Esasen öğrencilerin gelişimleri hakkında toplanan bilgilerin kapsamlı bir şekilde ele alındığı sistematik bir süreç olarak tanımlanan değerlendirmenin karmaşık bir görev olduğu düşünülmektedir. Bu karmaşık görevin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi noktasında eğitimcilere değerlendirme sürecine “*değerlendirmenin amacının ne olduğunu*” sorgulayarak başlamaları önerilmektedir (Bloxham & Boyd, 2007). Bu sorgulama sonucunda ise ortaya çıkan yanıtlar doğrultusunda hangi ölçüt, yöntem, teknik ve araçların kullanılacağı belirlenmektedir (Erkuş, 2019). Öte yandan Erdemir’e (2007) göre çağımızın ihtiyaçlarına göre hazırlanıp uygulanan programların başarıya ulaşabilmesi için ölçme ve değerlendirmenin planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Akt., Fidan & Sak, 2012). Nitekim bir programın uygulanmasının ardından kurum içi ve dışı farklı paydaşların katılımıyla programın değerlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda program değerlendirme sürecinde süreklilik, birden fazla yöntem kullanma ve birden fazla paydaşın görüşüne başvurma stratejilerinden yararlanıldığı bilinmektedir (O'Neill, 2015).

Modül Tasarımı

Modül tasarımının genel program tasarımının bir parçası olduğu düşünülmektedir. Modüllerin tasarlanması sürecine yönelik öneriler aşağıda sıralanmaktadır (O'Neill, 2015).

- i. Öğrenci ihtiyaçlarının ve öğrenme bağlamlarının göz önünde bulundurulması*
- ii. Temel öğrenme görevlerinin göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarının yazılması*
- iii. Öğrenme-öğretme etkinlikleri, değerlendirme yaklaşımları ve öğrenme çıktılarının birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi*

- iv. Aktif öğrenme yaklaşımının (akran öğrenmesi, öz izleme ve bağımsız öğrenme gibi) benimsenmesi*

Öğrenci ve Personelin Desteklenmesi

Programlarda öğrenciler çeşitli destek kaynaklarına (akademik, kişisel, sosyal ve teknik destek gibi) ihtiyaç duyabilmektedir. Bununla birlikte akademik ve idari personeller de program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinde kendilerine yardımcı olabilecek çeşitli kaynaklara ihtiyaç duyabilmektedir. Sonuç olarak programlarda gerek öğrencilerin gerekse de (akademik ve idari) personellerin ihtiyaçlarına yönelik destek kaynaklarının belirlenmesi büyük bir önem teşkil etmektedir (O'Neill, 2015).



Toplumsal Geleceğini Şekillendirecek Bilginin İnşası ve Çağın Gerektirdiği Yüksek Nitelikli İnsan Gücünün Yetiştirilmesi Noktasında: Program Yetkinliği

Yükseköğretim kurumlarının rekabet gücü yüksek, üstün bilgi ve becerilere sahip mezunlar yetiştirme noktasında stratejik bir işleve sahip oldukları düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz endüstri 4.0 çağında, rekabet edebilen ve yeni koşullara uyum sağlayabilen mezunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla üniversitelerin günümüz çalışma ortamlarında rekabet edebilecek mezunlar yetiştirebilmesi amacıyla eğitim sistemlerini güçlendirmeleri gerekmektedir (Prasetio vd., 2017). Bilindiği üzere öğrenci sayısı, personel ve araştırma fonları açısından birbirleriyle rekabet içerisinde olan yükseköğretim kurumlarının (Hemsley-Brown, 2012), bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelere öncülük ederek yüksek nitelikli mezunlar yetiştirmelerinin ulusların ilerlemesinin temeli olarak görülmektedir (Prasetio vd., 2017).

Geleneksel olarak üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı olmak üzere üç temel işlevi bulunmaktadır (Pozarnik & Lavric, 2015). Üniversitelerin eğitim-öğretim işlevini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi noktasında ise eğitim kurumlarının güçlü bir program tasarımları gerekmektedir. Çünkü programlar, üniversitelerin vizyon ve misyonlarıyla uyumlu mezun profillerine ulaşabilmeleri noktasında kolektif bir çabanın temsiliyeti olarak görülmektedir. Bu anlamda toplumsal gelişimde önemli bir rol oynayan eğitim programları (Bachri, 2018), toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılayan bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Oliva, 2009). Başka bir ifadeyle programların toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılama noktasında bir sorumluluğu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca program ve kaynakların geliştirilmesi açısından öğrencilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını vurgulayan program kavramına odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim programı tasarımlarında öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır. Gelecekteki ihtiyaçların tahmin edilmesi zor olsa da öğrencileri yeni iş dünyasına hazırlama noktasında onlara eleştirel değerlendirme, uyarlanabilirlik, esneklik, araştırma ve iş birlikli çalışma becerilerinin kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim öğrencilerin istihdama hazırlanması noktasında programların önemli bir rolünün bulunduğu gerçeğinden hareketle öğrencilerin işgücüne katılımlarını kolaylaştıran teorik bilgi ve deneyimlerin programlara dahil edilmesi oldukça önemli görülmektedir (Devlin & Samarawickrema, 2010). Yükseköğretim kurumlarının öğrencileri küresel bir bilinçle insanlığın ortak geleceğine olumlu katkıda bulunmaya hazırlayan bu önemli rolleri göz önünde bulundurduğunda,

program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecine ayrıca önem verilmesi gerektiği söylenebilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarını güçlendirme noktasında yükseköğretim programlarını yönetme sorumluluğu öğrencilerin, akademik ve idari personelin öğrenmeye bağlılıkları yoluyla yerine getirilmektedir (Walker & McLean, 2010). Yükseköğretim kurumları, yükseköğretim alanındaki faaliyetleri yönetme ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında insan kaynaklarına ihtiyaç duymaktadır. Nitekim bu bağlamda rekabet g yüksek mezunlar yetiştirmek için yetkin ğretim elemanlarının önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretim elemanları, nitelikli mezunlar yetiştirmenin doğru anahtarını elinde tutan niversite kaynağının önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Prasetio vd., 2017). Yükseköğretimde eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri olarak görülen ğretim elemanlarının, öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlama noktasında stratejik bir role sahip oldukları düşünülmektedir. Nitekim ğretim elemanlarının nitelikli mezunlar yetiştirmedeki önemli rolünün, ğretim elemanlarının da üstün nitelikli olmalarını gerekli kıldığı söylenebilmektedir. Bu nedenle, bir ğretim elemanının sahip olması gereken çeşitli yeterlilikler bulunmaktadır ve özellikle ğretim elemanlarının program geliştirme alanına hâkim olması beklenmektedir (Kusumajati vd., 2017). Öğretim elemanlarının değişen yükseköğretim bağlamlarında etkili programlar geliştirebilmeleri noktasında kurumsal stratejik planlar doğrultusunda hükümet, işveren ve diğer paydaş beklentilerini programa ve ğretim yaklaşımlarına dahil etmeleri, finansman ve diğer kararların öğrenme ve öğretme kalitesi üzerindeki etkilerini aktif bir şekilde yönetmeleri, programların planlanması ve tasarlanması sürecine öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dahil etmeleri ve diğer bağlamsal gleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Prasetio vd., 2017). Program geliştirme alanında yetkin ğretim elemanlarının alana hakimiyetinin; (i) *program ve kaynakların geliştirilmesi*, (ii) *ğrencilerin öğrenimi için yaratıcı kaynakların geliştirilmesi ve sunulması*, (iii) *ğrenme ve öğretmeye yönelik araştırma odaklı yaklaşımların uygulanması*, (iv) *program tasarımı ve öğrenme için kaynakların oluşturulmasında çalışma alanıyla ilgili güncel bilgilerin göz önünde bulundurulması* ve son olarak (v) *ğrencilerin öğrenmesi için net hedef ve beklentilerin belirlenmesi* kriterlerinin karşılamasına bağlı olduğu düşünülmektedir (Devlin & Samarawickrema, 2010).

İçinde bulunduğumuz çağda ğretim elemanlarının program yetkinliğini incelemeden önce gerek ulusal gerekse de uluslararası alan yazında genellikle birbirlerine yerine kullanılan yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramlarının ne anlam ifade ettiğine dair ortak bir anlayış

geliştirilerek kavramsal karmaşanın yaşanmaması amacıyla bu kavramlara ilişkin tanımların incelenmesi gerekmektedir.

Yeterlik

Esasen evrensel olarak üzerinde uzlaşmış bir tanım bulunmaması nedeniyle yeterliğin tanımlanmasının oldukça zor olduğu düşünülmektedir (Masrur, 2021). McLeod'e (1997) göre yeterlikler *“yasal hükümler uyarınca bireylerin yetkin ve nitelikli olma durumunu”* açıklarken, Wijaya ve Rusyan'a (2000) göre yeterlikler *“davranışların niteliksel doğasına genel bir bakış”* olarak açıklanmaktadır (Akt., Anggraeni, 2014). Genel anlamda yeterlik (mesleki yeterlik açısından), *“bir bireyin mesleki hedeflere başarıyla ulaşabilmesi ve ilgili mesleki görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi noktasında sahip olması gereken temel kişisel ve mesleki becerilerin/yeteneklerin ve davranış kalıplarının bir özeti”* olarak tanımlanmaktadır (Blaskova vd., 2015). Başka bir ifadeyle yeterlik, *“bir işi başarılı ve verimli bir şekilde yapabilme yeteneğidir”* (Soanes & Stevenson, 2003). Kısacası yeterlik, *“bir işi etkili bir şekilde yapmak için gereken becerilerdir”* (Prasetio vd., 2017). Yeterlikle ilgili en yaygın tanımın *“bir bireyin ya da bir kurumun belirli bir performans düzeyine ulaşma becerisi”* olduğu söylenebilmektedir. Kişinin yetenek ve becerilerini ifade eden yeterliğin çeşitli parçaları bulunmaktadır (Bertrand & Porcher, 2020). Parry (1996) tarafından bir bireyin yeterliğinin bilişsel, duygusal, psikomotor ve kişilerarası yeteneklerin yanı sıra görevleri yerine getirmek ve sorunları çözmek için gereken tutum ve değerler de dahil olmak üzere birbirine bağlı bir dizi beceriyi içerdiği öne sürülmektedir. Örneğin, *“pedagogik yeterlik”* kavramıyla özellikle bir bireyin öğretme becerisine atıfta bulunmaktadır (Ellis, 2011).

Eğitim araştırmacılarına göre yeterlik kavramı, *“belirli durumlara ve sorunlara yanıt olarak eğitimcilerin bilgi, beceri, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik yetenekleri kullanma kapasitesini”* işaret etmektedir (Baryanto, 2023). Başka bir ifadeyle yeterlik, *“mesleki hedeflere ulaşmayı destekleyen bir dizi bilgi, beceri, deneyim ve özelliklerdir”*. Nitekim yeterlikler yalnızca basit beceriler değildir (Hronik, 2007, Akt., Blaskova vd., 2015). Aynı zamanda ortalama ve mükemmel bireyler arasındaki farkları ortaya koyan yeterlikler, bir bireyin yüksek düzeyde performans göstermesini sağlayan içsel kapasitesini vurgulamaktadır (Kubes vd., 2004, Akt., Blaskova vd., 2015). Nitekim Plaminek ve Fiser (2005) tarafından yeterliklerin performans ve başarıyla ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Akt., Blaskova vd., 2015).

Yukarıda yer alan tanımların bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi gerekirse bir kişinin mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumlara asgari düzeyde sahip olması durumunda “yeterli” olduğu düşünülmektedir. Yeterlik kavramını oluşturan öğeleri ve özellikleri temsil eden yeterlilik kavramı ise aşağıda açıklanmaktadır (Alan & Güven, 2022).

Yeterlilik

Öğretim elemanları yeterliliklerinin, öğrencilerin performansını etkileyebileceği için önemli olduğu düşünülmektedir (Kusumajati vd., 2017). Palan (2005) ise yeterlilikleri davranışlar olarak tanımlayarak altta yatan güdülere, kişilik özelliklerine, benlik kavramına, değerlere, bilgiyi ya da uzmanlığı tanımlayan özelliklere atıfta bulunmaktadır (Akt., Kusumajati vd., 2017). Boyatzis (1982) iş yeterliliğini “*kişinin güdüsü, özellik, beceri, benlik kavramı ve/veya sosyal rolünün yönleri*” olarak tanımlamaktadır. Spencer (1997), yeterliliklerin bir bireyin herhangi bir iş ya da durumdaki performansı ile nedensel olarak ilişkili olduğunu belirtmektedir (Akt., Kusumajati vd., 2017). Başka bir ifadeyle bireyin temel yeterliliğinin, işindeki bireysel performansla ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Kusumajati vd., 2017). Bu temel yeterlilikler çalışma ortamında profesyonel/mesleki tutum, mükemmel sözlü ve yazılı iletişim, siyasi duyarlılık bilinci, ekiplerle çalışma ve başkalarının görüşlerine saygı duyma, sorumluluk alma, işe bağlılık, eleştiriye açık olma ve yapıcı geri bildirim verme, stres ve zorlukları yönetme gibi becerileri içermektedir (Aishath vd., 2021). Sonuç olarak yeterlilik kavramıyla belirli bir alanda kariyer yapan bir kişinin yeteneğine veya özelliklerine atıfta bulunmaktadır. Yeterlilik kavramı tablo 3’te belirtildiği üzere gerek ulusal gerekse de uluslararası alan yazında ilgili araştırmacılar ve kurumlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Tablo 3. Yeterlilik Tanımları

Spencer & Spencer (1993)	Bireylerin bir iş veya durumda etkili ve üstün performans göstermeleriyle ilişkili olan temel özellikler
Office of the Education Council (2013)	Bilgi, beceri ve arzu edilen niteliklerin kullanılmasıyla kazanılan çalışma yeteneği
OECD (2016)	Bilgi, beceri, tutum ve değerleri harekete geçirme yeteneği
Prasetio vd. (2017)	Öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bir dizi bilgi, beceri ve davranış
Maaleki (2018)	Bir bireyin faaliyetleri etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bir dizi bilgi, beceri, deneyim, yetenek ve davranış

Madjid (2020)	Bir öğretmen ya da öğretim elemanı tarafından sahip olunması gereken bilgi, beceri ve davranışları içeren bir dizi yetenek
Faltermeier (2021)	Bireylerin bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını uygulamaya koyma yetenekleri
AYÇ (2017)	Bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre başardığına yetkili kurum tarafından karar verildiği takdirde elde edilen değerlendirme ve doğrulama sürecinin resmi sonucu
Shahzadi vd. (2014)	Bir kişinin belirli bir durumda veya görevde yetkin olmasını sağlayan bilgi, beceri, yetenek, değer ve tutumların birleşimi
TYYÇ (2015)	Sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmî bir belgedir (diploma, sertifika, belge vb.). Yükseköğretim alanında ise yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olabileceğini ifade eder.
Imron vd. (2019)	Beklenen koşullara uygun olarak belirli hedeflere ulaşmak için sergilenen rasyonel davranışlar
Boyatzis (1982)	Bir kişinin iş gerekliliklerini yerine getirmesini sağlayan ve hedeflenen sonuçlara ulaşmasını sağlayan kapasitesi
Staron (2008)	Bir işte gerekli olan ve ölçülebilen beceriler
Ethier & Lefrançois (2012)	Öğrenme süreci sonucunda ortaya çıkan bir çabayı üstlenme kapasitesi
Drever & Cope (1999)	Eğitim ve öğretim sonucunda kazanılan beceriler

Yukarıda belirtilen “*yeterlilik*” tanımlarına göre “*yeterliliğin*” belirli bir kariyer alanında çalışırken kabul edilen bireysel özellikler de dahil olmak üzere bilgi, beceri ve yetenek anlamına geldiği söylenebilmektedir. Yeterliliklerin, kurumsal hedeflere başarılı bir şekilde ulaşılma noktasında çalışanları etkili ve verimli çalışmaya yönlendirdiği düşünülmektedir. Ayrıca yeterlilikler bireylerin herhangi bir alanda kariyer yapmaları için bir kılavuz olarak görülmektedir (Pisitkasem vd., 2021). Fitt (1992) ise bir işte etkili ve üstün bir performans göstermeyle ilişkili olan yeterliliğin, bir bireyin önemli bir özelliği olduğunu belirtmektedir (Akt., Anggraeni, 2014). Nitekim yeterliliklerin farklılaşması, üstün performansın ortalama performanstan ayrılması anlamına gelmesi nedeniyle yeterlilikler yeni

Çalışanların seçilmesi, başarılı bir planlama, performans gelişimi ve değerlendirme noktasında büyük bir önem arz etmektedir (Anggraeni, 2014).

Sonuç olarak yukarıda açıklanan tanımlardan hareketle öğretim elemanları yeterliliğinin, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının hedefleri doğrultusunda görevlerini yerine getirirken sahip olmaları gereken bilgi, beceri, yetenek ve diğer özellikler olduğu ifade edilebilmektedir (Pisitkasem vd., 2021). Yeterlilik kavramına ilişkin tanımları bütüncül bir bakış açısıyla ele alan Fitt'e (1992) göre bu tanımlar genel anlamda beş ortak özellik içermektedir (Akt., Anggraeni, 2014). Şekil 5'te bu özelliklere yer verilmektedir (Anggraeni, 2014).

Şekil 5. Yeterlilik Tanımlarının Ortak Özellikleri

Yeterlilik Tanımlarının Ortak Özellikleri	Güdü: Bireylerin davranışlarını harekete geçiren ve yönlendiren temel ihtiyaçlar veya düşünce kalıpları
	Özellikler: Belirli bir şekilde hareket etmeye veya yanıt vermeye yönelik genel bir eğilim
	Benlik Kavramı: Soru(lar) sorularak yanıt(lar)ını test etmek suretiyle ölçülen tutum ya da değerin yanı sıra kişilerin ne yaptıkları ya da ne yapmakla ilgilendikleri hakkında bilgi
	Görev Bilgisi: Teknik ya da kişiler arası prosedürler hakkında bilgi
	Bilişsel ve Davranışsal Beceriler: Bir işte üstün performans göstermeye ilişkin beceriler

Aşağıda yeterlilik unsurları açıklanmaktadır.

Yeterlilik Unsurları

Yeterlilik, sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmî belge (diploma, sertifika, belge vb.) olarak tanımlanabilmektedir (Anggraeni, 2014). Staron'a (2008) göre yeterlilikler, bir işte gerekli olan ve ölçülebilen becerilerdir. Öğretim elemanlarının yeterlilikleri, öğrencilerin performansını etkileyebileceği için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gee, 2018). McClelland (1973) geleneksel testlerin iş performansını tahmin etme noktasında yeterli olmadığını ve en iyi göstergelerin yeterlilikler olduğunu savunmaktadır. McClelland, yeterlilik unsurlarını genellikle başvuru

klasik bir teori olan Buzdağı Modelini kullanarak açıklamaktadır. McClelland'a göre buzdağının görünen kısmı olan yeterlilikler, bireyin bilgi ve becerilerini temsil etmektedir. Benlik kavramı, özellikler ve güdüler gibi diğer bireysel özellikler ise buzdağının altında gizli kalmaktadır. Yeterlilikler modelinde yetkin öğretim elemanlarının konu içeriği hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra verilen görevleri yerine getirebilecek becerilere sahip oldukları savunulmaktadır. Buzdağının altında gizli olan benlik kavramı ve değerler öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmek ve onları motive etmek için öğretim elemanlarının kendilerine olan güvenini içermektedir. Özellikler ise öğretim elemanlarının sınıf ortamını yönetebilecek fiziksel özelliklerini (ses tonu gibi) temsil etmektedir. Son olarak öğretim elemanlarının nitelikli mezunlar yetiştirme sorumlulukları bulunması nedeniyle güdüler, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının belirli bir duruma ilişkin motivasyon düzeyleri büyük bir önem taşımaktadır.

McClelland'ın (1973) Buzdağı Modeli'nde, öğretim elemanlarına eğitim yoluyla sonradan kazandırılabilen yeterlilikler beş unsurdan oluşmaktadır: 1) Beceri, bir kişinin yetkin hale gelinceye kadar bir şeyi yapabilme yeterliliğini veya yeteneğini ifade eder, 2) Bilgi, bir kişinin bilgi düzeyini ifade eder, 3) Benlik kavramı; kişilik özelliklerini, davranışları, düşünceleri, tutumları ve normları ifade eder, 4) Özellikler, fiziksel görünümü ifade eder ve 5) GÜDÜ, belirli bir duruma ilişkin motivasyon düzeyini ifade eder. McClelland'ın Buzdağı Modeli'ne Şekil 6'da yer verilmektedir.

Şekil 6. *McClelland'ın Buzdağı Modeli*



McClelland'ın (1973) Buzdağı Modeli'ne göre bireylerin bilgi ve mesleki beceriler gibi gözlemlenebilen potansiyelleri ile kişilik, benlik kavramı ve motivasyon gibi gizil potansiyellerinin birleşimi tüm mesleki yeterlilik türünde bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yeterlilikleri yalnızca disiplin alanlarında ileri düzeyde bir uzmanlık derecesine sahip olmalarını değil, aynı zamanda güçlü yetenek, değer, tutum ve güdülere sahip olmalarını da içermektedir. Nitekim bu yeterliliklere sahip öğretim elemanlarının başarılı öğrenciler yetiştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Gee, 2018).

Son olarak geniş bir bakış açısını benimseyen Kuijpers (2002), üç düzeyden oluşan bir yeterlilik sınıflandırması önermektedir. Şekil 7'de bu yeterlilik düzeylerine yer verilmektedir (Kuijpers, 2002).

Şekil 7. Yeterlilik Düzeyleri

Genel Çalışma Yeterlilikleri	Farklı çalışma durumları ve zaman dilimlerinde gerekli olan yeterlilikler
Öğrenme Yeterlilikleri	Çalışma yeterliliklerinin geliştirilmesini kolaylaştıran yeterlilikler
Kariyerle İlgili Yeterlilikler	Kişisel bir kariyer yolu içinde/yolunda çalışma ve öğrenme yeterliliklerini yönetmeyi sağlayan kariyerle ilgili yeterlilikler

Yetkinlik: Geçişli ve Geçişsiz Bir Kavram Olarak “Yetkin Olmak”

Westera (2001) “yetkinlik” kavramının genel kabul gören bir tanımının olmadığını savunarak eğitimde yeterliğin iki temel perspektifini ortaya koymaktadır. Teorik bir bakış açısıyla yetkinlik, “*belirli davranışları kolaylaştıran bilişsel bir yapı*” olarak tanımlanırken; operasyonel bir perspektiften incelendiğinde ise yetkinlik, “*karmaşık ve öngörülemez durumlarla başa çıkma kapasitesini temsil eden bir dizi beceri ve davranış*” olarak tanımlanmaktadır (Westera, 2001). Başka bir ifadeyle yetkinlik kavramı, “*bilgi ve becerilerin tanımlı bir çalışma ya da öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması*” olarak açıklanabilmektedir (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 2015). Yetkinlik kavramı, performansı

tanımlarken yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yetkinliğe dayalı yeterlilikler esasen bir kişinin belirli bir alanda ya da meslekte çalışmak için nitelikli olduğunu ifade etmektedir. Yetkinlik yaklaşımının, bireylerin işgücünün (potansiyel) parçaları olarak görülmesiyle ve bireyin işteki etkililiğini en üst düzeye çıkarma sorumluluğuyla (ekonomistlerin yaklaşımı) yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Baryanto, 2023). Sonuç olarak yetkinlik kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) Tavsiye Kararında (2017) yetkinlik *“iş veya okul ortamında ve kişisel ve mesleki gelişimde bilgi, beceri ve kişisel, sosyal ve/veya metodolojik yeteneklerin kullanımına ilişkin kanıtlanmış yetenek...”* anlamına gelmektedir. Mulder vd. (2007) göre yetkinlik, *“görev performansı ve problem çözmenin yanı sıra belirli bir meslek, organizasyon, iş, rol ve durumda etkili bir şekilde işlev görebilmek için zorunlu olarak şart koşulan bilgi, beceri ve tutumları”* tanımlamaktadır. Yetkin bir öğretim elemanı yalnızca önemli düzeyde bilgiye sahip olan kişi değil, aynı zamanda kaynakları en iyi şekilde kullanarak belirli bir durumda nasıl etkili bir şekilde hareket edebileceğini bilen kişidir (Baryanto, 2023).

Wittgenstein’a göre kelimelerin anlamını kavrama konusundaki felsefi sorunlarımız genellikle bu kelimelerin günlük dilde nasıl kullanıldığını kendimize açıklayamamaktan kaynaklanmaktadır (Agam-Segal, 2018, Akt., Schaffar, 2021). Ayrıca felsefi düşüncemizde bir kelimeyi nasıl tanımlamaya meyilli olduğumuz -bir şeyin ne anlama gelmesini istediğimiz- ile -bir kelimenin dildeki gerçek kullanımı sonucunda ortaya çıkan anlamı- arasında olası bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu boşluğun bir kelimenin geçişli ve geçişsiz kullanımları arasındaki ayrıma dayandığı varsayılmaktadır. Bu ayrım dilbilimden ödünç alınmaktadır. Bazı fiiller (örneğin, düşünmek veya beklemek) bir nesneyle ya da nesne olmadan kullanılabilir. Bu duruma, *“ben düşünüyorum”* (geçişsiz) ve *“ben bir şey düşünüyorum”* (geçişli) ya da *“o bekliyor”* (geçişsiz) ve *“o X’in gerçekleşmesini bekliyor”* (geçişli) cümleleri somut örnek olarak verilebilmektedir. Bu cümlelerde aynı fiil kullanılsa da yüklem farklıdır. Wittgenstein, söz konusu kavramları anlama açısından bu farklılığın önemini vurgulamaktadır (Wittgenstein, 1965, Akt., Schaffar, 2021). Öte yandan geçişli ve geçişsiz kullanımlar arasındaki ayrım yetkin olma kavramına uygulandığında da benzer bir yapıyla karşılaşılabilmektedir. Ancak Wittgenstein’ın örneklerinden farklı olarak, yetkin olmak bir fiil değildir. Dolayısıyla yetkin olmanın geçişli ve geçişsiz kullanımı arasındaki bu fark, belirgin olmamaktadır. Nitekim bir toplantıda belirli bir iş için birini seçerken *“kesinlikle yetkindir”* ifadesi söylenebilir. *“Kesinlikle yetkindir”* ifadesiyle bireyin sahip olduğu yeterliliği doğrulayan, onaylayan ve iş için gerekli olan resmi özelliklere atıfta

bulunulmaktadır. Bu da geçişli bir kullanım olmaktadır. Öte yandan mülakattan sonra odadan yeni çıkan bir kişiye görüşmecinin kendiliğinden “*kesinlikle yetkindir*” dediğini hayal ediniz. Bu durumda, yetkin olmak geçişsiz bir şekilde kullanılır. Resmi olarak bireyin portföyüne bir referanstan öte bir takdir ifadesidir. Yüzeysel olarak “*o yetkindir*” cümlesi her iki durumda da aynı gramer yapısına sahiptir, ancak cümlelerin bağlamları incelendiğinde yetkin olmanın iki farklı önerme içerdiği görülmektedir. Aradaki fark, yetkin olma yüklemine kullanıma biçiminde yatmaktadır. Yükleme geçişli bir şekilde kullanıldığında, olgusal bir önerme biçimini almaktadır. Görüşülen kişi bir dizi yeterliliğe (geçişli kullanımdaki nesneye) sahiptir. Bu yeterlilikler resmi bir şekilde kazanılmıştır, ölçülmüştür ve onaylanmıştır. Öte yandan bu kavramın geçişsiz kullanımı, kişinin bilgi düzeyine işaret etmemektedir, başka bir ifadeyle cümlede hiçbir nesne bulunmamaktadır. Esasen bir bütün olarak kişiye ilişkin bir değer yargısı içermektedir (Schaffar, 2021).

Kavramsal Bir Karmaşa: Yeterlik-Yeterlilik-Yetkinlik

Yeterlik ve yeterlilik kavramları arasındaki fark incelendiğinde yeterlik “*ne*” üzerine odaklanırken, yeterlilik “*nasıl*” üzerine odaklanmaktadır. Yeterlik ve yeterlilik arasındaki “*ne*” ve “*nasıl*” ayrımı, bu iki kavramı ayırt etmenin kullanışlı ve basit bir yolu olarak hizmet etmektedir (McConnell, 2001). Basitçe ifade etmek gerekirse; yeterliklerle bir kişinin iyi performans sergilemesini sağlayan girdilere, yani bir kişinin sahip olduğu yeteneklere atıfta bulunulurken, yeterliliklerle özellikle asgari standartlarda ihtiyaç duyulan çıktılarına atıfta bulunulmaktadır (Sitepu vd., 2020). Yeterlilik, “*bir görevi veya görevleri yerine getirme yeteneği*” olarak tanımlanırken yeterlik, “*bir kişinin gerçek performansı*” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yeterlik kavramıyla genellikle bir şey yapmak için genel bir yeteneğe (örneğin, motosiklet sürebilmek) atıfta bulunulurken, yeterlilik kavramıyla belirli bir şeyi yapma yeteneğine (örneğin, ortalama 120 kilometre hızla motosiklet sürebilmek) atıfta bulunulmaktadır. Bununla birlikte yeterlik ve yeterlilik, çeşitli disiplin alanlarında (örneğin öğretmen eğitimi, insan kaynakları, mesleki eğitim gibi) geliştirildikleri perspektiflere bağlı olarak genellikle farklı yorumlanan ve açıklanan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (McConnell, 2001).

“*Yeterlik*” ve “*yeterlilik*” kavramları genellikle eş anlamlı olarak kullanılmalarına rağmen bu kavramların kullanımlarına ilişkin iki paradigma bulunmaktadır. Genel olarak Avrupa geleneğinin yeterliği ve Amerikan geleneğinin ise yeterliliği kullandığı görülmektedir (Mäkinen & Annala, 2010). Bir kişinin işin gerekliliklerini yerine getirme kapasitesi olarak tanımlanan yeterlik kavramıyla insanların ne bildiklerinden çok ne yapabildiklerine

(becerilerine) atıfta bulunmaktadır (Pekkarinen & Hirsto, 2017). Aynı zamanda bu kavram “*sonuç temelli*” yaklaşım olarak da değerlendirilebilmektedir (Hogg, 2013). Buna karşın yeterlilik kavramıyla sonuçtan ziyade sürece atıfta bulunmaktadır. Kavramsal olarak bir çalışanın potansiyeli, bilgi birikimi, becerileri, güdöleri, özellikleri, benlik algısı ve algılanan sosyal rolü gibi bir performansın sergilenmesini kolaylaştıran özellikleri belirtilmektedir (Dubois, 1993, Akt., Pekkarinen & Hirsto, 2017).

Tablo 4’te çeşitli yazarların yeterlik ve yeterlilik kavramlarına ilişkin tanımları karşılaştırılmaktadır (Leung vd., 2016).



Tablo 4. Çeşitli Yeterlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması

Yazarlar	Yeterlik Kavramı	Yeterlilik Kavramı
Woodruffe (1993)	Bireyin işe getirdiği şeyler	Bireyin görevlerini ve işlevlerini yeterli düzeyde yerine getirmesini sağlayan bir dizi davranış kalıbı
McConnell (2001)	Bireyin iş sorumluluklarını yerine getirme kapasitesi	Bireyin belirli bir durumdaki gerçek performansı
Teodorescu (2006)	Yeterli ya da iyi nitelikli olma durumu, yetenek	Fiziksel ve entelektüel olarak yeterli ya da iyi nitelikli olma durumu
Hroník vd. (2008)	Zor beceri olarak da adlandırılan rollerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, beceri, asgari yeterlilik ve uzmanlık	Başarılı iş performansı için gerekli olan sosyal beceriler ve hedeflere ulaşılmasıyla sonuçlanacak şekilde davranma yeteneği
Khan & Ramachandran (2010)	Etkili kararlar verme ya da belirli bir ortamda veya durumda bir beceriyi gerçekleştirme yeteneği ya da yetkin bireylerin bilgi, beceri ve düşünme süreçleri üzerinde düşündükleri varsayılması nedeniyle üstbiliş becerilerine sahip olunması	İletişimin, bilginin, teknik becerilerin, akıl yürütmenin, duyguların, değerlerin ve yansımanın hizmet verilen birey ve toplumun yararına kullanımı
Leung vd. (2016)	Bilgi, beceri ve tutumların birleşimi ya da profesyonel yargıda bulunma ve belirli durumlarda akılcıca performans gösterme becerisi	Performansın altında yatan bir özellik olarak tanımlanması nedeniyle çok yönlü ve ölçülmesinin zor olması

Tablo 4’te belirtildiği üzere yazarların yeterlik ve yeterlilik kavramlarına ilişkin tanımlarını karşılaştırmak gerekirse yeterlik, bir kişinin göreve bilişsel yaklaşımını yansıtarak çok yönlü bilgi, beceri ve tutumları içerirken; yeterlilik, bir kişinin bu görevleri mesleki uygulamalar bağlamında yerine getirme becerisini içermektedir (Leung vd., 2016). Öte yandan bir kişi başkaları tarafından görülen ve tanınan yeterliliklere sahipse, o kişinin yetkin olduğu söylenebilmektedir. Son olarak meslekle ilgili yetkinlikler; kişinin görev, rütbe ve pozisyonunun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması olarak açıklanmaktadır (Bachri, 2018).

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramlarına ilişkin gerek ulusal gerekse de uluslararası ilgili alan yazında bir kavram karmaşasının olduğu düşünülse de araştırmacılar bu kavramların birbirlerinden farklı anlam yükleri taşıdıkları konusunda görüş birliği içerisinde (Alan & Güven, 2022). Sonuç olarak bu araştırma kapsamında Alan ve Güven (2022) tarafından önerildiği üzere yeterlik kavramı bilgiyi, beceriyi, yeterlilikleri, tutum ve değerleri, inançları ve diğer kişisel özellikleri de içermesi nedeniyle kapsayıcı/şemsiye bir kavram olarak mesleki yeterlik şeklinde kullanılmaktadır. Yeterlik kavramını oluşturan öğeleri temsil eden yeterlilik ise analitik olarak incelenen ve gözlemlenebilen davranış cinsinden özellikler olarak ele alınmaktadır. Ve mesleğe ilişkin yeterliliklere sahip bireyleri tanımlayan yetkinlik kavramı ise işte liyakat sahibi olma ya da yetkin/uzman olma anlamında kullanılmaktadır (Alan & Güven, 2022).

Yeterlilikler Çerçevesinde: Bilgi-Beceri-Yetkinlik Kavramları

Yunanca kökenli Latince bir sözcük olan bilgi kavramının zamanla anlam değişikliğine uğradığı söylenebilmektedir. Nitekim orta çağda bilgi “*şekil vermek*” anlamında kullanılırken, daha sonraları “*herhangi bir şeyin bir başkasına iletilmesi*” şekline dönüşmüştür. 20. yüzyılda bilgi kuramının ortaya çıkışıyla birlikte bilgi kavramıyla ilgili tartışmaların hızlandığı görülmektedir. Araştırmacılar çevremizdeki unsurların algılanmasını bilgi olarak nitelendirmektedir. Bilgi kavramının düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenme, zihinsel durum ve iletişim süreci gibi çeşitli kavramlarla birlikte kullanılması, bu kavramın tek bir tanım ya da anlam altında açıklanmasını zorlaştırmaktadır (Capurro & Hjørland, 2003, Akt., Aydın-Göktepe vd., 2023). Bilginin tanımlanmasında genel kabul gören bir önerme, zihinsel bir süreç olan bilginin, insanın bilişsel yapısında değişiklik yaratan herhangi bir şey olduğudur (Case & Given, 2002, Akt., Aydın-Göktepe vd., 2023). Farklı bir tanımda bilgi; benzer koşullar altında her tekrarlandığında aynı sonucu veren bir öğreti olarak ifade edilmektedir (Demirsoy, 1995, Akt., Aydın-Göktepe vd., 2023). Avrupa Yeterlilikler

Çerçevesi'nde (2017) bilgi *“bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi (kuramsal ve/veya fiili bilgi)”* olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ise bilgi *“bir çalışma veya öğrenme alanıyla ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi”* olarak ifade edilmektedir. Buna karşın edinilen bilginin pratiğe dönüştürülmesi, başka bir ifadeyle problem çözme sürecinde kullanılabilmesi yeteneği beceri olarak tanımlanmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde beceri, *“bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme”* olarak belirtilmektedir (TYYÇ, 2015). Öte yandan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde (2017) ise beceri *“belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler”* olarak tanımlanmaktadır. Beceriler, bilişsel ve uygulamalı olmak üzere iki ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Nitekim bu bağlamda bilişsel beceriler rasyonel karar alma, sezgilere dayalı öngöründe bulunma ve yaratıcı düşünme olarak tanımlanırken, uygulamalı beceriler ise el becerisine sahip olma ve işin gerektirdiği araç-gereçleri kullanma olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte gözlemlenen ve ustalık gerektiren davranışlar olarak tanımlanan beceri kavramının zamanla yaşanan gelişmelerle birlikte değişime uğradığı görülmektedir. Günümüzde ise bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Öte yandan beceri kavramından farklılaşan yetkinlik, bireyin edinmiş olduğu bilgiyi çalışma ortamlarında beceriye dönüştürerek kişisel ve mesleki gelişim alanlarında kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle yetkinlik kavramı içeriğe uygun bilgi ve becerinin birleşimini ifade etmektedir (Aydın-Göktepe vd., 2023). Bunun yanı sıra Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde (2017) yetkinlik *“özerklik ve sorumluluk”* ile ilgili olarak tanımlanmaktadır. Günümüz yetkinlikleri; (i) *bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği*, (ii) *öğrenme yetkinliği*, (iii) *iletişim ve sosyal yetkinlik* ve son olarak (iv) *alana özgü ve mesleki yetkinlik* kavramlarıyla tanımlanmaktadır.

Son olarak Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmeliği'nin 5/2. maddesine göre standardı belirlenen mesleklere ilişkin yeterlilik düzeylerinin Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde kabul edilen Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygun olması gerekmektedir. Seviye tanımlarında referans alınan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde sekiz yeterlilik seviyesi bulunurken, her bir seviye belirli

bilgi, beceri ve yetkinliklerin bileşiminden oluşmaktadır. Bu seviyeler, en temel öğrenme seviyesinden (seviye 1) en üst düzey öğrenme seviyesine kadar (seviye 8) geniş bir alanı kapsamaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023).

Tablo 5’te Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’ndeki sekiz yeterlilik seviyesine yer verilmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023).



Tablo 5. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde Sekiz Yeterlilik Seviyesi ve Seviye Tanımlayıcıları

Seviyeler	Seviye Tanımlayıcıları		
	Bilgi	Beceri	Yetkinlik
8. Seviye	Çalışan, bir alan ve alanlar arasındaki etkileşim hakkında en üst düzeyde öne çıkan bilgiye sahiptir.	Çalışan, araştırma ve/veya yenilik yaparken önemli sorunları çözmek ve mevcut bilgi veya profesyonel uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için gereken, sentez ve değerlendirme dâhil, en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceriye ve tekniğe sahiptir.	Çalışan yüksek düzeyde yetki, yenilik, özerklik, akademik ve profesyonel bütünlük sergiler. Araştırma ve yeni fikir ve süreçlerin gelişiminde sürekli bir sorumluluk (bağlılık) taşır.
7. Seviye	Çalışan, özgün düşünmeye ve/veya araştırma yapmaya temel teşkil eden ve bir kısmı belirli bir alanda öne çıkan yüksek derecede uzmanlaşmış bilgiye sahiptir. Bir alanla ilgili bilgiler ve farklı alanlar arasındaki etkileşim hakkında ciddi farkındalığa sahiptir.	Çalışan, yeni bilgi ve yöntemler geliştirmek ve farklı alanlardaki bilgileri birleştirmek amacıyla yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetleri için gereken uzmanlaşmış sorun çözme becerilerine sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş faaliyetlerini yönetir ve değiştirir. Çalışma gruplarının profesyonel bilgi ve uygulamalarına katkıda bulunmada ve/veya stratejik performanslarını değerlendirmede sorumluluk alır.
6. Seviye	Çalışan, bir alandaki teori ve ilkeleri eleştirel bir yaklaşımla anlamayı içeren ileri düzey bilgiye sahiptir.	Çalışan, uzmanlık gerektiren bir alanda karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gereken ustalığı (hakimiyeti) ve yeniliği ortaya koyan ileri düzey becerilere sahiptir.	Çalışan karmaşık teknik veya profesyonel faaliyet veya projeleri yönetir. Öngörülemeyen iş faaliyetlerinde karar verme sorumluluğu alır. Bireylerin ve grupların profesyonel gelişimlerini yönetmede sorumluluk alır.
5. Seviye	Çalışan, bir alanda kapsamlı, uzmanlaşma gerektiren, pratik ve teorik bilgiye ve bilgi temelinin sınırlarıyla ilgili farkındalığa sahiptir.	Çalışan, soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gereken kapsamlı bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen değişimin bulunduğu iş faaliyetlerini yönetir ve denetler. Kendisinin ve diğerlerinin performansını değerlendirir ve geliştirir.

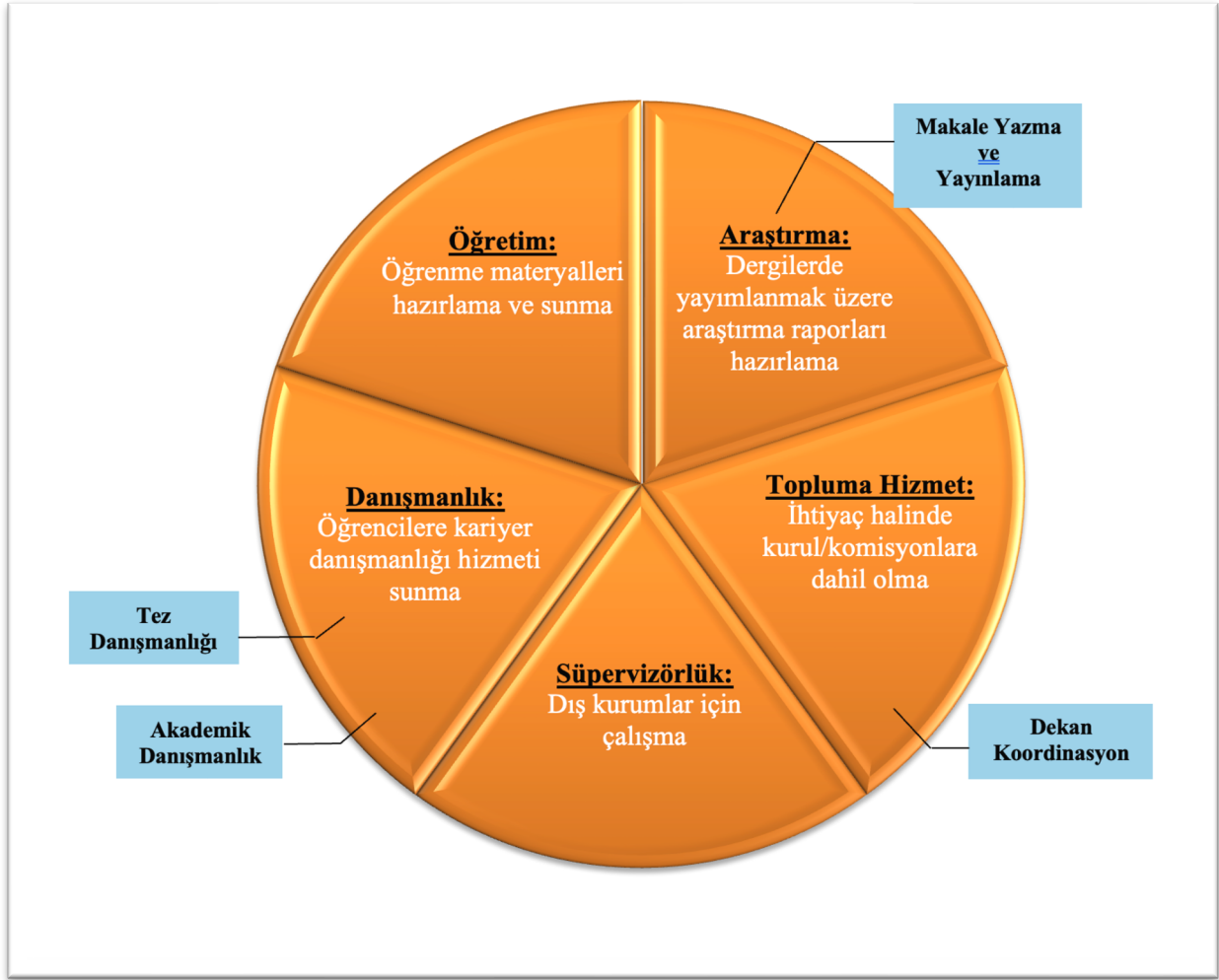
4. Seviye	Çalışan, bir alan içerisinde geniş kapsamlı, pratik ve teorik bilgiye sahiptir.	Çalışan, bir alanda belirli problemlere çözüm üretmek için gerekli olan bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan çoğunlukla öngörülebilir, ancak değişime tabi olan bir işi yaparken öz-idare kullanır. İş faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir miktar sorumluluk olarak diğerlerinin rutin işlerini denetler.
3. Seviye	Çalışan, bir alanda olgulara, ilkelere, süreçlere ve genel kavramlara dair bilgiye sahiptir.	Çalışan, temel yöntemleri, araçları, malzeme ve bilgileri seçerek ve uygulayarak problemleri çözmek ve görevleri tamamlamak için gereken bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan, görevlerin tamamlanmasıyla ilgili sorumluluk alır ve problemlerin çözümünde kendi davranışlarını ortama uyarlar.
2. Seviye	Çalışan, bir alanda temel pratik bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit kuralları ve aletleri kullanarak görevleri yerine getirmek ve rutin problemleri çözmek için ilgili bilgileri kullanmada gereken temel bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	İş gözetim altında sınırlı özerklik ile yapılır.
1. Seviye	Çalışan, temel genel bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit görevleri yerine getirmek için gereken temel becerilere sahiptir.	İş doğrudan gözetim altında belirli kurallarla tanımlanmış şekilde yapılır.

Öğretim Elemanlarının Rol ve Görevleri: Üniversitelerde Araştırma-Öğretim İlişkisi

Öğretim elemanlarının ilgili alan yazında tartışılan rolleri incelendiğinde; resmi bir eğitim almayan öğretmenler olarak düşünülen öğretim elemanlarının genel anlamda öncelikle araştırmacı olduğu varsayılmaktadır (Pekkarinen & Hirsto, 2017). Üniversitelerde ders verme görevi halen öğretim elemanları tarafından genellikle akademik pozisyonlarının resmi eğitim gerektirmeyen bir parçasını oluşturan zorunlu bir faaliyet alanı olarak görülmektedir (Nevgi & Löfström, 2015). Birçok ülkede öğretim elemanlarının işe alımında öğretim becerilerinden ziyade araştırmacı olarak liyakat durumları esas alınmaktadır (Pekkarinen & Hirsto, 2017). Niemi ve Nevgi (2014) tarafından öğretim elemanlarının bilgi yaratıcıları rollerinin bir yansıması olarak “*araştırmacı olarak öğretmenler*” düşüncesi önerilirken, Annala ve Mäkinen (2011) ise bu görüşü program tasarımıyla araştırma-öğretim bağlantısı üzerine yaptıkları araştırmada tartışmaktadır. Her ne kadar modern üniversiteler Humboldtçu araştırma-öğretim bağlantısı düşüncesine dayansa da halen üniversitelerdeki araştırma-öğretim ilişkisinin karmaşıklığı geniş ölçüde tartışılmaktadır (Annala & Mäkinen, 2011). Boyer (1990), akademik bağlamda öğretim becerilerinin göz ardı edildiğini vurgulamak üzere “*öğretim akademisyenliği*” (scholarship of teaching) kavramını ortaya atmaktadır. Öğrencilerin öğrenmesine odaklanılan öğretim akademisyenliği kavramında öğrenme süreci, öğrenci ve öğretim elemanlarının öğrenme sürecine dahil edildiği yansıtıcı ve bilinçli bir eylem olarak görülürken; bu kavramla öğrenme ve öğretme bilimine daha fazla vurgu yapılmaktadır (Pekkarinen & Hirsto, 2017). Örneğin, Healey (2000) üniversitelerde öğretim becerilerine odaklanmak için öğretim elemanlarının öğretim ve disiplinler araştırma alanlarındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak öğrenme ve öğretmeyi sistematik bir şekilde araştırmaları gerektiğini savunmaktadır.

Noe vd. (2006) tarafından bir öğretim elemanının görevleri; öğretim, araştırma, danışmanlık, topluma hizmet ve süpervizörlük bağlamlarında açıklanmaktadır. Şekil 8’de öğretim elemanlarının bu görevlerine yer verilmektedir (Noe vd., 2006).

Şekil 8. Öğretim Elemanlarının Görevleri



Öğretim

Öğretim görevi, öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarında her bir ders konusuyla ilgili olarak ödevler ve kısa sınavlar da dahil olmak üzere çeşitli öğretim materyallerini hazırlamalarını içermektedir. Aynı zamanda bu görev, öğretim elemanlarının öğretim materyallerini öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde sunmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Nitekim bu bağlamda öğretim elemanlarından her derste öğretim araç ve gereçlerini hazır hale getirmeleri beklenmektedir (Noe vd., 2006).

Araştırma

Öğretim elemanlarının yerine getirmeleri gereken görevlerden bir diğeri ise araştırma yapmaktır. Araştırma görevi, öğretim elemanlarının çeşitli dergilerde ve diğer akademik süreli yayınlarda yayımlanmak üzere araştırma raporları hazırlamalarını içermektedir. Bu görevin, öğretim elemanlarının analitik ve raporlama becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olduğu

düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırma yapmak, öğretim elemanlarının çeşitli konulardaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin işlevsel bir yolu olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu tür bilgi ve becerilerin, öğretim elemanlarının gelecekteki öğretim faaliyetlerine temel oluşturduğu varsayılmaktadır (Noe vd., 2006).

Danışmanlık

İlgili (iç ve dış) paydaşlar için oldukça değerli olan danışmanlık hizmeti, öğrenciler için en uygun araştırma ve kariyer yolunun belirlenmesi noktasında büyük bir önem arz etmektedir. Öğretim elemanları etkili danışmanlık oturumlarıyla öğrencilerin bildirdikleri sorunları, zorlukları, şikayetleri ve/veya önerileri not edebilmektedir. Bu bilgiler yakından takip edilmek üzere akademik destek departmanına/birimine iletilirken, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin artması beklenmektedir. Nitekim üniversite eğitiminden memnun olan öğrencilerin ailelerine üniversite hakkında güzel aktarımlarda bulunmaları beklenmektedir. Ayrıca ailelerin de üniversitenin eğitim performansından memnun olması beklenmektedir. Böylece öğrencilerin ve ailelerin gözünde itibarı artan üniversitelere yönelik olası şikâyetlerin azalacağı varsayılırken, memnuniyet düzeylerinin ise artacağı varsayılmaktadır. Sonuç olarak tüm bunlar öğretim elemanlarının yaptıkları basit bir danışmanlık uygulamasıyla gerçekleşebilmektedir (Noe vd., 2006).

Topluma Hizmet

Topluma hizmet görevi, öğretim elemanlarının belirli komisyonların üyesi olarak görev almalarını içermektedir. Bu hizmet alanına öğretim elemanlarının belirli bir yönetsel pozisyona sahip olmaları da dahil edilebilmektedir. Öğretim elemanlarının belirli bir yönetsel pozisyonda bulunmaları durumunda toplumsal yarara yönelik uygun politika ve kararları desteklemeleri beklenmektedir (Noe vd., 2006).

Süpervizörlük

Öğretim elemanlarının danışmanlık faaliyetlerine katılmaları önemle tavsiye edilirken; bu görev, öğretim elemanlarının üniversiteler adına çeşitli süpervizörlük projelerinde aktif bir şekilde yer almaları gerektiği anlamına gelmektedir. Örneğin, öğretim elemanları küçük ve orta ölçekli işletmelere süpervizörlük hizmeti sunabilmektedir (Noe vd., 2006).

Tablo 6'da öğretim elemanlarının yerine getirmesi gereken görevlere yer verilmektedir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Yerine Getirmesi Gereken Görevler

Eğitim kavramlarını, teorilerini ve politikalarını sistematik bir şekilde analiz etmek (Pozarnik & Lavric, 2015)
Konu bilgisinin yönleri ile bunların daha geniş politika ve bağlamlardaki uygulamaları arasındaki potansiyel ilişkileri belirlemek
Değer sistemleri üzerinde düşünmek
Öğrenenlerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını kabul etmek
Programı belirli bir eğitim bağlamına göre uyarlamak
Öğrencilere öğrenme sürecindeki farklı rollere ilişkin farkındalık kazandırmak
Eğitim sistemlerinin yapılarını ve amaçlarını anlamak
Farklı bağlamlarda eğitim araştırmaları yapmak
Öğrencilere etkili danışmanlık yapmak
Kurumda öğrenme ve öğretme ortamlarının iyileştirilmesine yönelik projeleri yönetmek
Eğitim programlarını yönetmek
Eğitim programlarını/materyallerini değerlendirmek
Yeni eğitim ihtiyaçlarını ve beklentilerini öngörebilmek
Eğitim ekiplerini yönetmek veya koordine etmek
Öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını takdir etmek
Farklı öğrenme/öğretme stratejileri kullanmak
İş birliğine dayalı problem çözme becerilerine sahip olmak
Öğretilecek konu hakkında bilgi sahibi olmak
Öğrenme çıktılarını ve öğrencilerin başarılarını değerlendirmek
Bireysel ve grupla etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak
Öğrenmeye elverişli olumlu bir iklim yaratmak
E-öğrenmeden yararlanma ve bunu öğrenme ortamlarına dahil etmek
Zamanı etkili bir şekilde yönetmek
Kendi performansını yansıtmak ve değerlendirmek
Mesleki gelişim ihtiyacına yönelik farkındalığa sahip olmak
Eğitim bilimine bağlılık duymak
Yansıtıcı ve araştırma temelli uygulamalardan yararlanmak
Zorluklara karşı yaratıcı yaklaşımları benimsemek
Ulusal ve uluslararası ağlara aktif olarak katılım sağlamak
Çağdaş öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak

Öğretimsel liderlik kapasitesine sahip olmak
Akademik alanda değişimin temsilcisi olmak
İş dünyasıyla bağlantı kurmak (Pozarnik & Lavric, 2015)
Olgun kişiliğe sahip olmak
Örnek olmak (Muzenda, 2013)
İçerik ve öğretim metodolojisine hâkim olmak
Öğrencilerle ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurma becerisine sahip olmak
Öğretim yeterliliğini sürekli geliştirmek
Yönetsel becerilerini geliştirmek
Program yetkinliğini geliştirmek
Bilimsel becerilerini (araştırma ve yayınlar) geliştirmek
Ölçme-değerlendirme becerilerini geliştirmek (Rohman vd., 2023)
Öğrenme süreçlerini planlamak
Öğrenme süreçleri ve sonuçlarını değerlendirmek ve iyileştirmek
Öğrencileri iyi tanımak
Öğrenmeyi planlamak ve uygulamak
Sürekli mesleki gelişimi hedeflemek

Öğretim elemanlarının yukarıda bahsedilen görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri noktasında kariyerleri boyunca akademik, kişisel ve mesleki yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Nasıl mı? Bunu sağlamanın bir yolu olarak öğretim elemanlarının bireysel çalışmalarının yanı sıra kendi ya da meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanarak bilgi edinmeleri gösterilebilir. Daha da önemlisi yükseköğretim kurumlarının bu özellikleri öğretim elemanlarına (i) *atölye çalışmaları ve seminerler düzenleme*, (ii) *danışmanlık ve süpervizörlük hizmetleri sunma*, (iii) *kişilerin kendi öğretim uygulamaları üzerinde araştırma yapmalarını teşvik etme*, (iv) *öğrenme ve öğretme içerikli eğitimler düzenleme*, (v) *görevde yükselme prosedürlerini düzenleme* ve son olarak (vi) *öğretim kalitesini sistematik olarak değerlendirerek sonuçları iyileştirme* gibi yollarla kazandırabildikleri ifade edilmektedir (Trigwell vd., 2000).

Yükseköğretim Kurumlarında Yetkin Öğretim Elemanları

Yükseköğretim kurumlarının, toplumsal ilerlemeyi sağlayabilmesi noktasında nitelikli mezunlar yetiştirmesi gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz sanayi devrimi 4.0 dijital çağında,

rekabet edebilecek insan kaynaklarına büyük bir ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim üniversitelerin kaliteli mezunlar yetiştirmelerine ilişkin rolünün genel anlamda öğretim elemanlarının yeterliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Sanayi devrimi 4.0 çağında giderek artan rekabet göz önünde bulundurulduğunda, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olan akademisyenliğin de içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerine uygun olarak gelişmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim 4.0 çağında öğretim elemanlarının temel yeterliliklerin yanı sıra yenilikçilik, yaratıcılık, öngörü, deneysellik, açık fikirlilik ve ağ kurma veya oluşturma gibi farklı becerilere sahip olmaları büyük bir önem taşımaktadır (Sitepu vd., 2020).

İyi ve etkili bir öğretim elemanının nasıl betimleneceği genellikle zordur, çünkü bu konuyu ele alan araştırmacılar iyi bir öğretim elemanının resmini çeşitli eğitim teorileri, ahlaki veya sosyal değerler temelinde oluşturmaktadır (Duta vd., 2014). Genel anlamda nitelikli bir öğretim elemanının, öğrencilerde belirli bir tutum değişikliği yaratmak için bir dersi planlama ve öğrenme sürecini yönetme konusunda profesyonel olduğu belirtilmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının profesyonelliği işini yaparken gösterdikleri performans ve tutumda görülebilmektedir. Ayrıca bu profesyonellik, öğretim elemanlarının öğrenme materyallerini düzenlemedeki yaratıcılığında da görülebilmektedir (Anggraeni, 2014). Öte yandan profesyonel öğretim elemanları ve araştırmacıların (i) *ders verme*, (ii) *araştırma yapma*, (iii) *topluma hizmet* ve (iv) *araştırma ve topluma hizmet sonuçlarını yayma* gibi sorumlulukları yerine getirebildikleri varsayılmaktadır (Nadeak & Naibaho, 2019). Bunun yanı sıra bir öğretim elemanının “yetkin” olarak değerlendirilebilmesi için liderlik etmesi, toplantıları yönlendirmesi, öğrenme sürecine dahil olmayı başarması ve öğrencilerle etkili iletişim kurarak öğrencilerin iyi sınav sonuçları almalarını sağlaması gerekmektedir (Duta vd., 2014). Dolayısıyla öğretim elemanlarının temel görevlerini yerine getirirken yetkin olmaları durumunda kurumların, fakültelerin ve programların gelişimine katkı sağladıkları düşünülmektedir (Nadeak & Naibaho, 2019). Sonuç olarak öğretim elemanlığı, genel eğitim performansının süreç ve sonuçlarını destekleme noktasında önemli bir stratejik konum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının performansının, üniversitelerin eğitim performansı üzerinde anlamlı bir etki yarattığı düşünülmektedir. Nitekim bu bağlamda öğretim elemanlarının performansının, eğitim sürecinin dinamikliğini, etkililiğini ve verimliliğini destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Anggraeni, 2014).

İlgili alan yazında öğretim elemanlarının yeterliliğine ilişkin yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde genellikle “eğitim-öğretim”, “araştırma” ve “topluma hizmet” olmak üzere üç yeterlilik alanı ön plana çıkmaktadır (Imron vd., 2019).

Şekil 9’da öğretim elemanlarının eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında sahip olmaları gereken alt yeterliliklere yer verilmektedir (Imron vd., 2019).

Şekil 9. Öğretim Elemanlarının Eğitim-Öğretim, Araştırma ve Topluma Hizmet Alt Yeterlilikleri



Tablo 7’de öğretim elemanlarının sorumluluklarına ve bu sorumluluklara ilişkin performans standartlarına yer verilmektedir (Anggraeni, 2014).

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Sorumlulukları ve Bu Sorumluluklara İlişkin Performans Standartları

Sorumluluk	Performans Standartları
Eğitim-Öğretim	a. Derslere zamanında girmek b. Öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak c. Ders materyallerini düzenli olarak güncellemek d. Materyaller geliştirmek e. Yapıcı geri bildirim olarak test sonuçlarını öğrencilerle tartışmak f. Etkili ders anlatmak g. Sınıf tartışması ve öğrenme etkinliklerinin uygulanması için fırsat(lar) yaratmak h. Ders materyallerini ders izlencesinde belirtildiği şekilde hazırlamak i. Öğrencilerin öğrenme ilgilerini/motivasyonlarını arttırmak amacıyla medya araçlarından yararlanmak j. Öğrencilere seminerlerde, makale yazmada ve diğer akademik faaliyetlerde rehberlik etmek
Araştırma	a. Araştırmalar tasarlamak ve yürütmek b. Araştırma raporlarını bilimsel terimlere dayanarak doğru bir şekilde hazırlamak c. Ulusal ve uluslararası konferanslarda sunum yapmak d. Akademik kitaplar yazmak e. Araştırmalarda öğrencilere rehberlik etmek f. Güncel araştırmaları takip etmek
Toplumsal Katkı	a. Uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak toplumsal kalkınmaya fayda sağlamak b. Toplumsal sorunların çözümünde aktif bir rol oynamak c. Topluma hizmet çalışmalarını yürütmek

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretim elemanlarının eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet yoluyla bilimi, sanatı ve teknolojiyi dönüştürme, geliştirme ve yayma temel

görevlerine sahip profesyonel eğitimciler ve bilim insanları oldukları belirtilmektedir (Anggraeni, 2014).

Son olarak Madjid (2020), bir öğretim elemanı yeterliğinin (i) *mesleki yeterlilik*, (ii) *öğretim yeterliliği*, (iii) *kişilik yeterliliği* ve (iv) *sosyal yeterlilik* olmak üzere dört temel unsurdan oluştuğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirirken mesleki yeterlilik, öğretim yeterliliği, kişilik yeterliliği ve sosyal yeterlilik olmak üzere dört yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Şekil 10'da öğretim elemanlarının dört yeterlilik alanı açıklanmaktadır (Madjid, 2020).

Şekil 10. Öğretim Elemanlarının Dört Yeterlilik Alanı

Mesleki Yeterlilik	Herhangi bir çalışma alanındaki bilimsel gelişmelere hakim olma becerisi
Öğretim Yeterliliği	Program geliştirme, öğretim materyalleri geliştirme ve öğrenme stratejileri tasarlama becerisi
Kişilik Yeterliliği	Kararlı, tutarlı, bilgili, olgun, onurlu ve asil bir kişiliği yansıtarak öğrenciler için rol model olma becerisi
Sosyal Yeterlilik	İlgili (iç ve dış) paydaşlarla olumlu sosyal ilişkiler yürütme becerisi

Şekil 10'da yer alan her bir yeterlilik alanına ilişkin detaylı bilgiye aşağıda yer verilmektedir.

Mesleki Yeterlilik

Öğretim elemanlarının konu içeriği ve öğrenme metodolojisine hâkim olma becerisi olan mesleki yeterliliğin; öğretim elemanlarının programa, bilimsel alana/içeriğe, kavramlara, metodolojiye, yapıya ve materyallere hakimiyetini içermesi nedeniyle geniş ve derin bir yapıyı temsil ifade edilmektedir (Astuty, 2015).

Tablo 8'de öğretim elemanlarının mesleki yeterlilik alanına ilişkin özetleyici bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilik Alanı

Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilik Alanı:

Disiplin alanının özüne ve bilimsel metodolojiye hâkim olmak

Programa hâkim olmak

Bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olmak ve kullanmak

Program materyallerini düzenleme çalışmalarını yürütmek

Eylem araştırması yoluyla öğrenme kalitesini arttırmak

Öğretim materyallerine hâkim olmak

Öğrencileri ders materyallerinin ana hatlarını/sonuçlarını çıkarabilmeleri için cesaretlendirmek

Bir programdaki çeşitli konuların akış şeması bağlantılarını formüle etmek

Öğrencileri dersler ve bunların gerçek dünyadaki uygulamaları arasındaki ilişkiyi anlamaları için desteklemek

Yaratıcı öğrenme materyalleri geliştirmek

Öğretim materyallerini gerek teorik gerekse de pratik uygulama açısından zenginleştirmek

Öğrencileri materyallere hâkim olabilmeleri için cesaretlendirmek

Profesyonelliği sürdürülebilir bir şekilde geliştirmek

Öğrencilerin bilgilerini ve uzmanlıklarını geliştirmelerini desteklemek

Öğrencileri çeşitli eğitimlere katılmaya teşvik etmek (Astuty, 2015)

Öğretim Yeterliliği

Öğretim elemanlarının öğrenmeyi yönetme becerisi olan öğretim yeterliliği, yükseköğretim kurumlarında öğrenme çıktılarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içeren öğrenmeyi koordine etme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Olagunju & Iwintolu, 2023). Darling-Hammond’a (2010) göre öğretim elemanlarının öğretim yeterliliği öğrenci başarısının en güçlü belirleyicilerinden biridir. Aynı şekilde öğretim elemanının kaliteli eğitimi, gelecekte çalışma dünyasında yer alacak öğrencilerin kariyer yaşamını zenginleştirebilmektedir. Bilindiği üzere öğretim elemanlarının kariyer gelişim süreci genellikle araştırma niteliğine (ve çoğu zaman niceliğine) bağlıyken, öğretim kalitesi göz ardı edilerek daha az önemsenebilmektedir. Ayrıca öğretim elemanları araştırma yöntemleri konusunda kapsamlı bir eğitimden yararlanma noktasında çeşitli fırsatlara sahip olabilirken, nitelikli öğretimle bağlantılı yeterlilikler çoğunlukla “*ihmal edilen yarı*” olarak kalabilmektedir. İyi bir araştırmacının aynı zamanda iyi bir eğitmeni olduğu varsayımından hareketle Popüler Şangay sıralaması gibi üniversite sıralamalarında da yalnızca araştırma sonuçları dikkate alınmaktadır (Požarnik & Lavric, 2015). Öte yandan öğrencilerin farklılaşan

özellikleri, bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler, sosyal ve ekonomik sorunlar, psikoloji ve nörobilim alanında öğrenmeye ilişkin yeni araştırma bulguları, yükseköğretimin küreselleşmesi ve uluslararasılaşması gibi çeşitli faktörler üniversitelerde öğrenme ve öğretme kalitesinin daha fazla dikkate alınması gerekliliği ön plana çıkarmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun *Avrupa Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenme ve Öğretme Kalitesinin Arttırılması*'na ilişkin raporunda (2014), 19. yüzyıldan kalma ve ağırlıklı olarak ders anlatmaya dayalı öğretim modellerinin artık üniversitelerdeki yeni gelişmelerle ve toplumsal zorluklarla uyumlu olmadığı belirtilmektedir. Bu durumun değişmekte olduğunu gösteren işaretler bulunsa da öğrenme ve öğretme alanlarındaki yeni gelişmelerin yükseköğretim kurumlarına tam anlamıyla yansımadağı düşünölmektedir. Yine ilgili raporda öğretim kalitesinin Avrupa'daki yükseköğretim reform gündemlerinin merkezinde yer alması gerektiğı ifade edilmektedir. Ancak bu durumun, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin arttırılması noktasında destek sağılayan birkaç kişiye bağılı olduğı düşünölmektedir kurumsal destek ya da teşviğın yetersiz olduğı varsayılmaktadır (European Commission Report, 2014).

Akademik personellerin nitelikli profesyonel bir eğitimci olarak eğitimmesini sağılamak kurumların sorumluluğında olmakla birlikte en iyi pedagojik uygulamalarda yetkin olduklarından ve öğretimde mükemmellik için çabaladıklarından emin olmak da akademik personelin sorumluluğundadır. Nitekim bu bağlamda en iyi öğretim uygulamalarının eleştirel düşünme, yaratıcılık, etik sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme gibi becerileri kapsadığı belirtilmektedir (European Commission Report, 2014). Öğretimde mükemmellik bağlamında devam edilecek olursa öğretim kalitesi de Bologna reformlarıyla bağlantılı olarak hazırlanan kalite kriterleri arasında yavaş yavaş yerini almaktadır. Bu durumu kanıtlayıcı bir nitelikte Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliğı'nin (ENQA) Ulusal Dış Kalite Güvence Sistemleri Rehberi'nde *“Kurumlar, öğrencilere eğitim vermekle görevli personelin bu konuda nitelikli ve yetkin olmalarını sağılamalıdır.”* ve *“Kurumlar, personel alma ve atama prosedürlerinde yeni personelin öğretim becerileri konusunda en azından gerekli asgari yeterlik düzeyine sahip olduklarından emin olmak için bir araç içermelidir.”* ifadeleri örnek gösterilebilmektedir (ENQA, 2007, Akt., Pozarnik & Lavric, 2015).

Shulman (1987) öğretim yeterliliğini, farklı yeteneklerin hayata geçirilebilmesi noktasında öğrenme çıktıları aracılığıyla öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri anlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme yeteneğı olarak açıklamaktadır. Akademik personelin öğretim yeterliliğı iki bağlamda tanımlanabilmektedir. Birinci bağlamın öğretim elemanlarının öğretim becerilerini uygulama becerileriyle ilişkili olduğı ifade edilirken;

ikinci bağlamın ise öğretim elemanlarının öğrencilere mesleki gelişim açısından rol model olma niteliğiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu yeterlilikler arasında öğrencilerle iletişim/etkileşim kurma, hedef(ler)in belirlenmesi, her bir dersin tanımlanması, ders(ler)in planlanması, farklı medya ve öğrenme kaynaklarının seçilmesi, öğrenmeyi yönetme ve değerlendirme becerisi yer almaktadır (Olagunju & Iwintolu, 2023). Ayrıca bir öğretim elemanının öğretim yeterliliği arasında öğrenenleri anlama, öğrenmeyi tasarlama ve uygulama, öğrenme çıktılarını değerlendirme ve öğrenenlerin farklı potansiyellerini gerçekleştirmeleri için onları geliştirme becerileri yer almaktadır. (Sukanti vd., 2008, Akt., Astuty, 2015). Ayrıca Ryegard vd. (2010) göre öğretim elemanları, öğrencilerin bir konudaki yeteneklerini anlayabilmeli, öğrenme sürecinde herhangi bir zorluklarla karşılaşılması durumunda öğrencilerin nasıl daha farklı ve etkili öğrenebileceklerini düşünebilmeli ve öğrencilere karşı ayrımcı bir tutum içinde bulunmamalıdır (Akt., Olagunju & Iwintolu, 2023).

Tablo 9’da öğretim elemanlarının öğretim yeterliliği alanına ilişkin özetleyici bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliliği Alanı

Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliliği Alanı:
Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini anlamak
Kültürel çeşitlilik bağlamında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamak
Öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme güçlüklerini anlamak (Roelofs & Sanders, 2007)
Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan eğitim programı geliştirmek
Öğretim planı hazırlamak
Etkileşimsel öğrenmeyi kullanmak
Eğitim teorilerini anlamak
Öğrenme sonuçlarını değerlendirmek
Öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini desteklemek (Baryanto, 2023)
Öğrenme teorisine ve ilkelerine hâkim olmak (Pozarnik & Lavric, 2015)
Etkili bir öğrenme süreci tasarlamak
Etkili öğrenme uygulamaları gerçekleştirmek
Öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendirmek
Öğrenme kaynağına ve öğretim araçlarına karar vermek
Öğrenme yönetimini planlamak
Sınıf yönetimini planlamak

Medya ve öğrenme kaynaklarının kullanımını planlamak
Öğrenme stratejisine/yöntemine karar vermek
Zamanı etkili yönetmek
Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak (Anggraeni, 2014)
Değerlendirme sürecini tasarlamak ve uygulamak
Öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim vermek
Hedef(ler)i belirlemek
Öğrencilerin aile geçmişini ve sosyal çevresini (kültürünü) tanımak
Kültürel bağlamda öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak
Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları anlamak
Öğretim yöntem ve tekniklerini/stratejilerini belirlemek
Öğretim materyallerini öğrencilerin ve çalışma dünyasının ihtiyaçlarına göre uyarlamak
Öğrenme sürecinde etkili öğrenme materyali sunmak
Ders süresini etkili kullanmak (Muzenda, 2013)
Kendi öğrenme anlayışını fark ederek bunu öğretim sürecine uygulamak
Öğrenci gruplarına rehberlik etmek
Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak
Kendi disiplin alanındaki araştırma, tasarım ve diğer bilgi birikimini öğretim sürecinde kullanmak
Öğretim sürecinde kendi deneyimlerinden yararlanmak
Öğrencilere etkili geri bildirim vermek
Öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak
Kendi konu alanındaki uzmanlığın bir öğretim gücü olduğunu kabul etmek (Pekkarinen & Hirsto, 2017)

Kişilik Yeterlilikleri

Öğretim elemanının karakteriyle ilgili olan kişilik yeterliliğin öğrenme sürecinin başarısı için önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Öğretim elemanlarının bilimsel gelişmelere ve hızla değişen eğitim yöntemlerine veya teknolojilerine uyum sağlayamamaları durumunda yalnızca mezunların geleceğinin değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının varlığının ve geleceğinin de tehdit altında olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının kişiliklerini geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir (Maulana & Hamidi, 2020, Akt., Herdah vd., 2022). Bir öğretim elemanının güçlü kişiliğiyle toplum ve öğrenciler için iyi bir rol model olması beklenirken, bir öğretim elemanının kesinlikle sahip olması

gereken özellikler arasında ise örnek olma, alçakgönüllülük, olgunluk, sabır, empati, sempati, öz disiplin ve asil bir karakterin yer aldığı düşünülmektedir (Suparman & Nurliana, 2020, Akt., Herdah vd., 2022).

Tablo 10’da öğretim elemanlarının kişilik yeterliliği alanına ilişkin özetleyici bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Kişilik Yeterliliği Alanı

Öğretim Elemanlarının Kişilik Yeterliliği Alanı:

Güçlü, olgun, lider, dürüst, tutarlı, kararlı, bilgili, disiplinli ve arkadaş canlısı bir karaktere sahip olmak

Yasal, sosyal ve kültürel kurallara uygun olarak tutarlı bir şekilde hareket etmek

Bilgili, ileri görüşlü ve ölçülü olmak

Akademisyen/öğretim elemanı olmaktan gurur duymak

Bağımsız çalışmak

İş ahlakına sahip olmak

Yüksek özgüven ve sorumluluk sahibi olmak

Saygın bir şekilde davranmak ve hareket etmek

Rol model olmak

Kendi performansını gerçekçi değerlendirmek

Kendini sürekli geliştirmek

Görüş farklılıklarına karşı hoşgörülü olmak

Adil, dürüst ve sorumlu olmak

Mesleki etik kurallara uymak (Sitepu vd., 2020)

Sosyal Yeterlilik

Öğretim elemanlarının öğrencilerle ve daha geniş topluluk(lar)la sosyal iletişim kurma becerisi olan sosyal yeterlilik, toplumun bir üyesi olarak öğretim elemanlarının öğrenciler, öğrenci velileri/vasileri ve çeşitli öğrenme topluluklarıyla etkili bir şekilde iletişim ve etkileşim kurma becerisini temsil etmektedir (Astuty, 2015).

Tablo 11’de öğretim elemanlarının sosyal yeterlilik alanına ilişkin özetleyici bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Sosyal Yeterlilik Alanı

Öğretim Elemanlarının Sosyal Yeterlilik Alanı:

Etkili bir şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurmak (Astuty, 2015)

Sosyal ilişkiler ve veri/bilgi inovasyonunu pratik bir şekilde kullanmak

İlgili paydaşlarla (öğrenciler, akademik/idari personel vd.) etkili bir şekilde ilişki kurmak

Toplumla etkili bir şekilde etkileşim kurmak (Baryanto, 2023)

İlgili paydaşlarla ve toplumla etkili ve empatik bir iletişim kurmak

Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde eğitimin gelişimine katkıda bulunmak

İletişim kurmak ve öğrenci davranışlarını geliştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak

Objektif ve ayrımcı olmayan bir şekilde hareket etmek

Her öğrencinin (fiziksel durum ve ırk gibi çeşitli özellikleri fark etmeksizin) öğrenme sürecine aktif ve güvenle katılımını kolaylaştırmak

Empatik ve nazik olmak

Öğrenme sürecinde etkili olan çift yönlü iletişime öğrencilerin katılımını kolaylaştırmak

Görevlendirilen her yere uyum sağlamak

İlgili (iç ve dış) paydaşlarla sosyalleşmek

Öğrencilerin çeşitli topluma hizmet etkinliklerine katılımlarını kolaylaştırarak sosyalleşmelerini desteklemek (Novianti & Nurlaelawati, 2019)

Özetle; *mesleki yeterlilik* kavramları anlama ve diğer bilimlerle ilişkilendirme, eleştirel analiz yapma, son bilimsel gelişmeleri anlama ve öğretim becerilerini geliştirmek için problem çözme yeteneğini içerirken, *öğretim yeterliliği* ise eğitimin temellerini anlama, öğrencileri anlama ve potansiyellerini açığa çıkarma/gerçekleştirme, program veya ders izlencesi geliştirme, öğretimi tasarlama, öğretim teknolojilerini kullanma, öğretim materyali geliştirme ve öğrenme çıktılarını değerlendirme dahil olmak üzere öğrencilerle ilgili öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetme becerilerini içermektedir (Imas, 2017, Akt., Komalasari vd., 2023). Ayrıca *kişilik yeterliliği* öğretim elemanlarının öğrencilere örnek teşkil eden olumlu kişilik özelliklerine (kibar, lider, dürüst, disiplinli, kararlı, tutarlı, duyarlı, bilgili, olgun, güçlü, asil vd.) sahip olma becerisini içerirken, *sosyal yeterlilik* diğer öğretim elemanlarıyla, öğrencilerle, öğrenci velileriyle ve daha geniş anlamda toplumla etkili ve verimli bir şekilde iletişim kurma becerilerini içermektedir (Muzenda, 2013).

Yukarıda öğretim elemanı yeterlilikleri (i) *mesleki*, (ii) *öğretim*, (iii) *kişilik* ve (iv) *sosyal* olmak üzere dört alanda birbirlerinden bağımsız bir şekilde ele alınsa da bu yeterlilik

alanlarının birbirleriyle iç içe geçtiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle birbirleriyle ilişkili olan bu yeterlilik alanlarının öğretim elemanlarının bütüncül gelişimini sağlama noktasında bir referans noktası olarak ele alınması büyük bir önem taşımaktadır.

Yükseköğretimde İhmal Edilen Bir Boyut: Program Yetkinliği

Araştırma ve inovasyon kültürünün merkezi olarak kabul edilen yükseköğretim kurumları (Öztemel, 2013), toplumun geleceğini şekillendirecek bilginin inşası ve çağın gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Adem, 1977; Kaya, 2009, Akt., Yılmaz & Tınmaz, 2016). Modern araştırma üniversitesinin ilk örneği olarak kabul edilen Berlin Üniversitesi'nin kurucusu Humbolt'a göre üniversite, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin birlikte ve tutarlı bir şekilde uygulandığı kurumdur (Terzioğlu, 2003, Akt., Yılmaz & Tınmaz, 2016). Reboul'a (1990) göre eğitim ve araştırma, üniversiteler tarafından birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken birbirlerini tamamlayıcı, holistik işlevlerdir (Akt., Yılmaz & Tınmaz, 2016).

4.0 sanayi devriminin eğitim alanında, özellikle de yükseköğretim düzeyinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Endüstri 4.0 paradigmasının yükseköğretimdeki izdüşümü üniversite 4.0 ya da yeni nesil üniversite olarak nitelendirilmektedir (Lapteva & Efimov, 2016). Yeni nesil üniversiteler, içinde bulunduğumuz bilgi çağının en karakteristik özelliği olan bilgi patlamasını birçok açıdan yaşamaktadır. Bu bağlamda geleneksel disiplin yaklaşımları sorgulanmış, yeni kurum türleri ortaya çıkmış, yeni akademik programlar geliştirilmiş ve yeni teknolojilerle birlikte öğrenme süreci de yapılandırılmıştır (Bitzer, 2009). Dolayısıyla üniversitelerin bugüne kadar tercih etmiş oldukları öğrenme ve öğretme paradigmalarını değiştirmeye hazır olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu yeni çağda üniversitelerin akademik bilgi kaynağı olmalarının yanı sıra yeni koşullara uyum sağlayabilen rekabetçi mezunlar yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu gerekliliğe istinaden kampüs içerisindeki öğrenme ortamlarının yanı sıra öğretim elemanı yetkinliğinin, kaliteli mezunlar yetiştirmek için ana belirleyici faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir (Ofojebe & Chukwuma, 2015). Bir eğitimci olarak öğretim elemanlarının, genel eğitim sürecini ve sonuçlarını destekleme noktasında oldukça stratejik bir konuma sahip olduğu söylenebilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının önemli bir bileşeni olan öğretim elemanlarının, eğitim sistemi ve öğretim süreçlerini ve nihayetinde de üniversitelerin kalitesini olumlu yönde etkileyen önemli bir motivasyon kaynağı olduğu varsayılmaktadır (Anggraeni, 2014).

Türkiye’de yükseköğretim alanında kalite güvence sistemini sağlamayı ve güçlendirmeyi misyon edinen Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK, 2021), üniversitelerin genel anlamda “*araştırma ve geliştirme*”, “*eğitim ve öğretim*” ve “*toplumsal katkı*” olmak üzere üç temel işlevinin olduğunu belirtmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının kariyer gelişimlerinin genellikle ilk işleve, yani araştırma kalitesine (ve çoğu zaman yeterliliğine) bağlı olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde kaliteli öğretimle ilişkili yetkinliklerin çoğunlukla “*ihmal edilen yarı*” olarak kaldığını savunan Pozarnik ve Lavric’e (2015) göre öğretim elemanları araştırma yapma ve sonuçlarını raporlama noktasında daha çok fırsata sahip olabilmektedir. Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının küresel dünyadaki dönüşümüyle birlikte kaliteli program geliştirme ve öğretim faaliyetlerinin önem kazandığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanlarının (i) *etkili program(lar) hazırlamaları*, (ii) *öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun çalışmalarda bulunmaları*, (iii) *açık ve anlaşılır öğrenme materyalleri hazırlamaları*, *etkili ders anlatımları gerçekleştirmeleri*, (iv) *öğrencilere gereken ilgiyi göstermeleri ve onlara saygı duymaları*, (v) *öğrenme sürecinde öğrencilerin bağımsızlıklarını desteklemeleri*, (vi) *yeni öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına uyum sağlamaları*, (vii) *öğrencilerin aktif ve iş birlikli öğrenmelerini destekleyici öğretim yöntemlerini kullanmaları*, (viii) *uygun ve alternatif değerlendirme araçlarını kullanmaları*, (ix) *etkili ve yapıcı geri bildirimlerde bulunmaları* ve son olarak (x) *kendi öğretim becerilerini geliştirmek için öğrencilerden ve diğer kaynaklardan öğrenmeye istekli ve motive olmaları* gerekmektedir (Ramsden, 1992, Akt., Blaskova vd., 2015).

Ciddi ve kökten yeni bir paradigmatic kırılmaya doğru hızla evrilen 21. yüzyılda (Şimşek & Adıgüzel, 2012) öğretim elemanı yetkinlikleri gözden geçirilmeden önce yetkinlik kavramının ele alınması gerekmektedir. Çünkü genellikle birbirleriyle ilişkili olan beceri, yetenek, yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramlarının sıklıkla birbirleri yerine yanlış kullanılmasının gerek ulusal gerekse de uluslararası literatürde bir kavram karmaşasına yol açtığı düşünülmektedir. Nitekim bu bağlamda şemsiye başka bir ifadeyle bütüncül bir kavram olarak düşünülmesi gereken “*yeterlik*” kavramı bilgi, beceri, tutum, değer, inanç ve diğer kişisel özellikleri içerirken; “*yeterlik*” kavramını oluşturan öğeleri ve özellikleri (bilgi, beceri, tutum ve kişisel özellikler vb.) temsil eden “*yeterlilik*” kavramı ise analitik olarak incelenebilen, ele alınabilen ve gözlemlenebilen davranış cinsinden özellikleri içermektedir (Alan & Güven, 2022). Yeterlik ve yeterlilik kavramlarıyla yakından ilişkili olan yetkinlik kavramı ise genellikle bir bireyin mesleğinde yeterli olduğunu ifade etmek için kullanılırken, özellikle mesleki yeterlilikler açısından ele alındığında herhangi bir işin yerine getirilmesi

noktasında gerekli olan asgari yeterlik ve beceri anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla mesleğindeki “yeterliliklere” sahip olan bir bireye “yetkin” denilebilir (Mansfield, 2004). Anlaşılabacağı üzere yetkinlik kavramını beceri, yetenek, yeterlik ve yeterlilik gibi diğer kavramlardan ayırt etmek oldukça zor olabilmektedir.

Eğitimsel bir perspektifle ifade etmek gerekirse, yeterlik özellikle asgari standartlarda ihtiyaç duyulan çıktıları ifade ederken, yetkinlik bir kişinin işinde iyi performans sergilemesini sağlayan girdilerdir (Sitepu vd., 2020). Eğitim alanındaki bazı araştırmacılara göre “yetkinlik” kavramı, bireylerin belirli durum ve sorunlara bir yanıt olarak bilgi, beceri, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik yetenekleri kullanabilme kapasitelerini göstermektedir. Yetkin bir öğretim elemanı yalnızca bilimsel bilgiye sahip olan bir kişi olmamakla birlikte aynı zamanda belirli zorluklarla başa çıkabilen ve mevcut kaynakları optimum düzeyde kullanarak belirli durumlar karşısında en uygun nasıl davranabileceğine ilişkin yüksek bir farkındalığa sahip olan kişidir (Di Battista vd., 2022). “Yetkinlik” kavramının yaygın olarak kabul edilen bir tanımdan yoksun olduğunu savunan Westera (2001), bu kavramı eğitim çerçevesinde iki farklı perspektiften ele almaktadır. Yetkinlik kavramı teorik bir bakış açısıyla ele alındığında “belirli davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştıran bilişsel bir yapı” olarak tanımlanırken, operasyonel açıdan ele alındığında ise “karmaşık ve öngörülemez durumlarla başa çıkma kapasitesini temsil eden bir dizi beceri ve davranış” olarak tanımlanmaktadır. García-Valcárcel (1992) ise öğretim elemanı yetkinliğinin anlaşılması noktasında birbirlerinden farklı bu tanımları sentezleyerek “yetkin öğretim eleman(lar)ını”, esasen öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına zamanında ve uygun yanıt verebilen kişiler olarak nitelendirmektedir (Akt., Di Battista vd., 2022). Öğrenci ile program arasında bir köprü görevi üstlenen eğitimcilerin en önemli nitelikleri düşünüldüğünde; (i) *programdaki felsefi yaklaşımı algılayabilme*, (ii) *psikolojik yaklaşımları öğrencilerin öğrenmesi açısından değerlendirebilme*, (iii) *toplumun kültürel yapısıyla program uyumunu inceleyebilme*, (iv) *hangi alanların hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu anlayabilme*, (v) *öğretim programlarındaki hedef kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme* ve son olarak (vi) *öğrencilere ve kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme araçlarını belirleyebilme* yeterlilikleri ilk akla gelenler arasındadır (Kahramanoğlu, 2019). Ayrıca okuryazarlık türleri eğitim bilimsel bir açıdan ele alındığında ilgili alan yazında eğitimcilerin yetkinliği, program okuryazarlık tür ve düzeyleriyle de ilişkilendirilebilmektedir. Program okuryazarlığı olarak ifade edilen bu yeterlilik eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerini kapsamaktadır. Daha farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse program

okuryazarlığı, eğitimcilerin program özelliklerine ilişkin farkındalıklarını ve bu farkındalıkları programa yansıtarak programı etkili bir şekilde uygulayabilmelerini içermenin yanı sıra programdaki değişikliklere ayak uydurabilmelerini ve programın uygulanması aşamasında etkili ve verimli olabilmelerini içermektedir (Keskin, 2020). Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğretim elemanı yetkinliği kavramına ve yapısına ilişkin ilgili alan yazında üzerinde uzlaşılmış bir tanımın bulunmaması, teorik açıdan sorunlar doğurabilmektedir. Bu konu birçok araştırmada “*etkili öğretim*”, “*iyi öğretim*” ya da “*kaliteli öğretim*” gibi farklı kavramlardan yararlanılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Di Battista vd., 2022). Shulman’a (1987) göre nitelikli bir öğretimin temelini oluşturan yedi bilgi kategorisi bulunmaktadır. Bu bilgi kategorileri ise “*içerik bilgisi*”, “*genel pedagojik bilgi*”, “*program bilgisi*”, “*pedagojik içerik bilgisi*”, “*öğrenenler ve öğrenen özellikleri bilgisi*”, “*eğitim bağlamı bilgisi*” ve “*eğitim amaçları/hedefleri, çıktıları ve değerleri ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi*”nden oluşmaktadır. Öte yandan gerek kavramsal gerekse de yapısal açıdan yetkinliğin tam anlamıyla neyi temsil ettiğine dair üzerinde uzlaşılmış bir tanım ve anlayış eksikliğinin olması özellikle öğretim kalitesinin geliştirilmesi noktasında öğretim elemanı yetkinliğinin değerlendirilmesine yönelik güvenilir yöntemlerin geliştirilmesini oldukça önemli kılmaktadır (Di Battista vd., 2022).

Başarılı akademisyenlerin temel yetkinliklerine ilişkin bir sınıflandırmada; (i) *akademisyenlik mesleği için temel şart olduğu ifade edilen bilimsel yetkinlik*, (ii) *mesleği yerine getirirken süreç boyunca gerekli olduğu ifade edilen mesleki yetkinlik*, (iii) *bireysel ve karakteristik özellikleri temsil ettiği ifade edilen kişisel yetkinlik* ve son olarak (iv) *ortak işlerde veya takım çalışmalarındagerekli olduğu ifade edilen ilişkisel yetkinlik* olmak üzere dört yetkinlik grubu yer almaktadır (Sürgevil vd., 2019). Öğretim elemanı yetkinliklerine ilişkin yapılan başka bir sınıflandırmada ise genel anlamda (i) *eğitim-öğretim*, (ii) *araştırma*, (iii) *mesleki etik değerler*, (iv) *sosyal beceriler* ve son olarak (v) *topluma hizmet alanları* ön plana çıkmaktadır (Coulson, 2008; Gagne, 2005). Nitekim bu bağlamda öğretim alanındaki yetkinlikler arasında (i) *yürütülen derslere ilişkin program geliştirme sürecine katkıda bulunma*, (ii) *geliştirilen programa göre dersleri planlama*, (iii) *sınıf ve laboratuvar süreçlerini tasarlama*, (iv) *dersleri değişim odaklı yürütme (aktif, yaratıcı, yenilikçi, deneysel, etkili, eğlenceli ve merakı teşvik edici)*, (v) *öğrenme çıktılarını değerlendirme*, (vi) *öğrencilere rehberlik etme*, (vii) *açık ve anlaşılır ders notları hazırlama* ve son olarak (viii) *akademisyen olarak profesyonelliğini geliştirme* yer almaktadır (Imron vd., 2019). Buradan da anlaşılacağı

üzere akademisyenlerin öğretim alanındaki yetkinlik düzeyleri arttırılırken özellikle program geliştirme ve değerlendirme konusuna odaklanılması gerekmektedir (Masrur, 2021).

Eğitimde kalite hedefleri her geçen gün biraz daha ön plana çıkarken öğretim elemanlarının genel mesleki yeterlilikleri geliştirilerek kariyer alanlarında yetkin olabilmeleri noktasında ise program geliştirme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özelliklerinin de farkında olmaları gerekmektedir (Masrur, 2021). Bu gereklilikler doğrultusunda öğretim elemanları yeni ders ya da modüller tasarlayarak program geliştirme sürecinde ve/veya mevcut durumu gözden geçirerek program değerlendirme sürecinde görev alabilirler. Ancak ilgili alan yazında program geliştirme ve değerlendirme ilkelerine ve anlayışına sahip olmayan birinin bu çalışmalara katılmasının genellikle zorlu bir deneyim olduğu ifade edilmektedir (Maphosa vd., 2014). Bununla birlikte toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinin merkezinde yer alan öğretim elemanlarının bu zorlu görevleri başarıyla yerine getirmeleri ve üniversitelerin “*ruhuna*” hızla etki eden tüm değişikliklere (örneğin; toplumsal, kültürel ve eğitimsel) rağmen bilimsel çalışmalarına (eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkı) devam etmeleri beklenmektedir (Barth vd., 2007). Dolayısıyla akademisyenlik mesleğinin gerek disiplin alanına özgü gerekse de eğitim alanına özgü unsurlarını içermesi nedeniyle benzersiz bir mesleki uygulama alanı içerisinde işlev gördüğü düşüncesiyle yükseköğretimde kaliteli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi noktasında öğretim elemanlarının program yetkinliğinin incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir (Bitzer, 2009).

Program yetkinliği incelenmeden önce program ile ne kastedildiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ne öğrendikleriyle ilgili olan program geniş anlamda eğitimin özü ya da içeriği olarak tanımlanmaktadır (Doyle, 1992, Akt., Graves, 2023). Bu geniş tanım, öğrencilerin ne öğreneceğine kimin karar verdiği, bu kararların neye dayanılarak alındığı ve öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ile gerçekte ne öğrendikleri arasındaki ilişkinin ne olduğu sorularını gündeme getirmektedir. Bu sorular araştırılmaya başlandığında bir programdan öte farklı kişilerin dahil olduğu, farklı amaçları ve farklı söylemleri olan farklı program anlayışları olduğu ortaya çıkmaktadır (Deng, 2018). Doyle’ye (1992) göre okullaşmanın özünü tanımlayan resmi bir program ve sınıflarda öğretilen deneyimsel bir program bulunmaktadır (Akt., Graves, 2023). Bu iki söylemin aynı olmadığı düşünülmektedir. Politika yapıcıları ve program geliştirme uzmanlarının kurumsal ve resmi söylemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerine göre farklılaşabilmektedir. Bu söylem, programı geliştiren kişilerin genellikle programı kullananlardan farklı olduğu anlamına gelmektedir. Program

geliştirme uzmanları sağlam bir program ve materyal geliştirmekten sorumlu tutulurken, eğitimciler (ve öğrenciler) ise programı sınıfta eğitsel deneyimlere dönüştürerek program hedeflerini gerçekleştirmekten sorumlu tutulmaktadır (Deng, 2018).

Deng (2018) her biri kendi program anlayışına sahip üç bağlam düzeyinde program geliştirme sürecinin gerçekleştiğini öne sürmektedir. İlk olarak toplumsal program, okullaşmanın amacına ilişkin inanç ve beklentileri içermektedir. İkinci olarak resmi program, politika ve programatik programı içermektedir. Politika programı, toplumsal programı politika yönergelerine dönüştürürken, programatik program bu yönergelerden yararlanarak eğitim kurumlarında kullanılacak programları, ders programlarını ve materyalleri şekillendirmektedir. Üçüncü olarak sınıf programında program materyallerinin, öğrencilerin ve eğitimcilerin sınıf deneyimini inşa ederken kullanacakları araçlar olduğu ifade edilmektedir (Snyder vd., 1992, Akt., Graves, 2023). Politikalar sık sık değişse de program ve materyallerin değiştirilmesinin kolay olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla politikalar değiştikçe programlar değişmemektedir. Hatta programlar revize edilirken, sınıf içi eğitim devam etmektedir. Ve yeni bir program uygulamaya konulduğunda, mevcut sınıf kültürüne dahil edilmektedir (Cohen, 1990, Akt., Graves, 2023). Programın bu versiyonları genellikle hiyerarşik ve sıralı olarak tasvir edilmektedir. Toplumsal beklentiler politikaya, politika program ve materyallere, programlar da sınıf içi öğrenme deneyimlerine dönüştürülmektedir (Deng, 2018). Ancak bu süreçlerin birbirleriyle ilişkili olarak bir arada bulunduğu hatırlanması gerekmektedir (Brown, 1995, Akt., Graves, 2023).

Genel olarak yukarıda belirtilen üç bağlamsal düzey arasında “*program*” dediğimizde resmi programa atıfta bulunmaktadır. Etkili öğrenme ve öğretme sürecinin temelinde iyi bir program olduğu savunulmaktadır. Bir programın teorik tutarlılığı, yapısal bütünlüğü ve net çıktıları nedeniyle etkili öğrenme ve öğretme sürecinin temelinde olduğu düşünülmektedir. Nitekim bir program eğitimciler ve öğrenciler için gerekli kaynakları sağlamanın yanı sıra öğrenme çıktıları ve öğrenme için gerekli materyalleri sağlamaktadır. Ayrıca eğitimcilerin enerji ve zamanlarını kendi programlarını geliştirmeye ayırmak yerine sınıfta öğrencileriyle birlikte uygulama yapmalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra program olmadan hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin ve/veya ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin net bir değerlendirme yapılamadığı düşünülmektedir. Özellikle programın ne öğrenilmesi gerektiğine dair tutarlı bir anlayışa sahip olması, öğrenme için net bir yol sağlayacak şekilde düzenlenmesi, iyi tasarlanmış uygun materyaller sunması ve eğitimcilerin programı amaçlandığı şekilde kullanması program etkililiğini arttıracak faktörler arasında görülmektedir (Graves, 2023).

İçinde bulunduğumuz çağda programların, toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dünyada bilimsel, toplumsal, teknolojik ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı gelişmelerin eğitim alanına da yansması, öğrenme ve öğretme anlayışında bazı farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Arslan & Özpınar, 2008). Birçok önemli değişken bu farklılıkların eğitim süreçlerine yansmasını sağlasa da öğretim programları bu amaca ulaşmak için kullanılabilecek en işlevsel araçlardır. Çünkü program, içerdiği planlı ve yönlendirilmiş deneyimler aracılığıyla değişime en kısa ve pratik yol(lar)dan uyum sağlamaya yardımcı olabilmektedir. Bu bakımdan birçok ülke eğitim alanında özellikle program geliştirme çalışmalarında önemli düzenlemeler yaparak toplumsal ve eğitsel hedeflere ulaşmaya yardımcı olabilecek programlar hazırlama noktasında büyük bir çaba sarf etmektedir. Bu araştırmalar sonucunda istenilen çıktılara ulaşılmasına ilişkin belirleyici unsurlardan biri de program niteliğidir. Programların nitelikleri kadar belirleyici olan bir diğer unsur ise bu programların uygulayıcısı olan eğitimcilerdir. Öğretim elemanlarının sahip oldukları bireysel ve mesleki yeterlilikler öğretim programlarının etkililiği noktasında oldukça önemli görülmektedir (Mutongoza, 2021). Nitekim yükseköğretim sektöründeki akademik personel eğitimdeki en etkili ve önemli insan kaynaklarından biridir. Bugüne kadar üniversite derecelerine verilen isimler ve bunlara atfedilen ritüeller, bilmek ve öğretmek arasındaki temel bağlantıları yansıtmaktadır. Örneğin, herhangi bir üniversitede verilen en yüksek dereceler, geleneksel olarak birbirinin yerine kullanılabilen “*master*” veya “*doktor*” dereceleridir. Her iki kelimenin tanımı da “*öğretmen*” anlamına gelmektedir. Öğretmen anlamına gelen “*doktor*” veya “*dottore*”, doktrin veya öğretim kelimeleriyle aynı kökene sahiptir. Aynı şekilde “*master*” öğretmen ya da kılavuzluk eden kimse anlamına da gelmektedir. Böylece en yüksek üniversite derecesi, öğretim elemanlarının (akademisyenlerin) öğretmen olarak adlandırılmasını sağlamaktadır. Sınıfta devam eden öğretim uygulamalarından (öğrenme ve öğretme faaliyetleri) sorumludurlar ve öğrencilerle doğrudan temas halindedirler. Ayrıca eğitim politikalarını ve programı sınıf düzeyinde uygularlar. Dolayısıyla öğretim elemanları olmaksızın eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşılmasının zor olacağı ifade edilmektedir (Ofojebe & Chukwuma, 2015). Başka bir ifadeyle program yeterlilikleri olmadan eğitim kurumlarında etkili bir eğitim hizmeti sunulmasının oldukça zor olduğu savunulmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının genellikle programı, ders planlarını ve dönemlik öğrenme planlarını nitelikli bir şekilde hazırlayamadıkları göz önünde bulundurulduğunda program yetkinliğinin incelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Mutongoza, 2021).

Program yeterlilikleri, öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında program planlarının doğru anlaşılmasıyla ilgilidir. Öğretim elemanlarının öğretim rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaya yönelik bu yeterlilikler, öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerinin çerçevesini belirlemektedir. Program yeterliliklerinin etkili bir şekilde tartışılması ve öğretim elemanlarının bunlara neden ihtiyaç duyduklarının açıklanması noktasında program yeterlilikleri, programı geliştirme ve uygulama olmak üzere iki alt yeterlilikte incelenebilmektedir. Başka bir ifadeyle bu yeterlilikler gerek teorik gerekse de pratik yeterliliklerle ilgilidir. Teorik açıdan program yeterlilikleri; program felsefeleri, program geliştirme yaklaşımları, program tasarımı, program geliştirmenin unsurları, program geliştirme süreci, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretim ve değerlendirme koşullarının planlanması ve program geliştirme için araştırmaların gerçekleştirilmesiyle ilgili bilgileri içerirken, pratik açıdan program yeterlilikleri ise mikro ve makro düzeyde program tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasını içermektedir (Selvi, 2010). Sonuç olarak öğretim elemanlarının başkaları tarafından görülen ve tanınan bu program yeterliliklerine sahip olması durumunda, program alanında yetkin oldukları söylenebilmektedir (Baryanto, 2023).

Neden Program Yetkinliği?

Yükseköğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretim elemanları sınıf içinde ve dışında öğrencilerle etkileşimde bulunma noktasında önemli bir role sahiptir. Bu rolün gereği olarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılma noktasında zorluk yaşamamaları için öğretim elemanlarının öğrencileri öğrenme sürecine yönlendirebilecek gerekli yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir (Nento, 2018, Akt., Efendi, 2021). Mesleki görevlerini yerine getirebilecek düzeyde yetkin olan öğretim elemanlarının eğitim, araştırma ve toplumsal katkı uygulamalarını gerçekleştirmelerini sağlayan mesleki, öğretim, kişilik ve sosyal alanda yeterliliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Her öğretim elemanının görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında bu dört yeterliliğe sahip olmaları beklenirken, öğretim yeterliliğinin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiye sahip olan yeterlilik türü olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanının mesleki yeterliliğe ve/veya kişilik yeterliliğine sahip olmasına rağmen öğretim yeterliliğinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretim elemanından kaynaklı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye yol açabilmektedir (Yohanita, 2018, Akt., Efendi, 2021). Öğretim elemanı yeterliliğinin önemli unsurlarından biri olan öğretim yeterliliği, öğrencilerin öğrenme başarısını belirleyen öğrenme

motivasyonunu arttırarak öğrenme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki bilgileri, öğretim elemanlarının öğretmen olarak görevlerini yerine getirmelerini, başka bir ifadeyle öğrenme sürecini yürütmelerini kolaylaştırabilmektedir. Nitekim öğretim elemanının bir öğretmen olarak yeterliliğini iyi bir şekilde yerine getirmesi durumunda öğrenme süreci etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir (Harto, 2018, Akt., Efendi, 2021).

Eğitimcilerin sahip olması gereken öğretim yeterliliği repertuarının önemli bir bileşeni, Shulman ve Sykes (1986) tarafından “(öğretmenin) özel alanı için alternatif program biçimlerinin ve bu programların farklı metin ve materyallerde somutlaştırılma yollarının anlaşılması” olarak tanımlanan program bilgisidir (Akt., Ariav, 1988). Bu tanım, program bilgi tabanını konuyla ve öğrenme sürecinde konunun somutlaştırılmasında kullanılan materyallerle sınırlandığı için minimalist olsa da program bilgisinin ilk aşamasını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu ilk aşama, eğitimcilerin çeşitli öğretim materyalleri ve prosedürlerinin yanı sıra öğrenme hedeflerine ilişkin farkındalığını da içermektedir. Ayrıca bu aşamada eğitimcilerin alternatif öğrenme yöntemlerinin (örneğin, bütüncül bir anlayışla bir dersi ya da programı yapılandırmanın farklı yolları) olduğunu fark etmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu temel aşamada program materyallerinin akıllı tüketicileri olan eğitimcilerin, program geliştirme gibi daha karmaşık program kararlarına dahil olmadıkları söylenebilmektedir. Öte yandan program okuryazarlığı kavramında ise programın öğretimin önemli bir boyutu haline gelebilmesi noktasında eğitimcilerin edinmesi gereken bilgi ve becerilerin bir hiyerarşisi önerilmektedir. Giriş seviyesi bilgi ve beceriler program materyallerinin sistematik olarak değerlendirilmesi, program materyallerinin seçimi ve materyallerin özel ihtiyaçlara ve öğretim ortamlarına göre uyarlanması gibi bileşenleri içerirken, üst düzey bilgi ve beceriler ise program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte dikkate alınması gereken değişkenlere hâkim olmayı içermektedir (Ariav, 1988).

Şekil 11’de Atomatofa (2009) tarafından geliştirilen yedi kategorili farkındalık modeline yer verilmektedir (Akt., Atomatofa vd., 2013).

Şekil 11. Yedi Kategorili Farkındalık Modeli



Atomatofa (2009) tarafından önerilen bu kategoriler incelendiğinde öğrenme sürecinin bir öğretmen olarak öğretim elemanlarının programı anlamasıyla başladığı söylenebilmektedir. O halde “*öğretim elemanının programı anlaması*” ne anlama gelmektedir? Anlamanın öncelikle yorumlama yapıldığında mümkün olabileceği bilinmektedir. Daha çok yaratıcılıkla ilişkili olan yorumlama bir “*yeniden aynısını oluşturma*” anlamına gelmemektedir. Nitekim eğitimcinin programı yorumlaması, onu yeniden yapılandırma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yalnızca yönetimin belirlediği yönergelere uygun olarak belirli bir öğretim sürecini görev bilinciyle gerçekleştiren yetenekli teknisyenler olmadığı düşünülmektedir (Akt., Atomatofa vd., 2013). Bu düşünce doğrultusunda öğrenme ortamının yaratılmasında aktif katılımcılar olan öğretim elemanlarının programın “*basit bir uygulayıcısı*” olmaktan öte programın “*geliştiricisi*” ve “*düzenleyicisi*” olarak çalışmaları büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim bu bağlamda program geliştirme sürecini anlayarak bu sürece aktif bir şekilde katılan öğretim

elemanlarının danışmanlar, kolaylaştırıcılar ve en önemlisi program geliştirme uzmanları olarak yeni roller üstlenmesi gerekmektedir (Ryu, 2015). Bir öğretmen olarak eğitim programlarını uygulama görevini üstlenen öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin yetkinliğinin, öğretim süreçlerinin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri içerisinde program yeterliliklerinin de yer alması gerekmektedir. Çünkü öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin temeli olan program geliştirme yeterlilikleri net bir şekilde tanımlanmadığında ya da ihmal edildiğinde, öğretim elemanları uzmanlık alanlarında program geliştirme ve uygulama konusunda sorunlar yaşayabilmektedir. Öğretim elemanlarının program yeterlilikleriyle ilgili en çok ihmal edilen yönler arasında program felsefesi, program teorisi, program geliştirme modelleri, program geliştirme çalışmaları, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve modelleri yer almaktadır (Selvi, 2010). Sonuç olarak öğretim elemanlarının, program geliştirme ve uygulama sürecinde etkili bir rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda programın planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilişkili teorik ilke ve davranışları uygulama becerisi olarak tanımlanan program yetkinliğinin incelenmesi büyük bir önem taşımaktadır (Behar & George, 1996).

Yükseköğretim Ekosisteminin Geliştirilmesi Noktasında: Program Liderliği

Eğitim programı teorisi ve program liderliği araştırmalarında farklı kuramsal perspektifler ve kökenler temel alınmasına rağmen benzer konuların ve sorunların yansıtıldığı düşünülmektedir. Eğitim programı teorisi eğitim ve toplum teorilerine dayanırken, program liderliği araştırmaları kurumlar, durumlar ve kişilerle ilgili normatif ve bilişsel modellere dayanmaktadır. Ayrıca bilimsel yönelim, liderlik araştırmalarını çeşitli alanlarda ve sektörlerde siyasi kontrol için faydalı bir başvuru kaynağı haline getirmektedir. Avrupa Birliği (AB), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve çeşitli diğer kurum/kuruluşlar tarafından yayınlanan 14 politika belgesine ilişkin söylem analizi, liderlik modellerinin genel yöneliminin ulusötesi reform politikasının genel amaç ve hedefleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yükseköğretimde reformların gerçekleştirilmesini sağladığı varsayılan program liderliğinin, ulusötesi politika kararları ve stratejilerinin verimliliğini artırma noktasında bir fırsat olarak görülmesi gerekmektedir (Sivesind & Wahlström, 2017). Benzer şekilde Avrupa Komisyonu (2012) program liderliği için gerekli temel yeterliliklerin ilgili politikalarla desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Komisyon, bu temel yeterlilikleri (i) vizyon sahibi olma ve başkalarına ilham verme, (ii) stratejik düşünme, (iii) öğrenme ortamlarını ve öğrenme kültürlerini geliştirme, (iv) öğrencilerin öğrenme kalitesini ve öğrenme çıktılarını iyileştirme, (v) kaynakları etkili bir şekilde yönetme, (vi) okul/kurum sistemi hakkında yeterli bilgi sahibi olma, (vii) güçlü iletişim becerilerine sahip olma ve (viii) sorunları çözebilme yeteneği olarak açıklamaktadır (Akt., Sivesind & Wahlström, 2017). Ayrıca tüm bu yeterlilikler her ne kadar sisteme ilişkin becerileri temsil etse de Avrupa Komisyonu başarılı program liderliğinin belirli kişisel özellikleri de gerekli kıldığına inanmaktadır. Nitekim bu bağlamda program liderlerinin cesaret, hoşgörü, duygusal zekâ, iyimserlik, dayanıklılık, öz farkındalık, enerji, hırs, bağlılık ve öğrenme arzusu gibi kişisel özelliklere de sahip olmaları durumunda etkili ve başarılı olabilecekleri öne sürülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2012, Akt., Sivesind & Wahlström, 2017).

Liderlik

Liderlik, kurumsal hedeflere ulaşmak isteyen eğitim sistemleri için bir mihenk taşı haline gelmektedir (Elliott vd., 1999). Endüstri ve örgütsel gelişim sektörlerindeki liderlik teorileri genellikle bazı bağlamsal değişikliklerle birlikte eğitim kurumlarındaki benzer projelere uygulanabilmektedir (Pienaar & Raymond, 2013). Liden ve Antonakis (2009) liderlik bağlamının çalışma grubunu etkileyen fiziksel ve sosyal ortamları içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamsal yapılar arasında (i) kurum içindeki davranışların farkındalığını

içeren etkileşimsel bağlamlar, (ii) çeşitli kültürel ve siyasi değerleri içeren ulusal/kurumsal bağlamlar, (iii) ekip üyeleri ve liderler arasındaki farklılıklardan etkilenen sosyal ağ bağlamları ve son olarak (iv) kurum içindeki ve dışındaki insanlar arasındaki bağlantılar yer almaktadır. Liderlerin, bir grubun çalışmalarını ve özellikle yükseköğretim alanında üyelerin oynadığı rolleri analiz ederken ve yönlendirirken tüm bu bağlamsal faktörleri göz önünde bulundurması oldukça önemli görülmektedir (Pienaar & Raymond, 2013).

Liderlik, başarılı sonuçlar elde etmek amacıyla değişim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Fullan, 2005). Değişim, değişimden etkilenen kilit kişilerin liderliğini gerektirmektedir. Liderlerin değişimin nedenlerini paydaşlar/ekip üyeleri için açık bir hale getirmeleri durumunda değişim kolaylaşarak belirsizliğin olumsuz etkileri azalabilmektedir. Etkili liderlik uygulamalarıyla ekip üyelerinin kapasitelerinin geliştirilmesi, kurum bileşenleri arasında uyumun sağlanması, gücün ekip içinde uygun bir şekilde dağıtılması, yeni bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Leithwood vd., 2007). Ayrıca etkili liderler süreç boyunca ekip üyelerinin sürekli çabasını, bağlılığını ve ortak vizyon benimsemesini desteklemektedir. Her ne kadar bu ilkeleri benimseyen bir liderin görevlerini yerine getirirken başarılı olması kesin olmasa da bu özelliklerin yokluğu büyük bir olasılıkla başarısızlığa yol açabilmektedir (Pienaar & Raymond, 2013).

Liderlik, sistem hedeflerinin okuldaki/kurumdaki eğitim programlarına dönüştürüldüğü faaliyet olarak görülmesi nedeniyle uluslar devlet politikası olarak liderliğin gelişimine büyük değer vermeye başlamaktadır. Örneğin, Avustralya'nın bir eyaletinde (Queensland), devlet tarafından finanse edilen okulların gözetiminden sorumlu eğitim departmanı tarafından bir "*Liderlik Mükemmeliyet Merkezi*" kurulmuştur. Bu merkezin rolü, mevcut ve aday okul liderlerinin gelişimi için bir çerçeve geliştirmektir. Bu çerçevede, genel liderlik rolüne ilişkin en iyi uygulama ve kişisel performans yeterlilikleri ana hatlarıyla belirtilmektedir (Elliott vd., 1999). Bu yeterliliklerin gelecekte atama ve terfi için bir ön koşul olması beklenmektedir. Bu yaklaşım, liderlerin belirli beceri ve özelliklere sahip zirvedeki kişiler olduğu görüşünü desteklemektedir (Clark & Clark, 1996, Akt., Elliott vd., 1999).

Liderlik Tanımları

Liderliği tanımlamanın havayı tanımlamaya çalışmak gibi olduğu düşünülmektedir. Çünkü kimse tarafından yakalanamayan ve görülemeyen havanın varlığından haberdarız. Bu kavramın varlığından haberdar olan araştırmacıların, akademisyenlerin, kamu ve özel kurum/kuruluşların bu kavramı tanımlamaya çalışmış olmalarına rağmen farklı tanımlar

önerdikleri görülmektedir. Nitekim karmaşık bir kavram olan liderlik, kavramı kimin tanımladığı ve hangi kitleye göre tanımlandığına bağlı olarak çeşitli çevreler tarafından farklı bağlamlarda tanımlanmaktadır (Tapala, 2019). Bu durum ise liderlik kavramını “*tanımlamaya çalışan insan sayısı kadar*” liderlik tanımının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Gregoire & Arendt, 2014). Ayrıca liderlik tanımlarının liderlerin ne oldukları ya da ne yaptıklarını da içermesi durumunda, tanımlamanın daha da zorlaştığı söylenebilmektedir (Summerfield, 2014). Dolayısıyla liderlik kavramının tanımlanması pek de kolay bir iş olarak görülmemektedir. Çünkü bu kavramın tanımlanması, tanımlayan kişinin konumu, teorik duruşu, deneyimi, öğrenimi ve geçmişi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Silva, 2016). Her ne kadar ortak bir tanıma ulaşılması zor görülse de liderlik kavramı dünyada en çok araştırılan konulardan biri olmaya devam etmektedir (Yammarino, 2013). Dolayısıyla ortak bir tanım arayışı bağlamında anlamı sürekli olarak araştırılan ve çeşitli akademik araştırmalara konu olan liderlik, sürekli gelişen tartışmalı bir alan olmaya devam etmektedir (Juntrasook, 2014).

Tablo 12’de liderlik kavramına ilişkin çeşitli tanımlara yer verilmektedir.

Tablo 12. Liderlik Kavramına İlişkin Tanımlar

Referans(lar)	Tanım
Algahtani, 2014 Northouse, 2010	Davranış, tarz, beceri, süreç, sorumluluk, deneyim, işlev, pozisyon, özellik ve yetenek
Algahtani, 2014	Ortak bir hedefe ulaşmak ve bir vizyon geliştirmek için bir grubu etkileme süreci
Ratcliffe, 2013 Summerfield, 2014	Katılım, iletişim, motivasyon ve ilham yoluyla insanların ortak bir vizyon benimsemelerini sağlayarak var olan durumu iyileştirmek için çalışma
Ratcliffe, 2013 Yammarino, 2013	Ortak bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileme ve onlarla iş birliği yapma
Northouse, 2010 Northouse & Lee, 2016 Ratcliffe, 2013 Yammarino, 2013 Bush & Glover, 2014	Ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyin etkilendiği süreç
Yukl, 2012	Bireylerin neyin, nasıl yapılması gerektiğini anlamaları ve kabul etmeleri için onları etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırma süreci
Quinn, 2007 Penceliah, 2011	Lider ile paydaşlar arasında yapısal ve dinamik ilişkiler
Van Niekerk & Dube, 2011	İnsanları etkileyerek onları genellikle grupların, kurumların ya da toplumların davranış yapısının değişmesiyle sonuçlanan hedeflere ulaşmaya yönlendirme
Shields 2004 Quinn 2007 Penceliah 2011	Ahlaki ve etik değerlerle bağlantılı sosyal bir süreç

Kaynak: Tapala, 2019

Liderlik kavramı karmaşık ve gelişmekte olan bir kavramdır. Liderlik hakkında yazılanların çoğu batı kültürüne dayanmakla birlikte içinde faaliyet gösterdiği sosyal ve kurumsal bağlamlardan/koşullardan ayrı düşünülmemeyeceği için farklı kültürlerde farklı şekillerde algılanabilmektedir (Grant vd., 2010; Moreeng & Tshelane, 2014). Yukarıda belirtilen tanımlarından hareketle neredeyse tüm tanımlarda liderliğin ortak özelliklerinin olduğunu gösteren bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bu ortak noktalar arasında liderliğin (i) bir

grup bağlamında gerçekleşmesi, (ii) başkalarını etkilemeyi içermesi, (iii) bir süreç olması ve son olarak (iv) hedeflere ulaşılmasını ve hedeflerin karşılıklı olarak lider ve paydaşlar tarafından paylaşılması yer almaktadır. Liderlik tanımlarındaki bu ortak özelliklere aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir (Tapala, 2019).

Liderlik Tanımlarındaki Ortak Özellikler

İlgili alan yazın incelendiğinde, liderlik kavramına ilişkin tanımlarda bazı ortak temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ortak noktalar ise genellikle çeşitli yazarlar, araştırmacılar ve akademisyenler tarafından yapılan tanımlarda yer almaktadır. Aşağıda bu ortak noktaların bir tartışması yer almaktadır (Tapala, 2019).

Liderlik Bir Grup Bağlamında Gerçekleşir:

Liderliğin lider ve paydaşlar arasında gerçekleştiği kabul edilmektedir (Tourish, 2014). Bu nedenle liderlik, lider ve paydaşlar arasında her zaman etkileşimin var olduğu bir grup bağlamı içerisinde gerçekleşmektedir (Tapala, 2019). Ve liderliğin, lider ve paydaşların liderlik sürecinden bir dereceye kadar etkilendiği çok canlı bir etkileşime sahip olduğu düşünülmektedir (Juntrasook, 2014). Leithwood ve Riehl (2005), liderlerin büyük ölçüde insanlar aracılığıyla ve insanlarla birlikte çalıştığını belirterek yazarların bu görüşlerini doğrulamaktadır. Liderlerin grup içinde insanlarla birlikte çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda, grup dinamiklerini anlamaları ve bunlara uyum sağlamaları büyük bir önem taşımaktadır (Tapala, 2019). Nitekim bir grubun üyeleri farklı yaşlara, geçmişlere, inanç sistemlerine ve yaklaşımlara/iş yapma biçimlerine sahiptir (Northouse & Lee, 2016, Akt., Tapala, 2019). Bu nedenle liderin grup dinamiklerini ve bunlarla nasıl başa çıkabileceğini değerlendirerek ve bunu anlayarak kurumun ve grubun sahip olduğu vizyon ve hedefleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Silva, 2016). Ayrıca liderler ekip üyeleriyle topluluklar kurmanın yanı sıra onlara saygı duymalı, onlara katkı sağlamalı ve onlara karşı adil ve dürüst olmalıdır (Rowe & Guerrero, 2016, Akt., Tapala, 2019).

Liderlik Başkalarını Etkilemeyi İçerir:

Algahtani (2014), “*liderliğin, paydaşları canlandırmak için kolektif eylem kapasitesi*” olduğunu belirtmektedir. Ratcliffe (2013), Algahtani’nin (2014) liderliğin motivasyon ve ilhamı içerdiği yönündeki ifadesine katılmaktadır. Liderlik, önceden kararlaştırılan ortak hedeflere ulaşma noktasında grubu etkileyen bir süreçtir (Northouse & Lee, 2016, Akt., Tapala, 2019). Liderlik; başkaları üzerinde etki sahibi olmayı, onları neyin nasıl yapılması

gerektiği konusunda hemfikir olmaya yönlendirmeyi ve üzerinde anlaşılan hedeflere ulaşmak için bireysel ve grup faaliyetlerini kolaylaştırmayı içermektedir (Yukl, 2012). Yükseköğretim kurumlarında bölüm veya konu alanı liderleri, ivmeyi devam ettirmek ve istenen hedeflere ulaşmak için paydaşlar veya ekip üyeleri üzerinde bir dereceye kadar etki uygulamak zorundadır (Tapala, 2019).

Liderlik Bir Süreçtir:

Liderlik, aynı hedefleri paylaşan bireyleri veya grupları belirli düzeyde etkileyen bir süreçtir (James, 2015). Dahası çeşitli bireyleri ve grupları etkileme ve motive etme gibi çeşitli boyutları olan karmaşık bir süreçtir (Vroom & Jago, 2007). Northouse (2010), Cunningham (2017), Ingleton (2014) ve James (2015) gibi yazarların liderlikle ilgili ortaya koydukları görüşler doğrultusunda liderliğin, *“bir liderin ortak hedeflere ulaşmak için bir grubu etkilediği süreç”* olduğu düşünülmektedir. Silva (2016) liderliğin anlamı üzerine yaptığı bir araştırmanın ardından şu sonuca ulaşmıştır: *“Liderlik, belirli bir bağlamda bazı insanların ortak hedeflere ulaşmak için birisini liderleri olarak kabul etmesiyle ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir”*. Tesadüfen gerçekleşmeyen liderliğin, yönetilmesi ve desteklenmesi gereken bir süreç olduğu düşünülmektedir. Liderlik her zaman liderin ne yaptığıyla ilgili değildir, aynı zamanda lider ile paydaşları ya da astları arasında gerçekleşen sosyal bir etkileşimdir (Avalio vd., 2009). Liderler, belirlenen hedeflere ulaşmak için ekip üyelerini kasıtlı bir şekilde ikna ederek etkilemektedir (Cunningham, 2017). Ingleton (2014) liderliğin, lider ve paydaşları içeren karşılıklı bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle liderlik hem liderleri hem de paydaşları etkileyen iki yönlü bir süreçtir. Bu nedenle gruptaki tek bir kişiyle sınırlı olmayan liderlik ister resmi ister gayri resmi bir pozisyonda olsun herkes tarafından yapılabilir (Yukl, 2012). Lider ve paydaşlar, yaptıkları iş(ler) aracılığıyla ortaya çıkan etkileşimle liderlik sürecine dahil olabilmektedir. İki tarafın da görevlerini yerine getirmesinin eşit derecede önemli olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca iki taraf da birbirlerini destekleyerek birlikte hareket etmelerini gerekli kılan etik sorumluluklara sahiptir. Sonuç olarak liderlik, olumlu değişim gerçekleştirmek için başkalarına, ekiplere ve kurum/kuruluşlara ilham vererek onları güçlendiren bir süreçtir (DuBrin, 2007).

Şekil 12’de liderlik sürecine ilişkin dört temel inanç yer verilmektedir (Reeve vd., 2015).

Şekil 12. Liderlik Sürecine İlişkin Dört Temel İnanç

Liderlik Sürecine İlişkin Dört Temel İnanç

1. Liderlik benlikle başlar:

Öz farkındalık, etkili liderlik için gerekli bir temeldir. Öğrenciler güçlü yönlerinin, iletişim tarzlarının, kişisel değerlerinin farkında olmalı ve değerler ile eylemler arasında daha fazla uyum geliştirmek için çalışmalıdır.

2. Liderlik yalnızca bir pozisyon değil, ilişkisel bir süreçtir:

Liderlik ekipler, gruplar ve kuruluşlar bağlamında gerçekleşir; ilişkisel bir süreçtir. İnsanlar ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışırlar. Bu nedenle liderlerin insanlarla nasıl ilişki kuracaklarını öğrenmeleri gerekir.

3. Herkes lider olma potansiyeline sahiptir:

Farklı liderlik tarzları bulunmaktadır ve her bireyin liderliğe ilişkin doğal yetenekleri güçlendirilebilmektedir.

4. Liderlik ortak bir sorumluluktur:

Liderlik, tek bir bireyin sorumluluğunda değildir. Herkes elinden gelenin en iyisini yapma ve liderlik işine katılma sorumluluğuna sahiptir.

Liderlik, Liderler ve Paydaşlar Arasında Hedeflere Ulaşılmasını ve Hedeflerin Paylaşılmasını İçerir:

Program liderlerinin öğrenci başarısını arttırma noktasında eğitimcilerle birlikte iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Northouse & Lee, 2016, Akt., Tapala, 2019). Liderler kendi enerjilerinin yanı sıra grupların ve bireylerin enerjilerini ortak hedeflere ulaşılması için yönlendirmektedir (Rowe & Guerrero, 2016, Akt., Tapala, 2019). Liderler ve paydaşlar ya da ekip üyeleri ortak hedefleri paylaşmaktadır. Liderler, paydaşlara belirli bir hedef ya da vizyon empoze etmemekte, ortak vizyona ulaşılabilmesi noktasında paydaşların bu vizyonu anlamalarını sağlamaya çalışmaktadır (Northouse & Lee, 2016, Akt., Tapala, 2019). Ortak vizyondan hareketle lider ve paydaşlar birbirlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü paydaşlar olmadan lider olamaz ve bu durumun tersi de geçerlidir. Liderler tarafından başarılan her şeyin altında paydaşların imzası olsa da liderler övgünün büyük bir kısmını üstlenmekte ve paydaşlar daha az alkış alabilmektedir (McCallum, 2013). Özetle; lider, paydaş(lar) ve hedef(ler) üçlüsünün eşit düzeyde bir öneme sahip olduğu gerçeğinden hareketle liderlik sürecinin başarılı olabilmesi noktasında ulaşılması gereken hedef(ler)in, paydaş desteğinin ve liderlik sürecini yönlendiren bir liderin olması gerekliliğine vurguda bulunmaktadır (Summerfield, 2014).

Eğitim Liderliği

Eğitim sürecinde önemli bir rol oynayan paydaşların iş birliği içerisinde çalışmalarına katkı sağlayan eğitim liderliği, eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi noktasında bir gereklilik olarak tanımlanmaktadır (Louis vd., 2010). Her eğitim liderliği teorisinin iki temel konuyla ilgilenmesi gerektiği düşünülmektedir. İlk konu, kurumsal eğitimin demokratik bir toplumda siyaset, ekonomi ve kültürle nasıl ilişkili olduğu iken; ikinci konu, mesleki ve ahlaki bir uygulama olarak liderliğin güç ve etki açısından nasıl açıklandığıyla ilişkilidir. İlk konuda toplumsal uygulama biçimleri arasındaki ilişkide hiyerarşik olmayan bir bakış açısı savunulmaktadır. Böylece batının demokratik vatandaşlık ve toplumsal dönüşüm geleneğine bağlı kalınarak değişim ve dönüşüme izin verilmektedir. Bu hiyerarşik olmayan liderlik teorisi, her biri karşılıklı önkoşul olan modern demokrasi, dinamik kültür ve eğitim arasındaki paradoksal ilişkiyi açıklamaktadır. Eğitim liderliğine ilişkin dinamik, kurumsal, çok düzeyli, yatay, dikey ve çapraz bir süreç olduğu iddiasından hareketle eğitimin siyaset, ekonomi ve kültürle hiyerarşik olmayan bir ilişki içinde olduğu teorik bir tanım önerilebilmektedir. Aynı yapı programın nasıl işlediğini de açıklayarak eğitim liderliğinin farklı düzeyler arasında dinamik bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. Öte yandan eğitim liderliğinin ne tür bir etkiye sahip olduğuna ilişkin ikinci konuya yönelik pek olumlu olmayan bir yaklaşım benimsenmektedir. Eğitim sisteminin farklı düzeylerinde yürütülen, farklı epistemolojiler ve değer alanları (etik ve politika) arasında faaliyet gösteren, profesyonel aktörlerin rolleri (görevleri) aracılığıyla eleştirel-yorumlayıcı ve kültürel-tarihsel bir uygulama olan eğitim liderliği, eğitimcileri/yöneticileri/öğrencileri mevcut pedagojik çalışmaların ötesine geçmeye çağırarak (davet ederek, talep ederek, teşvik ederek) öğrenme sürecinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu amaca hizmet eden dinamik ve yansıtıcı öğrenme fırsatları yaratılarak eğitim kurumlarında yeni nesil öğrenme kültürü bağlamında bir değişim kültürü oluşturularak öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre gelişmesi sağlanmaktadır (Uljen, 2015).

Eğitim bağlamında liderlik, liderlerin paydaşları ortak hedefler doğrultusunda nasıl etkilediğini anlamının ötesinde liderlerin paydaşlar üzerindeki etkili uygulamalarının kurumun amaçlarına nasıl hizmet ettiğini anlamakla ilgili olmaktadır. Eğitim liderliğine ilişkin ilgili alan yazında başta öğretimsel, dağıtımcı ve dönüşümsel liderlik olmak üzere çeşitli liderlik modelleri tanımlanmaktadır (Kiat vd., 2017). Ayrıca Leithwood vd. (2007) başarılı liderlik uygulamalarının (i) *vizyon oluşturma ve yön belirleme*, (ii) *insanları anlama ve geliştirme*, (iii) *organizasyonu yeniden tasarlama* ve (iv) *programı yönetme* olmak üzere

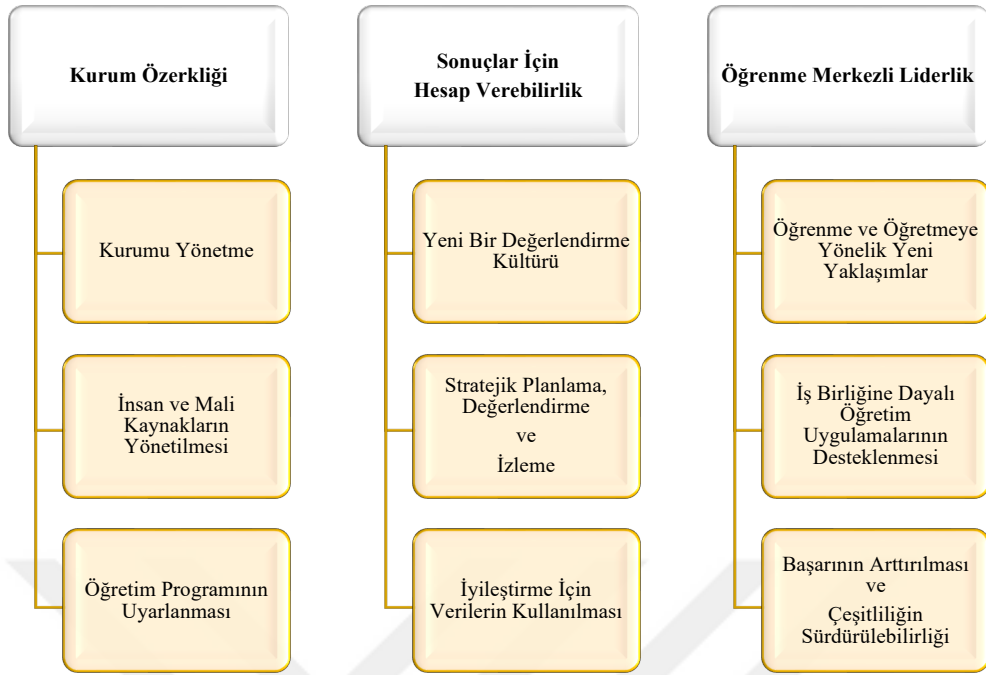
dört uygulama kategorisinden oluştuğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Hendricks ve Scheerens (2013), “yönelimler” olarak adlandırdıkları etkili eğitim liderliği uygulamalarını dört liderlik türü altında bir araya getirmeye veya birleştirmeye çalışmaktadır. Şekil 13’te bu liderlik türlerine yer verilmektedir (Hendricks & Scheerens, 2013).

Şekil 13. Eğitim Liderliği Türleri

Öğretimsel Liderlik:	Program ve öğretim
Genişletilmiş Öğretimsel Liderlik:	Kurum misyonu, programı yönetme, öğrenme iklimi sağlama
Dönüşümsel Liderlik:	Kurumsal değerleri modelleme, ortak misyonlar geliştirme, görüş birliği sağlama, kurumsal yapıları yeniden tasarlama
Bütünleşik Liderlik:	Kurum gelişimini destekleyen koşullar, öğretimsel liderlik, kurumsal etkililiğe ilişkin daha geniş perspektifler, insanlara “devredilen” liderlik rolleri ve yapısal koordinasyon mekanizmaları

Eğitim liderliği kavramını daha fazla keşfetmek için eğitim liderlerinin yerine getirmesi gereken görev ve işlevlere bakılması gerekmektedir. Bu noktada devlet politikaları üzerinde büyük bir etkisi olan OECD’nin bakış açısı incelenmektedir. Bilindiği üzere son yıllarda yönetim ve eğitimde ulusötesi kurumların, özellikle de OECD etkisi görünür hale gelmektedir (Moos, 2017). OECD’nin Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Raporunda işlevler, üç kategoride özetlenmektedir. Şekil 14’te bu üç kategoriye yer verilmektedir (Sivesind & Wahlström, 2017).

Şekil 14. OECD'ye Göre Eğitim Liderliği İşlevleri



Eğitim liderlerinin işlevlerine yönelik bir başka yaklaşım ise okul liderliği üzerine yapılan büyük bir meta-araştırmasının bulgularına dayanmaktadır. Bu araştırmada, liderlik işlevlerinin dört temel kategorisi belirtilmektedir. Şekil 15'te bu dört temel kategoriye yer verilmektedir (Leithwood & Riehl, 2005).

Şekil 15. Leithwood ve Riehl'e (2005) Göre Eğitim Liderliği İşlevleri



Hallinger ve Murphy (1985), eğitim liderliği görevlerinin üç boyuttan (kurum misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve kurumda öğrenme ikliminin

geliştirilmesi) oluştuğunu önermektedir. Şekil 16’da eğitim liderlerinin bu üç boyutuna yer verilmektedir (Hallinger & Murphy, 1985).

Şekil 16. Eğitim Liderliği Görevleri

Kurum Misyonunun Tanımlanması	Liderlerin kurum için net bir misyon ve vizyon belirleme noktasında akademik ve idari personelle birlikte çalışmayı ve akademik ilerlemeyi kolaylaştıran davranış ve eğilimlerle ilgili işlevleri içermektedir.
Öğretim Programını Yönetme	Liderlerin kurumun akademik programını koordine etme ve kolaylaştırma sorumluluklarına ilişkin işlevleri içermektedir.
Kurumda Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi	Liderlerin sürekli öğrenmeyi ve yüksek standartları teşvik etmelerinin yanı sıra dönüşümsel liderliğin göstergesi olan davranışlarla ilgili işlevlere sahip olmalarını içermektedir.

Program geliştirme, öğretim ve değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan eğitim liderlerinin bu süreçte meslektaşlarının mesleki gelişimlerine de katkı sağlama sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda bu konunun geniş bir perspektiften incelenmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda yer alan tablo 13’te eğitim liderlerinin sorumluluklarına yer verilmektedir (Hallinger vd., 2013).

Tablo 13. Eğitim Liderlerinin Sorumlulukları

Sorumluluk Alanları	Sorumluluklar
Çerçeve Hedefleri Oluşturma	Okul/kurum çapında yıllık hedefler oluşturma Okul/kurum hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için personel sorumlulukları açısından çerçevlendirme Hedef oluşturma noktasında ihtiyaç analizi çalışmalarını yürütme Okulun/kurumun akademik hedeflerini geliştirirken öğrenci performansına ilişkin verileri kullanma Eğitimciler tarafından kolayca anlaşılabilir ve kullanılabilir hedefler oluşturma
Hedefleri İletme	Okulun/kurumun misyonlarını ilgili kişilere etkili bir şekilde iletme Toplantılarında okulun/kurumun akademik hedeflerini eğitimcilerle tartışma Eğitimcilerle program kararları alırken okulun/kurumun akademik hedeflerine atıfta bulunma Akademik hedeflerin okulda/kurumda görünürlüğünü sağlama (örneğin, akademik ilerlemeyi gösteren posterler ya da ilan panoları) Öğrencilerle yapılan forumlarda (örneğin, toplantılarda ya da tartışmalarda) okul/kurum hedeflerine ya da misyonlarına atıfta bulunma
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Sınıf önceliklerinin okul/kurum hedefleriyle tutarlı olmasını sağlama Sınıf içi eğitimi değerlendirirken öğrenci çalışma ürünlerini inceleme Sınıflarda düzenli olarak gözlemler gerçekleştirme Gözlem sonrası geri bildirimlerde eğitimcilerin öğretim uygulamalarındaki belirli güçlü yönlerine vurguda bulunma Gözlem sonrası geri bildirimlerde eğitimcilerin öğretim uygulamalarındaki belirli zayıf yönlerine dikkat çekme
Programı Koordine Etme	Program koordinasyonundan kimin sorumlu olduğunu açıkça belirtme Program kararları alınırken okul/kurum genelinde yapılan test sonuçlarından yararlanma Okul/kurum program hedeflerini kapsadığını görmek için sınıf programını izlemek Program materyallerinin gözden geçirilmesine aktif olarak katılmak
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Öğrenci gelişimini tartışmak için eğitimcilerle bireysel olarak buluşma Programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için akademik performans sonuçlarını okul/kurum düzeyinde tartışma Okul/kurum hedeflerine yönelik ilerlemeyi değerlendirmek için testleri ve diğer performans ölçütlerini kullanma Eğitimcileri okulun/kurumun performans sonuçları hakkında yazılı (örneğin, bir not veya bülten) olarak bilgilendirmek Öğrencileri kurumun akademik ilerlemesi hakkında bilgilendirme
Öğretim Zamanını Koruma	Eğitim süresinin anonslarla kesintiye uğramasını önleme Öğrencilerin eğitim süresi boyunca ofise çağrılmamasını sağlama Eğitimcileri yeni beceri ve kavramları öğretmek ve uygulamak için öğretim süresini kullanmaya teşvik etme Ders dışı ve program dışı faaliyetlerin süresini planlama
Yüksek Görünürlük Sağlama	Okul/kurum sorunlarını eğitimcilerle ve öğrencilerle tartışmak için sınıfları ziyaret etme Ders dışı ve program dışı etkinliklere katılma/katılım sağlama

Eğitimcileri Ödüllendirme	Eğitimcilerin üstün performansını personel toplantıları, bültenler ve/veya notlarla takdir etme Eğitimcilere çabaları ya da performansları için iltifat etme Eğitimcilerin özlük dosyaları için notlar yazarak olağanüstü performanslarını takdir etme Eğitimcilerin özel çabalarını mesleki takdir fırsatlarıyla ödüllendirme Kuruma yapılan özel katkıların bir ödülü olarak eğitimciler için mesleki gelişim fırsatları oluşturmak
Mesleki Gelişimi Teşvik Etme	Personellerin katıldığı eğitimlerin/faaliyetlerin kurum hedefleriyle tutarlı olmasını sağlama Eğitimler sırasında edinilen becerilerin sınıfta kullanılmasını aktif olarak destekleme Önemli eğitimlere/faaliyetlere tüm personelin katılımını sağlama Öğretimle ilgili eğitimlere/faaliyetlere liderlik etme veya katılma Toplantılarda eğitimcilerin eğitim faaliyetlerinden edindikleri bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırma
Öğrenme İçin Teşvikler Sağlama	Üstün başarı gösteren öğrencileri (onur listesi veya okul/kurum bülteninde bahsetmek gibi) resmi ödüllerle takdir etme Öğrencileri akademik başarıları veya davranışları nedeniyle onurlandırmak için toplantılar düzenleme Örnek teşkil eden öğrenci performansı ya da katkılarını velilerle paylaşma Öğrencilerin sınıftaki katkılarını ve başarılarını takdir etmeleri ve/veya ödüllendirmeleri noktasında eğitimcileri aktif olarak desteklemek

Program ve Liderlik Kavramları

Program kavramının çeşitli tanımları ve yorumları bulunmaktadır (Jefferies, 2000). Geleneksel bir program anlayışını esas alan Henderson ve Hawthorne (2000) tarafından program “... iyi bir yaşama doğru pedagojik bir yolculuk için bir plan veya ulusal, bölgesel ve yerel politikalara bağlı olarak bir kurs, bir izlençe veya bir metin” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda program “öğrencilerin bir eğitim programında yaşadıkları bütün eğitimsel deneyimler” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdaki “bütünlük” ile programın sınıf, spor salonu, kantin ve amfi gibi mekanlarla ve öğle arası, ders arası/teneffüs ve toplantı gibi zamanlarla sınırlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca “öğrencilerin eğitimsel deneyimleri” ifadesi programın öğrencilerin deneyimledikleri şeylerle ilgili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle programın “öğrenildiği” ve “deneyimlendiği” düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte “bir eğitim programında” ifadesi programın “planlanmış”, “amaçlanmış” ve “gerçek” bir şey olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla program planlanan, yürürlüğe konan ve deneyimlenen bir şeydir. Son olarak “bir şey” ifadesi ise hedefler, içerik, pedagoji, öğretim ve değerlendirme gibi öğrenci öğreniminin tüm yönlerini kapsamaktadır (Kiat vd., 2017). Bu başlık altında ele alınan bir diğer kavram olan liderlik; birçok değer bir araya gelmesiyle birlikte zorlukların ve zorunlulukların istekliliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllülüğe dönüştüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Erçetin, 2000). Günümüzde

yaşanan değişimlerin beraberinde gelen zorlukların çözüme kavuşturulması ve sorumlulukların etkili bir şekilde yerine getirilmesi noktasında liderlik olgusunun büyük bir rolü bulunmaktadır (Erkutlu, 2014). Bunun yanı sıra liderliğin paylaşılan hedeflere ulaşmayla ilgili olduğu söylenebilmektedir (Bush & Glover, 2003, Akt., Tapala, 2019). Liderliğe dağıtımçı bir perspektiften bakıldığında, liderlik esasen bir grup liderinin belirli bir durum ya da bağlamda paylaşılan hedeflere ulaşmak için paydaşlar üzerindeki etkisini kullanmasıyla ilgilidir (Spillane, 2004). Nitekim “*liderlik*” ile birleştirilen kelimeler (öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik gibi) etkileme eyleminin gerçekleştiği durumu veya bağlamı ifade etmektedir. Örneğin, dönüşümsel liderlik üzerine yapılan araştırmalarda, liderlerin astlarına ilham veren ve onları geliştiren uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir (Kiat vd., 2017).

Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda program ve liderliğin ne anlama geldiğine dair ortak bir anlayışın oluşturulmasının ardından “*program liderliği*” kavramının ne anlama geldiği tartışılabilmektedir (Kiat vd., 2017). Program ve liderlik kavramları gibi program liderliğinin de çeşitli tanımları bulunmaktadır. Çünkü herkesin bu kavramdan farklı anlamlar çıkarması, üzerinde uzlaşılan tek bir tanıma ulaşılmasını zorlaştırmaktadır (Jankowska & Martynoga, 2017). Programın “*planlanmış, yürürlüğe konulmuş ve deneyimlenmiş öğrenme sürecinin tüm yönleri*” olarak ve liderliğin de “*amaçlanan okul/kurum sonuçlarını ortaya çıkarmak için liderlerin paydaşlar/ekip üyeleri üzerindeki etkili uygulamaları*” olarak kabul edilmesi durumunda, program liderliği “*liderlerin okulun/kurumun planlanmış, yürürlüğe konulmuş ve deneyimlenmiş eğitim ya da öğretim programını destekleyen hedeflere yönelik paydaşlar/ekip üyeleri üzerindeki etkili uygulamaları*” şeklinde tanımlanabilmektedir. Ancak bu tanım o kadar geniş olabilir ki liderlerin okullarda/kurumlarda yaptığı her şeyi kapsayabilir. Bu nedenle önerilen bu yapının operasyonel hale getirilmesi, temel unsurlarının neler olduğunun araştırılması ve tespit edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Esasen eğitim kurumlarında insanlar arasındaki ilişkilere bağlı olan program ve liderliğin birbirlerinden ayrılmaz olgular olduğu söylenebilmektedir (Kiat vd., 2017). Sonuç olarak hem program hem de liderliğin birbirleriyle tamamen ilişkisiz kavramlar olmadığı sonucuna varılabilmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarının Değişim ve Dönüşüm Sürecinde: Program Liderliği

Okul/kurum, eğitim ya da öğretim liderliği olarak bilinen program liderliği; özellikle öğrenme ve öğretme sürecine odaklanan bir liderlik türüdür (Bush, 2008, Akt., Tapala, 2019). Program liderliği; program, program uygulaması, öğrenme-öğretme, strateji ve hesap

verebilirlik gibi konuları içeren uluslararası bir kavram olarak görülmektedir (Brundrett & Rhodes, 2014, Akt., Tapala, 2019). Nitekim program liderliğinin tüm eğitim kurumlarında küresel olarak gerçekleşmesi nedeniyle uluslararası bir olgu olduğu söylenebilmektedir. Eğitim yönetimiyle ilgili pek çok araştırmada öğretim liderliği kavramı okullardaki en üst pedagojik karar mercisi olan müdürlerin liderlik rollerini tanımlamak için kullanılsa da (Henderson & Hawthorne, 2000), program liderliği kavramı öğretim uygulamalarının ötesinde eğitim içeriği kararlarının (ne öğretilir, kime öğretilir ve kim tarafından öğretilir) sosyokültürel ve siyasi yönlerine kadar uzanması nedeniyle çoğunlukla öğretimsel liderliğin yerine tercih edilmektedir (Pinar vd., 1995, Akt., Henderson & Hawthorne, 2000). Kültürel politika (Apple, 2004) ve program teorisi (Pinar, 2004) anlayışlarına dayanan program liderliğinde program, siyasi eylemler olarak kabul edilmektedir (Henderson & Hawthorne, 2000). Program ve liderlik tanımlarında olduğu gibi program liderliği kavramına ilişkin evrensel bir tanımın olmaması, “*program*” ve “*liderlik*” tanımlarındaki geniş çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda anlaşılabilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kiat vd., 2017). İlgili alan yazında program liderliği için bilgi ve beceri gereksinimleri her ne kadar tutarlı olsa da farklı program geliştirme uzmanları için program liderliği çelişkili olmaya devam etmektedir (Hsiao vd., 2008). Ornstein ve Hunkins’e (2009) göre bu çelişkinin nedeni program planlama ya da geliştirmenin hangi düzeyde (ulusal, eyalet vb.) gerçekleştiği konusundaki anlaşmazlıklardan kaynaklanmaktadır. Nitekim program planlama ya da geliştirme sürecinin farklı düzeylerinde program geliştirme uzmanları farklı liderlik rolleri oynayabilmektedir.

Program liderliği, (i) *iş birlikli hedefler belirlemeyi ve planlamayı*, (ii) *eğitim programlarının geliştirilmesini ve sürdürülmesini*, (iii) *personel ve kaynak tahsisi* ile (iv) *kaliteli kurum kültürü oluşturmayı* içermektedir (Lee & Dimmock, 1999; Xiong & Lim, 2015). Lee ve Dimmock (1999) program liderliğini “*hedef belirleme ve planlama, kültür oluşturma, kaynakları tahsis etme, eğitim programının yanı sıra personelleri izleme, değerlendirme ve geliştirme*” olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise program liderliği, “*liderin ortak bir amaç bulmak, iş birlikli ekipler kurmak, bir çalışma biçimi yapılandırmak ve birçok karmaşık faaliyeti koordine etmek için başkalarıyla birlikte çalıştığı kolaylaştırıcı bir süreç*” olarak tanımlanmaktadır (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016). Ayrıca program liderliği sınıf içinde ve dışında öğrenmeyi sınırlayan veya engelleyen problem durumların çözümünde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ilişkisel ve bireysel becerilerin harekete geçirilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Akbaş vd., 2020). Dolayısıyla program liderliği kavramı,

program geliştirmeyi başarmak için gereken bilgi ve becerilere sahip kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda kaynakları sağlayan, paydaşları motive eden ve kurum gelişimi için anlamlı değişimler yaratan etkili program liderlerinin; program temellerini, geliştirme sürecini ve eğilimlerini iyi bilmesi gerekmektedir (Glatthorn, 1987).

Program liderliği, program vizyonu ve misyonu doğrultusunda derin bir anlayışa sahip tüm paydaşlara sorumluluk vermektedir (Xiong & Lim, 2015). İlgili alan yazın incelendiğinde üniversitelerin yeni nesil öğrenme kültürü bağlamında programlarını geliştirmek için çeşitli girişimlerde bulundukları görülmektedir. Program geliştirme ve değerlendirme süreci bilinçli ve aktif bir fakülte liderliğini gerektirirken, fakülte liderliğini tanımlamak için kullanılan kavramlardan biri de “*program liderliği*”dir. İlgili alan yazında akademik liderlik, profesyonel liderlik, ğretim liderliği, eğitim liderliği ya da yönetimi olmak üzere çeşitli şekillerde adlandırılan program liderliği görevinin ana odağı öğrenme-öğretme süreci olup kendi ğretim ve değerlendirme uygulamalarını yansıtan program liderlerinin, diğer ğretim elemanlarının da uygulamalarını yansıtmaları noktasında kendilerini cesaretlendirdiği ifade edilmektedir (Avizhgan vd., 2015).

Program akademik bir plan olarak ele alındığında, her niversite personelinin bu konuda bazı sorumluluklara sahip olduğu varsayılabilir. Örneğin bir program koordinatörü ya da bölüm başkanı, program geliştirme sürecine öncülük etmekten ve bir programa kayıtlı öğrencilerin planlanan derslerini ve deneyimlerini koordine etmekten sorumludur. Bölüm başkanları genellikle programların konu alanlarında uzman olmaları nedeniyle program liderleri olarak kabul edilirler. Program liderleri ilgili tüm paydaşları program(lar)ın amaçlarını, hedeflerini ve bunları lme yollarını aktif olarak tartışmaya teşvik edebilmektedir (Lattuca & Stark, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016). Ayrıca bir lider, programın kurum vizyonuna, politikasına ve uygulamalarına uyumunu sağlama sorumluluğu üstlenirken; yönetim, liderin öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştiren ve kurumsal hedefleri karşılayan kararlar almasını destekler. Yönetim adına hareket eden bir program lideri, bireyleri görevlerini uygun bir şekilde yerine getirmeleri noktasında yönlendirmenin yanı sıra çeşitli sorunlara ve zorluklara çözümler sunma ve akademik amaç ve hedeflere ulaşmak için elverişli bir çalışma ortamı oluşturma sorumluluğunu da üstlenmektedir (Menon vd., 2022). zerk kurumlarda bölüm başkanları, program geliştirme çalışma grubuyla iş birliği içerisinde programları tasarlarken; bu durumun, kurumların sektörün ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilecek kapsamlı programlar hazırlamalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bir program lideri, program geliştirme ve değerlendirme sürecinde program geliştirme

komisyonlarının organizasyonundan, yönetiminden ve kontrolünden sorumludur. Program liderlerinin öğretim elemanlarıyla mesleki diyaloglar içerisinde etkileşim kurması, sorumlulukları paylaşması, meslektaşlarının görüşlerine değer vermesi ve yeteneklerine inanması programların başarılı bir şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Jongbloed vd., 2008; Rusdiana & Nasihudin 2018). Bireyden ziyade bir grup tarafından açıkça tanımlanan bir misyona ve amaca hizmet eden program liderleri, tüm paydaşları mümkün olduğunca değişim sürecine dahil etmenin yanı sıra program ve faaliyetlerin sürekli izlenmesini ve gözden geçirilmesini sağlarlar (Menon vd., 2022).

Program liderlerinin program geliştirme teorisinin döngüsel doğasının farkında olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda geleceğin program liderlerinin (i) *program çalışmalarının tarihsel gelişimi*, (ii) *alandaki güncel teori ve uygulamalar*, (iii) *programa ilişkin makro ve mikro boyutlar*, (iv) *değerler ve kültürel unsurlar*, (v) *program geliştirme, güncelleme ve değerlendirme süreci*, (vi) *teknolojinin program üzerindeki etkisi*, (vii) *öğretim tasarım modelleri ve süreçleri*, (viii) *öğrenme stilleri ve stratejileri* ve son olarak (ix) *değerlendirme modelleri ve teknikleri* hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Glatthorn vd., 2019). Nitekim program, öğretim ve değerlendirme uygulamalarının tasarım ve uygulama aşamasında doğrudan görev alan program liderlerinin öğretim stratejileri, güncel araştırmalar ve öğrenci başarı verilerinin kullanılması noktasında bilgi sahibi olmaları, eğitim programlarına şekil vermelerini sağlamaktadır (Copland & Knapp, 2005, Akt., ECRA, 2010). Program liderleri öğrenme, öğretme, değerlendirme ve izleme süreçlerine odaklanarak eğitimcilerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmakta ve dolayısıyla da öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunmaktadır (King, 2002, Akt., ECRA, 2010). Program liderlerinin programların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde verdikleri kararların, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve çıktıları üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. *Planlama aşamasında*, program liderlerinin ders seçimi ve kredileri, öğretim kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere programa ilişkin önemli kararlar almaları beklenmektedir. *Uygulama aşamasında*, program liderlerinin programı farklı düzeylerdeki öğrenme çıktılarıyla uyumlu hale getirmelerinin yanı sıra öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleriyle de uyumlu hale getirmeleri beklenmektedir. *Değerlendirme aşamasında* ise program liderlerinin program tasarımı ve uygulamasına ilişkin stratejileri analiz etmeleri ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmeleri beklenmektedir (Glatthorn vd., 2019). Aynı zamanda program liderlerinin bağlam (akademi ve işgücü piyasası gibi) ve eğitim bilimlerinin temel görüşleri hakkında

derin ve kapsamlı bir farkındalığa sahip olmalarının yanı sıra sosyal beceri, kendini kontrol etme (öz kontrol) ve esneklik gibi bazı kişisel özelliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Program liderliği alanında yeterlik, program tasarımı ve kaliteli öğretim etkinliklerinin yanı sıra bunların değerlendirilmesinde de kendini gösterirken, ayrıca bu sürece başkalarını dahil edebilme ve onları motive edebilme kapasitelerinde de kendini göstermektedir (Grunefeld vd., 2017).

Program liderliğinin, etkili ve verimli eğitim programlarının geliştirilmesi noktasında ortak amaçlar ışığında iş birlikli çalışma ekipleri oluşturularak birçok karmaşık faaliyetin koordine edilebilmesi için başkalarıyla bir ekip ruhu içerisinde çalışılan kolaylaştırıcı bir süreç olduğu ifade edilebilmektedir (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016). Öte yandan liderlik ve program tanımları çok çeşitli olup program lideri olmanın tek bir doğru yolu bulunmamaktadır. Fidler'in (1997) işaret ettiği gibi *"... besteciler aynı 12 ton düzenini kullansalar da üretilen müzik çok farklı olabilmektedir. Dolayısıyla aynı eylemleri farklı kombinasyonlarda ve şekillerde kullanan liderlerin ürettiği sonuçlar da farklılaşabilmektedir"* (Akt., Jefferies, 2000).

Farklı yolların kombinasyonlarından yararlanarak program tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine öncülük eden program liderleri (Rudhumbu, 2015), fakülte çatısı altında yer alan gerek akademik gerekse de idari personeli motive etmek için kurum içinde yenilikçi bir ödül ve terfi sistemini hayata geçirerek ilgili kişilerin program geliştirme ve değerlendirme sürecine etkin katılımlarını sağlayabilmektedir (Avizhgan vd., 2015). Program liderlerinin bu süreçte eğitimcilerin çelişkili epistemolojik inançları, paydaşların değişime karşı dirençleri, aşırı iş yükü ve program değişikliği sürecinde yaşanan finansal krizler gibi sorunlarla başa çıkabilme noktasında çeşitli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Rudhumbu, 2015). Karmaşık ve çok yönlü olan bu rol ve sorumluluklar arasında ise (i) *eğitim programlarını planlama*, (ii) *öğrencilerin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma*, (iii) *iç ve dış program etkilerini izleme*, (iv) *kurumda ortak bir vizyon oluşturma*, (v) *öğretim elemanlarının mesleki yeteneklerini geliştirme*, (vi) *kaynak yönetme*, (vii) *kurumsal yapıyı geliştirme* ve son olarak (viii) *politika ve uygulamalar arasındaki dengeyi sağlama* yer almaktadır (Albashiry vd., 2016).

Program liderliği gerek öğretim gerekse de idari liderlik sorumluluklarının özenli ve dikkatli bir dengesini içermektedir. Program liderlerinin fakülte süpervizörlüğü rollerinin yanı sıra program geliştirme, mesleki gelişim ve hesap verebilirlik de dahil olmak üzere öğrenci başarısını etkileyen çok yönlü ve karmaşık rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Ogawa &

Bossert, 1995). Program liderliğinin boyutları arasında (i) *planlama*, (ii) *tasarlama*, (iii) *deneme ve değerlendirme*, (iv) *uygulama ve izlemenin yanı sıra* (v) *eğitim ortam(lar)ının iyileştirilmesi* yer almaktadır. Program liderliğinin rolleri arasında ise (i) *sosyal ihtiyaçlara ve işgücü piyasasının beklentilerine cevap verme*, (ii) *farklı ders içeriklerini koordine etme*, (iii) *pilot uygulamaları gerçekleştirme*, (iv) *öğretim elemanlarını ders planlarını hazırlama ve görevlerini özenli bir şekilde yerine getirebilmeleri için motive etme*, (v) *onaylanan ve uygulanan program değişikliklerinin izlenmesi*, (vi) *program geliştirme sürecine katılan bireylerin maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesi* ve son olarak (vii) *öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki eğitimsel etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesi* yer almaktadır (Avizhgan vd., 2015). Wiles (2009), program liderlerinin *programı korumak* ve *daha iyi bir duruma getirmek* olmak üzere iki temel program geliştirme işlevine odaklanmaları gerektiğini savunmaktadır. İlk işlev düzenli incelemeler yapmayı, akreditasyon standartlarına uymayı ve kaynakların kullanılabilirliğini gerektirirken; ikinci işlev akademik programların güncellenmesini, yeni hedef(ler)in ve/veya vizyonun belirlenmesini ve son olarak öğretim sürecinin iyileştirilmesi için yeniliklerin benimsenmesini gerektirmektedir (Akt., Albashiry vd., 2016). Wiles'e göre bu iki işlevin başarıyla gerçekleştirilebilmesi noktasında program liderlerinin çeşitli rolleri bulunmaktadır (Akt., Albashiry vd., 2016).

Tablo 14'te program liderliği rolünü kavramsallaştırmanın bir yolu olarak Sergiovanni'nin program liderliği güçlerine yer verilmektedir.

Tablo 14. Liderlik Güçleri

Liderlik Güçleri:	İçeriği:
Teknik Liderlik	⇒ Planlama, zaman yönetimi, organizasyon ve koordinasyon gibi faaliyetleri içermektedir. ⇒ Program geliştirme sürecinde teknik beceriler, tasarım kararları ve program felsefesinin incelenmesi arasında sürekli hareket etmeyi kolaylaştırmaktadır.
Sosyal Liderlik	⇒ Liderlerin insan ilişkileri ve karar verme gibi faaliyetlere yaklaşımlarını içermektedir. ⇒ Lider bu gücü, program geliştirme sürecinde yansıma uygulamalarını destekleyici bir ortam oluşturmayı içerecek şekilde genişletmektedir.
Eğitimsel Liderlik	⇒ Sorunları tespit etmeyi, meslektaşlarına danışmanlık ve rehberlik yapmayı içermektedir.
Sembolik Liderlik	⇒ Liderin başkaları için ne(ler)in önemli ve değerli olduğunu belirlemelerine yardımcı olmaktadır. ⇒ Paydaşlar liderin eylemleri sayesinde temel amaç ve hedefleri açıklığa kavuşturabilmenin yanı sıra görevin asıl amacının ne olduğunu keşfederek vizyonu anlayabilmektedir. ⇒ Sembolik liderlik, programların müzakere sürecinin özüdür.
Kültürel Liderlik	⇒ Bu gücün amacı, tüm üyelerin kurumun ayrılmaz bir parçası olduklarını hissettikleri bir kurum kültürünü yaratmaktır. ⇒ Kültürel liderlik, program geliştirme sürecinde program faaliyetlerinin amacı doğrultusunda problem(ler)e zemin hazırlayan uyarıların belirlenmesi ve gerek ürün gerekse de süreç açısından grup kimliğinin oluşturulması olmak üzere iki önemli hususu içermektedir.

Kaynak: Hannay & Seller, 1991

Program liderliği sürecinde gerek amaçların gerekse de araçların önemle göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Teknik, sosyal ve kültürel güçler, bir liderin program geliştirme sürecini kolaylaştırabileceği araçlarla ilgili olup karar verme sürecinde programa nelerin dahil edilmeye değer olduğuna dair seçimleri içerirken; eğitimsel ve sembolik güçler ise bir program liderinin önemli konu ve/veya sorunların program geliştirme komisyonlarınca ele alınmasını sağlamaya yönelik çeşitli yolları içermektedir. Dolayısıyla bu beş liderlik gücü, bizlere müzakereci bir süreç içerisinde etkili program liderliğini tanımlamak için bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Hannay & Seller, 1991).

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında program liderliğinin her bir program ögesini birbirine bağlayan, sistem çapında hedefleri destekleyen ve öğrenmenin gelişmesini sağlayan bir süreç olduğu sonucuna varılabilmektedir (Kunlong vd., 2022).

Aşağıda program liderliğine ilişkin roller bağlamında bir program liderine duyulan ihtiyaca yer verilmektedir (Kunlong vd., 2022).

(i) Bir Program Uzmanı Olarak Program Lideri:

Üniversitelerde program içerikleri hakkında açık ve net bir anlayışa sahip olan program liderleri, program öğeleri arasındaki ilişkinin fark edilmesine yardımcı olur.

(ii) Bir Kaynak Sağlayıcı Olarak Program Lideri:

Gerek maddi gerekse de beşerî kaynakları en iyi şekilde kullanma yeteneğine sahip olan program liderleri, üniversitelerin yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

(iii) Bir Öğretim Uzmanı Olarak Program Lideri:

Bir öğretim uzmanı olarak program liderleri, meslektaşlarının etkili öğretim stratejilerini uygulamalarına destek olur.

(iv) Bir Mentör Olarak Program Lideri:

Rol model olarak hizmet eden program liderleri, meslektaşlarına program, öğretim, prosedür, politika ve uygulamalar hakkında önerilerde bulunarak onların mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlar (Kunlong vd., 2022).

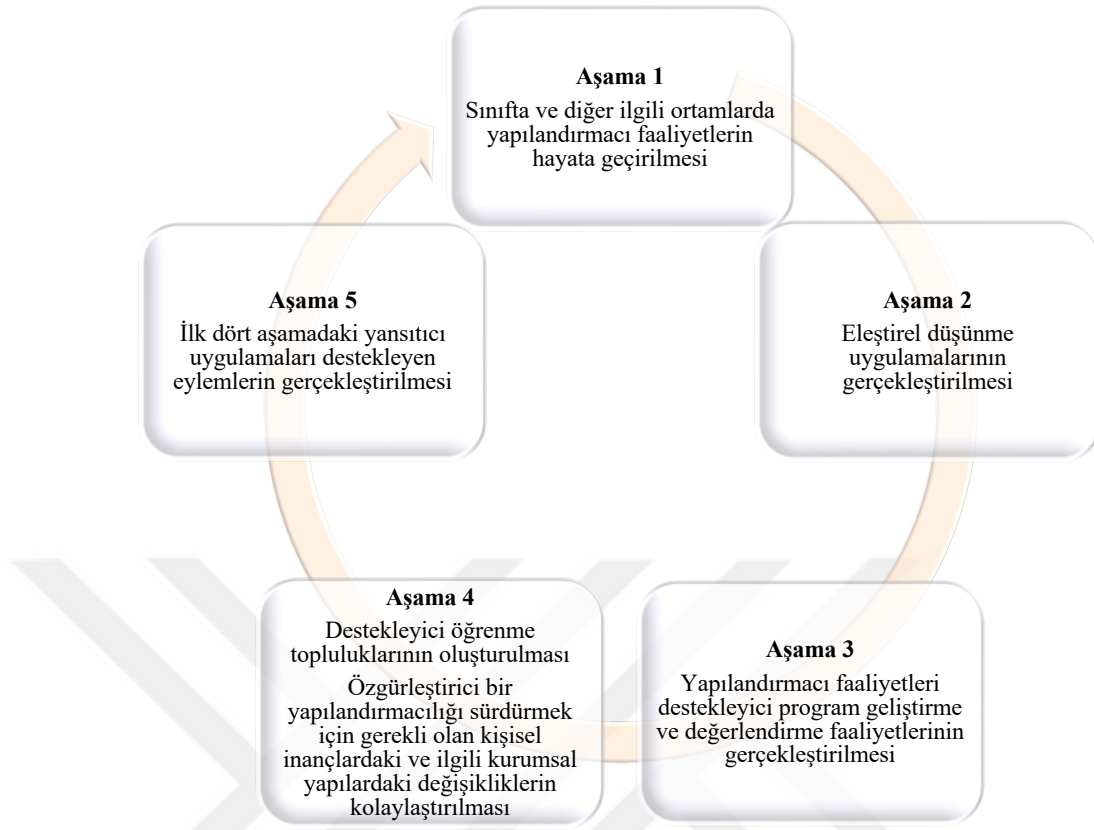
Yukarıda yer alan kapsamlı ve önemli rollerin holistik bir yaklaşımla ele alınması durumunda etkili bir program liderinin epistemolojik dönüşümlerin izlerini taşıyan program tasarımı ve öğretim uygulamalarına ilişkin pragmatik bir anlayışa sahip olduğu söylenebilmektedir. Nitekim bir program ve öğretim uzmanı olarak program liderleri çekirdek programda öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve davranışların öğretilme durumunun yanı sıra seçmeli ve teknik derslerin öğrencilerin kariyer yaşamlarındaki önemini de araştırırlar. Bu araştırmalar doğrultusunda kendi eğitim ve sınama durumları üzerinde sürekli olarak düşünen program liderleri, meslektaşlarına rehberlik ederek mentörlük rollerinden bir diğeri de yerine getirmiş olurlar. Öte yandan insan kaynaklarını stratejik bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olan program liderleri, kurumun misyon ve vizyon çerçevesinde ilgili tüm paydaşları değişim ve dönüşüm sürecine dahil ederek program ve uygulamaların sürekli olarak izlenmesini ve gözden geçirilmesini sağlarlar. Bu bağlamda etkili iletişim becerilerini kullanan günümüz program liderleri, açık ve net iletişim kalıplarının

hâkim olduğu olumlu bir kurum kültürü içerisinde meslektaşlarını hedeflere ulaşabilme noktasında motive etmenin yanı sıra iş birliği, bilimsel araştırma/tartışma, ortak karar verme ve problem çözme süreçlerinde de kendilerini desteklerler (Kunlong vd., 2022).

Bağlamsal bir açıdan devam edecek olursak bugünün program liderleri, eğitimin baş döndürücü hızlı gelişimiyle başa çıkabilme noktasında dünya çapındaki mevcut gerçekliği ve kısıtlamaları göz ardı etmeden esnekliğin ve açık görüşlülüğün gücünü dikkate almaktadır (Novawan & Aisyyah, 2020). Hiç şüphesiz bu güç kaynaklarının yerinde ve zamanında kullanılması koşuluyla önemli program kararlarının alınması, odağın sistemden öğrenciye doğru değiştirilmesi ve ne zaman ve nasıl esnek olunabileceğinin iyi bilinmesi bir sanattır. Açık görüşlü, esnek, yaratıcı ve sanatçı bir ruh haliyle program geliştirme sürecini anlayan, değişimi destekleyen ve yeni öğretim stratejilerini kullanmaya istekli program liderlerinin, üniversitelerin başarısını artırma noktasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Glatthorn vd., 2019). Wiles'e (2009) göre dinamik bir rol benimseyen etkili program liderleri; yeni yönler oluşturma, kaynak sağlama, paydaşları motive etme ve kurumların gelişme süreçlerine yardımcı olma gibi kendilerinden beklenen sorumlulukların ötesine geçmeyi hedeflemektedirler (Akt., Albashiry vd., 2016). Bu anlamda güçlü program liderleri, sistem içerisinde farklı görevleri bulunan bireylerle iş birliği içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin farklı bakış açılarıyla yürütülen çalışmaları kucaklarlar (Spillane vd., 2001, Akt., ECRA, 2010).

Son olarak program liderliği kavramına atıfta bulunarak daha geniş bir liderlik olgusuna ışık tutan ve farklı bağlamlarda eğitimcilerin oynadığı rolleri tanımlayan araştırmacılar bulunmaktadır (Elliott vd., 1999). Örneğin *“yaratıcı program liderliği”* kavramını ortaya atan Brubaker (1994), liderlik kavramını kurumun temel amaçlarıyla ilişkilendirerek liderlik düşüncesini bireylerin ötesinde kurumdaki tüm eğitimcileri kapsayacak şekilde genişletmektedir (Akt., Elliott vd., 1999). Bu doğrultuda araştırmalara devam eden Henderson & Hawthorne (1995), program liderliğine ilişkin kapsamlı bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Nitekim bu bağlamda Şekil 17’de Henderson ve Hawthorne (1995) tarafından önerilen, birbiriyle ilişkili olarak tekrarlayan beş aşamalı *“dönüşümsel program liderliği”* sürecine yer verilmektedir.

Şekil 17. Dönüştürsel Program Liderliği Süreci



Henderson ve Hawthorne'un (1995) program liderliği alanına yaptıkları teorik katkılara rağmen ulaşılan sonuçlar normatif ve teorik odaklıdır. Eğitim alanındaki çağdaş gelişmeler doğrultusunda iş birliğine dayalı karar alma ve hesap verebilirliğe daha fazla vurgu yapılarak kurum organizasyonunun yeniden kavramsallaştırılması hedeflenmektedir (Dimmock & Walker, 1998).

Program Liderlerinin Rol, İşlev ve Görevleri

Eğitim kurumları, program liderliğinin uygulandığı yerdir (Cardno, 2018). Programın, program liderliğinin kalbi olduğu kabul edilmektedir. Esasen program dünyası iyi liderlerle doludur. Ve eğitim kurumlarının her bir disiplin için bir program liderine ihtiyacı bulunmaktadır (Fung, 2012). Kurum liderinin kurum için vizyon ve stratejik yönlendirme sağlamadaki rolü, kurumsal gelişim açısından önemli kabul edilmektedir. Birçok kurumda lider, program liderliğinin yanı sıra yönetici rolünü de üstlenebilmektedir. Kurum içinde belirli bir liderlik tarzına sahip olan program liderleri, karar alma süreçlerinde oldukça otoriter davranabilmekte ya da kurum genelinde liderliği ve rolleri paylaşabilmektedir (Jorgensen, 2012). Liderlerin program liderliği tarzı; kolaylaştırıcı, dolaylı ve iş birlikli liderlik gibi farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Bolat & Baş, 2023). Ghavifekr ve Ibrahim (2014) bir

program liderinin teknik, mesleki ve kişilerarası ilişkiler açısından çeşitli roller üstlendiğini iddia ederken, Smith ve Andrews (1989) ise bir program liderinin kaynak sağlayıcı, öğretim ve iletişim rollerini üstlendiğini iddia etmektedir. Program liderleri model olarak, motive ederek ve kişiler arası ilişkiler için kanallar yaratarak öğrenme ve öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Ogina, 2017). Sorenson vd. (2011) tarafından etkili program liderliği için yedi önemli rol tanımlanmaktadır. Tablo 15’te bu program liderliği rollerine yer verilmektedir (Sorenson vd., 2011).

Tablo 15. Program Liderliği Roller

Program Liderliği Roller	Açıklamalar
1. Ekip Oluşturma ve Sürece Dahil Etme	Program amacının belirlenmesi ve bunun kurum vizyonu, amaçları ve gelişim planında yer alan hedeflerle uyumlu bir hale getirebilmesi noktasında iç ve dış paydaşlardan oluşan bir ekibin oluşturulması Oluşturulan ekiple program odaklı bir süreç anlayışıyla program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi noktasında mali, beşerî ve teknik desteğin nereden ve nasıl sağlanacağını belirlenmesi
2. Vizyon Geliştirme	Öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin yanı sıra eğitimcilerin program geliştirme ve öğretim rolleri için açık bir vizyonun geliştirilmesi
3. Kalite Analizi	Program sürecindeki engellerin belirlenmesi ve nitelikli öğretim programlarının oluşturulması için program geliştirme sürecine ilişkin kalite analizlerinin gerçekleştirilmesi
4. Amaç ve Hedeflerin Önceliklendirilmesi	Program geliştirme ekibiyle birlikte amaç ve hedeflerin önceliklendirilmesi
5. İhtiyaçların Değerlendirilmesi	Nitelikli öğretim programlarının oluşturulması noktasında ihtiyaçların analizi ve önceliklendirilmesi
6. Öğretimsel İyileştirmeler	Davranışsal hedeflerde belirtilen öğrenme sonuçlarının yanı sıra olumlu yönde bir değişim gerçekleştirilerek kurumsal gelişim ve öğrenci başarısı için öğrenme-öğretme faaliyetlerine ilişkin yeni stratejilerin oluşturulması
7. Çatışma Çözümü	Anlamlı iletişim ve iş birlikli çalışma yoluyla çatışmaların en aza indirilmesi ve programların etkili bir şekilde uygulanması için etkili bir kurumsal kültürün oluşturulması

Bradley’e (1985) göre program liderlerinin güncel program eğilimleri ve araştırmalarını takip etmeleri, bütçe önerileri geliştirmeleri, kaynak sağlamaları, projeleri

denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle farklı senaryolara dayanılarak (i) program liderlerinin ekip üyelerine bilgi aktarmak için bir eğitmen, (ii) kriz zamanlarında anlaşmazlıkları veya çatışmaları çözmek etmek için bir sorun giderici, (iii) programla ilgili idealleri sunmak için bir savunucu, (iv) ilgili desteği sağlarken program paydaşlarının karar verme süreçlerine dahil olmalarını sağlamak için bir görevli ve son olarak (v) program geliştirme sürecini desteklemek için bir kolaylaştırıcı rollerini üstlenmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir (Hsiao vd., 2008). Bir başka sınıflandırmada ise program liderliği rolünün (i) misyon tanımlama, (ii) programı yönetme ve öğretimsel denetleme, (iii) öğretim, (iv) öğrenci ilerlemesini izleme ve (v) öğretimsel iklimi destekleme olmak üzere beş bileşeni olduğu belirtilmektedir (Krug, 1992). Ayrıca program liderlerinin program, öğretim ve değerlendirmeyi başarılı bir şekilde birbirine bağlayabilmeleri noktasında “uzmanlık, rol işlevi, iletişim, denetleme ve mesleki” olmak üzere programa ilişkin beş farklı bağlamda önemli görevleri bulunmaktadır (Gross, 1998). Bununla birlikte liderlerin program lideri olarak rollerini nasıl algıladıklarına ilişkin yürütölen araştırmalarda (i) kendilerini eğitimcilerin çalışma planlarını, ders planlarını, konu ve sınıf günlüklerini kontrol ederek öğrenme ve öğretim sürecinin izleyicileri olarak görme, (ii) eğitimcileri işlerine daha fazla bağlılık göstermeleri için motive etme, (iii) eğitimcilere rol model olma, (iv) fazladan iş yapmaya bağlılık gösterme, (v) etkili iletişimci olma, (vi) etkili hedefler koyma, (vii) eğitimcilerden hesap verebilirlik talep etme, (viii) öğrenci performansını takip etme ve son olarak (ix) insan odaklı olma olmak üzere dokuz ortak nokta ortaya koyulmaktadır (Manaseh, 2016). Program liderliği işlevlerini incelemek gerekirse, genel anlamda kurum düzeyinde on program liderliği işlevi tanımlanmaktadır. Ancak bu işlevlerin yalnızca liderler tarafından yerine getirilmediğinin de altı çizilmektedir. Bunun yerine liderlerin süreçte aktif bir rol oynayarak program reformunu uygulamak için eğitimcilerle iş birliği yapmak üzere bir takım liderliği yaklaşımını benimsemeleri önerilmektedir (Cunningham & Cordeiro, 2006).

Şekil 18’de Glatthorn tarafından tanımlanan kurum düzeyindeki program liderliği işlevlerine yer verilmektedir (Hsiao vd., 2008).

Şekil 18. Kurum Düzeyinde Program Liderliği İşlevleri

**Program
Liderliği
İşlevleri**

Program Kılavuzlarının Hazırlanmasına Öncülük Etmek
Kurum Programını Geliştirmek
Öğrenme Merkezli Bir Program Geliştirmek
Program Niteliği ve Kapsamını Belirlemek
Eğitimcilerin Program Geliştirmelerine Yardımcı Olmak
Eğitimcilerin Uzun Süreli Planlar Hazırlamalarına Yardımcı Olmak
Eğitimcilerin Programı Zenginleştirme/İyileştirme Çalışmalarına Yardımcı Olmak
Programı İzlemek
Programı Güncellemek
Programı Değerlendirmek

İlgili alan yazında program liderliği rol ve işlevlerinin yanı sıra Wiles (2008) program liderlerinin dört temel görevini belirtmektedir. Tablo 16’da program liderlerinin dört temel görevine yer verilmektedir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).

Tablo 16. Program Liderlerinin Dört Temel Görevi

Program Liderliği Görevleri	Açıklamalar	Performans Standartları
1. Program Amaçlarının Belirlenmesi	Program liderleri program amacının (örneğin, akreditasyon standartları, bölüm misyonu ve program hedefleri) paydaşlar tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar.	⇒ Program amaçlarını belirleyerek ilgili kişilere iletme ⇒ Ekip üyeleri arasında ortak bir vizyon yaratma ⇒ Program geliştirmenin gerekçesini belirleme ⇒ Ekip üyeleri arasında kontrol duygusu yaratma
2. Programın Uygulanması İçin Yol Gösterme	Program liderlerinin program çalışmalarını desteklemeleri gerekir. Bu noktada ise öncelikleri sıralama, prosedürleri açıklama ve otoriter bir şekilde hareket etme yerine bir yardımcı ve rehber olarak işlev görmeleri gerekir (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016). Program liderlerinin bu işlevlerini yerine getirebilmeleri için program geliştirme sürecini destekleyici kaynakları sağlama noktasında inisiyatif alabilmeleri ve akademisyenlerin sorumlu oldukları programları etkili bir şekilde yürütebilmeleri adına onları ilgili eğitimlere yönlendirmeleri gerekmektedir (Marlow & Minehira, 1996, Akt. Albashiry vd., 2016). Öte yandan bu çalışmaların zaman alıcı olduğu ve akademik süreçlerine herhangi bir katkıda bulunmadığı düşüncesine sahip olan akademisyenleri program geliştirme konusunda motive edilmeleri büyük bir önem arz etmektedir (Lattuca & Stark, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016).	⇒ Açık ve net bir çalışma planı hazırlama ⇒ Çalışma prosedürlerini açıklama ⇒ Eylem planı hazırlama ⇒ Örnek şablonlar hazırlama ⇒ Eğitimcileri cesaretlendirme ve motive etme
3. Planlanan Programın Başarılı Bir Şekilde Uygulanması İçin	Program liderlerinin program geliştirme sürecinde yer alan paydaşlarla iş birliğini teşvik etmeleri gerekir (Wiles, 2009, Akt.	⇒ İç ve dış paydaşları program geliştirme

İlgili Paydaşlarla İş Birliği Yapma	Albashiry vd., 2016). Program liderleri, ilgili paydaşları belirlenen program geliştirme görevlerine ilişkin takım halinde çalışmaya özendirmenin yanı sıra uygun bir çalışma ortamı yaratma, iş birliğine dayalı çatışma/problem çözme, veriye dayalı karar verme ve etkili zaman yönetimi stratejileriyle değişimi ve gelişimi destekleyici olumlu bir iklim yaratmalıdır (Stark, 2002).	sürecine dahil etme ⇒ İş birlikli çalışmayı ve karar vermeyi destekleme ⇒ Kişilerarası becerilere sahip olma (saygı, çatışma çözme gibi) ⇒ Destekleyici bir çalışma ortamı yaratma
4. Program Uygulamalarını Koordine Etme	Program liderlerinin çeşitli ve karmaşık program geliştirme faaliyetlerini koordine etmesi olarak tanımlanan dördüncü ve son görev ise program çalışmalarını etkileyen birçok değişkenin (insan, mekân, zaman ve çıktılar gibi) var olması nedeniyle önemli bir program liderliği görevi olarak karşımıza çıkmaktadır (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016).	⇒ Görevleri belirleme ⇒ Kaynakları (zaman, mekân ve insan gibi) yönetme ⇒ Hazırlıklı ve organize olma ⇒ Destek almak için yöneticilerle iletişim kurma ⇒ Yöneticileri bilgilendirme

Yukarıda yer alan liderlik görevlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için program liderlerinin eğitim kurumlarının kültürünü ve bağlamını çok iyi anlamaları gerekmektedir (Marlow & Minehira, 1996, Akt. Albashiry vd., 2016). Ayrıca (i) *çalışmaları aşamalar halinde planlamaları*, (ii) *genel planı göstermek için görselleri kullanmaları*, (iii) *program geliştirme gruplarını ve görevlerini belirlemeleri*, (iv) *hızlı bir şekilde organize olmaları* ve son olarak (v) *çeşitli program geliştirme girişimlerini önceden tanımlanan hedefler ve sonuçlar doğrultusunda sürekli olarak düzenlemeleri ve koordine etmeleri* gerekir (Wiles, 2009, Akt., Albashiry vd., 2016).

Tablo 17’de eğitim programlarının başarılı bir şekilde geliştirilebilmesi noktasında program liderlerinin görevlerine yer verilmektedir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).



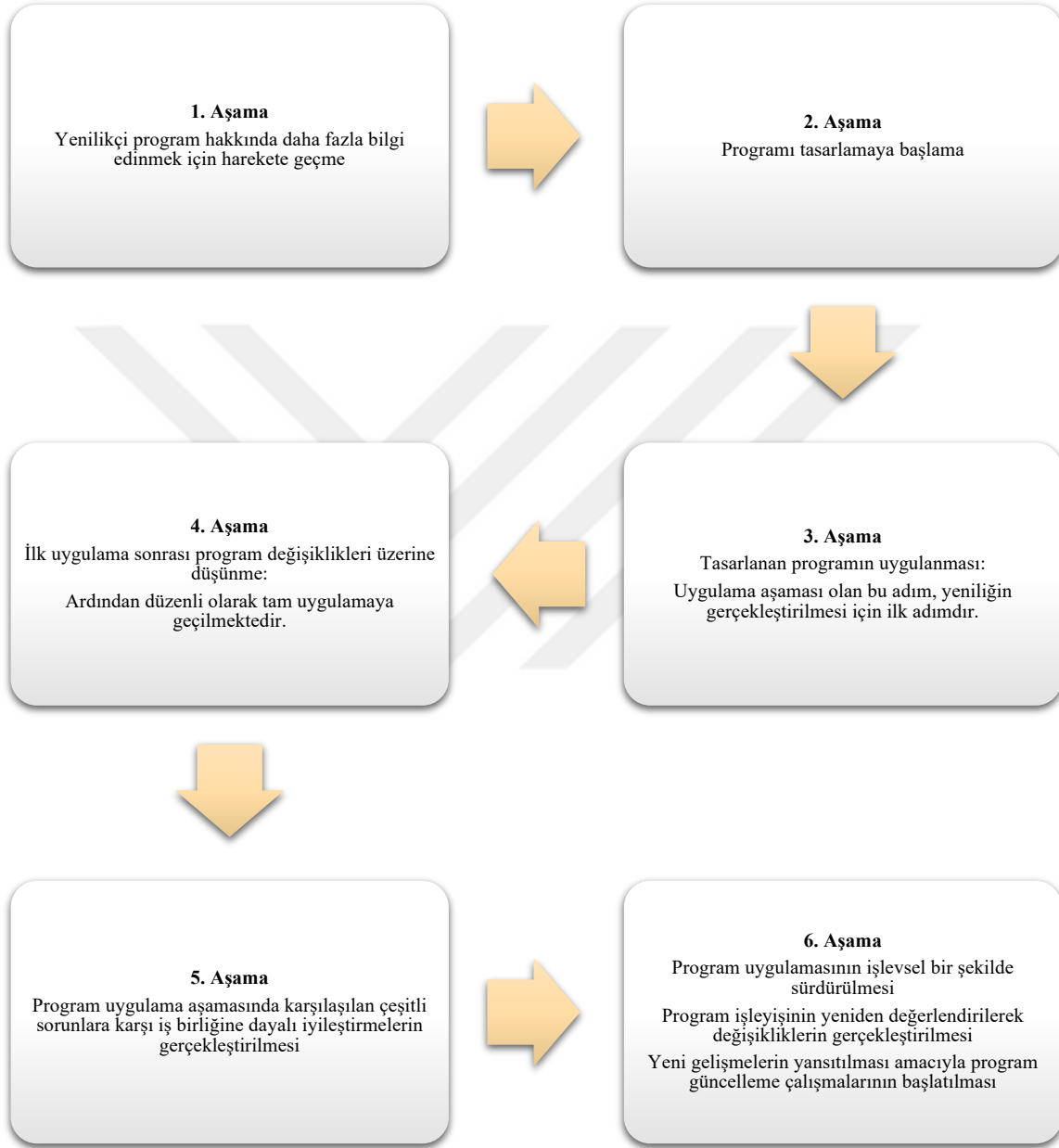
Tablo 17. Program Liderlerinin Program Geliştirme Sürecine İlişkin Görevleri

Program Geliştirme Görevleri	Açıklamalar
1. Program liderinin, belirli bir süre boyunca birlikte çalışacak bir ekip oluşturması:	Bu ekip, program geliştirme çalışmalara katkıda bulunma yetenekleri olan bireylerden oluşmaktadır. Eğitimciler, yöneticiler, ebeveynler, iş verenler, ilgili vatandaşlar ve yerel kurum/kuruluşlardan oluşan daha geniş bir topluluk program geliştirme çalışmalarının insan unsurunu oluşturmaktadır. Program çalışmalarının başarısı ise genellikle bu unsura bağlı görülmektedir.
2. Program liderinin, ekipte yer alan tüm üyelerin, süreçte neler olup bittiğine dair genel bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olması:	Değişimden etkilenenlerin süreçte ne olacağını bilmeleri durumunda değişim daha sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Planlı ve koordineli bir şekilde birlikte çalışan ekip, program amaçlarını somut sınıf faaliyetlerine dönüştürmektedir. Görevlerin, faaliyetlerin, sorumlulukların, zaman çizelgelerinin ve sonuçların tanımlandığı bir dizi program faaliyeti, kapsamlı bir program yönetim planını oluşturmaktadır. Bu program faaliyetleri, önem ve ilişki düzeylerine göre birbirine bağlanmalıdır.
3. Program liderinin, program planı uygulanırken yapılan işleri izlemesi ve koordine etmesi:	Bu tür bir denetim ne yapıldığını ve çalışma ürününün ne olacağını önceden tanımlayan bir tür gözden geçirme ve doğrulama tekniği kullanılarak yapılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarını yönetmek için bir rehber olarak program hedeflerinin ya da sonuçlarının/çıktılarının kullanılması durumunda ekip üyeleri motive edilebilmektedir. Böylece ilgili paydaşlar sorumluluk bilinciyle emeklerinin karşılığını görebilmektedir. Başarılı bir program lideri ekip üyelerine güven aşılayabilmektedir.
4. Program liderinin, statükoyu yönetmekten daha fazlasını yapması:	Tüm eğitim kurumları, arzu edilen iyileştirmeleri destekleme noktasında eşit fırsatlara sahip olamamaktadır. Gerçek şu ki dünyamız durağan değildir ve programın, öğrencileri değişen gelecek yaşama hazırlayan programı temsil etmesi gerekmektedir.
5. Program liderinin, küçük gruplar ve liderlik hakkındaki en iyi bilgilerini kullanarak ekip(ler) kurması	İş dünyasındaki liderler ya da askeri liderlerin aksine program liderleri başarılı olmak için ikna ve güç kullanma tekniklerini kullanmak zorundadır. Nitekim program lideri değişim emri verme yetkisine sahip değildir.

6. Program liderinin değişim için plan geliştirme konusunda yetenekli olması	Ayrıntılı planların hazırlanması, eğitim kurumlarında başarılı ve başarısız değişim arasındaki farkı ortaya çıkarmaktadır. Program liderlerinin sorunları aydınlatma noktasında çözümlere giden yolları bulması gerekmektedir.
7. Program liderinin planlı değişim kavramını incelemesi	İlgili paydaşların kurum gelişimine katkı sağlaması için ne yapılmalıdır? Bilgi alışverişı nasıl kolaylaştırılabilir? Bunlar ve diğer pek çok soru ele alınarak stratejiler formüle edilmelidir. Program liderliği, planlama çalışmalarını gerekli kılmaktadır.
8. Program liderinin, değişim çabalarını desteklemek ve eğitim kurumlarındaki program geliştirme sürecini güçlendirmek için çeşitli araçlardan yararlanması	İnsan kaynaklarının, teknolojilerin ve diğer araçların profesyonelce kullanılması başarılı değişim çabalarını destekleyebilmektedir. Kapsamlı planlama, gelişmekte olan bir program tasarımına dahi mantık ve düzen getirebilmektedir.

Program liderinin tablo 17’de belirtilen program geliştirme sürecine ilişkin görevlerin gerçekleştirilmesine öncülük ederken belirli aşamaları takip etmesi gerekmektedir. Şekil 19’da her bir aşamanın özelliklerine yer verilmektedir (Fung, 2012).

Şekil 19. Program Liderlerinin Takip Etmesi Gereken Program Geliştirme Aşamaları



Program liderlerinin yukarıda bahsedilen rol, işlev ve görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri noktasında temel bilgi ve becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Günümüz program liderlerinin, siyasi ve sosyal bir girişim olarak eğitim konusunda sofistike bir anlayış sergilemesi gerekmektedir (Handler, 2010). Ayrıca program liderlerinin kurumun eğitimsel amaçlarını, hangi eğitimsel deneyimlerin bu amaçlara hizmet edebileceğini ve bu

deneyimlerin nasıl etkili bir şekilde organize edilip değerlendirilebileceğini anlaması gerekmektedir (Tyler, 1949, Akt., Handler, 2010). Sonuç olarak günümüz program liderlerinin eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması noktasında önemli ve güncel bilgilere sahip bireyler olarak değişen politikaları sürekli izleme konusunda gayretli olması büyük önem arz etmektedir (Handler, 2010).

Program Liderliği Türleri

Liderlik türlerinin program liderleri tarafından kullanılan program liderliği stratejilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğine inanılmaktadır (Smith & Piele, 1997, Akt., Fung, 2012). Aşağıda program liderliğiyle ilişkisi nedeniyle dört liderlik türü ortaya konularak program liderliği stratejileri üzerindeki olası etkileri incelenmektedir. Bu dört liderlik türünün aşamalı olarak gelişmekte olduğu varsayılmaktadır. Öncelikle program liderliği temel ve geleneksel olarak bürokratik bir forma sadık kalmakta, ardından liderlik gelişimine yardımcı olan kolaylaştırıcı bir forma doğru dönüşmekte ve son olarak iş birlikli ve dağıtılmış formlara doğru bir gelişim göstermektedir (Fung, 2012).

Geleneksel Liderlik

Eğitimde derin kökleri olan geleneksel liderlikten bahsedildiğinde, genellikle eğitimcilerin aklına kaçınılmaz olarak öğretimsel liderlik gelmektedir (Greenfield, 1987, Akt., Fung, 2012). Öğretim liderleri, kurum vizyonlarının ifade edilmesini ve öğrenme hedeflerinin geliştirilmesini kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Ayrıca kurum kültürünün oluşturulmasına ve sürdürülmesine de yardımcı olmaktadır. Öte yandan kurumsal işleyişin yönetimini sağlamanın yanı sıra çevresel değişikliklere yanıt vererek sosyal, politik ve ekonomik bağlamları desteklemektedir. Esasen öğretim liderleri, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi hedefiyle tutarlı olarak öğretimsel mükemmellik ve sürekli mesleki gelişim vizyonlarını savunmaktadır. Çeşitli açılardan geniş mesleki bilgilere sahip olan öğretim liderlerinin temel görevlerinden birinin program geliştirme olduğu söylenebilmektedir. Eğitimciler ise öğretimsel liderlerin öncülüğünde program planlama, tasarlama ve karar verme süreçlerine dahil olmaktadır. Günümüzde program değişikliklerine aktif ve uygun bir şekilde yanıt vermeleri gereken program liderlerinin genel anlamda geleneksel liderlik türünü benimsememeleri gerektiği üzerinde durularak, geleneksel liderlerin çalışma tarzlarını değiştirmeye istekli olmalarının program geliştirme sürecinin başarısı açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir (Fung, 2012).

Kolaylaştırıcı Liderlik

Geleneksel olarak yöneticilerin öğretimsel liderlik kavramı altında etkili liderler olarak algılanmalarına rağmen son dönemde rollerin de değişmesiyle birlikte eğitim kurumlarında iş birliğini güçlendirmeyi vurgulayan kolaylaştırıcı liderlik türü ön plana çıkmaktadır. Geleneksel ve kolaylaştırıcı liderlik türlerine ilişkin yapılan tartışmalar incelendiğinde; geleneksel liderliğin doğrudan öğretim ve kontrole dayalı olduğu, kolaylaştırıcı liderliğin ise öğrenme ve öğretmeyi dönüştürmeyi vurgulayan kurum kültürüne yönelik araçlara dayalı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan geleneksel liderlikten farklı olarak kolaylaştırıcı liderlik için güç, “*insanlar üzerinde güç*” yerine “*insanlar aracılığıyla güç*” olarak adlandırılmaktadır. İki liderlik türünün tek benzer işlevinin ise program yönetimi ve geliştirme sürecinde kurumun misyon ve vizyonu ile ilgilenmeleri olduğu söylenebilmektedir (Fung, 2012).

Peki, liderler program yönetimi ve karar alma sürecinde baskın olmadan nasıl liderlik edebilirler? Şekil 20’de kolaylaştırıcı liderler tarafından kullanılan iş birlikli politik uygulamalara (anahtar stratejilere) yer verilmektedir (Fung, 2012).

Şekil 20. Kolaylaştırıcı Program Liderleri Tarafından Kullanılan İş Birlikli Politik Uygulamalar



İş Birliğine Dayalı Liderlik

Son yıllarda eğitim kurumları, program liderliğinde lider ve paydaşlar arasında karşılıklı ilişkiyi vurgulayan iş birlikli bir yaklaşımı ele almaktadır (Kezar vd., 2006). Günümüzde iş birlikli liderliğe yönelik son yönelim açıkça teşvik edilmektedir. Kurumların gelişimine yönelik olan bu yaklaşımda genellikle yöneticiler, eğitimciler ve diğer personel arasında paylaşılan kurum çapındaki stratejik eylemlere odaklanılmaktadır (Hallinger & Heck, 2010).

İş birliğine dayalı liderlikte demokratik ilkeler esas alınırken, eğitim kurumlarında nihai kararlar alınmadan önce eğitimcilerin ve ilgili diğer paydaşların kararların alınma sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Nitekim ekip üyeleri arasında bir yetki paylaşımı ve kabulü söz konusu olmakla birlikte iş birliği, lider ve ekip üyelerinin paylaşılan bir sonuca ulaşmak için birlikte çalıştıkları amaca yönelik bir ilişkinin kurulmasında büyük bir önem

teşkil etmektedir. Bu önem doğrultusunda liderlerin ortak bir amacı gerçekleştirme noktasında ekipler kurarak ekip üyeleriyle iş birliği içerisinde çalıştıkları görülmektedir (Tapala, 2019).

Şekil 21’de iş birlikli liderlerin özelliklerine yer verilmektedir (Fung, 2012).

Şekil 21. İş Birlikli Liderlerin Özellikleri

İş Birlikli Liderlerin Özellikleri	Kurum için bir vizyon geliştirebilme
	Farkındalık düzeyi yüksek olma
	Başarıya insanlar üzerinden değil, insanlar aracılığıyla ulaşma
	Personeli harekete geçirmek için enerjik olma
	Bilgiyi ve gücü başkalarıyla paylaşma konusunda kendine güvenme
	İş birliği kurabilme
	Empatik olma
	Sabırlı olma
	İyi bir dinleyici olma
	Etkili kişilerarası becerilere sahip olma
	Cesaretlendirici olma
	Çatışmaları yönetebilme
	İşbirliği yapmak için istekli olma
	Gelecek konusunda iyimser olma
	Risk almaya hazır olma
	Gruplarda ve çalışmalarda önemli değişikliklerle başa çıkabilme
	Duyarlı olma

Dağıtılmış Liderlik

Günümüzde program liderliği için yeniden tanımlanmış rol ve sorumlulukların ortaya çıktığı düşünülmektedir (Glatthorn & Jailall, 2009). Yeni program liderliği, kontrol ve gözetimi vurgulayan geleneksel bürokratik modelden (Cloud, 2010), kurumdaki tek bir figürle sınırlı kalmayıp herkesin bir şekilde lider olarak hareket ettiği dağıtılmış liderlik (Ghamrawi, 2010) olarak tanımlanan yeni bir liderlik tarzına doğru evrilmektedir. Dağıtılmış program liderlerinin eğitimcilerin ve diğer personellerin liderlik potansiyellerini ortaya çıkarmanın anahtarını elinde tuttuğu düşünülmektedir (Fung, 2012). Eğitim liderliği alanındaki güncel araştırmalara atıfta bulunan OECD, eğitim kurumları için dağıtılmış program liderliği söylemini dile getirmektedir. Bu söylem, etkili liderliğin yalnızca resmi pozisyonlarla ilgili

olmasından ziyade liderliğin ekibe dağıtılması gerekliliğini önermektedir. OECD'ye göre program liderlerinin artan sorumlulukları ve hesap verebilirliği, liderliğin gerek kurum içinde gerekse de kurumlar arasında dağıtılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Sivesind & Wahlström, 2017). Dağıtılmış program liderliğinde eğitimci rollerinin program uygulayıcılarından program geliştiricilerine doğru dönüştüğü ve bu dönüşümün de eğitimcilerin program kararlarının alınması noktasında daha fazla sorumluluk alması gerekliliği yönünde olduğu ifade edilmektedir (Law vd., 2010). Esasen eğitimcilerin program planlama, tasarlama, karar verme, uygulama ve değerlendirmede büyük yetkiye sahip oldukları düşünülmektedir. Nitekim eğitimciler kendi bilgi ve becerilerini kullanarak programların uygulanmasını destekleyebilmektedir (Fung, 2012).

21. Yüzyılda Program Liderliği

Aşağıda içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerine uygun olarak dinamik, yardımcı ve rehber, öğrenme merkezli ve çevik liderlik anlayışları tartışılmaktadır.

Dinamik Liderlik

Eğitim kurumlarında program liderliği büyük ölçüde bireysel olarak lider tarafından gerçekleştirilmektedir. Program geliştirme süreciyle ilgili pek çok görev bulunmaktadır ve lider bu işleri sıralayıp önceliklendirme konusunda profesyonel olarak sorumlu tutulmaktadır. Program liderliğinin mevcut programların yönetiminden daha fazlası olması gerektiğine inanılmaktadır. Bir program yöneticisi materyalleri gözden geçirmeye, sorunları kontrol etmeye, günlük sorunları çözmeye ve öngörülebilir bir rutin oluşturmaya odaklanmaktadır. İşe yönelik böyle bir yönelim statiktir. Etkili program liderleri bu görevlerin yanı sıra yeni bir yön belirleme, insanları ve kaynakları düzenleme, paydaşları/ekip üyelerini motive etme ve kurum gelişimi için anlamlı bir değişim yaratma görevlerini yerine getirmektedir. Kısacası, etkili program liderliği doğası gereği dinamiktir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).

Günümüzde meydana gelen ciddi ve kökten değişiklikleri göz önünde bulundurursak, geleceğin geçmişle ya da bugünle aynı olmayacağı açıkça ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu bağlamda program lideri gerek vizyon sahibi olmalı gerekse de öngörülen bu tür değişiklikleri programlara yansıtabilme noktasında yetenekli olmalıdır. Bu anlamda “*eğitim kurumunun beyni*” olduğu düşünülen program lideri, sürekli olarak çevreyi izleyerek öğrencilere daha iyi hizmet etmenin yollarını aramalıdır. Program lideri öncelikle bir mühendis olsa da aynı zamanda yeni programların mimarı olmalıdır. Bu görevler, program liderliğinin dinamik

yönünü göstermektedir. Bu dinamik görevlerin ortak noktası ise planlı değişime yapılan vurgudur (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).

Şekil 22’de dinamik program liderliği görevlerine yer verilmektedir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).

Şekil 22. *Dinamik Program Liderliği Görevleri*

**Dinamik
Program
Liderliği
Görevleri**

Bir vizyon sağlamak

Asgari standartların ötesine geçilmesi

Programın öğrencilere göre uyarlanması

Otantik değerlendirmenin gerçekleştirilmesi

Etkili bir program geliştirme ekibinin oluşturulması

İlgili sürece iç ve dış paydaş katılımının sağlanması

Değişimin planlanması

Değişim sürecinin yönetilmesi

Program geliştirme sürecini güçlendirmek için uygun araçların kullanılması

Yardımcı ve Rehber Olarak Liderlik

Program liderleri, programların uygulanma sürecini destekleme noktasında koordinatör ve kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Yardımcı ve rehber olarak program liderleri öğrenciler için etkili bir program tasarlamaya çalışırken, eğitimcilerle birlikte çalışmaktadır (Fung, 2012). Etkili program liderlerinin başarılı olmak için açık, katılımcı ve kolaylaştırıcı bir şekilde faaliyet göstermeleri gerekmektedir. Bir ordu generali ya da polis memurunun ve hatta bir okul müdürünün aksine program liderlerinin yetki sınırları bulunmamaktadır. Program liderlerinin, emir-komuta zincirindeki kişilerden ödünç alınan yetkilere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Program liderlerinin, ekip üyelerinin desteğini ve katılımını kazanmak için ikna stratejisini kullanarak onlara rehberlik hizmeti sunması gerekmektedir. Nitekim destekleyici ya da ikna edici liderliğin (birlikte güç), otoriter (üzerinde güç) liderlikten çok daha etkili ve doğal olduğu düşünülmektedir. Program liderinin iç ve dış paydaşları organize etme, onlara hizmet etme ve ihtiyaçlarını karşılama noktasında çaba göstermesi liderlik sürecini kolaylaşabilmektedir. Program liderliği rolünde yetkinlik ise

(i) başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilmeyi, (ii) planlama becerilerini kullanabilmeyi, (iii) tüm paydaşlar arasında etkili iletişimi teşvik edebilmeyi ve son olarak (iv) program geliştirme faaliyetleri aracılığıyla öngörülen sonuçları sunabilmeyi içermektedir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010).

Öğrenme Merkezli Liderlik

Öğretimsel liderlik, uzun yıllar boyunca eğitim kurumlarının gelişiminde en etkili liderlik türü olarak görülmüştür (Kalkan-Çelik & Sezgin, 2022). Ancak zaman içerisinde bu liderlik türü, öğrenmeden çok öğretmeye odaklanması (Bush, 2015), hiyerarşik bir yapıya sahip olunması (Leithwood, 1992) ve akademik başarıya odaklanırken öğrencilerin üst düzey becerilerinin ihmal edilmesi (Cuban, 1984) gerekçeleriyle eleştirilmiştir. Son yıllarda eğitim yönetimi alanında, öğrenme ve kurum gelişimine odaklanan yeni bir liderlik türü olarak öğrenme merkezli liderlik ön plana çıkmaktadır (Kalkan-Çelik & Sezgin, 2022). Öğretimsel liderliğin; hiyerarşik yapının zayıflatıldığı, lider sorumluklarının diğer kişilerle ilgili paydaşlarla paylaşılarak ortaklaşa kararların alındığı ve farklı görüşlere değer verildiği öğrenme merkezli liderlik türüne dönüştüğü vurgulanmaktadır (Leithwood, 1992).

Sürekli değişen ve gelişen dünyada eğitim sistemlerinin bu değişimin bir parçası olarak yeni koşullara uyum sağlamaları beklenmektedir. Eğitim kurumlarının dönüşümünde en önemli faktör olarak görülen öğrenme merkezli liderlik, son zamanlarda en etkili liderlik türlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Murphy vd., 2006). 2013 yılında OECD, öğretimsel liderlik ve öğrenme için liderlik gibi kavramlar yerine yeni bir liderlik kavramı olarak öğrenme merkezli liderlik kavramını tanımlayan bir rapor yayınlamıştır. Eğitim sürecinin temelinde öğrenme olduğundan öğrenme merkezli liderlikte, öğrenme süreci için en elverişli ortamların yaratılması, sürdürülmesi (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2013) ve birden fazla kaynaktan elde edilen verilere dayalı bir değerlendirme sisteminden yararlanılması (Kalkan-Çelik & Sezgin, 2022) amaçlanmaktadır. Nitekim öğrenme merkezli liderlikte öğrenme sürecine araçsal bir bakış açısı sunulmasından ziyade derin öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli koşulların şekillendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenme merkezli liderler, kurumdaki tüm paydaşlar için öğrenme fırsatları yaratmanın yanı sıra onların bu fırsatlardan yararlanmalarını teşvik etmektedir (Knapp vd., 2003). Bu liderler, okullarda/kurumlarda bireysel ve iş birlikli öğrenme yoluyla kurumun öğrenme kapasitesinin arttırılmasına katkı sağlamanın yanı sıra sürekli mesleki gelişim anlayışıyla paydaşlara rol model olmakta ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini destekleme noktasında ise gereken önemi ve özeni göstermektedir. Sonuç olarak

öğrenme programları hakkında derin bir bilgiye sahip olan öğrenme merkezli liderler, eğitim kurumlarında öğrenme topluluklarının oluşturulmasını teşvik ederek kurumda öğrenme odaklı bir vizyonun benimsenmesine öncülük etmektedir (Kalkan-Çelik & Sezgin, 2022).

Çevik Liderlik

Çevik liderlik, bir liderin karmaşık ve hızla değişen durumlar karşısında akıllı ve etkili karar(lar) alabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Joiner & Josephs, 2007). Yükseköğretimdeki değişikliklerin, liderlerin dikkatlerini program ve reform odaklı öğrenme çıktılarına çevirmelerine neden olarak program geliştirme sürecini etkilediği düşünülmektedir (Ganderton, 1996). Gronn'a (2010) göre çevik liderlik 21. yüzyılda tercih edilen bir liderlik modeline dönüşmektedir. Yükseköğretimde liderlerin pasif bir düşünme biçimine sahip olmalarının kurumların gelişimini engelleyen önemli bir risk faktörü olduğu belirtilirken, bu durumun tam aksine yükseköğretimde etkili liderlerin çevik olması gerekliliğine vurguda bulunmaktadır. Öğretim elemanlarını güçlendirmenin yolu, onları lider olmaları için motive etmekten geçerken; ilgili alan yazında yükseköğretim kurumlarında liderlerin değişimi dikte etmeksizin değişimi hayata geçirebilmeleri noktasında diğerlerini yetkilendirebilecekleri, yönlendirebilecekleri ve güçlendirebilecekleri ifade edilmektedir (Breneman & Yakoboski, 2011, Akt., Taylor, 2017). Fullan (2008), değişimin gerçekleştirilebilmesi noktasında altı strateji önermektedir (Akt., Taylor, 2017). Bu stratejiler arasında (i) *liderlerin yeni düşünce ve kavramları öğrenmeye çalışması*, (ii) *her zaman şeffaf olması*, (iii) *yeni sistemlere uyum sağlaması*, (iv) *paydaşlara saygı duyması*, (v) *paydaşlara anlamlı bir amaç sunması* ve son olarak (vi) *paydaşların kapasitelerini geliştirmesi* yer almaktadır. Bu altı stratejinin, değişim sürecinde insanların zaman ve enerji ayırmalarının yanı sıra onları tutkuyla motive etmenin anahtarı olarak görüldüğü söylenebilmektedir (Fullan, 2008, Akt., Taylor, 2017).

Sürdürülebilir Liderlik

2000'li yıllarda yeni bir liderlik tarzı olarak ortaya çıkan sürdürülebilir liderliğin temelinde eğitimsel dönüşümün özü olan öğrenme ve liderlik kavramlarının yer aldığı düşünülmektedir. Özellikle yükseköğretim kurumları, sürdürülebilir kurumlar geliştirmek için sürdürülebilir liderliğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilirliğin, liderlik becerileri ve bakış açılarıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Sürdürülebilir liderlikte kurumların sistem yaklaşımına, disiplinler arası iş birliğine ve problem çözme becerisine sahip olduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca bir liderin üniversitesini ayakta tutabilmesi için kurumsal ekosistemi anlaması gerektiğinin altı

çizilmektedir (Farooq vd., 2017). Nitekim bu bağlamda sürdürülebilir liderlerin yükseköğretim değişim ve dönüşüm sürecinde yedi ilkenin rehberliğinden yararlandığı varsayılmaktadır. İlk ilke, sürdürülebilirliğin teşvik edilmesiyle ilişkili olup ikinci ilke ise mentörlüğü vurgulamaktadır. Liderliği dağıtmaya ve ekip genelinde karşılıklı sorumluluk duygusu oluşturmaya odaklanan üçüncü ilke, ortak karar vermeye ve bireysel kontrolden uzaklaşmaya olanak tanımaktadır. Dördüncü ilke sosyal adalet konularını vurgularken, beşinci ilke ise kaynakların korunması yönündedir. Çeşitliliğe değer veren altıncı ilke standartlaştırılmış şablonları uygulama yerine öğrenme, öğretme ve liderlikte farklı mükemmellik türlerini geliştirmeyi amaçlarken, yedinci ilke ise inovasyon girişimlerine odaklanmaktadır. Sonuç olarak sürdürülebilir liderliğin çok boyutlu doğası nedeniyle yükseköğretim liderlerinin bu yedi ilkenin farkında olması büyük bir önem arz etmektedir (Khan & Khan, 2018).

Yükseköğretimde sürdürülebilirlik çeşitli disiplinleri içermektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinde, tüm öğrencilerin 2030 yılına kadar sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için gereken bilgi ve becerileri edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Taşçı & Taşlıbeyaz, 2021). Bir kavram olarak yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin sürdürülebilir bir süreç olarak gerçekleşmesine yol açmaktadır. Çünkü yaşam boyu öğrenmeye göre öğrenme sürekli olarak devam etmektedir. Bu nedenle üniversiteler artık bilgiyi genç nesillere anlatmak ve aktarmak için özel olarak tasarlanmış yerler olarak düşünülmemektedir. Bunun yerine üniversitelerin tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilme noktasında gerekli kaynaklara/araçlara sahip olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda sürdürülebilir liderler insanları bir araya getirerek sürdürülebilirlik sorunlarını ele alan programların tasarlanmasına öncülük etmektedir (Ferdig, 2007).

Değişen Eğitim Paradigması Ekseninde: Program Esnekliği ve Program Çevikliği

Yükseköğretimde program esnekliği öğrencilerin değişen özelliklerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaya odaklanmaktadır. Esneklik yükseköğretimde erişilebilirliği arttırmak için öğrenme hızı, ortamı, süresi, tercihleri ve stilleri gibi çeşitli faktörleri ele almaktadır. Program esnekliği, yükseköğretim kurumlarının hızla değişen ve gelişen bağlamlara ne kadar hızlı ve yeterli yanıt verebildiklerini gösteren program çevikliğinin bir parçasıdır (Brink vd., 2021). Dolayısıyla bir zincirin halkaları gibi birbirlerine bağlı ve birbirlerini tamamlayan bu iki kavram, eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında modern eğitimin ayrılmaz parçaları olarak tanımlanabilmektedir. Öte yandan program esnekliği ve çevikliğinin ne anlama geldiği konusunda henüz bir görüş birliği bulunmamasına rağmen (Tucker & Morris, 2011) değişimin her zamankinden daha büyük olması, geleceğin öngörülemez olması, seçeneklerin artması ve bu seçeneklere ilişkin düşüncelerin de her geçen gün değişmesi önemli bir yükseköğretim bağlamı olan günümüz VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) dünyasını göz önünde bulundurarak öğretimde gerekli tutarlılık, değişmeyen unsurlar ve program değişiklikleri için kabul edilebilir zaman dilimleri dahilinde yeni sorular sormamızı zorunlu kılmaktadır (Brink vd., 2021). Nitekim bu bağlamda aşağıda öncelikle program esnekliği ve ardından program çevikliği kavramı açıklanmaktadır.

Fiziksel ve Dijital Alanlar Arasındaki Çizgilerin Bulanıklaştığı Yeni Bir Dünyada: Program Esnekliği

Üniversiteye başvururken öğrencilere belirli bir kariyer alanı çekici görünse de üniversite eğitimine başladıklarında gerçekler genellikle değişebilmektedir. Bu duruma somut bir örnek vermek gerekirse bir öğrenci, *“buraya geldiğimde astrofizik okumak istedim, aya iniş yapmaya niyetliydim, ama sonra astrofiziğin aslında yalnızca fizik olduğunu anladım”* diyebilmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler üniversite eğitiminde karşılaştıkları bir alan hakkında aniden tutkulu olduklarını fark edebilmektedir. Nitekim bir öğrenci klinik psikoloji alanında üniversite eğitimi almak isterken daha sonra nörofizyolojik psikoloji alanıyla tanıştığında bu alanda eğitime devam etmek isteyebilmektedir. Öte yandan birçok öğrenci hukuk fakültesine avukat olmak istediklerini düşünerek ya da aile baskısıyla gelebilmektedir. Hukuk eğitime başladıklarında ise genellikle ya başarısız olmaları ya da ilk lisans yıllarında aldıkları uygulamaya dayalı çalışmaların temelini oluşturan soyut hukuk konuları nedeniyle hukukun hayal ettiklerinden farklı bir şey olduğunu ve kendileri için uygun olmadığını düşünebilmektedir. Esnek program bu tür öğrencilerin kariyer süreçlerinde tutkulu oldukları başka kariyer yolları bulmalarını sağlayabilmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin eğitim almak istedikleri ana dalı seçmeden önce bir dizi konu alanıyla ilgilenmelerini sağlayan esnek program yapısı, ilk kariyer seçimlerinden memnun olmayan öğrencilerin ilgi alanlarına göre eğitimlerine devam etmelerini sağlayabilmektedir (Boughey, 2018).

Esneklik kavramı dünya çapında genellikle eğitime katılımı, eşitliği ve kaliteyi destekleme noktasında teknoloji odaklı bir stratejik düşüncüyü içermektedir (Vanermen vd., 2022). Örneğin; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2016), kurumları esnek öğrenme yolları sunmaya ve dijital araçları kullanarak örgün eğitimin önündeki engelleri kaldırmaya teşvik etmektedir. Nitekim bu bağlamda esneklik, *“her eğitim düzeyinde ve yaşta eğitime katılım”* ve *“bilgi, beceri ve yeterliliklerin tanınması, doğrulanması ve akreditasyonu”* anlamına gelmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2016). OECD’ye (2006) göre kurumda *“herkese uyan tek tip”* yaklaşımlar gerek bireysel ihtiyaçlara gerekse de genel olarak bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun olmamaktadır (Akt., Winter, 2012). Esneklik, neoliberal söylemlerde seçim kavramıyla yakından ilişkili olduğu için programda kilit bir rol oynamaktadır. İş pazarında seçim yapılması, müşterilere hizmet seçme özgürlüğü vermektedir (Winter, 2012). Clarke, Smith ve Vidler’e (2006) göre seçim bireyselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Program esnekliği ise programı açık ve uyarlanabilir bir hale getirerek

öğrencilere geniş seçenekler sunulması için fırsat sağlamaktadır (Winter, 2012). Nitekim bu bağlamda son derece rekabetçi bir ortam içerisinde yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerin çeşitli ve hızla değişen ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı programlar tasarlama, uygulama ve yeniden tasarlama yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin nerede, ne zaman ve nasıl öğrendikleri ve öğrenme başarılarının nasıl tanındığı ve akredite edildiği üzerinde belirli bir düzeyde kontrol sahibi olmalarını sağlayan etkili esnek programların tasarlanması büyük bir önem taşımaktadır (Hutchings & Saunders, 2001). Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının önceden tanımlanan, bürokratik ve esnek olmayan bir şekilde yapılandırılan programlardan bireyselleştirilmiş programlara geçmeleri sürdürülebilir kalite hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önem arz etmektedir (Nikolic & Gledic, 2012).

Esnek Öğrenme

Yükseköğretim sistemlerinin çeşitliliği öğrencilere neyin, nerede, ne zaman ve nasıl öğrenileceği konusunda birçok seçenek sunmaktadır. Ve öğrenci gruplarının çeşitliliği, programda çeşitliliği gerekli kılmaktadır. Günümüz yükseköğretim kurumlarında farklı sosyal, eğitimsel ve etnik kökenden gelen farklı yaşlarda öğrencilerin yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin çeşitli ihtiyaç ve beklentilerle yükseköğretime girdikleri söylenebilmektedir. Öğrencilerin köken, deneyim ve hedeflerindeki farklılıklar, esnek öğrenme yolları kavramını ön plana çıkarmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme süreci tasarımları gerekmektedir. Bu bağlamda UNESCO Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü, yükseköğretimin esnek öğrenme yollarını desteklemedeki rolü üzerine esnek yükseköğretim sistemlerine yatırım yaparak herkes için eşit ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını desteklemek amacıyla 2018 yılında “*Yükseköğretimde Esnek Öğrenme Yolları için Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 Planlaması*” projesini başlatmıştır. Bu projede, farklı özelliklere sahip öğrenciler için yükseköğretimde esnek öğrenme yollarını destekleyen politikalar ve uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 ve 2015 yılında Kore Cumhuriyetinin Incheon kentinde düzenlenen Dünya Eğitim Forumunda uluslararası eğitim paydaşları tarafından kabul edilen Eğitim 2030 gündeminde herkes için kapsayıcı, adil ve kaliteli eğitimin ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi vurgulanmaktadır (Brennan, 2021).

Esnek Öğrenme Tanımları

Öğrencilerin eğitim sürecinde karar alma haklarına saygı duyan öğrenci merkezli bir felsefeye dayanan esnek öğrenme genellikle öğrencilerin eğitime erişimlerini genişletme noktasında en uygun yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Lewis & Spencer, 1986). Öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak karar alma özgürlüğü sağlayan bir dizi öğrenme felsefesi, idari destek ve öğretim destek sistemini içeren yenilikçi bir yaklaşımdır (Shurville vd., 2008).

Trayers'e (1989) göre esnek öğrenme bir dizi öğrenme etkinliği, ortamı ve kaynağının esnek yönetimi ve kullanımı yoluyla öğrencilerin bireysel ve grup olarak öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını içermektedir (Akt., Nash, 2002). Nitekim bu bağlamda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programın esnek bir şekilde tasarlanmasının, esnek öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri olduğu varsayılmaktadır. En geniş anlamıyla zaman, mekân, içerik ve öğrenme şekli açısından farklı eğitim yaklaşımlarının kullanımını kapsamaktadır. Eğitim 4.0 tarafından teşvik edilen eğitim çözümleri ise genellikle bilişim teknolojileri ve diğer alternatif öğrenme yollarının kullanımını en üst düzeye çıkaran esnek öğrenmeyi esas almaktadır. Nitekim esnek öğrenmede öğrenciler için mevcut öğrenme fırsat ve seçenekleri artırılarak öğrencilerin çeşitli öğrenme modlarıyla kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilere uygun bir destek çerçevesinde kendi öğrenmeleri adına sorumluluk verilmektedir. Öğrencilerin sınıf programları, ders içeriği, öğretim yöntemleri ve materyalleri hakkında seçim yapma ve karar alma yetkisine sahip oldukları belirtilmektedir. Sonuç olarak esnek öğrenmede öğrenciler daha güçlü ve özerk hale gelirken, eğitimciler öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğretim koçu rollerini üstlenmektedir (Pawilen, 2021).

Tablo 18'de esnek öğrenme kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmektedir.

Tablo 18. Esnek Öğrenme Kavramına İlişkin Tanımlar

Referanslar	Tanımlar
Jones & Walters, 2015	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebilme noktasında bütüncül öğrenme ve öğretme stratejileri ve yaklaşımlarını çerçeveleyen bir felsefe
UNESCO, 2016	Her eğitim düzeyi ve yaşta eğitime katılım, örgün ve yaygın yapılar arasındaki bağların güçlendirilmesi ve örgün ve yaygın eğitim yoluyla edinilen bilgi, beceri ve yeterliliklerin tanınması, doğrulanması ve akreditasyonu
Unger & Zaussinger, 2018	Öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını alma ve bireysel ihtiyaçlarını karşılama noktasında öğrenme etkinliklerine katılma fırsatlarının sunulması
Joan, 2013	Sanal öğrenme ortamları ya da öğrenme yönetim sistemleri ve tartışma panoları ya da sohbet odaları gibi internet tabanlı araçların kullanımının yanı sıra harmanlanmış öğrenme yaklaşımları ile elektronik ve uzaktan erişilebilen içeriğin kullanılması
Deakin Üniversitesi, 2009	Kabul ve kayıt ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde esneklik

Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri

Jones ve Walters (2015), aşağıda yer alan önemli özellikleri içerecek şekilde esnek öğrenmenin bir tanımını önermektedir. Şekil 23'te bu özelliklere yer verilmektedir.

Şekil 23. Jones ve Walters'e (2015) Göre Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri

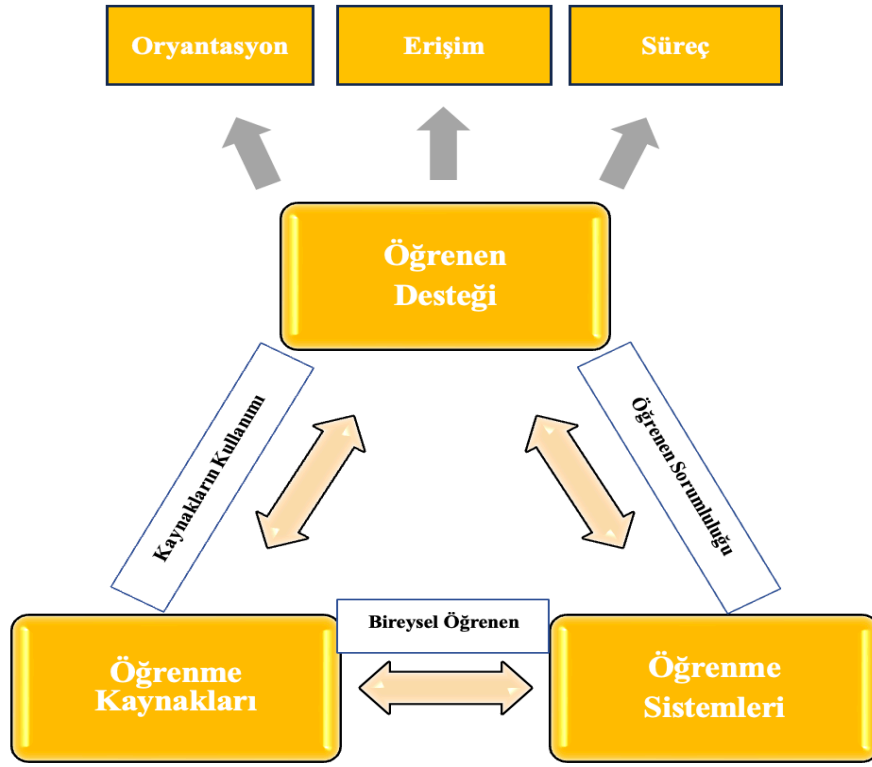
Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alan esnek değerlendirme türleri de dahil olmak üzere esnek program tasarımı

Önceki öğrenmenin tanınması ve kredi birikimi ve transferi için mekanizmalar da dahil olmak üzere esnek kabul kriterleri

Uzaktan, çevrim içi, yüz yüze öğrenme modlarının bir karışımı ve hızlandırılmış ya da yavaşlatılmış seçenekler de dahil olmak üzere esnek öğretim uygulamaları

Şekil 24'te esnek öğrenmenin temel özelliklerine yer verilmektedir (Nash, 2002).

Şekil 24. Nash'e (2002) Göre Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri



Öğrenen Desteği

Bir programa başlamadan önce öğrenenlerin desteklenmesi önceki başarıların dikkate alınmasını, özel ihtiyaçların uygun bir şekilde tanımlanmasını ve uygun öğrenme yollarının planlanmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenen desteği sürecinde erişim, oryantasyon ve ilerleme olmak üzere üç yol tanımlanmıştır (Nash, 2002).

Oryantasyon

Tarafsız Rehberlik: Etkili öğrenme sürecinde öğrencilerin en uygun yolları bulabilmeleri için rehberlik etme noktasında uzmanlaşmış, eğitilmiş ve yetenekli danışmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ders seçimleriyle ilgili kararlar (örneğin, bir dersi finansal olarak uygulanabilir hale getirmek için öğrenci sayısını kısıtlama), kurumun ihtiyaçları tarafından kısıtlanmamalıdır. Esnek öğretim uygulamalarının gerek bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabildiği gerekse de daha geniş yönetim sorunlarıyla başa çıkabildiği düşünülmektedir (Nash, 2002).

İhtiyaç Analizi: Oryantasyon süreci, öğrenen ihtiyaçlarının ve potansiyelinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasını ve en uygun öğrenme yolunun bulunmasını sağlayan dikkatli bir

ihtiyaç analizini içermelidir. Öğrenme yolunun mümkün olduğunca esnek olması gerekmektedir (Nash, 2002).

Erişim

Açık Kriterler: “Herkes için öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” kavramları dikkate alınmaktadır (Nash, 2002).

Önceki Öğrenmeler/Başarı: Her öğrencinin öğrenme deneyimleri ve/veya önceki eğitim ve öğretimlerinin tanınması, gereksiz tekrarlardan kaçınılması ve başarı için öğrenenlere güven duygusunun aşılması vurgulanmaktadır. (Nash, 2002).

Uygun Ders Girişlerinin Düzenlenmesi: Ders girişlerinin düzenlenmesi, öğrencilerin bir dersi en uygun noktada veya seviyede almalarına izin verecek kadar esnek olmalıdır ve öğrenenlerin halihazırda edindikleri bilgi ve beceriler üzerinde zaman harcamamasını sağlamalıdır (Nash, 2002).

Süreç

Özel Ders: Öğrenci ve eğitimci arasındaki özel etkileşim, öğrenmede ilerlemeyi sağlama noktasında kritik bir öneme sahiptir (Nash, 2002).

Eylem Planları ve Hedefler: Eylem planları ve hedefler sürecin resmileştirilmesine, öğrenme hedeflerinin belirlenmesine, belirli görevlerin görüşülerek planlanmasına ve ilerlemenin kaydedilmesine yardımcı olmaktadır (Nash, 2002).

Değerlendirme ve Akreditasyon: Başarı akreditasyonunun (iç ve dış doğrulayıcı kurumlardan), öğrenme dönemi boyunca gerçekleştirilen biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerle ilgili olması gerekmektedir (Nash, 2002).

Öğrenme Kaynakları

Öğrenme kaynakları, esnek öğrenme girişiminin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda kurumlarda genellikle açık veri tabanlarının oluşturulması, açık ve erişilebilir öğrenme materyallerinin hazırlanması, bilişim teknolojileri merkezlerinin ve öğrenme atölyelerinin kurulması amaçlanmaktadır. Ancak kaynakların tek başına öğrenmenin etkililiğinde bir iyileşme sağlamadığı düşünülmektedir. Çünkü önemli olan kaynakların nasıl kullanıldığıdır. Nitekim üçgenin diğer iki köşesi (öğrenen desteği ve öğrenme sistemleri) öğrenme kaynaklarının uygun kullanımını sağlamanın yolları olarak görülmektedir (Nash, 2002).

Öğrenme Sistemleri

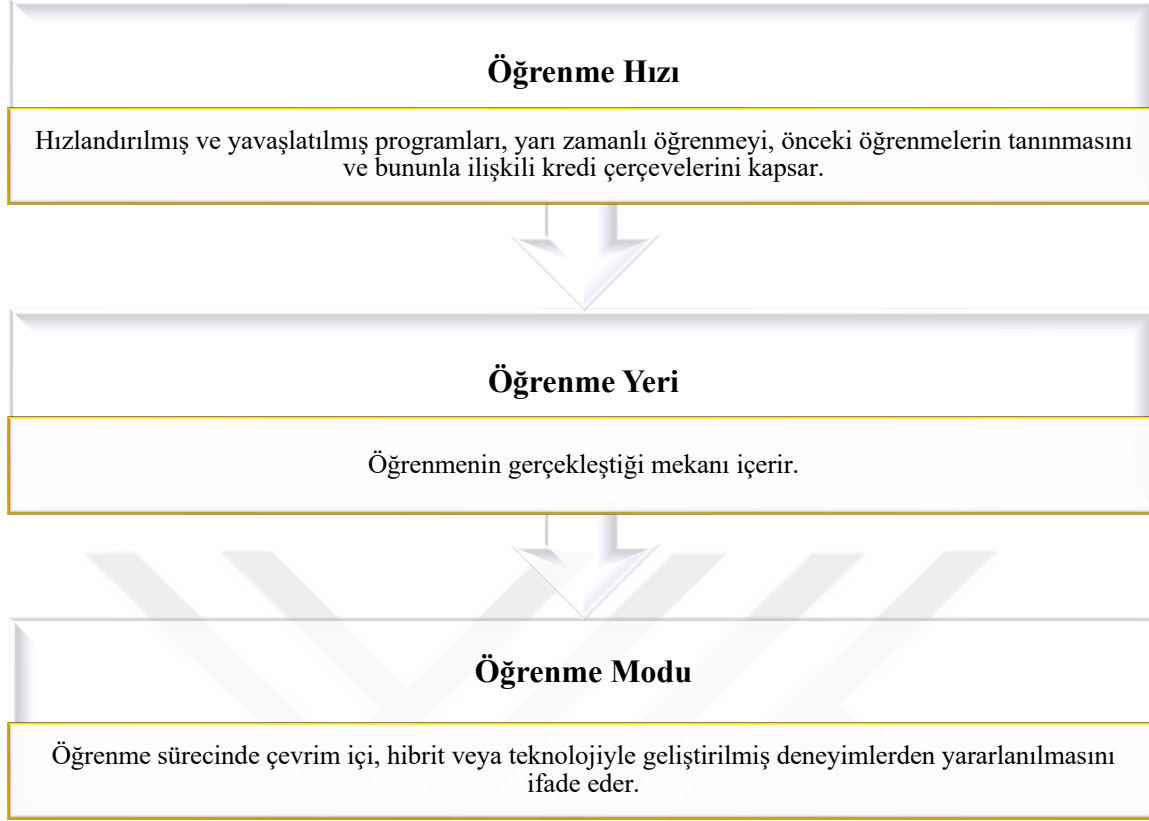
Sistem kavramı geniş anlamda etkili öğrenmeye yardımcı olmak için uygulamaya konan çok çeşitli kurumsal düzenlemeleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Program amaçları doğrultusunda bu tür düzenlemelerin (açık öğrenme, modülerizasyon, esnek zaman çizelgesi ve çeşitli öğrenme yöntemleri gibi) temel özelliği, genel sistemin veya çerçevenin öğrencilerin farklılaşan özellik ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesi için esnek olmasıdır. Bu tür sistemler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini destekleyip geliştirmektedir (Nash, 2002).

Özetle, “*Esnek Öğrenmenin Temel Özellikleri*” şeklinin yukarıda tartışılan temel noktaların bir görselleştirilmesi olduğu varsayılmaktadır. Bu görselleştirme, kesin bir haritadan ziyade bir taslaktır. Üç unsur (öğrenen desteği, öğrenme kaynakları ve öğrenme sistemleri) arasında öğrenciye odaklanan simbiyotik bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme kaynakları ve sistemlerin, esnek bir öğrenme çerçevesini inşa eden somut bir temel taşı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğrenen desteği, öğrenmede uzun süreli ilerlemeyi desteklemek için gerekli olan öğrenci ve eğitimci arasındaki karşılıklı ilişkiyi içermektedir (Nash, 2002).

Yükseköğretimde Esnek Öğrenmenin Bileşenleri

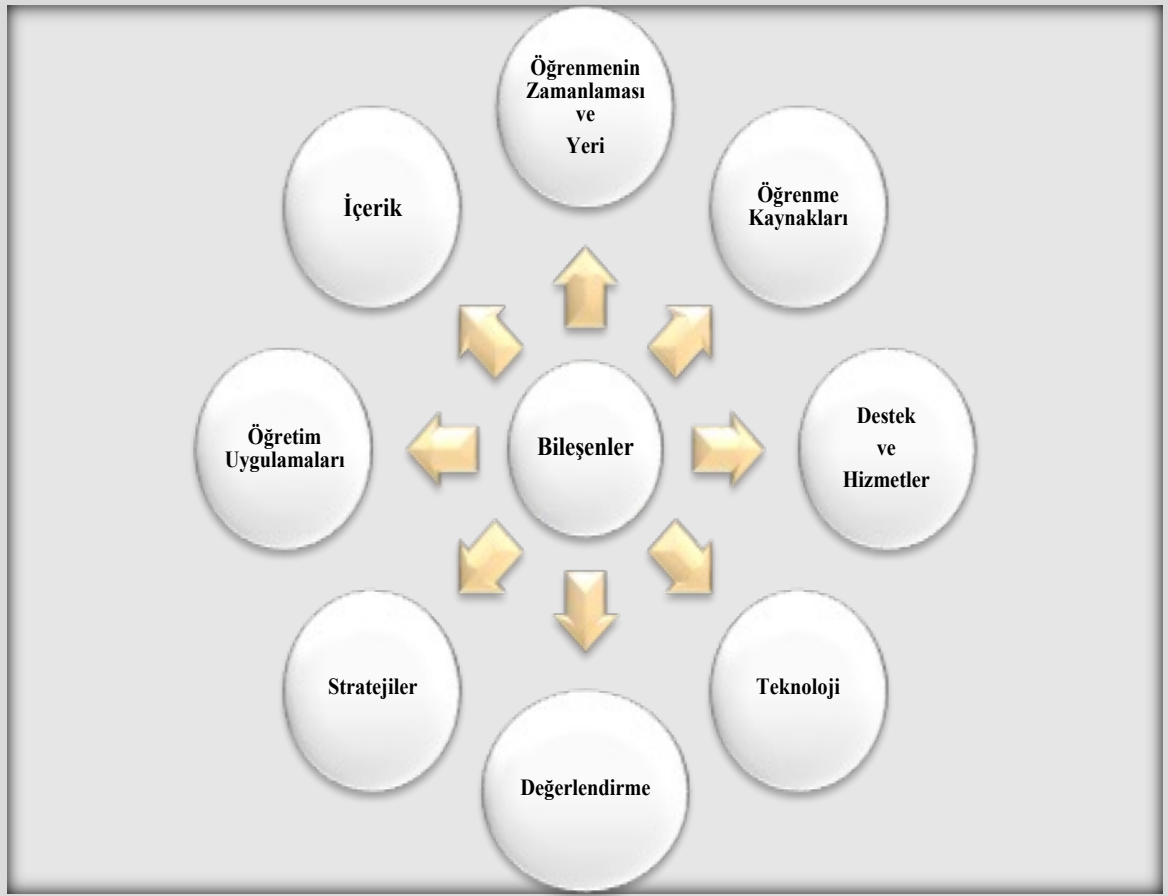
Esnek öğrenme sürecinde öğrenmenin nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleşeceği konusunda öğrencilerin seçim yapmalarına izin verilmektedir (Pawilen, 2021). Gordon (2014) bunları öğrenme hızı, yeri ve modu olarak adlandırmıştır. Şekil 25’te bu bileşenlere yer verilmektedir.

Şekil 25. Gordon’a (2014) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri



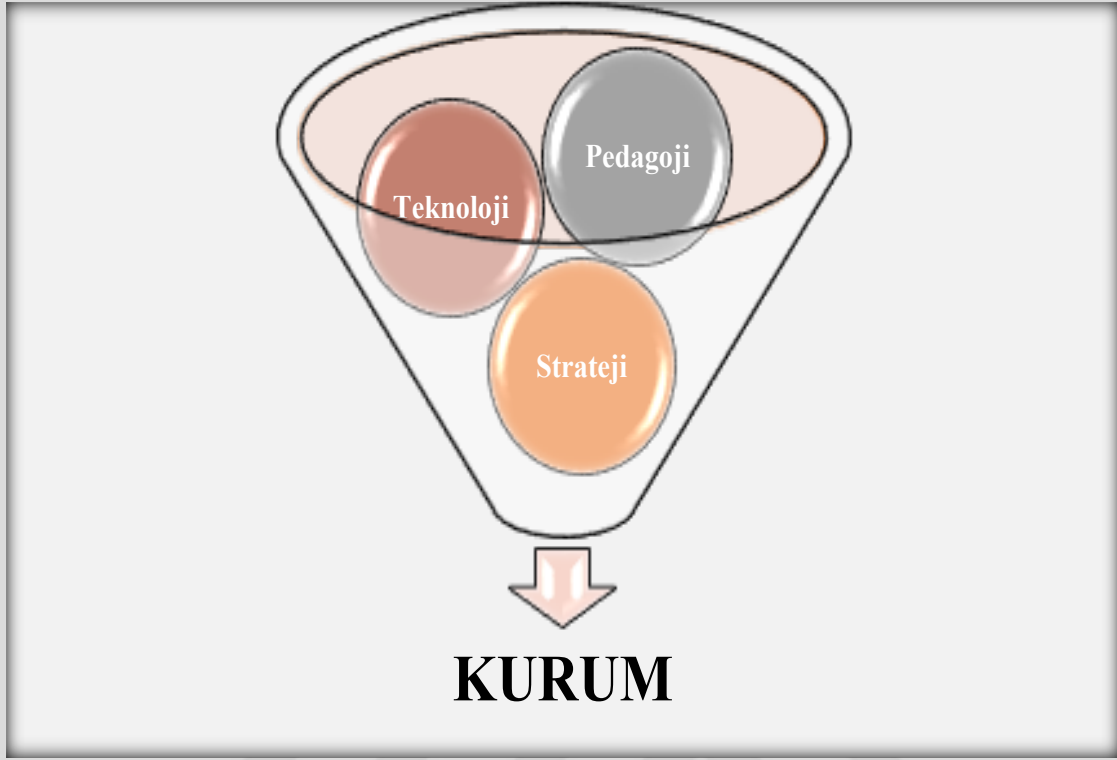
UNESCO (2020) yükseköğretimde esnek öğrenme için sekiz önemli bileşen tanımlamaktadır. Şekil 26’da bu bileşenlere yer verilmektedir.

Şekil 26. UNESCO'ya (2020) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri



Başka bir sınıflandırmada ise yükseköğretimde esnek öğrenmenin bileşenleri teknoloji, pedagoji, uygulama stratejisi ve kurumu içermektedir (Collis & Moonen, 2001). Şekil 27’de bu bileşenlere yer verilmektedir.

Şekil 27. Collis ve Moonen'e (2001) Göre Esnek Öğrenmenin Bileşenleri



Esnek öğrenmenin çeşitli bileşenleri olmasına rağmen günümüzde eğitime erişim için daha fazla fırsata sahip olan teknoloji esnek öğrenmenin temel bileşeni olarak kabul edilmektedir. Nitekim çevrim içi öğrenme ve elektronik öğrenme (e-öğrenme), esnek öğrenmenin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Esnek öğrenme yaklaşımı kullanılan programlarda anahtar öğretim aracı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması desteklenmektedir (Palaskas & Muldoon, 2003). Esnek öğrenmeyi teşvik edebilecek ve destekleyebilecek eğitim teknolojileri arasında internet (örneğin; world wide web, e-posta, sohbet odaları, çevrim içi forumlar), posta listeleri, tele-konferans, video konferans, bilgisayar tabanlı simülasyonlar, öğretim yazılımı ve videolar bulunmaktadır (Siritarungsri vd., 2006).

Esnek öğrenmenin ikinci bileşeni olan pedagoji, eğitimciler tarafından öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlendiği ve uygulandığı bir bağlamdır. Ayrıca esnek öğrenme yaklaşımları, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış mentörlük unsurlarını da içermektedir (Siritarungsri vd., 2006).

Uygulama stratejileri esnek öğrenmenin üçüncü bileşeni olup Collis ve Moonen'e (2001) göre uygulama aşamasının başarısı kişisel katılım ve program kullanım kolaylığının yanı sıra çevresel faktörlere ve eğitim etkinliklerine bağlıdır. Esnek öğrenme sürecindeki

başarının, ortak bir hedefi paylaşan yetenekli bir eğitim ve teknik destek personeli ekibine bağlı olduğu iddia edilmektedir. Nitekim düzenli ekip toplantılarının düzenlenmesi, ekibin etkili bir şekilde çalışmasını sağlama noktasında yararlı olmaktadır. Birçok üniversitede esnek öğrenme ve çevrim içi öğrenme giderek daha fazla kabul görüp uygulanırken, öğrenme ve öğretme stratejilerinin çevrim içi öğrenmeye uygun olması gerekmektedir (Collis & Moonen, 2001).

Son bileşen olarak programın sunulduğu organizasyon olan kurum, kaynak sağlayıcıdır. Altyapı ve destek personeli sağlayan kurumlar, eğitimcilerin öğretim uygulamalarıyla ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmalarına yardımcı olan eğitim, öğretim ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını sağlamaktadır. Altyapı desteği, öğretim elemanının öğretim sürecinde kullandığı kütüphane hizmetlerini ve teknolojik altyapıyı kapsamaktadır. Bu nedenle kurumların esnek programların uygulanması için iyi gelişmiş bilgi teknolojisi sistemlerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin geleneksel yüz yüze öğretim olmaksızın eğitimden maksimum düzeyde faydalanmalarını sağlama noktasında kurumların çevrim içi öğretim uygulamalarını desteklemeleri gerekmektedir (Collis & Moonen, 2001).

Yükseköğretim Kurumlarında Esnek Öğrenmeye Geçiş Kolaylaştıran Uyarlamalar

Yükseköğretim kurumlarının, öğrenme deneyimlerinin kalitesini artırma noktasında esnek öğrenme süreçlerinden yararlanması gerekmektedir. Nitekim bu bağlamda esnek öğrenme inovasyonunun akademik sistemlere nasıl dahil edilebileceğinin anlaşılması büyük bir önem taşımaktadır (Ryan & Tilbury, 2013).

Tablo 19’da yükseköğretim kurumlarında esnek öğrenmeye geçiş kolaylaştıran uyarlamalara yer verilmektedir.

Tablo 19. Yükseköğretim Kurumlarında Esnek Öğrenmeye Geçiş Kolaylaştıran Uyarlamalar

Yükseköğretim Kurumlarında Esnek Öğrenmeye Geçiş Kolaylaştıran Uyarlamalar:

Esnek öğrenme için yeni programların geliştirilmesi

Staj uygulamalarının programa dahil edilmesi

Bir dersin tamamlanması için gerekli olan ders saatine (ortak) karar verilmesi

Lisans programlarının tamamlanma süresinin kısaltılması

Ders izlencelerinin güncellenmesi

Derslerin esnek öğrenme moduna dönüştürülmesi

Program çıktılarının ve yeterliliklerinin gözden geçirilmesi

Öğrenme içeriklerinin, materyallerinin ve değerlendirmelerinin güncellenmesi
Program destek sisteminin çevrim içi olarak erişilebilir hale getirilmesi
Akademik takvimin değiştirilmesi
Çevrim içi akademik danışmanlık ve mentörlük uygulamalarından yararlanılması
Öğrencilere kaydolacakları dersleri seçmelerine izin verilmesi
Öz yönelimli öğrenme modülleri, öğrenme paketleri veya çevrim içi atölyeler aracılığıyla köprü programların uygulanması
Çevrim içi, sanal ve harmanlanmış öğrenme modlarının kullanılması
İnternet erişimi zayıf olan öğrenciler için alternatif öğretim şekillerinin (örneğin; SMS, basılı çalışma sayfaları, ders notları ve modülleri gibi) kullanılması
Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılması
Tez savunmasının çevrim içi olarak yapılması
Ders gerekliliklerinin ve değerlendirmelerinin değiştirilmesi/bireyselleştirilmesi
Alternatif bir not sisteminin oluşturulması
Senkron ve asenkron öğrenme seçeneklerinin benimsenmesi
Laboratuvar ve saha çalışmaları için saat ve etkinlik sayılarının ayarlanması
Uzaktan öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve öz yönelimli öğrenmeyi teşvik eden diğer yaratıcı ve yenilikçi metodolojilerden yararlanılması
Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin paradigma değişimine hazırlanması
Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin esnek öğrenmenin gerekli değişikliklerini, zorluklarını ve taleplerini benimsemelerine yardımcı olunması
Geleneksel derslerin esnek öğrenme moduna dönüştürülmesi
Gerekli destek sistemlerin çevrim içi olarak sunulması
Öğretim elemanlarının esnek öğrenme yaklaşımları ve stratejileri konusunda desteklenmesi
Öğrenme yönetim sistemlerinin geliştirilmesi
Alternatif öğrenmenin desteklenmesi için teknolojik altyapının oluşturulması
Sınırlı internet erişimi olan öğrenciler için alternatif eğitim şekillerinin araştırılması
Esnek öğrenmenin getirdiği yenilikleri desteklemek için sürdürülebilir finansal kaynakların sağlanması
Derslerde bilişim teknolojilerinin kullanılması noktasında öğretim elemanlarının desteklenmesi
Tüm ders(ler) ve program(lar) için esnek bir zaman çizelgesinin geliştirilmesi (Pawilen, 2021)
Esnek ders planları ve öğrenme etkinliklerinden yararlanılması
Öğretimin çeşitli teknolojik araçlarla (öğrenme yönetim sistemleri, ters yüz öğrenme ve çevrim içi dersler gibi) zenginleştirilmesi

Öğrenme sürecinde dijital öğrenme araçlarının belirli kriterlere (lisans, doğruluk, etkileşim, uyarlanabilirlik kolaylığı, kültürel ilgi düzeyi ve duyarlılık gibi) uygun olarak seçilmesi

Etkileşimi, derse katılımı ve motivasyonu arttırmak için farklı öğrenme stratejilerinden (forum, çevrim içi tartışma ortamları, proje tabanlı öğrenme, beyin fırtınası, sanal ortamda deneyimsel öğrenme gibi) yararlanılması

Öğrenme sürecinin ve çıktıların uygun ve farklı şekillerde (çevrim içi sınav, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listesi, öğrenme sözleşmesi, e-portfolyo, öğrenme analitiği ve yapay zekâ destekli değerlendirme gibi) değerlendirilmesi (Huang vd., 2020)

Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanılması

Yükseköğretim içinde ve ötesinde kurumlar arası daha fazla iş birliği fırsatlarının oluşturulması

Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının sunulması

Yarı zamanlı öğrenme fırsatlarının sunulması

Yükseköğretim sisteminde toplumsal eşitlik konularının ele alınması

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarında bilinçli seçimler yapabilmeleri noktasında kendilerine sunulan öğrenme yolları ve hedefleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarının sağlanması (Brennan, 2021)

Esnek Öğrenmeden Esnek Programlara Geçiş

Geleneksel eğitim sürecinde üniversite öğrencileri sınıflarda bilgilerin pasif alıcıları olarak görülmektedir (Hudson, 2014). Öte yandan ciddi ve kökten yeni bir paradigmatik kırılmaya doğru hızla evrilen 21. yüzyılda teknolojik ilerleme, eğitim yapısında daha fazla esneklik için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin sürekli değişen ihtiyaçlarının karşılanabilmesi noktasında üniversitelerin esnek öğrenme tasarımlarını programlarına dahil etmesi, yeni nesil üniversitelerin yapılandırılması açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir (McGarry vd., 2015). Bu program tasarımlarında eğitimciler; öğrencilerin yeni bir konuya ve/veya temaya hazır olma durumlarını, gelişim düzeylerini, sosyo-ekonomik durumlarını, ilgi alanlarını, öğrenme geçmişlerini ve profillerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayabilirler. Sonuç olarak eğitim tasarımında ve uygulamasında son zamanlarda bir değişimin olması, üniversitelerin program tasarımlarını yeniden gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır (Booyesen, 2018). Nitekim 21. yüzyılda oluşan beklenti ve taleplerin karşılanabilmesi noktasında üniversiteler öğrenci katılımını, aktif öğrenmeyi ve araştırma topluluklarını teşvik ettikçe esnek öğrenme modellerini, sanal etkileşimleri ve öğrenci merkezli programlara doğru ilerlemektedir. Üniversiteler öğrenci katılımını, aktif öğrenmeyi ve araştırma topluluklarını teşvik etmeye çalıştıkça esnek öğrenme modellerine, sanal etkileşimlere ve öğrenci merkezli programlara doğru giderek ilerlemektedir (Hsu & Hsieh, 2011). Başka bir ifadeyle yükseköğretim

kurumlarında esnek, seçime dayalı, bütünleşik ve çok disiplinli programların tasarlanması gerekmektedir (Ryan & Tilbury, 2013).

Esnek Bir Programın Tanımlanması

Teknolojik gelişime yanıt olarak yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerin değişen çalışma koşullarının giderek daha dinamik hale gelen doğasına kolayca uyum sağlayabilen yaşam boyu öğrenenler haline gelebilmeleri noktasında yeni pedagojiler benimsemeleri gerekmektedir. Bu noktada farklı öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme stillerini barındıran program esnekliği kavramına vurgu yapılmaktadır (Salti vd., 2021). Program esnekliği kavramının en yaygın tanımı, program esnekliğinin öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamaya ve bu ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırmaya odaklanmasıdır (Baldwin & Baumann, 2005). Eğitim süreçlerinde öğrencilere seçim yapma fırsatlarının sunulduğu esnek programlarda öğrencilerin programları tamamlama sürelerinde farklılığa izin verilmektedir. Bu farklılık, gerek öğrencilerin temel programı tamamlama süreleriyle gerekse zorunlu programla aynı anda alınan seçmeli derslerle gerekse de öğrencinin temel eğitimi başarılı bir şekilde tamamladıktan ve özel ilgi alanı belirledikten sonra uzmanlık alanı seçimi şeklinde yorumlanabilmektedir (Bohannon vd., 1972). Ayrıca esnek program, farklı öğrenci gruplarının eğitime erişimlerini sağlama noktasında programın uyarlanması olarak tanımlanabilmektedir (Wahl, 2017).

Son yıllarda birçok esneklik tanımı yapılmış olup yükseköğretim kurumları tarafından esnek programların uygulandığı görülmektedir. Bazı araştırmalar esnek programı, farklı özelliklere sahip öğrencilere eşit çalışma fırsatları sunan ve öğrenmenin ne zaman ve nerede olduğuna ilişkin esneklik sağlayan uzaktan veya hibrit öğrenmeyle sınırlandırırken, bazı araştırmalar ise esnek programı yeni öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesiyle programın yeniden kavramsallaştırılması olarak incelemektedir. Her iki senaryoda da program esnekliğiyle eğitimin, öğrencilerin öğrenme yolculuklarının (kendileri tarafından) kontrol edildiği ve dolaylı olarak öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması amacıyla belirli düzeyde özgürlüklerin sunulduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımına uyarlanması amaçlanmaktadır (Salti vd., 2021). Esnek program, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi noktasında programın düzenlenmesini sağlayan uyarlanabilirlik ve katılımın artmasını sağlayan erişilebilirlik açısından operasyonel bir hale getirilmektedir. Uyarlanabilirlik, öğrenmenin “ne” ve “nasıl” yönleriyle ilgili esneklikle bağlantılıyken, erişilebilirlik ise eğitimin “nerede” ve “ne zaman” yönleriyle ilgili esneklikle bağlantılıdır. Bu dört unsura (ne, nasıl, nerede ve ne zaman) dayanarak “içerik esnekliği”,

“öğretim esnekliği”, “konum esnekliği” ve “zaman esnekliği” olmak üzere çeşitli alt kategoriler oluşturulabilmektedir (Jonker vd., 2020). Bu durum bir programın; öğrencilerin nereden geldiklerine, nasıl öğrendiklerine ve öğrenmelerini daha etkili hale getirmek için ihtiyaç duydukları destek türüne bakılmaksızın tüm öğrenciler için erişilebilir olacak şekilde tasarlanması gerektiği anlamına gelmektedir (Austin & Starkey, 2016). Öncelikle öğrenme ortamı, zamanı ve tercihi gibi önemli faktörleri ele almak suretiyle yükseköğretime erişilebilirliğin artırılması, farklı öğrenci gruplarına (örneğin; dezavantajlı, kırılgan/hassas ve savunmasız) ulaşmanın ve onların ihtiyaç ve beklentilerine yanıt vermenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Jonker vd., 2020). Esnek programın, geleneksel öğretimden daha çok öğrenen özerkliği sağlayarak bir dizi pedagojik yaklaşım içeren başka bir anlamı bulunmaktadır. Nitekim esneklik, programlara eğitim çerçeveleri ve öğrenme stratejileri/teknikleri olarak dahil edilebilmektedir. Esnek programların öğrencilerin mesleki ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilme noktasında iletişim teknolojisi, bilgisayar teknolojisi ve yüz yüze etkileşim de dahil olmak üzere belirli bir konu alanı içinde veya disiplinler arasında bütünleştirilmiş etkinlik tabanlı, araştırma tabanlı veya proje tabanlı öğrenme yöntemlerini içermesi gerekmektedir. Örneğin, mezunları yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri ve becerileriyle donatmak için öğrenci merkezli stratejilerden (proje tabanlı öğrenme ve e-öğrenme gibi) yararlanılabilmektedir. Eğitimcilerin öğrenme yaklaşımları repertuarında değerli araçlar olan bu yöntemlerin, program tasarımı ve uygulamasında esneklik sağladığı düşünülmektedir (Jackson, 2019).

Esnek Program Yapısına Temel Oluşturan İlkeler

Eğitimsel ve sosyo-ekonomik arka plan açısından öğrenci çeşitliliğini kabul eden bölümler, esnekliğin aynı zamanda etkili program yapısının temel bir unsuru olduğunu savunmaktadır. Öğrencileri başarılı kılmak için önerilen esnek program yapısı, aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır (Council on Higher Education [CHE], 2013).

Amaca Uygunluk: Birbirleriyle ilişkili iki amaç göz önünde bulundurulmaktadır. İlk amaç, bir bütün olarak öğrenci başarısını ve üniversite tamamlama oranlarını büyük ölçüde iyileştirmektir. Esnek program yapısının bu amaca ulaşmadaki katkısı, ihtiyacı olan tüm öğrenciler için ek program sürelerinin sağlanmasıdır. Öğrencilerin büyük oranda programları başarıyla tamamlamaları beklenmektedir. İkinci amaç ise program geliştirmeye yeterli zaman ayrılmasıdır. Programa arzu edilen öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayan zengin öğrenme deneyimleri dahil edilebilmektedir (CHE, 2013).

Süre: Öğrencilerin eğitim geçmişleri göz önünde bulundurularak program sürelerinin tasarlanmasına odaklanılmaktadır (CHE, 2013). Evrensel olarak mezuniyet için standart zaman dilimi dört yıl olarak kabul edilmektedir. Günümüzde ise mezuniyet için dört yıllık eğitim süresinin neden seçildiği tartışılmaktadır. Belki de dört yıllık sürenin mesleki gelişim için uygun görülmesi, daha kısa bir çalışma süresinin aksine öğrencilere sağladığı olgunlaşma süresidir. Bir bireyin mesleki olgunluk ve sorumluluk düzeyine ulaşması zaman alabilmektedir. Öte yandan bu nitelikler öğrencilere yalnızca zaman faktörüyle doğrudan kazandırılmamaktadır. Örneğin; 26 yaşındaki bir öğrenci, 23 yaşındaki bir öğrenciden daha yetenekli ve olgun olmak zorunda değildir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencisi, üçüncü sınıf öğrencisinden doğal olarak daha yetenekli ya da olgun olmayabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin mesleki sorumlulukları üstlenmeye entelektüel ve duygusal olarak hazır olma durumunu değerlendirmek için zamandan başka kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu ilke doğrultusunda öğrencilerin mesleki yeterlilik ve olgunluk açısından dikkatlice değerlendirilmeleri gerekmektedir. Nitekim öğrencilere bir lisans derecesi verilmeden önce öğrencilerin öngörülen kriterlere sahip olduklarından emin olunması büyük bir önem taşımaktadır. Esnek programda öğrenciler öngörülen kriterleri 2,5 ile 5 yıllık bir çalışmadan sonra başarılı bir şekilde kazanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu daha kısa bir sürede mezuniyet kriterlerine ulaşabilmektedir. Dolayısıyla bazı öğrencilerin mezuniyet için gerekli mesleki yeterlilik ve olgunluk düzeyine ulaşabildikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencileri çalışma yaşamına girme hakkından mahrum etmek için hiçbir neden bulunmadığı söylenebilmektedir (Bohannon vd., 1972).

Bireyselleştirilmiş Öğrenme: Esnek programın geliştirilmesine katkıda bulunan bireyselleştirilmiş öğrenmenin ortak özellikleri incelenebilmektedir. Böylece bireyselleştirilmiş öğrenme modellerinin pratik olarak uygulanmasına yardımcı olan esnek program özellikleri tanımlanabilmektedir. Öğrencilerin sesi göz önünde bulundurulduğunda; program geliştirme, eğitimciler ve öğrenciler arasında iş birliğine dayalı bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenme ilkesi doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç ve potansiyellerinin göz önünde bulundurulması, öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, bireysel hızlarının tanınması ve kişisel ilerlemelerinin değerlendirilmesi; program uygulamalarını değiştirerek farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına izin veren program esnekliğine katkıda bulunmaktadır (Kaminskiene & DeUrraza, 2020).

Esnek Program Yapısı: Programların öğrencilerin giriş seviyelerine ve kişisel koşullarına uygun öğrenme yollarını takip etmelerini sağlayacak şekilde esnek olması,

öğrencilerin başarılı olma şanslarını en üst düzeye çıkarabilmektedir. Bu durum, programda ek süre ya da başarılı öğrenciler için önceki öğrenmeler tanınarak programın tamamlanması için kısa yollar sağlanması gerektiği anlamına gelmektedir. Bunun temel mekanizması, şeffaf ve önemli kriterleri yerine getirerek gerekli bilgi ve becerileri gösterebilen öğrencilere dersler için muafiyetlerin tanınmasıdır (CHE, 2013).

Yolların ve Sürenin Çeşitliliği: Akademik yıl türünden ifade edilen resmi zamanın lisans yeterlilikleri için belirtilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte uzun dönemli hedefler, farklı özellik ve yeteneklere sahip öğrencilerin programları başarıyla tamamlamayabilmeleri noktasında farklı zaman dilimlerine ihtiyaç duyulduğu gerçeğinin kabul edilmesidir. Öğrencilerin arka planları ve kaynak eşitsizlikleri göz önünde bulundurulduğunda, farklı özellik ve yeteneklere sahip öğrencilerin aynı sonuca ulaşmak için farklı rotalar ve zamanlar kullanmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilmektedir (CHE, 2013).

Öğrenen İhtiyaçlarına Göre Program Tasarımı: Öğrenen ihtiyaçlarının farklılaşması nedeniyle program yapısının esnek olması gerekmektedir. Program yapısının öğrenen ihtiyaçlarına uygun bir şekilde değiştirilmesinin, programı önemli ölçüde iyileştirmek için gerekli bir koşul olduğu söylenebilmektedir. Program yeterlilikleri için belirtilen resmi sürenin (ve ilgili kredi değerlerinin), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir. Programların, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir şekilde tasarlanması amaçlanmaktadır. Sonuç olarak bir yükseköğretim programına kabul edilen tüm öğrencilerin mezun olma olasılıklarını en üst düzeye çıkaran uyarlanabilir bir program rotasının izlenmesi, eğitimde kalite hedeflerine ulaşılabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (CHE, 2013).

Kurumsal Özerkliğe İlişkin Faydaların Kabul Edilip Bunlardan Yararlanılması: Yükseköğretim kurumları programlarını gerek ulusal gerekse de uluslararası bağlamlarda kabul edilen çerçeve(ler) içinde esnek bir şekilde tasarlama özgürlüğüne sahip olmakla birlikte esasen esnek program yapısının önemli bir gücü kurumların, öğrencilerin eğitim geçmişlerindeki farklılıklara duyarlı olmayan mevcut katı yapılardan vazgeçerek kendi öğrenci profillerine ve kurumsal misyonlarına uygun program tasarlama fırsatlarına sahip olmasıdır. Ayrıca kurumlar program tasarımında ne kadar yenilikçi olmak istediklerini belirleyebilmektedir. Bazı kurumlar mevcut programlarını yeni bir yapıya uyarlayabilirken, bazı kurumlar ise eğitim uygulamalarını geliştirmek ve sektöre ayırt edici bir katkı sağlamak için radikal program tasarım yaklaşımlarından yararlanmayı seçebilmektedir (CHE, 2013).

Esnek Program: Yükseköğretimde Yeni Bir Program Yapısı (mı?)

Geleneksel üniversite eğitiminin internetin gelişimi, yeni bilgilerin hızlı bir şekilde yayılması, nüfusun değişen demografisi ve yeni program tasarımları gibi faktörlerden dolayı ciddi bir değişimin eşiğinde olduğu düşünülmektedir. Bu faktörler arasında doğrudan üniversitenin kontrolü altında olan tek faktörün program olduğu söylenebilmektedir. Yükseköğretim kurumları tarafından sunulan programlar genellikle geleneksel bir paradigma üzerine kuruludur. Bu geleneksel paradigmada eğitim, bir eğitimci tarafından bilginin fiziksel olarak sınıfta bulunan öğrencilere aktarıldığı bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrenme deneyimleri yıl boyunca öngörülen zaman dilimlerinde sunulmakta ve eğitim programını tamamlamak için belirli bir sıra takip edilmektedir. Bu geleneksel model uzun yıllar boyunca benimsense de modern teknolojiye gelişmeleri dikkate almaması ve aşırı kısıtlayıcı olması nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca çağdaş eğitim anlayışı, öğrenen ihtiyaçlarının dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda programlarda yenilikçi değişime ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim içinde bulunduğumuz çağda modern teknolojileri benimsemesi gereken üniversitelerin farklılaşan yeni nesil öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan esnek programlar tasarımları stratejik bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu noktada üniversitelerin gelecekte de işlevsel birer kurum olarak varlıklarını devam ettirebilmeleri, esnek programların tasarlanmasına yönelik inovasyonların gerçekleştirilmesine bağlı görülmektedir (Lightfoot, 2006).

Hızla değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında yükseköğretim kurumlarının yenilik, değişim ve adaptasyona izin veren bir organizasyon yapısına sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu tür kurumların yapısı ve süreçleri, eğitim programlarındaki esnekliği içermesi gerekmektedir (Brink vd., 2020). Nitekim yükseköğretim kurumları yaş, öğrenci çeşitliliği, yerleşim yeri, kültürel geçmiş, motivasyon, eğitim yaklaşımı, dijital okuryazarlık, kişisel ve mesleki deneyimler gibi konularla giderek daha fazla karşı karşıya kalmaktadır (Severiens vd., 2014). Bu artan çeşitlilik ise farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere uyum sağlayabilen erişilebilir esnek bir programı zorunlu kılmaktadır (Rao & Meo, 2016). Esnek bir programla öğrencilere öğrenme süreçlerini ve ortamlarını düzenleyebilmek adına daha fazla fırsat sunulmaktadır (Hill, 2006). Benzer şekilde Cheong (2013), esnekliğin odağında öğrencilerin olması gerekliliğini vurgulamaktadır (Akt., Jonker vd., 2020). Program esnekliği, programların öğrencilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin; öğrenme zamanı, ortamı ve stilleri/tercihleri gibi çeşitli faktörler ele alınarak yükseköğretime erişilebilirliğin

arttırılmasıyla farklı öğrenci gruplarına çeşitli hizmetler sunulabilmektedir (Brink vd., 2020; Jonker vd., 2020).

Yükseköğretimde esnekliğin yeni bir kavram olmadığı görülmektedir. 1858 yılında Londra Üniversitesi'nin, dünyanın neresinde okuduğuna bakmaksızın erkek öğrencileri kabul etmesi ve Londra Üniversitesi'nde başlatılan bu uygulamanın bir yansıması olarak da her iki dünya savaşında da İngiliz savaş esirlerinin kamplarda üniversite sınavına girmelerine izin verilmesi bu duruma somut bir örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan katı ve önceden belirlenen programlardan esnek programlara doğru ilk büyük geçiş, Charles Eliot'un 1869 yılında Harvard Üniversitesi'nde seçmeli ders sistemini uygulamasıyla gerçekleşmiştir. Nitekim eğitimde esneklik mücadelesi liderinin, 1869 yılından 1909 yılına kadar Harvard Üniversitesi'nin rektörlüğünü yapan Charles Eliot olduğu söylenebilmektedir. Eliot, Harvard Üniversitesi'nde tüm öğrencilere neredeyse tam bir program seçme özgürlüğü sunmuştur. Böylece programlarda bireysel tercihlere yönelik çeşitli seçmeli derslerin yer alması, programlara daha fazla esneklik ve genişlik kazandırarak programların bireyselleştirilmesini sağlamaktadır. Bireysel farklılıklara değer veren Eliot 1869 yılının akademik açılış konuşmasında seçmeli ders sisteminin programa katkı sağlayacağı konusunda güvence vermiştir. Eliot, liberal eğitim ve öğrenme özgürlüğü idealleri doğrultusunda seçmeli ders sistemini arzu, gereklilik, ilke ve tercihlerin bir kombinasyonuna dayandırmaktadır (Denham, 2002). Ayrıca İngiltere'de 1960'lı yıllarda gerek yedi üniversiteyi bir çatı altında toplayan Greenfield Üniversitesi'nin gerekse de teknolojik ve politeknik üniversitelerin açılmasının yanı sıra 1969 yılında İngiltere'de Açık Üniversite'nin kurulmasıyla birlikte yükseköğretimde esneklik anlayışının giderek benimsendiği ifade edilebilmektedir (Barnett, 2014).

İlgili alan yazında esnek program, esnek öğrenme, esnek eğitim olarak da adlandırılan program esnekliği, öğrenci çeşitliliğine duyarlılığın bir aracı olarak kabul edilmektedir. Esnek bir programın merkezinde bireysel öğrenci ihtiyaçları ve seçenekler yer almaktadır. Program esnekliğinin genellikle farklı bilişsel, fiziksel ve/veya duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu durum üstün yetenekli öğrenciler ve özel gereksinimleri olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Rao & Meo, 2016). Eğitime yön veren ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde program esnekliğinin, farklılaşan öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uyarlanabilirliği ve erişilebilirliği açısından kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Jonker vd., 2020). Tucker ve Morris'e (2011) göre program esnekliği kavramı, öğrenmenin neyi gerektirdiğinin yanı sıra nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleştiği açısından

somutlaştırılabilmektedir. Bazı araştırmalarda öğrenmenin nerede ve ne zaman gerçekleştiğine ilişkin esneklik vurgulanarak uzaktan ya da hibrit öğrenme esnekliğine odaklanılırken, bazı araştırmalarda da öğrenmenin ne ve nasıl olduğuna ışık tutan yeni yaklaşımlarıyla sunulan esnekliğe odaklanılmaktadır. Her iki durumda da program esnekliği, eğitim sürecini öğrencinin öğrenme yolculuğunu kontrol etmek ve öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmak için belirli düzeyde özgürlüğe sahip olunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımına uyarlamayı amaçlamaktadır (Salti vd., 2021). Öğrenmenin nerede ve ne zaman yapılacağı konusundaki esneklik, sosyal hareketliliğin arttığı zamanlarda öğrenme sürecine herkesi dahil etmenin bir ön koşulu olarak görölmektedir. Öğrencilere nerede ve ne zaman öğrenebileceklerine dair karar verme fırsatı sunan bir program, uzak yerlerde yaşayan ve/veya çalışan öğrenciler için oldukça çekici görönmektedir (Hill, 2006). Programların herkes için erişilebilir olma derecesi, programların erişilebilirlik boyutunu ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyen farklı ihtiyaçlarının bulunması, öğrenmenin neyi gerektirdiği ve nasıl gerçekleştiği noktasında esnek olunmasını zorunlu kılmaktadır. Üstelik toplumların eğitimden farklı beklentileri bulunmaktadır. Sonsuz ve sınırsız olan toplumların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde programların uyarlanabilme derecesi ise programların uyarlanabilirlik boyutunu ifade etmektedir (Jonker vd., 2020).

Tucker ve Morris'e (2011) göre herhangi bir program, bir ucunda esneklik ve diğer ucunda ise sabitliğin olduğu bir süreklilik çizgisi üzerinde herhangi bir yere yerleştirilebilmektedir. Öğrenciler esnek programlar sayesinde bireysel ihtiyaçlarını özel olarak karşılayabilmektedir. Öğrencilerin dönem içerisinde herhangi bir zaman diliminde programlarını ve iş yüklerini değiştirebilmelerine ve kendi seçtikleri öğrenme gündemleriyle ilgili belirli konulara ve sorunlara odaklanabilmelerine izin verilmektedir. Ayrıca program esnekliğiyle öğretim elemanlarına gerekli ders süresini ayarlama esnekliği sağlanarak verimsiz zaman kullanımının önüne geçilebilmektedir. Bu esneklik, öğretim elemanlarına mesleki gelişimlerini en üst düzeye çıkarabilmeleri noktasında eğitim programlarını uyarlama özgürlüğu sunmaktadır (Barber, 1978). Dolayısıyla öğrencilere seçenekler sunan ve dersleri öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayan öğretim elemanlarının esnek bir öğrenme ortamındaki rolü oldukça önemlidir. Esneklik sınırlarının genişletilmesi, öğretim elemanları açısından profesyonel yetkinliklerinin yanı sıra öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetimine dair daha fazla zaman ve çaba gerektirebilirken, öğrenciler açısından ise daha fazla girişimcilik, öz kontrol ve motivasyon özelliği gerektirebilmektedir (Nikolav vd., 2018).

Esnek program organizasyonu, çok disiplinli ve disiplinler arası bir anlayışa dayanan yeni bilgi formlarından hibrit programların oluşturulmasına ve gerek programlar arası gerekse de kurumsal hareketlilik fırsatlarına sahip bir kredi sistemine kadar çeşitli formlarla açıklanabilmektedir. Dolayısıyla program esnekliği konusu yalnızca teknik bir konu olamamakla birlikte dört esneklik düzeyiyle özetlenebilmektedir (Barnett, 2014). Tablo 20’de bu esneklik düzeylerine ve içeriklerine yer verilmektedir.

Tablo 20. Esneklik Düzeyleri

Esneklik Düzeyleri:	İçeriği:
Sektörel Esneklik	Devlet kurumları da dahil olmak üzere sektör bir bütün olarak öğrencilerin yükseköğretim deneyimlerine ne ölçüde esneklik sağlamaktadır ve/veya esnekliği teşvik etmektedir?
Kurumsal Esneklik	Kurum, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama noktasında hangi yollarla ve ne ölçüde esnek olabilmektedir?
Pedagojik Esneklik	Öğretim süreçlerinde, öğrencilere ne tür esneklikler sağlamaktadır? Öğretim elemanları, pedagojik duruşlarını değiştirmek için hangi ölçüde kişisel (öz) kontrole sahiptir? Öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki pedagojik ilişki ne kadar açık ve esnek?
Öğrenen Esnekliği	Öğrenciler öğrenme modları üzerinde ne ölçüde seçim yapabilmektedir? Öğrenciler mezun olduklarında daha geniş bir dünyayla ilişki kurabilmeleri noktasında kendi esneklik türlerini/düzeylerini geliştirebilmeleri için nasıl teşvik edilebilir?

Kaynak: Barnett, 2014

Tablo 20’de açıklanan bu esneklik düzeylerinin birbirleriyle etkileşime girme şekilleri arasında uyumsuzluk olabilmektedir. Örneğin, sektörel veya kurumsal esneklik düzeyini artırma girişimleri, pedagojik veya öğrenen esneklik düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca bir eğitimcinin, pedagojik ortamı öğrencilerin karmaşık ve belirsiz bir dünyaya uyum sağlayabilmeleri için esnek bir şekilde düzenleme arzusu; öğrencilerin nerede, ne zaman ve nasıl öğrendikleri konusundaki kendi çalışma tercihleriyle çelişebilir. Ancak yine de esneklik kavramının kendi içinde nasıl anlaşılacağına belirleme noktasında farklı açıklamalardan yararlanılabilmektedir (Barnett, 2014). Nitekim öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin ne, nerede, ne zaman ve nasıl sorularının yanıtı niteliğinde olan öğrenme esnekliği kavramının (Tucker & Morris, 2011), esnek program öğelerini içerdiği varsayılmaktadır (Nikolav vd.,

2018). Kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve davranışlara işlevsel bir zemin hazırlayan “*niçin*” sorusunun yanıtı niteliğinde olan hedef(ler) ögesi esnek olabilirken ve bireysel tercihlere göre değişebilirken, öğrenciler kendi belirledikleri hedeflere ulaşabilmek adına yetenekleri ve istekleri doğrultusunda çeşitli esnek yollara başvurarak çalışabilmektedir (McCarthy & Schauer, 2017; Rao & Meo, 2016). Programda belirlenen hedeflere ulaşabilmesi adına “*ne*” öğretelim sorusunun yanıtı niteliğinde olan içerik ögesi ise öğretim elemanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmeleri adına bireyselleştirilmiş/farklılaştırılmış öğretim yoluyla sunulabilmektedir (Tomlinson, 2008). Nitekim bu bağlamda her bir öğrencinin ihtiyaç duyduğu ölçüde desteğe sahip olabildiğinden emin olabilmek adına öğrenciler arasındaki farklılıklara uygun çeşitli öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Rao & Meo, 2016). Zaman, tüm derslerde ve öğelerde esnek bir unsur olabilirken; örneğin, Altemueller ve Lindquist (2017) tarafından ters yüz sınıf tasarımının geleneksel sınıf ortamı anlayışının değiştirilmesine hizmet ettiği iddia edilmektedir. Buna karşın de Jager (2013) tarafından yapılan bir araştırmada öğretim elemanlarının genellikle zamanı esnek bir unsur olarak kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Murphy ve Rodriguez-Manzanares (2009) ise öğrencilerin öğrenme hızının desteklenebilmesi noktasında asenkron iletişim yönteminin tercih edilebileceğini ifade etmektedir.

Esnek programları bir spektrum çizgisi üzerinde derecelendiren Tucker ve Morris’e (2011) göre esnekliğin; (i) *zaman*, (ii) *içerik*, (iii) *giriş koşulları*, (iv) *öğretim yaklaşımı ve tasarımı* ve (v) *destek* olmak üzere 5 kategorisi ve 19 boyutu bulunmaktadır. Tablo 21’de bu kategori ve boyutlara yer verilmektedir.

Tablo 21. Esneklik Kategorileri ve Boyutları

Kategoriler:	Boyutlar:
Zaman	1. Derslerin başlama ve bitiş zamanı 2. Öğrencilerin aktif olduğu süre zarfı 3. Öğrenme hızı 4. Değerlendirmenin gerçekleştiği zaman 5. Konuların işleniş sırası
İçerik	6. Konu seçimi 7. Tamamlanması beklenen öğrenme etkinliklerinin sayısı 8. Ders içeriklerinin zorluk seviyesi 9. Değerlendirme kriterleri

Giriş Koşulları	10. Derse katılım için ön koşullar
Öğretim Yaklaşımı ve Tasarımı	11. Grupla ya da bireysel öğrenme
	12. Ek öğretim desteği
	13. Esnek öğrenme modlarının seçimi
	14. İletişim dili
Destek	15. Desteğin sağlanacağı yer ve zaman
	16. Destek sağlama yöntemi
	17. Destek türü
	18. Eğitim ortamı
	19. İletişim kanalı (örneğin; dersler, öğreticiler, internet, podcast gibi).

Kaynak: Tucker & Morris, 2011

Bilim insanları tarafından önerilen esneklik kategorileri her ne kadar farklılaşsa da 21. yüzyıl eğitim programlarında özellikle esnekliğin temel unsurlarına odaklanılmaktadır (Nikolav vd., 2018). Bu bağlamda esnek program savunucuları genellikle çeşitliliğin ve belirsizliğin öğrenme ve öğretme sürecinin kaçınılmaz yönleri olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla bu çeşitliliğin kontrol edilmesi yerine bu çeşitliliği barındıran sistemlerin tasarlanması hedeflenmektedir. Nitekim ilgili alan yazında yeni nesil üniversite anlayışıyla programların yeniden yapılandırılması sürecinde paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilme noktasında radikal ve yenilikçi bir şekilde esnek, çevik, bireyselleştirilmiş, iş temelli, uzaktan, çevrim içi, yarı zamanlı ve hızlandırılmış program yapıları ve öğrenme modlarını içeren programların tasarlanması öngörülmektedir (Peach, 2012). Bu öngörü doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının etkili bir zaman ve kaynak yönetimi gerçekleştirerek eğitimin her aşamasında nelerin öğretilmesi gerektiğine dair tüm (iç ve dış) paydaşlarla iş birliği içerisinde esnek programlar geliştirmeleri gerekmektedir (Khan & Law, 2015).

Tablo 22’de bir programın esneklik boyutlarına yer verilmektedir.

Tablo 22. Bir Programın Esneklik Boyutları

Odak Noktası (Carlsen vd., 2016; Hill, 2006)	Varsayımlar (Tucker & Morris, 2011; Willems, 2005)	Esneklik (Tucker & Morris, 2011)	Program Öğeleri (Van den Akker, 2010)	Örnekler (Nikolov vd., 2018; Tucker & Morris, 2011)
Erişilebilirlik Eğitimin yasal, kurumsal ve idari yönlerine değlinilmektedir.	Kurumsal Duyarlılık	Nerede? Mekân	Öğrenme Ortamı	Kurum/Sınıf İçi/Dışı Binanın/Sınıfların Kullanımı Geleneksel/Hibrit/Dijital
		Ne Zaman?	Zaman	Hız Süre Zaman Aralığı An Ardışıklık Senkron/Asenkron İletişim Katı veya Esnek Son Tarihler
		Zaman		
Uyarlanabilirlik Eğitimin psikolojik, pedagojik ve didaktik yönlerine değlinilmektedir.	Program Duyarlılığı	Ne? İçerik	Hedefler/Amaçlar İçerik Değerlendirme	Eğitim Şekli Seviyeler Mezuniyet Portfolyoları Tek Tip/Bireyselleştirilmiş Öğretim Seviyeleri ve Yapısı Derslerde/Konularda Seçim Değerlendirme Şekilleri
		Nasıl?	Öğrenme Etkinlikleri Materyaller/Kaynaklar Eğitimci Roller	(Daha Fazla) Açık Uçlu veya (Daha Fazla) Kapalı Uçlu Öğrenme Stilleri Rehberlik Ödevlerde Ürün ve Görev Seçenekleri Yüksek ve Düşük Düzeyde (veya Hiç) Teknolojik Materyaller Katı veya Esnek Bireysel/Küçük Grup/Tüm Sınıf Bireysel/İşbirlikli Öğrenci ve Öğretmen Merkezlilik Bireysel veya Birlikte Öğretim
		Öğretim Stratejileri		
Gerekeyle İlgili Tüm Unsurlar				Esnekliğin Nedenleri? Öğeler Arasındaki Karşılıklı İlişkiler

Kaynak: Jonker vd., 2020

Esnek Program Yapısının Oluşturulması Noktasında Kullanılması Gereken Mekanizmalar

Günümüzde yükseköğretim kurumları, programlarını karakterize eden farklı esneklik türlerini göz önünde bulundurmaktadır. Yükseköğretim kurumları belirli disiplin alanı özelliklerine, hizmet verilen öğrencilerin özel niteliklerine ve ilgili personellerin özel öğretim becerilerine göre uyarlanmış esneklik türlerinin sayısız kombinasyonunu kullanmayı amaçlamaktadır. Esneklik açısından kurumlar, her öğrencinin ilgi ve ihtiyaç alanlarına uygun bireyselleştirilmiş bir program oluşturmak için fırsat yaratmaya çalışmaktadır. Aşağıda yükseköğretim kurumlarının esnek program yapısı oluşturma noktasında kullanmaları gereken mekanizmalar açıklanmaktadır (Cole & Lewis, 1963).

Dersleri Atlama veya Değiştirme: Bu esneklik mekanizmasından yararlanan yükseköğretim kurumlarında gerekli yeterlilik seviyesine ulaşan bir öğrencinin programda belirli dersleri atlamasına izin verilmektedir. Örneğin, bu esneklik mekanizması yetenekli öğrencilerin programı hızlı bir şekilde tamamlaması için kullanılabilse de belirli derslerin yerini alan başka derslerin seçilmesiyle öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi için de kullanılabilir (Cole & Lewis, 1963).

Bazı kurumlar programı hızlı tamamlamayı teşvik etmez, ancak izin verir. Buradaki temel tutum, hiçbir öğrencinin programı bitirmek için acele etmemesi gerektiği ve esnekliğin hızlanma için değil zenginleştirme için kullanılması gerektiği yönünde olmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler için programı hızlı tamamlamanın gerekli veya arzu edilebilir olduğu düşünülerek her ikisinin (hızlanma ve zenginleştirme) de kullanılabileceği kabul edilmektedir. Bu esneklik mekanizmasının zenginleştirme için mi yoksa öğrencilerin programı hızlı bir şekilde tamamlayabilmeleri için mi kullanılacağı kurum felsefesi, hedefleri ve politikası doğrultusunda belirlenebilmektedir (Cole & Lewis, 1963).

Ders Kalıpları: Bu esneklik mekanizmasında, özel gereksinimleri olan öğrencilerin ders yükünün akranlarından farklı bir şekilde düzenlenmesine izin veren uygulamalara odaklanılmaktadır (Cole & Lewis, 1963).

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları: Bu esneklik mekanizmasında öğrencilere yetenekleri ve potansiyelleriyle uyumlu olarak çalışmalarını için inisiyatif alma ve öz düzenleme becerileri konusunda en üst düzeyde sorumluluk verilmektedir. Bu mekanizma türü her öğrenciye (kendi hızında) hızlı bir şekilde ilerleme ve özel ihtiyaçlarına uygun çalışma fırsatlarının sunulması nedeniyle en önemli ve en etkili esneklik mekanizması olarak kabul edilmektedir (Cole & Lewis, 1963).

Bağımsız Çalışma: Bu esneklik mekanizmasında bağımsız çalışma etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bağımsız çalışmanın, etkili öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir yönü olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte kurumlarda çeşitli bağımsız çalışma düzenlemeleri bulunmaktadır. Örneğin, bazı kurumlarda resmi derslerden ayrı olarak proje çalışmaları bulunmaktadır (Cole & Lewis, 1963).

Onur Programları: Programa esneklik kazandırmak için yapılan tüm özel düzenlemeler arasında onur programlarının en çok kabul gören esneklik mekanizması olduğu söylenebilmektedir. Esasen onur programları genellikle esneklik mekanizmalarının farklı kombinasyonlarını içermekte ve üstün başarı gösteren öğrenciler için hizmet sunmaya özel bir önem vermektedir. Birçok kurumda, belirli esneklik türleri ilk önce onur öğrencilerinde kullanıldıktan sonra uygun görülen ölçüde diğer öğrencilere uygulanmaktadır. Birçok kurum mesleki amaç veya uzmanlık alanından bağımsız olarak onur çalışmalarının yetenekli öğrenciler için mükemmel olduğunu düşünmektedir. Örneğin, bazı onur programlarında bir öğrenci son sınıfta bir öğretim elemanına atanmaktadır. İş yükü (öğretme ve araştırma gibi) aşırı düzeyde olmayan bir öğretim elemanı, genellikle öğrenciye yardımcı olmak ve çalışmalarını koordine etmek için öğrenciyle planlı ve sistematik olarak görüşmektedir (Cole & Lewis, 1963).

Öğretici Program: Bağımsız çalışmayla yakından ilişkili olan bu esneklik mekanizması resmi programın dışında uygulanan öğretici programdır. Öğretici programda öğrenci(ler) bir öğretim elemanının gözetimi altında kendi baş(lar)ına çalışabilmektedir. Öğrenci(ler) ve öğretim elemanı arasında bireysel veya küçük gruplar halinde yapılan tartışmalar, öğretici programları benimseyen kurumlar tarafından son derece değerli kabul edilmektedir. Örneğin; Chicago Üniversitesinde öğretici program, herhangi bir akademik uzmanlık alanına karşılık gelmeyen özel bir ilgi alanını daha ayrıntılı bir şekilde keşfetmek isteyen öğrenciler için tasarlanmıştır. Öğretici programa dahil olan öğrenciler genellikle yüksek akademik başarıya sahip olsalar da bu program yalnızca parlak öğrenciler için tasarlanmamış olup daha çok bilim ve sanat alanlarında beceri ve perspektif kazanırken ilgi alanlarını sorgulamak isteyen öğrenciler için tasarlanmıştır. Nitekim bir öğrencinin bağımsız çalışma şeklini sevip sevmediği görülebilmektedir (Cole & Lewis, 1963).

Kampüs Dışı Çalışma: Kampüs dışı çalışma arasında genellikle yurt dışı eğitimleri ve yaz çalışmaları yer almaktadır. Programa esneklik kazandırma noktasında kampüs dışı yaz çalışmasından yararlanılabilmektedir. Kurumlar artık öğrencilerin yaz tatili boyunca kampüsten uzakta kendi başlarına yaptıkları çalışmalara değer vermektedir. Bu düzenleme, dil

alanlarında daha uygulanabilir görünmektedir. Örneğin, bir öğrenci Fransızca kursuna kaydolabilir, yaz için Fransa'ya gidebilir ve bir sonraki dönem kampüse döndüğünde sınava girebilir. Başka bir üniversitede öğrenciler ileri düzey bir yabancı dil kursuna kaydolarak kampüs dışında 8 haftalık bir kış dönemi geçirebilir. Öte yandan Stanford Üniversitesinde ise seçilen lisans öğrencileri, öğretim elemanlarının gözetiminde iki dönem boyunca uluslararası Stanford çalışma merkezlerinden birinde eğitimlerine devam edebilir. Birçok kurum, iş dünyası ve sektörle iş birliği kurarak kampüs dışı programlar düzenlemeyi hedeflemektedir (Cole & Lewis, 1963).

Normal Programlardan Daha Ağır: Yüksek düzeyde bilişsel yeteneklere sahip olan öğrenciler, özel derslere veya bağımsız çalışmalara katılmak yerine normal programlardan daha ağır bir program almayı tercih edebilmektedir. Bazen öğrenciler programları hızlı bir şekilde tamamlamak amacıyla ağır bir program aramaktadır. Bazen ise yalnızca üniversite deneyiminden daha fazlasının elde edilmesi amacıyla bu program tercih edilmektedir. Örneğin, Yale Üniversitesinde öğrenciler dilekçeyle normal programlardan daha ağır programlara dahil olabilmektedir. Bu tür programları alan öğrenciler genellikle fen bilimleri veya tıp alanında öğrencilerdir. Öte yandan kurumsal politikalar değişse de genellikle öğrencilerin normalden daha ağır programlara katılmaları önerilmemektedir (Cole & Lewis, 1963).

Denetim ve Diğer Ayrıcalıklar: Yükseköğretimde öğrenci denetimi uygulaması, mevcut yasal düzenlemeler çerçevesinde yer almasa da öğrenciler denetim uygulaması için öğretim elemanlarıyla anlaşabilmektedir. Böylece öğrencilere kendi seçtikleri dersleri denetleme fırsatının verilmesi, programlara esneklik kazandırabilmektedir. Düzenlenmesi kolay basit bir ayrıcalık olan bu esneklik mekanizması, birçok öğrenci için önemli bir fırsattır. Nitekim geniş ilgi alanına sahip bir öğrenci, dersin sınavını ve diğer koşullarını karşılamak zorunda kalmadan bir dersi dinlemeyi sevebilmektedir. Örneğin, Oberlin Üniversitesi öğrencileri önemli oranda denetim yaparlar. Bazen derslerde tartışmaya katılırlar ve sınavlara girerler. Öte yandan Reed Üniversitesi'nde ise öğretim elemanının tercihine bağlı olarak denetim çalışmalarına fiili (ex post facto) kredi verilebilmektedir. Brandeis Üniversitesi'ndeki öğrenciler ise birinci sınıfta dahi istedikleri herhangi bir dersi öğretim elemanının izniyle denetleyebilmektedir. Harvard Üniversitesi'nde de denetime izin verilmektedir. Radcliffe Üniversitesi'nde öğrencilerin yaklaşık yarısı lisans eğitimleri boyunca dersleri denetlemektedir. Bununla birlikte etkisiz denetimi önlemek için bazı kurumlar derslerin denetimini sınırlandırabilmektedir (Cole & Lewis, 1963).

Erken Kabul: Erken kabul, üniversitelerde denenen en umut verici esneklik mekanizması olarak görülmektedir. Olağanüstü yetenekli onuncu ve on birinci sınıf öğrencileri yükseköğretimde başarılı olma durumlarını belirlemek amacıyla üniversitede deneyim geçirmeye yönlendirilmektedir. Her ne kadar bazı kurumlar halen “*erken kabul*” öğrencilerini kabul etse de yükseköğretim kurumlarında bu öğrencileri kuruma davet etmek için çok az eğilim bulunmaktadır (Cole & Lewis, 1963).

Bütçe Esnekliği: Yöneticiler, programı geliştirmede etkili önlemler almak için finansal özgürlüğe ihtiyaç duymaktadır. Bütçe esnekliğinin sağlanabilmesinin bir yolu, acil durum fonudur. Örneğin, Hiram Üniversitesinde öğretim elemanlarının ihtiyaç duyduğunda asistandan yararlanmalarını güvence altına almak için kullanılabilecekleri isteğe bağlı bir fon bulunmaktadır (Cole & Lewis, 1963).

Kişisel Çalışma Planları: Kişisel çalışma planı, bir dereceyi tamamlamak için gereken süre ve çalışma planını tamamlama noktasında farklı yollar da dahil olmak üzere öğrenciler için bir çalışma planını özetleyen elektronik bir belgedir. Öğrencilere çalışmaları boyunca rehberlik eden ve öğrenme yolları arasında seçim yapabilmelerini destekleyen kişisel çalışma planları, esnek program yapısının oluşturulması noktasında kullanılan bir diğer esneklik mekanizmasıdır. Öğrencilerin kariyer sürecine rehberlik eden kişisel çalışma planları, yükseköğretim kurumlarında iyi uygulamalar olarak kabul edilmektedir. Bu uygulama kapsamında tüm öğrencilere, kişisel çalışma planlarını tasarlamalarına ve gerektiğinde revize etmelerine yardımcı olabilecek bir danışman atanmaktadır. Öğrencilerin danışmanlarıyla birlikte kişisel çalışma planlarını tasarlamaları sağlanarak ilgi alanları, hedefleri ve öğrenme stillerine uygun bir öğrenme süreci geçirmeleri sağlanabilmektedir (Martin & Godonoga, 2020).

Açık Çalışmalar: Açık çalışmalar, yükseköğretim kurumları için yasal bir zorunluluk olmasa da kurumlar genellikle bu esneklik mekanizmasını kullanmaktadır. Açık çalışmalar sürekli eğitim, çalışan yetişkinler için beceri geliştirme ve kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi noktasında fırsat sağlamaktadır. Nitekim açık çalışmalar, akşam ya da hafta sonu çalışmaları olarak sunulabilir, herkese açıktır ve giriş sınavı gerektirmez. Ayrıca bu çalışmalar için programda kredi (her kurum tarafından bağımsız olarak kararlaştırılır, genelde 15-60 AKTS aralığında olur) belirlenebilmektedir (Martin & Godonoga, 2020).

Transfer: Transferlerin, yükseköğretime erişimde esnekliği kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bireysel düzeyde transferlerin en yaygın nedeni, bir çalışma programına erişimdir. Yükseköğretim kurumlarında prensip olarak transferler mümkün olsa da pratikte

her lisans programı veya fakülte bu tür fırsatlar sunmamaktadır. Öte yandan üniversiteler arasında transferler yaygın olmasa da gerçekleşebilmektedir (Martin & Godonoga, 2020).

Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS): Bologna Sürecinin bir parçası olarak 2005 yılında kabul edilen Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS), transfer süreçlerinin kurumsal düzeyde uygulanabilmesi noktasında önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında AKTS sistemi tamamen benimsenmiş olup programlara esneklik özelliği kazandırmıştır. Nitekim yükseköğretim kurumlarında ilgili iş yükü, yeterlilik seviyesi, program içeriği ve derece diploma ekinde açıklanmaktadır. Bu diploma eki, programların tanımlanmasını ve karşılaştırılmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak AKTS sisteminin programların tanınması yoluyla kurumlar arasında ulusal ve uluslararası hareketliliğe yardımcı olduğu görülmektedir (Martin & Godonoga, 2020).

Program Uygulamalarında Esneklik: Kurumlar bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla çevrim içi olarak birçok ders sunabilmektedir (Martin & Godonoga, 2020).

Mezuniyet ve İstihdama Yönelik Esneklik: Öğrencilerin çalışma dünyasına geçişlerini kolaylaştırmak için lisans programlarında staj ve öğrenci değişim dönemleri bulunmaktadır (Martin & Godonoga, 2020).

Kurumsal veya Program Denetimleri ve İncelemeleri: Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinin izlendiği kalite güvence ve iyileştirme mekanizmaları, esnek program yapısının uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır (CHE, 2013).

Kurumlar Arası Etkileşim: Kurumlar arası iş birliği, esnek yapının uygulanması sürecinde sonuçları tartışmak, güncellemek ve izlemek için önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür etkileşimler, kalkınma ve eşitlik hedeflerine yönelik ilerleme konusundaki deneyim ve araştırmaların sektör çapında yayılması için bir temel oluşturabilmektedir (CHE, 2013).

Kabul ve Yerleştirme Politikaları: Öğrencilerin kurumlara kabul kriterlerinin amaca uygun, adil ve şeffaf olması gerekmektedir. Öte yandan yerleştirme kararları hangi yolun öğrencilerin programda başarılı olma olasılığını en üst düzeye çıkaracağıyla ilgili olmaktadır. Kurumların öğrencileri başarılı olmaları için en iyi fırsatı sunacak programa yönlendirme kapasiteleri, başka bir ifadeyle titiz yerleştirme politikası, esnek yapının merkezinde yer almaktadır. Esnek program yapısından en iyi şekilde yararlanılabilmesi noktasında etkili bir yerleştirme politikasının önemli olduğu gerçeğinden hareketle yükseköğretim kurumlarının yerleştirme politikalarını, öğrencilerin önceki eğitim deneyimlerine uygun olarak lisans

programlarına yerleşmelerini sağlama konusunda geliştirmeye devam etmesi gerekmektedir. Bireysel sorumluluk her ne kadar önemli olsa da öğrenciler genellikle hangi programın ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olacağını belirleme noktasında seçim özgürlüğüne sahip olmamaktadır. Bu durum kurumlara, öğrencileri başarılı olma olasılıkları en yüksek olan rotaya yönlendirme noktasında bir eğitim yükümlülüğü getirmektedir. Öte yandan öngörülen yeni düzenleme altında bu pozisyon tersine çevrilmektedir. Öğrenciler genellikle standart olarak çekirdek dört veya beş yıllık programlara girmekte ve yerleştirme politikası öğrencilerin daha hızlı ilerlemesine izin verilip verilmeyeceğini belirlemekten ibaret olmaktadır. Öğrenciler genellikle standart olarak çekirdek dört veya beş yıllık programlara yerleşme, öğrencilerin daha hızlı ilerlemelerine izin verilip verilmeyeceğini belirlemekten ibaret olmaktadır (CHE, 2013).

Seçmeli Dersler: Günümüz gençlerinin kariyer gelişimleri ve hızlı gelişime ayak uydurabilmeleri için eğitim sürecinde farklı becerileri içeren zorunlu dersler dışında ilgi duydukları programlara katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Dündar, 2008). Nitekim esnekliğin eğitim programlarına yansması seçmeli derslerle sağlanabilmektedir. Üniversitelerde öğrencileri çok yönlü yetiştirmek için uygun ders seçenekleri sunan seçmeli derslerin sayısı zamanla arttırılmıştır. Böylece programa esneklik kazandıran seçmeli dersler artık zorunlu seçmeli ders olmaktan çıkmıştır. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi alanlarına göre isteğe bağlı olarak alınan ve öğrenci sayısı sınırlandırılarak yürütülen dersler olarak programa yerleştirilmektedir. Seçmeli derslerin çeşitliliği ilgili bölümdeki eğitimi canlandırıp öğrencileri farklı ve özel disiplin alanlarına yönlendirmektedir (Özdemir vd., 2009). Bir vaka çalışmasının gerçekleştirildiği üniversitede 2020-2023 program politikası olarak seçmeli dersler yoluyla programa esneklik kazandırılmasına odaklanılmaktadır. Bu politika uyarınca öğrenciler kendi ders planlarını düzenleyebilmektedir. Örneğin, politikanın bir parçası olarak her lisans programında seçmeli derslerin 60 AKTS olması gerektiği yönünde bir öneri bulunmaktadır. Ayrıca özel disiplin alanlarında yeterliliklerini arttırmak isteyen öğrencilere uzmanlık dersleri (en az 30 AKTS) sunulmaktadır (Martin & Godonoga, 2020).

Öğrenci İhtiyaçlarına Göre Öğrenme Deneyimlerinin Planlanması: Esnek program, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan öğrenme deneyimlerine izin vermektedir. Ders kredisinin belirlenme şekli nedeniyle bu programda öğrenciler (katı bir şekilde belirlenen) haftalar boyunca belirli sayıda derse girmeye zorlanmamaktadır. Bunun yerine öğretim elemanları kendi öğrenme hedeflerini ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını inceleyerek en uygun zaman formatını seçebilmektedir. Katı programlar öğrenciler için

seçenekleri sınırlandırırsa da esnek program, seçenekleri ortadan kaldırmamakta aksine seçenekleri güçlendirmektedir (Lavrijsen & Nicaise, 2017). Bu seçenekler ise iki haftalık yoğun bir seminer, yirmi haftalık bir atölye çalışması ya da geleneksel bir ders olabilmektedir. Spektrumun bir ucunda tek oturumluk öğrenme deneyimleri yer alabilirken, spektrumun diğerk bir ucunda ise uzun dönemli dersler (bir yıldan uzun süren öğrenme deneyimleri) yer alabilmektedir. Aşğıda bu seçenekler açıklanmaktadır (Christensen, 1972).

İlk olarak süreye ilişkin esneklik uygulamalarını incelemek gerekirse ilk seçenek, tek oturumluk öğrenme deneyimleridir. Her dönem bir hafta boyunca tüm eğitim alanına yayılan maraton dersleri düzenlenebilmektedir. Bu seeneğre alternatif genellikle iki ya da dört oturum süren derslerdir. Bu dersler öğrencilerin derslere hazırlanmasını sağlamaktadır. İkinci seçenek, çok haftalık derslerdir. Bu tür öğrenme deneyiminde, haftada birkaç ders düzenlenmesini içeren geleneksel bir model takip edilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olması durumunda on üç ile on beş hafta uzunluğunda standart dönem modelinden yararlanılabilmektedir. Son seçenek olarak esnek program açık uçlu seminerlere izin vermektedir. Bu sistemde modülerleştirmeden yararlanılarak öğrencilerin talep ettikleri sürece belirli bir eğitimciyle çalışmalarına, ihtiyaçları karşılandığında modülü bırakmalarına ve sınıfta geçirdikleri süre için kredi almalarına olanak tanınmaktadır (Christensen, 1972).

Esnek program içinde yer alan ikinci uygulama ders yoğunluğuna ilişkin olmaktadır. Normalde on hafta sürecek olan ders, haftalık toplantı sayısı artırılarak on güne sıkıştırılabilmektedir. Benzer bir şekilde haftada üç oturum olarak düzenlenen bir seminerin haftada bir yapılması durumunda bu süreç dokuz haftaya yayılabilmektedir (Christensen, 1972).

Değişime açık olan üçüncü uygulama öğrenme deneyimlerinin iç yapısını içermektedir. Bir eğitimci birden fazla giriş ve çıkış noktası belirleyebilmektedir. Böylece öğrenciler derslerin hangi bölümlerine daha uzun süre devam etmek istediklerini seçebilmektedir. Bu giriş ve çıkış noktaları öğretim elemanları tarafından belirlenebilir veya her öğrenci için ayrı ayrı belirlenebilir. Nitekim bu bağlamda alternatif çıkış zamanları ve bir giriş zamanı, alternatif giriş zamanları ve bir çıkış zamanı veya alternatif giriş ve çıkış zamanları belirlenebilmektedir. Bu üç seeneğre ilişkin kombinasyonlar, sonsuz alternatifler oluşturmak için birleştirilebilir. Örneğin; uzun süreli bir seminer (iki yıl), önceden belirlenmiş beş giriş-çıkış noktasıyla düşük düzeyde yoğunlukta (her hafta üç saatlik bir toplantı) düzenlenebilir. Ayrıca bu esneklik uygulamasının başka bir özelliğı, aralıklı öğrenme deneyimleridir. Aralıklı öğrenme deneyimlerinde dersler bazı haftalarda yapılırken bazı

haftalarda yapılmayabilmekte ya da yoğunluğu değişebilmektedir. Örneğin, bir ders için beş hafta boyunca haftada bir kez toplandıktan sonra beş hafta ara verilebilir ve iki haftalık günlük oturumlarla ders tamamlanabilir (Christensen, 1972).

Son olarak aşağıda ders kredilerini belirlemenin alternatif yolları açıklanmaktadır.

Birinci seçenek, yetkinlik temelli eğitimidir. Bir eğitimcinin öğrenme deneyimlerini performans ölçütleri açısından tanımlamayı seçmesi durumunda ortalama bir öğrencinin bu ölçütleri başarıyla karşılaması için gereken süreye göre kredi atanmaktadır. İkinci seçenek, geriye dönük kredidir. Son yıllarda üniversitelerin rolünde kademeli bir değişim görülmektedir. Artık yükseköğretim kurumları yalnızca kendilerinin gerçekleri yaymakla sorumlu olmadığını kabul etmekte ve belirli bir dereceye kadar kampüs dışı bilgi, beceri ve deneyimleri sertifikalandırmaktadır. Örneğin; Massachusetts Üniversitesi “*Duvarları Olmayan Üniversite*” ve “*Eylem Yılı*” gibi programlar aracılığıyla kampüs dışı öğrenme deneyimlerine katılan öğrencilere akademik kredi vermektedir. Benzer bir kavram esnek programlara kolayca dahil edilebilmektedir. Üçüncü seçenek ise alan deneyimidir. Esnek programlar, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine izin vermeyi her zamankinden daha kolay bir hale getirmektedir. Örneğin, iki haftalık sınıf gözlem deneyimi bir dönem sürmediği ve bir krediden daha az değere sahip olduğu için geleneksel izleme sistemleri altında kaydedilememektedir. Öte yandan modüler kredi, bir öğrencinin kaydına böyle değerli bir uygulamanın dahil edilmesini mümkün kılabilir (Christensen, 1972).

Esnek Programın Avantajları

Esnek program için argümanlar, kuramsal ve deneysel temelde desteklenmektedir. Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (2013), esnek programı yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin önemli bir özelliği olarak tanımlamaktadır. Program esnekliği, öğrencilerin ders seçim özgürlüğüne sahip olabilme ve bir ana dal seçmeden önce deneyim kazanabilme düzeyini gösterebilmektedir. Nitekim bu bağlamda kendi derslerini seçen öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerinin yüksek olabileceği düşüncesinden hareketle öğrenciler bir ana dal seçmeden önce çeşitli derslere ilişkin öğrenme deneyimleri kazanabilmektedir (Jackson, 2019). Aşağıda esnek program avantajlarına yer verilmektedir.

Öğrencilerin İhtiyaçları Doğrultusunda Program Yapısının Değiştirilmesi

Programın esnek tasarlanması, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda program yapısının değiştirilmesini mümkün kılmaktadır (Chen vd., 2019). Esnek programın, öğrenme

deneyimleri planlayan eğitimciler çeşitli yapısal seçenekler sunduğu ifade edilebilmektedir. Öğretim elemanları öğretmek istediklerini (ilgisiz materyaller eklemekten veya dönem normu uğruna önemli dersleri bırakmadan) öğretme konusunda özgür olabilmekte ve ders süresini (çoklu giriş-çıkış noktası gibi seçenekleri kullanarak) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyebilmektedir. Örneğin; bir öğretim elemanı on beş haftalık ders kalıbı tarafından kısıtlanmadan, bir dönemin öğretim yükünü on iki haftaya sıkıştırabilir. Bu esnekliğin öğretim elemanlarını konferanslara katılmak, araştırma yapmak, makale yazmak ve yeni programlar planlamak için üç hafta serbest bırakacağı anlamına gelmektedir (Fullan & Langworthy, 2014). Bir öğretim elemanının yaptığı gibi öğrenci de bir dönem çalışmasını on iki haftaya sıkıştırabilir ve kalan süreyi kampüs dışı deneyimler veya bireysel projeler için kullanabilir. Esnek programın öğrenciler için diğer avantajları, modüler kredi yoluyla meşrulaştırılan alternatif eğitim yapılarının çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Esasen öğrencilere bireyselleştirilmiş çalışma programları oluşturma noktasında çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Bu esneklik, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi noktasında fırsat sunmanın yanı sıra katı ders sınırları nedeniyle ilgisiz materyalleri öğrenmeye zorlanmaktan kurtulma özgürlüğü sağlamaktadır. Böylece bir öğrencinin kendi öğrenme gündemiyle ilgili belirli konulara ve sorunlara odaklanması kolaylaşmaktadır. Örneğin, bir lisansüstü öğrencisinin araştırmasını tamamlamak için istatistiksel anlamlılık testlerinin nasıl hesaplanacağını öğrenmesi gerektiğini varsayalım. Geleneksel olarak bu öğrencinin bir istatistik dersi alması ve öğrencinin esas ihtiyacını karşılamasa da bu ders kapsamında regresyon analizinden parametrik olmayan istatistiklere kadar her şeyde ustalaşması beklenmektedir. Oysa bu öğrenci esnek program kapsamında, t-testlerinin tanıtıldığı zamanda istatistik dersine girebilir ve varyans analizini öğrendikten sonra dersten ayrılabilir. Böylece öğrenciler tam olarak neye ihtiyacı varsa bunu öğrenebilmektedir. Öte yandan gelecekte profesyonel araştırmacılar olmak isteyen öğrenciler tüm derse kaydolarak dersten yararlanabilmektedir (Christensen, 1972).

Özetle; böyle bir sistemde, öğrenciler dönem boyunca herhangi bir noktada programlarını değiştirebilmektedir. Ders ekleme veya bırakma için son tarihlerin uygulanmasına gerek duyulmamaktadır. Öğrencilere iş yükünü değiştirme ve herhangi bir zamanda çalışmalara başlama veya bitirme fırsatı sunulmaktadır. Kısacası, esnek programlarda üniversite öğrencilerine olgun bireyler olarak davranılmakta ve en üst düzeyde mesleki gelişim sağlayan bir özgürlük verilmektedir. Ayrıca esnek program, herhangi bir

zamanlama türünü empoze etmeyerek fakülte ve öğrencilerin bu konuda seçim yapmalarına (örneğin; on beş hafta, dört hafta vb.) izin vermektedir (Lavrijsen & Nicaise, 2017).

Bütüncül Bir Yaklaşımla Derin Öğrenme Fırsatlarının Sunulması

Esnek programlarda katı ve içerik odaklı yaklaşımların kullanılmasından ziyade öğrencilere daha derin öğrenme fırsatları sunulabilmektedir. Derslerin proje tabanlı veya sorgulama tabanlı öğrenme yoluyla bütünleştirilmesiyle öğrencilerin bilgiyi bağlamlar arasında birleştirmeleri ve yeni öğrenmeyi gerçek dünyadaki durumlara uyarlayarak derinleştirmeleri desteklenebilmektedir. Zaman kısıtlamalarının kaldırılması, etkili ve derin öğrenmenin ortaya çıkması için bir katalizör görev üstlenebilmektedir. Ve esasen öğrenciler öğrenme sürecine giderek daha fazla dahil olduklarından, öğrenmenin kampüs gününün ötesinde devam etmesi sağlanabilmektedir (Fullan & Langworthy, 2014).

Öğrencilerin Güçlendirilmesi

Esnek programda öğrencilerin güçlü ve kontrol sahibi olduklarını hissedebilmeleri için alan yaratıldığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin pasif bilgi tüketicileri yerine aktif üreticiler olarak yeniden konumlandırılması kolaylaşmaktadır (Fullan & Langworthy, 2014). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme ortamının dışından getirdikleri bilgiler kabul edilerek bu bilgileri geliştirmeleri desteklenmektedir (Brennan & Zipin, 2018). Ayrıca akademik olarak daha az yetenekli öğrencilerin daha az zorlu bir programa dahil olması eğitim dezavantajlarının ortadan kaldırılmasını mümkün kılabilir (Lavrijsen & Nicaise, 2017).

Öğrenme Keyfi

Esnek programın öğrenciler için bir diğer önemli faydası ise öğrenmenin keyifli hale getirilmesidir. Öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri yaşamalarına izin verilmesi özgürlük, iyimserlik ve iş birlikli öğrenme duygusunu destekleyerek öğrenme deneyimlerini daha keyifli bir hale getirebilmektedir (Fullan & Langworthy, 2014). Fullan ve Langworthy (2014) bu keyfi, katı eğitim modellerinde “*can sıkıntısı ve yabancılaşma duyguları üzerine boşa harcanan saatler, günler ve yıllar*” ile karşılaştırmaktadır.

Mesleki Saygı ve Özerklik

Programa esnek yaklaşımlar, eğitimcilerin mesleki yargılarına ve özerkliklerine saygı duymak anlamına gelmektedir. Herhangi bir programın uygulanması bir dereceye kadar

eğitimci yargısı içermesine rağmen eğitimcilerin özerklik duygusu kuralcı merkezi rejimler tarafından engellenebilmektedir (Gallagher & Egan, 2012). Luke vd. (2008), eğitimci yargısı ile merkezi kontrol arasında bir denge olduğunu savunarak bunu “*bilinçli profesyonellik*” olarak adlandırmaktadır. Bilinçli profesyonellik programı yorumlama noktasında program planlaması için çeşitli fırsatların (örneğin, eğitimci özerkliği) yanı sıra zengin mesleki kaynaklar ile gelişim faaliyetlerini içermektedir (Luke vd., 2008).

Mesleki Öğrenme Toplulukları

Esnek programın bir diğer avantajı, eğitimciler arasında meslektaş ilişkilerinin ve mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesidir. Esnek program, kurumda iş birlikli öğrenme kültürünün geliştirilmesini desteklemektedir (Cowley & Williamson, 1998). Wright’e (2018) göre esnek eğitim kurumlarında programların her düzeyde düzenli aralıklarla değerlendirilmesi, eğitimcilerin birbirlerinden öğrenmelerine hizmet ederken, kişisel ve mesleki ihtiyaçları karşılama noktasında kısa ve uzun süreli mesleki öğrenme toplulukları oluşabilmektedir.

Yukarıda tartışılan avantajların yanı sıra esnek programların tartışılması gereken başka avantajları da bulunmaktadır. Öğrencilerin dört yıldan daha kısa sürede mezun olmaları durumunda eğitim maliyetlerinin azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca erken mezuniyet, iş gücü sorununu çözme noktasında önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra esnek programlar, dezavantajlı öğrenci gruplarının programdan mezun olmalarını destekleyebilmektedir. Bu öğrenciler birçok durumla ilişkili olarak eğitimsel bir geçmişten yoksun olabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin normal zekaya sahip olmalarına rağmen nitelikli meslek öncesi eğitim alamamaları nedeniyle bazı alanlarda akranlarıyla rekabet etmeleri zor olabilmektedir. Esneklik, akademik sürenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine izin vermektedir (Bohannon vd., 1972). Öte yandan katı bir şekilde yapılandırılan programlarda öğrencilerin bir dersten başarısız olmaları durumunda, yıl tekrarlama gerektiği ve hatta başarısızlığın tekrarlanması durumunda ise bir yeterlilik elde etmek için tamamen yeni bir programa başlanması gerektiği anlamına gelebilmektedir. Esnek bir program yapısı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelerine ve programda fazladan zaman harcamadan alternatif yollar bulabilmelerine olanak sağlamaktadır (Boughey, 2018).

Esnek programlar topluma ve üniversitenin kendisine de yarar sağlamaktadır. Toplum düzeyinde sistem esnekliğine izin verilmektedir. Örneğin, bir müdür mesleki taahhütlerinden ödün vermeden modülleştirilen bir temelde üniversitelerin hizmet içi eğitiminden

yararlanabilmektedir. Ayrıca üniversite programlarının ayrılmaz bir parçası olan toplumsal katkı hedefine, program esnekliği yoluyla ulaşılabilir. Örneğin; öğrenciler toplum merkezlerinde çalışarak birkaç gün geçirebilir ve iş başında eğitim deneyimiyle kendi çalışmalarını zenginleştirebilir. Bunun yanı sıra bütçelerin kısıtlı olduğu dönemlerde esnek programlar, üniversitelerin kendi kaynaklarını verimli kullanmalarını destekleyebilmektedir. Aynı zamanda zaman ve mekânın daha iyi kullanılmasını sağlayabilmektedir. Örneğin, akşamları ve hafta sonları akademik yılın normal bir parçası haline getirilerek programı zenginleştirmeye yardımcı olmak amacıyla bu zamanlardan yararlanılabilir (Christensen, 1972).

Esnek Programın Dezavantajları

Esnek programların çeşitli bağlamlardaki avantajlarının yanı sıra potansiyel dezavantajları da bulunmaktadır. Öncelikle yükseköğretim kurumlarında esnek programların, benzersiz sonuçları olan önemli bir değişiklik olarak algılanmaması durumunda programlarda kayda değer bir gelişme yaratılamamaktadır. İkinci olarak esnek programların avantajlarını gerçekleştirebilme noktasında ek kaynak (bilişim teknolojileri, personel vb.) ve fonlara ihtiyaç duyulabilmektedir. Son olarak tüm değişimlerde ortak bir sorun sorunun varlığı söz konusu olabilmektedir. Kurumlar yeni sürece geçişin kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için esnek programları etkili bir şekilde planlamaya çalışmaktadır. Ancak kurumlar bu süreçte ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışsalar da muhtemelen öngördükleri zorluklar bir buzdağının yalnızca görünen kısmı olabilmektedir. Bu durumu somutlaştırmak gerekirse sanayi devrimine geçiş döneminde *“at ilk kez bir buhar makinesiyle yarıştı ve at kazandı!”*. Başka bir ifadeyle herhangi bir yenilik, yalnızca pratikte çözülebilecek beklenmedik sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu durumun esnek programların uygulanmasında da geçerli olabileceği düşünülmektedir (Christensen, 1972).

Çok Fazla Esneklik

Esnek olmayan bir programda olduğu gibi programın çok fazla esnekliğinden kaynaklanan çeşitli riskler de bulunmaktadır. İdeal esneklik, tam anlamıyla özgürlük anlayışına dayalı seçmeli bir sistemle gerçekleştirilememektedir. Ayrıca bu ideal esneklik programı tamamen öğrencilerin, mezunların veya toplumun beklentilerine göre şekillendirerek elde edilememektedir. Nitekim tüm öğrencilerin kendi yeteneklerini ya da onlar için neyin en iyisi olduğunu bilmelerini bekleyemeyiz. Bu sorunların üstesinden gelinebilmesi için esnek programların tasarlanması noktasında sistematik yolların takip

edilmesi gerekmektedir (Cole & Lewis, 1963). Bununla birlikte kurumlarda esnek program yapısının sistematik bir şekilde tanıtılmaması durumunda istenmeyen olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği kabul edilmektedir. Özellikle yapısal esnekliğin kötüye kullanılması durumu önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında yeni yapının etkili bir şekilde uygulanabilmesi noktasında sistematik düzenlemelerin oluşturulması ve yeni yapının tanıtılması büyük bir önem arz etmektedir (CHE, 2013).



Günümüz VUCA Dünyasında Proaktif Bir Strateji Olarak: Program Çevikliği

Öğrencilerin günümüz VUCA dünyasına hazırlanması noktasında duyarlı ve uyarlanabilir programlara ihtiyaç duyulduğu savunulmaktadır. Nitekim günümüzde her disiplin alanında bilginin katlanarak arttığı göz önünde bulundurulduğunda programların öğrencilerin değişen ilgi alanlarına, güncel öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına ve disiplin alanlarındaki güncel yorum ve uygulamalara göre sürekli değişmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle öğrencilerin hızla değişen bir dünyaya hazırlanabilmesi noktasında dinamik eğitim programlarının tasarlanmasının önemini vurgulayan program esnekliği ve çevikliği kavramları ön plana çıkmaktadır (Gales & Gallon, 2019). Program çevikliğinin bir parçası olarak program esnekliği genellikle programların bireyselleştirilmesi yoluyla öğrencilerin değişen özellik ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaya odaklanmaktadır. Öte yandan yükseköğretim kurumlarının hızla değişen bağlamlara ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde tepki verebildiklerine ilişkin bütüncül bir ölçüt öneren program çevikliği kavramının programların bireyselleştirilmesinden öte bir programın değiştirilmesi için gerekli kurumsal (yönetimsel ve eğitsel) yönleri göz önünde bulundurduğu düşünülmektedir. Bu nedenle program çevikliği yalnızca bir programın yapı taşlarıyla (eğitimci rolleri, materyaller, kaynaklar, değerlendirme, öğrenme vizyonu/hedefleri/grupları/alanları/zamanı/içeriği vb.) sınırlandırılmamakla birlikte kurumların karar verme, yönetim, politika ve mevzuat süreçlerini de içermektedir (Brink vd., 2021).

Özetle; program çevikliği kavramıyla epistemolojik dönüşümün yaşandığı postmodern dünyada bir yükseköğretim kurumunun yapısını ve işleyişini büyük oranda etkileyen ihtiyaçların nasıl karşılandığına odaklanılmaktadır. Dolayısıyla program esnekliğinin ötesine geçen program çevikliği kavramıyla bütüncül bir bakış açısıyla değişime uyum sağlama söz konusudur. Program çevikliğiyle amaçlanan yalnızca hızla değişen bir dünyanın ihtiyaçlarının karşılanması değil, aynı zamanda bu ihtiyaçları öngörebilen bir eğitim sisteminin sağlanmasıdır (Snow-Andrade, 2018). Böylece öğrenme etkinliklerini ve çıktılarını zamanında değiştirme kapasitesine sahip olan çevik programlar öğrenci özellik ve ihtiyaçlarındaki değişikliklerin yanı sıra toplumsal ve sektörel değişikliklere de duyarlı ve uyarlanabilir olabilmektedir. Sonuç olarak program çevikliği kavramının toplumsal, sektörel ve bireysel ihtiyaçların yanı sıra içinde bulunduğumuz çağda ortaya çıkan gelişmelere ve zorluklara etkili bir şekilde yanıt verebilme adına her geçen gün artan bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Brink vd., 2022).

Çeviklik

Çevikliğin canlıların doğumundan beri hayatın içinde var olan bir kavram olduğu düşünülmektedir. Çünkü canlılar doğaları gereği ihtiyaç duydukları saf çeviklik yetenekleriyle doğmaktadır. Kurumlar ise insanların sahip olduğu bu çeviklik yeteneğini kendi alanlarına taşımaya çalışmaktadır (Özkan vd., 2023). Değişim yaratma ve değişime yanıt verme becerisi olarak tanımlanan çeviklik kavramı, belirsiz ve karmaşık bir dünyayla başa çıkmanın ve nihayetinde bu dünyada başarılı olmanın bir yolu olarak görülmektedir (Agile Alliance, 2021). Kullanıldığı bağlama göre bir yaklaşım, yöntem, uygulama, teknik ya da çerçeve olarak ele alınabilen çeviklik kavramının; 2001 yılında 17 yazılım geliştiricinin, yazılım uygulamalarının oluşturulması sürecini tartışmak üzere Utah dağlarında bir hafta sonu toplantısı için bir araya gelmesiyle ortaya çıktığı söylenebilir (Beck vd., 2001). Gruptaki her bir üyenin kendi yazılım geliştirme süreçleriyle ilgili deneyimlerini paylaşmasıyla yazılım geliştirme süreçlerine ilişkin ortak noktaların olduğu keşfedilmiştir. Bu ortak noktalar ise çeviklik olarak adlandırılmıştır (Hess, 2019). Sonuç olarak 2001 yılında yazılım sektörünün mevcut durumundan dolayı hayal kırıklığı yaşayan bir grup yazılım uzmanı tarafından “Çeviklik Manifestosu” oluşturulmuştur. Çeviklik Manifestosuna ilişkin araştırmalar sonucunda yazılım geliştiriciler dört bileşene ve on iki ilkeye değer vermiştir. Şekil 28’de çevikliğe ilişkin dört bileşene ve Şekil 29’da ise 12 ilkeye yer verilmektedir (Isaacs, 2022).

Şekil 28. Çevikliğe İlişkin Dört Temel Bileşen

Çevikliğe İlişkin Dört Temel Bileşen

Süreçler ve Araçlar Yerine Bireyler ve Etkileşimler:

Süreçler ve araçların bireyler ve etkileşimler kadar önemli olmadığı kabul edilir.

Kapsamlı Dokümantasyon Yerine Çalışan Yazılım:

Dokümantasyonun çalışan yazılım kadar önemli olmadığı kabul edilir.

Sözleşme Görüşmeleri Yerine Müşteri İş Birliği:

Sözleşme önemli olsa da müşterinin ihtiyaçlarını anlamak daha önemlidir.

Bir Planı Takip Etmek Yerine Değişime Yanıt Verme:

Planlama önemlidir, ancak daha fazla bilgi elde edildikçe esnekliğe ihtiyaç duyulur.

Şekil 29. Çevikliğe İlişkin 12 İlke

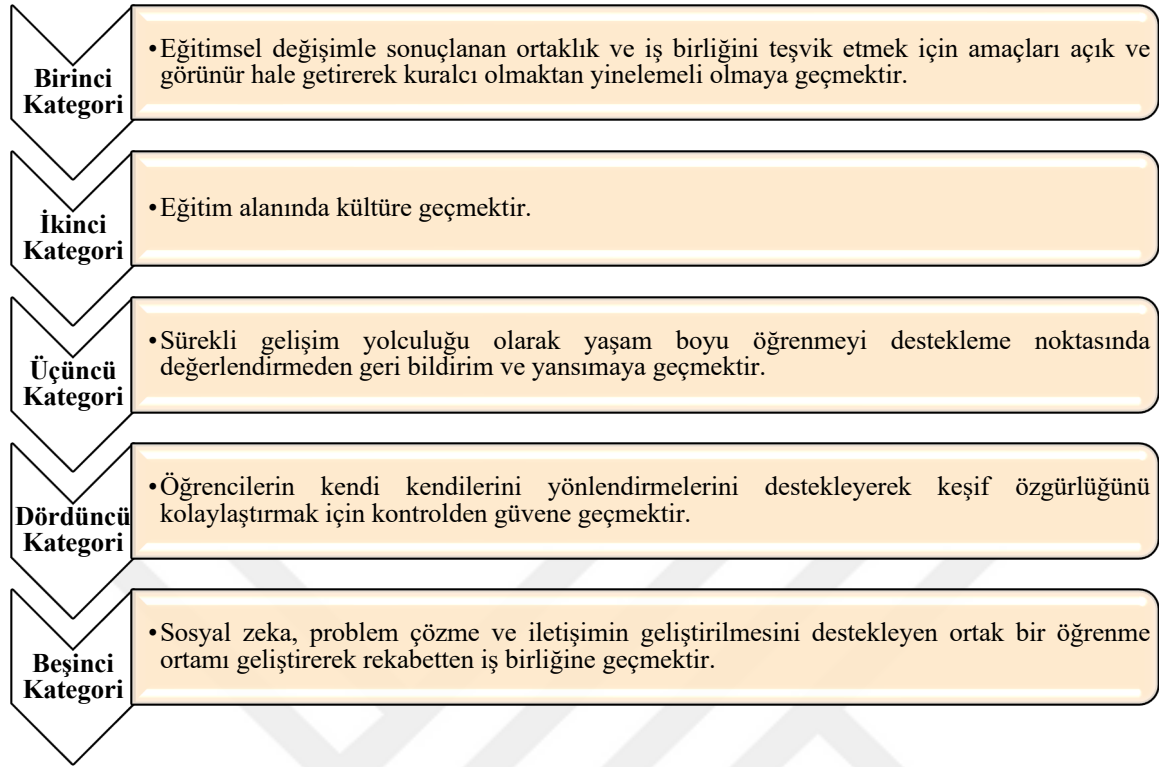
Çevikliğe İlişkin 12 İlke

1. Müşteri memnuniyetine öncelik verilmesi
2. Yazılım geliştirme sürecinin sonlarında dahi değişen ihtiyaçların göz önünde bulundurulması
3. Çalışan yazılımların oluşturulması
4. İş insanları ve yazılım geliştiricilerin proje boyunca düzenli olarak birlikte çalışması
5. Motive olmuş bireyler etrafında projeler oluşturularak ihtiyaç duyulan ortamın ve güvenin sağlanması
6. Bir yazılım geliştirme ekibine bilgi aktarmanın en verimli ve etkili yönteminin yüz yüze görüşme olması
7. İlerlemenin birincil ölçütü olarak çalışan yazılımın kabul edilmesi
8. Çevik süreçlerle sürdürülebilir yazılım gelişiminin teşvik edilmesi
9. Teknik mükemmelliğe ve iyi tasarıma gösterilen sürekli özenle çevikliğin artırılması
10. Basitliğin esas alınması
11. Kendi kendini organize eden ekiplerin en iyi tasarımları yaratması
12. Ekibin düzenli aralıklarla yazılım geliştirme sürecinin nasıl daha etkili hale gelebileceğini düşünmesi ve davranışlarını buna göre düzenlemesi

Eğitim Çevikliği

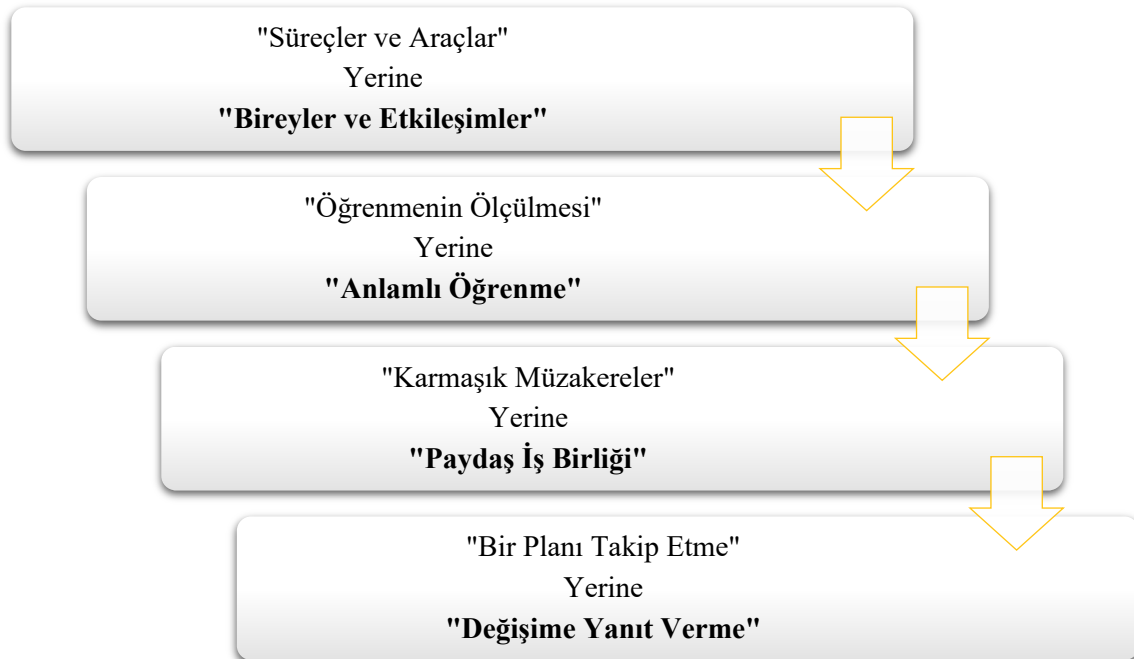
Yazılım alanındaki çeviklik hareketinin, eğitim kurumlarındaki hareketini başlattığı söylenebilmektedir. Nitekim bu bağlamda Eğitimde Çeviklik Grubu (2016), Çeviklik Manifestosunu eğitim sürecine uyarlamaya çalışmıştır. 2016 yılının Nisan ayında birkaç eğitimci Florida’da bir araya gelerek Çeviklik Manifestosunun eğitimde çeviklik versiyonunu hazırlamayı amaçlamıştır. Eğitimde Çeviklik Grubu, çevikliğin eğitim sorunlarının çözümü için kullanılabilmesi noktasında beş kategori belirlemiştir. Şekil 30’da bu kategorilere yer verilmektedir (Hess, 2019).

Şekil 30. Eğitim Çevikliğinin Kategorileri



Çeviklik Manifestosunun temel bileşenlerini eğitim dünyasına uyarlamak gerekirse eğitim alanında dört bileşene önem verildiği görülmektedir. Şekil 31’de bu dört bileşene yer verilmektedir (Gales & Gallon, 2019).

Şekil 31. Eğitim Çevikliğinin Bileşenleri



Tablo 23'te ise bu dört bileşen çerçevesinde eğitim çevikliğinin özelliklerine yer verilmektedir (Morien, 2018).

Tablo 23. Eğitim Çevikliğinin Temel Özellikleri

Temel Özellikler	Açıklamalar
Öğrenci Odaklı	Eğitimciler ve öğrenciler arasında sürekli ve devamlı bir iş birliği ilişkisi bulunmaktadır. Öz düzenleme, öz değerlendirme ve öz yönetim anlayışına dayalı ekipler oluşturulmaktadır. Öğrencilere kendi öğrenmeleri için önemli sorumluluklar verilmektedir (öğrenci merkezli öğrenme ve öz değerlendirme) ve eğitimciler öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunmaktadır.
Deneyimsel ve Uyarlanabilir	Öğrenciler özellikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımında, öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmek için neleri öğrenmeleri gerektiğinin farkına vararak öğrenme sürecini buna göre uyarlamaktadır.
Yinelemeli	Öğrenme süreci, bu süreçte faydalı olabileceği düşünülen bir dizi öğrenme görevi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitimciler ve öğrenciler, başarılı ilerlemelerin doğrulanması ve onaylanması noktasında sürekli değerlendirme fırsatlarından yararlanarak düzenli bir geri bildirim döngüsü içinde birlikte çalışmaktadır.
Aşamalı	Öğrenme, aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bu aşamalarda öğrenme ilerlemeleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesini içermektedir. Eğitimcilerin rehberliğinde öz yönelimli bir öğrenme ve değerlendirme süreci yoluyla öğrencilerin öğrenmesi sürekli olarak desteklenmektedir.
Tam Zamanında Program	Öğrenme sürecinde program gerekli zamanlarda ve gerekli şekillerde uyarlanmaktadır. Sonuç olarak program, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için tam zamanında ve ayrıntılı olarak uyarlanmaktadır.
Bilgi Temelli	Öğrenme ve bilgi paylaşımı eğitim programının özünü oluşturmaktadır.
Müşteri Odaklı Öğrenme	Belirli bir zamanda yalnızca öğrencilerin gelişimi için gerekli olan bilgi ve beceriler öğretilmektedir.

Günümüz toplumu o kadar hızlı geliyor ki bilgi doğrulanıncaya kadar güncelliğini yitirebilmekte ve bu durum başarı ve başarısızlık kavramlarının üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Esasen başarısızlık gösterilen çabanın kabul edilerek bir sonraki adımda işlerin daha iyi bir hale getirilebilmesi için neler yapılabileceğine rehberlik edilmesi durumunda öğrenme sürecinin gelişimine katkı sağlanabilmektedir. Nitekim ne kadar hızlı başarısız olunursa, o kadar çok çözüm denenebilir ve ne kadar akıllıca başarısız olunursa, bir sonraki öğrenme döngüsüne o kadar çok bilgi taşınabilir. Dolayısıyla çevik eğitim kurumları sorunlara dönüp bakmak yerine onları çözmeyi tercih etmektedir (Briggs, 2014). Öğretim koçu Steve Peha, bir Gates Vakfı projesi üzerinde çalışırken çevik eğitim kurumlarının on iki özelliğini belirlemiştir (Peha, 2011). Şekil 32’de Peha (2011) tarafından belirlenen çevik eğitim kurumlarının on iki özelliğine yer verilmektedir.

Şekil 32. Çevik Eğitim Kurumlarının 12 Özelliği

Çevik Eğitim Kurumlarının 12 Özelliği

1. Anlamli öğrenmeyle gerek öğrencilerin gerekse de ailelerin ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik verilir.
2. Bir öğrenme döngüsünün geç dönemlerinde dahi değişen ihtiyaçlar memnuniyetle karşılanarak değişim öğrencilerin ve ailelerinin yararına kullanılır.
3. Anlamli öğrenmenin birkaç günden birkaç haftaya kadar değişen kısa aralıklarda sunulması tercih edilir.
4. Eğitim kurumları ve aileler, tüm öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratmak üzere düzenli olarak birlikte çalışır.
5. Motive olmuş bireylere yönelik projeler oluşturularak onlara ihtiyaç duydukları ortam ve destek sağlanır ve iş yapmaları için güvenilir.
6. Bilgi aktarmanın en verimli ve etkili yönteminin yüz yüze iletişim olduğunun farkında olunur.
7. Anlamli öğrenme eğitim kurumlarının birincil ilerleme ölçütüdür.
8. Öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliği desteklenir.
9. Teknik mükemmellik ve iyi tasarıma gösterilen sürekli ilginin öğrenme sürecinin uyarlanabilirliğini arttırdığı düşünülür.
10. Yapılan iş miktarının en üst düzeye çıkarılması esas alınır.
11. En iyi düşünce ve girişimlerin kendi kendini organize eden ekiplerden ortaya çıktığı düşünülür.
12. Ekipler düzenli aralıklarla nasıl daha etkili olabileceklerini düşünür, ardından davranışlarını buna göre ayarlar ve düzenler.

Halen gelişim aşamasında olan eğitim çevikliği modern toplumlarda eğitim kurumlarının değişim ve dönüşüm sürecinde yaşadıkları sorunlara bir yanıt olarak karşımıza çıkmaktadır (Lorenzo & Gallon, 2019). Bu tür bir değişim için ilk kavramsal çerçeve, öğretim aracını değiştirmenin eğitimi değiştirebileceği düşüncesi üzerine inşa edilmektedir. Ancak sınıfları hızlı bir şekilde en gelişmiş bilgisayarlara donatmanın, etkili bir eğitimin olmaması durumunda eğitimcilerin öğrencilerle olan ilişkilerini değiştirmedeği görülmektedir. Öte

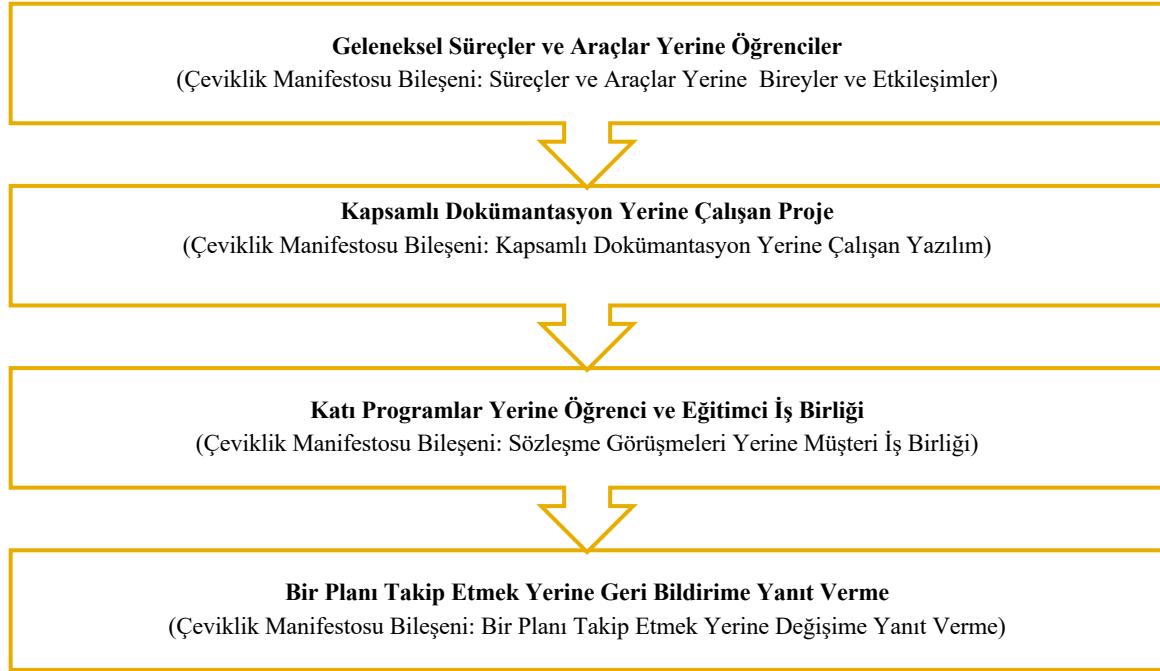
yandan doğrusal sıralamalara ve metodolojilere dayanan geleneksel öğretim yaklaşımlarından, bir proje geliştirmek için eş zamanlı yinelemeli görevlerin gerçekleştirilmesine odaklanan çevik bir yaklaşıma geçilmesinin nitelikli eğitim sistemlerinin/eğitim kurumlarının oluşturulması açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir (Harth & Dellman, 2020).

Çevik Öğrenme ve Öğretme Süreci

İlgili alan yazında öğrenme çevikliğinin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlamalarda genel anlamda bir tutarlılığın olduğu görülmektedir (Stilwell, 2019). Lombardo ve Eichinger (2000), öğrenme çevikliğini *“deneyimlerden öğrenme ve daha sonra bu öğrenmeyi yeni koşullar altında başarılı bir performans sergilemek için uygulama istekliliği ve yeteneği”* olarak tanımlamaktadır. Ayrıca DeRue vd. (2012) öğrenme çevikliğini *“öğrenme hızı ve esnekliği”* olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde hız ve esneklik unsurlarına vurguda bulunan Burke (2018) ise öğrenme çevikliğini *“değişen ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere faaliyetleri hızlı bir şekilde yeniden yapılandırma kapasitesini arttırmak için öğrenme sürecine katılım”* olarak tanımlamaktadır. Nitekim tanımsal bir yaklaşımla ilgili alan yazında öğrenme çevikliğine ilişkin yapılan tanımlamaların büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği ancak öğrenme çevikliğine ilişkin unsurlarının ise halen tartışılmaya devam edildiği görülmektedir (Stilwell, 2019).

Çevik öğrenme ve öğretme sürecinde Çeviklik Manifestosu’nda belirtilen bileşenler benimsenirken (Gales & Gallon, 2019), aktif ve iş birlikli öğrenme ortamlarında çevikliği değerlendiren Stewart vd. (2009) tarafından Çeviklik Manifestosu esas alınarak çevik öğrenme ortamlarına ilişkin bileşenler önerilmektedir. Şekil 33’te bu bileşenlere yer verilmektedir (Stewart vd., 2009).

Şekil 33. Çevik Öğrenme Ortamlarının Bileşenleri



Öğrenme çevikliğinin önemli bir teorisyeni olan W. Warner Burke, öğrenme çevikliğinin teorik temellerine ilişkin geniş bir kavramsal anlayış sunmaktadır. Burke'ye göre “öğrenme çevikliğinin esneklik, hız, deneyim, performansta risk alma, kişilerarası ilişkilerde risk alma, iş birliği, bilgi toplama, geri bildirim ve yansıtma” olmak üzere dokuz boyutu bulunmaktadır (Burke, 2018).

Tablo 24'te öğrenme çevikliği boyutlarına yer verilmektedir (Burke, 2018).

Tablo 24. Öğrenme Çevikliğinin Boyutları

Boyutlar	Açıklamalar
Esneklik	Yeni düşüncelere açık olmak ve yeni çözümler önermek
Hız	Düşünceler üzerinde hızlı hareket etmek, böylece işe yaramayan düşüncelerden vazgeçerek diğer olasılıklar üzerinde çalışmak
Deneyim	Neyin etkili olduğunu belirlemek için yeni davranışlar (yaklaşımlar, düşünceler vb.) denemek
Performansta Risk Alma	Yeni öğrenme fırsatları sağlayan faaliyetler (görevler, ödevler, roller vb.) aramak
Kişilerarası İlişkilerde Risk Alma	İnsanlarla farklılıkları değişime yol açacak bir şekilde tartışmak
İş Birliği	Öğrenme için benzersiz fırsatlar yaratan insanlarla çalışmanın yollarını bulmak
Bilgi Toplama	Uzmanlık alanında güncel kalmak için çeşitli yöntemlerden yararlanmak
Geri Bildirim	Genel performansa ilişkin olarak başkalarından geri bildirim istemek
Yansıtma	Performans üzerinde düşünerek performans değerlendirmesi yapmak

Eş zamanlı olarak gerçekleşen öğrenme ve öğretme süreçlerinin birbirlerini tamamladıkları düşünülmektedir. Çevik öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin kavramları ve yaklaşımları kendi deneyimleri çerçevesinde öğrenmesini sağlamaktadır (Greenbaum & Mathiassen, 1990). Öğrencilerin öğrenme sürecinin yalnızca pasif alıcıları olmadığı kabul edilerek, öğrenciler öğrenme ve öğretme sürecine katkıda bulunan ortaklar olarak görülmektedir. Nitekim bu bağlamda öğrenme ve öğretme sürecinin, planlanmış derslerden ziyade öğrenen merkezli ve esnek bir yapıda olması gerekmektedir (Berry, 2012).

Şekil 34'te Peha (2011) tarafından önerilen ve çevik eğitim kurumlarının on iki temel özelliği doğrultusunda oluşturulan on iki öğrenen merkezli çevik ilkeye yer verilmektedir.

Şekil 34. Öğrenen Merkezli Çevik İlkeler

Öğrenen Merkezli Çevik İlkeler

1. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarının, öğrenme stillerinin, aile geçmişlerinin ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması
2. Değişimlerin ve beklenmedik durumların üstesinden gelenebilmesi noktasında esnek programlardan yararlanılması
3. Öğrencilerin sürekli bir öğrenme döngüsü içinde farklı dönemlerde faaliyetler, görevler ve projeler gerçekleştirmelerinin desteklenmesi
4. Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımları sağlanarak özerkliklerinin desteklenmesi
5. Öğrencilerin kampüs içinde ve dışında farklı eğitim durumlarını keşfetmelerinin sağlanması
6. Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi
7. Proje tabanlı öğrenme ve problem çözme gibi teknikler aracılığıyla öğrencilerin anlamlı öğrenme süreçlerinin desteklenmesi
8. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi
9. Öğrenme fırsatlarından yaratıcı bir şekilde yararlanılması
10. Öğrencilerin, kişisel ve kolektif katılım yoluyla basit ve sürdürülebilir çözümler bulmaya yönlendirilmesi
11. Öğrencilerin, yaratıcı tepkiler ve yenilikçi çözümler uygulamak için öz yönetimli ekip ve gruplara katılımlarının sağlanması
12. Öğrencilerin, öğrenme sürecini iyileştirmeye yönelik öneriler sunmak üzere düzenli olarak iş birliğine dayalı öz değerlendirme oturumlarına katılımlarının sağlanması

Şekil 34'te açıklanan çevik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin, tüm öğrenme sürecinin esas kahramanı olduğu bir eğitim sistemi önerilmektedir. Bu ilkelerin uygulanması, eğitim sürecinin kendisini anlamayan yeni yollarını açabilmektedir. Nitekim bu bağlamda eğitimcilerin sınıftaki geleneksel benmerkezci kahraman rolünü terk ederek, kolaylaştırıcı ve yönlendirici roller üstlenmeleri gerekmektedir (Gales & Gallon, 2019). Tablo 25'te eğitim ortamlarına uyarlanabilir olduğu tespit edilen 12 çeviklik ilkesi doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecinin çeviklik özelliği kazanmasını destekleyen öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı uyarlamalara yer verilmektedir (Dewi & Muniandy, 2014).

Tablo 25. Çevikliğe İlişkin İlkelerin Eğitim Ortamlarına Uyarlanması

Çevikliğe İlişkin İlkeler	İlkelerin Eğitim Ortamlarına Uyarlanması
Müşteri memnuniyetine öncelik verilmesi	En büyük öncelik, öğrencinin bir organizasyona katkıda bulunmaya hazırlanmasıdır.
Yazılım geliştirme sürecinin sonlarında dahi değişen ihtiyaçların göz önünde bulundurulması	Eğitimciler ve öğrenciler, dönem sonlarında dahi değişiklikleri memnuniyetle karşılar ve bunlara uyum sağlar. Çevik pedagojik yöntemler, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencilerin becerilerini geliştirmek için problemleri ve değişimi bir fırsat olarak kullanır.
Çalışan yazılımların oluşturulması	Öğrencilerden kısa süreler boyunca çalışma çıktıları talep edilir, sık sık geri bildirim alınır ve problem çözme ve deney yapma teşvik edilir.
İş insanları ve yazılım geliştiricilerin proje boyunca düzenli olarak birlikte çalışması	Ders boyunca eğitimciler ve öğrenciler arasında yinelemeli etkileşim vardır.
Motive olmuş bireyler etrafında projeler oluşturularak onlara ihtiyaç duydukları ortamın sağlanması ve iş yapmaları için onlara güvenilmesi	Öğrencilerin motive olduğuna güvenilir. Öğrencilere başarılı olmaları için gerekli ortam ve destek sağlanır.
Bir yazılım geliştirme ekibine bilgi aktarmanın en verimli ve etkili yönteminin yüz yüze görüşme olması	Mümkün olduğunca öğrencilerle doğrudan yüz yüze etkileşime izin verilir.
Çalışan yazılımın, ilerlemenin birincil ölçütü olarak kabul edilmesi	Ezber gerektiren vize ve final sınavlarından ziyade çalışma çıktıları (yani modeller, yazılım, proje çıktıları, sunumlar vb.) öğrenci ilerlemesinin birincil ölçütü olarak kabul edilir.
Çevik süreçlerle sürdürülebilir yazılım gelişiminin teşvik edilmesi	Öğrencilerin problem çözme noktasında aktif oldukları iş birlikli öğrenme ortamları, yaşam boyu öğrenme için ihtiyaç duyulan becerileri öğretmenin temelidir.
Teknik mükemmelliğe ve iyi tasarıma gösterilen sürekli özenle çevikliğin artırılması	Teknik mükemmelliğe ve iyi tasarıma sürekli dikkat, öğrenmeyi geliştirir.
Basitliğin esas alınması	Eğitimde konuları derinlemesine keşfetmenin bir değeri vardır, ancak sorunu anlayarak basit ve net bir şekilde çözmek esastır.
Öz yönetimli ekiplerin en iyi tasarımları yaratması	Çalışma ekipleri oluşturulur ve herkesin öğrenme sürecine eşit olarak katılımı esastır.
Ekibin düzenli aralıklarla yazılım geliştirme sürecinin nasıl daha etkili hale gelebileceğini düşünmesi ve davranışlarını buna göre düzenlemesi	Eğitimciler ve öğrenciler düzenli aralıklarla nasıl daha etkili olabilecekleri konusunda düşünür ve geri bildirimde bulunur. Ayrıca tüm paydaşlar bu hedefe uyum sağlar.

Program Çevikliği: Duyarlı Organizasyon, Dinamik İçerik ve Esnek Eğitim

Yükseköğretim kurumları sürekli olarak sosyolojik, teknolojik, ekonomik ve politik bağlamlarda/alanlarda çeşitli değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Kapsamı ne olursa olsun bu değişikliklere bilinçli, iyi tasarlanmış, yeterli ve zamanında yanıtlar verilmesi gerekmektedir (Brink vd., 2020). Yükseköğretim kurumlarının gerçek dünyanın ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilme noktasında yenilikçi ve hatta dönüştürücü türde program değişiklikleri gerçekleştirmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda program çevikliğinin hızla değişen dünyaya uyum sağlaması gerektiği düşünülen yükseköğretim kurumları için özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü yükseköğretimde öğrencilere öğretilen bilgilerin mezuniyetten kısa bir süre sonra güncelliğini yitireceği varsayılmaktadır (Brink vd., 2022). Dolayısıyla bu zorlukları öngörmek ve karşılamak için çevik kurumların, geleneksel üniversitelere göre daha hızlı hareket etme kapasitesine sahip bir organizasyon ve yönetim yapısına sahip olması gerekmektedir (Brink vd., 2020). Bu durum ise programda öğretilen bilgi ve becerilerin zamanında uyarlanması gerektiği anlamına gelmektedir. Nitekim program çevikliği yükseköğretim kurumlarının, son bilimsel gelişmelere dayalı olarak programlarını uyarlayabilmesini, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ve ani toplumsal değişikliklerin öngörülebilmesini sağlamaktadır (Brink vd., 2023).

Program çevikliği, CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate) topluluğunun çalışmalarından ortaya çıkan kavramsal bir çerçevedir. Mühendislik alanında çalışan öğretim elemanları, yöneticiler ve eğitim bilimcilerden oluşan CDIO, sektörle yakın iş birliği kurarak nitelikli mezunlar yetiştirmek için bilgi paylaşan bir öğrenme topluluğudur (Brink vd., 2023). Program çevikliği kavramı, 2018'den bu yana CDIO toplantıları ve konferanslarında gerçekleştirilen bir dizi oturumda program geliştirme için nelerin gerekli olduğunu anlamaya yönelik ortak bir arayışla oluşturulmuştur. Program çevikliği kavramını ortaklaşa oluşturma süreci, Kanazawa'da düzenlenen 14. CDIO Uluslararası Konferansında başlamıştır. 2018 yılında Japonya'nın Kanazawa kentinde düzenlenen bu konferansta program çevikliğine dair bir atölye çalışması gerçekleştirilmiş olup aynı yıl Fransa'nın La Rochelle kentinde düzenlenen bir başka toplantıda ise program çevikliği kavramı daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca bu kavram Danimarka'nın Aarhus kentinde düzenlenen 15. Uluslararası CDIO Konferansında incelenerek detaylandırılmıştır (Brink vd., 2020). Kısacası 2018 ve 2023 yılları arasında düzenlenen CDIO konferanslarında program çevikliği kavramı katılımcılarla birlikte tanımlanmış, oluşturulmuş ve değerlendirilmiştir. Program çevikliği kavramının birlikte yaratılmasına yönelik oluşturulan oturumlar serisinde çeşitli ülkelerden ve

disiplinlerden gelen CDIO üyeleri, oturumlarda sunulan ara sonuçlara yeni bir bakış açısıyla katılmaktadır. Bu oturumlardaki katılımcı çeşitliliği, program çevikliği kavramına ilişkin çoğulcu bir bakış açısı sağlamaktadır. Öte yandan kavramın ortak yaratıcılarından oluşan çekirdek bir grup tüm sürece aktif olarak katılarak önceki oturumların sonuçlarını yeni bir prototipe ve bir sonraki oturum için yeni bir plana dönüştürmektedir. Sonuç olarak program çevikliği kavramı günümüzdeki anlamına ve bağlamına oturumlar boyunca tanımlama, fikir üretme, prototip oluşturma ve test etme/doğrulama gibi tasarım odaklı düşünme adımları takip edilerek gelmiştir (Brink vd., 2023).

Tablo 26’da CDIO konferanslarında program çevikliği kavramının oluşturulma sürecine yer verilmektedir.



Tablo 26. CDIO Konferanslarında Program Çevikliği Kavramının Oluşturulması Süreci

Konferans Adı	Oturum Formatı, Başlık ve Erişilebilir Referans	Katılımcı Ülkeler
1. 14. Uluslararası CDIO Konferansı, Kanazawa Teknoloji Enstitüsü, Japonya, Temmuz 2018	Çalıştay: Program Çevikliğinin Öz Değerlendirmesi için Bir Değerlendirme Rubriği Geliştirme	Katılımcılar: Avustralya, Kanada, Danimarka, Fransa, İrlanda, Japonya, Hollanda, Kuzey İrlanda, Norveç, Rusya, İsveç, Birleşik Krallık, ABD
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Yükseköğretimde bir programın dönüştürebilmesi noktasında gerekenler için program çevikliği modeli üç özellik ve dört kavramla tanımlanmıştır.		
2. Bölgesel CDIO Toplantısı EU&UK/I, CESI Mühendislik Okulu, La Rochelle, Fransa, Ocak 2019	Çalıştay: Program Çevikliği	Katılımcılar: Danimarka, Fransa, İzlanda, Hollanda, Rusya, İsveç, Tunus, Birleşik Krallık
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Bu oturumda program çevikliğinin avantajları vurgulanmıştır. Hızla değişen bir dünyanın ihtiyaçlarının karşılanabilmesinden öte bu ihtiyaçların öngörülebildiği bir eğitim idealine ulaşılabilmesi noktasında önemli bir araç olarak hizmet eden program çevikliği, öğretim uygulamalarının öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca program çevikliğinin öğrencilere disiplinler arası deneyimler sunarak öğrencileri disiplinler arası bir alanda çalışmaya hazırladığı düşünülmektedir. Bir diğer avantaj olarak da program çevikliğinin yeni teknolojik gelişmeler doğrultusunda ihtiyaç duyulması durumunda içerikte hızlı bir değişikliği sağladığı yönündedir. Program çevikliği öğrencilerin bakış açılarına göre seçmeli derslerin araştırılması için daha fazla olanak sunabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin güçlü yönlerini, yeteneklerini ve tutkularını keşfetmelerine yardımcı olabilmekte ve onlara çeşitli seçme fırsatları sunabilmektedir. Böylece öğrencilerin yaptıkları işlerden daha fazla anlam çıkarmalarına yardımcı olunabilmektedir. Genel olarak program çevikliğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir.		
3. 15. Uluslararası CDIO Konferansı, Aarhus Üniversitesi, Danimarka, Haziran 2019	Çalıştay: Öz Değerlendirme Program Çevikliği	Katılımcılar: Endonezya, Hollanda, Norveç, İsveç, Birleşik Krallık
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Program çevikliğinin tanımını ve program çevikliği modelinin ilk yedi ilkesini içeren ikinci prototipte program çevikliğine dair önemli engeller ve zorluklar tartışılmıştır. Nitekim bu bağlamda en önemli zorluklar ve engeller arasında “değişikliklerin kalıcı hale getirilmesi”, “özenli planlama ve etkili liderlik eksikliği”, “dönüşümsel inovasyonun yıkıcılığı”, “inisiyatif yorgunluğu”, “personel eksikliği” ve “personel yeterliği ve katılımı” konuları ele alınmıştır.		
CDIO EU & UK/I Bölgesel Toplantı, NTNU Norveç Bilim ve Teknoloji	Çalıştay:	Katılımcılar:

4.	Üniversitesi, Trondheim, Norveç, Ocak 2021	Online Çalıştay: Program Çevikliği İlkeleri, Neye Öncelik Veriyoruz ve Neden?	Danimarka, Hollanda, Norveç, İsveç
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Ocak 2021’de Norveç’te düzenlenen çevrim içi toplantıda pandemi gibi olağanüstü olaylarda program çevikliği ihtiyacına odaklanılmış olup, bu özel toplantıda gerçekleştirilen çalıştayda, yükseköğretim kurumlarının 21. yüzyılda ve sonrasında hızla değişen koşulları nasıl öngörebileceklerinin yanı sıra bu değişen koşullara verecekleri yanıtları nasıl iyileştirebilecekleri ve geliştirebilecekleri konuları ele alınmıştır. Küresel ölçekte son yıllarda yaşanan gelişmeler ve deneyimler yükseköğretim düzeyinde program çevikliğinin faydalarını daha görünür kılarken, bilindiği üzere pandemiyle birlikte değişimlere ve zorluklara ayak uydurabilen, bunlara cevap verebilen ve hatta belki de öngörüde bulunabilen daha yeterli bir sisteme ulaşabilmek için gerek kurumsal gerekse de pedagojik açıdan bir programda nelerin değiştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.			
5.	17. Uluslararası CDIO Online Konferansı, Chulalongkorn Üniversitesi, Bangkok, Tayland, Haziran 2021	Çevrim İçi Yuvarlak Masa Toplantısı: Program Çevikliği Yuvarlak Masa Toplantısı	Katılımcılar: Fransa, Japonya, Hollanda, Norveç, Singapur, İspanya, İsveç, Tayland, Tunus, Birleşik Krallık
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Bu oturumda prototipin üçüncü yinelemesi gerçekleştirilmiş olup program çevikliği modelinin yedi ilkesi, doğrulama ve tanımlarda değişiklik yapılması üzerine konferans bildirileri sunulmuştur.			
6.	Frontiers in Education 2021 Mühendislik Eğitiminde Yakınsama Öngörüsü, Nebraska Üniversitesi- Lincoln, Mühendislik Üniversitesi, ABD, Ekim 2021	Hibrit Özel Oturum: Program Çevikliği: Duyarlı Organizasyon, Dinamik İçerik ve Esnek Eğitim	Katılımcılar: Kanada, Hollanda, İsveç, ABD
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Bu oturumda prototipin dördüncü yinelemesi gerçekleştirilmiş olup program çevikliği modeline 8. ilke eklemenin yanı sıra kültürel/bölgesel farklılıklara dayalı olarak yeni paydaşlar dahil edilmiştir.			
7.	CDIO Asya Bölgesel Toplantı, Avustralya Kuveyt Koleji, Ekim 2021	Çevrim İçi Etkileşimli Açılış Konuşması: Program Çevikliği	Katılımcılar: Orta Doğu ve Asya
Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Sonuçların doğrulanması ve dokuzuncu ilkenin eklenmesiyle program çevikliği modelinin beşinci prototipi oluşturulmuş olup bir üniversitede denenmek üzere öz haritalamaya yönelik bir ön pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.			
8.	18. Dünya Geneli CDIO Konferansı, Reykjavik Üniversitesi, İzlanda, Haziran 2022	Çalıştay: Program Çevikliği İlkeleri Üzerine Öz	Katılımcılar: Estonya, Fransa, Hollanda, Norveç, İsveç, Birleşik Krallık

Değerlendirme

Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: On altı ilke düzenlemesine dayanan program çevikliği modelinin altıncı prototipi oluşturulmuş olup bu oturumda modele onuncu ilke ve dördüncü özellik eklenmiştir. Ayrıca, öz haritalama yöntemi önerilerinde bulunulmuştur.

9.	CDIO Kasım 2022	Sonbahar Toplantısı	Turku, Finlandiya	Güz Buluşması Çalışma Grubu: Program Çevikliği	Katılımcılar: Finlandiya, Norveç, Hollanda, Singapur, İsveç

Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Bu oturumda kapsamlı bir paydaş listesi ve ilk dereceli puanlama anahtarı açıklaması da dahil olmak üzere program çevikliği modelinin 7. prototipi ve görselleştirilmesi oluşturulmuştur.

10.	CDIO EU/UK Bölgesel Toplantı, Canterbury, UK, Ocak 2023	Çalıştay: Program Çevikliği	Katılımcılar: İrlanda, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık

Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: Bu oturumda dereceli puanlama anahtarının tanımının yanı sıra temel standartların yatay eksenini olarak isteğe bağlı standartlar için bir kavram oluşturulmuştur.

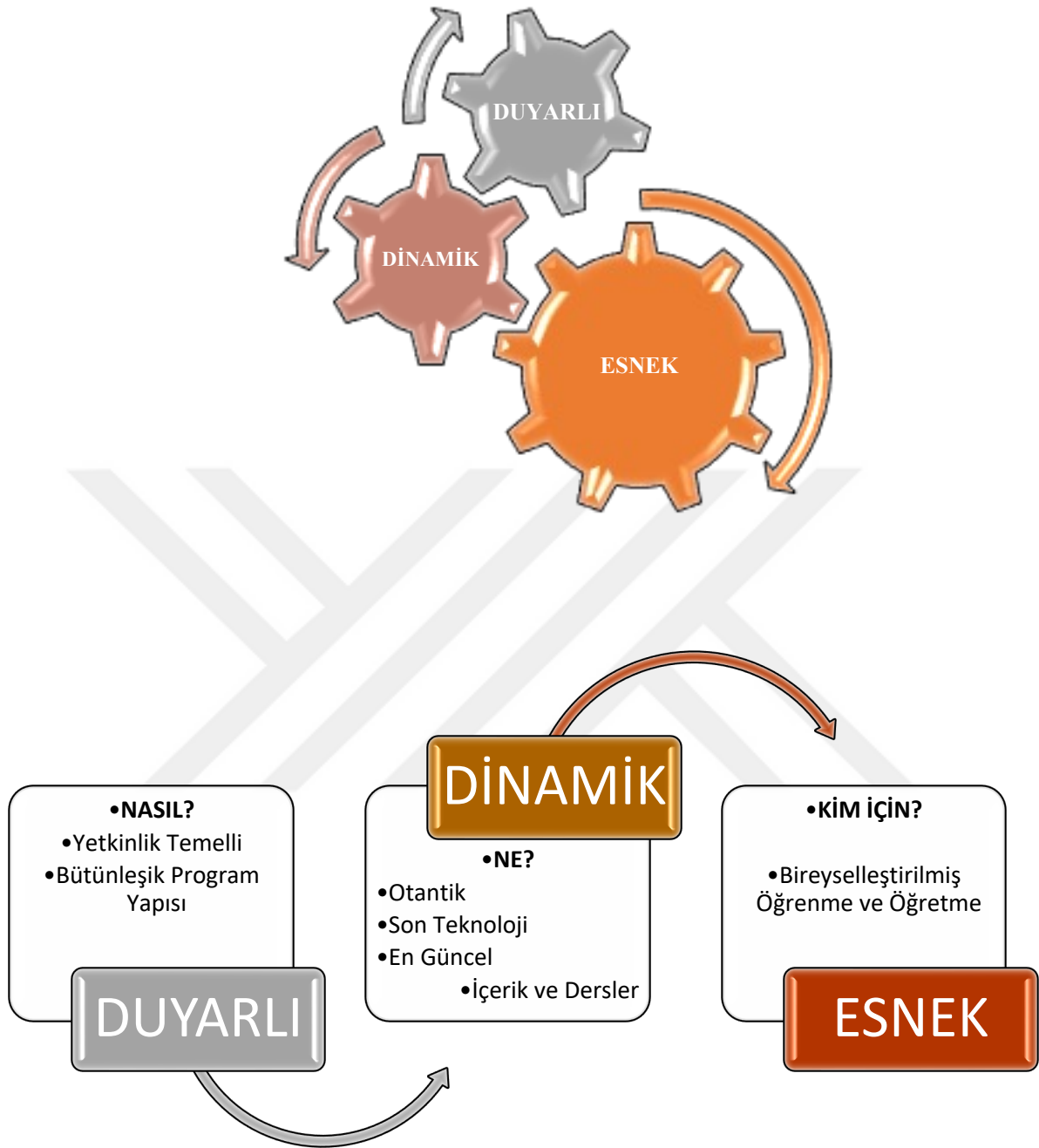
11.	19. Dünya Geneli CDIO Konferansı, NTNU, Trondheim, Haziran 2023	Çalıştay: Program Çevikliği Çalışma Grubu: Öz Haritalama Pilot Uygulama	Katılımcılar: Fransa, Hindistan, Norveç, Hollanda, İsveç, Birleşik Krallık

Oturum Sonuçları Analiz Edildikten Sonra (Ön) Sonuçlar: 10 üniversitede test edildikten sonra oluşturulan öz haritalama yönteminin, bir sonraki konferans için yayımlanması amaçlanmıştır.

Kaynak: Brink vd., 2023

Program çevikliği, değişim ve beklentiler karşısında daha hızlı ve etkili bir şekilde hareket edebilme adına programda gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlayan bir çerçevedir. Program çevikliği kavramını geliştirmeye yönelik çabaların, 14. Uluslararası CDIO Konferansı (Temmuz 2018, Japonya) kapsamında program çevikliğine dair ilk çalıştayın gerçekleştirilmesinden itibaren devam ettiği görülmektedir. Nitekim 2018'den sonra gerçekleştirilen tüm konferanslarda program çevikliği kavramının tanımlanması, program değişimi için algılanan engellerin tartışılması, iyi uygulama için ilkelerin oluşturulması ve pandemi döneminde program çevikliğinin tartışılması gibi program çevikliğine ilişkin farklı yönlerin ve konuların tartışıldığı gerek yüz yüze gerekse de çevrim içi çeşitli türde toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılar, yükseköğretim kurumlarının 21. yüzyıl ve sonrasında hızla değişen koşullara nasıl uyum sağlayabilecekleri noktasında düşüncelerini sağlamaktadır. Nitekim bu bağlamda katılımcılar bu toplantılarda farklı rollere, disiplin bağamlarına ve eğitim çerçevelerine ilişkin düşünce ve deneyimlerini paylaşarak hangi faktörlere öncelik verilmesi gerektiğini tartışabilmekte ve bu çalıştaylardan kendi programlarının ne kadar çevik olduğu ya da kendi özel bağamları içerisinde ne kadar çevik olabileceğine ilişkin yeni içgörüler kazanarak ayrılabilir (Brink vd., 2023). Ayrıca toplantılardan elde edilen çıktılar arasında ortak bir şekilde oluşturulan çeviklik tanımı, özellikleri, bir dizi ilke ve bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan öz haritalama yöntemi yer almaktadır (Crawley vd., 2011), bu bağlamda program çevikliği kavramı *“program(lar)ın ilgili kurumsal yapılarının yanı sıra öğrenme çıktıları, faaliyetleri ve değerlendirmelerinin zamanında ve proaktif bir şekilde uyarlanarak toplumsal, sektörel ve bireysel özellik ve ihtiyaçlarda meydana gelen değişikliklere karşı duyarlı olunması”* şeklinde tanımlanmıştır (Brink vd., 2020; Brink vd., 2021). Öte yandan çevik bir programın yapısı ve tasarımı; (i) *eğitim programlarının duyarlılığı*, (ii) *sunulan öğrenme içeriklerinin dinamik potansiyeli* ve (iii) *eğitimin nasıl sunulduğuna dair esneklik dereceleri* olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Şekil 35'te bu düzeylere yer verilmektedir (Brink vd., 2020).

Şekil 35. Program Çevikliği Düzeyleri

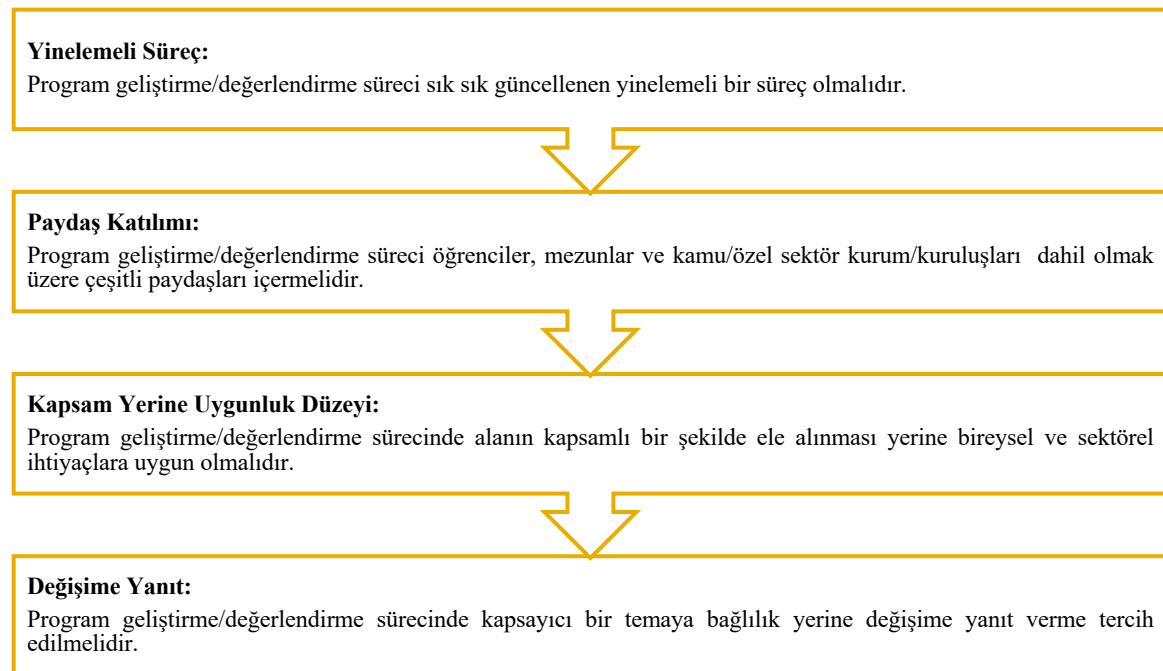


Şekil 35’te görüldüğü üzere program çevikliği duyarlı bir şekilde organize edilen, gerektiğinde dinamik eğitim içeriğinin oluşturulmasına izin veren ve bu içeriği öğrencilerin farklı özellik ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş esnek bir yaklaşımla sunan bir eğitim yapısından oluşmaktadır. Program çevikliği, yükseköğretim kurumlarının toplumsal değişikliklere hızlı ve esnek bir şekilde uyum sağlayabilmeleri noktasında ders planlarını, öğrenme kaynaklarını/etkinliklerini/ortamlarını, öğretim ve değerlendirme yöntemlerini değiştirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Brink vd. 2020). Bu tanımın kapsamını

genişletmek gerekirse çevik programlar; kurumsal yapıları, öğrenme çıktıları ve faaliyetlerini zamanında değiştirme kapasitesine sahip olarak toplumsal ihtiyaçların yanı sıra öğrenci ve işveren ihtiyaçlarına duyarlı ve uyarlanabilir olabilmektedir (Brink vd., 2020; Brink vd., 2021). Esasen program çevikliği kavramıyla evrensel ve toplumsal değişimler doğrultusunda iş dünyasının beklentilerine uygun olarak öğrenci ihtiyaçlarının hızlı ve esnek bir şekilde karşılanması amaçlanmaktadır (Menon vd., 2022). Ayrıca bu kavramla öğrencilerin bireyselleştirilmiş programlara ilişkin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verilmesinin yanı sıra (mevcut ve gelecekteki) toplumsal sorunlara çözüm bulmaya katkı sağlayacak nitelikte ileri görüşlü mezunların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda günümüzde birçok eğitim kurumunda programların duyarlılığı/yanıt verebilirliği, dinamikliği ve esnekliği üzerinde aktif olarak çalışılmaktadır (Brink vd., 2021). Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının değişikliklere hızlı ve anlamlı bir şekilde yanıt verebilmenin ötesinde bu değişiklikleri öngörebilme noktasında eğitim programlarını duyarlı, dinamik ve esnek bir hale getirmek için çevik programların geliştirilmesi sürecinde (i) *yinelemeli süreç*, (ii) *paydaş katılımı*, (iii) *kişisel ve sektörel uygunluk* ve son olarak (iv) *değişime yanıt verme* olmak üzere dört ilkeiden yararlanması büyük bir önem taşımaktadır (Beck vd., 2001).

Şekil 36’da çevik program geliştirme/değerlendirme sürecine yönelik dört ilkeye yer verilmektedir (Beck vd. 2001).

Şekil 36. Çevik Program Geliştirme/Değerlendirme Sürecine Yönelik Dört İlke



Yinelemeli Süreç

Programların değişen sektöre uyum sağlaması gerekmektedir. Örneğin, mühendislik alanındaki öğretim elemanları, kendi alanlarında “*zaman gecikmesi ikilemi*” olarak adlandırdıkları bir durum tespit etmiştir. Nitekim bu bağlamda standart program güncelleme yaklaşımlarının sürdürülebilir kalkınma ekseninde eğitilmiş mühendisler yetiştirme noktasında değişen sektörel ihtiyaçları yeterince hızlı karşılamadığı düşünülmektedir (Desha vd., 2009). Zaman gecikmesini önleme noktasında ise standart program güncelleme yaklaşımlarının karşısına yerleştirilen esnek ve çevik program güncelleme yaklaşımları önerilmektedir (Gilbert, 2019). Program güncellemeye ilişkin yinelemeli süreç düşüncesine daha fazla değinmek için Gabr’ın (2001) sektörün ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlayan program geliştirme modeli incelenebilmektedir. Gabr’ın modelinde herhangi bir ders ya da programda ele alınacak eğitim hedefleri tanımlanarak geriye doğru bir tasarım kullanılmakla birlikte bu hedefler sektör/öğrenci ihtiyaçları üzerine inşa edilmektedir. Ders planları/materyalleri oluşturulduktan ve değerlendirme araçlarına karar verildikten sonra eğitimci dersi uygulamakta ve geri bildirim almaktadır (Gabr, 2001).

Paydaş Katılımı

Gabr’a (2007) göre programın sektör, eğitim kurumu ve öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ve mezunların program geliştirme/güncelleme sürecine anlamlı bir şekilde dahil edilmesi sürece öğrenen odaklı bir temel sağlarken, sektörel paydaşların bu sürece dahil edilmesi ise pazar odaklı bir temel sağlamaktadır. Bu bağlamda kurumların program geliştirme/güncelleme sürecine yatırım yapması büyük bir önem taşımaktadır (Gilbert, 2019). Öğrenen merkezliliğe hizmet etmenin birçok yolu bulunmaktadır. Bu yollara örnek olarak öncelikle ders değerlendirmelerinin uygulanması akla gelmektedir, ancak bir dersin sonunda tek seferlik bir anket uygulamanın dışında yapılabilecek çok daha faydalı seçenekler bulunmaktadır (Washbourne, 2014). Örneğin, eğitimciler dönem başlamadan önce derse kaydolmuş öğrencilere anket uygulayarak ilgi alanlarını belirleyebilir. Benzer anketler dönem ilerledikçe öğrencilerin ders hedeflerine ilişkin daha iyi bir görüşe sahip olduklarında da uygulanabilir. Ayrıca mezunlara ilişkin veriler (geri bildirim vb.) de yalnızca mezuniyetten birkaç yıl sonra değil, uzun yıllar sonra da toplanabilir. Öte yandan öğretim elemanları sektör paydaşlarıyla düzenli bir şekilde bir araya gelerek iş birliği içerisinde her bir dersin odak noktalarını gözden geçirmek amacıyla toplantılar düzenleyebilir. Bu toplantılar, bireysel ve sektörel ihtiyaçlarla uygun olmayan bilgi

ve becerilerin yerine gelişen sektörün ihtiyaç ve beklentileriyle uyumlu bilgi ve becerilere odaklanılmasını sağlamaktadır (Gilbert, 2019).

Kapsam Yerine Uygunluk Düzeyi

Kişisel ve sektörel olmak üzere iki tür uygunluk düzeyinden bahsedilmektedir. Öğrenci odaklı olan kişisel uygunluk, öğrencilerin farklı ilgi alanları ve kariyer hedefleriyle ilişkiliyken; pazar odaklı olan sektörel uygunluk ise sektörün algılanan ihtiyaçlarıyla ilişkilidir. Sonuç olarak bu ilkenin programda kişisel ve sektörel uygunluğu en üst düzeye çıkarmanın önemli bir yolu olduğu düşünülmektedir (Gilbert, 2019).

Değişime Yanıt

Bir programın sektörel değişikliklere yanıt vermesi büyük bir önem taşımaktadır (Beck vd., 2001). Programlar elbette bu değişime yanıt verme ilkesini nasıl uygulayacaklarına karar vermekte özgürdür. Örneğin; program güncelleme zorunlu tutulabilir ya da teşvik edilebilir, fakülte ve sektör liderleri arasında sistematik geri bildirim döngüleri oluşturulabilir (Gilbert, 2019).

Son olarak tablo 27’de yükseköğretim kurumlarında program çevikliğinin değerlendirilmesi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarına yer verilmektedir (Brink vd., 2023).

Tablo 27. *Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğinin Değerlendirilmesine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı*

Derecelendirme	Açıklama
0	Program geliştirme (tasarlama, geliştirme ve değerlendirme) süreci çevik değildir.
1	İlgili paydaşlar (yöneticiler, akademik, idari ve teknik personel gibi) genellikle bütüncül bir yaklaşımla program çevikliğinin benimsenmesine ilişkin farkındalığa sahiptir.
2	Program geliştirme sürecinin (kurumsal düzeyde) bütüncül bir yaklaşımla ve ilgili paydaş katılımıyla gerçekleştirilebilmesine ilişkin program çevikliği ilkelerinin ön planda olduğu bir plan vardır.
3	Duyarlı, dinamik ve esnek program tasarımına ilişkin bütüncül bir organizasyon sisteminin yanı sıra akademik, idari ve teknik personelin sürekli gelişiminin sağlandığına ilişkin kanıtlar vardır.
4	Program ve modül düzeyinde program tasarımında devam eden iyileştirmelerin ve düzenlemelerin olduğuna dair kanıtlar vardır. Akademik ve idari personelin program çevikliğine ilişkin çabaları takdir edilir.
5	Program geliştirme süreçlerini ve kararlarını desteklemeye yönelik tüm (iç ve dış) paydaşların dahil olduğu gerek ileriye gerekse de geriye dönük bildirimlerden oluşan döngüsel ve kanıta dayalı ortak bir değerlendirme sistemi vardır.

Program çevikliğinin değerlendirilmesi genellikle CDIO standart formatına uygun olarak tek bir rubrik aracında ele alınmaktadır. Ancak yükseköğretim kurumları program çevikliğinin bazı yönlerinde başarılı olabilirken, bazı yönlerini ise geliştirmeleri gerekebilmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının öncelikle program çevikliğinin hangi yönlerine odaklanmaları gerektiğini ve program çevikliklerini geliştirebilmeleri noktasında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini belirleyebilmek için CDIO konferanslarında detaylı bir öz haritalama aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Brink vd., 2023).

Program Çevikliği İlkeleri

Program çevikliği kavramı hızla değişen dünyanın ihtiyaçlarını yalnızca karşılayan değil, aynı zamanda öngören bir eğitim sisteminin oluşturulması anlamına gelmektedir. Bu tanım, ilk olarak 2018 yılında Japonya'nın Kanazawa kentinde düzenlenen bir konferansta program çevikliğine dair bir atölye çalışmasında sunulmuş olup ilerleyen zamanlarda program çevikliğine ilişkin farklı yönlerin ve konuların tartışıldığı beş çalıştay daha düzenlenmiştir. Bu çalıştay sonuçlarının analizi sonucunda (2020 yılında formüle edildiği şekliyle) program çevikliğinin yedi ilkesi oluşturulmuştur. Program çevikliğinin yedi ilkesi, program esnekliğinin kapsamını genişleten ve operasyonel bir hale getiren kalite ve program geliştirme noktasında bizlere holistik bir bakış açısı sunmaktadır. Tablo 28'de program çevikliğinin yedi ilkesine yer verilmektedir (Brink vd., 2020).

Tablo 28. Program Çevikliğinin Yedi İlkesi

İlkeler:	İçeriği:
1. Paydaş Katılımı	⇒ Farklı iç ve dış paydaşlardan gelen geri bildirimlerin toplanması ve eğitim kalitesinin artırılması için kullanılması büyük bir önem arz eder. ⇒ Programdaki değişikliklerin nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceğine odaklanılan bu ilkede, aktif paydaş katılımının önemi vurgulanır.
2. Organizasyon ve Yönetişim	⇒ Bir yükseköğretim kurumunun nasıl organize edildiği ve hangi (kapsayıcı) program faaliyetlerinin yönetildiğiyle ilişkilidir. ⇒ Programlar kendi alanlarındaki (hızlı) değişikliklere cevap verebilecek nitelikte hazırlanmalıdır.
3. Karar Verme	⇒ Program değişiklikleri için gerekli olan adımları ve zaman dilimlerini içeren süreç(ler)le ilgilidir. ⇒ Program geliştirme sürecinde etkili karar alma prosedürlerinin yanı sıra ilgili rolleri (ast-üst ilişkisi dahil olmak üzere) ve kurumsal etki noktasında süreçlerin ve kararların nasıl yapılandırıldığını/iletildiğini içerir. ⇒ Bu ilke, yeni program(lar) ve/veya ders(ler) başlatmayı, mevcut program(lar)da ve/veya ders(ler)de değişiklik yapmayı ve program(lar)ı ve/veya ders(ler)i uygulamadan kaldırmayı kapsar. ⇒ Karar verme ilkesi, organizasyon ve yönetim ilkesiyle yakından ilişkilidir.
4. Girişimcilik Yönetimi	⇒ Bu ilke kurum liderleri arasında program tasarımının doğal ve sürekli bir parçası olarak değişime yönelik bir yaklaşımın oluşturulması ve sürdürülmesi şeklinde tanımlanabilir. ⇒ Program geliştirme süreci için girişimci düşüncüyü destekleyen ve kolaylaştıran bir ilkedir. ⇒ Toplumdaki yeni ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda hareket etme isteğini teşvik ederek bunu kurumda güvence altına alır. ⇒ Değişim isteği, değişim için tek itici güç olarak yalnızca bireylere bağlı değildir.
5. Program ve Ders Tasarımı	⇒ Program(lar)ın ve dersl(er)in nasıl tasarlandığının ve geliştirildiğinin yanı sıra mevcut

		ve yeni program(lar)da ve/veya ders(ler)de esnekliğin nasıl ele alınabileceğiyle ilgilidir. ⇒ Bu ilkede güncel ihtiyaçlara göre değişiklik ve uyarlamalara imkân veren tasarımlara olan ihtiyaç vurgulanır. ⇒ Gerek dinamik içerik gerekse de bireysel esneklikle (örneğin, ders seçimleri ve alternatif programlar) ilişkilidir. ⇒ Kurumsal bir değişim gerektiren bu ilke, girişimcilik yönetimi ilkesiyle yakından ilişkilidir.
6.	Eğitimsel İnovasyon	⇒ Bu ilke kurum organizasyonunun ve liderliğinin gerek içerik gerekse de eğitim durumlarına ilişkin süreçlerde yeni girişimlere, deneyimlere ve ilişkilere izin verici ve teşvik edici tutumların sergilemesi anlamına gelir. ⇒ İnovasyon düzeyinde değişimi teşvik eden bu ilke sistemin yanıt verebilirliğini, içeriğin dinamiklerini ve bireyselleştirilmiş öğrenmeleri geliştirerek eğitimin daha çevik bir hale gelmesine yardımcı olur.
7.	Eğitim ve Öğretim	⇒ Bu ilkede öğretim elemanlarının esnek eğitimi destekleyici uygun eğitim ve öğretim yaklaşımları konusunda bilinçli seçimler yapmaları beklenir. ⇒ Bu ilke, öğretim elemanlarını güncel yaklaşımları uygulamaya ve hızlı değişen öğrenci kitlesi için esnek ve kapsayıcı eğitime yönelik öğretim yöntemlerini uyarlamaya yönlendirir.

Tablo 28’de yer alan ilk dört ilke program çevikliğini kurumsal bir perspektiften ele almaktadır. *Paydaş Katılımı* ilkesi program geliştirme ve değerlendirme sürecine paydaşları dahil etmenin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bir yükseköğretim kurumunun nasıl yapılandırıldığı ve program düzeyinde hangi (kapsayıcı) yapısal ve prosedürel faaliyetlerin yürütüldüğüyle ilgili olan *Organizasyon ve Yönetişim* ilkesi, değişim ve gelişim sürecinde hangi destek yapılarının ele alınması gerektiğini ana hatlarıyla belirtmektedir. *Karar Verme* ilkesi, değişim sürecine dahil olan insanlarla ve özellikle de içinde bulundukları pozisyonlarla doğrudan ilgilidir. Bu nedenle Organizasyon ve Yönetişim ilkesiyle yakından ilişkilidir. *Girişimcilik Yönetimi* ilkesi program gelişimini desteklemek için kurum liderlerinin sorumluluğuyla ilgilidir. Son üç ilke ise program çevikliğini yenilikçi ve esnek eğitim perspektifinden ele almaktadır. *Program ve Ders Tasarımı* ilkesi, programların ve derslerin esneklik derecesiyle karakterize edilmektedir. *Eğitimsel İnovasyon* ilkesiyle gerek aşağıdan yukarıya gerekse de yukarıdan aşağıya girişimlerin memnuniyetle karşılandığı dönüşüme açıklık anlayışı vurgulanmaktadır. Bu ilke, Girişimcilik Yönetimi ilkesi ışığında tartışılır ve uygulanır. Son olarak *Eğitim ve Öğretim* ilkesiyle iş birliğinin memnuniyetle karşılandığı ve desteklendiği program geliştirme sürecinde kanıta dayalı, sistematik kararlar vermenin önemine dikkat çekilmektedir (Brink vd., 2020).

Program çevikliğine ilişkin ilkelerin oluşturulmasına yönelik bir diğer girişim ise çevik programların değerlendirilmesi için ilk prototip oluşturma faaliyeti olan bir araştırma sonuçlarına dayanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen dokuz ilke, Haziran 2022’de 18. CDIO konferansında öz değerlendirme üzerine yapılan bir atölye çalışması için ilham kaynağı olmuştur. Kapsayıcı bir yaklaşımla uluslararası ortamlarda uygulanabilir olması amaçlanan bu dokuz ilke CDIO konferanslarında gerçekleştirilen toplantılarda tekrardan ele alınmıştır. Oluşturulan bu ilkeler genel anlamda üç alana ayrılmakta olup ilk alan olan *Program Vizyonu ve Stratejisi*’ne ilişkin ilkelerde, proaktif uyarlanabilirlik vizyonu ve bu vizyonu gerçekleştirmek için hangi paydaşlara ihtiyaç duyulduğu incelenmektedir. İkinci alan olan *Program Kalitesi ve Provizyonu*’na ilişkin ilkelerde, programda kalite anlayışı korunurken mevcut yapılar içinde yenilik aranması amaçlanmaktadır. Üçüncü alan olan *Program Tasarımı ve Araştırması*’na ilişkin ilkelerde, çevik program tasarımı ve bunu başarılı kılmak için gereken öğretimsel yeterliliklerle ilgilenilmektedir. Tablo 29’da bu ilkelere yer verilmektedir (Brink vd., 2022).

Tablo 29. Program Çevikliğinin Dokuz İlkesi

Program Vizyonu ve Strateji		
1	Eğitimsel İnovasyon: Çevikliğe Doğru	Fakültelerde toplumsal ve teknolojik değişikliklere karşı çevik olma konusunda gerçek bir vizyon olmamasına rağmen her katılımcı bunun fakülteler için bir gereklilik olduğunu düşünmektedir. Bu noktada, değişim ve iyileştirme için daha genel bir kalite sistemine odaklanılmaktadır.
2	Yönetim Yaklaşımı: Değişim Kültürü	Değişim için tek kişilik katılım yerine değişim kültürünün sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Bu noktada en önemli kolaylaştırıcı faktör olarak ekip çalışmaları ve iş birliğine yönelik girişimler karşımıza çıkarken, en büyük engel olarak da bölümler arasındaki büyük kültürel farklılıklar karşımıza çıkmaktadır.
3	Paydaş Katılımı: Birlikte Geliştirme/Yaratma/Oluşturma	Program geliştirme süreci ilgili (iç ve dış) paydaş katılımıyla etkileşim halinde gerçekleşmektedir.
Program Kalitesi ve Provizyon		
4	Mevzuat ve Politika: Kuralları Yeniden Çerçevlendirmek	Yenilikçi kuralların oluşturulması çevik program değişiklikleri için çeşitli fırsatlar oluşturmaktadır.
5	Organizasyon ve Yönetişim: Duyarlı Yönetim	Fakültede çalışan insanlar, kullanılan sistemleri belirli bir seviyeye kadar güçlendirebilmektedir. Duyarlılık genellikle hangi değişikliklerin neden ve nasıl olması gerektiğine dair anlayışa bağlı olmaktadır. Ve program değişiklikleri için bu anlayış, bir engel olarak karşımıza çıkabilmektedir.
6	Karar Verme Süreci: Uzlaş(tır)macı Uygulama	Programlara ilişkin ortaklaşa karar alma prosedürleri genellikle arzu edilen güven kültürünü desteklemektedir.
Program Tasarımı ve Araştırma		
7	Program ve Ders Tasarımı: Dinamik İçerik ve Esnek Eğitim	Bütüncül öğrenme hedefleri, değerlendirme sürecini zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda farklı/alternatif değerlendirme türlerinin uygulanması gerekmektedir. Dersler ağırlıklı olarak proje eğitiminden yararlanılarak içerik konusunda esnek bir hale getirilmektedir.
8	Eğitim ve Öğretim: Öğrenme ve Öğretme Bilimi	Üniversitelerde öğrenme ve öğretme biliminin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bölümlerde pedagojik gelişim coşkusu oldukça değişken olabilmektedir. Üniversitelerde eğitim sürecine kapsayıcılık, sürdürülebilirlik ve proje tabanlı öğrenmenin dahil edilmesine yönelik çabalara rağmen genellikle geleneksel öğretim uygulamaları tercih edilmektedir.
9	Öğrenme Alanları: Esnek Çözümler	Özellikle pandemi döneminden beri sosyal, fiziksel ve dijital öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır.

Son olarak 2022 yılının kasım ayında Finlandiya’da gerçekleştirilen CDIO konferansında sunulan program çevikliği modelinin yedinci düzeltilmiş prototipinde on ilke oluşturulmuştur. Bu modelde program çevikliğinin tanımı ve dört özelliği esnek eğitim, dinamik içerik, duyarlı bir organizasyon/yönetim ve tüm personelin sürekli gelişimiyle tasvir edilmektedir. Program çevikliğinin on ilkesi, kurum ve eğitim olmak üzere iki temel kategoriye bölünmüş olup bazı ilkeler iki kategoride de yer alabilmektedir (Brink vd., 2023).

Şekil 37’de program çevikliğinin tanımına ve dört özelliğine program çevikliğinin on ilkesi esas alınarak yer verilmektedir (Brink vd., 2023).

Şekil 37. Program Çevikliğinin Dört Özelliği ve On İlkesi



Şekil 37’de yer alan program çevikliğinin dört özelliği incelendiğinde, çevik programda öğrenme içeriğinin dinamik olduğu kabul edilerek program içeriği öğrenci ihtiyaçları da dahil olmak üzere toplumsal, teknolojik ve disipliner/disiplinler arası gelişmeler doğrultusunda gerekli durumlarda güncellenebilmektedir. Ayrıca bir programın hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilme ve aynı zamanda farklılaşan öğrenci özellik, ihtiyaç ve beklentilerini bireyselleştirilmiş bir şekilde karşılayabilme noktasında esnek olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra programda değişiklik yapılmasına ilişkin karar alma

süreçlerine dahil olan tüm akademik ve idari personelin mesleki gelişimi desteklenmektedir. Program çevikliğinin son özelliği ise çevik program çerçevesini benimseyen yükseköğretim kurumlarının duyarlı organizasyon/yönetim yapısıyla ilişkilidir. Program çevikliğine ilişkin on ilke ise; (i) *Eğitimsel Vizyon: Çeviklik*, (ii) *Yönetim Yaklaşımı: Değişim Kültürünü Destekleme*, (iii) *Mevzuat ve Politika: Kuralları Yeniden Çerçvelendirmek*, (iv) *Organizasyon ve Yönetişim: Duyarlı Yönetim*, (v) *Karar Verme Süreci: Uzlaş(tır)macı Uygulama*, (vi) *Program Hedefleri: Bütüncül Öğrenme Çıktıları*, (vii) *Program ve Ders Tasarımı: Dinamik İçerik ve Esnek Eğitim*, (viii) *Öğrenme Alanları: Esnek Fiziksel, Dijital ve Sosyal Çözümler*, (ix) *Mesleki Gelişim: Pedagojik İnovasyon ve Liderliği Destekleme* ve son olarak (x) *Paydaş Katılımı: Birlikte Yaratma/Oluşturma ve Birlikte Değerlendirme* şeklinde sıralanmaktadır (Brink vd., 2023).

Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğini Kolaylaştırıcı Faktörler

İçinde bulunduğumuz çağda yükseköğretim kurumları çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimde teknolojik gelişmeler, işverenlerin ihtiyaç ve beklentileri, akreditasyon/değerlendirme standartları ve yeni nesil öğrencilerin değişen özellik, ihtiyaç ve beklentileri gibi faktörler yükseköğretim kurumlarının çevresel dinamiklere uyum sağlayabilme noktasında süreçlerini ve uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerine yol açmaktadır. Nitekim bu bağlamda yükseköğretim kurumları genellikle programlarını güncelleme durumunda kalmaktadır. Çevresel değişikliklere bir yanıt olarak programlarını esnek, hızlı ve uygun maliyetli bir şekilde uyarlama ve düzenleme becerisine sahip olan yükseköğretim kurumlarının gerek kurumsal gerekse de eğitsel açıdan çevik bir görünüm kazandığı ifade edilebilmektedir (Sancheti & Pillai, 2020).

Son olarak program çevikliğinin üniversitelerin programlarını yeniden yapılandırmaları, duyarlı yönetim organları oluşturmaları ve yenilikçi öğretim ve değerlendirme yöntemleri tasarlamaları noktasında önemli fırsatlar sağladığı varsayılarak üniversitelerde marka değerinin artırılmasında katalizör bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Tablo 30'da yükseköğretim kurumlarında program çevikliğinin geliştirilmesini kolaylaştıran faktörlere yer verilmektedir (Menon vd., 2022).

Tablo 30. Yükseköğretim Kurumlarında Program Çevikliğinin Geliştirilmesini Kolaylaştıran Faktörler

Kolaylaştırıcı Faktörler	Açıklamalar	Referanslar
Akademik Program Tasarımı	Eğitim kurumları tarafından sunulan programları ve dersleri ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme hedef ve çıktılarına ulaşmak için benimsenen ders programını, öğrenme etkinliklerini ve yöntemlerini içermektedir. Akademik program tasarımcılarının, bir akademik programdaki derslerin tutarlı ve kapsamlı olmasının yanı sıra kurumsal ve sektörel gereksinimlere uygun olmasını sağlaması gerekmektedir (Ryan & Tilbury, 2013; Naureen vd., 2013; Morien, 2018; Barrier, Quéré & Vanneuville, 2019). Nitekim bu bağlamda öğrencilerin becerileri ile sektör gereksinimleri arasındaki uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için üniversitelerin içerik temelli programlardan yetkinlik temelli programa geçiş yapması büyük bir önem taşımaktadır (Leat & Higgins, 2002). Ayrıca öğrencilerde disiplin alanına özgü ve farklı disiplinlere aktarılabilir becerilerin geliştirilebilmesi için öğretim uygulamalarının çoklu öğrenme metodolojilerini içermesi gerekmektedir. Son olarak üniversitelerde küresel öğrenenler ile zaman ve mekân kısıtlamaları olan öğrenenler için dijitalleştirilmiş programlar tasarlamaya yönelik artan bir ivmenin olduğu görülmektedir.	Bovill & Woolmer (2019); Barrier vd. (2019); Morien (2018); Joshi (2018); Naureen vd. (2013); Ryan & Tilbury (2013); Chang vd. (2010); Kouwenhoven (2009); Zohrabi (2008); Webber (2005); Leat & Higgins (2002); Morse & Santiago (2000)
Eğitimde Teknolojik Yenilikler	Öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi noktasında teknolojinin kullanılmasını içermektedir. Eğitim teknolojisi ve yazılım uygulamalarından yararlanılmasının, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir (Kropp, Meier & Biddle, 2016). Eğitim teknolojilerinin avantajlarından yararlanmak için yükseköğretim kurumlarının programı tamamlayıcı nitelikte yeni öğretim yöntemlerini benimsemeleri gerekmektedir. Teknolojik araç ve uygulamalar seçilirken geleceğe dönük ama aynı zamanda mevcut bağlam(lar)a da duyarlı olma özelliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca program	Jena (2020); Joshi vd. (2021); Crawford vd. (2020); Krause (2020); Habib (2017); Pincus vd. (2017); Kropp vd. (2016); Whitaker vd. (2016); Lemoine & Richardson (2015); Cole vd. (2015); Macharia & Pelsaert (2014); Adeoye vd. (2013); Shaw (2012); Pedró (2009); Youssef & Dahmani (2008); Glenn (2008); Kirkup & Kirkwood (2005); Vannatta & Beyerbach (2000)

	geliştirme sürecinde öğretim elemanları ve öğretim tasarımı uzmanları arasında iş birliğinin kurulması, öğretim elemanlarının teknolojiden en iyi şekilde yararlanmalarına yardımcı olmaktadır (Vannatta & Beyerbach 2000; Shaw 2012; Macharia & Pelsers 2014).	
Akademisyen Özerkliği	Öğretim elemanlarının ders planlarını hazırlama, öğrenme-öğretme etkinliklerini tasarlama ve ölçme-değerlendirme tekniklerini belirleme noktasında rasyonel kararlar alma özgürlüğünü ifade etmektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin profillerine, akademik geçmişlerine ve öğrenme stillerine uygun bir şekilde programda değişiklik yapma özgürlüğüne sahip olmaktadır. Connelly'ye (1980) göre eğitimciler program geliştirme sürecine iki şekilde dahil olabilmektedir. Bu yollar arasında merkezi kurumlar tarafından yürütülen program geliştirme sürecine aktif olarak katılma ve uygulayıcılar olarak önceden geliştirilen programı kendi katkılarıyla sürekli olarak güncelleme yer almaktadır (Barrier, Quéré & Vanneuville, 2019).	Barrier vd. (2019); Jackson (2018); Oliver & Hyun (2011); Silberstein & Ben-Peretz (1987); Ben-Peretz (1980); Connelly (1980)
Program Lideri	Program geliştirme sürecinde dekan, bölüm başkanı veya program geliştirme ekibinin rolünü ifade eder. Bir program liderinin rolü karmaşık ve çok yönlüdür. Ortak bir vizyon oluşturmak, kaynak tahsis etmek, öğretim elemanlarının mesleki becerilerini geliştirmek, kurumsal yapıyı değiştirmek ve politikalar ile uygulamalar arasındaki uyumu sağlamak program liderinin önemli rolleri arasında yer almaktadır (Albashiry, Voogt & Pieters, 2016; Terhoven & Fataar, 2018).	Terhoven & Fataar (2018); Rudhumbu (2016); Albashiry vd. (2016); Avizhgan vd. (2015)
Kurumsal Yönetişim	Kurumsal yönetişim, beklenen eğitim hedeflerine ulaşmak için bir kurumun planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini kapsamaktadır. Ayrıca kaynakların etkili ve verimli kullanımını, kaynak tahsisini, eğitimcilerin gelişimini ve karar alma sürecine katılımını içermektedir (Kadir & Nimota 2019; Velthuis vd. 2021). Aynı zamanda yeniliği, sürekli öğrenmeyi, sorgulamayı, iş birliğini ve ekip çalışmasını destekleyen bir kurum kültürünü içermektedir.	Velthuis vd. (2021); Kadir & Nimota (2019); Hussain & Joshi (2017); Avizhgan vd. (2015); Creanor (2014); Zhu & Engels (2014); Keppell vd. (2011); Boyce (2003)

Paydaş Katılımı	Paydaşlar, bir kurumun işleyişini etkileyebilen ve faaliyetlerinden etkilenebilen bireylerdir. Yükseköğretim kurumlarındaki paydaşlar, kurum işleyişine katılmalarına bağlı olarak aktif veya pasif paydaşlar şeklinde, konumlarına bağlı olarak iç veya dış paydaşlar şeklinde sınıflandırılabilir. Paydaş katılımı ise paydaş (eğitimciler, öğrenciler, işverenler vd.) görüş ve önerileri (geri bildirimleri) doğrultusunda program geliştirme sürecinde ortak kararların alınmasını ifade etmektedir. Herhangi bir kurumun temeli olan bütüncül bir program oluşturmak için yükseköğretim kurumlarının farklı paydaş fikirlerini, görüşlerini ve bakış açılarını incelemesi gerekmektedir (Meyer & Bushney, 2008; Lindsten, Auvinen & Juuti, 2019).	Fagrell vd. (2020); Nguyen & Laws (2019); Bovill & Woolmer (2019); Lindsten vd. (2019); Powell & Walsh (2018); Adeoye vd. (2013); Vasyakin vd. (2016); Mukerjee (2014); O'Kane (2013); Mäkinen & Annala (2010); Meyer & Bushney (2008); Jongbloed vd. (2008)
Akreditasyon Kurumlarının Rolü	Eğitim programlarının değerlendirilmesiyle yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını karşılama durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Akreditasyon kurumları öncelikle program, öğretim, araştırma, öğrenci desteği ve kurumsal yönetime odaklanmaktadır (Aithal, Shailashree & Kumar, 2016; NIRF, 2019). Bu da değerlendirme kuruluşlarının programa ve öğrenme-öğretme sürecine verdiği önemi göstermektedir. Wood, Auhl ve McCarthy'ye (2019) göre üniversitelerin akreditasyon standartlarını ulaşılması gereken maksimum bir hedeften ziyade minimum bir hedef olarak görmesi gerekmektedir.	Kumar vd. (2020); Wood vd. (2019); Hegi (2017); Aithal vd. (2016); Graffigna vd. (2014); Eaton (2010); Boyd (1973)
Eylem Araştırması	Eğitim uygulamalarının geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek ve geliştirmek için öğretim elemanları tarafından üstlenilen öz yansıtıcı sorgulama sürecini içermektedir. Bu süreç gözden geçirme/inceleme, planlama, eylem ve değerlendirmeyi kapsamaktadır (Corey 1949; McKernan 1987; Burchell 2000). Ayrıca öğretim elemanlarının eğitim araştırmalarına katılımı, fakültede değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırabilmektedir (Ben-Peretz, 1980).	Posch (2019); Hardy vd. (2018); Winkler vd. (2018); Burchell (2000); Riding vd. (1995); McKernan (1987); Ben-Peretz (1980); Corey (1949)

İlgili Araştırmalar

Eğitime yön veren ulusal ve uluslararası yaklaşımlar ışığında ilgili alan yazın incelendiğinde, yeni nesil üniversite anlayışıyla yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması sürecinde program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarının katalizör bir rol üstlendiği görülmektedir. Nitekim ciddi ve kökten yeni bir paradigmatik kırılmaya doğru hızla evrilen 21. yüzyılda yeni nesil üniversiteler bağlamında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarının incelenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle yükseköğretim düzeyinde araştırmaya konu alan her bir değişkene ilişkin araştırma sonuçları aşağıda detaylı detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Program Yetkinliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar

Program yetkinliğini yükseköğretim düzeyinde konu alan araştırmaların alan yazındaki dağılımları incelendiğinde, ilgili araştırmaların genellikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yurt içi alan yazında ise öğretim elemanlarının program yetkinliğini ele alan araştırmalara rastlanılmamakla birlikte öğretmen, öğretmen adayları ve yöneticilerin program okuryazarlığını ele alan çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Program yetkinliğine ilişkin yurt dışı alan yazında daha çok araştırmanın yer alması nedeniyle aşağıda öncelikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları sentezlenmiş olup ardından yurt içi alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazında program yetkinliği kavramına karşılık gelen “*curriculum competence*” anahtar kelimesinin araştırmalarda çok fazla yer almadığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının programa ilişkin yeterliliklerini ortaya koyan daha fazla sayıda araştırmaya ulaşmak için alan yazın taramasında program bilgisi (*curriculum knowledge*), program farkındalığı (*curriculum awareness*), program uygulaması (*curriculum implementation*) ve öğretim elemanlarının yeterliliği (*lecturers' competence*) anahtar kelimeleri de kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının yeterliliği anahtar kelimesiyle gerçekleştirilen alan yazın taramasında yükseköğretimde öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin kalitenin artırılması amacıyla öğretim elemanlarının genel yeterliliğine (Aishat vd., 2021; Anantadjaya & Nawangwulan, 2020; Astuty, 2015; Di Battista vd., 2022; Imron vd., 2019; Khambali vd., 2022), mesleki yeterliliğine (Prasetio vd., 2017) ve öğretim yeterliliğine (Karimi, 2014; Kobayashi vd., 2017; Masrur, 2021; Tigelaar vd., 2004) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Bu araştırmalarda öğretim elemanlarının program yetkinliği doğrudan incelenmemesi nedeniyle diğer anahtar kelimelerden yararlanılarak gerçekleştirilen alan yazın incelemesine aşağıda yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazında öğretim elemanlarının programların uygulanması sürecinde önemli rol oynadıkları varsayılmaktadır (Rogan & Grayson, 2003). Nitekim araştırmalarda öğretim elemanlarının program geliştirme ve uygulama süreçlerine aktif olarak katılım sağlamalarına değer verilmiştir (Mafugu & Abel, 2022; Sidebotham vd., 2017). Program geliştirme sürecine dahil olan öğretim elemanlarının bilgi, beceri, tutum ve inançlarıyla eşleşen program yönlerini keşfedebildikleri görülmüştür (Luttenberg vd., 2013). Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılımlarının paydaşlar arasında bir ortaklık duygusu yarattığı, programın kabulünü teşvik ettiği ve programların etkili uygulanmasını desteklediği bulgulanmıştır (Caldwell vd., 2012). Benzer şekilde Spillane vd. (2002) tarafından yapılan bir araştırmada öğretim elemanlarının bir programın uygulanmasında değişim araçları olarak hareket etme yeteneklerinin; önceki bilgileri, uzmanlıkları, deneyimleri ve yönetim tarafından sağlanan destekle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları tarafından programların uygulanma sürecinde gerekli rehberliğin, liderliğin, iş birliğin ve desteğin sağlandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda program geliştirme sürecine katılan öğretim elemanlarının program tasarlama, değerlendirme ve güncelleme sürecine yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ön plana çıkmaktadır (Spillane vd., 2002). Örneğin; Mafugu ve Abel (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bazı öğretim elemanları etkili program uygulamaları noktasında mesleki gelişimlerinin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Öte yandan Hartshorne vd. (2020) ve Marek vd. (2021) tarafından program inovasyonunun başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin önemli olduğu belirtilmiştir. Nitekim bu bağlamda programların uygulamasında önemli bir rol oynayan öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik stratejilerin belirlenmesi amacıyla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş olup bu araştırmalarda, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik çalışmaların programların etkili uygulanmasını kolaylaştırdığı öne sürülmüştür (Avalos, 2011; Baird & Clark, 2017; Gareth vd., 2001; Penuel vd., 2007). Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmaların ise genellikle deneyimlerin paylaşılması, yansıtma ve içerik bilgisine odaklanan faaliyetler aracılığıyla aktif öğrenmeyi teşvik eden iş birlikli ortamlarda gerçekleştirildiği görülmüştür (Borko, 2004; Brouwer vd., 2012; Stoll vd., 2006; Vescio vd., 2008). Bu çalışmaların ön planda olduğu mesleki gelişim programlarına katılan öğretim elemanlarının öz yeterlilik, öz güven ve öz saygı düzeylerinin arttığı, stres düzeylerinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Brown & Rodgers, 2002). Dolayısıyla öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için hükümetten ve sivil toplum kuruluşlarından yeterli fon sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak

öğretim elemanlarının programları başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri noktasında derslerde gerekli materyallere/kaynaklara sahip olmalarının büyük bir önem taşıdığı söylenebilmektedir. Bu önem doğrultusunda üniversitelerin öğretim elemanlarına programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ön koşul niteliğinde olan gerekli kaynakları (projektörler, dizüstü bilgisayarlar, yeterli araştırma fonu ve internet gibi) sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte üniversitelerin öğretim elemanlarını çevrim içi öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri de dahil olmak üzere yeni pedagojik beceriler ve içerik bilgisiyle donatmak için mesleki gelişim faaliyetleri düzenlemelerinin önemli bir konu olduğu belirtilmektedir (Mafugu & Abel, 2022).

İlgili yurt içi alan yazın incelendiğinde araştırmanın ilk değişkeni olarak belirlenen öğretim elemanlarının program yetkinliğine ilişkin hiçbir araştırmaya rastlanılmazken; program okuryazarlığına ilişkin ülkemizde yapılan araştırmaların 2018 yılından itibaren artış gösterdiği görülmüştür (Akyıldız, 2020; Aslan & Gürlen, 2019; Atlı vd., 2021; Baştürk & Dönmez, 2011; Bolat, 2017; Çetinkaya & Tabak, 2019; Demir vd., 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Karagülle vd., 2019; Kasapoğlu, 2020; Sural & Dedebali, 2018; Yar-Yıldırım & Dursun, 2019). Nitekim (öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için) Bolat (2017), (okul müdürlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için) Yar-Yıldırım ve Dursun (2019) ile (öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için) Kasapoğlu (2020) tarafından ölçek geliştirme araştırmalarının gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bu konuya ilişkin araştırmaların son beş yılda artış göstermesi beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Program okuryazarlığına ilişkin yurt içi alan yazında yapılan araştırmaların öğretmen adayları, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi farklı katılımcı gruplarıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca bu araştırmalarda genellikle nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup betimsel istatistik, t-testi, ANOVA gibi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmalardan elde sonuçları incelemek gerekirse araştırmalarda genellikle katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Program Liderliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar

Program liderliğini yükseköğretim düzeyinde konu alan araştırmaların alan yazındaki dağılımları incelendiğinde, ilgili araştırmaların genellikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yurt içi alan yazında ise program liderliğine ilişkin bölüm başkanlarının görüşleri doğrultusunda üniversitelerdeki öğretimsel liderlik uygulamalarının incelendiği yalnızca bir nitel araştırmaya rastlanılırken (Karaaslan & Akın, 2019);

yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program liderliğine (Akbaş vd., 2020; Aslan vd., 2018; Bayırlı & Balcı, 2021; Demiral, 2009; Şekerci & Karataş, 2020; Turhan & Yaraş, 2014; Yaraş, 2013) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Program liderliğine ilişkin yurt dışı alan yazında daha çok araştırmanın yer alması nedeniyle aşağıda öncelikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları sentezlenmiş olup ardından yurt içi alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazında program liderliği kavramına karşılık gelen “*curriculum leadership*” anahtar kelimesi kullanılarak gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda ulaşılan bir derleme araştırmasında program liderliğinin; program liderlerinin kendileri ve meslektaşları, öğrenme iklimi, öğrencilerin öğrenme süreci ve son olarak örgütsel bağlılık gibi bazı örgütsel yönler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan başka bir araştırmada program liderlerinin öncelikle “*güvene dayalı ilişkiler geliştirme*” ve “*mesleki iş birliği kurma*” yoluyla insanları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu sonuç diğer araştırmalarda da vurgulanmıştır (Fairman & Mackenzie, 2015; Huang, 2016; Yow & Lotter, 2016). Ayrıca ilgili alan yazında program liderlerinin insanları etkilemek için etkili bir yol olarak “*başkalarını desteklemeyi*” kullandıkları tespit edilmiştir (Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Firestone, 2008; Gigante & Hunzicker, 2012; Nicholson vd., 2017). Bununla birlikte araştırmalarda program liderlerinin insanları cesaretlendirerek (Nicholson vd., 2017), yenilikçi düşünce ve kaynakları paylaşarak (Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015) ve yeni uygulamaları modelleyerek (Fairman & Mackenzie, 2015; Nicholson vd., 2017) meslektaşlarını desteklediklerine dair bulgular ortaya konulmuştur. Başka bir ifadeyle bu araştırmalarda, program liderlerinin insanları, destekleme ve iş birliği kurma yoluyla etkileyerek liderlik rollerini yerine getirdikleri varsayılmaktadır. Bu varsayımı destekleyici nitelikte olarak York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan bir araştırmada program liderliği kalitesinin, program liderleri ve meslektaşları arasındaki ilişkinin doğasına bağlı olduğu saptanmıştır. Nitekim benzer araştırmalarda da program liderliğini etkileyen önemli bir faktörün meslektaş ilişkileri olduğu bulgulanmıştır (Fairman & Mackenzie, 2015; Margolis, 2008; Margolis, 2012). Fairman & Mackenzie (2015) program liderlerinin meslektaşlarıyla güçlü ilişkiler kurması durumunda öğretim elemanlarının program liderlerinin reform çabalarını kabul etme eğiliminde olduklarını öne sürmüştür. Ayrıca Margolis (2008) program liderlerinin, diğer öğretim elemanlarından doğrudan meslektaş desteği (örneğin, sözlü teşvik) almaları durumunda meslektaşlarının mesleki gelişimlerine liderlik etme noktasında daha çok motive olduklarını tespit etmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak Margolis (2012) tarafından yapılan bir araştırmada program liderlerinin liderlik rollerini yerine getirirken meslektaşlarıyla zayıf

ilişkiler kurdukları saptanmış olup zayıf meslektaş ilişkisinin, program liderlerinin meslektaşlarının mesleki gelişimi üzerindeki etkisini azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wenner ve Campbell (2017) meslektaşlarla zayıf ilişkilerin program liderliğini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Başka bir ifadeyle destekleyici meslektaş ilişkilerinin program liderliği için önemli bir kolaylaştırıcı faktör olduğu söylenebilirken, destekleyici olmayan ilişkilerin ise program liderliğini zorlu bir iş haline getirdiği söylenebilmektedir.

Program liderliğinin kurumsal düzeydeki faktörler üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanırken; program liderliğinin kurum kültürünün desteklenmesi (Beauchum & Dentith, 2004), mesleki öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi (Friedman, 2011; Hairon vd., 2015) ve program reformlarının desteklenmesi (Hofstein vd., 2004; Lai & Cheung, 2015) üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Nicel araştırmalarda program liderliği ile kurum değişkenleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Nitekim bu araştırmalarda program liderliğinin, kurumu öğrenen bir organizasyon olarak geliştirmeye önemli bir katkı sağladığı saptanmakla birlikte (Silins & Mulford, 2004) program liderliğinin öğrenme iklimi ve mesleki öğrenme topluluklarının desteklenmesi noktasında da olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Sebastian vd., 2016; Sebastian vd., 2017). Program liderliğinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma kapsamında akademik ve idari personelin program liderleri tarafından desteklendiğini, karar verme sürecine dahil edildiğini ve iş birliğine dayalı ilişkilerin kurulduğunu algılamaları durumunda kendilerini kuruma daha bağlı hissettikleri bulgulanmıştır. Bu bulgular aynı zamanda program liderliği ile örgütsel bağlılık arasında doğrudan ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Devos vd., 2014). Ayrıca Angelle ve Teague (2014), program liderliği ile toplumsal yeterlilik (yani liderlerin meslektaşlarının öğretim görevlerini organize etme ve uygulama yeteneklerine olan inançları) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Friedman (2011) program liderlerinin beklentilerin açık bir şekilde belirtilmesi, model olma, paylaşılan liderlik, cesaretlendirme ve takdir yoluyla meslektaşlarının öz yeterliliğini ve benlik saygısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Program liderliğiyle ilgili literatürde program liderliğinin öğretim yeterliliğini olumlu yönde etkilediği vurgulanırken (Nguyen vd., 2020), Gigante ve Firestone (2008) tarafından meslektaşlarına mesleki destek sağlayan program liderlerinin, öğretim elemanlarının pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine aktif olarak katkı sağladığı öne sürülmüştür. Benzer şekilde Yost vd. (2009) tarafından program liderleri tarafından üstlenilen mentörlük uygulamalarının, öğretim elemanlarının öğretim kapasiteleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Program liderliğinin meslektaş gelişimine etkisinin yanı sıra öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisiyle ilgili olarak iki temel araştırma sonucuna rastlanılmıştır. İlk olarak program liderliğinin sınıfın ötesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde dolaylı etkileri incelenmiş olup program liderliğinin öğrencilerin gelişiminde olumlu ve dolaylı etkileri olduğu saptanmıştır (Sebastian vd., 2016, 2017; Supovitz vd., 2010; Yost vd., 2009). Nitekim Supovitz vd. (2010), liderlik ve öğretim becerilerinin öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sebastian vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 2006'dan 2013'e kadar eğitimci ve öğrenci anketlerinden elde edilen veriler kullanılarak yükseköğretim bağlamında liderliğin öğrencilerin öğrenme süreçleri (akademik gelişim ve öğrenci katılımı) üzerindeki etkileri haritalandırılmış olup bu çalışmalarda program liderliğinin öğrenme iklimi aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca Yost vd. (2009), program liderliğinin öğretim elemanlarının öğretim yeterliliği aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. İkinci olarak program liderliğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini bulgularan araştırma sonuçları incelendiğinde ise York-Barr ve Duke (2004) tarafından program liderliği ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuyla tutarlı olarak başka bir çalışmalarda ise program liderliği ile öğrencilerin öğrenme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Sebastian vd., 2017; Supovitz vd., 2010). Bununla birlikte program liderliği ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen sınırlı sayıda derleme çalışmaları da bu bulgular desteklenmiştir (Nguyen vd., 2020; Wenner & Campbell, 2017). Nitekim bu bağlamda program liderliğinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin büyük resmin görülebilmesi amacıyla ilgili alan yazında yer alan araştırma sonuçlarının özetlendiği derleme çalışmalarının yapılması önerilebilmektedir.

Program liderliğinin önemli ve zorlu bir iş olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmalarda program liderlerinin gelişiminin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, kurum kültürünün program liderlerinin gelişimine yardımcı olduğu ortaya konulmuştur (Beauchum & Dentith, 2004; Ghamrawi, 2010; Muijs & Harris, 2006). Program liderliğini destekleyen kurum kültürünün özellikleri arasında ortak bir amaç duygusu, öğrencinin öğrenmesine ortak bir bağlılık, iş birliği ve meslektaşlık, yaşam boyu öğrenme arzusu ve öğretim elemanlarının güçlendirilmesi yer almaktadır (Cooper vd., 2016; Ghamrawi, 2010). Ayrıca Muijs ve Harris (2006) tarafından yapılan bir çalışmada kişilerarası ilişkilerin karşılıklı olarak güçlendirici ve olumlu olduğu destekleyici ve iş birlikli bir okul kültüründe otantik program liderliğinin desteklendiği öne sürülmüştür. Bununla birlikte Muijs ve Harris (2006) tarafından kurumların geleneksel vizyon ve değerlerinde kökten bir değişim olması,

otantik program liderliğini sürdürmenin ön koşulu olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Ghamrawi (2010) program liderliğini güçlendiren kurum kültürünün mesleki tartışmalara katılımı, yeni görüş, bilgi ve teknikleri paylaşmanın yanı sıra iş birlikli problem çözme teşvik ettiğini belirlemiştir. Öte yandan destekleyici olmayan (örneğin baskı, zorlama ve suçlama kültürleri) ve kişisel çıkarların hâkim olduğu bir kurum kültürünün, etkili program liderliğinin önünde büyük bir engel olduğu tespit edilmiştir (Cooper vd., 2016; Muijs & Harris, 2006; Poekert vd., 2016; Woodhouse & Pedder, 2017). Woodhouse ve Pedder (2017) tarafından gerçekleştirilen üç yıllık boylamsal bir araştırmada kariyerlerinin başındaki beş öğretim elemanının şüphe, denetim ve suçlamanın baskın olduğu bağlamlarda olumsuz duygular hissettikleri saptanmıştır. Kurum kültürünün yanı sıra kurum yapısının da program liderliğini önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğu bulgulanmakla birlikte (Beachum & Dentith, 2004; Muijs & Harris, 2006) etkili program liderliğini teşvik eden destekleyici, şeffaf ve esnek bir yapı içerisinde akademik ve idari personelin görüşlerine değer verilmesi durumunda kurumsal gelişimin de desteklendiği bulgulanmıştır (Foster, 2005; Muijs & Harris, 2006; Rutherford, 2006; Woodhouse & Pedder, 2017). Buna karşın yukarıdan aşağıya, katı ve şeffaf olmayan bir kurumsal yapının etkili program liderliği için büyük bir engel teşkil ettiği öne sürülmüştür (Foster, 2005; Little, 2003; Muijs & Harris, 2006). Nitekim bu bağlamda araştırmalarda kurumsal yapının oluşturulmasında önemli bir rol oynayan yönetsel liderler, program liderliği için önemli bir kolaylaştırıcı aktör olarak ele alınmıştır. Kurum liderlerinin program liderlerinin belirlenmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi noktasında aktif bir rol oynadıkları tespit edilmekle birlikte (Cheng & Szeto, 2016) çalışanlar arasında iş birliğini destekleyen bir ortam yarattıkları tespit edilmiştir (Beachum & Dentith, 2004; Hunzicker, 2012; Supovitz vd., 2010). Araştırmalarda genellikle kurum liderlerinin, öğretim elemanlarına program kararları ve diğer kurumsal konularla derinden ilgilenmeleri için alan, zaman ve fırsatlar yaratarak program liderliğini destekledikleri saptanmıştır (Cheng & Szeto, 2016; Chew & Andrews, 2010; Smith vd., 2017; Woodhouse & Pedder, 2017). Özellikle kurum liderlerinin liderlik inançları (örneğin, paylaşılan liderliğe inanma durumları), program liderliği bilgisi, program liderleriyle etkileşim sıklığı ve program liderlerinin çalışmalarını desteklemesi program liderliğini etkileyebilmektedir (Mangin, 2007). Kurum liderlerinin program liderliğini etkilediği gerçeğinden hareketle dört bölüm başkanıyla gerçekleştirilen bir vaka çalışmasında bölüm başkanlarının mesleki destek almalarının program liderliğine ilişkin rollerinin önemini anlamalarını sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bölüm başkanlarının program liderliğine ilişkin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorlukların çeşitli faktörlere bağlı olarak değiştiği saptanmıştır. Kurumsal faktörlerle birlikte bireysel faktörlerin program liderliğini etkilediği bulunmuştur (Albashiry vd., 2016). Angelle ve DeHart (2011),

öğretim deneyimi ile program liderliği arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Wenner ve Campbell (2017) tarafından yapılan araştırmada program liderlerinin öğretim ve program liderliği rolleri arasında denge kurmada zorlanmalarının program liderleri üzerindeki baskıyı arttırdığını bulunmuştur. Buna karşılık başka bir araştırmada ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Aliakbari & Sadeghi, 2014). Hofstein vd. (2004) tarafından yapılan bir araştırmada liderlik becerileri yüksek düzeyde olan program liderlerinin meslektaşlarıyla olumlu mesleki ilişkiler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, program liderlerinin içerik ve prosedürel bilgi düzeylerinin yanı sıra motivasyon düzeylerinin etkili bir şekilde liderlik etme yeteneklerini olumlu yönde etkilediğine işaret etmiştir (Firestone & Martinez, 2007; Margolis & Deuel, 2009). Benzer şekilde öğretim elemanlarının motivasyon ve öz yeterlilik düzeylerinin artması program liderliği uygulamalarını desteklemektedir (Allen, 2016; Hunzicker, 2012; Muijs & Harris, 2006; Sinha & Hanuscin, 2017; Wenner & Campbell, 2017; White, 2014). Öte yandan program liderlerinin liderlik faaliyetlerine katılarak liderliğe ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirdikleri saptanmakla birlikte (Avidov-Ungar & Shamir-Inbal, 2017; Wenner & Campbell, 2017; White, 2014) bu faaliyetlerin öğretim uygulamalarında olumlu değişiklikler yarattıkları saptanmıştır (Margolis & Deuel, 2009; Yager vd., 2013). Son olarak British Columbia Üniversitesinde 10 yıllık süre boyunca program liderliğine ilişkin portfolyoların incelendiği bir eylem araştırmasında program reformunu destekleme noktasında program liderliği portfolyosunun etkili bir araç olarak önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir (Hubball & Pearson, 2009).

İlgili yurt içi alan yazında program liderliğine ilişkin bölüm başkanlarının görüşleri doğrultusunda üniversitelerdeki öğretimsel liderlik uygulamalarının incelendiği yalnızca bir nitel araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırma sonucuna dayalı olarak bölüm başkanlarının doğrudan eğitim-öğretim etkinliklerine liderlik edebilmeleri için diğer alanlardaki iş yüklerinin azaltılması ve eğitim yönetimine ve öğretimsel liderliğe yönelik bir eğitim almaları önerilmiştir (Karaaslan & Akın, 2019). Ayrıca ilgili alan yazında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program liderliğine ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır (Akbaş vd., 2020; Aslan vd., 2018; Bayırlı & Balcı, 2021; Bolat & Baş, 2023; Demiral, 2009; Turhan & Yaraş, 2014; Yaraş, 2013). Bu araştırmalar incelendiğinde Demiral'ın (2009) okul müdürlerinin program liderliğine yönelik ölçme aracı uyarladığı görülürken, Bayırlı ve Balcı'nın (2021) okul müdürlerinin program liderliğine yönelik ölçme aracı geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca Bolat ve Baş (2023) tarafından öğretmenlerin program liderliğine yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarının kullanılmasıyla elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Aslan vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul yöneticilerinin program liderlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir

araştırmada ise ilköğretim yöneticilerinin program liderliği davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının ve okulların örgütsel öğrenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Turhan & Yaraş, 2014). Benzer şekilde Yaraş (2013) tarafından ilköğretim yöneticilerinin program liderliği davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bir durum öncesi-sonrası araştırmasında öğretmen, (farklı üniversitelerde eğitim gören ya da çalışan) eğitim yöneticisi, öğretim elemanı ve lisansüstü öğrencilerden oluşan 20 katılımcının bir eğitim programı lideri olarak bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda katılımcıların program liderliği kavramına yönelik farkındalıklarının belirgin şekilde arttığı gözlemlenmiştir (Akbaş vd., 2020). Son olarak öğretmenlerin program liderliğine dair geliştirilen bir ölçme aracından elde sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarının organizasyonunu sağlama, okul ortamını kurumsal beklentilere göre organize etme ve eğitsel liderlik özellikleri bağlamında eğitim programı liderliği sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilirken; ölçme ve değerlendirme liderliği bağlamında ise organizasyon gruplarına liderlik etme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde vizyoner eğitim örgütleri oluşturma ile eğitsel organizasyonlarda öğretimsel liderlik etme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Bolat & Baş, 2023).

Program Esnekliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar

Program esnekliğini yükseköğretim düzeyinde konu alan araştırmaların alan yazındaki dağılımları incelendiğinde, ilgili araştırmaların genellikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yurt içi alan yazında ise herhangi bir ölçme aracı kullanılmaksızın Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nin esnek öğrenme özelliğinin incelendiği (Güler, 2018) ve bilgisayar mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik sosyo-teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrim içi öğrenme model önerisinin sunulduğu (Görü-Doğan, 2012) araştırmalara rastlanılmıştır. Program esnekliğine ilişkin yurt dışı alan yazında daha çok araştırmanın yer alması nedeniyle aşağıda öncelikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları sentezlenmiş olup ardından yurt içi alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazında program esnekliği kavramına karşılık gelen “*curriculum flexibility*” anahtar kelimesiyle gerçekleştirilen alan yazın incelemesinin ardından daha çok araştırmaya ulaşılabilmesi noktasında esnek program (flexible curriculum) ve esnek öğrenme (flexible learning) anahtar kelimeleri de kullanılmış olup bu anahtar kelimelerden yararlanılarak gerçekleştirilen ilgili alan yazın incelemesine aşağıda yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazın incelendiğinde üniversitelerin, öğrencilerin sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılayabilme noktasında programlarına esnek öğrenme tasarımlarını dahil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Esasen yükseköğretim kurumları öğrenci katılımını, aktif öğrenmeyi ve araştırma topluluklarını teşvik etmeye çalışırken, esnek ve öğrenci merkezli programlara doğru ilerlemeyi amaçlamaktadır (Heise & Himes, 2010; Hsu & Hsieh, 2011). Brink ve Sjoer (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada esnek, bütünleşik/bütüncül ve seçime dayalı Proje M(odüler) Program hazırlanmış olup M Projesinden elde edilen deneyimlere dayanan ve eğitim reformları için bir kılavuz görevi üstlenen CDIO standartlarının (5, 8, 11 ve 12. maddelerin) iyileştirilmesine ilişkin hususlar belirlenerek CDIO öz değerlendirmesine dayalı bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Ayrıca program esnekliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla bir araştırmada yüz yüze ve çevrim içi bileşenlerle harmanlanmış bir program tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla bağlamsal koşulların yanı sıra öğretim elemanı ve öğrenciyle ilgili koşulların program esnekliğini etkilediği ortaya konulmuştur (Jonker vd., 2020). Bunun yanı sıra başka bir araştırmada coğrafya alanında esnek bir yükseköğretim program çerçevesinin ana hatlarının belirlenmesi amaçlanmıştır (Veenendaal, 2014). Öte yandan program değişimi gerçekleştirilirken öğrenci bakış açılarını incelemek amacıyla esnek öğrenmenin dahil edildiği program tasarımlarına ilişkin öğrenci geri bildirimleri incelenmiştir. Owston vd. (2013) tarafından 577 lisans öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler hibrit yaklaşımı esnek ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca lisans hemşirelik öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenciler çevrim içi derslerin soru sorma, yansıtma ve ders materyallerini daha kolay inceleme fırsatları sunması nedeniyle derslere aktif katılımlarını arttırdığını belirtmiştir (Hudson, 2014; Lyons & Evans, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin harmanlanmış öğrenme gibi esnek öğrenme yaklaşımlarına karşı olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır (McGarry vd., 2015). Öte yandan Castle ve McGuire (2010) tarafından lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenciler, öğretim elemanlarıyla yüksek düzeyde etkileşim kurabilmeleri durumunda bu tasarımdan memnun olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde başka bir araştırmada öğrenciler farklı sunum biçimlerini benimsemelerine rağmen geleneksel öğrenci ve öğretim görevlisi etkileşiminin yüz yüze bir ortamda sürdürülmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir (McKinney & Page, 2009). Bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere geleneksel programların daha esnek formatlara başarılı bir şekilde dönüştürülebilmesi noktasında öğrenme ortamlarında sosyalleşme, ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürmenin önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun programların tasarlanması, geleneksel ve öğretmen merkezli pedagojiden uzaklaşılması noktasında büyük bir önem taşımaktadır. Esasen öğrenci merkezli programların temelini oluşturan ideolojiler arasında harmanlanmış öğrenme stratejisinin benimsenmesiyle elde edilen katılım, esneklik, aktif öğrenme ve uyarlanabilirlik yer almaktadır. Özellikle öğrenci merkezli programlarda esneklik ve uyarlanabilirlik olmak üzere iki temel kritere odaklanılmaktadır (Heise & Himes, 2010). Bu kriterleri karşılayan öğrenci merkezli programların oluşturulması noktasında üniversiteler, öğrenme ortamlarını (senkron ve asenkron) çok modlu sunumlar yoluyla harmanlamaya çalışmıştır (Kelly vd., 2009; Preston vd., 2010; Ward & Sales, 2009). Öğrenci merkezli programların işlevini destekleyen ideolojiler doğrultusunda harmanlanmış öğrenmenin esnek program tasarımlarına dahil edilmesi benimsenirken (Hsu & Hsieh, 2011), bu tasarımda evde, kampüste ya da uygun teknolojik desteğin sağlandığı herhangi bir ortamda çeşitli öğrenme alanlarının oluşturulmasına fırsat tanınmaktadır (Glogowska vd., 2011). Strickland vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre öğrenme ortamının düzenlenmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının sunduğu bu esnekliğin, öğrencilerin olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarını desteklediği tespit edilmiştir (Kelly vd., 2009). Benzer şekilde McGarry vd. (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğrenme süreçleri ve esnek program tasarımları arasında olumlu ilişkiler algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunu destekleyici nitelikte başka bir araştırmada ise yeni teknolojilerin kullanılmasıyla öğrencilere öğrenme seçenekleri sunulmasının, olumlu öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirilebileceği vurgulanmıştır (Preston vd., 2010). Öğrenci merkezli ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının dahil edildiği esnek program tasarımlarına yönelik öğrenci görüşleri olumlu olsa da yenilikçi ve esnek program yaklaşımlarının etkililiğini belirlemek için öğrenci çıktılarının dikkate alınması gerekmektedir. Çeşitli araştırmacılar tarafından esnek öğrenme tasarımlarının, özellikle de harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirdiği varsayılmış olup (McGarry vd., 2015), bu varsayımı doğrulayan araştırmalarda esnek program tasarımlarının öğrencilerin akademik gelişimini, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Hsu & Hsieh, 2014; Morley, 2012).

Yukarıda yer alan araştırma sonuçlarından hareketle esnek programların öğrencilerin olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, ilgili alan yazında esnek öğrenme tasarım yöntemleri incelenmiştir (Epstein & Ray, 2014; Haliç vd., 2010; Hudson, 2014; Lyons & Evans, 2013; Moeller vd., 2010; Morley, 2012; Stephens & Hennefer, 2013; Wilson & Ganley, 2014). Nitekim programların öğrenci merkezli

öğrenmeye uygun esnek tasarımlara dönüştürülmesini kolaylaştırma noktasında çeşitli multimedya araçlarından yararlanıldığı görülmektedir. Esasen çeşitli multimedya araçlarının program tasarımına dahil edilmesi, her bir sunum modunun güçlü yönlerinden yararlanılmasını sağlamaktadır (McGarry vd., 2015). Moeller vd. (2010) tarafından 237 tıp öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada Wikipedia, sohbet ve etkileşimsel bağlamların çeşitli kombinasyonlarının öğrenme süreci üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Moeller vd. (2010) tarafından 237 tıp öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada (birden fazla kullanıcının senkron ve asenkron olarak yazılı metin aracılığıyla bilginin iletilmesine ve iletişim kurulmasına olanak sağlayan) çevrim içi sistemler olan Wikipedia, sohbet ve etkileşimsel bağlamların çeşitli kombinasyonlarının öğrenme süreci üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sohbet ve etkileşimsel bağlamlara göre daha basit bir araç olan Wikipedia'nın kapsamlı bir e-öğrenme aracı olarak etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda program tasarımcılarının derslere aşırı teknik bileşenleri dahil etmelerinin ders verimliliğini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilmektedir (Moeller vd., 2010). Ayrıca 67 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen nitel bir araştırmada öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirmeye hizmet eden ders bloglarına katılımlarının akademik gelişime katkı sağladığı bulunmuştur (Haliç vd., 2010). Bununla birlikte gerek Hudson (2014) tarafından gerçekleştirilen pilot çalışmada gerekse de Lyons ve Evans (2013) tarafından gerçekleştirilen vaka çalışmasında ders tasarımlarına tartışma forumlarının dahil edilmesi, öğrencilerin derse katılımlarını arttırarak olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkıda bulunmuştur. Benzer şekilde internetten otomatik olarak indirilen podcast kullanımının öğrenciler ve öğretim elemanları arasında yakın bir ilişkinin gelişmesine katkı sağlayarak derslere katılımı arttırdığı tespit edilmiştir (Schlairet, 2010; Strickland vd., 2012). Başka bir araştırmada 24 öğrenci ve 4 öğretim elemanı, üniversitelerin uluslararasılaşması bağlamında Skype'ın harmanlanmış bir öğrenme ortamı oluşturmada yararlı bir araç olduğunu belirtmiştir (Stephens & Hennefer, 2013). Bu bulgular, Wilson ve Ganley (2014) tarafından 21 lisansüstü hemşirelik öğrencisinden elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Epstein ve Ray (2014) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise bazı öğrencilerin zor bir öğrenme ortamı yaratması nedeniyle sınıf bloglarının kullanımından hoşnut olmadıkları saptanmıştır.

İlgili alan yazında yer alan araştırmalarda esnek program tasarımlarının esneklik, seçim özgürlüğü, derse katılım, çeşitli öğrenme stillerine uygunluk ve ilişkilerin/iş birliklerinin geliştirilmesi gibi çeşitli avantajlarının bulunduğu ifade edilmiştir. Bu avantajların özellikle öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediği savunulurken, esnek programların yükseköğretimi tüm alanlarda küresel olarak dönüştürme potansiyeline sahip

olduğu düşünülmektedir. Öte yandan geleneksel programların esnek tasarımlara dönüştürülmesiyle ilgili akademik personeli ve öğrencileri etkileyebilen çeşitli engeller de bulunmaktadır. Dolayısıyla esnek programlara geçmeyi hedefleyen kurumların bu tür engelleri göz önünde bulundurarak gerekli önlemleri almaları büyük bir önem taşımaktadır (McGarry vd., 2015). Bu önem doğrultusunda değişimi teşvik eden bir kurum kültürü oluşturulmasının, inovasyona karşı olumlu tutumların oluşturulmasını (Sword, 2012) ve teknik becerilerin geliştirilmesini (Jokinen & Mikkonen, 2013) desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca esnek ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarına geçmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumlarının, böyle bir dönüşümün çalışanları üzerindeki etkisini düşünerek sürdürülebilir sonuçlar için çalışanlarına yeterli eğitim, destek ve mentörlük hizmeti sağlamaları gerektiği ifade edilmektedir (McGarry vd., 2015).

İlgili yurt içi alan yazında program esnekliğine ilişkin araştırmalara rastlanılmamakla birlikte esnek öğrenmeye ilişkin biri makale ve biri doktora tezi olmak üzere iki araştırmaya rastlanılmıştır. Güler (2018) tarafından herhangi bir ölçme aracı kullanılmaksızın Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin açık ve uzaktan esnek öğrenme çerçevesi bağlamında incelendiği araştırmada, ilgili sistemin kurumsal açıdan öğrenci sayısı, sunduğu olanaklar ve yapısı itibarıyla dünyada mega üniversiteler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca program çeşitliliği, farklı yabancı dilde programlar ve ikinci üniversite programları gibi konuların öğrencilere çeşitli imkanlar sağladığı görülmüştür. Öte yandan yükseköğretim sisteminin gerekliliği olan programlara giriş koşulları ve kontenjan sınırları, sistemin geliştirilmeye açık yönleri olarak düşünülmüştür. Teknolojik açıdan ise bu sistemde öğrencilere farklı ortamlarda çeşitli ders materyalleri sunulabilirken, öğrencilerin ders materyallerine kolay bir şekilde erişim sağlayarak çevrim içi/çevrim dışı çalışabilmeleri bir tür esneklik olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte sunulan içerikler fırsat eşitliği ilkesi gereğince farklı şekillerde sunulmuş olup, bu bağlamda görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin yanı sıra dinleme yoluyla çalışan öğrenciler için ders kitaplarının seslendirildiği ve işitme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için ise videolarda altyazıların bulunduğu tespit edilmiştir. Nitekim farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun destek hizmetlerinin sunulması esnekliğin güçlü bir yanı olarak ifade edilirken, bazı ders materyallerinin mobil cihazlardaki uygulamalara eklenmemiş olması ise bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Son olarak bilgisayar mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik bir modelin geliştirildiği başka bir araştırmada modelin oluşturulması sürecinde sosyo-teknik kuram (sosyal ve teknik boyutları içeren sistemlerin tasarlanmasına odaklanan) ve esnek öğrenme yaklaşımı (uzaktan eğitim ortamlarının esnek bir biçimde tasarlanmasına ilişkin süreçlere odaklanan) olmak üzere iki temel kuramdan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar

mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik sosyo-teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrim içi öğrenme modeli sunulmuştur. Uzaktan bilgisayar mühendisliği lisans eğitimi tasarımına yönelik geliştirilen modelin yatay düzlemde pedagoji, teknoloji, değerlendirme ve yönetim olmak üzere dört boyuttan oluştuğu belirlenirken, dikey düzlemde ise teknik ve sosyal olmak üzere iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir (Görü-Doğan, 2012).

Program Çevikliğine İlişkin Gerçekleştirilen Araştırmalar

Program çevikliğini yükseköğretim düzeyinde konu alan araştırmaların alan yazındaki dağılımları incelendiğinde, ilgili araştırmaların genellikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yurt içi alan yazında ise program çevikliğini ele alan araştırmalara rastlanılmamakla birlikte özellikle işletme alanında yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere çeşitli kurumların örgütsel çeviklik (Akkaya & Tabak, 2018; Aktaş & Ülgen, 2021; Ersarı, 2022; Gözcü, 2020; Öksüz-Gül & Çetin, 2022; Özeroğlu, 2019; Özkan, 2021) ve çevik liderlik (Akkaya vd., 2020) özelliklerinin incelendiği araştırmaların yanı sıra eğitim alanında öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin (Canaslan & Güçlü, 2020; Kaya & Argon, 2023) incelendiği çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Program çevikliğine ilişkin yurt dışı alan yazında daha çok araştırmanın yer alması nedeniyle aşağıda öncelikle yurt dışı alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları sentezlenmiş olup ardından yurt içi alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

İlgili yurt dışı alan yazında program çevikliği kavramına karşılık gelen “*curriculum agility*” anahtar kelimesi kullanılarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiş olup bu anahtar kelimeden yararlanılarak gerçekleştirilen alan yazın incelemesine aşağıda yer verilmiştir.

Program çevikliği, karmaşık ve öngörülemeyen bir ortamda programların esnek bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır. Hiç kuşkusuz yükseköğretim kurumlarının standartlaştırılmış program içeriği geliştirmenin ötesine geçmesi gerekmektedir (Barber vd., 2013). Nitekim bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının önceden tanımlanan, bürokratik ve esnek olmayan bir şekilde yapılandırılan programlardan uzaklaşarak bireyselleştirilmiş programlara geçmesi önerilmektedir (Nikolic & Gledic, 2012). Menon vd. (2022) tarafından genellikle teori oluşturmada kullanılan bir yöntem olan toplam yorumlayıcı yapısal modelden yararlanılması sonucunda yükseköğretimde program çevikliğini geliştirmede en önemli faktörler olarak program lideri, örgütsel yönetişim ve öğretim elemanı özerkliği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başka bir araştırmada uluslararası konferanslarda ve ağ toplantılarında bir dizi oturum sonucunda ortaya çıkan program çevikliği için yedi ilke (paydaş katılımı, organizasyon ve yönetişim, karar verme, program ve ders tasarımı, eğitimde inovasyon ve

eğitim ve öğretim) sunulmuştur (Brink vd., 2021). Brink vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise program çevikliği ilkelerinin gerek program gerekse de kurumsal düzeyde nasıl kılavuzluk edebileceği açıklanmıştır. CDIO standartlarıyla eşleştirilen bu ilkeler, eğitim programlarının esnekliğini ve çevikliğini değerlendirmek için kullanılmıştır (Brink vd., 2020). Benzer şekilde fakülte, bölüm, program ve ders düzeyinde program çevikliğinin incelendiği araştırmalarda yükseköğretim kurumları için program çevikliği öz değerlendirme sürecinin ilk prototipi ortaya konulmuş olup (Brink vd., 2022), bir bir dereceli puanlama anahtarı olarak program çevikliğinin CDIO araç kutusunda yer alabileceği savunulmuştur (Brink vd., 2023).

İlgili alan yazında program geliştirme sürecinde çevik metodolojilerin kullanılabileceği önerilirken (Hess, 2019), Pope-Ruark (2017) tarafından çevikliğe ilişkin kavramlar program geliştirme sürecinin farklı yönleriyle ilişkilendirilmiştir. Nitekim bu bağlamda çeviklikte proje kavramının, yükseköğretimde program kavramıyla benzerlik taşıdığı ifade edilirken, epic kavramının ders kavramına karşılık geldiği ve story kavramının ise ders çıktısı kavramına karşılık geldiği görülmüştür. Bunun yanı sıra sprint kavramının bir dersin zamanlara ayrılmış bölümünü temsil ettiği varsayılmıştır. Öte yandan kabul kriterleri kavramının öğrenme çıktılarına ulaşıldığını kanıtlayan değerlendirme kriterleri olduğu düşünülmüştür. Son olarak gözden geçirme kavramının bir dersin etkililiğini değerlendirebilecek bir çıktı olduğu belirtilirken, retrospektif kavramının ise öğrenci ve/veya öğretim elemanı tarafından öğrenme süreci üzerine gerçekleştirilen bir yansıtma uygulaması olduğu belirtilmiştir. Uzmanlar çevik yazılım geliştirme sürecinde uygulama yeteneklerini ve son kullanıcıların ne istediğini tartışmaktadır. Bu tartışmaların ise uygulamaların işlevselliğini olumlu yönde etkilediği varsayılmıştır. Ayrıca çevik yazılım geliştirme sürecinde kullanıcı hikayeleri kapsamında belirli bir formülün takip edildiği bilinmektedir. Bu süreçte takip edilen formül *“bir kullanıcı olarak bir hedefe ulaşabilmek için bir şeyler yapabilmem gerekiyor”* şeklinde oluşturulmaktadır. Bir program geliştirme projesinde ise bu formül <Normal bir öğrenci> olarak bu dersi tamamladıktan sonra <bir hedefe ulaşabilmek> için <bir şeyler bilmek/yapabilmek> istiyorum şeklinde değiştirilmektedir (Pope-Ruark, 2017). Sonuç olarak Pope-Ruark (2017), çevik yazılım geliştirme ve program geliştirme süreci arasında benzerlikler olduğunu göz önünde bulundurarak program geliştirme sürecinde çevik ilkelerin kullanılmasını savunmuştur. Bu benzerlikler, program geliştirme sürecinde çeviklik kavramının kullanılması noktasında fakülte ve program geliştirme ekiplerine yönelik düzenlenen mesleki gelişimin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle Pope-Ruark (2017) tarafından yükseköğretimde program geliştirme sürecinde çeviklik ilkelerinin kullanılması önerilmiştir. Nitekim birçok yükseköğretim kurumunun program geliştirme sürecinde çeviklik kavramıyla benzer yönleri bulunan geriye dönük tasarım sürecinden

yararlandığı bilinmektedir. Geriye dönük tasarımda ilk olarak öğrenme hedefleri geliştirilmektedir. Bir sonraki adımda istenen sonuca ulaşılma durumuna karar vermek için kanıtlar toplanmaktadır. Nitekim bu bağlamda değerlendirme süreci, öğrencilerin ders ve/veya program çıktılarına ulaşma durumunu belirlemek için tasarlanmaktadır (Pope-Ruark, 2017).

Yükseköğretim kurumlarının çeviklik kavramını inceleyerek işlevsel bir çevik program geliştirme süreci oluşturmaları büyük bir önem taşımaktadır. Önemli olan sürecin çevik olmasıdır. Çeviklikte sürecin kendisinin dahi düzenli yinelemelerle değiştirilebildiği görülmektedir (Hess, 2019). Yükseköğretimde program geliştirme sürecinde çeviklik kavramından yararlanılması gerektiğini savunan araştırmacılar; Analysis (Analiz), Desing (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) kelimelerinin baş harflerinden oluşan ADDIE modelinin zayıf yanlarını keşfetmiştir. Bu zayıf yönler arasında program geliştirme sürecinde bütçeleri aşan projeler, son teslim tarihlerinin kaçırılması ve yüksek kaliteli bir ürün sunulmamasına dair sorunların yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca ADDIE modelinin katıbir şekilde tanımlanmış bir süreç olması nedeniyle yenilik ve yaratıcılığa izin vermediği görülmekle birlikte (Allen & Sites, 2012) program geliştirme sürecinin maliyetli ve zaman alıcı olduğu ifade edilmektedir (Hess, 2019). Bu zayıf yanlara rağmen geleneksel olarak yükseköğretim programlarının yinelemeli olarak değil, doğrusal bir şekilde geliştirildiği bilinmektedir. Öte yandan günümüzde çevik metodolojileri kullanan yükseköğretim kurumları, bu metodolojilerin programlarda, sınıflarda ve hatta kurumlarda kullanılması gerekliliğine vurguda bulunmaktadır (Hess, 2019). Bu noktada Kazakeviciute vd. (2016) tarafından Stanford, Cambridge, California ve Berkeley üniversitelerinde gerçekleştirilen program inovasyonlarına atıfta bulunmaktadır. Bu inovasyonlarda programların sürekli değişen doğası kabul edilmektedir. Bu inovasyonların başarılı bir şekilde uygulanmasının ise programlara esneklik ve çeviklik anlayışlarının dahil edilmesine bağlı olduğu varsayılmaktadır. Çeviklik ilkeleri kullanılarak gerçekleştirilen program geliştirme örneklerinin genellikle Silikon Vadisi'nin yakınlarında bulunan üniversitelerde gerçekleştirilmesinin tesadüf olmadığı düşünülmektedir. Örneğin; San Jose Eyalet Üniversitesi, öğrencilerin iş birliğine dayalı etkinliklerle tasarım odaklı düşünmesini sağlayan Silikon Vadisi İnovasyon Yarışması'na ev sahipliği yapmıştır. Ayrıca bu kurumlar yalnızca Silikon Vadisi'nin değil, bir bütün olarak toplumun karşı karşıya kaldığı sorunları çözmeye çalışmaktadır. Nitekim bu yenilikçi yükseköğretim kurumlarında üniversitenin bir öğrenciye tüm öğrenme çözümlerini sağlayamayacağı ve öğrencinin üniversite tarafından sağlanan öğrenme ortamlarının ötesine geçtiğinde daha derin bilgiler edinebileceği varsayılmaktadır (Kazakeviciute vd., 2016). Peeters (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada program geliştirme sürecine çeviklik kavramının yineleme ve iş birliği ilkesi

dahil edilmiştir. Ayrıca Allen ve Sites (2012), yükseköğretimde program geliştirme sürecinde çeviklik kavramına dayanan Ardışık Yaklaşım Modelini (Successive Approximation Model/SAM) sürecini savunmuştur. Bu modelin avantajları arasında yinelemeli olması, iş birliğini desteklemesi, etkili/verimli ve yönetilebilir olması yer almaktadır. Ardışık Yaklaşım Modeli değerlendirme aşamasıyla başlar, ardından tasarım aşamasına ve son olarak da geliştirme aşamasına geçilir. Bu aşamaların her biri bir yinelemeyi temsil ederken, her bir yinelemede önceki adımlarda edinilen deneyimlerin bir sonraki adıma dahil edilmesi ve yeniliğe izin verilmesi söz konusudur (Allen & Sites, 2012).

İlgili alan yazında yükseköğretim kurumlarında çevik program geliştirme sürecinin başarısız olma nedenleri incelenerek program geliştirme sürecine çeviklik kavramının başarılı bir şekilde dahil edilmesini sağlamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır. Üniversitelerde çevik program geliştirme sürecinin başarısız olmasının ilk üç nedeni olarak (i) *çevik değerlerle çelişen kültür*, (ii) *yetersiz yönetim desteği* ve (iii) *çeviklik kavramına ilişkin deneyim eksikliği* belirtilmektedir. Kültür değişimini beraberinde getiren çeviklik, idari düzeyde katılımı gerekli kılmaktadır. İdari destek, kurum kültürünün kökten değiştirilmesini gerekli kılan çeviklik için büyük bir önem taşımaktadır. Nitekim yöneticilerin çevik program geliştirme sürecini desteklemeleri gerekmektedir (Hess, 2019). Yönetimle iş birliği içerisinde gerçekleştirilen çevik program geliştirme süreçleri, tüm paydaşlar için programın daha yüksek düzeyde tutarlılığı ve verimliliğiyle sonuçlanmıştır (Albashiry vd., 2015). Bu araştırma sonucuyla tutarlı olarak başka bir çalışmada ise yöneticiler, çevikliğin esnekliğe izin vererek kalite ve şeffaflık sağladığını belirtmiştir. Program çevikliğinin başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki son engelin (çeviklik kavramına ilişkin deneyim eksikliğinin) kaldırılması noktasında akademik personele çeviklik eğitimi verilmesi önerilmektedir (Hess, 2019). Hess (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çevik ilke ve metodolojileri kullanma konusunda istekli olan öğretim elemanlarının genellikle derslerde çeviklik ilkelerini kullandıkları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise üniversitelerde çevik ilke ve metodolojilerden yararlanılması durumunda katılımcıların yükseköğretim hizmetlerinde kalite ve memnuniyetin yanı sıra program kalitesinin artacağını düşünmesidir. Öte yandan ankete katılanlar genellikle çeviklik kavramını bilmediklerini de belirtmiştir (Hess, 2019). Nitekim bu bağlamda Cohn (2010) tarafından program geliştirme sürecine çevik ilkelerin dahil edilebilmesi noktasında akademik ve idari personelin çevik süreçler hakkında eğitilmesinin amaçlandığı bir pilot projenin yürütülmesi önerilmektedir. Hess (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise kültür değişiminin yönetim tarafından desteklenmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak en az bir üst düzey yöneticinin çeviklik eğitimi alması önerilmektedir. Üstelik sorumluluk sahibi ekiplerin kendi kendilerini organize

etmelerinin çeviklik ilkesine uygun olduğu varsayımından hareketle yükseköğretim kurumlarında bilişim fakültesi ve program geliştirme ofisinde çalışan personellerden oluşan bir pilot grubun oluşturulması önerilmiştir (Hess, 2019).

Sonuç olarak çeviklik kavramını savunan araştırmacılar dahi çeviklik kavramına ilişkin ilkelerin kolay bir şekilde anlaşıldığını belirtmelerine rağmen uygulanmasının zor olduğunu ifade etmektedirler (Schwaber & Sutherland, 2014). Esasen teorik olarak çeviklik kavramının olumlu yanları olduğu varsayılsa da uygulama sürecinde üstesinden gelinmesi gereken zorluklar ve engellerin olduğu varsayılmaktadır (Hess, 2019). Bu varsayımı doğrulayıcı nitelikte bir araştırmada bazı faktörlerin programların değiştirilmesini zorlaştırdığı bulgulanmıştır. Bu faktörler arasında bütçe kısıtlamaları, politika, yönetim ve kültürel konular yer almaktadır (Hurlimann vd., 2013). Bu faktörlerin program geliştirme sürecinde değişiklik yapılmasını engellediği varsayılsa da çeviklik kavramının ilke ve metodolojilerinden yararlanarak bu engelleyici faktörlerin üstesinden gelinebileceği varsayılmaktadır (Hess, 2019).

İlgili yurt içi alan yazında program çevikliğine ilişkin araştırmalara rastlanılmamasına karşın özellikle işletme alanında yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere çeşitli kurumların örgütsel çeviklik (Akkaya & Tabak, 2018; Aktaş & Ülgen, 2021; Ersarı, 2022; Gözcü, 2020; Öksüz-Gül & Çetin, 2022; Özeroğlu, 2019; Özkan, 2021) ve çevik liderlik (Akkaya vd., 2020) özelliklerinin incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır. Ayrıca ilgili alan yazında öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin (Canaslan & Güçlü, 2020; Kaya & Argon, 2023) incelendiği çeşitli araştırmalara da rastlanılmıştır. Akkaya ve Tabak (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada işletme alanında Örgütsel Çeviklik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanırken Öksüz-Gül ve Çetin (2022) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise yükseköğretim alanında Örgütsel Çeviklik Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan Akkaya vd. (2020) tarafından çevik liderlik yaklaşımı ve çevik lider davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Canaslan ve Güçlü (2020) tarafından öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilirken, Kaya ve Argon (2023) tarafından öğrenme çevikliğine ilişkin bir ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. İşletme alanında nicel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda ise ülkemiz savunma sanayinde yenilikçi insan kaynakları yönetim uygulamalarının örgütsel çeviklik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur (Aktaş & Ülgen, 2021). Ayrıca Ersarı (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda örgütsel çevikliğin, çevresel belirsizliğin alt boyutlarından dinamiklik ve heterojenliğin yenilik performansı üzerindeki etkisinde düzenleyici bir rol oynadığı tespit

edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen bulgulara göre örgütsel çeviklik ile sürdürülebilir kalite algısı arasında, örgütsel çeviklik ile yenilik odaklılık arasında, yenilik odaklılık ile sürdürülebilir kalite algısı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üstelik yapılan aracılık testine göre yenilik odaklılığın, örgütsel çeviklik ile sürdürülebilir kalite algısı arasında kısmi ve güçlü aracılık rolünün bulunduğu tespit edilmiştir (Özkan, 2021). Bununla birlikte analizler sonucunda vizyoner liderlik davranışlarının örgütsel çevikliği, vizyoner liderliğin alt boyutlarından değişimlere açık olma ile eylem odaklılığın örgütsel çevikliğin yetkinlik boyutunu; eylem odaklılığın örgütsel çevikliğin hem yetkinlik hem de hız boyutunu; vizyoner liderliğin geleceğin resmi alt boyutunun örgütsel çevikliğin cevap verme alt boyutunu anlamlı olarak etkilediği görülmüştür (Özeroğlu, 2019). Son olarak Gözcü (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada örgütsel çeviklik, örgütlerde istenmeyen bir davranış olarak görülen örgütsel sinizmi olumsuz etkileyerek azalmasına neden olan faktörlerden biri olarak kabul edilebilir.

Özetle; yurt içi alan yazında araştırmaya konu olan her bir değişkenin ayrı ayrı ele alınması durumunda ilgili alan yazında araştırmanın ilk değişkeni olarak belirlenen öğretim elemanlarının program yetkinliğine ilişkin hiçbir araştırmaya rastlanılmazken; öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliliği (Eriş & Kılıçoğlu, 2019) ile yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığına (Akyıldız, 2020; Aslan & Gürlen, 2019; Atlı vd., 2021; Baştürk & Dönmez, 2011; Bolat, 2017; Çetinkaya & Tabak, 2019; Demir vd., 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Karagülle vd., 2019; Kasapoğlu, 2020; Sural & Dedebali, 2018; Yar-Yıldırım & Dursun, 2019) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Bununla birlikte yurt içi alan yazında araştırmanın ikinci değişkeni olarak belirlenen program liderliğine ilişkin bölüm başkanlarının görüşleri doğrultusunda üniversitelerdeki öğretimsel liderlik uygulamalarının incelendiği yalnızca bir nitel araştırmaya rastlanılırken (Karaaslan & Akın, 2019); yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program liderliğine ilişkin çeşitli araştırmalara (Akbaş vd., 2020; Aslan vd., 2018; Bayırlı & Balcı, 2021; Bolat & Baş, 2023; Demiral, 2009; Şekerci & Karataş, 2020; Turhan & Yaraş, 2014; Yaraş, 2013) rastlanılmaktadır. Ayrıca yurt içi alan yazında araştırmanın üçüncü değişkeni olarak belirlenen program esnekliği kavramına ilişkin herhangi bir ölçme aracı kullanılmaksızın Güler (2018) tarafından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin esnek öğrenme özelliğinin incelendiği ve Görü-Doğan (2012) tarafından bilgisayar mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik sosyo-teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrim içi öğrenme model önerisinin sunulduğu görülmektedir. Ve bu araştırmanın dördüncü ve son değişkeni olarak belirlenen çeviklik kavramına ilişkin yurt içi alan yazında özellikle işletme alanında

yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere çeşitli kurumların örgütsel çeviklik (Akkaya & Tabak, 2018; Aktaş & Ülgen, 2021; Ersarı, 2022; Gözcü, 2020; Öksüz-Gül & Çetin, 2022; Özeroğlu, 2019; Özkan, 2021) ve çevik liderlik (Akkaya vd., 2020) özelliklerinin incelendiği araştırmalara rastlanılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin (Canaslan & Güçlü, 2020; Kaya & Argon, 2023) incelendiği çeşitli araştırmalara da rastlanılmaktadır. Öte yandan yurt dışı alan yazında bu araştırma kapsamında ele alınan her bir değişkene ilişkin araştırmalar sırasıyla ele alındığında ise yükseköğretimde öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin kalitenin artırılması amacıyla öğretim elemanlarının genel yeterliliğine (Aishat vd., 2021; Anantadjaya & Nawangwulan, 2020; Astuty, 2015; Di Battista vd., 2022; Imron vd., 2019; Khambali vd., 2022), mesleki yeterliliğine (Prasetio vd., 2017) ve öğretim yeterliliğine (Karimi, 2014; Kobayashi vd., 2017; Masrur, 2021; Tigelaar vd., 2004) ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Öğretim elemanlarının yeterliliği anahtar kelimesi kullanılarak ulaşılan bu araştırmalarda öğretim elemanlarının program yetkinliği doğrudan incelenmemesi nedeniyle diğer anahtar kelimelerden (program bilgisi, farkındalığı ve uygulaması gibi) yararlanılarak ulaşılan araştırmalarda programların uygulanması sürecinde önemli rol oynadığı varsayılan öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin incelendiği görülmektedir (Avalos, 2011; Baird & Clark, 2017; Borko, 2004; Brouwer vd., 2012; Caldwell vd., 2012; Garet vd., 2001; Mafugu & Abel, 2022; Penuel vd., 2007; Sidebotham vd., 2017; Stoll vd., 2006; Vescio vd., 2008). Bunun yanı sıra yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarının etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında program liderliği sürecinin ele alındığı çeşitli araştırmalara da rastlanılmaktadır (Albashiry vd., 2016; Collinson, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Friedman, 2011; Gigante & Firestone, 2008; Hairon vd., 2015; Hofstein vd., 2004; Huang vd., 2016; Hubball & Pearson, 2009; Hunzicker, 2012; Lai & Cheung, 2015; Margolis, 2008; Margolis, 2012; Nguyen vd., 2020; Nicholson vd., 2017; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004; Yow & Lotter, 2016). Son olarak yurt dışı alan yazında yükseköğretim alanında kaliteli eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulabilmesi amacıyla program esnekliği (Brink & Sjoer, 2017; Epstein & Ray, 2014; Haliç vd., 2010; Heise & Himes, 2010; Hsu & Hsieh, 2011; Hsu & Hsieh, 2014; Hudson, 2014; Jonker vd., 2020; Lyons & Evans, 2013; Morley, 2012; Moeller vd., 2010; Morley, 2012; Stephens & Hennefer, 2013; Veenendaal, 2014; Wilson & Ganley, 2014) ve program çevikliği (Albashiry vd., 2015; Brink vd., 2020; Brink vd., 2021; Brink vd., 2022; Brink vd., 2023; Cohn, 2010; Hess, 2019; Kazakeviciute vd., 2016; Menon vd., 2022; Peeters, 2016; Pope-Ruark, 2017;) kavramlarının hızla değişen dünyada yükseköğretimin yeniden yapılandırılması perspektifinden ele alındığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın yöntem bölümünde; araştırma modeli ve grubunun yanı sıra verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilere yönelik mevcut durumu ortaya koyması nedeniyle betimsel araştırma olarak da nitelendirilmektedir. Öte yandan değişkenlere ilişkin mevcut durumu betimlemenin ötesinde değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan ilişkisel tarama modeli, çok değişkenli karmaşık modellerin test edilmesini ve modelde yer alan değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesini içermektedir (Creswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009). Nitekim bu araştırma kapsamında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesiyle belirlemek üzere kuramsal bir model geliştirilerek iki aracı değişkenli seri aracılık analizi yoluyla program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerinde program liderliği ve program esnekliği değişkenlerinin potansiyel aracılık etkileri sınanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında gerek online gerekse de yüz yüze veri toplama yolları tercih edilerek öğretim elemanlarından oluşan iki farklı araştırma grubundan veri toplanmıştır. Online veri toplama süreci için Google form linklerinden yararlanılırken, yüz yüze veri toplama süreci için ölçek formlarının çıktılarından yararlanılmıştır.

Araştırma gruplarının belirlenmesi noktasında araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilebilmesiyle birlikte derinlemesine bir araştırmanın yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Genellikle belirli

ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istenildiğinde amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Bu bağlamda, bir araştırmada gözlem birimlerinin belirli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan oluşması durumunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dahil edilmesi istenildiğinde amaçsal örnekleme yöntemleri başlığı altında yer alan ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu yöntemin amacı, araştırmacı tarafından belirlenen kriterler doğrultusunda örneklemin seçilebilmesi ve araştırma amacına uygun olarak sürecin yürütülebilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında fayda sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Böylece en uygun araştırma grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Nitekim bu bağlamda Program Liderliği Ölçeği'nin idari görevi (dekan/dekan yardımcısı, enstitü, yüksekokul, uygulama ve araştırma merkezi müdürü/müdür yardımcısı, bölüm başkanı/başkan yardımcısı, ana bilim ve bilim dalı başkanı/başkan yardımcısı vb.) bulunan öğretim elemanlarına uygun olması nedeniyle öğretim elemanlarının kariyerlerinin herhangi bir döneminde idari bir görev üstlenme durumları araştırmaya katılım noktasında ölçüt olarak belirlenmiştir.

Aşağıda araştırma kapsamında belirlenen iki araştırma grubuna ilişkin detaylı bilgi verilmektedir.

Birinci Araştırma Grubu

İlk araştırma grubundan elde edilen veriler ölçek geliştirme çalışmalarında (Program Yetkinliği, Program Liderliği, Program Esnekliği ve Program Çevikliği) kullanılmış olup ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen Klasik Test Kuramı'na dayalı analizlerin (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi) yanı sıra Madde Tepki Kuramı'na dayalı analizler (Rasch analizi) için aynı araştırma grubundan veri toplanmıştır. Nitekim ilgili alan yazında tek bir örneklem üzerinden Klasik Test Kuramı (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi) ve Madde Tepki Kuramı'na dayalı analizleri karşılaştıran araştırmalara rastlanılmıştır (Awopeju & Afolabi, 2016; Çelen, 2008; Gözen-Çıtak, 2007; Kiany & Jalali, 2009; Somer, 1998). Öte yandan bazı araştırmacılara göre ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) farklı örneklem gruplarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmesi gerektiği savunulmakla birlikte ilgili alan yazında ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde ise aynı örneklem grubunun rasgele olarak ikiye bölünmesiyle elde edilen veriler üzerinden de AFA ve DFA çalışmaları yapılabildiği görülmüştür (Akkoyunlu vd., 2005; Kılıç-Çakmak vd.,

2014). Benzer şekilde Worthington ve Whittaker (2006) tarafından aynı örneklem üzerinden AFA ve DFA yapılması durumunda veri yapısının deneysel olarak ortaya konduğu öne sürülmüştür. Ayrıca başka araştırmacılar tarafından da yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması koşuluyla rastlantısal olarak ikiye bölünen örneklemelerden biri üzerinde AFA ve diğer örneklem üzerinde DFA yapılması uygun görülmüştür (Fabrigar vd., 1999). Bu araştırma kapsamında geliştirilen dört ölçeğin yapı geçerliği noktasında ilgili alan yazında önerildiği üzere öncelikle AFA ve sonrasında benzer özelliklere sahip başka bir örneklem üzerinde DFA yapılmasının (Demir vd., 2020; Koçtürk & Kızıldağ, 2018) gerek zaman faktörü gerekse de maddi olanaklar açısından zor olduğu göz önünde bulundurularak birinci araştırma grubundan elde edilen veriler rastgele bir şekilde iki alt gruba bölünmüş olup ilk grup üzerinde (336 kişi) AFA ve diğer grup üzerinde (336 kişi) ise DFA gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili alan yazında yer alan benzer araştırmalar (Awopeju & Afolabi, 2016; Çelen, 2008; Gözen-Çıtak, 2007; Kiany & Jalali, 2009; Somer, 1998) göz önünde bulundurularak Klasik Test Kuramı'na dayalı analizlerin gerçekleştirildiği araştırma grubu üzerinden Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan “*Sıralama Ölçekli Modele Dayalı Rasch Analizi*” gerçekleştirilmiştir.

Son olarak ölçek geliştirme çalışmalarında ulaşılması gereken örneklem büyüklüğüne karar verilirken ilgili alan yazın incelenmiş olup yapılan bu inceleme sonucunda ölçek geliştirme süreci için farklı örneklem büyüklüklerinin önerildiği görülmüştür (Henson & Roberts, 2006; McCrosky & Young, 1979; Worthington & Whittaker, 2006). Nitekim bu bağlamda örneklem büyüklüğünün yeterli olabilmesi için ölçekte bulunan madde sayısının üç veya altı katının (Cattell, 1978) ya da en az 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olduğuna (Kline, 2014) dair araştırmalar bulunurken, örneklem büyüklüğü için öneriler 50 (Barrett & Kline, 1981) ile 400 (Aleamoni, 1976) arasında değişmektedir. Ayrıca Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğünü 50 (çok zayıf), 100 (zayıf), 200 (orta), 300 (iyi), 500 (çok iyi) ve 1000 (mükemmel) olmak üzere beş kategoride sınıflandırmaktadır. Kısacası; araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme sürecinde farklı örneklem büyüklükleri önerilse de geçerli ve güvenilir ölçümler için genellikle en az 300 örneklem büyüklüğüne ulaşılması önerilmektedir (Henson & Roberts, 2006; McCroskey & Young, 1979; Worthington & Whittaker, 2006). Bu araştırma kapsamında (ölçeklerde yer alan madde sayılarının farklı olması nedeniyle en çok madde sayısına sahip olan ölçek esas alınarak) madde sayısının en az üç katı büyüklüğünde (672 öğretim elemanından oluşan) bir araştırma grubuna ulaşılmıştır. Ayrıca açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aynı araştırma grubu üzerinden

gerçekleştirilse de bu örneklem büyüklüğünün yukarıda açıklanan kriterlere uygun olduğu söylenebilmektedir.

İkinci Araştırma Grubu

İkinci araştırma grubundan elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesiyle hipotez testlerinin sınanması için kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında hipotez testlerinin sınanması noktasında araştırma grubunun büyüklüğüne karar verirken Gürbüz'ün (2019) YEM temelli araştırmalarda örneklem büyüklüğünün en az 150 olması gerekliliğine ilişkin önerisi göz önünde bulundurularak 161 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

Tablo 31'de araştırma kapsamında yararlanılan iki araştırma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.



Tablo 31. Araştırma Gruplarına İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırma Grupları	Analizler	Bağımsız Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
BİRİNCİ ARAŞTIRMA GRUBU:	Açımlayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	Erkek	191	%56.84
			Kadın	145	%43.16
		Yaş	30 Yaş ve Altı	31	%9.24
			31-40 Yaş Arası	69	%20.53
			41-50 Yaş Arası	78	%23.21
			51-60 Yaş Arası	87	%25.89
			61 Yaş ve Üstü	71	%21.13
		Mesleki Deneyim Süresi	5 Yıl ve Altı	-	-
			6-10 Yıl Arası	40	%11.90
			11-15 Yıl Arası	93	%27.68
			16-20 Yıl Arası	74	%22.03
			21 Yıl ve Üstü	129	%38.39
		İdari Görevde Bulunma Süresi	5 Yıl ve Altı	103	%30.65
			6-10 Yıl Arası	85	%25.30
			11-15 Yıl Arası	68	%20.24
			16-20 Yıl Arası	49	%14.58
			21 Yıl ve Üstü	31	%9.23
	Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Rasch Analizi	Cinsiyet	Erkek	195	%58.03
			Kadın	141	%41.97
		Yaş	30 Yaş ve Altı	31	%9.23
			31-40 Yaş Arası	96	%28.57
			41-50 Yaş Arası	85	%25.30
			51-60 Yaş Arası	76	%22.62
			61 Yaş ve Üstü	48	%14.28
		Mesleki Deneyim Süresi	5 Yıl ve Altı	-	-
			6-10 Yıl Arası	51	%15.18
			11-15 Yıl Arası	96	%28.57
			16-20 Yıl Arası	68	%20.24
			21 Yıl ve Üstü	121	%36.01
		İdari Görevde Bulunma Süresi	5 Yıl ve Altı	106	%31.55
			6-10 Yıl Arası	83	%24.70
			11-15 Yıl Arası	74	%22.02
			16-20 Yıl Arası	43	%12.80
			21 Yıl ve Üstü	30	%8.93
		Cinsiyet	Erkek	92	%57.14
			Kadın	69	%42.86
		Yaş	30 Yaş ve Altı	10	%6.21
			31-40 Yaş Arası	63	%39.13

İKİNCİ ARAŞTIRMA GRUBU:	Yapısal Eşitlik Modellemesi		41-50 Yaş Arası	42	%26.09
			51-60 Yaş Arası	35	%21.74
			61 Yaş ve Üstü	11	%6.83
		Mesleki Deneyim Süresi	5 Yıl ve Altı	-	-
			6-10 Yıl Arası	12	%7.45
			11-15 Yıl Arası	71	%44.10
			16-20 Yıl Arası	57	%35.40
			21 Yıl ve Üstü	21	%13.05
		İdari Görevde Bulunma Süresi	5 Yıl ve Altı	54	%33.54
			6-10 Yıl Arası	51	%31.68
			11-15 Yıl Arası	29	%18.01
			16-20 Yıl Arası	17	%10.56
			21 Yıl ve Üstü	10	%6.21

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bu başlık altında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklere (Program Yetkinliği Ölçeği, Program Liderliği Ölçeği, Program Esnekliği Ölçeği ve Program Çevikliği Ölçeği) ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretim elemanlarına yönelik oluşturulan kişisel bilgi formunda (i) *cinsiyet*, (ii) *yaş*, (iii) *mesleki deneyim süresi*, (iv) *kariyerin herhangi bir döneminde idari görev üstlenme durumu* ve son olarak (v) *idari görevde bulunma süresi* olmak üzere beş soru yer almaktadır.

Program Yetkinliği Ölçeği

Öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Program Yetkinliği Ölçeği 105 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türünde derecelendirilen bu ölçek “*Çok İyi*”, “*İyi*”, “*Kabul Edilebilir*”, “*Zayıf*” ve “*Çok Zayıf*” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte ölçekten alınan puanın yüksek olması, program yetkinliği düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulguların uyum indeksleri (GFI=.86, AGFI=.87, CFI=.96 ve RMSEA=.07) incelendiğinde ise ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerin güvenirliğinin belirlenebilmesi noktasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.962 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak Program Yetkinliği Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenebilmesi noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Program Yetkinliği Ölçeği’ne ek 5’te yer verilmiştir.

Program Liderliği Ölçeği

Öğretim elemanlarının program liderliği düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Program Liderliği Ölçeği 150 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türünde derecelendirilen bu ölçek “*Çok İyi*”, “*İyi*”, “*Kabul Edilebilir*”, “*Zayıf*” ve “*Çok Zayıf*” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte ölçekten alınan puanın yüksek olması, program liderliği

düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulgularan uyum indeksleri (GFI=.88, AGFI=.89, CFI=.96 ve RMSEA=.06) incelendiğinde ise ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi noktasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.951 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak Program Liderliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin öğretim elemanlarının program liderliği düzeylerinin belirlenebilmesi noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Program Liderliği Ölçeği'ne ek 6'da yer verilmiştir.

Program Esnekliği Ölçeği

Yükseköğretimde program esnekliği düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Program Esnekliği Ölçeği 140 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türünde derecelendirilen bu ölçek “Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte ölçekten alınan puanın yüksek olması, program esnekliği düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulgularan uyum indeksleri (GFI=.86, AGFI=.87, CFI=.95 ve RMSEA=.07) incelendiğinde ise ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi noktasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.943 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak Program Esnekliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin yükseköğretim kurumlarında program esnekliği düzeyinin belirlenmesi noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Program Esnekliği Ölçeği'ne ek 7'de yer verilmiştir.

Program Çevikliği Ölçeği

Yükseköğretimde program çevikliği düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Program Çevikliği Ölçeği 105 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türünde derecelendirilen bu ölçek “Çok İyi”, “İyi”, “Kabul

Edilebilir”, “*Zayıf*” ve “*Çok Zayıf*” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamasıyla birlikte ölçekten alınan puanın yüksek olması, program çevikliği düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiş olup doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulgularan uyum indeksleri (GFI=.87, AGFI=.88, CFI=.95 ve RMSEA=.08) incelendiğinde ise ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi noktasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.923 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak Program Çevikliği Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin yükseköğretim kurumlarında program çevikliği düzeyinin belirlenmesi noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Program Çevikliği Ölçeği’ne ek 8’de yer verilmiştir.

Araştırma Süreci

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma iki aşama takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Birinci Aşama: Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Ölçek geliştirme çalışması olarak planlanan araştırmanın ilk aşamasında, araştırmaya konu olan her bir değişkene (program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği) yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ilk araştırma grubundan elde edilen veriler (açımlayıcı faktör analizi için) SPSS ve (doğrulayıcı faktör analizi için) AMOS programlarında analiz edilerek ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik durumları saptanmıştır. Ayrıca Winsteps yazılım paketinden yararlanılarak Madde Tepki Kuramı’na dayalı Rasch analizi gerçekleştirilmiştir.

Şekil 38’de öğretim elemanlarına yönelik program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliğine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştiği ilk aşamada takip edilen ölçek geliştirme adımlarına yer verilmektedir.

Şekil 38. Ölçek Geliştirme Adımları



Kaynak: Erkuş, 2019

Araştırmanın ilk aşamasında öncelikle geliştirilmesi planlanan dört ölçeğe ilişkin maddelerin hazırlanabilmesi amacıyla geniş bir alan yazın taraması gerçekleştirilerek bu kavramlara ilişkin kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Alan yazın taramasının ardından benzer ölçeklerde bulunan maddeler, geliştirilmesi planlanan ölçek maddelerinin hazırlanması noktasında örnek olarak kullanılmıştır. Böylece ilgili alan yazın taraması sonucunda geliştirilmesi planlanan dört ölçeğe ilişkin maddeler yazılarak madde havuzları oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir madde havuzu için alan, dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca katılımcı görüşleri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirlik durumlarının belirlenebilmesi noktasında odak grup görüşmesinden yararlanılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde 6-8 kişinin yer alması gerekliliğinden hareketle (Çokluk vd., 2011) pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesine yedi kişi dahil edilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen yanıtlar doğrultusunda ölçeklerde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekler esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeklerin geçerlik çalışmaları için yapı ve kapsam geçerlikleri incelenmekle birlikte güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi

(AFA) yapılmıştır. Madde seçimi için analizlerde faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Ardından AFA sonuçlarını test edebilmek ve ölçeklere son şekillerini verebilmek adına aynı araştırma grubu üzerinden DFA ve Rasch analizi gerçekleştirilmiştir. Öte yandan ölçeklerin kapsam geçerliklerinin belirlenmesi noktasında gerek ulusal gerekse de uluslararası ilgili alan yazın taraması sonucunda oluşturulan her bir madde havuzuna ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Son olarak ölçeklerin güvenirliğine yönelik bulgular ölçeklere ilişkin iç tutarlık katsayıları hesaplanarak elde edilmiştir.

İkinci Aşama: Yapısal Eşitlik Modellemesi

Birinci aşamada yer verilen her bir adım takip edilerek ölçek geliştirme çalışmaları tamamlandıktan sonra bu araştırmanın ikinci aşamasında ilişkisel tarama modeli ışığında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılarak program liderliği ve program esnekliği aracı değişkenlerinin program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkileri incelenmiştir. Ayrıca hipotez testlerinin sınanması noktasında AMOS programıyla YEM ve IBM SPSS PROCESS (Model 6-İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizi/Modeli) eklentisiyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizi birlikte gerçekleştirilmiştir.

İki aracı değişkenli seri aracılık analiziyle program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki zincirinde temel aracı değişkenlerin neler olduğu belirlenebilmektedir. Belirli bir sıra dahilinde bir değişkenin diğer değişkene etkisinin incelenemediği bu modelde, hiçbir aracı değişkenin diğerini nedensel olarak etkilemediğini iddia eden paralel aracılık modelinin aksine aracı değişkenlerin modele etkisi teorik bir sırayla test edilebilmektedir (Vartanian vd., 2016). İki aracı değişkenli seri aracılık modeli, aracı değişkenlerin belirli bir yön akışına bağlı olarak nedensel bir zincir bağlantısını içermektedir. Başka bir ifadeyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizinde aracı değişkenlerin (program liderliği ve program esnekliği) birbirleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasının yanı sıra ekzojen değişkenin (program yetkinliği) aracı değişkenleri (program liderliği ve program esnekliği) sıralı bir şekilde etkileyerek endojen değişkeni (program çevikliği) etkilediği varsayılmaktadır. Kısacası, bu modelde endojen ve ekzojen değişkenler arasındaki ilişkide aracı değişkenlerin etkisi nedensel bir sıra içerisinde test edilebilmektedir. Ayrıca iki aracı değişkenli seri aracılık modelinde endojen ve ekzojen değişkenler arasındaki birden fazla mekanizma eşzamanlı

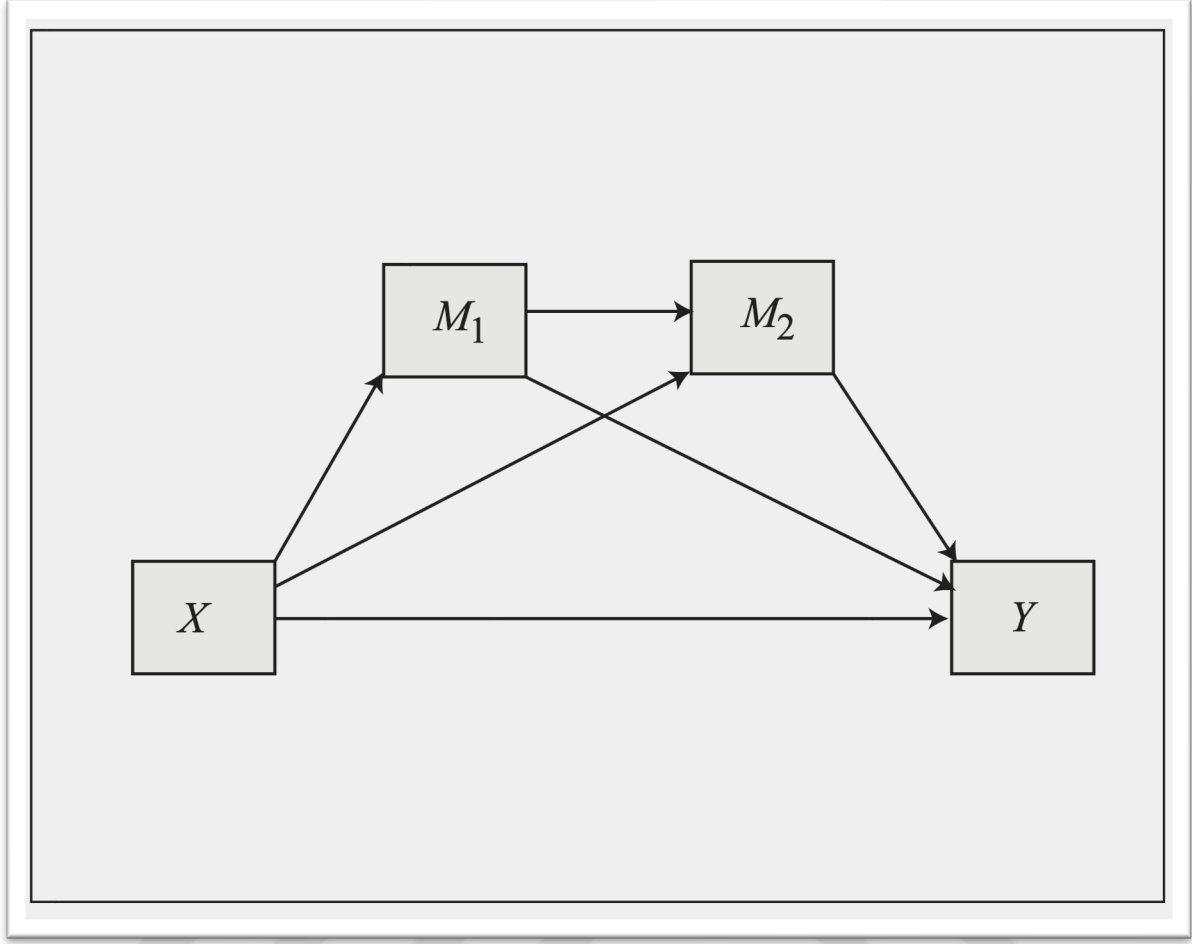
olarak incelenebildiği için basit düzeydeki aracılık modelinden daha üstün olduğu söylenebilmektedir (Hayes vd., 2017).

İki aracı değişkenli seri aracılık modelinde doğrudan ve dolaylı etkilerin tahmin edilebilmesi noktasında PROCESS eklentisinin kullanışlı olduğu kabul edilmektedir (Hayes, 2013). PROCESS eklentisi kullanılarak aracı etkiler hakkında çıkarımı kolaylaştıracak şekilde hesaplamalar yapılabilmektedir (Hayes vd., 2017; Hayes & Scharkow, 2013). Üstelik Hayes'in (2013) geliştirdiği bu eklenti kullanılarak bootstrap yöntemiyle ekzojen değişkenin aracı değişkenler aracılığıyla endojen değişken üzerinde yarattığı dolaylı etkinin anlamlılık düzeyi doğrudan test edilebilmektedir. Nitekim yapısal eşitlik modellerinin test edilebildiği diğer programlarda belirli dolaylı etkiler için bootstrap güven aralıklarının elde edilmesi zor olabilmektedir. Örneğin, AMOS programı genel dolaylı etkiler için bootstrap güven aralıkları sağlasa da belirli dolaylı etkiler için bootstrap güven aralıklarının elde edilmesi mümkün olmamaktadır (Leth-Steensen & Gallitto, 2016). Öte yandan PROCESS eklentisi kullanılarak seri aracılık analizi gerçekleştirildiğinde yalnızca gözlenen değişkenlerin modele dahil edilebildiği göz önünde bulundurulduğunda AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilen YEM analiziyle bir modele gizil değişkenlerin doğrudan dahil edilebilmesinin önemli bir avantaj olduğu ifade edilebilmektedir. Ayrıca PROCESS eklentisi kullanılarak gerçekleştirilen analize göre YEM analizinin bir diğer üstün yanı ise YEM aracılığıyla tüm modelin uyum iyiliğinin tespit edilebilmesidir. Bilindiği üzere PROCESS eklentisiyle her model denklemi için (tüm modelin uyum iyiliğini temsil etmeyen) ayrı bir uyum iyiliği (yani, her model denklemi için R^2) belirlenebilmektedir (Hayes vd., 2017).

Sonuç olarak araştırma kapsamında önerilen model öncelikle AMOS programı kullanılarak YEM analiziyle test edilmiş olup modelin uyum iyiliğinin tespit edilebilmesi noktasında χ^2/sd , CFI, GFI, TLI ve RMSEA uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Ardından çeşitli kavramsal modellerin sınanabildiği PROCESS eklentisiyle (Model 6-İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Modeli) ekzojen değişkenin (program yetkinliği) iki aracı değişkeni (program liderliği ve program esnekliği) sıralı bir şekilde etkileyerek endojen değişkeni (program çevikliği) nasıl etkilediği test edilmiştir. Model 6'da esasen X değişkeni (ekzojen değişken) ile Y değişkeni (endojen değişken) arasındaki ilişkide M1 değişkeninin (birinci aracı değişken) ve M2 değişkeninin (ikinci aracı değişken) seri aracılık etkisi araştırılmaktadır (Hayes, 2013).

Şekil 39'da Hayes (2013) tarafından oluşturulan Model 6'nın kavramsal diyagramına yer verilmektedir.

Şekil 39. Model 6'nın Kavramsal Diyagramı

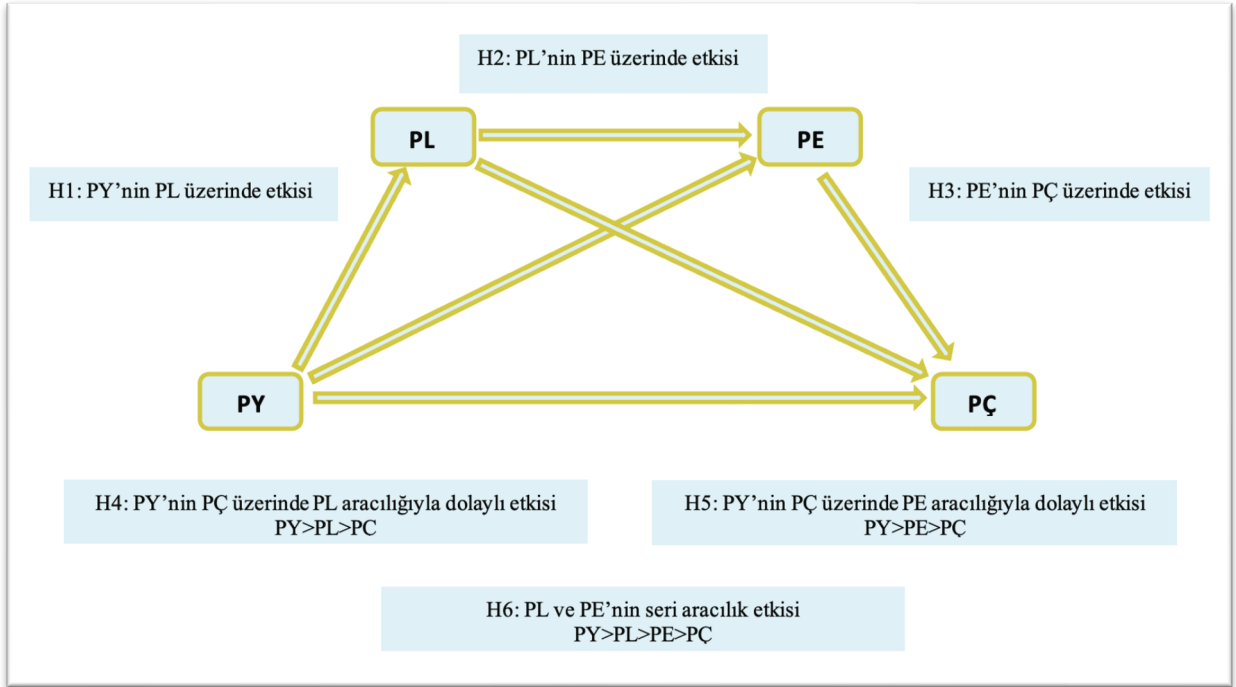


Kaynak: Hayes, 2013

Model 6 doğrultusunda her bir aracı değişkenin dolaylı etkisinin ayrı ayrı incelenebilmesinin (program liderliği [hipotez 4] ve program esnekliği [hipotez 5]) yanı sıra iki aracı değişkenin (program liderliği ve program esnekliği [hipotez 6]) dolaylı etkileri de sıralı bir şekilde incelenebilmektedir (van Jaarsveld vd., 2010). Bu araştırmada program yetkinliği=ekzojen değişkeni, program çevikliği=endojen değişkeni, program liderliği=birinci aracı değişkeni ve program esnekliği=ikinci aracı değişkeni ifade etmektedir.

Şekil 40'ta önerilen araştırma modeli ve hipotezlere yer verilmektedir.

Şekil 40. Önerilen Araştırma Modeli ve Hipotezler



Şekil 40'ta özetlenen hipotezler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

H1: Program yetkinliğinin (PY) program liderliği (PL) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Program liderliğinin (PL) program esnekliği (PE) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3: Program esnekliğinin (PE) program çevikliği (PÇ) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H4: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program liderliğinin (PL) aracılık etkisi vardır.

H5: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program esnekliğinin (PE) aracılık etkisi vardır.

H6: Program yetkinliği (PY) ile program çevikliği (PÇ) arasındaki ilişkide program liderliği (PL) ve program esnekliğinin (PE) seri aracılık etkisi vardır.

Özetle; program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelendiği bu araştırma kapsamında öncelikle yükseköğretim düzeyinde program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına ilişkin dört ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiş olup ardından AMOS

programıyla YEM ve PROCESS eklentisiyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizi gerçekleştirilerek program liderliği ve program esnekliği aracı değişkenlerinin program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkileri incelenmiştir. Yüksek düzeyde program yetkinliği, program liderliği ve program esnekliğinin daha yüksek düzeyde program çevikliğiyle ilişkili olduğu varsayılmıştır. Kısacası; bu araştırma sonuçlarından hareketle program yetkinliği → program liderliği → program esnekliği → program çevikliği şeklindeki nedensel zincir bağlantısının doğruluğu sınanmıştır. Dolayısıyla bu model kapsamında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin ele alınmasının, program alanında yetkin ve lider öğretim elemanlarının esnek ve çevik programlar hazırlamalarına ve bu alanda yeni teorilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiş olup ilk aşamada, araştırmaya konu olan her bir değişkene (program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği) ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenirken; ikinci aşamada, iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılarak program liderliği ve program esnekliği aracı değişkenlerinin program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Aşağıda birinci ve ikinci aşamada gerçekleştirilen veri analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Birinci Aşama: Ölçek Geliştirme Çalışması

Eğitim ve psikoloji alanında ölçme araçlarının geliştirilmesi noktasında Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramı (MTK) temelinde analizler gerçekleştirilmektedir. Farklı kuramlar temel alınarak yapılan bu analizlerin kuramın kendisinden ve/veya analizlerin varsayımlarından kaynaklanan çeşitli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Nitekim ölçek geliştirme sürecinde hesaplamaların daha kolay ve kullanışlı olması nedeniyle genellikle Klasik Test Kuramı ön plana çıkmaktadır. Ancak bu kurama göre geliştirilen ölçme araçlarının birtakım sınırlılıklara sahip olduğu da düşünülmektedir (Hambleton & Swaminathan, 1985). Örneğin, Klasik Test Kuramı'na göre geliştirilen bir ölçme aracına ait psikometrik özellikler ölçme aracının uygulandığı gruba bağlı olarak değişebilmektedir. Benzer şekilde, kişi özellikleri de madde istatistiklerine bağlı olabilmektedir. Öte yandan Klasik Test Kuramı'nın kullanışlı olmadığı durumlara çözüm getiren ölçme kuramı, Madde Tepki Kuramı olarak adlandırılmaktadır. Klasik Test Kuramı'na göre Madde Tepki Kuramı'nın üstün yanı olarak aynı özelliği ölçen geniş bir madde havuzu olması durumunda seçilen örneklem grubunun özelliklerine bağlı olmaksızın madde parametrelerinin kestirilebilmesi olduğu belirtilmektedir (Embretson & Reise, 2000). Öte yandan Klasik Test Kuramı'na göre Madde Tepki Kuramı'nın üstün yönü olarak kabul edilen madde parametrelerinin değişmezliği özelliğini inceleyen Doğan ve Tezbaşaran (2003) yaptıkları araştırmada Madde Tepki Kuramı'nın parametre değişmezliği açısından avantaj sağlamadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramı'na dayalı gerçekleştirilen analizlerin tek başına mükemmel ölçümler sağlamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında Klasik Test Kuramı'na dayalı faktör analizleri (AFA ve DFA) ile Madde Tepki Kuramı'na dayalı Rasch analizi birlikte kullanılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizleri (AFA ve DFA) ve Rasch analizini birlikte kullanan araştırmalara rastlanılmaktadır (Ergöçen, 2006; Öztuna, 2008; Pallant & Tennant, 2007; Tatar vd., 2013).

Ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği bu aşamada ilk araştırma grubundan elde edilen veriler (açımlayıcı faktör analizi için) SPSS ve (doğrulayıcı faktör analizi için) AMOS programlarında analiz edilerek ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik durumları saptanmakla birlikte Winsteps programından yararlanılarak Madde Tepki Kuramı'na dayalı Rasch analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 32'de ölçek geliştirme sürecinin her bir adımında gerçekleştirilen işlemlere detaylı bir şekilde yer verilmektedir.

Tablo 32. Ölçek Geliştirme Adımları, İşlemler ve Açıklamalar

Adımlar	İşlemler	Açıklamalar
1. Adım: Yapıyı Belirleme	Amaçları Belirleme	Program Yetkinliği Ölçeği: Öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin belirlenmesi Program Liderliği Ölçeği: Öğretim elemanlarının program liderliği düzeylerinin belirlenmesi Program Esnekliği Ölçeği: Yükseköğretim kurumlarında program esnekliği düzeyinin belirlenmesi Program Çevikliği Ölçeği: Yükseköğretim kurumlarında program çevikliği düzeyinin belirlenmesi
	İlgili Alan yazın Taraması	Ulusal ve uluslararası alan yazında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliğine ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi
	Ölçülecek Özelliklerin Tanımlanması	Alan yazın incelemelerinin ardından ölçek yapılarının yanı sıra araştırma için ön koşul niteliğinde olan temel özelliklerin neler olacağına karar verilmesi
	Maddelerin Formatına Karar Verme	Ölçeklerin likert türüne ve olumlu/olumsuz ifadeler içermesi durumuna karar verilmesi
	Madde Havuzlarının Oluşturulması	İlgili alan yazın taramaları sonucunda ortaya çıkan ifadelerin maddelere dönüştürülmesi
2. Adım: Madde Havuzu	Maddeler Hakkında Uzman Görüşü Alma ve Kapsam Geçerliliği	Madde havuzlarına ilişkin dil uzmanlarının yanı sıra ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmakla birlikte alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliğinin incelenmesi
3. Adım: Maddelerin Gözden Geçirilmesi ve Pilot Uygulama	Maddelerin Gözden Geçirilerek Gerekli Düzeltmelerin Yapılması	Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeklerin uygulamaya hazır hale getirilmesi
	Pilot Uygulama	Katılımcı görüşleri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirlik durumlarının

		belirlenmesi
4. Adım:	Geçerlik Çalışmaları	Yapı geçerliklerinin (AFA, DFA ve Rasch analizi) incelenmesi
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	Güvenirlik Çalışmaları	İç tutarlılık katsayılarının incelenmesi

Kaynak: Göl, 2022

Tablo 32’de belirtilen her bir ölçek geliştirme adımı aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Birinci Adım: Yapıyı Belirleme

Amaçları belirleme, ilgili alan yazın taraması, ölçülecek özelliklerin tanımlanması ve maddelerin formatına karar verme işlemlerinden oluşan bu adımda öncelikle ölçeklerin amaçları belirlenerek program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına yönelik alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili alan yazın incelemesi doğrultusunda;

- i. “Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği nedir?”
- ii. “Yükseköğretimde program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği neden gereklidir?”
- iii. “Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği hangi açılardan önemlidir?”
- iv. “Bir öğretim elemanının program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği özelliklerine sahip olduğu nasıl anlaşılır?”
- v. “Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği (kuruma, öğrenciye vb.) ne kazandırır?”
- vi. “Yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde programlara esneklik ve çeviklik özellikleri nasıl kazandırılabilir?” ...

gibi sorular yanıtlanarak araştırmaya konu olan kavramlara ilişkin çerçevenin net bir şekilde belirlenebilmesi amacıyla program geliştirme alanında yayımlanmış önemli başvuru kaynakları incelenmiştir. Bunun yanı sıra program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği ilişkisiyle ilgili daha ayrıntılı bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öte yandan ilgili alan yazın incelemesinden elde edilen sonuçlar ölçülecek özelliklerin tanımlanmasında ve kavramsal çerçevenin oluşturulmasında kullanılmıştır. Ayrıca bu adımda ölçeklerin likert türüne ve olumlu/olumsuz ifadeler içermeye durumuna karar verilmiştir.

Ölçeklerde tepki kategorilerinin oluşturulması noktasında uygun bir tepki kategorisi sayısı belirlenerek tepki kategorilerinin adlandırılması gerekmektedir (DeVellis, 2017).

Orijinal likert türü ölçeklerde, “*tamamen katılıyorum*” ile “*hiç katılmıyorum*” arasında derecelendirilen beşli tepki kategorisi yer almaktadır. Ardından geliştirilen likert ölçeklerde ise ikili, üçlü, dördü, altılı ve yedili tepki kategorilerinin kullanılmasına karşın en ideal kategori sayısının beş olduğu düşünülmektedir (Erkuş, 2019). Ayrıca araştırmacılar özellikle ölçek puanlamasının orta noktası olan “*kararsızım*” seçeneğinin ölçeğin zayıf yönünü oluşturduğunu iddia etmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde bu zayıf yönün üstesinden gelinebilmesi noktasında bu seçeneğin yerini “*orta düzeyde onaylıyorum*” yanıtına eşdeğer bir tepki kategorisinin yer alması gerektiği savunulmaktadır. Tepki kategorilerinin adlandırılması noktasında genellikle anlaşmayı vurgulayan seçeneklerden (Kesinlikle Katılıyorum-Kesinlikle Katılmıyorum) yararlanılsa da önemlilik (Hiç Önemli Değil-Çok Önemli), sıklık (Hiç-Her Zaman) ya da olasılığı (En Yüksek Olasılık-En Düşük Olasılık) vurgulayan tepki kategorileri oluşturulabilmektedir. Bununla birlikte tepki kategorileri adlandırılırken üç hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak, tepki kategorilerinin ölçülmek istenen özelliği anlamlı bir şekilde ayırt etmesi gerekmektedir. İkinci olarak, tepki kategorilerinin mümkün olduğunca psikolojik açıdan eşit farklılıkları temsil etmesi gerekmektedir. Son olarak, tepki kategorileri sıralamasının tüm maddeler için anlamlı, mantıklı ve tutarlı olması gerekmektedir (Furr, 2011). Bu araştırmada ölçeklerin olumlu ifadeler içermesine karar verilmesinin yanı sıra ölçek yapılarına uygun olarak beşli likert türünde derecelendirilen tepki kategorilerinin kalite bağlamında yer alan “*Çok İyi*”, “*İyi*”, “*Kabul Edilebilir*”, “*Zayıf*” ve “*Çok Zayıf*” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Bu kategoriler yükseköğretimde kalite kültürünün her geçen gün daha fazla önem kazandığı gerçeğinden hareketle program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle incelendiği bu araştırma kapsamında sürdürülebilir bir kalite anlayışıyla genelde kurum özelde program ekseninde her bir misyon alanına (eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı vd.) ilişkin niteliğin değerlendirilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Şekil 41. Likert Türü Ölçeklerde Derecelendirme Örnekleri

MEMNUNİYET: 1. Hiç Memnun Olmama 2. Memnun Olmama 3. Ne Memnun Olma Ne de Memnun Olmama 4. Memnun Olma 5. Çok Memnun Olma	OLASILIK: 1. Hiç Olası Değil 2. Olası Değil 3. Nötr 4. Olası 5. Çok Olası	DİKKATE ALMA: 1. Hiç Dikkate Almama 2. Dikkate Almama 3. Nötr 4. Dikkate Alma 5. Çok Dikkate Alma
KATILMA: 1. Hiç Katılmama 2. Katılmama 3. Ne Katılma Ne De Katılmama 4. Katılma 5. Kesinlikle Katılma	SIKLIK: 1. Hiç 2. Nadiren 3. Bazen 4. Sık Sık 5. Her Zaman	FARKINDALIK: 1. Hiç Farkında Olmama 2. Farkında Olmama 3. Ne Farkında Olma Ne Farkında Olmama 4. Farkında Olma 5. Çok Farkında Olma
TANIDIK OLMA: 1. Hiç Tanıdık Olmama 2. Tanıdık Olmama 3. Kısmen Tanıdık Olma 4. Tanıdık Olma 5. Çok Tanıdık Olma	KALİTE: 1. Çok Zayıf 2. Zayıf 3. Kabul Edilebilir 4. İyi 5. Çok İyi	ÖNEMLİLİK: 1. Hiç Önemli Olmama 2. Önemli Olmama 3. Nötr 4. Önemli 5. Çok Önemli

Kaynak: Bhandari & Nikolopoulou, 2023

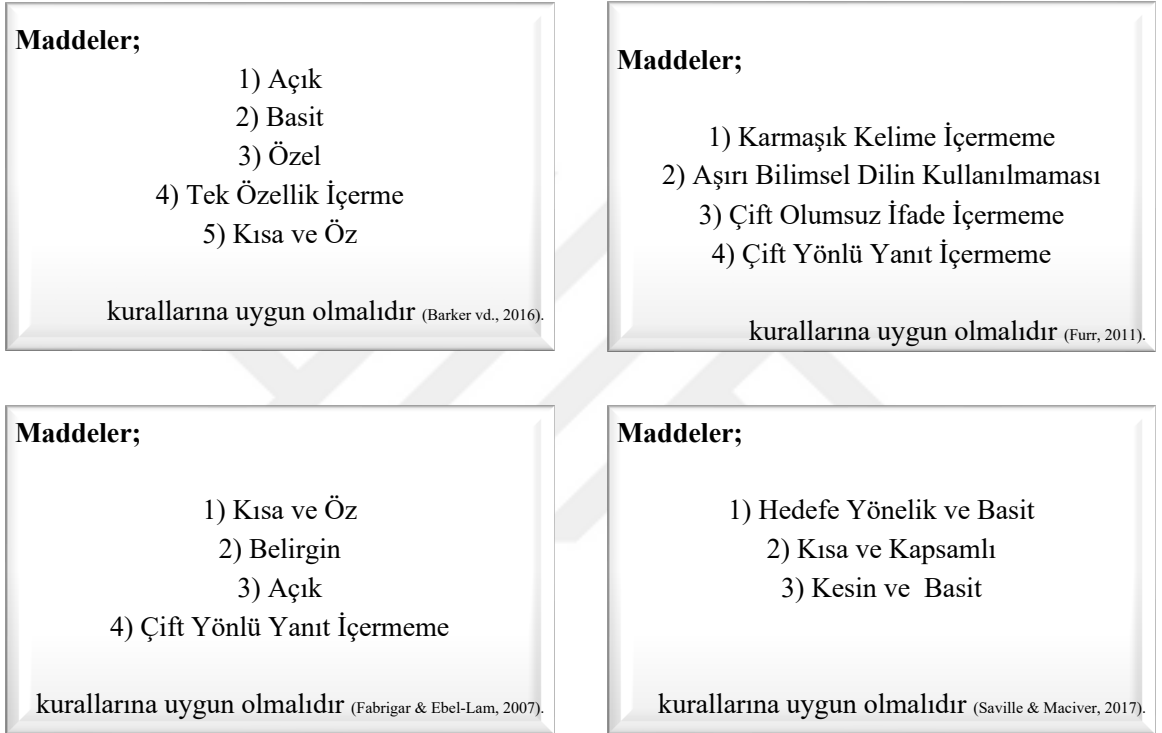
İkinci Adım: Madde Havuzu

Madde havuzlarının oluşturulması ve maddeler hakkında uzman görüşü alma işlemlerinden oluşan bu adımın uygun bir şekilde tamamlanarak ölçekte nitelikli maddelerin yer alması durumunda veri analizlerinde doğru sonuçların elde edileceği düşünülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunun oluşturulmasıyla birlikte ölçek yapısı operasyonel hale getirilmektedir. Esas ölçekte yer alması planlanan madde sayısının en az üç ya da dört katı kadar madde havuzuyla sürece başlanması önerilmektedir (DeVellis, 2017). Ayrıca geniş bir madde havuzu ölçek yapısını en iyi temsil eden maddelerin seçilmesini sağlamaktadır (Saville & MacIver, 2017). Madde havuzunun oluşturulması sürecinde (i) *hedef kitle (odak grup)*, (ii) *teori*, (iii) *mevcut araştırmalar*, (iv) *uzman görüşü* ve (v) *(varsa) klinik gözlem* olmak üzere beş kaynaktan yararlanılabilmektedir. Bu araştırmada alan yazın incelemesi yoluyla geniş ve zengin bir potansiyel madde havuzu oluşturulmuştur. Öte yandan maddelerin ifade edilme şeklinin katılımcıların yanıtlarını belirlediği göz önünde bulundurulduğunda maddeler yazılırken birtakım hususlara dikkat edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu hususlar arasında (i) *Geçmiş zaman kipinin kullanılmaması*, (ii) *Tek bir düşünceyi içeren maddelerin yazılması*, (iii) *Çift olumsuz ifadelerin kullanılmaması*, (iv) *Basit cümle yapısının tercih edilmesi*, (v) *Yalnızca, her zaman, hiçbir gibi kesinlik ifade eden kelimelerin kullanılmaması*, (vi) *Birden fazla yorum içeren maddelerin yazılmaması*, (vii) *Basit ve anlaşılır bir dil kullanılması*, (viii) *Dil bilgisi kurallarına uyulması* ve (ix)

Maddelerin en çok 20 kelimedenden oluşması yer almaktadır (DeVellis, 2017). Bu kuralların yanı sıra ilgili alan yazında maddelerin değerlendirilmesi noktasında göz önünde bulundurulması gereken başka kurallar da yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında ilgili alan yazında önerilen madde yazım kuralları doğrultusunda maddelerin yazım kurallarına uygunluğu değerlendirilmiştir.

Şekil 42’de dört kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında başarılı bir madde yazımı için önerilen temel kurallara yer verilmektedir.

Şekil 42. Madde Yazımında Temel Kurallar



Kaynak: Kyriazos & Stalikas, 2018

Madde havuzlarında yer alan maddelerin yukarıda belirtilen madde yazım kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 33’te araştırmaya katılan uzmanların cinsiyet, ünvan, görev yapılan bölüm ve kurum bilgisine yer verilmektedir.

Tablo 33. Madde Yazımında Görüşlerine Başvurulan Uzmanlar

Uzmanlar	Cinsiyet	Ünvan	Görev Yapılan Bölüm	Görev Yapılan Kurum
U1	Kadın	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme	İnönü Üniversitesi
U2	Kadın	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi
U3	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Ölçme ve Değerlendirme	Muş Alparslan Üniversitesi
U4	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Ölçme ve Değerlendirme	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
U5	Erkek	Prof. Dr.	Türkçe Eğitimi	Ankara Üniversitesi
U6	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Türkçe Eğitimi	Atatürk Üniversitesi

Tablo 33'te görüldüğü üzere madde havuzları oluşturulurken farklı ünvanlara sahip ikisi dil ve dördü ölçme-değerlendirme olmak üzere altı uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun yanı sıra uzmanların farklı üniversitelerde (Ankara, Atatürk, Aydın Adnan Menderes, İnönü ve Muş Alparslan Üniversitesi) görev yaptıkları görülmektedir. Ölçek maddelerinin yazımına ilişkin “ve” bağlacının kullanımı ile yüklemelerin “-mesi/ması” ya da “-mek/-mak” şeklinde tamamlanması gibi hususlarda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ilgili alan yazında temel ölçek birimini oluşturan maddelerin tek kelime, kelime öbeği, cümle ve hatta paragraf şeklinde yazılabileceği önerilmiş olup (Revelle & Garner, 2022) uzman görüşleri de göz önünde bulundurularak ölçek yapısına uygun olarak yüklemelerin “-mesi/-ması” ya da “-mek/-mak” şeklinde tamamlanmasına karar verilmiştir.

Son olarak bu adımda uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzlarına ilişkin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2017). Nitekim bu bağlamda uzman görüşleri alınarak madde havuzlarında yer alan maddelerin kalitesi ve ölçek yapısına uygunluğu incelenmektedir (Morrison & Embretson, 2018). İlgili alan yazında ölçeklerin kapsam geçerliğini tespit etmeye yönelik farklı tekniklerin yer aldığı görülse de genellikle Lawshe (1975) tarafından geliştirilen tekniğin kullanıldığı görülmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Lawshe tekniği alternatif tekniklerle karşılaştırıldığında ise bu tekniğin daha basit ve kullanışlı olması nedeniyle ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Öte yandan Lawshe tekniğinin zayıf yanları olduğunu savunan Wilson vd. (2012) ile Ayre ve Scally (2014) tarafından bu teknik revize edilerek “*Modifiye Lawshe Tekniği*”

oluşturulmuştur. Nitekim bu araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikten yararlanılarak araştırmaya sekiz uzman dahil edilmiş olup veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafında oluşturulan uzman değerlendirme formu kullanılmıştır (bkz. Ek 1, 2, 3 ve 4). Bu formda Lawshe (1975) tarafından önerilen “*Uygun*”, “*Kısmen Uygun*” ve “*Uygun Değil*” olmak üzere üçlü derecelendirmeden yararlanılmıştır. Ayrıca uzmanlardan düzeltilmesi gereken maddelere ilişkin görüş ve önerini belirtmeleri istenmiştir. Bununla birlikte ilgili alan yazında ölçeklere ilişkin kapsam geçerliğinin objektif bir şekilde tespit edilebilmesi noktasında uzman niteliğinin ve sayısının (5-40 arası) büyük bir önem taşıdığı ifade edilmektedir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975).

Tablo 34’te araştırmaya katılan uzmanların cinsiyet, ünvan, idari görev, görev yapılan bölüm ve kurum bilgisine yer verilmektedir.

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

	Cinsiyet	Ünvan	İdari Görev	Görev Yapılan Bölüm	Görev Yapılan Kurum
U1	Erkek	Prof. Dr.	Bölüm Başkanı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U2	Kadın	Prof. Dr.	Dekan Yardımcısı	Sağlık Bilimleri	Atatürk Üniversitesi
U3	Erkek	Prof. Dr.	Müdür Yardımcısı	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Atatürk Üniversitesi
U4	Kadın	Doç. Dr.	Kalite Koordinatörü	Eğitim Programları ve Öğretim	Trabzon Üniversitesi
U5	Erkek	Doç. Dr.	Müdür Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U6	Erkek	Doç. Dr.	Bölüm Başkan Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi
U7	Kadın	Doç. Dr.	Ana Bilim Dalı Başkanı	Eğitim Programları ve Öğretim	Pamukkale Üniversitesi
U8	Kadın	Dr.	Koordinatör	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kafkas Üniversitesi

Tablo 34’te görüldüğü üzere araştırmaya farklı ünvanlara sahip dört erkek ve dört kadın olmak üzere toplam sekiz uzman dahil edilmiştir. Öte yandan her uzmanın idari görevinin bulunduğu görülmekle birlikte beş uzmanın eğitim programları ve öğretim, bir uzmanın matematik ve fen bilimleri eğitimi, bir uzmanın sağlık bilimleri (aynı zamanda eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitimine devam etmektedir) ve bir uzmanın ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde görev yaptığı görülmektedir. Nitekim eğitim programları ve öğretim alanında gerçekleştirilen bu araştırmaya kariyerlerinin herhangi

bir döneminde idari görev üstlenen öğretim elemanlarının dahil edilmesi nedeniyle uzman grubunun genellikle idari görevi bulunan ve eğitim programları ve öğretim alanında çalışan öğretim elemanlarından oluşması planlanmıştır. Son olarak beş uzmanın Atatürk Üniversitesinde, bir uzmanın Pamukkale Üniversitesinde, bir uzmanın Trabzon Üniversitesinde ve bir uzmanın da Kafkas Üniversitesinde görev yaptığı görülmektedir.

Uzman görüşleri doğrultusunda program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği ölçeklerine ilişkin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında (uzman değerlendirme formunda uygun seçeneği 3, kısmen uygun seçeneği 2 ve uygun değil seçeneği 1 şeklinde puanlanarak) Microsoft Excel programından yararlanılarak “*Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)*” ve “*Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)*” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçeklerde yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında ise kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmış olup bu bağlamda $(N_u - N/2) / N/2$ (N_u =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden (Lawshe, 1975) yararlanılmıştır. Son olarak bu formülden elde edilen sonuçlar Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir.

Tablo 35’te uzman sayısına göre KGO minimum değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 35. Uzman Sayısına Göre KGO Minimum Değerleri

Uzman Sayısı	KGO Minimum Değeri	Uzman Sayısı	KGO Minimum Değeri
5	1	23	0.391
6	1	24	0.417
7	1	25	0.440
*8	*0.750	26	0.385
9	0.778	27	0.407
10	0.800	28	0.357
11	0.636	29	0.379
12	0.667	30	0.333
13	0.538	31	0.355
14	0.571	32	0.375
15	0.600	33	0.333
16	0.500	34	0.353
17	0.529	35	0.314
18	0.444	36	0.333
19	0.474	37	0.297
20	0.500	38	0.316
21	0.429	39	0.333
22	0.455	40	0.300

Kaynak: Yeşilyurt ve Çapraz, 2018

Üçüncü Adım: Maddelerin Gözden Geçirilmesi ve Pilot Uygulama

Maddelerin gözden geçirilerek gerekli düzeltmelerin yapılması ve pilot uygulama işlemlerinden oluşan bu adım uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler

yapılarak ölçeklerin uygulamaya hazır hale getirilmesini ve katılımcı görüşleri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirlik durumlarının belirlenmesini içermektedir.

Ölçekler uygulanmadan önce maddelerin incelenmesi gerekmektedir. İlgili alan yazında maddeleri incelemeye yönelik çeşitli tekniklerin kullanıldığı görülse de genel anlamda yaygın olarak Sesli Düşünme Tekniği'nden (think-aloud technique) yararlanıldığı görülmektedir. Bu teknikte katılımcılardan (tercihen hedef kitleden) ölçek maddelerini yüksek sesle okumaları istenmekle birlikte ölçeği yanıtlarken duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmektedir. Bu teknik maddelerin açık ve anlaşılır olma durumunu, madde kökünün nasıl yorumlandığını, bireyin belirli bir yanıtı neden seçtiğini ve tepki kategorileri sayısının yeterli olma durumunu ve/veya ek seçeneklere ihtiyaç duyulma durumunu belirlemeyi içermektedir (Van Oort vd., 2011). Bu araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde Sesli Düşünme Tekniği'nden (think-aloud technique) yararlanılarak yedi öğretim elemanının maddelere ilişkin görüşleri alınmıştır. Nitekim ilgili alan yazında odak grup görüşmesinde 6-8 kişinin yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2011).

Dördüncü Adım: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği bu adımda öncelikle ölçeklerin yapı geçerliği (AFA, DFA ve Rasch analizi) ve ardından iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi noktasında sırasıyla AFA, DFA ve Rasch analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliliği ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenerek belirlenmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliği incelenmeden önce araştırma bulgularının doğru ve tekrarlanabilir olmasını sağlama noktasında veri kalitesinin incelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri analizi aşamasında öncelikle araştırmacıların eksik verileri ve uç değerleri incelemesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında veri setindeki kayıp verilerin yüzdesinin ve rastgele (random) dağılımı durumunun belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Missing Completely at Random (MCAR) testi sonucunda kayıp verilerin tamamen rastgele bir dağılıma sahip olduğu saptanmıştır (χ^2_{MCAR} , $p>.05$). Ayrıca veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olduğu tespit edilmiştir. Esasen veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olması durumunda geleneksel yöntemlerden biri kullanılarak kayıp verilere değerler atanabilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırmada ise gerek MCAR testi sonucunda kayıp verilerin rastgele (random) dağılması gerekse de kayıp veri oranının %5'i geçmemesi nedeniyle kayıp veriler yerine ortalama değerler atanmıştır. Öte yandan uç değerlerin araştırma üzerindeki etkileri incelenmiştir. İstatistiksel analizlerde uç

değerler genellikle ciddi problemlere yol açabilmektedir. Uç değerler tek yönlü (tek değişkenli) ya da çok yönlü (çok değişkenli) olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında tek yönlü uç değerler veri setindeki ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi yöntemiyle belirlenmiş olup +3'ten büyük ya da -3'ten küçük Z değerine sahip katılımcılar uç değer olarak varsayılarak (Mertler & Vannatta, 2005) veri setinden silinmiştir. İki ya da daha fazla değişkene ilişkin puanların olağandışı kombinasyonları anlamına gelen çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel işlemle belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir katılımcının Mahalanobis değerinin hesaplanmasının yanı sıra kesin olarak uç değerlerin belirlenebilmesi noktasında ki kare değerleri incelenmiştir. Ki kare olasılık değeri .001 önem seviyesi değerinden küçük olan katılımcılar veri setinden çıkartılmıştır.

Tablo 36'da verilerin analize hazırlanması için gerçekleşen işlemlere yer verilmektedir.

Tablo 36. Verilerin Hazırlanmasına Yönelik İşlemler

İşlemler	Açıklamalar
Kayıp Değerler	Araştırma kapsamında veri setindeki kayıp verilerin yüzdesinin ve rastgele (random) dağılıma durumunun belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Missing Completely at Random (MCAR) testi sonucunda kayıp verilerin tamamen rastgele bir dağılıma sahip olduğu saptanmıştır (χ^2_{MCAR} , $p>.05$). Ayrıca veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olduğu tespit edilmiştir. Esasen veri setindeki kayıp veri oranının %5'ten az olması durumunda geleneksel yöntemlerden biri kullanılarak kayıp verilere değerler atanabilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırmada ise gerek MCAR testi sonucunda kayıp verilerin rastgele (random) dağılması gerekse de kayıp veri oranının %5'i geçmemesi nedeniyle kayıp veriler yerine ortalama değerler atanmıştır.
Tek Yönlü Uç Değerler	Araştırma kapsamında tek yönlü uç değerler veri setindeki ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi yöntemiyle belirlenmiş olup +3'ten büyük ya da -3'ten küçük Z değerine sahip katılımcılar uç değer olarak varsayılarak (Mertler & Vannatta, 2005) veri setinden silinmiştir.
Çok Yönlü Uç Değerler	İki ya da daha fazla değişkene ilişkin puanların olağandışı kombinasyonları anlamına gelen çok yönlü uç değerler, Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel işlemle belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir katılımcının Mahalanobis değerinin hesaplanmasının yanı sıra kesin olarak uç değerlerin belirlenebilmesi noktasında ki kare değerleri incelenmiştir. Ki kare olasılık değeri .001 önem seviyesi değerinden küçük olan katılımcılar veri setinden çıkartılmıştır.

Veri setinin kayıp ve uç değerler açısından incelenmesinin ardından veriler AFA varsayımları açısından test edilmiştir. Bu varsayımlar arasında (i) *örneklem büyüklüğünün yeterliliği*, (ii) *verilerin tek ve çok değişkenli normalliğe uygunluğu*, (iii) *doğrusallık*, (iv) *eşvaryanslılık*, (v) *maddelerin yeterince ilişkili olma durumu* ve (vi) *çoklu bağlantılılık* yer almaktadır (Beavers vd., 2013). Örneklem büyüklüğünün yeterliliği varsayımını incelemek gerekirse; ilgili alan yazında faktör analizleri için ihtiyaç duyulan örneklem sayısına dair bir görüş birliğinin bulunmadığı söylenebilmektedir. İlgili alan yazında faktör analizi için gereken minimum örneklem büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategori altında yer aldığı görülmektedir. İlk kategoride mutlak örneklem büyüklüğünün önemli olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşıma göre minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (2014) ve Kline (2014) tarafından en az 100, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından

en az 150, Guilford (1954) tarafından en az 200, Cattell (1978) tarafından en az 250 ve Norusis (1998) tarafından en az 300 olması gerektiği ifade edilmektedir. Öte yandan ikinci kategoride mutlak örneklem büyüklüğü yerine birey/değişken sayısı oranının önemli olduğu savunulmaktadır (Doğan vd., 2017). Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (2014) örneklem büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranını, Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranları, Bryant ve Yarnold (1995) 5/1 oranını ve Everitt (2001) 10/1 oranının yeterli olduğunu belirtmektedir. İlgili alan yazında kişi sayısından öte ölçeklerde yer alan madde sayısına göre de örneklem sayısının belirlenebileceğini savunan çeşitli görüşler bulunmaktadır (Field, 2005; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında AFA varsayımlarının karşılandığından emin olmak için örneklem büyüklüğü geniş tutulmuş olup örneklem büyüklüğünün yeterliliğini değerlendirmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Leech vd. (2005) 0.50-0.60 arasındaki KMO değerinin yetersiz, 0.60-0.70 arasındaki değer zayıf, 0.70-0.80 arasındaki değer orta, 0.80-0.90 arasındaki değer iyi ve son olarak 0.90'ın üzerindeki değer ise mükemmel örneklem büyüklüğünü gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında her bir ölçek için hesaplanan KMO değerleri göz önünde bulundurulduğunda örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi noktasında yeterli olduğu söylenebilmektedir (bkz. Tablo 37). Ayrıca Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) değerinin $p < .05$ olması nedeniyle verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilmektedir (bkz. Tablo 37). Araştırma kapsamında örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun belirlenmesinin ardından verilerin tek değişkenli normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Nitekim bu bağlamda Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olma durumu incelenmiş olup çarpıklık ve basıklık katsayılarının istenen aralıkta yer alması nedeniyle verilen normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir (bkz. Tablo 37) Öte yandan çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelemesi kapsamında saçılma diyagramı matrisi yoluyla değişkenlerin saçılma diyagramlarının elips şeklinde olma durumu değerlendirilmiştir. Eşvaryanslılık varsayımının kontrolü noktasında Box M testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo 37). AFA'nın bir diğer varsayımı olan maddelerin yeterince ilişkili olma durumunu belirlemek için anti imaj ve korelasyon matrisleri incelenmiştir. Anti-imaj korelasyon matrisinde köşegenlerde yer alan değerlerin 0.50'den büyük olması gerekmektedir (Costello & Osborne, 2005). Araştırma kapsamında anti-imaj korelasyon matrisinin köşegenlerinde yer alan değerlerin 0.50'den büyük olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 37). Ayrıca korelasyon matrisinde yer alan korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Korelasyon matrisinde yer alan korelasyon değerlerinin 0.30'dan küçük olması durumunda

veri setinin faktör analizine uygun olmadığı varsayılmaktadır (Can, 2017). Bu araştırmada maddelerin birbiriyle ilişkisini gösteren korelasyon değerlerinin 0.30'dan büyük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, maddeler arası ilişkilerin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 37). Son AFA varsayımı olarak çoklu bağlantılılık durumu incelenmiş olup çoklu bağlantılılığı kontrol etmek için tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında hesaplanan tolerans değerlerinin 0.10'dan büyük ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması (Field, 2005) nedeniyle hiçbir maddede çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 37). Yukarıda yer alan varsayımlar incelenerek AFA varsayımlarının kontrol edilmesinin ardından açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda öncelikle faktör yük değeri 0.30'un (Büyüköztürk vd., 2016) altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan az olan maddeler belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. Madde silme işlemi tamamlandıktan sonra her bir maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiş olup faktör sayısı belirlenirken öz değerin birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralı takip edilmiştir (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Yalnızca öz değerin birden büyük olması kuralının takip edilmesi durumunda olması gerekenden daha fazla faktör sayısının ortaya çıktığı düşünülmektedir. Nitekim faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaştığı gerçeğinden hareketle başka kuralların (birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması) takip edilmesi gerektiği önerilmektedir (Osborne, 2014). Ayrıca AFA'da faktör sayısı belirlenirken (birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması) kuralının takip edilmesi, ölçeğin temel (essential) ve katı (strict) tek boyutluluk durumunun incelenmesine olanak sağlamaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Humphreys (1952, 1962) herhangi bir psikolojik özellik ölçülürken genellikle çok sayıda ikincil minör boyutların/faktörlerin ortaya çıktığını savunurken (Akt., Slocum-Gori & Zumbo, 2011), ölçme araçlarında ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması "*temel tek boyutluluk*" olarak adlandırılmaktadır. Öte yandan "*katı tek boyutluluk*", ölçekte ikincil minör boyutlar/faktörler olmadan baskın bir boyutun/faktörün bulunması durumunu belirtmektedir (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu araştırma kapsamında açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar incelenirken tek ya da çok boyutluluğun yanı sıra temel ya da katı tek boyutluluk yapıları da göz önünde bulundurulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi için geçerli olan bazı varsayımlar (tek ve çok değişkenli normallik, eşvaryanslılık ve çoklu bağlantılılık) aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi için de kontrol edilmiş olup veri setinin DFA için uygun olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 37). AFA sonucu belirlenen ölçek yapısının doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulandığını tespit etme noktasında test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indekslerinin, bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine uygunluk durumu incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini inceleme noktasında Klasik Test Kuramı'na dayalı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmasının yanı sıra Madde Tepki Kuramı'na dayalı Rasch analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz ilk olarak yalnızca doğru/yanlış şeklinde puanlanan iki kategorili (dichotomous) maddeler için geliştirilse de (Haiyang, 2010) Andrich (1978) tarafından sıralama ölçekli model (rating scale model) geliştirilerek Rasch analizi likert türü ölçek verilerinin analizinde kullanılabilecek şekilde genişletilmiştir. Likert türü ölçeklerde Rasch analizinin kullanılması, Klasik Test Kuramı'na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır. Nitekim Şahin ve Weiss (2015) tarafından yapılan bir araştırmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçme aracının tek boyutlu olma durumu Madde Tepki Kuramı'ndan yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Rasch analizinin gerçekleştirilmesi için tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu olmak üzere üç varsayımın incelenmesi gerekmektedir (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayım bulunsa da bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee vd., 2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması da yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığı anlamına gelmektedir (Hambleton vd., 1991). Dolayısıyla Rasch analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken temel varsayım olarak model-veri uyumunun incelenmesi karşımıza çıkmaktadır (Güler vd., 2018). Rasch analizinden elde edilen bulgular bu doğrultuda incelendiğinde, uyum-içi ve uyum-dışı istatistiklerinin (infit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir ölçüt olarak belirlenen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer alması nedeniyle model-veri uyumunun sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını içeren bu aşama ölçeklerin güvenirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak tamamlanmıştır. Bu katsayı ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenebilmesi amacıyla tek bir ölçme aracı ve tek bir uygulama dahilinde hesaplanabilmektedir. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa (α) katsayısının

çok yüksek düzeyde olması yalnızca ölçme aracının güvenilirliğine değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Nitekim güvenilir ölçme araçları, kendisini oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin güvenilir ölçümler yapma durumunun belirlenebilmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış olup bu katsayının 0.80'den yüksek olması durumunda (Büyüköztürk vd., 2016) ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık olduğu varsayılmıştır.

İkinci Aşama: Yapısal Eşitlik Modellemesi

Veri analizinin bu aşamasında betimsel istatistik ve korelasyon analizi için SPSS programından yararlanılırken, hipotez testlerinin sınanması için AMOS programıyla YEM ve IBM SPSS PROCESS eklentisiyle (Model 6-İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizi/Modeli) iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılmıştır. Birbirlerini tamamlayıcı bu iki yöntemin üstün ve zayıf yönlerinin olduğu gerçeğinden hareketle hipotez testlerinin daha güçlü analizlerle sınanabilmesi amacıyla AMOS programı ve PROCESS eklentisinin birlikte kullanılması planlanmıştır. Pek çok bakımdan yapısal eşitlik modellemelerinin temelini, aracı değişkenlerin varlığını sınanan modellerin oluşturduğu düşünülmektedir (Bayram, 2016). Aracılık etkisi araştırılırken regresyon analizleri yerine yapısal eşitlik modellemelerinin tercih edilme nedeni ise yapısal modellemelerin daha güçlü bir altyapı sunmasıdır. Zira regresyon analizlerinde değişkenlere ait ortalamalar kullanılırken, yapısal eşitlik modellemelerinde ise ölçüm ve artıksal hatalar da hesaplama dahil edilmektedir (Civelek, 2018). Nitekim bu bağlamda araştırma değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla iki aracı değişkenli seri aracılık analizi tercih edilmiştir.

İki aracı değişkenli seri aracılık modeli, aracı değişkenlerin (program liderliği ve program esnekliği) belirli bir yön akışına bağlı bir nedensel zincir bağlantısını (program yetkinliği → program liderliği → program esnekliği → program çevikliği) içermektedir. Bu model sınanmadan önce (tek ve çok değişkenli) normallik, doğrusallık, eşvaryanslılık ve çoklu bağlantılılık olmak üzere dört temel varsayım kontrol edilmiştir (bkz. Tablo 37). Nitekim bu bağlamda tek değişkenli normallik incelemesi kapsamında histogram ve normal Q-Q grafiklerinin yanı sıra Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerildiği üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olma durumu incelenmiştir. Öte yandan çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelemeleri kapsamında saçılma diyagramı matrisleri yoluyla değişkenlerin saçılma diyagramlarının elips şeklinde olma durumları belirlenmiştir.

Eşvaryanslılık varsayımının kontrolü noktasında Box M testinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi aşamasına geçmeden önce sınanması gereken son varsayım, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesi yoluyla saptanabilen çoklu bağlantılılık durumudur. Çoklu bağlantılılık durumu bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının 0.90'dan yüksek olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırma kapsamında ise bağımsız değişkenler (program yetkinliği, liderliği ve esnekliği) arasındaki korelasyon katsayısının .584 ile .687 arasında olması nedeniyle çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı görülmüştür.

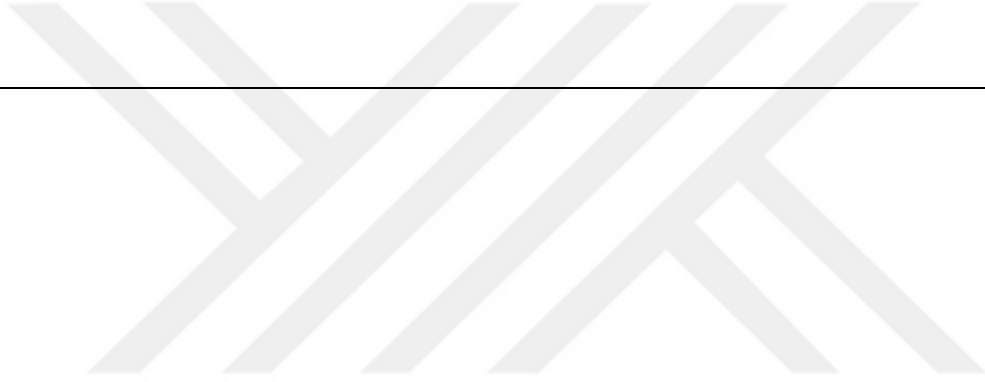
Dört temel varsayıma dayalı olarak veri setleri incelendikten sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada evrenin çeşitli özellik ya da niteliklerini ortaya çıkararak özet bilgilere ulaşılmasını sağlayan betimsel istatistikten ve değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini ortaya koyan korelasyon analizinden yararlanılmış olmanın yanı sıra program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin seri aracılık etkisini saptamak için iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz AMOS programı aracılığıyla araştırmaya konu olan tüm değişkenleri içeren bir yapısal eşitlik modeli (bkz. Şekil 40) oluşturularak ve Andrew F. Hayes'in (2013) geliştirdiği bootstrap yöntemine dayanan PROCESS eklentisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bootstrap tekniği kullanılarak %95 güven aralığında doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 37'de araştırmanın iki aşamasında (ölçek geliştirme ve yapısal eşitlik modellemesi) gerçekleştirilen analizlere ilişkin varsayımların karşılanma durumuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 37. Araştırmada Gerçekleştirilen Analizlere İlişkin Varsayımlar

Analizler	Ölçekler	Örneklem Büyüklüğünün Yeterliliği	Tek Değişkenli Normallik	Çok Değişkenli Normallik ve Doğrusallık	Maddelerin Yeterince İlişkili Olma Durumu	Çoklu Bağlantılılık	Eşvaryanslılık	Uyum İçi ve Uyum Dışı İstatistikleri
Birinci Veri Seti (AFA, DFA ve Rasch Analizi)	AFA	PYÖ	KMO=0.982 Bartlett Küresellik Testi=p<.05	ÇD: -0.992 BD: 1.330 Histogram Grafîği= Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafîği=Doğrusal Çizgiye Yakın	Anti İmaj Matrisi= 0.63 ile 0.76 arasında Korelasyon Matrisi= 0.377 ile 0.699 arasında	PYÖ'de Her Madde İçin: TD= >.10 VIF Değeri=<10		-
		PLÖ	KMO=0.986 Bartlett Küresellik Testi=p<.05	ÇD: 0.568 BD: -0.487 Histogram Grafîği= Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafîği=Doğrusal Çizgiye Yakın	Saçılma Diyagramı Matrisi=Elips Şekline Yakın	PLÖ'de Her Madde İçin: TD= >.10 VIF Değeri=<10	Box M Testi=p>.05	-
		PEÖ	KMO=.975 Bartlett Küresellik Testi=p<.05	ÇD: -0.144 BD: -0.553 Histogram Grafîği= Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafîği=Doğrusal Çizgiye Yakın	Anti İmaj Matrisi= 0.66 ile 0.88 arasında Korelasyon Matrisi= 0.336 ile 0.726 arasında	PEÖ'de Her Madde İçin: TD= >.10 VIF Değeri=<10		-

	PÇÖ	KMO=.979 Bartlett Küresellik Testi= $p<.05$	ÇD: -0.515 BD: 0.936 Histogram Grafîgi= Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafîgi=Doğrusal Çizgiye Yakın	Anti İmaj Matrisi= 0.61 ile 0.89 arasında Korelasyon Matrisi=0.346 ile 0.709 arasında	<u>PÇÖ'de</u> <u>Her Madde İçin:</u> TD= >.10 VIF Değeri=<10	-
DFA		İlgili alan yazında örneklem büyüklüğünün 200'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Jackson, 2001).	<u>PYÖ İçin:</u> ÇD: 0.891 BD: 1.133 <u>PLÖ İçin:</u> ÇD: 0.448 BD: -0.396 <u>PEÖ İçin:</u> ÇD: 0.192 BD: -0.693 <u>PÇÖ İçin:</u> ÇD: 0.535 BD: 0.836 Histogram Grafîgi= Çan Eğrisine Yakın Normal Q-Q Grafîgi=Doğrusal Çizgiye Yakın	-	<u>PYÖ'de</u> <u>Her Madde İçin:</u> TD= >.10 VIF Değeri=<10 <u>PLÖ'de</u> <u>Her Madde İçin:</u> TD= >.10 VIF Değeri=<10 <u>PEÖ'de</u> <u>Her Madde İçin:</u> TD= >.10 VIF Değeri=<10 <u>PÇÖ'de</u> <u>Her Madde İçin:</u> TD= >.10 VIF Değeri=<10	-
	Tüm Ölçekler					
Rasch Analizi		İlgili alan yazında örneklem büyüklüğünün 100'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Chen vd., 2014).		-	-	<u>PYÖ İçin:</u> Uyum-içi istatistiklerinin 0.54 ile 1.39



değerleri arasında
yer aldığı
saptanırken, uyum-
dışı istatistiklerinin
0.51 ile 1.38
değerleri arasında
yer aldığı
saptanmıştır.
PLÖ İçin:
Uyum-içi
istatistiklerinin
0.50 ile 1.49
değerleri arasında
yer aldığı
saptanırken, uyum-
dışı istatistiklerinin
0.51 ile 1.48
değerleri arasında
yer aldığı
saptanmıştır.
PEÖ İçin:
Uyum-içi
istatistiklerinin
0.50 ile 1.49
değerleri arasında
yer aldığı
saptanırken, uyum-
dışı istatistiklerinin
0.51 ile 1.49
değerleri arasında
yer aldığı

saptanmıştır.
PCÖ İçin:
Uyum-içi
istatistiklerinin
0.52 ile 1.44
değerleri arasında
yer aldığı
saptanırken, uyum-
dışı istatistiklerinin
0.51 ile 1.49
değerleri arasında
yer aldığı
saptanmıştır.

Analizlere ilişkin tüm varsayımlar sağlanmıştır.

YEM	Tüm	İlgili alan yazında örneklem	PY İçin:	Saçılma Diyagramı	-	Bağımsız	Box M Testi= $p>.05$	-
	Değişkenler	büyükliğünün 150'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Gürbüz, 2019).	ÇD: -0.889 BD: 0.626	Matrisi=Elips Şekline Yakın		Değişkenler		
			PL İçin:			Arasındaki		
			ÇD: -0.761 BD: -0.079			Korelasyon		
			PE İçin:			Katsayısı=		
			ÇD: 1.018 BD: -0.119			.584 ile .687		
			PC İçin:			arasında		
			ÇD: -0.491 BD: 0.018					

Analizlere ilişkin tüm varsayımlar sağlanmıştır.

Kısaltmalar:

AFA=Açımlayıcı Faktör Analizi, **DFA**=Doğrulamalı Faktör Analizi, **PYÖ**=Program Yetkinliği Ölçeği, **PLÖ**=Program Liderliği Ölçeği, **PEÖ**=Program Esnekliği Ölçeği, **PÇÖ**=Program Çevikliği Ölçeği, **KMO**=Kaiser-Meyer-Olkin, **ÇD**: Çarpıklık Değeri, **BD**: Basıklık Değeri, **TD**: Tolerans Değeri

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde ölçek geliştirme çalışmalarına ve yapısal eşitlik modellemesine yönelik bulgular iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır.

Ölçek Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda birinci araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Program Yetkinliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle Program Yetkinliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğine ve ardından yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçekte yer alan maddeler dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup ardından modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılarak ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu bağlamda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Microsoft Excel programından yararlanılarak “*Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)*” ve “*Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)*” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu formülden elde edilen sonuçlar ise Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir. Son olarak ölçekte yer alan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri

saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu varsayılmıştır. Aşağıda modifiye Lawshe tekniğinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 38’de Program Yetkinliği Ölçeği’nde yer alan her bir maddeye ilişkin KGO değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 38. Program Yetkinliği Ölçeği’ne İlişkin KGO Değerleri

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1.	8	0	0	1
2.	7	1	0	0.75
3.	7	1	0	0.75
4.	8	0	0	1
5.	8	0	0	1
6.	8	0	0	1
7.	8	0	0	1
8.	7	0	1	0.75
9.	8	0	0	1
10.	8	0	0	1
11.	8	0	0	1
12.	8	0	0	1
13.	8	0	0	1
14.	7	1	0	0.75
15.	7	1	0	0.75
16.	8	0	0	1
17.	8	0	0	1
18.	8	0	0	1
19.	7	1	0	0.75
20.	7	1	0	0.75
21.	8	0	0	1
22.	7	0	1	0.75
23.	8	0	0	1
24.	7	1	0	0.75
25.	7	1	0	0.75
26.	7	0	1	0.75
27.	7	1	0	0.75
28.	7	1	0	0.75
29.	8	0	0	1
30.	8	0	0	1
31.	7	1	0	0.75
32.	7	1	0	0.75
33.	8	0	0	1
34.	8	0	0	1
35.	8	0	0	1
36.	7	0	1	0.75
37.	7	1	0	0.75
38.	7	0	1	0.75
39.	8	0	0	1
40.	7	1	0	0.75
41.	7	1	0	0.75
42.	8	0	0	1
43.	7	0	1	0.75
44.	8	0	0	1
45.	8	0	0	1
46.	8	0	0	1
47.	7	1	0	0.75
48.	7	1	0	0.75
49.	8	0	0	1
50.	8	0	0	1

51.	8	0	0	1
52.	7	1	0	0.75
53.	8	0	0	1
54.	8	0	0	1
55.	8	0	0	1
56.	8	0	0	1
57.	7	1	0	0.75
58.	7	1	0	0.75
59.	7	1	0	0.75
60.	7	1	0	0.75
61.	8	0	0	1
62.	8	0	0	1
63.	7	1	0	0.75
64.	8	0	0	1
65.	8	0	0	1
66.	8	0	0	1
67.	7	1	0	0.75
68.	8	0	0	1
69.	8	0	0	1
70.	8	0	0	1
71.	7	1	0	0.75
72.	7	1	0	0.75
73.	8	0	0	1
74.	7	1	0	0.75
75.	7	1	0	0.75
76.	8	0	0	1
77.	7	1	0	0.75
78.	8	0	0	1
79.	8	0	0	1
80.	8	0	0	1
81.	8	0	0	1
82.	7	1	0	0.75
83.	8	0	0	1
84.	8	0	0	1
85.	8	0	0	1
86.	8	0	0	1
87.	8	0	0	1
88.	8	0	0	1
89.	7	1	0	0.75
90.	7	1	0	0.75
91.	8	0	0	1
92.	8	0	0	1
93.	7	1	0	0.75
94.	7	1	0	0.75
95.	7	1	0	0.75
96.	8	0	0	1
97.	8	0	0	1
98.	8	0	0	1
99.	8	0	0	1
100.	8	0	0	1
101.	8	0	0	1
102.	8	0	0	1
103.	7	1	0	0.75
104.	8	0	0	1
105.	7	1	0	0.75
106.	8	0	0	1
107.	7	1	0	0.75
108.	8	0	0	1
109.	7	1	0	0.75
110.	8	0	0	1
111.	7	1	0	0.75
112.	7	1	0	0.75
113.	7	1	0	0.75
114.	8	0	0	1
115.	7	1	0	0.75
116.	8	0	0	1

117.	7	1	0	0.75
118.	8	0	0	1
119.	7	1	0	0.75
120.	7	1	0	0.75
121.	7	1	0	0.75
122.	7	1	0	0.75
123.	8	0	0	1
124.	7	1	0	0.75
125.	7	1	0	0.75
126.	8	0	0	1
127.	8	0	0	1
128.	7	1	0	0.75
129.	7	1	0	0.75
130.	7	1	0	0.75
131.	7	1	0	0.75
132.	8	0	0	1
133.	7	1	0	0.75
134.	8	0	0	1
135.	7	0	1	0.75
136.	8	0	0	1
137.	8	0	0	1
138.	8	0	0	1
139.	7	0	1	0.75

Tablo 38’de görüldüğü üzere Program Yetkinliği Ölçeği’nde yer alan 139 maddeye ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) büyük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kritik değerın altında kalan bir madde olmaması nedeniyle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamış olup 139 maddeye ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri 0.887 olarak saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Bu araştırmada ise KGİ değerinin (0.887), KGO değerinden (0.750) büyük olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Son olarak Program Yetkinliği Ölçeği uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş olup bir maddenin çift yönlü yanıt içermesi nedeniyle ilgili madde iki maddeye bölünerek ölçek toplam 140 maddeyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Program Yetkinliği Ölçeği’nin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak AFA gerçekleştirilmiş olup Tabachnick ve Fidell’in (2013) önerdiği üzere korelasyon matrisindeki değerlerin 0.32’den büyük olması nedeniyle (eğik döndürme tekniği arasında yer alan) promax yönteminin uygulandığı AFA sonucunda ise faktör yük değeri 0.30’un (Büyüköztürk vd., 2016) altında olan maddeler (12 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın 0.10’dan az olan maddeler (18

madde) belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. İkiiden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin ölçekten çıkarılmasının nedeni, bu maddelerin her bir maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği ilkesini büyük ölçüde zayıflatmasıdır. Sonuç olarak 140 maddelik ölçekten toplam 30 madde silinerek AFA’da madde silme işlemi tamamlanmıştır.

Tablo 39’da AFA sonucunda Program Yetkinliği Ölçeği’nde yer alan 110 maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 39. *Program Yetkinliği Ölçeği’nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.545	.546
2.	.520	.510
3.	.699	.607
4.	.780	.649
5.	.331	.377
6.	.571	.559
7.	.783	.652
8.	.456	.427
9.	.462	.435
10.	.605	.577
11.	.590	.568
12.	.539	.543
13.	.478	.451
14.	.576	.560
15.	.788	.665
16.	.587	.565
17.	.436	.406
18.	.567	.557
19.	.508	.505
20.	.784	.653
21.	.519	.509
22.	.577	.562
23.	.684	.597
24.	.688	.603
25.	.690	.605
26.	.600	.575
27.	.491	.494
28.	.506	.503
29.	.538	.542
30.	.389	.380
31.	.678	.593
32.	.443	.415
33.	.482	.458
34.	.699	.609
35.	.787	.660
36.	.433	.396
37.	.578	.563
38.	.535	.541
39.	.592	.569
40.	.765	.640
41.	.686	.601
42.	.434	.402
43.	.490	.491
44.	.598	.573
45.	.745	.639
46.	.481	.456
47.	.368	.379
48.	.518	.507
49.	.786	.655

50.	.789	.669
51.	.337	.377
52.	.677	.592
53.	.685	.600
54.	.678	.594
55.	.447	.420
56.	.700	.610
57.	.455	.425
58.	.482	.457
59.	.532	.518
60.	.678	.593
61.	.737	.636
62.	.500	.502
63.	.518	.508
64.	.671	.588
65.	.685	.598
66.	.475	.448
67.	.524	.513
68.	.509	.506
69.	.309	.400
70.	.673	.589
71.	.447	.419
72.	.602	.576
73.	.457	.430
74.	.479	.453
75.	.706	.626
76.	.590	.566
77.	.430	.390
78.	.456	.428
79.	.480	.455
80.	.489	.490
81.	.652	.584
82.	.490	.492
83.	.645	.581
84.	.599	.574
85.	.590	.567
86.	.490	.493
87.	.441	.409
88.	.390	.383
89.	.565	.556
90.	.700	.623
91.	.556	.550
92.	.435	.403
93.	.450	.423
94.	.683	.596
95.	.442	.412
96.	.561	.554
97.	.518	.508
98.	.687	.602
99.	.648	.582
100.	.709	.627
101.	.721	.631
102.	.333	.379
103.	.500	.501
104.	.531	.517
105.	.785	.654
106.	.403	.389
107.	.477	.450
108.	.534	.540
109.	.734	.635
110.	.745	.638
Toplam Açıklanan Varyans Oranı=%46.475, Barlett Küresellik Testi= p<.05, KMO=.982		

140 maddelik ölçekten toplam 30 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan 26 faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 40'ta öz değeri birden büyük olan boyutlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 40. *Program Yetkinliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler*

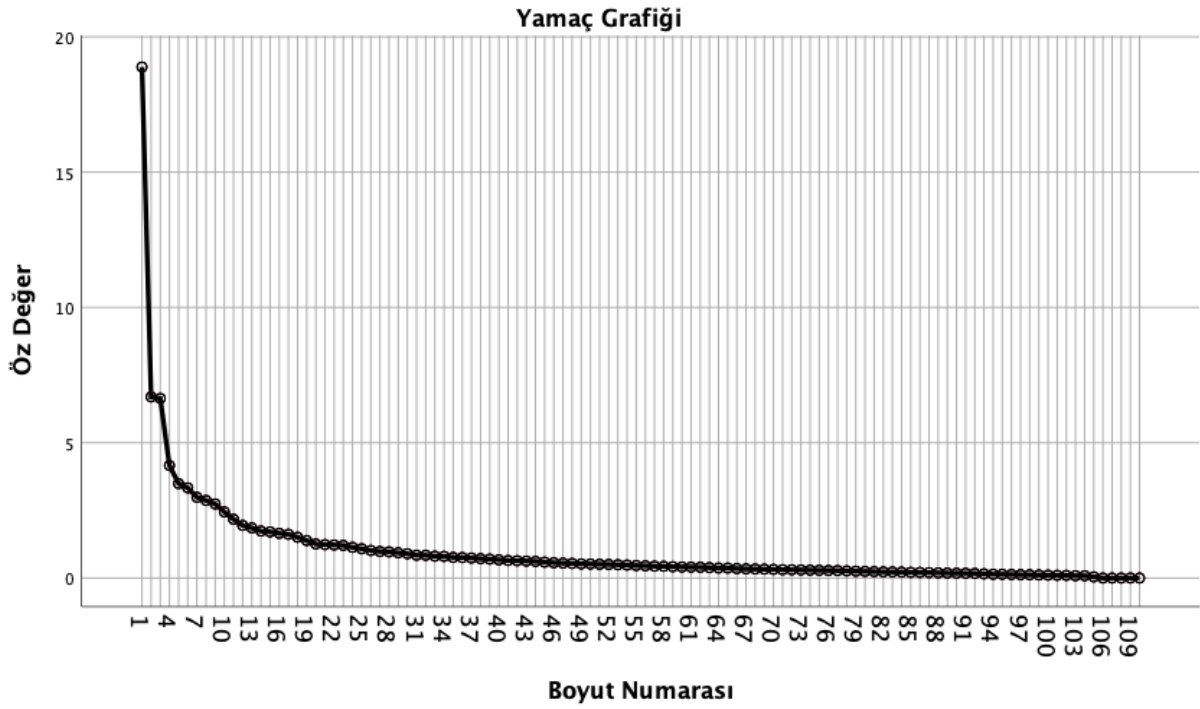
Boyut Numarası	Öz Değer	Toplam Açıklanan Varyans Oranı
1	18.820	%46.475
2	6.273	%3.168
3	6.271	%3.086
4	4.161	%3.035
5	3.491	%2.234
6	3.333	%2.561
7	2.983	%2.030
8	2.867	%2.712
9	2.737	%2.607
10	2.442	%2.388
11	2.173	%2.122
12	1.945	%1.925
13	1.853	%1.768
14	1.734	%1.685
15	1.705	%1.277
16	1.651	%1.250
17	1.616	%1.201
18	1.507	%1.169
19	1.386	%1.163
20	1.258	%1.119
21	1.234	%1.104
22	1.222	%1.102
23	1.206	%1.101
24	1.134	%1.096
25	1.081	%1.031
26	1.018	%1.016

İlgili alan yazında faktör sayısı belirlenirken öz değerin birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralının takip edilebileceği belirtilmektedir. İlgili alan yazında program yetkinliğine ilişkin çeşitli boyutlar olduğunu öne süren araştırmalar bulunsun da bu boyutların birbirleriyle iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayrımın yapılamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten büyük olması (18.820/6.273) nedeniyle tek boyutlu bir yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca tek boyutluluğun katı ve temel olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Temel tek boyutlulukta faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaşması nedeniyle ikincil minör boyutların/faktörlerin tanımlanmasının gerekli olmadığı varsayılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu

varsayımdan hareketle ilgili alan yazında belirtildiği üzere program yetkinliğine ilişkin farklı boyutların iç içe geçerek boyutlar arasında ayırım yapılamaması nedeniyle ölçekte bu ikincil minör boyutlar/faktörlerin tanımlanmamasına karar verilmiştir. Öte yandan yamaç grafiği incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir.

Şekil 43'te yamaç grafiğine yer verilmektedir.

Şekil 43. Program Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği



Şekil 43'te görüldüğü üzere yamaç grafiğinde ilk ani değişikliğin birinci faktörde olduğu saptanmıştır. Bu test sonucuna dayanılarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak tek faktörlü yapının toplam varyansın %46.475'ini açıkladığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre açıklanan yüksek varyans oranı, tasarlanan ölçeğin faktör yapısının sağlamlığını göstermektedir. Scherer vd. (1988) sosyal bilimlerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerektiğini belirtirken, bu bilgi ışığında araştırmadan elde edilen varyans oranının ölçeğin faktör yapısını yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilmektedir.

AFA sonucunda Program Yetkinliği Ölçeği'nin tek boyutlu 110 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda ölçekte yer alan beş maddenin faktör yükünün düşük olması nedeniyle ilgili maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda modelin uyum indekslerinin iyileştiği gözlenmiştir.

Tablo 41’de test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine (Tabachnick & Fidell, 2013) yer verilmektedir.

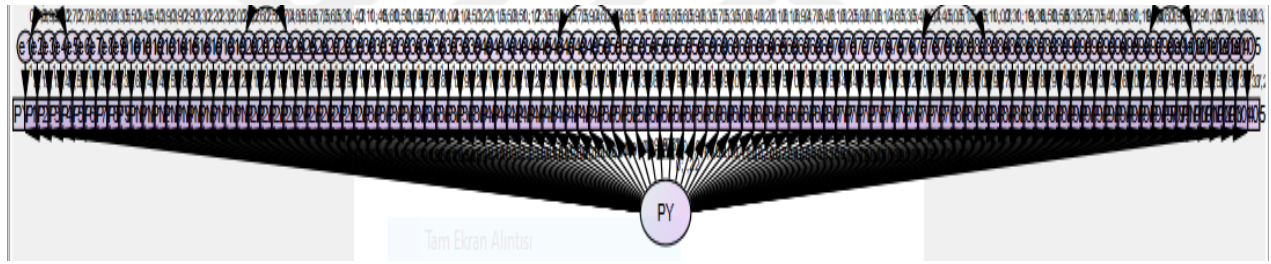
Tablo 41. Program Yetkinliği Ölçeği’ne İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
N^2/sd	4.3	<5	-
RMSEA	0.07	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.92	≥ 0.95	0.90-0.94
NNFI	0.91	≥ 0.95	0.90-0.94
IFI	0.90	≥ 0.95	0.90-0.94
GFI	0.86	≥ 0.90	0.85-0.89
AGFI	0.87	≥ 0.90	0.85-0.89
CFI	0.96	≥ 0.97	≥ 0.95

Tablo 41’de görüldüğü üzere Program Yetkinliği Ölçeği’ne ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 44’te Program Yetkinliği Ölçeği’ne ilişkin AMOS’ta oluşturulan modele yer verilmektedir.

Şekil 44. Program Yetkinliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil



Son olarak Klasik Test Kuramı’na dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birtakım sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurularak ölçek yapısı Rasch analizi gerçekleştirilerek doğrulanmıştır. Likert tipi ölçeklerde Rasch analizinin kullanılması, Klasik Test Kuramı’na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizi ve Rasch analizini birlikte kullanan araştırmalara rastlanılmaktadır. Şahin ve Weiss (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçeğin aracının tek boyutlu olma durumu Madde Tepki Kuramı’ndan yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için incelenmesi gereken varsayımlar arasında yer almaktadır (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayım bulunsun da bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee vd.,

2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması da yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığını göstermektedir (Hambleton vd., 1991). Dolayısıyla Rasch analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken temel varsayımın, model-veri uyumunun sağlanma durumu olduğu söylenebilmektedir (Güler vd., 2018). Rasch analizi çıktıları bu doğrultuda incelendiğinde (0.54 ile 1.39 değerleri arasında yer alan) uyum-İçi ve (0.51 ile 1.38 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin (infit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer aldığı görülmüş olup model-veri uyumunun sağlandığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir çıkarıma varılabilmektedir.

Tablo 42’de Program Yetkinliği Ölçeği’ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo 42. *Program Yetkinliği Ölçeği’ne İlişkin Madde İstatistikleri*

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
1.	0.146	0.54	0.95
2.	0.894	0.58	0.88
3.	0.729	0.57	0.62
4.	0.496	0.59	0.93
5.	0.093	0.61	0.74
6.	0.746	0.55	0.60
7.	0.917	0.54	0.67
8.	0.440	0.72	0.90
9.	0.656	0.59	0.94
10.	0.723	0.68	0.88
11.	0.737	0.56	0.60
12.	0.526	0.81	0.55
13.	0.329	0.99	0.56
14.	0.421	0.54	0.59
15.	0.242	0.66	0.71
16.	0.083	0.98	0.81
17.	0.849	0.92	0.99
18.	0.934	1.39	0.58
19.	0.057	0.60	0.66
20.	0.290	0.87	0.79
21.	0.737	0.58	0.57
22.	0.375	0.56	0.82
23.	0.032	0.64	0.67
24.	0.083	0.98	0.96
25.	0.593	0.89	0.91
26.	0.281	1.37	0.60
27.	0.706	0.94	0.72
28.	0.643	1.24	0.93
29.	0.688	0.87	0.91
30.	0.038	0.70	0.63
31.	0.866	1.31	0.98
32.	0.964	0.96	0.81
33.	0.993	0.97	0.89
34.	0.937	0.83	0.51
35.	0.663	0.93	0.96
36.	0.019	1.29	0.85
37.	0.231	0.90	0.66
38.	0.233	0.95	0.97
39.	0.373	0.70	0.79

40.	0.290	0.83	0.54
41.	0.414	0.93	0.88
42.	0.602	0.56	0.63
43.	0.123	0.57	0.87
44.	0.928	0.75	0.81
45.	0.245	0.90	0.79
46.	0.565	0.68	0.77
47.	0.971	0.99	1.10
48.	0.961	0.91	0.95
49.	0.856	0.60	0.96
50.	0.834	0.67	0.58
51.	0.664	0.58	0.65
52.	0.644	0.97	0.61
53.	0.775	0.59	0.80
54.	0.845	0.88	0.66
55.	0.587	0.69	0.94
56.	0.609	0.87	0.95
57.	0.209	0.89	0.75
58.	0.370	0.98	1.21
59.	0.434	1.38	0.97
60.	0.068	0.72	0.75
61.	0.135	0.80	0.70
62.	0.639	0.97	0.59
63.	0.533	0.90	1.20
64.	0.916	0.63	1.36
65.	0.255	0.71	0.61
66.	0.863	0.81	0.56
67.	0.257	0.82	0.85
68.	0.830	0.99	0.66
69.	0.081	0.84	0.93
70.	0.223	0.91	0.89
71.	0.957	0.81	0.95
72.	0.981	1.33	1.35
73.	0.523	0.55	0.67
74.	0.266	0.99	0.69
75.	0.638	0.58	0.96
76.	0.028	0.70	0.79
77.	0.821	0.55	0.98
78.	0.033	0.57	0.55
79.	0.019	0.92	0.87
80.	0.946	0.57	0.59
81.	0.574	0.86	0.75
82.	0.580	0.72	0.96
83.	0.351	0.88	0.58
84.	0.579	0.93	0.93
85.	0.989	0.77	0.59
86.	0.737	0.78	0.78
87.	0.164	0.63	0.61
88.	0.419	0.83	0.77
89.	0.154	0.98	1.11
90.	0.883	1.39	1.20
91.	0.936	0.65	0.78
92.	0.705	0.59	0.72
93.	0.524	0.56	0.99
94.	0.783	0.92	0.94
95.	0.205	0.64	1.33
96.	0.467	0.56	0.79
97.	0.213	0.95	0.67
98.	0.324	0.94	0.96
99.	0.142	0.60	1.38
100.	0.469	0.86	0.92
101.	0.659	0.69	0.72
102.	0.756	0.88	0.89
103.	0.836	0.98	0.92
104.	0.548	0.95	0.57

105.	0.311	0.76	0.97

Aşağıda Program Yetkinliği Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Yetkinliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program Yetkinliği Ölçeği'nin güvenirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenebilmesi amacıyla tek bir ölçme aracı ve tek bir uygulama dahilinde gerçekleştirilmektedir. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması ölçme aracının yalnızca güvenirliğini değil, aynı zamanda yapı geçerliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Güvenilir ölçme araçları, ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.962$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerin 0.80'den yüksek olması ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir.

Özetle; veri analizi sonucunda 105 maddeden oluştuğu belirlenen Program Yetkinliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Program Liderliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Program Liderliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Liderliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle Program Liderliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğine ve ardından yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Liderliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçekte yer alan maddeler dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup ardından modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılarak ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu bağlamda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Microsoft Excel programından yararlanılarak “*Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)*” ve “*Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)*” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu formülden elde edilen sonuçlar ise Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir. Son olarak ölçekte yer alan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu varsayılmıştır. Aşağıda modifiye Lawshe tekniğinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 43'te Program Liderliği Ölçeği'nde yer alan her bir maddeye ilişkin KGO değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 43. Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1.	8	0	0	1
2.	8	0	0	1
3.	8	0	0	1
4.	8	0	0	1
5.	8	0	0	1
6.	8	0	0	1
7.	8	0	0	1
8.	8	0	0	1
9.	8	0	0	1
10.	8	0	0	1
11.	8	0	0	1

12.	8	0	0	1
13.	8	0	0	1
14.	8	0	0	1
15.	8	0	0	1
16.	8	0	0	1
17.	8	0	0	1
18.	8	0	0	1
19.	8	0	0	1
20.	8	0	0	1
21.	8	0	0	1
22.	8	0	0	1
23.	8	0	0	1
24.	8	0	0	1
25.	8	0	0	1
26.	8	0	0	1
27.	8	0	0	1
28.	8	0	0	1
29.	8	0	0	1
30.	8	0	0	1
31.	8	0	0	1
32.	8	0	0	1
33.	7	1	0	0.75
34.	8	0	0	1
35.	8	0	0	1
36.	8	0	0	1
37.	7	0	1	0.75
38.	8	0	0	1
39.	8	0	0	1
40.	8	0	0	1
41.	8	0	0	1
42.	8	0	0	1
43.	8	0	0	1
44.	8	0	0	1
45.	8	0	0	1
46.	8	0	0	1
47.	8	0	0	1
48.	8	0	0	1
49.	8	0	0	1
50.	8	0	0	1
51.	8	0	0	1
52.	8	0	0	1
53.	8	0	0	1
54.	6	1	1	0.5
55.	8	0	0	1
56.	5	3	2	0.25
57.	8	0	0	1
58.	8	0	0	1
59.	7	1	0	0.75
60.	8	0	0	1
61.	8	0	0	1
62.	8	0	0	1
63.	7	1	0	0.75
64.	8	0	0	1
65.	8	0	0	1
66.	8	0	0	1
67.	8	0	0	1
68.	8	0	0	1
69.	8	0	0	1
70.	8	0	0	1
71.	7	1	0	0.75
72.	8	0	0	1
73.	8	0	0	1
74.	8	0	0	1
75.	8	0	0	1
76.	8	0	0	1

77.	8	0	0	1
78.	8	0	0	1
79.	8	0	0	1
80.	8	0	0	1
81.	8	0	0	1
82.	8	0	0	1
83.	8	0	0	1
84.	8	0	0	1
85.	8	0	0	1
86.	4	3	1	0
87.	8	0	0	1
88.	8	0	0	1
89.	8	0	0	1
90.	8	0	0	1
91.	8	0	0	1
92.	8	0	0	1
93.	8	0	0	1
94.	8	0	0	1
95.	8	0	0	1
96.	8	0	0	1
97.	8	0	0	1
98.	8	0	0	1
99.	7	1	0	0.75
100.	8	0	0	1
101.	8	0	0	1
102.	7	1	0	0.75
103.	8	0	0	1
104.	8	0	0	1
105.	8	0	0	1
106.	8	0	0	1
107.	8	0	0	1
108.	8	0	0	1
109.	8	0	0	1
110.	8	0	0	1
111.	8	0	0	1
112.	8	0	0	1
113.	8	0	0	1
114.	8	0	0	1
115.	8	0	0	1
116.	8	0	0	1
117.	8	0	0	1
118.	8	0	0	1
119.	8	0	0	1
120.	8	0	0	1
121.	8	0	0	1
122.	8	0	0	1
123.	8	0	0	1
124.	8	0	0	1
125.	8	0	0	1
126.	8	0	0	1
127.	8	0	0	1
128.	8	0	0	1
129.	8	0	0	1
130.	8	0	0	1
131.	8	0	0	1
132.	8	0	0	1
133.	8	0	0	1
134.	7	1	0	0.75
135.	8	0	0	1
136.	8	0	0	1
137.	8	0	0	1
138.	8	0	0	1
139.	8	0	0	1
140.	8	0	0	1
141.	8	0	0	1

142.	8	0	0	1
143.	8	0	0	1
144.	8	0	0	1
145.	7	1	0	0.75
146.	8	0	0	1
147.	8	0	0	1
148.	8	0	0	1
149.	8	0	0	1
150.	8	0	0	1
151.	8	0	0	1
152.	8	0	0	1
153.	8	0	0	1
154.	8	0	0	1
155.	8	0	0	1
156.	8	0	0	1
157.	8	0	0	1
158.	7	1	0	0.75
159.	8	0	0	1
160.	8	0	0	1
161.	8	0	0	1
162.	8	0	0	1
163.	7	1	0	0.75
164.	8	0	0	1
165.	8	0	0	1
166.	8	0	0	1
167.	8	0	0	1
168.	8	0	0	1
169.	8	0	0	1
170.	8	0	0	1
171.	7	1	0	0.75
172.	8	0	0	1
173.	8	0	0	1
174.	8	0	0	1
175.	8	0	0	1
176.	8	0	0	1
177.	8	0	0	1
178.	8	0	0	1
179.	8	0	0	1
180.	8	0	0	1
181.	8	0	0	1
182.	8	0	0	1
183.	8	0	0	1
184.	8	0	0	1
185.	8	0	0	1
186.	8	0	0	1
187.	8	0	0	1
188.	8	0	0	1
189.	8	0	0	1
190.	8	0	0	1
191.	8	0	0	1
192.	8	0	0	1
193.	8	0	0	1
194.	8	0	0	1
195.	7	1	0	0.75
196.	8	0	0	1
197.	8	0	0	1
198.	8	0	0	1
199.	8	0	0	1
200.	8	0	0	1
201.	8	0	0	1
202.	8	0	0	1
203.	8	0	0	1
204.	8	0	0	1
205.	8	0	0	1
206.	8	0	0	1

207.	8	0	0	1
208.	8	0	0	1
209.	8	0	0	1
210.	8	0	0	1
211.	8	0	0	1
212.	8	0	0	1
213.	8	0	0	1
214.	8	0	0	1
215.	8	0	0	1
216.	8	0	0	1
217.	8	0	0	1
218.	8	0	0	1
219.	8	0	0	1
220.	8	0	0	1
221.	7	1	0	0.75
222.	8	0	0	1
223.	8	0	0	1
224.	8	0	0	1

Tablo 43'te görüldüğü üzere Program Liderliği Ölçeği'nde yer alan 221 maddeye ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) büyük olduğu tespit edilirken; üç maddeye (54., 56. ve 86. maddeler) ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) küçük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kritik değer altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış olup ölçekte kalan 221 maddeye ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri 0.984 olarak saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Bu çalışmada ise KGİ değerinin (0.984), KGO değerinden (0.750) büyük olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Son olarak Program Liderliği Ölçeği uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek ölçek toplam 221 maddeyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Program Liderliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak AFA gerçekleştirilmiş olup Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği üzere korelasyon matrisindeki değerlerin .32'den büyük olması nedeniyle (eğik döndürme tekniği arasında yer alan) promax yönteminin uygulandığı AFA sonucunda ise faktör yük değeri .30'un (Büyüköztürk vd., 2016) altında olan maddeler (33 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın .10'dan az olan maddeler (35 madde) belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. İki'den fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin silinmesinin nedeni, bu maddelerin her bir maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği

ilkesini büyük ölçüde zayıflatmasıdır. Sonuç olarak 221 maddelik ölçekten toplam 68 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlanmıştır.

Tablo 44'te Program Liderliği Ölçeği'nde yer alan 153 maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 44. *Program Liderliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.435	.417
2.	.411	.402
3.	.688	.621
4.	.765	.674
5.	.338	.363
6.	.334	.345
7.	.683	.615
8.	.477	.441
9.	.489	.453
10.	.609	.556
11.	.597	.538
12.	.558	.518
13.	.678	.609
14.	.671	.602
15.	.768	.679
16.	.667	.594
17.	.336	.351
18.	.459	.429
19.	.509	.464
20.	.776	.684
21.	.709	.643
22.	.667	.596
23.	.689	.626
24.	.678	.611
25.	.692	.632
26.	.607	.554
27.	.471	.436
28.	.406	.391
29.	.551	.509
30.	.372	.378
31.	.688	.624
32.	.413	.404
33.	.452	.426
34.	.689	.627
35.	.772	.681
36.	.373	.379
37.	.568	.528
38.	.565	.526
39.	.591	.533
40.	.785	.706
41.	.786	.713
42.	.524	.487
43.	.482	.445
44.	.508	.463
45.	.749	.668
46.	.471	.437
47.	.338	.364
48.	.509	.465
49.	.783	.701
50.	.781	.687
51.	.378	.386
52.	.698	.636
53.	.635	.572

54.	.691	.631
55.	.347	.367
56.	.721	.648
57.	.358	.369
58.	.382	.388
59.	.512	.473
60.	.669	.599
61.	.727	.655
62.	.501	.458
63.	.519	.481
64.	.663	.591
65.	.689	.628
66.	.377	.384
67.	.529	.491
68.	.538	.497
69.	.319	.333
70.	.683	.618
71.	.549	.507
72.	.611	.558
73.	.556	.514
74.	.489	.454
75.	.726	.654
76.	.592	.535
77.	.434	.416
78.	.466	.433
79.	.483	.448
80.	.485	.449
81.	.645	.578
82.	.482	.446
83.	.646	.579
84.	.523	.485
85.	.561	.521
86.	.471	.438
87.	.443	.421
88.	.371	.377
89.	.555	.511
90.	.711	.646
91.	.559	.519
92.	.436	.418
93.	.461	.431
94.	.691	.630
95.	.445	.423
96.	.424	.411
97.	.531	.493
98.	.678	.613
99.	.639	.576
100.	.705	.640
101.	.723	.650
102.	.772	.682
103.	.509	.466
104.	.556	.516
105.	.779	.686
106.	.409	.394
107.	.477	.442
108.	.517	.478
109.	.728	.656
110.	.747	.666
111.	.509	.468
112.	.511	.471
113.	.654	.584
114.	.635	.573
115.	.731	.658
116.	.742	.663
117.	.761	.671
118.	.604	.550

119.	.612	.559
120.	.624	.566
121.	.547	.504
122.	.531	.494
123.	.433	.415
124.	.581	.531
125.	.672	.606
126.	.509	.469
127.	.502	.459
128.	.542	.499
129.	.654	.585
130.	.657	.588
131.	.705	.641
132.	.783	.704
133.	.732	.659
134.	.629	.569
135.	.518	.479
136.	.521	.483
137.	.524	.488
138.	.605	.552
139.	.701	.638
140.	.603	.549
141.	.762	.672
142.	.403	.389
143.	.408	.393
144.	.542	.502
145.	.531	.495
146.	.741	.662
147.	.613	.561
148.	.617	.563
149.	.514	.476
150.	.621	.564
151.	.724	.652
152.	.503	.460
153.	.512	.474
Toplam Açıklanan Varyans Oranı=45.312, Barlett Küresellik Testi= p<.05, KMO=.986		

221 maddelik ölçekten toplam 68 madde silinerek AFA’da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan 31 faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 45’te öz değeri birden büyük olan boyutlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 45. *Program Liderliği Ölçeği’nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler*

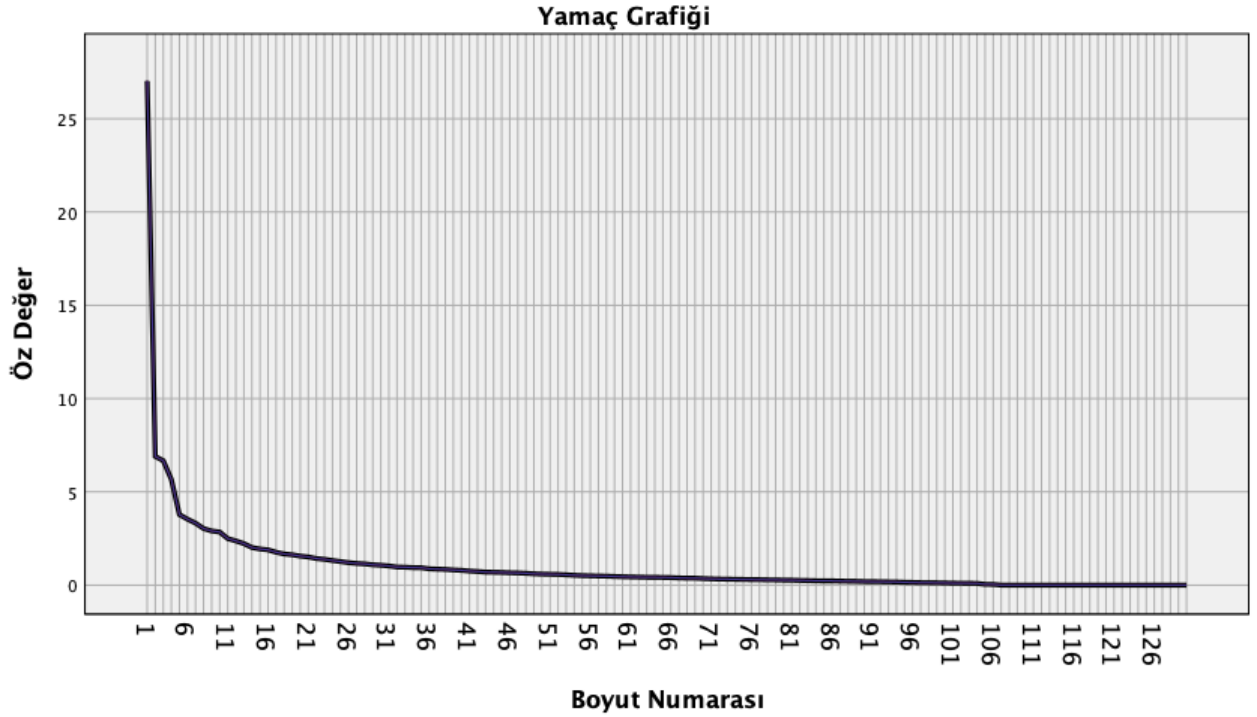
Boyut Numarası	Öz Değer	Toplam Varyansın Açıklanma Oranı
1	26.022	%45.312
2	6.900	%3.254
3	6.872	%3.178
4	5.454	%3.153
5	4.258	%3.116
6	2.978	%2.961
7	2.692	%2.591
8	2.524	%2.442
9	2.434	%2.417
10	2.305	%1.404
11	2.124	%1.401
12	2.046	%1.337
13	1.827	%1.218
14	1.733	%1.190
15	1.515	%1.185

16	1.468	%1.152
17	1.439	%1.102
18	1.402	%1.101
19	1.389	%1.096
20	1.261	%1.082
21	1.252	%1.069
22	1.238	%1.061
23	1.227	%1.056
24	1.205	%1.054
25	1.201	%1.044
26	1.109	%1.032
27	1.103	%1.021
28	1.101	%1.011
29	1.091	%1.009
30	1.062	%1.002
31	1.021	%1.001

İlgili alan yazında faktör sayısı belirlenirken öz değerin birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralının takip edilebileceği belirtilmektedir. İlgili alan yazında program liderliğine ilişkin çeşitli boyutlar olduğunu öne süren araştırmalar bulunsa da bu boyutların birbirleriyle iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayrımın yapılamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten büyük olması (26.022/6.900) nedeniyle tek faktörlü yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca tek boyutluluğun katı ve temel olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Temel tek boyutlulukta faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaşması nedeniyle ikincil minör boyutların/faktörlerin tanımlanmasının gerekli olmadığı varsayılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu varsayımdan hareketle ilgili alan yazında belirtildiği üzere program liderliğine ilişkin farklı boyutların iç içe geçerek boyutlar arasında ayrım yapılamaması nedeniyle ölçekte bu ikincil minör boyutlar/faktörlerin tanımlanmamasına karar verilmiştir. Öte yandan yamaç grafiği incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir.

Şekil 45'te yamaç grafiğine yer verilmektedir.

Şekil 45. Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Yamaç Grafiği



Şekil 45'te görüldüğü üzere yamaç grafiğinde ilk ani değişikliğin birinci faktörde olduğu saptanmıştır. Bu test sonucuna dayanılarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak tek faktörlü yapının toplam varyansın %45.312'sini açıkladığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre açıklanan yüksek varyans oranı, tasarlanan ölçeğin faktör yapısının sağlamlığını göstermektedir. Scherer vd. (1988) sosyal bilimlerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerektiğini belirtirken, bu bilgi ışığında araştırmadan elde edilen varyans oranının ölçeğin faktör yapısını yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilmektedir.

AFA sonucunda Program Liderliği Ölçeği'nin tek boyutlu 153 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda ölçekte yer alan üç maddenin faktör yükünün düşük olması nedeniyle ilgili maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda modelin uyum indekslerinin iyileştiği gözlenmiştir.

Tablo 46'da test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine (Tabachnick & Fidell, 2013) yer verilmektedir.

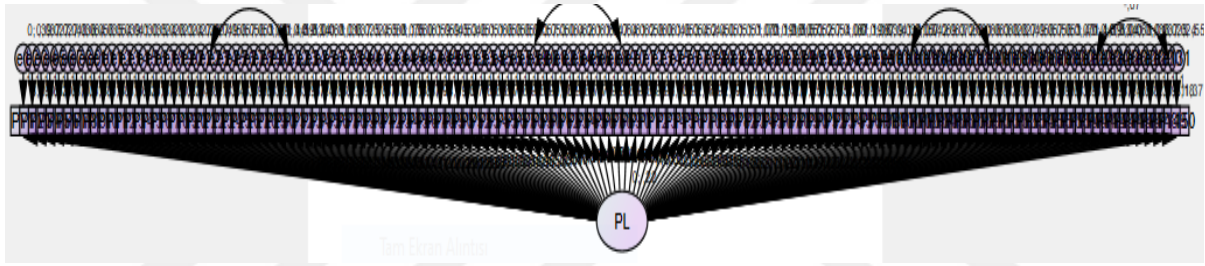
Tablo 46. Program Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	4.6	<5	-
RMSEA	0.06	≤0.05	0.06-0.08
NFI	0.92	≥0.95	0.90-0.94
NNFI	0.93	≥0.95	0.90-0.94
IFI	0.91	≥0.95	0.90-0.94
GFI	0.88	≥0.90	0.85-0.89
AGFI	0.89	≥0.90	0.85-0.89
CFI	0.96	≥0.97	≥0.95

Tablo 46'da görüldüğü üzere Program Liderliği Ölçeği'ne ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 46'da Program Liderliği Ölçeği'ne ilişkin AMOS'ta oluşturulan modele yer verilmektedir.

Şekil 46. Program Liderliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil



Son olarak Klasik Test Kuramı'na dayalı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birtakım sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurularak ölçek yapısı Rasch analizi gerçekleştirilerek doğrulanmıştır. Likert tipi ölçeklerde Rasch analizinin kullanılması, Klasik Test Kuramı'na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizi ve Rasch analizini birlikte kullanan araştırmalara rastlanılmaktadır. Şahin ve Weiss (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçeğin tek boyutlu olma durumu madde tepki kuramından yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için incelenmesi gereken varsayımlar arasında yer almaktadır (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayım bulunsun da bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee, Peterson & Dixon, 2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması da yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığını göstermektedir (Hambleton vd., 1991). Dolayısıyla Rasch

analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken temel varsayımın, model-veri uyumunun sağlanma durumu olduğu söylenebilmektedir (Güler vd., 2018). Rasch analizi çıktıları bu doğrultuda incelendiğinde (0.50 ile 1.49 değerleri arasında yer alan) uyum-İçi ve (0.51 ile 1.48 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin (infit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer aldığı görülmüş olup model-veri uyumunun sağlandığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir çıkarıma varılabilmektedir.

Tablo 47’de Program Liderliği Ölçeği’ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo 47. Program Liderliği Ölçeği’ne İlişkin Madde İstatistikleri

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
1.	0.181	0.59	0.53
2.	0.221	0.56	0.51
3.	0.619	0.51	0.62
4.	0.247	0.93	0.54
5.	0.430	0.63	0.77
6.	0.756	0.64	0.68
7.	0.556	0.78	0.79
8.	0.931	0.70	0.66
9.	0.974	0.90	0.81
10.	0.545	0.53	0.59
11.	0.592	0.59	0.61
12.	0.860	0.61	0.88
13.	0.580	0.65	0.58
14.	0.101	0.74	0.87
15.	0.381	0.69	0.65
16.	0.622	0.78	0.66
17.	0.668	1.09	0.53
18.	0.443	0.87	0.56
19.	0.179	0.73	0.99
20.	0.527	1.12	0.89
21.	0.656	0.53	0.81
22.	0.151	0.88	1.38
23.	0.880	0.63	0.61
24.	0.553	0.64	0.83
25.	0.805	0.94	1.30
26.	0.941	0.82	0.54
27.	0.635	0.56	0.55
28.	0.365	0.95	0.81
29.	0.151	0.93	0.57
30.	0.177	0.91	0.55
31.	0.556	0.92	0.51
32.	0.759	0.58	0.68
33.	0.809	0.56	0.65
34.	0.336	0.98	0.61
35.	0.651	1.33	1.07
36.	0.341	0.65	1.31
37.	0.502	1.28	0.87
38.	0.833	0.65	0.54
39.	0.132	0.66	0.63
40.	0.595	0.54	1.27
41.	0.146	0.78	1.31
42.	0.310	0.51	0.57

43.	0.885	0.88	1.16
44.	0.362	1.31	1.33
45.	0.639	0.99	1.03
46.	0.592	0.63	0.52
47.	0.553	0.71	0.51
48.	0.574	0.53	0.95
49.	0.947	0.55	1.22
50.	0.126	0.74	0.73
51.	0.882	0.98	0.72
52.	0.617	1.29	0.98
53.	0.848	0.53	0.55
54.	0.570	1.18	0.52
55.	0.153	1.41	0.68
56.	0.155	0.86	0.96
57.	0.191	0.75	0.69
58.	0.429	0.52	0.55
59.	0.451	0.68	0.87
60.	0.844	0.53	0.91
61.	0.531	0.51	0.52
62.	0.797	1.28	0.80
63.	0.583	0.59	0.92
64.	0.906	1.12	1.07
65.	0.321	1.10	1.48
66.	0.264	0.56	0.61
67.	0.622	0.72	1.13
68.	0.888	0.64	0.57
69.	0.362	0.82	0.93
70.	0.978	0.50	0.53
71.	0.741	0.59	0.71
72.	0.114	0.67	1.04
73.	0.375	0.69	0.66
74.	0.431	0.58	1.16
75.	0.987	0.51	0.62
76.	0.486	0.52	0.60
77.	0.868	0.67	0.55
78.	0.809	0.72	0.99
79.	0.127	0.55	0.67
80.	0.763	0.54	0.61
81.	0.777	0.52	0.65
82.	0.213	0.99	1.12
83.	0.609	0.91	0.96
84.	0.822	0.55	0.61
85.	0.632	0.90	0.87
86.	0.847	0.81	0.97
87.	0.823	1.31	0.69
88.	0.911	0.92	1.09
89.	0.141	0.57	0.85
90.	0.468	0.88	0.92
91.	0.452	0.53	1.25
92.	0.479	0.75	0.94
93.	0.765	0.61	0.93
94.	0.118	0.98	0.77
95.	0.724	0.84	0.95
96.	0.302	0.76	0.97
97.	0.244	1.05	1.17
98.	0.660	1.36	0.98
99.	0.993	0.52	0.61
100.	0.677	0.80	0.73
101.	0.163	1.32	0.82
102.	0.124	1.21	1.19
103.	0.437	0.67	0.58
104.	0.532	0.89	0.78
105.	0.471	1.08	0.93
106.	0.721	1.35	0.69
107.	0.620	0.92	0.57

108.	0.190	0.79	1.11
109.	0.545	0.92	0.61
110.	0.196	1.44	1.46
111.	0.153	1.17	1.05
112.	0.893	1.46	1.33
113.	0.108	1.29	1.45
114.	0.671	0.59	0.81
115.	0.677	0.57	0.64
116.	0.686	0.54	1.33
117.	0.162	0.72	1.08
118.	0.876	0.75	0.61
119.	0.123	0.52	1.20
120.	0.921	0.73	1.22
121.	0.989	0.69	0.64
122.	0.760	0.66	0.91
123.	0.168	0.62	0.53
124.	0.703	0.50	0.60
125.	0.133	0.68	0.94
126.	0.244	0.86	0.57
127.	0.785	0.51	0.52
128.	0.497	0.56	0.61
129.	0.297	0.82	0.99
130.	0.152	0.88	0.62
131.	0.333	0.54	0.59
132.	0.599	1.10	0.62
133.	0.367	1.45	0.58
134.	0.335	0.99	0.55
135.	0.482	1.17	0.74
136.	0.817	0.84	1.17
137.	0.117	0.51	0.63
138.	0.845	0.82	0.74
139.	0.807	1.23	0.55
140.	0.137	0.76	0.74
141.	0.788	0.75	0.78
142.	0.346	0.71	0.76
143.	0.887	0.73	0.75
144.	0.231	0.81	0.82
145.	0.694	0.57	0.85
146.	0.865	0.53	0.91
147.	0.847	0.98	0.76
148.	0.271	0.78	0.88
149.	0.666	0.69	1.04
150.	0.174	1.49	1.42

Aşağıda Program Liderliği Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Liderliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program Liderliği Ölçeği'nin güvenilirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenebilmesi amacıyla tek bir ölçme aracı ve tek bir uygulama dahilinde gerçekleştirilmektedir. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması ölçme aracının yalnızca güvenirliğini değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Güvenilir ölçme araçları, ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık

olmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.951$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerin 0.80'den yüksek olması ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir.

Özetle; veri analizi sonucunda 150 maddeden oluştuğu belirlenen Program Liderliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin öğretim elemanlarının program liderliği düzeylerini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.



Program Esnekliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Program Esnekliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Esnekliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle Program Esnekliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğine ve ardından yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Esnekliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçekte yer alan maddeler dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup ardından modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılarak ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu bağlamda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Microsoft Excel programından yararlanılarak “Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)” ve “Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu formülden elde edilen sonuçlar ise Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir. Son olarak ölçekte yer alan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu varsayılmıştır. Aşağıda modifiye Lawshe tekniğinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 48’de Program Esnekliği Ölçeği’nde yer alan her bir maddeye ilişkin KGO değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 48. Program Esnekliği Ölçeği’ne İlişkin KGO Değerleri

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1.	8	0	0	1
2.	8	0	0	1
3.	8	0	0	1
4.	8	0	0	1
5.	8	0	0	1
6.	8	0	0	1
7.	8	0	0	1
8.	8	0	0	1
9.	8	0	0	1
10.	8	0	0	1
11.	8	0	0	1

12.	8	0	0	1
13.	8	0	0	1
14.	8	0	0	1
15.	8	0	0	1
16.	8	0	0	1
17.	7	1	0	0.75
18.	7	1	0	0.75
19.	8	0	0	1
20.	8	0	0	1
21.	7	1	0	0.75
22.	8	0	0	1
23.	8	0	0	1
24.	6	1	1	0.5
25.	7	1	0	0.75
26.	8	0	0	1
27.	8	0	0	1
28.	7	1	0	0.75
29.	8	0	0	1
30.	8	0	0	1
31.	8	0	0	1
32.	8	0	0	1
33.	7	1	0	0.75
34.	8	0	0	1
35.	8	0	0	1
36.	8	0	0	1
37.	8	0	0	1
38.	8	0	0	1
39.	8	0	0	1
40.	8	0	0	1
41.	8	0	0	1
42.	8	0	0	1
43.	8	0	0	1
44.	8	0	0	1
45.	8	0	0	1
46.	8	0	0	1
47.	8	0	0	1
48.	8	0	0	1
49.	8	0	0	1
50.	8	0	0	1
51.	8	0	0	1
52.	8	0	0	1
53.	8	0	0	1
54.	7	0	1	0.75
55.	7	1	0	0.75
56.	7	1	0	0.75
57.	6	1	1	0.5
58.	8	0	0	1
59.	7	1	0	0.75
60.	7	1	0	0.75
61.	7	1	0	0.75
62.	8	0	0	1
63.	7	0	1	0.75
64.	8	0	0	1
65.	7	0	1	0.75
66.	8	0	0	1
67.	8	0	0	1
68.	7	1	0	0.75
69.	7	1	0	0.75
70.	8	0	0	1
71.	8	0	0	1
72.	8	0	0	1
73.	8	0	0	1
74.	8	0	0	1
75.	8	0	0	1
76.	8	0	0	1

77.	8	0	0	1
78.	8	0	0	1
79.	8	0	0	1
80.	7	1	0	0.75
81.	8	0	0	1
82.	8	0	0	1
83.	8	0	0	1
84.	8	0	0	1
85.	8	0	0	1
86.	8	0	0	1
87.	8	0	0	1
88.	8	0	0	1
89.	7	1	0	0.75
90.	7	1	0	0.75
91.	8	0	0	1
92.	8	0	0	1
93.	8	0	0	1
94.	8	0	0	1
95.	8	0	0	1
96.	8	0	0	1
97.	8	0	0	1
98.	8	0	0	1
99.	8	0	0	1
100.	8	0	0	1
101.	7	1	0	0.75
102.	8	0	0	1
103.	8	0	0	1
104.	8	0	0	1
105.	8	0	0	1
106.	8	0	0	1
107.	8	0	0	1
108.	8	0	0	1
109.	8	0	0	1
110.	8	0	0	1
111.	8	0	0	1
112.	8	0	0	1
113.	8	0	0	1
114.	7	1	0	0.75
115.	8	0	0	1
116.	8	0	0	1
117.	8	0	0	1
118.	8	0	0	1
119.	8	0	0	1
120.	8	0	0	1
121.	8	0	0	1
122.	8	0	0	1
123.	8	0	0	1
124.	8	0	0	1
125.	8	0	0	1
126.	8	0	0	1
127.	8	0	0	1
128.	8	0	0	1
129.	8	0	0	1
130.	8	0	0	1
131.	8	0	0	1
132.	8	0	0	1
133.	8	0	0	1
134.	8	0	0	1
135.	8	0	0	1
136.	8	0	0	1
137.	8	0	0	1
138.	7	1	0	0.75
139.	7	1	0	0.75
140.	7	1	0	0.75
141.	8	0	0	1

142.	8	0	0	1
143.	7	0	1	0.75
144.	7	1	0	0.75
145.	8	0	0	1
146.	7	1	0	0.75
147.	7	1	0	0.75
148.	7	1	0	0.75
149.	8	0	0	1
150.	7	1	0	0.75
151.	8	0	0	1
152.	8	0	0	1
153.	8	0	0	1
154.	8	0	0	1
155.	8	0	0	1
156.	8	0	0	1
157.	8	0	0	1
158.	8	0	0	1
159.	8	0	0	1
160.	7	1	0	0.75
161.	8	0	0	1
162.	8	0	0	1
163.	8	0	0	1
164.	8	0	0	1
165.	8	0	0	1
166.	8	0	0	1
167.	8	0	0	1
168.	8	0	0	1
169.	8	0	0	1
170.	8	0	0	1
171.	8	0	0	1
172.	8	0	0	1
173.	8	0	0	1
174.	8	0	0	1
175.	8	0	0	1
176.	8	0	0	1
177.	7	1	0	0.75
178.	8	0	0	1
179.	8	0	0	1
180.	8	0	0	1
181.	8	0	0	1
182.	8	0	0	1
183.	8	0	0	1
184.	8	0	0	1
185.	8	0	0	1
186.	8	0	0	1
187.	7	1	0	0.75
188.	8	0	0	1
189.	8	0	0	1
190.	8	0	0	1
191.	8	0	0	1
192.	8	0	0	1
193.	8	0	0	1
194.	8	0	0	1
195.	8	0	0	1
196.	8	0	0	1
197.	7	1	0	0.75
198.	8	0	0	1
199.	7	1	0	0.75
200.	8	0	0	1
201.	8	0	0	1
202.	8	0	0	1
203.	8	0	0	1
204.	8	0	0	1
205.	8	0	0	1
206.	8	0	0	1

Tablo 48’de görüldüğü üzere Program Esnekliği Ölçeği’nde yer alan 204 maddeye ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) büyük olduğu tespit edilirken; iki maddeye (21. ve 57. maddeler) ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) küçük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kritik değerin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış olup ölçekte kalan 204 maddeye ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri 0.957 olarak saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması (KGİ>KGO) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Bu araştırmada ise KGİ değerinin (0.957), KGO değerinden (0.750) büyük olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Son olarak Program Esnekliği Ölçeği uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek ölçek toplam 204 maddeyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Program Esnekliği Ölçeği’nin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak AFA gerçekleştirilmiş olup Tabachnick ve Fidell’in (2013) önerdiği üzere korelasyon matrisindeki değerlerin 0.32’den büyük olması nedeniyle (eğik döndürme tekniği arasında yer alan) promax yönteminin uygulandığı AFA sonucunda ise faktör yük değeri 0.30’un (Büyüköztürk vd., 2016) altında olan maddeler (39 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın .10’dan az olan maddeler (23 madde) belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. İki den fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin ölçekten çıkarılmasının nedeni, bu maddelerin her bir maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği ilkesini büyük ölçüde zayıflatmasıdır. Sonuç olarak 204 maddelik ölçekten toplam 62 madde silinerek AFA’da madde silme işlemi tamamlanmıştır.

Tablo 49’da Program Esnekliği Ölçeği’nde yer alan 142 maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 49. *Program Esnekliği Ölçeği’nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.415	.408
2.	.402	.392
3.	.676	.611
4.	.735	.674
5.	.328	.359
6.	.324	.356
7.	.695	.639
8.	.566	.526

9.	.442	.413
10.	.618	.571
11.	.691	.627
12.	.516	.475
13.	.692	.631
14.	.701	.656
15.	.745	.678
16.	.692	.633
17.	.345	.369
18.	.478	.439
19.	.533	.479
20.	.761	.691
21.	.608	.559
22.	.757	.686
23.	.582	.535
24.	.698	.644
25.	.673	.609
26.	.689	.621
27.	.671	.605
28.	.512	.471
29.	.586	.542
30.	.383	.389
31.	.651	.588
32.	.493	.453
33.	.416	.410
34.	.671	.606
35.	.798	.726
36.	.371	.379
37.	.554	.494
38.	.580	.532
39.	.501	.459
40.	.707	.660
41.	.404	.394
42.	.591	.546
43.	.461	.427
44.	.598	.553
45.	.771	.694
46.	.373	.381
47.	.351	.371
48.	.561	.498
49.	.791	.721
50.	.789	.719
51.	.382	.387
52.	.689	.622
53.	.641	.581
54.	.682	.619
55.	.351	.372
56.	.733	.672
57.	.379	.384
58.	.482	.443
59.	.582	.539
60.	.693	.636
61.	.711	.666
62.	.603	.557
63.	.623	.573
64.	.561	.501
65.	.771	.695
66.	.379	.385
67.	.512	.473
68.	.541	.487
69.	.339	.367
70.	.681	.617
71.	.556	.496
72.	.601	.554
73.	.409	.402

74.	.491	.451
75.	.713	.668
76.	.791	.722
77.	.461	.429
78.	.463	.432
79.	.474	.436
80.	.482	.444
81.	.649	.585
82.	.465	.433
83.	.657	.595
84.	.551	.490
85.	.591	.547
86.	.373	.382
87.	.451	.423
88.	.382	.388
89.	.552	.492
90.	.709	.661
91.	.569	.529
92.	.703	.659
93.	.565	.525
94.	.695	.640
95.	.489	.449
96.	.481	.441
97.	.561	.502
98.	.691	.629
99.	.654	.593
100.	.735	.675
101.	.613	.568
102.	.701	.658
103.	.709	.662
104.	.356	.375
105.	.369	.378
106.	.319	.336
107.	.497	.454
108.	.506	.463
109.	.776	.703
110.	.787	.717
111.	.603	.558
112.	.611	.564
113.	.661	.601
114.	.634	.579
115.	.781	.715
116.	.793	.723
117.	.772	.697
118.	.503	.461
119.	.511	.468
120.	.631	.575
121.	.747	.680
122.	.633	.577
123.	.333	.361
124.	.488	.448
125.	.592	.548
126.	.538	.485
127.	.508	.465
128.	.592	.551
129.	.753	.682
130.	.757	.689
131.	.725	.669
132.	.753	.684
133.	.535	.483
134.	.679	.613
135.	.588	.544
136.	.564	.524
137.	.541	.488
138.	.609	.561

139.	.709	.663
140.	.612	.567
141.	.561	.503
142.	.412	.405
Toplam Açıklanan Varyans Oranı =%46.911, Barlett Küresellik Testi= p<.05, KMO=.975, α=.943		

204 maddelik ölçekten toplam 62 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan 27 faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 50'de öz değeri birden büyük olan boyutlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 50. *Program Esnekliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler*

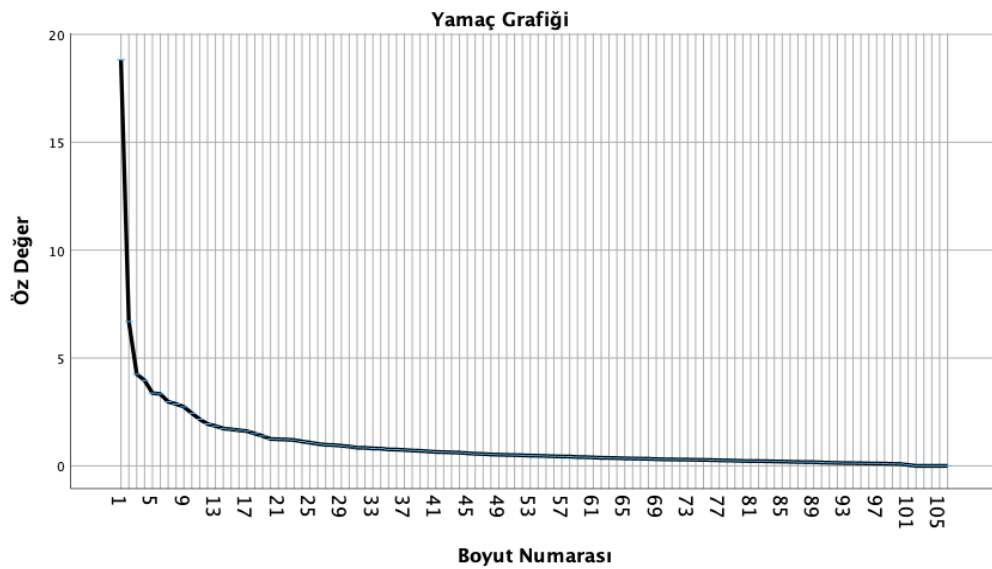
Boyut Numarası	Öz Değer	Toplam Açıklanan Varyans Oranı
1	19.813	%46.911
2	6.601	%4.734
3	4.255	%3.215
4	4.195	%3.168
5	3.959	%3.035
6	3.375	%3.021
7	3.329	%2.872
8	2.972	%2.864
9	2.865	%2.568
10	2.735	%2.563
11	2.441	%1.550
12	2.161	%1.334
13	1.942	%1.218
14	1.849	%1.180
15	1.732	%1.171
16	1.693	%1.163
17	1.649	%1.152
18	1.609	%1.143
19	1.495	%1.137
20	1.383	%1.126
21	1.247	%1.122
22	1.232	%1.121
23	1.219	%1.109
24	1.199	%1.104
25	1.130	%1.101
26	1.078	%1.009
27	1.017	%1.003

İlgili alan yazında faktör sayısı belirlenirken öz değerin birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralının takip edilebileceği belirtilmektedir. İlgili alan yazında program esnekliğine ilişkin çeşitli boyutlar olduğunu öne süren araştırmalar bulunsa da bu boyutların birbirleriyle iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayrımın yapılamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değerin birbirine oranının üçten büyük olması (19.813/6.601) nedeniyle tek faktörlü yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca tek boyutluluğun katı ve temel olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek

boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Temel tek boyutlulukta faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaşması nedeniyle ikincil minör boyutların/faktörlerin tanımlanmasının gerekli olmadığı varsayılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu varsayımdan hareketle ilgili alan yazında belirtildiği üzere program esnekliğine ilişkin farklı boyutların iç içe geçerek boyutlar arasında ayırım yapılamaması nedeniyle ölçekte bu ikincil minör boyutlar/faktörlerin tanımlanmamasına karar verilmiştir. Öte yandan yamaç grafiği incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir.

Şekil 47’de yamaç grafiğine yer verilmektedir.

Şekil 47. Program Esnekliği Ölçeği’ne İlişkin Yamaç Grafiği



Şekil 47’de görüldüğü üzere yamaç grafiğinde ilk ani değişikliğin birinci faktörde olduğu saptanmıştır. Bu test sonucuna dayanılarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak tek faktörlü yapının toplam varyansın %46.911’ini açıkladığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre açıklanan yüksek varyans oranı, tasarlanan ölçeğin faktör yapısının sağlamlığını göstermektedir. Scherer vd. (1988) sosyal bilimlerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerektiğini belirtirken, bu bilgi ışığında araştırmadan elde edilen varyans oranının ölçeğin faktör yapısını yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilmektedir.

AFA sonucunda Program Esnekliği Ölçeği’nin tek boyutlu 142 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan iki maddenin faktör yükünün düşük olması nedeniyle ilgili maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda modelin uyum indekslerinin iyileştiği gözlenmiştir.

Tablo 51’de test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine (Çokluk vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2013) yer verilmektedir.

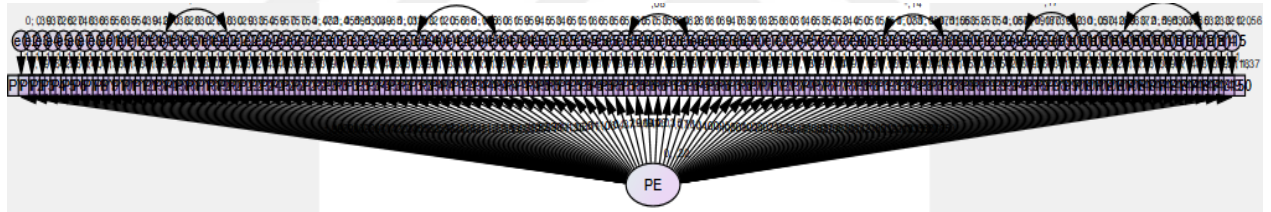
Tablo 51. *Program Esnekliği Ölçeği’ne İlişkin Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	4.1	<5	-
RMSEA	0.07	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.92	≥ 0.95	0.90-0.94
NNFI	0.91	≥ 0.95	0.90-0.94
IFI	0.92	≥ 0.95	0.90-0.94
GFI	0.86	≥ 0.90	0.85-0.89
AGFI	0.87	≥ 0.90	0.85-0.89
CFI	0.95	≥ 0.97	≥ 0.95

Tablo 51’de görüldüğü üzere Program Esnekliği Ölçeği’ne ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 48’de Program Esnekliği Ölçeği’ne ilişkin AMOS’ta oluşturulan modele yer verilmektedir.

Şekil 48. *Program Esnekliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil*



Son olarak Klasik Test Kuramı’na dayalı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birtakım sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurularak ölçek yapısı Rasch analizi gerçekleştirilerek doğrulanmıştır. Likert tipi ölçeklerde Rasch analizinin kullanılması, Klasik Test Kuramı’na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizi ve Rasch analizini birlikte kullanan araştırmalara rastlanılmaktadır. Şahin ve Weiss (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçek aracının tek boyutlu olma durumu madde tepki kuramından yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için incelenmesi gereken varsayımlar arasında yer almaktadır (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayım bulunsun da bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee,

Peterson & Dixon, 2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması da yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığını göstermektedir (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). Dolayısıyla Rasch analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken temel varsayımın, model-veri uyumunun sağlanma durumu olduğu söylenebilmektedir (Güler vd., 2018). Rasch analizi çıktıları bu doğrultuda incelendiğinde (0.50 ile 1.49 değerleri arasında yer alan) uyum-İçi ve (0.51 ile 1.49 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin (İnfit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer aldığı görülmüş olup model-veri uyumunun sağlandığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir çıkarıma varılabilmektedir.

Tablo 52’de Program Esnekliği Ölçeği’ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo 52. *Program Esnekliği Ölçeği’ne İlişkin Madde İstatistikleri*

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
1.	0.301	0.51	0.52
2.	0.133	0.63	0.71
3.	0.124	0.53	0.65
4.	0.993	0.81	0.67
5.	0.728	1.03	0.97
6.	0.934	0.68	0.79
7.	0.277	0.75	0.78
8.	0.608	0.71	0.55
9.	0.497	0.92	0.73
10.	0.216	0.56	0.55
11.	0.224	0.72	1.11
12.	0.531	0.81	0.91
13.	0.928	0.66	0.68
14.	0.340	0.71	0.57
15.	0.995	0.89	0.85
16.	0.723	0.88	1.16
17.	0.469	0.98	0.55
18.	0.219	0.87	0.96
19.	0.175	0.85	0.98
20.	0.891	1.15	0.91
21.	0.291	1.33	0.85
22.	0.110	0.88	0.89
23.	0.607	0.66	0.65
24.	0.646	0.74	0.73
25.	0.230	0.84	1.03
26.	0.767	0.83	0.58
27.	0.740	0.96	1.05
28.	0.851	0.97	1.01
29.	0.433	0.67	0.77
30.	0.818	0.71	0.56
31.	0.338	0.93	0.55
32.	0.879	0.78	0.82
33.	0.293	0.72	0.77
34.	0.251	0.99	0.63
35.	0.691	1.03	1.37
36.	0.084	0.66	1.01
37.	0.695	1.48	0.99
38.	0.208	0.69	0.79
39.	0.788	1.16	0.66

40.	0.061	1.37	1.48
41.	0.628	0.56	1.33
42.	0.953	0.57	0.59
43.	0.149	0.68	1.06
44.	0.357	0.91	1.32
45.	0.584	0.82	1.44
46.	0.540	0.67	0.58
47.	0.745	0.77	0.55
48.	0.149	0.73	0.65
49.	0.809	0.57	1.02
50.	0.246	0.94	0.93
51.	0.372	0.99	0.81
52.	0.331	1.09	0.95
53.	0.529	0.56	0.65
54.	0.327	1.41	0.57
55.	0.086	1.49	0.63
56.	0.159	0.98	0.97
57.	0.654	0.85	0.89
58.	0.526	0.63	0.77
59.	0.329	0.98	0.97
60.	0.892	1.43	0.92
61.	0.686	0.71	0.61
62.	0.748	1.10	0.83
63.	0.435	0.79	0.98
64.	0.170	1.02	0.74
65.	0.854	0.83	0.51
66.	0.477	0.53	0.66
67.	0.882	1.02	1.45
68.	0.724	0.95	0.86
69.	0.254	0.83	0.99
70.	0.643	0.52	0.55
71.	0.206	0.69	0.73
72.	0.505	0.76	0.71
73.	0.625	0.89	0.69
74.	0.501	0.52	1.19
75.	0.806	0.50	0.72
76.	0.114	0.57	0.65
77.	0.546	0.77	0.75
78.	0.205	0.82	0.98
79.	0.943	0.53	0.57
80.	0.926	0.65	0.63
81.	0.189	0.56	0.66
82.	0.515	1.26	1.20
83.	0.142	0.93	0.92
84.	0.291	0.96	0.91
85.	0.985	1.38	1.47
86.	0.806	0.88	0.93
87.	0.278	1.31	1.35
88.	0.897	0.95	1.37
89.	0.410	0.97	0.91
90.	0.458	1.44	0.93
91.	0.846	0.73	1.06
92.	0.706	0.64	0.99
93.	0.624	0.65	0.79
94.	0.551	0.98	0.86
95.	0.042	0.86	0.85
96.	0.332	0.96	0.98
97.	0.986	1.03	1.07
98.	0.443	1.32	0.67
99.	0.376	0.57	0.66
100.	0.184	0.82	0.93
101.	0.897	1.02	0.92
102.	0.251	1.22	1.39
103.	0.943	0.77	0.52
104.	0.294	0.83	0.88

105.	0.712	1.02	0.91
106.	0.062	1.45	0.72
107.	0.773	0.91	0.77
108.	0.065	0.89	1.01
109.	0.934	0.92	0.82
110.	0.826	1.45	1.48
111.	0.613	1.07	1.09
112.	0.405	1.36	1.38
113.	0.196	1.39	1.43
114.	0.261	0.79	0.69
115.	0.336	0.77	0.67
116.	0.554	0.74	1.49
117.	0.618	0.73	1.43
118.	0.537	0.78	0.71
119.	0.982	0.57	1.25
120.	0.142	0.78	1.29
121.	0.167	0.62	0.65
122.	0.133	0.76	0.93
123.	0.733	0.63	0.73
124.	0.852	0.52	0.53
125.	0.099	0.69	0.64
126.	0.177	0.76	0.77
127.	0.539	0.71	0.82
128.	0.509	0.55	0.61
129.	0.628	0.83	1.27
130.	0.652	0.89	1.32
131.	0.363	0.64	0.59
132.	0.053	1.17	0.89
133.	0.131	1.39	1.05
134.	0.887	0.93	0.59
135.	0.795	0.65	0.64
136.	0.978	0.88	1.46
137.	0.328	0.61	0.69
138.	0.816	0.85	0.74
139.	0.680	1.28	0.57
140.	0.169	0.76	0.72

Aşağıda Program Esnekliği Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Esnekliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program Esnekliği Ölçeği'nin güvenirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçme durumunun belirlenebilmesi amacıyla tek bir ölçme aracı ve tek bir uygulama dahilinde gerçekleştirilmektedir. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması ölçme aracının yalnızca güvenirliğini değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Güvenilir ölçme araçları, ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.943$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.80'den yüksek olması ise ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir.

Özetle; veri analizi sonucunda 140 maddeden oluştuğu belirlenen Program Esnekliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değęerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin yükseköğretimde program esnekliği düzeyini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.



Program Çevikliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Program Çevikliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Çevikliği Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda öncelikle Program Çevikliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğine ve ardından yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Çevikliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında öncelikle ölçekte yer alan maddeler dil ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olup ardından modifiye Lawshe tekniğinden yararlanılarak ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu bağlamda kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Microsoft Excel programından yararlanılarak “*Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)*” ve “*Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)*” değerleri hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alma durumunun belirlenebilmesi noktasında kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken $(Nu-N/2)/N/2$ (Nu =uygun seçeneğini işaretleyen uzman sayısı ve N =uzman sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Bu formülden elde edilen sonuçlar ise Ayre ve Scally (2014) tarafından belirlenen ölçütle (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) karşılaştırılarak maddelerin ölçekte yer alma durumuna karar verilmiştir. Son olarak ölçekte yer alan maddelere ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu varsayılmıştır. Aşağıda modifiye Lawshe tekniğinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Tablo 53'te Program Çevikliği Ölçeği'nde yer alan her bir maddeye ilişkin KGO değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 53. *Program Çevikliği Ölçeği'ne İlişkin KGO Değerleri*

Maddeler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
1.	8	0	0	1
2.	8	0	0	1
3.	8	0	0	1
4.	7	1	0	0.75
5.	8	0	0	1
6.	8	0	0	1
7.	8	0	0	1
8.	8	0	0	1
9.	7	1	0	0.75
10.	8	0	0	1
11.	8	0	0	1
12.	8	0	0	1
13.	7	0	1	0.75
14.	8	0	0	1
15.	8	0	0	1
16.	8	0	0	1
17.	7	1	0	0.75
18.	8	0	0	1
19.	8	0	0	1
20.	8	0	0	1
21.	7	1	0	0.75
22.	8	0	0	1
23.	8	0	0	1
24.	7	1	0	0.75
25.	8	0	0	1
26.	8	0	0	1
27.	8	0	0	1
28.	7	0	1	0.75
29.	7	1	0	0.75
30.	8	0	0	1
31.	8	0	0	1
32.	8	0	0	1
33.	8	0	0	1
34.	8	0	0	1
35.	8	0	0	1
36.	8	0	0	1
37.	8	0	0	1
38.	7	1	0	0.75
39.	8	0	0	1
40.	7	1	0	0.75
41.	8	0	0	1
42.	8	0	0	1
43.	8	0	0	1
44.	8	0	0	1
45.	7	1	0	0.75
46.	8	0	0	1
47.	8	0	0	1
48.	8	0	0	1
49.	8	0	0	1
50.	8	0	0	1
51.	8	0	0	1
52.	8	0	0	1
53.	8	0	0	1
54.	8	0	0	1
55.	8	0	0	1
56.	8	0	0	1
57.	8	0	0	1
58.	8	0	0	1
59.	8	0	0	1
60.	8	0	0	1
61.	8	0	0	1
62.	6	1	1	0.5
63.	8	0	0	1

64.	8	0	0	1
65.	7	1	0	0.75
66.	8	0	0	1
67.	8	0	0	1
68.	8	0	0	1
69.	8	0	0	1
70.	8	0	0	1
71.	7	1	0	0.75
72.	7	1	0	0.75
73.	8	0	0	1
74.	8	0	0	1
75.	7	1	0	0.75
76.	7	0	1	0.75
77.	8	0	0	1
78.	8	0	0	1
79.	8	0	0	1
80.	8	0	0	1
81.	8	0	0	1
82.	8	0	0	1
83.	8	0	0	1
84.	8	0	0	1
85.	8	0	0	1
86.	8	0	0	1
87.	8	0	0	1
88.	8	0	0	1
89.	8	0	0	1
90.	8	0	0	1
91.	8	0	0	1
92.	8	0	0	1
93.	8	0	0	1
94.	8	0	0	1
95.	8	0	0	1
96.	8	0	0	1
97.	8	0	0	1
98.	8	0	0	1
99.	7	1	0	0.75
100.	7	1	0	0.75
101.	8	0	0	1
102.	8	0	0	1
103.	8	0	0	1
104.	8	0	0	1
105.	8	0	0	1
106.	7	1	0	0.75
107.	8	0	0	1
108.	8	0	0	1
109.	8	0	0	1
110.	8	0	0	1
111.	8	0	0	1
112.	8	0	0	1
113.	8	0	0	1
114.	8	0	0	1
115.	8	0	0	1
116.	8	0	0	1
117.	8	0	0	1
118.	8	0	0	1
119.	8	0	0	1
120.	8	0	0	1
121.	8	0	0	1
122.	8	0	0	1
123.	8	0	0	1

Tablo 53'te görüldüğü üzere Program Çevikliği Ölçeği'nde yer alan 122 maddeye ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) büyük olduğu tespit edilirken; bir

maddeye (62. madde) ilişkin KGO değerinin, KGO minimum değerinden (0.750) küçük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu kritik değerin altında olan madde ölçekten çıkarılmış olup ölçekte kalan 122 maddeye ilişkin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak ölçeğin tamamı için KGİ değeri 0.961 olarak saptanmıştır. Elde edilen KGİ değerinin KGO değerinden (sekiz uzman için KGO minimum değeri=0.750) büyük olması ($KGİ > KGO$) durumunda ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Bu araştırmada ise KGİ değerinin (0.957), KGO değerinden (0.750) büyük olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Son olarak Program Çevikliği Ölçeği uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek ölçek toplam 122 maddeyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Program Çevikliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi noktasında AFA, DFA ve Rasch analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak AFA gerçekleştirilmiş olup Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği üzere korelasyon matrisindeki değerlerin 0.32'den büyük olması nedeniyle (eğik döndürme tekniği arasında yer alan) promax yönteminin uygulandığı AFA sonucunda ise faktör yük değeri .30'un (Büyüköztürk vd., 2016) altında olan maddeler (5 madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ardından açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yüksek yük veren ve faktör yükleri arasındaki farkın .10'dan az olan maddeler (12 madde) belirlenerek ölçekten çıkarılmıştır. İki'den fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin silinmesinin nedeni, bu maddelerin her bir maddenin tek bir davranışı ölçmesi gerektiği ilkesini büyük ölçüde zayıflatmasıdır. Sonuç olarak 122 maddelik ölçekten toplam 17 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlanmıştır.

Tablo 54'te Program Çevikliği Ölçeği'nde yer alan 122 maddeye ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 54. Program Çevikliği Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.447	.459
2.	.620	.639
3.	.399	.414
4.	.480	.485
5.	.361	.351
6.	.671	.655
7.	.773	.701
8.	.556	.603
9.	.562	.608
10.	.507	.556
11.	.562	.609

12.	.529	.580
13.	.448	.460
14.	.546	.588
15.	.688	.665
16.	.687	.663
17.	.536	.586
18.	.667	.651
19.	.708	.677
20.	.781	.706
21.	.419	.429
22.	.677	.658
23.	.784	.707
24.	.588	.622
25.	.691	.668
26.	.606	.636
27.	.461	.463
28.	.526	.565
29.	.558	.607
30.	.388	.359
31.	.668	.653
32.	.643	.642
33.	.592	.627
34.	.695	.669
35.	.777	.703
36.	.439	.451
37.	.588	.624
38.	.595	.630
39.	.599	.633
40.	.755	.688
41.	.696	.670
42.	.432	.441
43.	.390	.401
44.	.578	.617
45.	.795	.708
46.	.491	.488
47.	.468	.475
48.	.618	.638
49.	.796	.709
50.	.779	.705
51.	.339	.346
52.	.679	.660
53.	.689	.667
54.	.688	.665
55.	.497	.505
56.	.709	.679
57.	.557	.605
58.	.582	.619
59.	.598	.631
60.	.698	.672
61.	.747	.686
62.	.509	.559
63.	.529	.582
64.	.671	.657
65.	.683	.661
66.	.577	.615
67.	.554	.601
68.	.529	.584
69.	.403	.422
70.	.654	.644
71.	.436	.446
72.	.605	.634
73.	.447	.460
74.	.466	.469
75.	.713	.682
76.	.594	.629

77.	.459	.462
78.	.443	.454
79.	.471	.476
80.	.467	.471
81.	.663	.648
82.	.479	.482
83.	.639	.640
84.	.568	.610
85.	.593	.628
86.	.482	.487
87.	.461	.466
88.	.393	.412
89.	.575	.613
90.	.704	.675
91.	.546	.589
92.	.429	.436
93.	.425	.433
94.	.684	.662
95.	.431	.439
96.	.572	.612
97.	.528	.579
98.	.677	.659
99.	.658	.646
100.	.712	.680
101.	.722	.684
102.	.433	.444
103.	.501	.553
104.	.526	.576
105.	.756	.699
Toplam Açıklanan Varyans Oranı =%54.123, Barlett Küresellik Testi= p<.05, KMO=.979		

122 maddelik ölçekten toplam 17 madde silinerek AFA'da madde silme işlemi tamamlandıktan sonra faktör sayıları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında AFA bulguları incelendiğinde, öz değeri birden büyük olan yedi faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 55'te öz değeri birden büyük olan boyutlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 55. *Program Çevikliği Ölçeği'nde Öz Değeri Birden Büyük Olan Boyutlara İlişkin Bilgiler*

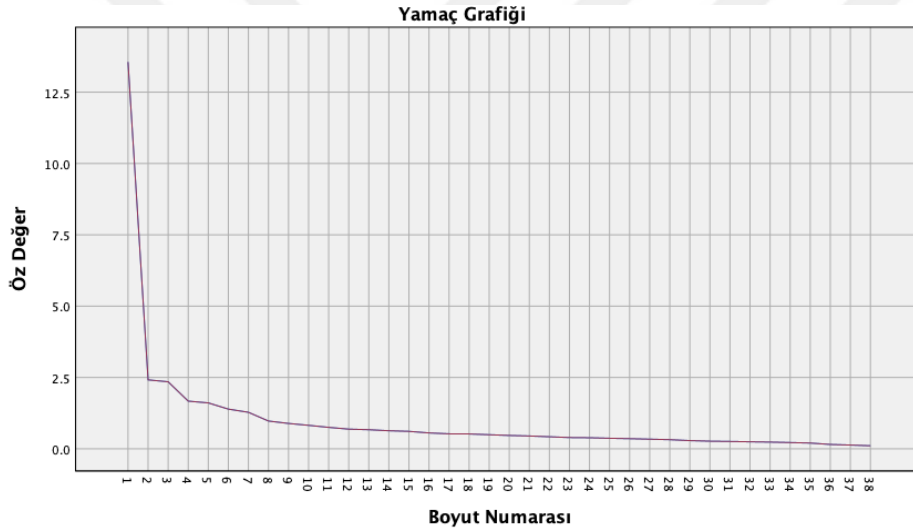
Boyut Numarası	Öz Değer	Toplam Açıklanan Varyans Oranı
1	13.558	%54.12
2	2.416	%5.62
3	2.405	%4.045
4	1.861	%3.545
5	1.631	%2.961
6	1.362	%2.372
7	1.091	%2.412

İlgili alan yazında faktör sayısı belirlenirken öz değer birden büyük olması kuralının yanı sıra birinci ve ikinci öz değer birbirine oranının üçten ya da dörtten büyük olması kuralının takip edilebileceği belirtilmektedir. İlgili alan yazında program çevikliğine ilişkin çeşitli boyutlar olduğunu öne süren araştırmalar bulunsun da bu boyutların birbirleriyle iç içe geçmesi nedeniyle boyutlar arasında tam bir ayrımın yapılamadığı göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında birinci ve ikinci öz değer birbirine oranı da incelenmiştir. Nitekim birinci ve ikinci öz değer birbirine oranının üçten büyük olması (13.558/2.416) nedeniyle

tek faktörlü yapının ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca tek boyutluluğun katı ve temel olmak üzere ikiye ayrıldığı göz önünde bulundurularak bu ölçekte öz değeri birden büyük olan ikincil minör boyutların/faktörlerin bulunması nedeniyle ölçek yapısının temel tek boyutluluğa uygun olduğu düşünülmüştür. Temel tek boyutlulukta faktör sayısı arttıkça faktörleri anlamlandırmanın zorlaşması nedeniyle ikincil minör boyutların/faktörlerin tanımlanmasının gerekli olmadığı varsayılmaktadır (Slocum-Gori & Zumbo, 2011). Bu varsayımdan hareketle ilgili alan yazında belirtildiği üzere program çevikliğine ilişkin farklı boyutların iç içe geçerek boyutlar arasında ayrım yapılamaması nedeniyle ölçekte bu ikincil minör boyutlar/faktörlerin tanımlanmamasına karar verilmiştir. Öte yandan yamaç grafiği incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir.

Şekil 49’da yamaç grafiğine yer verilmektedir.

Şekil 49. Program Çevikliği Ölçeği’ne İlişkin Yamaç Grafiği



Şekil 49’da görüldüğü üzere yamaç grafiğinde ilk ani değişikliğin birinci faktörde olduğu saptanmıştır. Bu test sonucuna dayanılarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak tek faktörlü yapının toplam varyansın %54.123’sini açıkladığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre açıklanan yüksek varyans oranı, tasarlanan ölçeğin faktör yapısının sağlamlığını göstermektedir. Scherer vd. (1988) sosyal bilimlerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olması gerektiğini belirtirken, bu bilgi ışığında araştırmadan elde edilen varyans oranının ölçeğin faktör yapısını yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilmektedir.

AFA sonucunda Program Çevikliği Ölçeği’nin tek boyutlu 105 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 56’da test edilen ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütlerine (Tabachnick & Fidell, 2013) yer verilmektedir.

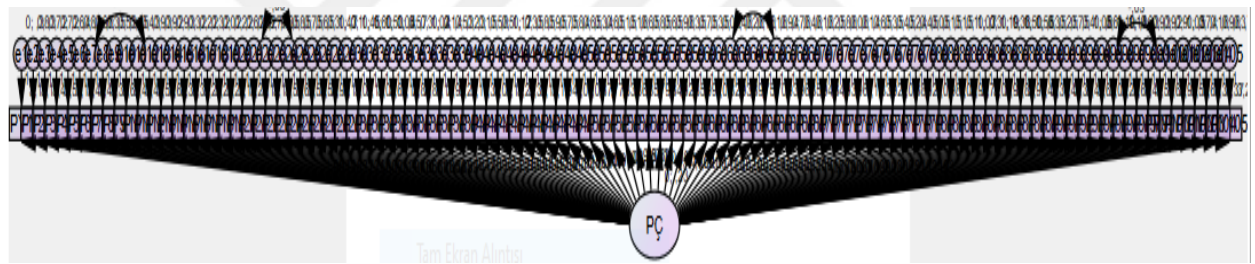
Tablo 56. Program Çevikliği Ölçeği’ne İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
N^2/sd	3.3	<5	-
RMSEA	0.08	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.90	≥ 0.95	0.90-0.94
NNFI	0.91	≥ 0.95	0.90-0.94
IFI	0.90	≥ 0.95	0.90-0.94
GFI	0.87	≥ 0.90	0.85-0.89
AGFI	0.88	≥ 0.90	0.85-0.89
CFI	0.95	≥ 0.97	≥ 0.95

Tablo 56’da görüldüğü üzere Program Çevikliği Ölçeği’ne ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Şekil 50’de Program Çevikliği Ölçeği’ne ilişkin AMOS’ta oluşturulan modele yer verilmektedir.

Şekil 50. Program Çevikliği Ölçeği İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Şekil



Son olarak Klasik Test Kuramı’na dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birtakım sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurularak ölçek yapısı Rasch analizi gerçekleştirilerek doğrulanmıştır. Likert tipi ölçeklerde Rasch analizinin kullanılması, Klasik Test Kuramı’na dayalı yöntemlere ilişkin çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizi ve Rasch analizini birlikte kullanan araştırmalara rastlanılmaktadır. Şahin ve Weiss (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 100, 200 ve 300 maddeden oluşan bir ölçme aracının tek boyutlu olma durumu madde tepki kuramından yararlanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında da madde sayısının fazla olması nedeniyle Madde Tepki Kuramı çatısı altında yer alan Rasch analizinden yararlanılmıştır. Tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu Rasch analizinin gerçekleştirilebilmesi için incelenmesi gereken varsayımlar arasında yer almaktadır (DeMars, 2010). Her ne kadar Rasch analizine ilişkin üç varsayım bulunsun da bu varsayımlar ayrı ayrı test edilmemektedir. Çünkü model-veri uyumunun sağlanması tek boyutluluk varsayımının karşılandığı anlamına gelirken (Lee,

Peterson & Dixon, 2010), tek boyutluluk varsayımının karşılanması da yerel bağımsızlıkla ilgili bir sorunun olmadığını göstermektedir (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). Dolayısıyla Rasch analizinin uygulanabilmesi için kontrol edilmesi gereken temel varsayımın, model-veri uyumunun sağlanma durumu olduğu söylenebilmektedir (Güler vd., 2018). Rasch analizi çıktıları bu doğrultuda incelendiğinde (0,52 ile 1,44 değerleri arasında yer alan) uyum-İçi ve (0,51 ile 1,49 değerleri arasında yer alan) uyum-dışı istatistiklerinin (İnfit ve outfit istatistikleri) bu istatistiklere ilişkin kabul edilebilir sınır olarak kabul edilen 0.5 ile 1.5 aralığında (de Ayala, 2013) yer aldığı görülmüş olup model-veri uyumunun sağlandığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak araştırma verilerinin ölçek geliştirme sürecinde esas alınan tek boyutlu yapıyı doğruladığı şeklinde bir çıkarıma varılabilmektedir.

Tablo 57’de Program Çevikliği Ölçeği’ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo 57. Program Çevikliği Ölçeği’ne İlişkin Madde İstatistikleri

Maddeler	Ölçümler	Uyum İçi	Uyum Dışı
1.	0.941	0.53	1.45
2.	0.699	0.69	0.96
3.	0.512	0.55	1.42
4.	0.968	0.52	0.99
5.	0.865	0.89	0.84
6.	0.867	0.52	0.63
7.	0.226	0.57	0.77
8.	0.175	0.79	0.94
9.	0.662	0.59	0.97
10.	0.489	0.88	0.98
11.	0.213	0.96	1.31
12.	0.235	0.71	0.75
13.	0.341	0.89	0.96
14.	0.130	0.65	1.49
15.	0.494	0.69	0.71
16.	0.804	0.95	1.11
17.	0.210	0.71	0.91
18.	0.784	1.09	0.59
19.	0.419	0.91	0.96
20.	0.815	0.89	0.73
21.	0.122	0.59	0.57
22.	0.184	1.11	0.92
23.	0.481	0.66	0.67
24.	0.887	0.93	0.92
25.	0.956	0.91	0.94
26.	0.790	1.38	0.61
27.	0.495	0.88	0.72
28.	0.832	1.34	1.23
29.	0.725	0.81	0.84
30.	0.379	0.98	0.73
31.	0.806	1.30	0.69
32.	0.213	0.85	0.81
33.	0.335	0.93	0.92
34.	0.273	0.94	0.64
35.	0.344	0.91	0.96
36.	0.473	1.09	0.89
37.	0.141	0.94	0.76
38.	0.562	0.95	0.98
39.	0.536	0.76	0.79

40.	0.853	0.89	0.64
41.	0.201	0.97	0.98
42.	0.464	0.59	0.68
43.	0.316	0.53	0.97
44.	0.534	0.75	1.21
45.	0.430	0.83	0.85
46.	0.689	0.72	0.77
47.	0.431	0.99	1.10
48.	0.794	0.91	0.93
49.	0.499	0.63	0.96
50.	0.920	0.67	0.88
51.	0.104	0.59	1.35
52.	0.115	0.90	0.63
53.	0.123	0.75	0.82
54.	0.162	0.83	0.69
55.	0.775	0.62	0.99
56.	0.684	0.84	0.92
57.	0.264	0.89	0.85
58.	0.334	0.91	1.05
59.	0.489	1.32	0.97
60.	0.875	0.71	0.79
61.	0.914	0.82	0.71
62.	0.581	0.85	0.73
63.	0.499	0.91	1.29
64.	0.336	0.61	1.33
65.	0.778	0.70	0.66
66.	0.665	0.91	0.51
67.	0.797	0.84	0.89
68.	0.277	0.99	0.68
69.	0.943	0.79	0.94
70.	0.984	0.91	1.39
71.	0.335	0.89	0.92
72.	0.871	1.31	1.37
73.	0.318	0.53	0.61
74.	0.229	0.91	0.82
75.	0.778	0.68	0.99
76.	0.346	0.73	1.39
77.	0.239	0.55	1.12
78.	0.612	0.57	1.02
79.	0.980	0.97	0.89
80.	0.903	0.55	0.69
81.	0.276	0.81	0.79
82.	0.878	0.79	1.26
83.	0.191	0.73	0.58
84.	0.683	1.03	0.53
85.	0.343	1.37	0.69
86.	0.707	0.79	0.86
87.	0.452	0.65	0.61
88.	0.923	0.93	0.97
89.	0.620	0.98	1.11
90.	0.433	1.29	1.22
91.	0.429	0.61	1.13
92.	0.186	0.59	0.82
93.	0.742	0.66	0.99
94.	0.577	0.82	0.92
95.	0.921	1.44	1.35
96.	0.275	0.86	0.79
97.	0.719	0.91	0.62
98.	0.179	0.94	1.16
99.	0.248	0.67	1.09
100.	0.603	0.96	0.91
101.	0.735	0.69	0.62
102.	0.778	0.88	0.79
103.	0.194	0.78	0.92
104.	0.341	0.98	0.91

105.	0.556	0.88	0.99

Aşağıda Program Çevikliği Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Program Çevikliği Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program Çevikliği Ölçeği'nin güvenirliğini tespit etmek üzere iç tutarlılık anlamında güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ölçek içinde yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçeğe dahil edilmesinin belirlenebilmesi amacıyla tek bir ölçeğe ve tek bir uygulama dahilinde gerçekleştirilmektedir. Ölçeğe dahil edilen maddelerin iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması ölçeğe dahil edilen maddelerin yalnızca güvenirliğini değil, aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul, 1979). Güvenilir ölçeğe dahil edilen maddeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenirlik düzeyi, Cronbach alfa güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmış olup Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0,923$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerin 0.80'den yüksek olması ise ölçeğe dahil edilen maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık olduğuna işaret etmektedir.

Özetle; veri analizi sonucunda 105 maddeden oluştuğu belirlenen Program Çevikliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu saptanmış olup elde edilen bulgular, bu ölçeğin yükseköğretimde program çevikliği düzeyini belirleme noktasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak Tablo 58’de AFA, DFA ve Rasch analizi sonucunda oluşturulan ölçek formlarında bulunan madde sayılarına yer verilmektedir.

Tablo 58. Ölçek Formlarında Yer Alan Madde Sayılarına İlişkin Bilgiler

Ölçekler	Birinci Ölçek Formunda Yer Alan Madde Sayısı	Uzman Görüşüne Başvurulmadan Önce İkinci Ölçek Formunda Yer Alan Madde Sayısı	Lawshe Tekniği Uygulandıktan Sonra Üçüncü Ölçek Formunda Yer Alan Madde Sayısı	AFA Sonrası Ölçek Formunda Yer Alan Madde Sayısı	DFA Sonrası Ölçek Formunda Yer Alan Madde Sayısı
Program Yetkinliği Ölçeği	377 (-238)	139 (+1)	140 (-30)	110 (-5)	105
Program Liderliği Ölçeği	600 (-376)	224 (-3)	221 (-68)	153 (-3)	150
Program Esnekliği Ölçeği	374 (-168)	206 (-2)	204 (-62)	142 (-2)	140
Program Çevikliği Ölçeği	152 (-29)	123 (-1)	122 (-17)	105 (-0)	105

Tablo 58’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında oluşturulan ölçek formlarında bulunan madde sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. İlk ölçek formunda yer alan her bir madde ölçek yapısına uygunluk açısından incelenmiş olup ardından ikinci ölçek formu oluşturulmuştur. İkinci ölçek formunda yer alan ölçek maddelerinin kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda modifiye Lawshe tekniğiyle incelenmiş olup kapsam geçerlik oranları düşük düzeyde olan maddeler ölçekten çıkartılarak üçüncü ölçek formu hazırlanmıştır. Son olarak AFA ve DFA sonucunda dördüncü ve beşinci ölçek formları oluşturulmuştur.

Her bir ölçek formunda yer alan madde sayıları incelenecek olursa; Program Yetkinliği Ölçeği’nin ilk formunda 377, ikinci formunda 139, üçüncü formunda 140 (ikinci ölçek formunda bir maddenin çift yönlü yanıt içermesi nedeniyle ilgili madde uzman görüşleri doğrultusunda bu formda iki maddeye bölünmüştür), dördüncü formunda 110 ve beşinci (nihai) formunda 105 maddenin yer aldığı görülürken; Program Liderliği Ölçeği’nin ilk formunda 600, ikinci formunda 224, üçüncü formunda 221, dördüncü formunda 153 ve beşinci (nihai) formunda 150 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Program Esnekliği Ölçeği’nin ilk formunda 374, ikinci formunda 206, üçüncü formunda 204, dördüncü formunda 142 ve beşinci (nihai) formunda 140 maddenin yer aldığı görülürken; Program Çevikliği Ölçeği’nin ilk formunda 152, ikinci formunda 123, üçüncü formunda 122, dördüncü formunda 105 ve beşinci (nihai) formunda 105 maddenin yer aldığı görülmektedir.

Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular

Aşağıda ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında birinci araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda son şekli verilen geçerli ve güvenilir ölçme araçlarından yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel istatistik, korelasyon ve YEM analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Aşağıda betimsel istatistik ve korelasyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 59’da araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik ve korelasyon değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 59. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Cronbach Alfa	$\bar{X}$	SS	PY	PL	PE	PÇ
PY	-.889	.626	.962	306.68	119.551		.687*	.584*	.699*
PL	-.761	-.079	.951	371.23	161.341	.687*		.673*	.632*
PE	1.018	-.119	.943	352.79	156.943	.584*	.673*		.661*
PÇ	-.491	.018	.923	307.06	127.201	.699*	.632*	.661*	

*p<.05

Tablo 59’da görüldüğü üzere araştırmaya konu olan değişkenlerin normal dağılım sergilemesi nedeniyle yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda tüm değişkenlerin birbirleriyle istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (p<.05). Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon gücü (r değeri) korelasyon katsayısı 0.20’den küçükse çok zayıf ilişki, 0.20-0.39 arasında zayıf ilişki, 0.40-0.59 arasında orta düzeyde ilişki, 0.60-0.79 arasında yüksek düzeyde ilişki ve 0.80-1.0 ise çok yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Nitekim araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise program yetkinliği ile program esnekliği arasında orta düzeyde (r=.584) ve program yetkinliği ile program liderliği (r=.687), program yetkinliği ile program çevikliği (r=.699), program liderliği ile program esnekliği (r=.673), program liderliği ile program çevikliği (r=.632) ve program esnekliği ile program çevikliği (r=.661) arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Modeline İlişkin Bulgular

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada seri

aracılık analizinden yararlanılarak program liderliği ve program esnekliği aracı değişkenlerinin program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkileri incelenmiştir. Aşağıda öncelikle AMOS programıyla ve ardından PROCESS eklentisiyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 60'ta iki aracı değişkenli seri aracılık modeline ilişkin uyum indekslerine yer verilmektedir.

Tablo 60. *İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Modeline İlişkin Uyum İndeksleri*

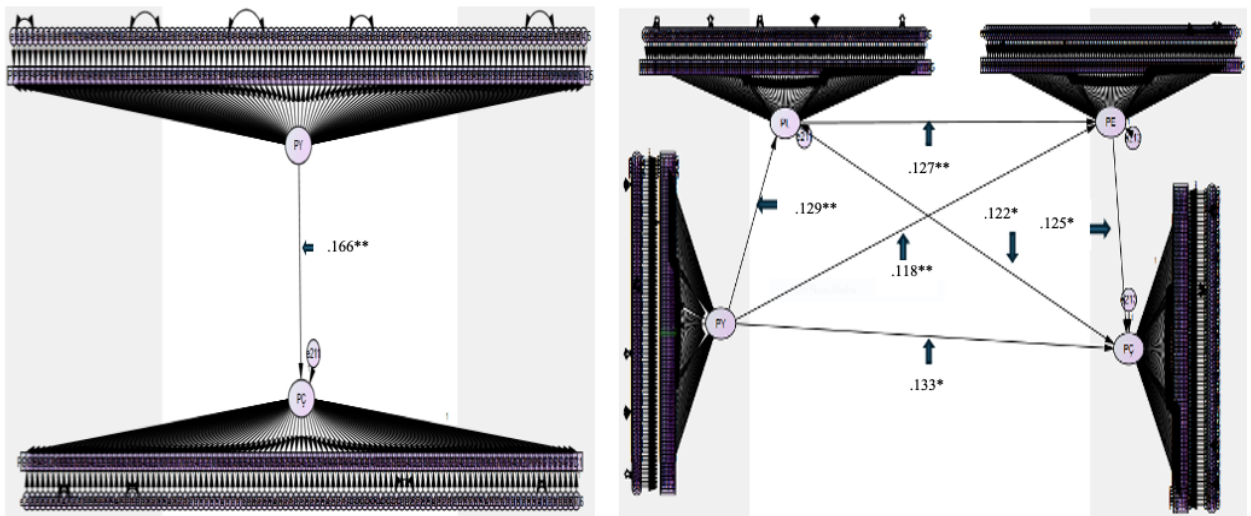
Uyum İndeksleri	Araştırmadan Elde Edilen Değerler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	3.4	<5	-
RMSEA	0.07	≤ 0.05	0.06-0.08
NFI	0.91	≥ 0.95	0.90-0.94
NNFI	0.93	≥ 0.95	0.90-0.94
IFI	0.92	≥ 0.95	0.90-0.94
GFI	0.88	≥ 0.90	0.85-0.89
AGFI	0.86	≥ 0.90	0.85-0.89
CFI	0.95	≥ 0.97	≥ 0.95

Tablo 60'ta görüldüğü üzere bu araştırmadan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıda AMOS programında yapısal eşitlik modellemesiyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Şekil 51'de yapısal eşitlik modellemesiyle iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Şekil 51. *İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizine İlişkin Sonuçlar*



Şekil 51'de görüldüğü üzere program yetkinliği program çevikliğini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir ($\beta = .166$, %95 Güven Aralığı=.243 ile .265,

$p<.01$). Modele program liderliği ile program esnekliği aracı değişkenleri eş zamanlı olarak dâhil edildiğinde ise program yetkinliğinin program çevikliği üzerindeki etkisi düşse de bu etkinin halen anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($\beta=.133$, %95 Güven Aralığı=.109 ile .173, $p<.05$). Bu bulgu, program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin kısmi seri aracılık role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca program yetkinliği program liderliğini ($\beta=.129$, %95 Güven Aralığı=.178 ile .223, $p<.01$) ve program esnekliğini ($\beta=.118$, %95 Güven Aralığı=.193 ile .249, $p<.01$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bunun yanı sıra program liderliği program esnekliğini ($\beta=.127$, %95 Güven Aralığı=.091 ile .215, $p<.01$) ve program çevikliğini ($\beta=.122$, %95 Güven Aralığı=.065 ile .143, $p<.05$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Son olarak program esnekliği program çevikliğini pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir ($\beta=.125$, %95 Güven Aralığı=.188 ile .232, $p<.05$).

Tablo 61’de PROCESS eklentisinden (Model 6) yararlanılarak iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 61. *İki Aracı Değişkenli Seri Aracılık Analizine İlişkin Bulgular*

Hipotezler	Yapılar	Önyükleme Katsayısı ^a	Standart Hata	p	Alt Sınır-Üst Sınır ^b	Hipotezin Kabul Edilme Durumu
H1: Program yetkinliğinin (PY) program liderliği (PL) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	PY → PL	.1291**	.018	p<.01	.1782- .2231	KABUL
H2: Program liderliğinin (PL) program esnekliği (PE) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	PL → PE	.1272**	.016	p<.01	.0913- .2154	KABUL
H3: Program esnekliğinin (PE) program çevikliği (PÇ) üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	PE → PÇ	.1251*	.011	p<.05	.1881-.2324	KABUL
H4: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program liderliğinin (PL) aracılık etkisi vardır.	PY → PL → PÇ	.016*	.015	p<.01	.0032-.0183	KABUL
H5: Program yetkinliğinin (PY) program çevikliğine (PÇ) etkisinde program esnekliğinin (PE) aracılık etkisi vardır.	PY → PE → PÇ	.015*	.010	p<.01	.0164-.0561	KABUL

H6:	PY→ PL→ PE → PÇ	.002*	.001	p<.05	.0052-.0091	KABUL
Program yetkinliği (PY) ile program çevikliği (PÇ) arasındaki ilişkide program liderliği (PL) ve program esnekliğinin (PE) seri aracılık etkisi vardır.						
Toplam Etki: 0.166 Doğrudan Etki: 0.133 Toplam Dolaylı Etki: 0.033						
Not: a: 5,000 önyükleme örnekleminde, b: %95 güven aralığı						

Tablo 61’de görüldüğü üzere program yetkinliğinin program liderliğini pozitif yönde etkilediği bulgulanmıştır (Önyüklem Katsayısı=.1291, SH=.018, %95 Güven Aralığı=.1782-.2231, $p<.01$). Ayrıca program liderliğinin program esnekliğini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Önyüklem Katsayısı=.1272, SH=.016, %95 Güven Aralığı=.0913-.2154, $p<.01$). Bunun yanı sıra program esnekliğinin program çevikliğini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır (Önyüklem Katsayısı=.1251, SH=.011, %95 Güven Aralığı=.1881-.2324, $p<.05$). Ayrıca güven aralığının alt ve üst sınırları arasında sıfır değerinin bulunmaması nedeniyle bu doğrudan etkilerin anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle H1, H2 ve H3 hipotezlerinin desteklendiği söylenebilmektedir.

Öte yandan Tablo 61’de görüldüğü üzere üç farklı dolaylı etkiye ilişkin bulgulara yer verilmiş olup ilk olarak program yetkinliğinin program liderliği aracılığıyla program çevikliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır (Önyüklem Katsayısı=.016, SH=.015, %95 Güven Aralığı=.0032-.0183, $p<.05$). İkinci olarak program yetkinliğinin program esnekliği aracılığıyla program çevikliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Önyüklem Katsayısı=.015, SH=.010, %95 Güven Aralığı=.0164-.0561, $p<.05$). Son olarak program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin seri aracılık etkisi olduğu saptanmıştır (Önyüklem Katsayısı=.002, SH=.001, %95 Güven Aralığı=.0052-.0091, $p<.05$). Ayrıca güven aralığının alt ve üst sınırları arasında sıfır değerinin bulunmaması nedeniyle bu dolaylı etkilerin anlamlı düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle H4, H5 ve H6 hipotezlerinin desteklendiği söylenebilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesinin amaçlandığı bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmaya konu olan her bir değişkene (program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği) ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Birinci aşamada yer verilen her bir adım takip edilerek ölçek geliştirme çalışmaları tamamlandıktan sonra bu araştırmanın ikinci aşamasında ilişkisel tarama modeli ışığında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki aracı değişkenli seri aracılık analizinden yararlanılarak program liderliği ve program esnekliği aracı değişkenlerinin program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkileri incelenmiştir. Nitekim bu bağlamda araştırmada altı hipotez belirlenmiş olup araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Aşağıda öncelikle yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde önemli bir rol oynaması nedeniyle araştırma kapsamında sınanan hipotezlerin temelini oluşturan yükseköğretim kurumları, öğretim eleman(lar)ı ve program olmak üzere üç unsur yükseköğretimde kalite bağlamında tartışılmıştır. Ardından araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarının yapısını oluşturan program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramları tartışılmış olup son olarak bu kavramlar arasındaki ilişkinin ele alındığı hipotetik modele ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Yükseköğretim Sisteminde Üç Önemli Unsur: Yükseköğretim Kurumları, Öğretim Eleman(lar)ı ve Program

Günümüz gerçekliğinde yükseköğretim kurumları küreselleşen dünyada hızla değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilme noktasında ciddi ve kökten bir değişim/dönüşüm sürecinden geçmektedir (Damar vd., 2020). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi temsil eden bu süreçte zamanla girişimci üniversite yapılanmasına bürünen üniversitelere talebin artması; uluslararası alanda merkezi planlama, koordinasyon ve denetleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Uluslararası alanda yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda Bologna

sürecinin bir sonucu olarak ülkemizde de kalite güvencesi çalışmaları kurumsallaşmış bir yapı dahilinde hız kazanmıştır (Soyer & Güler, 2021). Nitekim 2002 yılı itibariyle hükümet politikası olarak üniversite sayısının artırılmasına ilişkin girişimlerde bulunulması doğal olarak yükseköğretimde kalite sorununu da beraberinde getirmiştir. Çünkü üniversiteler genellikle gerekli altyapı donanımı olmadan, özellikle yeterli öğretim eleman(lar)ı olmadan, YÖK'ün belirlediği en az üç doktoralı öğretim elemanı koşulunu yerine getirerek yeni bölümler açmaya başlamıştır. Sonuç olarak gerek altyapı ve donanım eksikliği gerekse de öğretim elemanlarının niteliksel ve niceliksel yetersizlikleri nedeniyle yükseköğretimde kurum ve program bazında kalite konusu gündeme gelmiştir. Sonuç olarak “2014 Sonrası Yeni YÖK” çalışmaları kapsamında ülkemizde yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi, program akreditasyonlarını yapacak kurumların yetkilendirilmesi ve eğitime ilişkin kararların objektif bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla “kalite merkezli büyüme” temel hedef olarak belirlenmiştir (Aziz, 2020).

Esasen bu temel hedefe ulaşılabilmesi noktasında genelde kurum özelde ise program bağlamında şu sorulara yanıt bulunması büyük bir önem teşkil etmektedir (Erçetin, 2001).

Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarını geleceğin üniversitelerini ve üniversitelerin geleceğini inşa etmeye yeterince hazırlıyor mu?

Öğretim elemanları, geleceğin üniversitelerini ve üniversitelerin geleceğini inşa etmeye yeterince hazır mı?

Bu sorular yanıtlandırılırken gözden kaçırılmaması gereken nokta, geleceğin yükseköğretim kurumlarında değişen rolleri ve çeşitlenen görevleriyle yeni bir öğretim elemanı profilinin ortaya çıktığı gerçeğidir. Nitekim ülkemizde rektörlerin ve dekanların yaratıcı, yenilikçi, problem çözen, sosyal etkileşim süreçlerinde başarılı başka bir ifadeyle geleneksel öğretim elemanı kavramını aşan bir öğretim elemanı profili çizdikleri ve bu profildeki öğretim elemanının geleceğin yükseköğretim kurumlarında çok boyutlu yapısal değişimin itici gücü olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Hiç kuşkusuz yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının bu profile ulaşabilmeleri özel, özenli ve planlı bir çabayı gerekli kılmaktadır. Bu çaba ülkemizde yükseköğretim kurumları için öngörülen, beklenen ve zorunlu değişimin/dönüşümün bir ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin küreselleşme sürecinde zenginleşen ve bütünleşen bir dünyaya yaşam boyu öğrenen bir birey olarak hazırlanabilmeleri noktasında yetkin akademisyenlerin liderliğinde yeni nesil eğitim programlarının geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Erçetin, 2001). Bu önem doğrultusunda yeniyi tasarlama ve eskiyi değiştirme anlayışıyla

yeni paradigmanın önde gelen kavramları arasında yer alan program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Yeni Paradigmanın Önde Gelen Kavramları: Yetkinlik, Liderlik, Esneklik ve Çeviklik

Aşağıda araştırma kapsamında geliştirilen geçerli ve güvenilir dört ölçme aracının yapısını oluşturan program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramları tartışılmıştır.

Program Yetkinliği

Araştırma kapsamında “*Program Yetkinliği Ölçeği*” geliştirilmiş olup öğretim elemanlarının bu ölçekten aldıkları aritmetik ortalama puanı 306.68 olarak hesaplanmıştır. Programların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının niteliğinin program çıktılarına etkilediği düşünülmektedir (Winoto, 2022). Bilindiği üzere yükseköğretimde akademik özerklik konusunun önem kazanmasıyla birlikte üniversitelerin programlarını ve derslerini tasarlama noktasında çeşitli fırsatlara sahip oldukları görülmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının program tasarlama, öğretim stratejilerini seçme ve öğrencilerin öğrenme yeteneklerine en uygun değerlendirme yöntemlerini seçme özgürlüğüne sahip olmasının, öğretim elemanlarını paydaşlarla etkileşim kurmaya, akreditasyon şartlarına uymaya ve öz yönelimli öğrenme ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya teşvik ettiği belirtilmektedir (Menon vd., 2022). İlgili alan yazında yer alan araştırmalarda ise eğitim kalitesini arttırmak için öğretim elemanı rollerinin ve eğitim programlarının birlikte derinlemesine araştırılması gerektiği önerilmektedir (Winoto, 2022).

Bilindiği üzere ülkemizde de Yeni YÖK, üniversitelere “*yetki devri*” sürecini başlatmış olup eğitim fakültesi lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*” ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “*Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri*” dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılmasının en doğru tercih olduğuna karar vermiştir. Yeni YÖK üniversitelerin dinamik ve süreklilik arz eden bir süreç olan program geliştirme sürecini yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahip olduğunu varsaymaktadır (YÖK, 2020). Öte yandan YÖKAK (2022) tarafından yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması noktasında üniversitelerin hedeflenen nitelikli mezun yeterliliklerine ulaşabilmesi amacıyla öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yetkinliklerini sürekli geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde araştırmalarda, eğitimcilerin eğitim programlarının uygulanmasında merkezi bir rol oynadığı tespit edilmekle birlikte öğretim konusunda yetenekli öğretim elemanlarının, öğrencileri öğrenmeye teşvik

etmek için öğrenme coşkusu yaratabildikleri tespit edilmektedir (Bachtar, 2016, Akt., Winoto, 2022).

Sonuç olarak ilgili alan yazında gerek ulusal gerekse de uluslararası ölçekte etkinliği yüksek yenilikçi program(lar)ın tasarlanabilmesi noktasında program geliştirme sürecinde kritik bir öneme sahip olan akademisyenlerin programa ilişkin (öğretim, araştırma vb.) yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Program Yetkinliği Ölçeği'nin bu amacın gerçekleştirilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Program Liderliği

Araştırma kapsamında “*Program Liderliği Ölçeği*” geliştirilmiş olup öğretim elemanlarının bu ölçekten aldıkları aritmetik ortalama puanı 371.23 olarak hesaplanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında program liderlerinin bir öğrenme topluluğu içinde etkili öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleştirilmesini sağlama noktasında sorumlu olduğu düşünülmektedir (Delener, 2013). Ülkemizde ise YÖKAK (2022) tarafından yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması noktasında programlarda öğrenme kazanımı, öğretim programı, eğitim hizmetinin verilme biçimi (örgün, uzaktan, karma, açıktan), öğretim yöntemi, ölçme-değerlendirme uyumu ve tüm bu süreçlerin koordinasyonunun üst yönetim tarafından takip edildiği belirtilmektedir. Nitekim eğitim ve öğretim süreçleri üst yönetimin koordinasyonunda yürütülmekle birlikte bu süreçlere ilişkin görev ve sorumluluklar tanımlanmıştır. Öte yandan ilgili alan yazında bu görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi noktasında dinamik program liderlerinin, bir yükseköğretim kurumunun gelişimini destekleyen bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Delener, 2013).

İlgili alan yazında program geliştirme sürecine iç ve dış paydaşların katılımıyla ortak yönetim anlayışının benimsenmesinin, yükseköğretim kurumlarında birden fazla paydaşın uzmanlığından yararlanmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Creanor, 2014). Nitekim sürekli öğrenmeyi, sorgulamayı, yeniliği, iş birliğini, ekip çalışmasını ve çalışan katılımını destekleyen bir yönetim anlayışının, çalışanların program geliştirmeye olan bağlılığını olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Avizhgan vd. 2015; Voolaid & Ehrlich, 2017). Stark (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada program liderlerinin program geliştirme sürecini yönetirken dört stil (Stil A, B, C ve D) benimsediği belirlenmiştir. Stil A'yı benimseyen program liderlerinin program planlaması için öğretim elemanlarının sorumluluğunu vurguladıkları görülmektedir. Stil B'yi benimseyen program liderlerinin

program geliştirme sürecini koordine etme sorumluluğunu yerine getirdikleri görülmektedir. Stil C’yi benimseyen program liderlerinin öğretim elemanlarını program lideri olmaya teşvik ettikleri görülmektedir. Son olarak Stil D’yi benimseyen program liderlerinin program değişikliklerini destekledikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda program liderlerinin en çok sırasıyla C, A, D ve B stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarında program liderliğinin ihmal edildiği saptanarak program liderlerinin program geliştirme sürecine ilişkin rollerine yeterince hazırlanamadıkları saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle kurum yöneticilerinin liderlik türlerinin neler olduğu belirlenirken, liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesine olanak sağlayan eğitimlerin ve etkinliklerin planlanması önerilmektedir (Albashiry vd., 2016).

Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarını güçlendirme noktasında değişim ve dönüşüm sürecinde her bir faaliyet alanını (eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı, liderlik, yönetim ve kalite) yükseköğretim ekosistemi ve temel fonksiyonları çevresinde bütüncül bir bakış açısıyla ele alan, genelde kurum özelde program hedef ve değerleri doğrultusunda stratejilerin yanı sıra yetki paylaşımını, ilişkileri, zamanı, stresi ve kurumsal motivasyonu etkin ve dengeli bir şekilde yöneten bir program liderliği yaklaşımının benimsenmesi amaçlanmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2022). Bu araştırma kapsamında geliştirilen Program Liderliği Ölçeği’nin bu amacın gerçekleştirilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Program Esnekliği

Araştırma kapsamında “*Program Esnekliği Ölçeği*” geliştirilmiş olup öğretim elemanlarının bu ölçekten aldıkları aritmetik ortalama puanı 352.79 olarak hesaplanmıştır. Günümüzde yeni nesil üniversite bağlamında yükseköğretim kurumlarının bireyselleştirilmiş, öğrenen merkezli, esnek, mekândan ve zamandan bağımsız program geliştirme sorumluluğu bulunmaktadır (Erçetin, 2001). Ayrıca Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmalarının hız kazanması; dünyada ve Türkiye’de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturma konularını gündeme getirmekle birlikte eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin lisans programlarının da güncellenmesi ve ortak çekirdek programlar oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur (YÖK, 2018).

Ülkemizde eğitim fakültesi lisans programlarının güncellenmesine yönelik çalışmalar kapsamında öğretmenlik meslek bilgisi (MB) ve genel kültür (GK) derslerinin ulusal ve AKTS kredileri bütün programlarda eşitlenmiştir. Böylece eşdeğerlik, yatay geçiş, çift ana dal

eğitimi vb. durumlarda ortaya çıkan kredi ve AKTS uyumsuzlukları giderilmiştir. Bununla birlikte programlarda yer alan seçmeli ders sayıları arttırılmış olup bütün programlarda seçmeli derslere %25 oranında yer verilerek Bologna sürecine uyum sağlanmıştır. Yatay/dikey geçiş yaparak veya af kanunundan yararlanarak öğrenimlerine devam etmek isteyen veya mezun durumunda olup yeniden kayıt yaptırmaya hak kazanan öğrencilerin daha önce alıp başarılı oldukları derslere ilişkin muafiyet ve intibak işlemlerinin, öğrencileri mağdur etmeyecek şekilde ulusal/yerel krediler yerine AKTS’ler dikkate alınarak ilgili kurullar tarafından yapılması planlanmıştır. Ayrıca ğretim elemanı sayısı ve ders yükleri göz önünde bulundurularak derslerin farklı saatlerde ya da günlerde aılması önerilmiştir. Böylece başta çift ana dal eğitimi yapan öğrenciler olmak üzere dersi alttan ya da üstten alacak öğrencilerin ders çakışma problemlerinin en aza indirgenmesi amaçlanmıştır (YK, 2018). YK (2018) tarafından gerçekleştirilen bu program güncelleme çalışmalarının yanı sıra YÖKAK (2022) tarafından yükseköğretimde kalite güvencesi kapsamında lisans ve lisansüstü eğitim sürecinin teknolojinin sunduğu olanaklar ve ters yüz öğrenme, proje temelli öğrenme gibi yaklaşımlarla zenginleştirilmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca kalitenin vurgulandığı yükseköğretim kurumlarında eğitim-ğretim ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap verebilen, kullanıcı dostu, ergonomik, eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme, zenginleştirilmiş içerik geliştirme ve hizmet içi eğitim olanaklarına sahip bir öğrenme yönetim sisteminin bulunduğu ifade edilmektedir. Öte yandan öğrencilerin akademik gelişimlerini takip eden, yol gösteren, akademik sorunlarına ve kariyer planlamalarına destek olan bir danışman ğretim elemanı bulunurken, öğrencilerin danışmanlarına çeşitli erişim olanakları (yüz yüze, çevrim içi) bulunmaktadır. Bununla birlikte dezavantajlı, kırılgan ve az temsil edilen grupların eğitim olanaklarına erişimleri eşitlik, hakkaniyet, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkeleri gözetilerek sağlanmaktadır. Nitekim uzaktan eğitim alt yapısı bu grupların ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturulmuştur. Son olarak bu grupların eğitim olanaklarına erişimi izlenerek geri bildirimler doğrultusunda iyileştirilmektedir (YÖKAK, 2022).

Yukarıda ifade edilen genelde kurum özelde ise program ekseninde gerçekleştirilen bu düzenlemeler yükseköğretimde kalite bağlamında program esnekliğinin teşvik edildiğini göstermektedir. Öte yandan 2020 yılında YK tarafından eğitim fakültelerine program oluşturma konusunda yetki devri kararının verilmesiyle birlikte esneklik ilkesinin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Nitekim Tican-Başaran vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada eğitim fakülteleri arasındaki kalite farklılıklarının önlenmesi amacıyla ortaya çıkan merkezi programların zamanla programda esneklik ilkesinin gözetilmemesi nedeniyle “*standart program*” yerine “*sabit program*” olarak algılandığı ifade edilmiştir. Hatta bu

merkezi programların öğretmen eğitiminde dezavantajlı bir duruma dönüştüğü ifade edilmiştir. Bu doğrultuda eğitimde program geliştirme uzmanlarının görüşüne başvuran Tican-Başaran vd. (2022) tarafından YÖK'ün yetki devri kararının fakültelere özerklik ve buna bağlı olarak içerik seçiminde özgürlük sağlaması nedeniyle öğretmen eğitim sürecini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Esasen eğitim fakülteleri yerel/bölgesel dinamikleri (öğrenci profili, imkanlar, yerel ve bölgesel iş birlikleri gibi) göz önünde bulundurarak kendi programlarını geliştirme ve uygulama esnekliğine sahip olabilmektedir. Böylece eğitim fakülteleri programın uygulayıcısı konumunda yer alan teknisyen fakülteler olmaktan ziyade kendi programlarının sorumluluğunu üstlenen girişimci fakültelere dönüşebilmektedir. Ayrıca eğitimde program geliştirme uzmanları yeni kararlar birlikte eğitim fakültelerinin ihtiyaçlarına yönelik derslere (öğretmenlik uygulaması derslerine ayrılan sınırlı ders saatinin artırılması, seçmeli ders sayısının artırılması ya da güncelliğini yitirmiş veya birbirine benzeyen seçmeli derslerin programdan çıkarılması gibi) programlarında yer verebileceğini düşünmektedir. Öte yandan program geliştirme uzmanları araştırma bulgularına dayanmadan oluşturulacak yeni programların, daha önce eleştiri konusu olmuş merkezi programlardan farklı olmayacağı konusuna vurguda bulunmaktadır. Üstelik özgün programların uygulanmasının mezunların yetkinliklerinde farklılıklara neden olabileceği ifade edilmektedir. Kısacası, ülkemiz eğitim sistemi açısından merkezi bir yapıdan yaratıcı, özgün ve özerk bir sisteme geçmek kolay görünmese de YÖK yetki devri kararıyla birlikte kanıt temelli olarak program değişikliklerinin gerçekleştirilmesi büyük bir önem teşkil etmektedir (Tican-Başaran vd., 2022). Bu önem doğrultusunda ilgili alan yazın incelendiğinde YÖK'ün yetki devri kararıyla birlikte Almanca öğretmeni yetiştirme alanında programların oluşturulması konusunda ana bilim dallarının daha fazla yetkilendirilmesi yolu seçilmiş olup çeşitlilik anlayışına ağırlık verilmiştir (Özdemir, 2023). Ayrıca Şendağ ve Gedik (2015) tarafından oluşturulan “*Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli (ÖYÜD)*” kapsamında eğitim fakültelerinde standart programlar yerine farklı öğrenme koşullarına uygun esneklik ve çeşitlilik esasını temel alan bir sistem önerilmektedir. Başka bir çalışmada ise özellikle Türkiye'deki ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm bulmak ve uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını karşılamak amacıyla “*Esnek ve Sistematik Model*” önerilmiştir. Öğreneni merkeze alan insancıl program tasarım yaklaşımının önerildiği bu modelde, farklı disiplinleri bir arada ele alan bütünleşik program türü ve döngüsel program geliştirme modeli tercih edilmiştir. Modelin etkili yürütülebilmesi için öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin sağlanması, disiplinler arası bağlantının kurulması, öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin niceliği ve niteliğinin yükseltilmesi, nitelikli öğretmen

adaylarının programa alınması, tüm paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanması, mezunların desteklenmesi ve programın sürekli değerlendirilerek geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca bu araştırmada önerilen öğretmen eğitimi modeli, kurumların özel koşullarına uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır (Aykol vd., 2021). Benzer şekilde ilgili alan yazında çeşitli araştırma bulgularıyla “*Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme Modelinin*” hemşirelik, mühendislik, matematik, fizik, biyoloji ve kimya eğitimi gibi alanlarda etkili olduğu ortaya konulmuştur (Kardaş & Yeşilyaprak, 2015). Örneğin; Bergmann ve Sams (2008) ve Baepler vd. (2014) bu modelin kimya eğitiminde öğrenme çıktılarını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Bristol (2014) ise bu modelin hemşirelik eğitiminde etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde ise Akkoyunlu ve Gündüz (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bu modelin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, akran ilişkilerini geliştirdiği, eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin ders içeriğine zaman ve mekân bağımsızlığı çerçevesinde ulaşılabilirdiği ve derslere yüksek hazırbulunuşluk düzeyiyle katılımlarının sağlandığı gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi’nin esnek öğrenme özelliği incelenmiştir (Güler, 2018). Kurumsal açıdan bu sistemin program çeşitliliği, yabancı dilde programlar ve ikinci üniversite programları gibi konularda öğrencilere zengin imkanlar sunduğu görülmüştür. Teknolojik açıdan ise bu sistemde öğrencilere farklı ortamlarda ders materyallerinin sunulması, öğrencilerin materyallere kolaylıkla erişebilmesi ve çevrim içi-çevrim dışı çalışabilmesi sistemin esnek öğrenme özelliğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu sistemde farklı özelliklere sahip öğrencilerin kayıtlı olmasının, sistemin esneklik özelliğini güçlendirdiği saptanmıştır. Bununla birlikte bu sistemde farklı özelliklere sahip öğrencilere fırsat eşitliği ilkesi gereğince farklı öğrenme içeriklerinin (görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler ya da dinleme yoluyla çalışan öğrenciler için ders kitaplarının seslendirilmesi, işitme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için videolarda altyazı bulunması vb.) sunulduğu da tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra farklı kesimlere hitap edecek biçimde destek hizmetleri sunulmasının sistemin esneklik özelliğini pekiştirdiği saptanmıştır. Son olarak Görü-Doğan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bilgisayar mühendisliği lisans programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla tasarlanmasına yönelik sosyo-teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrim içi öğrenme model önerisinin sunulduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ilgili alan yazında yükseköğretime erişebilirliği artırma noktasında öğrenme alanı, ortamı, kaynağı, hızı, süresi, stili ve tercihi gibi çeşitli faktörleri ele alan esnek, bütünleşik, çok disiplinli ve seçime dayalı bir program yaklaşımının benimsenmesine vurguda bulunmaktadır (Brink vd., 2021). Nitekim günümüz dünyasının küreselleşmesi,

dijitalleşmesi ve hızla değişen atmosferi nedeniyle öğrencileri küresel ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yeni VUCA dünyasına (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity/Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) ve geleceğin mesleklerine hazırlayan yetkinlik temelli esnek (değişen bireysel, sektörel ve toplumsal ihtiyaç ve beklentilerle duyarlı) programların tasarlanması amaçlanmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen Program Esnekliği Ölçeği'nin bu amacın gerçekleştirilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Program Çevikliği

Araştırma kapsamında “*Program Çevikliği Ölçeği*” geliştirilmiş olup öğretim elemanlarının bu ölçekten aldıkları aritmetik ortalama puanı 307.06 olarak hesaplanmıştır. İlgili alan yazında yer alan vaka çalışmaları, inovasyon ve adaptasyona izin veren kurumsal bir organizasyona duyulan ihtiyacı göstermektedir (Brink & Sjoer, 2017). Nitekim bu ihtiyaca duyarlı program çevikliği kavramı yalnızca bir programın yapı taşlarını (öğrenme vizyonu, hedefleri, grupları, alanları, ortamları, kaynakları, içeriği, süresi, eğitimci rolleri vd.) dikkate almakla sınırlı olmamakla birlikte aynı zamanda politika, mevzuat, karar verme ve yönetim süreçleri gibi kurumsal yapıları da içermektedir (Brink vd., 2021).

Yükseköğretim ortamı dinamik ve belirsiz bir hale geldikçe, yükseköğretim kurumlarının misyonlarını gerçekleştirme noktasında program çevikliğine sahip olmaları gerekmektedir. Çevik yükseköğretim programları, zengin bir öğrenme ortamı bağlamında öğrencilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerine yanıt vermek için ağ merkezli uygulamaları benimsemektedir. Bu uygulamalar doğrultusunda öğrenciler ve öğretim elemanları öğrenme ihtiyaçlarını 7/24 karşılamak için öğrenme ortamlarına herhangi bir yerden erişebilmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kütüphane kaynaklarına 7/24 parola kontrollü erişimi bulunmaktadır. Üniversitelerin dersler ve programlar için başvuru ve kayıt süreçleri artık küresel öğrenci erişimi için web tabanlı olarak hizmet sunmaktadır. Öğretim elemanları, personeller ve öğrenciler gerçek zamanlı güvenilir verileri yansıtan ders içeriklerine, programlara ve parola kontrollü öğrenci kayıtlarına erişebilmektedir. Fakültelerin yüksek hızlı internet bağlantılarına ilişkin olanakları, küresel olarak erişilebilen etkileşimli derslerin yürütülmesini sağlamaktadır. Tüm verilere ve ders bilgilerine erişim ise öğrenci gizliliğinin korunması, telif hakkı yasalarına uyulması ve fakültelerin fikri mülkiyetine saygı duyulması için şifre kontrollü olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca özel gereksinimleri olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitime erişim ihtiyaçlarını karşılamak için federal yasal zorunlulukları karşılayan eğitim yazılımları ise Blackboard öğrenme yönetim sisteminde

desteklenmektedir (McCully & McDaniel, 2007). Ülkemizde ise yükseköğretimde kalite kapsamında iç ve dış paydaşların karar alma, yönetim ve iyileştirme süreçlerine katılım mekanizmalarının tanımlanması yükseköğretim kurumlarında program çevikliğinin önemli bir kalite ölçütü olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Üniversitelerin iç kalite güvencesi sisteminde özellikle öğrenci ve dış paydaş katılımına değeri verilmektedir. İlgili paydaşlardan elde edilen sonuçlar sürekli değerlendirilmektedir ve gerekli durumlarda iyileştirmeler gerçekleştirilmektedir. Öğrenci görüşü (ders, dersin öğretim elemanı, diploma programı, hizmet ve genel memnuniyet seviyesi gibi) sistematik olarak ve çeşitli yollarla alınmaktadır, etkin kullanılmaktadır ve sonuçlar ilgili kişilerle paylaşılmaktadır. Ayrıca mezunların istihdam bilgileri (işe yerleşme, eğitime devam, gelir düzeyi, işveren/mezun memnuniyeti gibi) sistematik ve kapsamlı olarak toplanmaktadır, değerlendirilmektedir ve kurumların geliştirilmesine ilişkin stratejilerde kullanılmaktadır. Öte yandan yönetim modeli olarak kontrol ve denge unsurları, paydaşların temsiliyeti, kurulların çok sesliliği ve bağımsız hareket kabiliyeti benimsenmektedir (YÖKAK, 2022).

İlgili alan yazında yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde genelde kurum özelde ise program yapı taşlarına odaklanan program çevikliğinin öğrencilere öğrenme süreçlerinde disiplinler arası deneyimler yaşama imkânı sunarak öğrencileri disiplinler arası bir alanda çalışmaya hazır hale getirdiği belirtilmektedir. Ayrıca kurumsal bakış açısına göre program çevikliği yeni teknolojik gelişmeler doğrultusunda içerikte hızlı bir yön değişikliği sağlamakla birlikte öğrencilerin bireysel bakış açısına göre program çevikliği seçmeli derslerin keşfi için olanak sağlamak, onlara seçim yapma özgürlüğü vererek yaptıkları işte daha fazla anlam bulma fırsatı sunmakta ve onların güçlü yönlerini, yeteneklerini ve tutkularını bulmalarına yardımcı olmaktadır. Genel olarak bu avantajların öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırdığı kabul edilmektedir (Brink vd., 2021).

Sonuç olarak ilgili alan yazında üniversitelerin sürekli değişen bir dünyada mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlara yanıt verebilen program tasarlama potansiyellerinin değerlendirilmesi amacıyla yükseköğretim kurumları tarafından kullanılabilecek bir öz değerlendirme aracının geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Brink vd., 2020). Bu araştırma kapsamında geliştirilen Program Çevikliği Ölçeği'nin bu önerinin gerçekleştirilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Kapsamında Sınanan Doğrudan Etkiler: Birinci, İkinci ve Üçüncü Hipotez

Araştırma kapsamında sınanan birinci hipotez doğrultusunda program yetkinliğinin program liderliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan bir

etkisi olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle ğretim elemanlarının program yetkinliği düzeyinin yüksek olması, program liderliği düzeyini de pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte olarak liderlerin program geliştirme sürecine ilişkin bilgi edinmelerinin, eğitim programlarının kalitesini sürdürme ve geliştirme noktasında kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Albashiry vd., 2015). Albashiry vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular, mesleki gelişim topluluklarına katılan orta düzey/kademe yöneticilerin (rneğin, bölüm başkanları) sistematik program geliştirme süreci hakkında önemli bilgiler edindiklerini göstermektedir. Orta düzey yöneticilerin (i) *program geliştirmeyle ilgili temel konuları bilme*, (ii) *niversite çapında program geliştirme politikaları geliştirme*, (iii) *bölümlerindeki güncel program geliştirme uygulamalarına liderlik etme*, (iv) *sistematik ve ilişkisel program geliştirme uygulamalarını gerçekleştirme*, (v) *program paydaşlarını program geliştirme sürecine dahil etme*, (vi) *bölüm/ders tanımı yapma*, (vii) *program/ders değerlendirmesini gerçekleştirme* ve son olarak (viii) *program politikası geliştirme* olmak üzere sekiz görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte orta düzey yöneticilerin elverişsiz çalışma koşullarının program geliştirme çabalarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Program liderleri yeni bir yön belirleyerek, ğretim elemanlarıyla mesleki ve kişisel bir ilişki kurarak, etkili program uygulaması için kaynaklara yatırım yaparak ve program ilerlemesini düzenli olarak gözden geçirerek program geliştirme sürecine katkı sağlayabilmektedir (Menon vd., 2022). Kapur (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada liderlerin, programın kurumun vizyonuna, politikasına ve uygulamalarına uygun hale getirilmesini sağladığı belirtilmektedir. Nitekim yönetim, lidere öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştiren ve kurumsal hedeflere ulaştıran kararlar almasına ilişkin yetki vermektedir. Dolayısıyla yönetim adına hareket eden program lideri, ğretim elemanlarına görevlerini en uygun şekilde yerine getirme noktasında rehberlik etme ve onları yönlendirme, çeşitli sorunlara ve zorluklara çözümler sunma ve akademik amaç ve hedeflere ulaşmak için elverişli bir çalışma ortamı oluştırma sorumluluğunu üstlenmektedir (Kapur, 2021). Ayrıca program liderinin ğretim elemanlarıyla mesleki diyalog içerisinde bulunması, onlarla sorumluluğu paylaşması, görüşlerine değer vermesi ve yeteneklerine inanması ise ğretim elemanlarını güçlendirmekte, öz yeterliliklerini geliştirmekte ve program(lar)ın başarılı bir şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Jongbloed vd., 2008; Rusdiana & Nasihudin, 2018).

İlgili alan yazında giderek artan sayıda araştırma, akademik yöneticilerin program liderliği görevlerini yerine getirmelerinin giderek daha fazla beklendiğini göstermektedir. Bu

görevler arasında program amacını (yani misyon, hedefler ve standartlar) tanımlamak ve paylaşmak, iç ve dış program paydaşlarıyla iş birliğini teşvik etmek, program geliştirme çalışmaları için bir yapı sağlamak ve karmaşık program geliştirme faaliyetlerini koordine etmek yer almaktadır (Nguyen, 2012). Ayrıca program liderleri programı daha iyi bir duruma getirmek üzere iki ana işleve odaklanmaktadır. Birinci işlev programda düzenli incelemeler yapılmasını, akreditasyon standartlarına uyulmasını ve gerekli kaynaklara ulaşılmasını içerirken; ikinci işlev ise akademik programların/derslerin güncellenmesini, yeni hedeflerin belirlenmesini ve daha iyi öğrenci öğrenimi için yeniliklerin gerçekleştirilmesini içermektedir (Wiles, 2008, Akt., ECRA, 2010). Avizhgan vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada program liderlerinin kritik rollerinden biri olarak öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılımını motive eden yenilikçi bir ödül ve terfi sisteminin benimsenmesi yer almaktadır. Öte yandan yapılan araştırmalarda yükseköğretim kurumlarında program liderliğinin ihmal edildiği düşünülmektedir. Nitekim liderlerin program geliştirme sürecine ilişkin rollerine yeterince hazırlanmadıkları düşünülmektedir (Stark, 2002). Sonuç olarak akademik programların düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi, özelleştirilmiş koçluk ve resmi yansımalar için fırsatlar sağlanması gibi yollarla bölüm başkanlarının program liderliği yetkinliklerinin desteklenebileceği belirtilmektedir (Albashiry vd., 2016).

Araştırma kapsamında sınanan ikinci hipotez doğrultusunda program liderliğinin program esnekliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan bir etkisi olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının program liderliği düzeyinin yüksek olması, yükseköğretimde program esnekliği düzeyini de pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bu araştırma sonucuyla benzer olarak Menon vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yönetim anlayışının, akademik ve sektörel gereksinimleri karşılayan esnek bir programın geliştirilmesine olanak sağladığı belirtilmektedir. Esasen günümüzde yükseköğretim kurumlarından yapılarını, misyonlarını, liderliklerini, süreçlerini ve programlarını esnek ve değişen sosyal ihtiyaçlara duyarlı olacak şekilde dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik en önemli unsurun ise üniversitelerin kalite ve performansını iyileştirme ve sürdürme noktasında kritik bir faktör olarak nitelendirilen etkili liderlik uygulamalarının olduğu düşünülmektedir (Delener, 2013). Nitekim program liderleri, programların revizyonu sürecini engelleyebilecek sorunları belirleyerek yapıcı eylemlerde bulunabilmektedir (Friedman, 2011). Sonuç olarak etkili program liderliği, öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme yeteneklerine uygun esnek programlar geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Menon vd., 2022).

Araştırma kapsamında sınanan üçüncü hipotez doğrultusunda program esnekliğinin program çevikliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan bir etkisi olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle yükseköğretimde program esnekliği düzeyinin yüksek olması, program çevikliği düzeyini de pozitif yönde etkilediği bulgulanmıştır. Brink vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada program çevikliğinin programların esneklik düzeyini gösterdiğinin varsayılması, bu araştırma sonucunu destekleyici niteliktedir. Program çevikliği kavramının mesleki ve toplumsal beklentiler de dahil olmak üzere yenilikçi ve esnek pedagojik bakış açılarını içerdiği belirtilmektedir. Nitekim program çevikliğinin ilkeleri (paydaş katılımı, organizasyon ve yönetim, karar verme, girişimcilik yönetimi, program ve ders tasarımı, eğitimsel inovasyon, eğitim ve öğretim) program esnekliğinin kapsamını genişletip operasyonel bir hale getirirken geleceğe yönelik program tasarımı ve kalite geliştirme konusunda bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Brink vd., 2021). Ayrıca ilgili alan yazında birbirlerini destekleyen araştırma sonuçlarından hareketle programda esneklik ve çeviklik kavramlarının üniversite eğitiminde gerekli unsurlar olduğu söylenebilmektedir (Tucker & Morris, 2011). Program çevikliğinin bir parçası olarak program esnekliği genellikle programların bireyselleştirilmesi yoluyla öğrencilerin değişen özellik ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaya odaklanmaktadır. Öte yandan yükseköğretim kurumlarının hızla değişen bağlamlara ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde tepki verebildiklerine ilişkin bütüncül bir ölçüt öneren program çevikliği kavramının programların bireyselleştirilmesinden öte bir programın değiştirilmesi için gerekli kurumsal (yönetimsel ve eğitsel) yönleri göz önünde bulundurduğu düşünülmektedir. Bu nedenle program çevikliği yalnızca bir programın yapı taşlarıyla (eğitimci rolleri, materyaller, kaynaklar, değerlendirme, öğrenme vizyonu/hedefleri/grupları/alanları/zamanı/içeriği vb.) sınırlandırılmamakla birlikte kurumların karar verme, yönetim, politika ve mevzuat süreçlerini de içermektedir (Brink vd., 2021). Bu nedenle esnek eğitimin ötesine geçen program çevikliği kavramı bütüncül bir bakış açısıyla değişime uyum sağlamaya odaklanmaktadır. Brink vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada program çevikliğinin; program esnekliğini, eğitim içeriğinin ihtiyaç duyulduğunda dinamik olmasını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş duyarlı bir eğitim yapısının oluşturulmasını içerdiği bulgulanmıştır. Program çevikliğinin esneklik, dinamiklik ve duyarlılık özelliğinin esas alındığı başka bir araştırmada mühendislik programlarına duyarlılık, dinamik içerik ve esneklik başka bir ifadeyle çeviklik anlayışının dahil edilmesi amaçlanmaktadır (Brink vd., 2019).

Araştırma Kapsamında Sınanan Dolaylı Etkiler: Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Hipotez

Araştırma kapsamında sınanan dördüncü, beşinci ve altıncı hipotez doğrultusunda program yetkinliğinin program liderliği aracılığıyla program çevikliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca program yetkinliğinin program esnekliği aracılığıyla program çevikliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak program yetkinliği ile program çevikliği arasındaki ilişkide program liderliği ve program esnekliğinin seri aracılık etkisi olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen dolaylı etkiler göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretim ekosisteminin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarının, etkili programların geliştirilmesi noktasında stratejik bir rol oynadığı önemi ve gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla yaşayan bir kurum olan üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplumsal katkı misyonlarını yerine getirebilmeleri noktasında yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde programlarına esneklik ve çeviklik anlayışını dahil etmelerinin kalite hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemli olduğunun vurgulandığı bu araştırma sonuçlarının, yükseköğretim kurumlarının değişim ve dönüşüm sürecinde yol gösterici nitelikte olabileceği varsayılmaktadır.

İlgili alan yazında program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenlerini birlikte ele alan araştırmalara rastlanılmamıştır. Nitekim bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin, üniversitelerin istedik eğitim hedeflerine ulaşabilmelerinde önemli bir araç olarak kabul edilen eğitim programlarına (Uysal & Ersun-Aydemir, 2016) ilişkin vurguyu arttırarak yükseköğretim kurumlarının program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarına daha çok odaklanmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öte yandan bu değişkenleri ayrı ayrı ya da ikili olarak ele alan araştırmalar analitik ve bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülürken, bu bilgi ışığında yetkin ve lider öğretim elemanlarının kılavuzluğunda esnek, çevik ve yaşayan eğitim programlarının hazırlanmasının sürdürülebilir kalite ve inovasyon bağlamında 21. yüzyıl dünyasındaki eğitim trendlerine yön verecek yeni nesil yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Churchill vd., 2016). Bu düşünce doğrultusunda ülkemizde de YÖK yetki devriyle birlikte inisiyatifin büyük ölçüde öğretim elemanlarına bırakıldığı göz önünde bulundurulduğunda, yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde esnek ve çevik programların geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilmektedir. Esasen bu araştırmadan elde edilen çıktılar (araştırma bulguları ve ilgili alan yazına kazandırılan ölçekler gibi) özellikle yeni nesil üniversite olma yolunda ilerleyen üniversitelerin yetkin öğretim elemanlarının liderliğinde eğitim

programlarını yapılandırmalarını kolaylaştırma noktasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Son olarak bu araştırma kapsamında sınanan hipotezlerde doğrudan ve dolaylı ilişkilerin ele alınmasının, bu alanda yeni teorilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği beklenmektedir.

Öneriler

Program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmesinin amaçlandığı bu araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda gerek araştırmacılara gerekse de uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Kariyerlerinin herhangi bir döneminde idari görev üstlenen öğretim elemanlarından oluşan bir örnekleme geliştirilen ölçekler (Program Yetkinliği Ölçeği, Program Liderliği Ölçeği, Program Esnekliği Ölçeği ve Program Çevikliği Ölçeği) için farklı örneklem gruplarında uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

2. Araştırmada yer alan tüm değişkenlerin öğretim elemanı bildirimlerine dayandığı göz önünde bulundurulduğunda iç ve dış paydaşların bildirimleri dahil olmak üzere çok kaynaklı verilerden yararlanılarak yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

3. Yükseköğretimde program geliştirme sürecine ilişkin derinlemesine detaylı bilgi toplama imkânı sunan karma yöntem araştırmalardan yararlanılarak yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

4. Gelecek araştırmalarda boylamsal araştırma deseninden yararlanılarak program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği kavramları arasındaki nedensel ilişkinin araştırılması önerilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında sınanan hipotezler doğrultusunda öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin arttırılması noktasında üniversitelerin çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri (mentörlük, meslektaş tartışmaları ve seminerler gibi) düzenlemeleri önerilebilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracından yararlanılarak yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının program yetkinliği düzeylerinin sürekli olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

2. Araştırma kapsamında sınanan hipotezler doğrultusunda programların uygulanma sürecinde önemli bir rol oynayan liderlerin eğitim, öğretim ve programla ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlayacak mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak program geliştirme sürecinde ilgili kişilere rehberlik etmeleri önerilebilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracından yararlanılarak yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin program liderliği düzeylerinin sürekli olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

3. Araştırma kapsamında sınanan hipotezler doğrultusunda kalite güvence ortamı bağlamında yükseköğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde esnek ve çevik programların geliştirilmesine rehberlik edecek kalite odaklı modellerin, yöntemlerin, süreçlerin ve araçların/mekanizmaların (bireysel/kurumsal/bölgesel/sektörel ihtiyaçlara duyarlı, dinamik, esnek ve çevik program geliştirme süreci, uzaktan eğitim sistemi, öğrenme yönetim sistemi, performans yönetim sistemi, danışmanlık sistemi, yönetim sistemi, akademik destek hizmetleri, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme, öğrenci geri bildirimleri, mezun ilişkileri yönetimi, erişilebilir öğrenme ortam ve kaynakları, iç ve dış paydaş katılımı gibi) oluşturulması önerilebilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılarak yükseköğretim kurumlarında program esnekliği ve çevikliği düzeylerinin sürekli olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

4. Araştırma kapsamında sınanan hipotezler doğrultusunda yükseköğretimde kalite bağlamında belirlenen ölçütleri (liderlik, yönetim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı) karşılayarak program yetkinliği, liderliği, esnekliği ve çevikliği özelliklerini geliştirmeyi amaç edinen yükseköğretim kurumlarının araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarıyla (Program Yetkinliği Ölçeği, Program Liderliği Ölçeği, Program Esnekliği Ölçeği ve Program Çevikliği Ölçeği) bu özelliklerini sürekli olarak değerlendirmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adam, F. (2009). *Curriculum reform in higher education: A humanities case study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of the Witwatersrand.
- Agile Alliance. (2001). *The Agile Manifesto*. <https://www.agilealliance.org/agile101/the-agile-manifesto/>
- Aishath, Z., Omar, I. M. & Aishath, W. (2021). Correlation between lecturers' professional development activities and their competencies in Maldives higher education institutes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 18-37. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.9.2>
- Akbaş, O., Duman, S. N. & Keskin, A. (2020). Eğitim Programı Liderliği Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(2), 157-179. <https://doi.org/10.52797/tujped.1014824>
- Akkaya, B., Kayalıdere, U. K., Aktaş, R. & Karğın, S. (2020). Çevik liderlik yaklaşımı ve çevik lider davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1605-1621. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.932>
- Akkaya, B. & Tabak, A. (2018). Örgütsel çeviklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 185-206. <http://dx.doi.org/10.18394/iid.439184>
- Akkoyunlu, B. & Gündüz, A. Y. (2015, 30 Nisan-2 Mayıs). *Dönüştürülmüş (Flipped) sınıflar uygulaması: Bir ders örneği* [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Siyaseti ve Sorunlar Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87736>
- Aktaş, B. N. & Ülgen, B. (2021). Yenilikçi insan kaynakları yönetim uygulamalarının örgütsel çeviklik üzerindeki etkisi: Savunma sanayi işletmelerinde bir araştırma. *Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi*, 5(1), 49-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1581125>
- Aktürk, C., Talan, T. & Cerasi, C. C. (2022, September 26-28). *Education 4.0 and University 4.0 from Society 5.0 perspective* [Paper presentation]. 12th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT), Ruzomberok, Slovakia.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alan, B. & Güven, M. (2022). Uluslararası bir kavram karmaşası: Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine bir doküman incelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 271-293. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416>
- Albashiry, N. M., Voogt, J. M. & Pieters, J. M. (2015). Improving curriculum development practices in a technical vocational community college: examining effects of a professional development arrangement for middle managers. *The Curriculum Journal*, 26(3), 425-451. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1040041>

- Albashiry, N. M., Voogt, J. M. & Pieters, J. M. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 401-413. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1065775>
- Aleamoni, L. M. (1976). The relation of sample size to the number of variables in using factor analysis techniques. *Educational and Psychological Measurement*, 36(4), 879-883. <https://doi.org/10.1177/001316447603600410>
- Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(3), 71-82. <http://dx.doi.org/10.15640/jmpp.v2n3a4>
- Alheet, A. F., Adwan, A. Al, Areiqat, A. Y., Zamil, A. M. A. & Saleh, M. A. (2021). The effect of leadership styles on employees' innovative work behavior. *Management Science Letters*, 11, 239–246. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.8.010>
- Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration Leadership*, 42(4), 576-592. <https://doi.org/10.1177/1741143213510500>
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups, *Teachers & Teaching*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029>
- Allen, M. & Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM* ASTD. Versa Press.
- Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341-358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Anantadjaya, S. P. D. & Nawangwulan, I. M. (2020). Lecturer competencies: A case study in international universities. *Jurnal Sistem Informasi*, 2(1), 11-20. <https://media.neliti.com/media/publications/219533-a-case-study-of-lecturers-competencies-i.pdf>
- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airsian, P. W., Cruickshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R & Wittrock, J. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson Longman.
- Andrich, D. (1978). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 581-594. <https://doi.org/10.1177/014662167800200413>
- Angelle, P. & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Angelle, P. & Teague, G. M. (2014), Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>
- Anggraeni, R. D. (2014). Increasing lecturer competence as the quality assurance of lecturer performance. *Management Studies*, 2(5), 309-329. https://www.academia.edu/9734717/Increasing_Lecturer_Competence_as_the_Quality_Assurance_of_Lecturer_Performance

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. In J. Case & J. Huisman (Eds.), *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice* (pp. 171-189). Routledge.
- Annala, J. & Mäkinen, M. (2011). The research-teaching nexus in higher education curriculum design. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.14288/tci.v8i1.2441>
- Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.808359>
- Ariav, T. (1988, 5-9 April). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484>
- Aslan, O., Akpunar, B. & Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 139-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/40720/447637>
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Astuty, E. (2015). Implementation analysis of lecturer's pedagogical competence on student's academic achievement. *Journal of Management Research*, 7(2), 152-168. <http://dx.doi.org/10.5296/jmr.v7i2.6834>
- Atlı, K., Mirzeoğlu, A. D. & Kara, Ö. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/61222/837824>
- Atomatofa, R. O., Andrew, A. E., & Ewesor, S. E. (2013). A survey of science teachers' awareness of new basic education curriculum in Nigeria. *International J. Social Science. & Education*, 4(2), 339-345. https://www.researchgate.net/publication/303339338_A_Survey_of_Science_Teachers_Awareness_of_New_Basic_Education_Curriculum_in_Nigeria
- Austin, L. & Starkey, L. (2016). Decision making in senior secondary school curriculum innovation. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 31(1/2), 92-107. https://www.researchgate.net/publication/322447292_Decision_making_in_senior_secondary_school_curriculum_innovation
- Avalio, B. J., Walumbwa, F. O. & Webber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avidov-Ungar, O. & Shamir-Inbal, T. (2017). ICT coordinators' TPACK-based leadership knowledge in their roles as agents of change. *Journal of Information Technology Education Research*, 6(16), 169-188. <https://doi.org/10.28945/3699>

- Avizhgan, M., Jafari, E. M., Nasr, A. R. & Changiz, T. (2015). Curriculum leadership in the postgraduate: Gap between current and optimal status. *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 20(4), 387-392. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4468456/>
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (2017). *AYÇ Tanıtım Broşürü*. <https://www.myk.gov.tr/tr/haberler/ayc/avrupa-yeterlilik-cercevesi>
- Awopeju, O. A. & Afolabi, E. R. I. (2016). Comparative analysis of classical test theory and item response theory based item parameter estimates of senior school certificate mathematics examination. *European Scientific Journal*, 12(28), 263-284. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p263>
- Aydın-Göktepe, E. A., Yıldız, B. & Gasimov, Ö. A. (2023). Dijital çağın yetkinlikleri ve geleceğin meslekleri. A. Akdemir, N. Çolakoğlu, A. Yiğit-Şakar, H. Demirkaya, M. Şahin & C. Yaşar (Eds.), *Örgütlerin yönetimine yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 111-140). Holistence Publications.
- Aykol, N., Ünver, G., Ataş, R. & Baysal, O. (2021). Ortaöğretim öğretmen eğitimi için esnek ve sistematik model. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 69-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1920660>
- Ayre, C. & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Aziz, A. (2020). Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi ve iletişim eğitimi akreditasyonu. *Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları*, 1(1), 12-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iyyuicd/issue/76138/1263066>
- Bachri, B. S. (2018, December). *Curriculum development and implementation on higher education in Indonesia* [Paper presentation]. 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018), Indonesia.
- Baepler, P., Walker, J. D. & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Baird, T. J. & Clark, L. E. (2017). The “look-ahead” professional development model: A professional development model for implementing new curriculum with a focus on instructional strategies). *Professional Development in Education*, 44(3), 326–341. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178176>
- Baldwin, R. G. & Baumann, M. J. (2005). Options for change: A flexible vehicle for curriculum evolution and reform. *Innovative Higher Education*, 30(2), 89-98. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-4958-7>
- Barber, A. H. (1978). *A study of the flexible curriculum system at the School of Education at the University of Massachusetts* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts.
- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. & Summers, L. (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*. The Institute of Public Policy Research. <https://pdfs.semanticscholar.org/f959/e63466ec7ea335043d8a347d499191620b83.pdf>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Barnett, R. (2014). *Conditions of flexibility*. Higher Education Academy.

- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Barradell, S., Barrie, S. & Peseta, T. (2018). Ways of thinking and practising: Highlighting the complexities of higher education curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 266-275. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1372299>
- Barrett, P. T. & Kline, P. (1981). The observation to variable ratio in factor analysis. *Personality Study & Group Behaviour*, 1(1), 23-33. <https://psycnet.apa.org/record/1982-20212-001>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370710823582/full/html>
- Baryanto, B. (2023). Lecturers' professionalism development strategies: Portrayals in the field of research. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(4), 10-23. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/4451/3900>
- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775. <https://www.researchgate.net/publication/322505020>
- Bayırlı, A. & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1252-1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>
- Baykul, Y. (1979). *Örtük özellikler ve klasik test kuramları üzerine bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Beauchum, F. & Dentith, A.M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation, *Educational Forum*, 68(3), 276-286. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724873.pdf>
- Beavers, A., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Beck, K., Beedle, M., Bennekum, A. van, Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Grenning, J. ... Sutherland, J. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. Agile Alliance. <http://agilemanifesto.org>.
- Behar, L. S. & George, P. S. (1996). *Our evolving curriculum*. Routledge.
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2008). Remixing chemistry class. *Learning and Leading with Technology* 36(4), 24-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ904290>
- Berry, M. (2012). *The case for agile pedagogy*. <http://www.guardian.co.uk/teacher-network/teacher-blog/2012/may/16/agile-pedagogy-computer-programming-learning>

- Bertrand, S. K. & Porcher, K. (2020). Teacher educators as disruptors redesigning courses in teacher preparation programs to prepare white preservice teachers. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(1), 72-88. <https://doi.org/10.46303/jcve.03.01.5>
- Bhandari, P. & Nikolopoulou, K. (2023). *What is a likert scale? Guide & examples*. <https://www.scribbr.com/methodology/likertscale/#:~:text=A%20Likert%20scale%20is%20a,about%20the%20statement%20or%20question.>
- Bhardwaj, A. & Kumar, V. (2022). Web and social media approach to marketing of engineering courses in India. *International Journal of Business Innovation and Research*, 27(4), 541–555. <https://ideas.repec.org/a/ids/ijbire/v27y2022i4p541-555.html>
- Bitzer, E. (Ed.). (2009). *Higher education in South Africa: A scholarly look behind the scenes (Vol. 1)*. African Sun Media.
- Blackmore, P. & Kandiko, C. B. (2012). *Strategic curriculum change in universities: Global trends*. Routledge.
- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E. & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of key competences of university teachers and managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.755>
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007) *Developing effective assessment in higher education: A practical guide*. Open University Press.
- Bohannon, H. M., Rovin, S., Packer, M. W. & Costich, E. R. (1972). The flexible dental curriculum. *The Journal of the American Dental Association*, 84(1), 112-124. <https://doi.org/10.14219/jada.archive.1972.0012>
- Bojorque, R. & Pesántez, F. (2018). Curriculum design based on agile methodologies. In S. Nazir, A. M. Teperi & A. Polak-Sopinska (Eds.), *Advances in human factors in training, education, and learning sciences: Proceedings of the AHFE 2018 international conference on human factors in training, education and learning sciences* (pp. 84-94). Springer.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodica for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bolat, Y. & Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294-330. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372541>
- Booyesen, R. M. (2018). *The perspectives of secondary school teachers regarding the flexible implementation of the Curriculum Assessment Policy Statement* [Unpublished doctoral dissertation], North-West University.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf
- Boughey, C. (2018). Using the curriculum to enhance teaching and learning. *South African Journal of Science*, 114(9-10), 1-3. <https://doi.org/10.17159/sajs.2018/a0288>
- Bouzol-Broitman, B., Thevenon, O., Adema, W. & Clarke, C. (2016). *Be Flexible! Background brief on how workplace flexibility can help European employees to balance work and family* [Briefing paper]. OECD Directorate for Employment, Labour

- and Social Affairs. <https://www.oecd.org/els/family/Be-Flexible-Backgrounder-Workplace-Flexibility.pdf>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation.
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Parker Publishing Company.
- Brennan, J. (2021). *Flexible learning pathways in British higher education: A decentralized and market-based system*. Quality Assurance Agency for Higher Education. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/flexible-learning-pathways.pdf>
- Brennan, M. & Zipin, L. (2018). Curriculum for all? Exploring potentials for (in)justice in the Australian Curriculum. In A. Reid & D. Price (Eds.), *The Australian curriculum: Promises, problems and possibilities* (pp. 179–188). Australian Curriculum Studies Association.
- Briggs, S. (2014). *Agile based learning: What is it and how can it change education?* InformED. <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education/>
- Brink, S., Carlsson, C. J., Enelund, M., Edström, K., Keller, E., Lyng, R. & McCartan, C. (2023, 19-26 June). *Curriculum agility as optional CDIO standard* [Paper presentation]. 19th CDIO International Conference, CDIO 2023, Trondheim, Norway.
- Brink, S., Carlsson, C. J., Enelund, M., Georgsson, F., Keller, E., Lyng, R. & McCartan, C. (2021, October 13-16). *Curriculum agility: Responsive organization, dynamic content and flexible education* [Paper presentation]. 2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Lincoln.
- Brink, S., Carlsson, C. J., Georgsson, F., Keller, E., Lyng, R. & McCartan, C. (2020, June 8). *Assessing curriculum agility in a CDIO engineering education* [Paper presentation]. 16th International CDIO Conference, Chalmers University of Technology.
- Brink, S., Georgsson, F., Thomson, G., de Hei, M. S. A., Sjoer, E. & Admiraal, W. F. (2019, September 16-20). *Mapping current curricular changes in European engineering education* [Paper presentation]. 47th Proceeding of the SEFI Conference, Budapest.
- Brink, S., Schedin, S., Vikström, S., Thomas, M. & Sjoer, E. (2022, September). *Curriculum agility at faculty, department, program, and course level* [Paper presentation]. 50th Annual conference of The European Society for Engineering Education, Catalunya, Spain.
- Brink, S. & Sjoer, E. (2017, June 19-21). *Designing a flexible, choice-based, integrated, professionally challenging, multidisciplinary curriculum* [Paper presentation]. Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary
- Bristol, T. J. (2014). Flipping the classroom. *Teaching and Learning in Nursing* 9, 43–46. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2013.11.002>.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, P. R. (2012). Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15(3), 319–344. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9119-1>

- Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford University Press.
- Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99–136). American Psychological Association.
- Burke, W. (2018). *Technical report: Burke Learning Agility Inventory TM v3.3*. EASI Consult. <https://easiconsult.com/wp-content/uploads/2018/10/burke-learning-agility-inventory-technical-report.pdf>
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489. <https://doi.org/10.1177/1741143215577035>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caldwell, C., Dixon, R. D., Floyd, L. A., Chaudoin, J., Post, J. & Cheokas, G. (2012). Transformative leadership: Achieving unparalleled excellence. *Journal of Business Ethics*, 109(2), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1116-2>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canaslan, A. & Güçlü, N. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2071-2083. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/56970/746504>
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *educational administration: Theory & Practice*, 24(4), 623-640. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.016>
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243264>
- Castle, S. R. & McGuire, C. J. (2010). An analysis of student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments: Implications for sustainable education delivery. *International Education Studies* 3(3), 36–40. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v3n3p36>.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioural and life sciences*. Plenum.
- Chabaya, R. A. (2015). *Academic staff development in higher education institutions: A case study of Zimbabwe State Universities* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Africa.
- Chen, S. F., Deitz, J., Batten, J. N., DeCoste-Lopez, J., Adam, M., Alspaugh, J. A., ... & Prober, C. G. (2019). A multi-institution collaboration to define core content and design flexible curricular components for a foundational medical school course: Implications for national curriculum reform. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 94(6), 819-825. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002663>

- Cheng, A.Y.N. & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives, *Teaching & Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Chew, J.O.A. & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 59-74. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0>
- Christensen, P. R. (1972). *The flexible curriculum: A practical experiment in restructuring higher education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Amherst.
- Churchill, E. F., Bowser, A. & Preece, J. (2016). The future of HCI education: A flexible, global, living curriculum. *Interactions*, 23(2), 70-73. <https://doi.org/10.1145/2888574>
- Civelek, M. E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Clarke, J., Smith, N. & Vidler, E. (2006). The indeterminacy of choice: Political, policy and organisational implications. *Social Policy and Society*, 5(3), 327-336. <https://doi.org/10.1017/S1474746406003010>
- Cloud, R. C. (2010). Epilogue: Change leadership and leadership development. *New Directions for Community Colleges*, 2010(149), 73-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ887879>
- Cohn, M. (2010). *Succeeding with agile*. Pearson Education.
- Cole, C. & Lewis, L (1963). *Flexibility in the undergraduate curriculum*. US Department of Health, Education and Welfare Office of Education.
- Collins, L., Maye, P., Rogers, K. & Coyne, F. (2013, October). *The lecturer-as-learner : A critical analysis of a team-teaching pilot programme* [Paper presentation]. 6th Annual Learning Innovation Network Conference – Sustainable Models of Student Engagement – Rhetoric or Achievable?, Dublin, Ireland.
- Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657866>
- Collis, B. & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. Kogan Page
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. edition). Lawrence Erlbaum Associates
- Conley, D.T. & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How principals lead without dominating eugene*. Oregon School Study Council.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85-113. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089605>
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Coulson, J. C. (2008). Exercising at work and self-reported work performance. *International Journal of Workplace Health Management*, 1(3), 176-197. <https://doi.org/10.1108/17538350810926534>

- Council on Higher Education (CHE). (2013). *A proposal for undergraduate curriculum reform in South Africa: The case for a flexible curriculum structure*. https://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/Full_Report.pdf
- Cowley, T. & Williamson, J. (1998). A recipe for success? Localized implementation of a (flexible) National Curriculum. *Curriculum Journal*, 9(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/0958517970080107>
- Crawley, E. F., Malmqvist, J., Lucas, W. A. & Brodeur, D. R. (2011, June 20-22). *The CDIO syllabus v2.0. An updated statement of goals for engineering education* [Paper presentation]. Proceedings of the 7th International CDIO Conference, Copenhagen.
- Creanor, L. (2014). Raising the profile: An institutional case study of embedding scholarship and innovation through distributive leadership. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 573-583. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1040497>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245359.pdf>
- Cunningham, E. (2017). *Leadership practices of middle managers in selected secondary schools in Jamaica*. [Unpublished doctoral dissertation], Temple University
- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P. A. (2006). *Educational leadership: A problem-based approach*. Pearson Education Inc.
- Çalışkan, A. & Zhu, C. (2020). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(1), 20-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241463>
- Çelen, Ü. (2008). Klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle geliştirilen iki testin geçerlilik ve güvenilirliğinin karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 7(3), 758-768. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8600/107095>
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim* (3.baskı). Kadioğlu Matbaası.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>
- Dall’Alba, G. & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- Damar, M., Özdağoğlu, G. & Özveri, O. (2020). Transformation process in universities and research university approach. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-159. <https://www.researchgate.net/publication/345383522>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- de Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. The Guilford Press.
- de Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in south African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465>
- Deakin University (2009). *Introducing flexible learning*. <http://www.deakin.edu.au>

- Dehghani, M., Pakmehr, H. & Jafari, H. (2011). Managerial challenges of curriculum implementation in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.043>
- Delener, N. (2013). Leadership excellence in higher education: Present and future. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 19(1), 19-33. 10.7790/cibg.v19i1.6
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford University Press.
- Demir, F., İlhan, E. & Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde hedeflenen dönüşümü gerçekleştirme araçlarından Eğitim Programı 4.0. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 432-466. <https://doi.org/10.35675/befdergi.643291>
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/58519/825663>
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Deng, Z. (2018). Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 72, 155–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>
- Denham, T. J. (2002). *The elective system or prescribed curriculum: The controversy in American higher education* [Unpublished doctoral dissertation]. Nova Southeastern University.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J. & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- Desha, C. J., Hargroves, K. & Smith, M. H. (2009). Addressing the time lag dilemma in curriculum renewal towards engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 184-199. <https://www.researchgate.net/publication/259267251>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>
- Devos, G., Tuytens, M. & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231. <https://doi.org/10.1086/674370>
- Dewi, D. A. & Muniandy, M. (2014, September 23-24). *The agility of agile methodology for teaching and learning activities* [Paper presentation]. 8th Malaysian Software Engineering Conference, Malaysia.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G. & Berti, C. (2022). Lecturer competence from the perspective of undergraduate psychology students: A qualitative pilot study. *Education Sciences*, 12(2), 139-152. <https://doi.org/10.3390/educsci12020139>

- Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. Jossey-Bass.
- Dimmock, C. & Walker, A. (1998), Transforming Hong Kong's schools: trends and emerging issues, *Journal of Educational Administration*, 36(5), 476-491. <https://doi.org/10.1108/09578239810238465>
- Doğan, N., Soysal, S. & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 373-400). Pegem Akademi.
- Doğan, N. & Tezbaşaran, A. A. (2003). Klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramının örneklemler bağlamında karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 58-67. <https://www.researchgate.net/publication/303897255>
- Drever, E. & Cope, P. (1999). Students' Use of Theory in an Initial Teacher Education Programme, *Journal of Education for Teaching*, 25(2), 97-109. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/176101.pdf>
- DuBrin, J. (2007). *Leadership: Research findings, practice, and skills* (5th ed.). Houghton Mifflin Co.
- Duta, N., Pânișoară, G., & Pânișoară, I. O. (2014). The profile of the teaching profession—empirical reflections on the development of the competences of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 390-395. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.440>
- Dündar, S. (2008). Ders seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 217-226. <https://research.ebsco.com/c/f57n4n/viewer/pdf/eo3vthsiyb>
- Education, Consulting, Research, Analytics. (ECRA). (2010). *Curriculum leadership*. https://ecragroup.com/wp-content/uploads/dlm_uploads/
- Efendi, S. (2021). Lecturer's pedagogic competence in developing student learning at the national university. *Jurnal Mantik*, 5(2), 701-706. www.iocscience.org/ejournal/index.php/mantik/index
- Elliott, B., Brooker, R., Macpherson, I. & McInman, A. (1999). Curriculum leadership as mediated action. *Teachers and Teaching*, 5(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/1354060990050203>
- Elliott, R. W. & Paton, V. O. (2018). US higher education reform: Origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*, 61, 1-4. <https://www.learntechlib.org/p/195650/>
- Ellis, P. (2011). Managing difficult people: competence. *Nursing Management*, 32(5), 89-92. <https://doi.org/10.12968/jorn.2011.3.2.89>
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Erlbaum.
- Epstein, I. & Ray, A. (2014). Nursing students' experiences on blogging in the classroom: linking between ethics and pedagogy. *Journal of Nursing Education and Practice* 4(4), 37-44. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v4n4p37>
- Er, H., Turan, S. & Kaymakçı, S. (2021). Toplum 5.0 sürecinin gelişimi ve eğitime etkisinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 27-66. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.993699>

- Erçetin, Ş. (2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 75-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10371/126931>
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ergöçen, S. (2006). *Yeni bir tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Eriş, H. & Kılıçoğlu, A. (2019). Curriculum development competencies of form teacher candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 25-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201607>
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- Erkutlu, H.V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Efil Yayınevi.
- Ersarı, G. (2022). Çevresel belirsizliğin yenilik performansına etkisinde örgütsel çevikliğin rolü: Otellerde bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 18(4), 1208-1229. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.1114217>
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Éthier, M. A. & Lefrançois, D. (2012). How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the quebec history and citizenship education curriculum: An analysis. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21-42. <https://www.academia.edu/43300148/>
- European Commission Report (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education*. Publication Office of the European Union.
- Everitt, B. S. (2001). *Statistics for psychologists: An intermediate course*. Psychology Press.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Faltermeier, J. (2021, November). *Measuring and promoting entrepreneurial intentions and entrepreneurial competence implications for education* [Paper presentation]. International Conference on Entrepreneurial Competencies in a Changing World (ECCW 2020), Czech Republic.
- Farooq, M. S., Feroze, N. & Kai, Y. T. (2017). Leadership style, environmental factors, and job satisfaction as correlates to headmaster performance in selected high schools in Jakarta. *International Online Journal of Primary Education*, 6(2), 30-38. <https://doi.org/10.53378/352899>
- Federighi, P. (2018). Non-linear paths in transitions through the labour market. In V. Boffo, M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences: Innovative curricula for new professions* (pp. 129-145). Firenze University Press.
- Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35. <https://doi.org/10.1080/14697010701233809>

- Fidan, M. & Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3811/51093>
- Fidan, N. (2012). *Okullarda öğrenme ve öğretme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications.
- Firestone, W. A. & Martinez, M.C. (2007), Districts, teacher leaders, and distributed leadership: changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35. <https://doi.org/10.1080/15700760601091234>
- Foster, R. (2005). Leadership and secondary school improvement: case studies of tensions and possibilities. *International Journal of Leadership in Education*, 8(1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/1360312042000299233>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw Hill Higher Education.
- Fraser, S. P. & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford Martin Programme on Technology and Employment https://sep4u.gr/wp-content/uploads/The_Future_of_Employment_ox_2013.pdf
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289-302. <https://www.learntechlib.org/p/52755/>
- Fullan, M. (2005). Turnaround leadership. *The Educational Forum*, 69, 174–181. <https://eric.ed.gov/?id=EJ683742>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Fung, Y. S. (2012). *A study of curriculum leadership strategies in different curriculum implementation stages: liberal studies of new senior secondary curriculum in Hong Kong* [Unpublished doctoral dissertation]. The Chinese University of Hong Kong.
- Furr, M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Sage Publications.
- Gabr, M. (2001). Toward a model approach to translation curriculum development. *Translation Journal*, 5(2), 1–13. <https://translationjournal.net/journal/16edu.htm>
- Gabr, M. (2007). A TQM Approach to translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798750>
- Gagne, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 2(6), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Galés, N. L. & Gallon, R. (2019). Educational agility. In M. Kowalczyk-Waledziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 98-111). Verlag Barbara Budrich.
- Gallagher, C. & Egan, D. (2012). Curriculum construction. In D. Wyse, V. Baumfield, D. Egan, L. Hayward, M. Hulme, I. Menter, C. Gallagher, R. Leitch, K. Livingston & B. Lingard (Eds.), *Creating the curriculum* (pp. 74– 84). Taylor and Francis.

- Ganderton, P. S. (1996). Concepts of globalization and their impact upon curriculum policy making: Rhetoric and reality a study of Australasian reform. *International Journal of Educational Development*, 16, 393-405. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(96\)00060-0](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(96)00060-0)
- Gardner, D. C. (2002). *Student learning outcomes assessment and faculty work in higher education: A comparative study of assessment implementation in a research extensive setting* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038004915>
- Gaulden, J. & Gottlieb, A. (2017). *The age of agility: Education pathways for the future of work*. <https://ageofagility.org/wp-content/uploads/2018/05/Age-of-Agility-Report.pdf>
- Gee, N. C. (2018). The impact of lecturers' competencies on students' satisfaction. *Journal of Arts and Social Sciences*, 1(2), 74-86. <https://www.ruijass.com/wp-content/uploads/2018/01/3-003NCG-Final.pdf>
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320. <https://doi.org/10.1177/1741143209359713>
- Ghavifekr, S. & Ibrahim, M. S. (2014). Head of departments' instructional supervisory role and teachers' job performance: teachers' perceptions. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 1(2), 45-56. <https://www.asianonlinejournals.com/index.php/AJSSMS/article/view/434>
- Gigante, N. A. & Firestone, W.A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform, *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302-331. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796587>
- Gilbert, D. (2019). *Working Paper: Applying agile development to translation curriculum renewal in higher education*. https://www.researchgate.net/publication/346927971_Working_Paper_Applying_Agile_Development_to_Translation_Curriculum_Renewal_in_Higher_Education/link/5fd25b70299bf188d40afa6d/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum Leadership*. Scott, Foresman and Company.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (Fifth edition). SAGE Publications.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, J. M. (2009). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Corwin Press.
- Glogowska, M., Young, P., Lockyer, L. & Moule, P. (2011). How "blended" is blended learning?: Students' perceptions of issues around the integration of online and face-to-face learning in a continuing professional development (CPD) health care context. *Nurse Education Today*, 31, 887-891. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.02.003>
- Gordon, N. (2014). *Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning*. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/tel_report_0.pdf

- Gordon, W. R., Taylor, R. T. & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum: Improved outcomes through systems approaches* (Ninth edition). Pearson.
- Gorsuch, R. L. (2014). *Factor analysis: Classic edition*. Routledge.
- Göl, M. (2022). *Çocuklarda öz güvenin belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Görü-Doğan, T. (2012). *Sosyo teknik kuram çerçevesinde esnek bir çevrimiçi öğrenme modeli: bilgisayar mühendisliği lisans programı örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Gözcü, Ö. F. (2020). *Örgütsel çeviklik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Üniversite personeli üzerine bir analiz* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gözen-Çıtak, G. (2007). *Klasik test ve madde-tepki kuramlarına göre çoktan seçmeli testlerde farklı puanlama yöntemlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Graignic, P., Vosgien, T., Jankovic, M., Tuloup, V., Berquet, J. & Troussier, N. (2013). Complex system simulation: Proposition of a MBSE framework for design-analysis integration. *Procedia Computer Science*, 16, 59–68. <https://www.researchgate.net/publication/324975171>
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30, 401-419. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n3a362>
- Graves, K. (2023). Mind the gap: A tale of two curriculum fallacies. *Language Teaching*, 56(2), 197-209. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/mind-the-gap-a-tale-of-two-curriculum-fallacies/>
- Greenbaum, J. & Mathiassen, L. (1990) Zen and the art of teaching systems development, *Computers and Society, ACM*, 20, 1, 523-533. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwiQy77_7sODAxUHQvEDHcsXDw4QFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Ftds.skrift.dk%2Fdaimipb%2Farticle%2Fdownload%2F7594%2F6438&usg=AOvVaw1syfP2F13crMrp8RNBcZR6&opi=89978449
- Gregoire, M. B. & Arendt, S. W. (2014). Leadership: Reflections over the past 100 years. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(5), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.02.023>
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. 10.1080/00220620.2010.492959
- Gross, S. J. (1998). *Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grunefeld, H., Prins, F., van Tartwijk, J., van der Vaart, R., Loads, D., Turner, J., Mårtensson, K., Gibbons, A., Harboe, T., Poder, K. & Wubbels, T. (2017). Faculty development for educational leadership. In B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 73-101). Springer International Publishing
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Güler, E. (2018). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında esneklik. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 75-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/40068/476750>
- Güler, N., İlhan, M. & Teker, G. T. (2018). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi ile Rasch analizinden elde edilen ölçek değerlerinin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 31-48. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/433519>
- Günay, D. (2018). Bir üniversite modeli önerisi: Yedinci nesil üniversite. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 100-109. <https://doi.org/10.32329/uad.484582>
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hairon, S., Goh, J. W. P. & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Haiyang, S. (2010). An application of classical test theory and many facet Rasch measurement in analyzing the reliability of an English test for non-English major graduates. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 87-102. <https://www.researchgate.net/profile/Haiyang-Sun-3/publication/266252020>
- Haliç, O., Lee, D., Paulus, T. & Spence, M. (2010). To blog or not to blog: student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *The Internet and Higher Education*, 13, 206–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.001>
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., Wang, W. C. & Chen, C. W. (2013). Assessing the measurement properties of the principal instructional management rating scale: A meta-analysis of reliability studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272–309. <https://eric.ed.gov/?id=EJ997389>
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and applications*. Springer.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory* (Vol. 2). Sage Publications.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-as-Curriculum-Leader%3A-A-Consideration-of-of-Handler/>
- Hannay, L. M. & Seller, W. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(4), 340-357. <https://www.researchgate.net/profile/Lynne-Hannay/publication/234639295>
- Hart, T. & Dellmann, F. (2020, 26-29 May). *Make currciulum development more agile* [Paper presentation]. 17th World Conference on Continuing Engineering Education, Proceeding, NTNU Trondheim.

- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C. & Ferdig, R. E. (2020). Special issue editorial: Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137–147. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216910/>
- Harvey, L. (1998). An assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*, 42(3), 237-255. <https://doi.org/10.1177/000494419804200303>
- Hay, A. & Hodgkinson, M. (2006). Rethinking leadership: A way forward for teaching leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 27(2), 144-158. <https://doi.org/10.1108/01437730610646642>
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publishing.
- Hayes, A. F. & Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter? *Psychological Science*, 24(10), 1918-1927. <https://doi.org/10.1177/0956797613480187>
- Hayes, A. F., Montoya, A. K. & Rockwood, N. J. (2017). The analysis of mechanisms and their contingencies: PROCESS versus structural equation modeling. *Australasian Marketing Journal*, 25(1), 76-81. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2017.02.001>
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/072943600445637>
- Heise, B. & Himes, D. (2010). The course council: An example of student-centered learning. *Journal of Nursing Education*, 49(6), 343–345. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20100115-04>.
- Hemsley-Brown, J. (2012). The best education in the world: Reality, repetition or cliché? International students' reasons for choosing an English university. *Studies in Higher Education*, 37(8), 1005-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.562286>
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. Merrill, Prentice Hall.
- Hendricks, M. & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management*, 33(4), 373-394. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813458>
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Herdah, H., Sudirman, S. & Aras, A. (2022). Portrait of lecturer competence in online learning during the COVID-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan*, 14(4), 5411-5422. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.1422>
- Hess, C. (2019). *Agile methodologies in postsecondary curriculum development* [Unpublished doctoral dissertation]. Bethel University.

- Hicks, O. (2018). Curriculum in higher education: Confusion, complexity and currency. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 5-30. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/5-30>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Hill, J. R. (2006). Flexible learning environments: Leveraging the affordances of flexible delivery and flexible learning. *Innovative Higher Education*, 31, 187-197. <https://www.learntechlib.org/p/100105/>
- Hofstein, A., Carmeli, M. & Shore, R. (2004), The professional development of high school chemistry coordinators, *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), 3-24. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000031460.64585.fd>
- Hogg, C. (2013). *Competence and competency frameworks factsheet*. Chartered Institute for Personnel and Development. <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/competence-competency-frameworks.aspx>
- Hsiao, H. C., Chen, M. N. & Yang, H. S. (2008). Leadership of vocational high school principals in curriculum reform: A case study in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 669-686. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.12.002>
- Hsu, L. & Hsieh, S. (2011). Effects of a blended learning module on self-reported learning performances in baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 67(11), 2435–2444. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05684.x>
- Hsu, L. & Hsieh, S. (2014). Factors affecting metacognition of undergraduate nursing students in a blended learning environment. *International Journal of Nursing Practice*, 20, 233–241. <http://dx.doi.org/10.1111/ijn.12131>
- Huang, T. (2016). Linking the private and public: teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity, *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>
- Huang, L., Krasikova, D. V. & Liu, D. (2016). I can do it, so can you: The role of leader creative self-efficacy in facilitating follower creativity. *Organizational behavior and human decision processes*, 132, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.12.002>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H., Jemni, M. & Burgos, D. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Burgos-2/publication/339939064>
- Huang, S., Wang, B., Li, X., Zheng, P., Mourtzis, D. & Wang, L. (2022). Industry 5.0 and Society 5.0: Comparison, complementation and co-evolution. *Journal of Manufacturing Systems*, 64, 424-428. <https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.07.010>
- Hubball, H. & Gold, N. (2007). The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Integrating theory into practice. *New Directions For Teaching And Learning*, 2007(112), 5-14. <https://doi.org/10.1002/tl.293>
- Hubball, H. & Pearson, M. L. (2009). Curriculum leadership portfolios: Enhancing scholarly approaches to undergraduate program reform. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 3(2), 1-16. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Curriculum+Leadership

- Hudson, K. A. (2014). Teaching nursing concepts through an online discussion board. *Journal of Nursing Education*, 53(9), 531–536. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20140820-01>.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hurlimann, A., March, A. & Robins, J. (2013). University curriculum development - stuck in a process and how to break free. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 639-651. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.844665>
- Hutchings, T. & Saunders, D. (2001). Curriculum methodology: A case study in large-scale curriculum development. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 143-163. <https://doi.org/10.1177/1469787401002002005>
- Imenda, S. N. (2006). Knowledge production as a function of the individual institution's idea of a university. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 245-260. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37238>
- Imron, A., Sonhadji, A., Dewi, V., Suriansyah, A. & Aslamiah, A. (2019, October 25-26). *Lecturer development competency management in improving the quality of education and teaching* [Paper presentation]. 4th International Conference on Education and Management, Indonesia.
- Ingleton, T. A. (2014). *Appreciative voices on leadership and leadership development*. [Unpublished doctoral dissertation], University of Saskatchewan.
- Isaacs, T. (2022, May 19). *Agile teaching and the Agile Manifesto* [Paper presentation]. Pedagogicon Conference Proceedings, USA.
- Jackson, J. (2019). *Balancing prescriptiveness and flexibility in the school curriculum*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/nswcurriculumreview/4>
- Jadhav, V. V. & Mahadeokar, R. (2019). The fourth industrial revolution (I4. 0) in India: Challenges & opportunities. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD), Special Issue*, 105–109. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd23076>
- James, K. (2015). Leadership special interest group: What is leadership? *Canadian Oncology Nursing Journal*, 25(1), 114-115. <http://www.canadianoncologynursingjournal.com/index.php/conj/article/view/40>
- Jankowska, M. & Martynoga, M. (2017). Educational leadership-selected notions. *World Scientific News*, 72, 699-705. <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2017/01/WSN-72-2017-699-705.pdf>
- Jefferies, S. (2000). A literature review exploring a meaning for the term “curriculum leadership”. *Waikato Journal of Education*, 6, 133-141. <https://hdl.handle.net/10289/6281>
- Joan, D. R. (2013). Flexible learning as new learning design in classroom process to promote quality education. *Journal on School Educational Technology*, 9(1), 37-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098325>
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). Developing agile leaders. *Industrial and Commercial Training*, 39(1), 35-42. <https://doi.org/10.1108/00197850710721381>

- Jokinen, P. & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*, 13, 524–528. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2013.03.014>.
- Jones, B. & Walters, S. (2015). Flexible learning and teaching: Looking beyond the binary of full-time/part-time provision in South African higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 3(1), 61-84. <https://doi.org/10.14426/cristal.v3i1.29>
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56, 303-324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84. <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- Jorgensen, R. (2012, Jul 2-6). *Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional indigenous education* [Paper presentation]. 35th Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Singapore.
- Josefowicz, M., Gallon, R. & Lorenzo, N. (2017). *Transmedia and transliteracy in nemetical analysis*. IGI Global.
- Juntrasook, A. (2014). 'You do not have to be the boss to be a leader': Contested meanings of leadership in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864610>
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kalaycı, N. & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 118-131. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.190>
- Kalkan-Çelik, C. & Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791. <https://doi.org/10.17152/gefad.1195952>
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf
- Kaminskiene, L. & DeUrza, M. J. (2020, May 22-23). *The flexibility of curriculum for personalised learning* [Paper presentation]. Proceedings of the International Scientific Conference, Russian Federation.
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6), 233-245. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14202>
- Kapur, R. (2021). Leadership role in educational institutions. *International Journal of Information, Business and Management*, 13(3), 27-37. <https://doi.org/10.53378/353015>
- Karaaslan, A. & Akın, U. (2019). Yükseköğretimde öğretimsel liderlik: Bölüm başkanlarının görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 992-1012. <https://doi.org/10.30831/akukeg.425597>

- Karabacak, Z. İ. & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343. <https://www.researchgate.net/profile/Ayse-Asli-Sezgin-Bueyuekalaca/publication/335840242>
- Karagülle, S., Varki, E. & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Eğitim Yansımaları*, 3(2), 85-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/50553/535626>
- Karatekin-Alkoç, Y. (2021). Yeni dünya: VUCA dünyası. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(10), 989-999. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.857>
- Kardaş, F. & Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: Flipped learning model. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 103-122. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001366
- Karimi, F. K. (2014). Didactic competencies among teaching staff of universities in Kenya. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 28-37. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p28>
- Karimi, S., Nasr, A. R. & Sharif, M. (2012). Curriculum design requirements and challenges of the learning society approach. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 143-154. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p143>
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Kaya, A. & Argon, T. (2023). Öğretmenlerde Öğrenme Çevikliği Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 123-144. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.67147>
- Kazakeviciute, A., Urbone, R. & Petraite, M. (2016). Curriculum development for technology-based entrepreneurship education: A cross-disciplinary and cross-cultural approach. *Industry and Higher Education*, 30(3), 202-214. <https://doi.org/10.1177/0950422216656050>
- Kelly, M., Lyng, C., McGrath, M. & Cannon, G. (2009). A multi-method study to determine the effectiveness of, and student attitudes to, online instructional videos for teaching clinical nursing skills. *Nurse Education Today*, 29, 292-300. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2008.09.004>
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kezar, A., Carducci, R. & Contreras-McGavin, M. (2006). *Rethinking the “L” word in higher education: The revolution of research on leadership: ASHE higher education report*. John Wiley & Sons.
- Khambali, M., Rokhman, F., Yulianto, A. & Sudana, I. M. (2022). Influence of academic qualifications, lecturer competencies and curriculum on student learning achievement through teaching factory. *Multicultural Education*, 8(8), 19-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6954101>
- Khan, M. A. & Law, L. S. (2015). An integrative approach to curriculum development in higher education in the USA: A theoretical framework. *International Education Studies*, 8(3), 66-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060861>

- Khan, S. & Khan, A. M. (2018). A phenomenological study of education for sustainable development in higher education of Pakistan. *PJE*, 35(2), 117-136. <https://doi.org/10.30971/pje.v35i2.544>
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme Ortamlarına Yönelik “Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.1847>
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/774573>
- Kiany, G. R. & Jalali, S. (2009). Theoretical and practical comparison of Classical Test Theory and Item-Response Theory. *IJAL*, 12(1), 168-197. <https://ijal.khu.ac.ir/article-1-62-en.pdf>
- Kiat, K., Tan, H., Heng, M.A. & Lim-Ratnam, C. (2017). *Curriculum leadership by middle leaders: Theory, design and practice*. Routledge.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Knapp, M. S., Copland, M. A. & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. CTP Research Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482827.pdf>
- Kobayashi, S., Dolin, J., Søborg, A. & Turner, J. (2017). Building academic staff teaching competencies: How pedagogic continuous professional development for academic staff can be organised and developed in research-intensive universities. In B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities* (pp. 103-128). Springer.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K. & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.26701/uad.815428>
- Koçtürk, N. & Kızıldağ, S. (2018). Çocukluk dönemi cinsel istismarına ilişkin mitler ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 778-808. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.406626>
- Komalasari, Y., Kristiawan, M., Danim, S. & Badeni, B. (2023). Lecturers’ pedagogic competence profile of politeknik penerbangan palembang. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, Dan Supervisi Pendidikan)*, 8(1), 40-49. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v8i1.9901>
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational administration Quarterly*, 28(3), 430-443. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028003012>
- Kuijpers, M. A. C. T. (2002, February). *Career related competencies* [Paper presentation]. Academy of Human Resource Development Conference, Hololulu, Hawaii.
- Kumar, V. & Rewari, M. (2022). A responsible approach to higher education curriculum design. *International Journal of Educational Reform*, 31(4), 422-441. <https://doi.org/10.1177/10567879221110509>
- Kunlong, S., Khamdej, I., Buddeevong, C., Prarasri, A., Pimsang, J. & Kangpheng, S. (2022). Curriculum leadership development: Model development and validation.

- International Journal of Mechanical Engineering*, 7(1), 1-10.
https://kalaharijournals.com/resources/61-80/IJME_Vol7.1_72.pdf
- Kusumajati, D. A., Ruman, Y. S. & Oktriono, K. (2017, June 27-29). *The influence of lecturers' competencies towards students' performance motivation: A case study at higher education* [Paper presentation]. International Symposium on Educational Technology (ISET), Hong Kong.
- Kuznetsov, E. B. & Engovatova, A. A. (2016). Universities 4.0: Points of growth of the knowledge economy in Russia. *Innovations*, 5(211), 3-9. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1332639>
- Kyriazos, T. A. & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale development and standardization process. *Psychology*, 9(11), 2531-2560. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2018.911145>
- Lai, E. & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: the role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Lapteva, A. & Efimov, V. (2016). New generation of universities: University 4.0. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11, 2681-2696. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2681-2696>
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2017). Returns on vocational education over the life cycle: Between immediate labour market preparation and lifelong employability. *International Review of Education*, 63, 257-280. <http://www.jstor.org/stable/44980094>
- Law, M. Y. (2022). A review of curriculum change and innovation for higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 10(2), 16-23. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i2.5448>
- Law, K. S., Wang, H. & Hui, C. (2010). Currencies of exchange and global LMX: How they affect employee task performance and extra-role performance. *Asia Pacific Journal of Management*, 27(4), 625-646. <https://doi.org/10.1007/s10490-009-9141-8>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- le Grange, L. (2006). Curriculum: A neglected area in discourses on higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 189-194. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC37243>
- Lee, J. & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481, <https://doi.org/10.1080/13632439968970>
- Lee, M., Peterson, J. J. & Dixon, A. (2010). Rasch calibration of physical activity self-efficacy and social support scale for persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(4), 903-913. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.02.010>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199202_leithwood.pdf

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.
- Leithwood, K., Strauss, T. & Anderson, S. E. (2007). District contributions to school leaders' sense of efficacy: A qualitative analysis. *Journal of School Leadership*, 17(6), 735-770. <https://doi.org/10.1177/105268460701700603>
- Leth-Steensen, C. & Gallitto, E. (2016). Testing mediation in structural equation modeling: The effectiveness of the test of joint significance. *Educational and Psychological Measurement*, 76(2), 339-351. <https://doi.org/10.1177/0013164415593777>
- Leung, K., Trevena, L. & Waters, D. (2016). Development of a competency framework for evidence-based practice in nursing. *Nurse Education Today*, 39, 189-196. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.026>
- Levander, L. M. & Mikkola, M. (2009). Core curriculum analysis: A tool for educational design. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 15(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/13892240903069785>
- Lewis, R. & Spencer, D. (1986). What is open learning? *Open Learning*, 1(2), 5-10. https://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/2η/lewis.pdf
- Liden, R. C. & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1587-1605. <https://doi.org/10.1177/0018726709346374>
- Lightfoot, J. M. (2006). Modular curriculum design using personal learning plans and reusable learning components. *Communications of the IIMA*, 6(4), 1-10. <https://doi.org/10.58729/1941-6687.1339>
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29584.43524>
- Lombardo, M. M. & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-330. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:43.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:43.0.CO;2-1)
- Loon, M. (2022). *Flexible learning: A literature review 2016–2021*. Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flexible-learning-literature-review-2016-2021>
- Lorenzo, N. & Gallon, R. (2019). Smart pedagogy for smart learning. In L. Daniela (Ed.), *Didactics of smart pedagogy* (Chapter 3). Springer.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S.E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.aspx>
- Luke, A., Weir, K. & Woods, A. (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*. www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/qs_a_p-12_principles_dev_ppr.pdf
- Lukita, C., Suwandi, S., Harahap, E. P., Rahardja, U. & Nas, C. (2020). Curriculum 4.0: Adoption of industry era 4.0 as assessment of higher education quality. *Indonesian Journal of Computing and Cybernetics Systems*, 14(3), 297-308. <https://doi.org/10.22146/ijccs.57321>

- Luttenberg, J., Imants, J. & van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754161>
- Lyons, T. & Evans, M. M. (2013). Blended learning to increase student satisfaction: An exploratory study. *Internet Reference Services Quarterly*, 18, 43–53. <http://dx.doi.org/10.1080/10875301.2013.800626>.
- Maaleki, A. (2018). *The Arzesh Competency Model: Appraisal & development manager's competency model*. Lambert Academic Publishing.
- Madjid, A. (2020). Professional competence development: A phenomenological study of EFL teachers at SMA Negeri. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, 6(1), 149-165. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V61.2020.A13>
- Mafugu, T. & Abel, S. (2022). Lecturer support in the implementation of a new curriculum during the COVID-19 pandemic. *Interchange*, 53(2), 243-259. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09454-0>
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). *Meanings behind curriculum development in higher education*. 4(2). 10-24. <https://www.researchgate.net/publication/27432950>
- Manaseh, A. M. (2016). Instructional leadership: The role of heads of schools in managing the instructional programme. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 30–47. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1691>
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership, *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357. <https://doi.org/10.1177/0013161X07299438>
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 296-309. <https://doi.org/10.1108/03090590410527672>
- Maphosa, C., Mudzielwana, N. P. & Netshifhefhe, L. (2014). Curriculum development in south african higher education institutions: Key considerations. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 355-366. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n7p355>
- Marek, M. W., Chew, C. S. & Wu, W. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89–109. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281486>
- Margolis, J. (2008). When teachers face teachers: listening to the resource 'right down the hall', *Teaching Education*, 19(4), 293-310. <https://doi.org/10.1080/10476210802425628>
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Margolis, J. & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and Money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286. <https://doi.org/10.1080/15700760802416115>
- Marope, M., Griffin, P. & Gallagher, C. (2018). *Future competences and the future of curriculum: a global reference for curricula transformation*. IBE-UNESCO. https://fundaciobofill.cat/uploads/oldfiles/BOOK_COMPLETE_future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf

- Martin, M. & Godonoga, A. (2020). *SDG 4-Policies for flexible learning pathways in higher education: Taking stock of good practices internationally*. UNESCO-IIEP. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/sdg-4-policies-flexible-learning-pathways-higher-education-taking-stock-good-practices>
- Masrur, M. (2021). Digital leadership to improve the pedagogical competence of university english lecturers in Samarinda. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 424-446. <https://www.learntechlib.org/p/220457/>
- Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 918-933. https://www.academia.edu/5609238/Mavrou_K_and_Symeonidou_S_2014_Employing_the_principles_of_Universal_Design_for_Learning_to_deconstruct_the_Greek_Cypriot_new_national_curriculum_International_Journal_of_Inclusive_Education_18_9_9_18_933
- McCallum, J. S. (2013). Followership: The other side of leadership. *Ivey Business Journal*, September/October. <http://iveybusinessjournal.com/publication/followership-the-other-side-of-leadership/>
- McCarthy, B. & Schauer, K. (2017). *Journey to personalized learning: Bright future — A race to the top-district initiative in galt joint union elementary school district*. WestEd. <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2017/03/resource-journey-to-personalized-learning.pdf>
- McClelland, D. C. (1973), Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McConnell, E. A. (2001). Competence vs. competency. *Nursing Management*, 32(5), 14-15. <https://doi.org/10.1097/00006247-200105000-00007>
- McCroskey, J. C. & Young, T. J. (1979). The use and abuse of factor analysis in communication research. *Human Communication Research*, 5(4), 375-382. <http://www.jamescmccroskey.com/publications/089.pdf>
- McCully, M. & McDaniel, E. A. (2007). College transformation through enabling agility. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 4, 703-712. <https://doi.org/10.28945/981>
- McGarry, B. J., Theobald, K., Lewis, P. A. & Coyer, F. (2015). Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and develops metacognitive learners: An integrated review. *Nurse Education Today*, 35(9), 966-973. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.06.009>
- McKinney, A. A. & Page, K. (2009). Podcasts and video streaming: useful tools to facilitate learning of pathophysiology in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 9, 372–376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2008.11.003>.
- Mednick, F. (2006). *Curriculum theories (Version 1.9)*. <http://cnx.org/content/m13293/latest/>
- Menon, K. & Castrillón, G. (2019). Reimagining curricula for the fourth industrial revolution. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 14(2), 6-19. <https://www.researchgate.net/publication/337474314>
- Menon, S., Suresh, M. & Raghu Raman, R. (2022). Curriculum agility in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1175-1194. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2058355>

- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd edition). Pyrczak Publishing.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2023). *Ulusal Yeterlilik Arama*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_yeterlilik&view=arama
- Mintz, K. & Tal, T. (2018). The place of content and pedagogy in shaping sustainability learning outcomes in higher education. *Environmental Education Research*, 24(2), 207-229. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1204986>
- Miranda, J. & Molina, A. (2020, June). *Designing hybrid learning programs in higher education by applying education 4.0: The innovation challenge bootcamp as case study* [Paper presentation]. IEEE Learning With MOOCS (LWMOOCS), Guatemala.
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J., María-Soledad, R., Navarro-Tuch, S., Bustamante-Bello, M., Rosas-Fernandez, J. & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering* 93, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278> 1-13. 2021
- Moeller, S., Spitzer, K. & Spreckelsen, C. (2010). How to configure blended problem based learning—results of a randomized trial. *Medical Teacher*, 32, 328–346. <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2010.490860>.
- Moon, J. (2002). *The module and programmes development handbook*. Kogan Page.
- Moos, L. (2017). Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. In M. Uljens & R. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (pp. 151-180). Springer.
- Moreeng, B. & Tshelane, M. (2014). Transformative curriculum leadership for rural ecologies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 850-858. https://www.researchgate.net/publication/268978470_Transformative_Curriculum_Leadership_For_Rural_Ecologies
- Morien, R. I. (2018). Pedagogical agility and agile methodologies in computer system development education. *International Journal of Advanced Intelligence Paradigms*, 11(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.1504/IJAIP.2018.092943>
- Morley, D. A. (2012). Enhancing networking and proactive learning skills in the first year university experience through the use of wikis. *Nurse Education Today* 32, 261–266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.007>.
- Morrison, K. M. & Embretson, S. (2018). Item generation. In P. Irwing, T. Booth, D. & J. Hughes (Eds.) *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 75-94). Wiley.
- Muijs, D. & Harris. (2006), Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching & Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf>

- Murphy, E. & Rodríguez-Manzanares, M. A. (2009). Teachers' perspectives on motivation in high-school distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23(3), 1-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ865346.pdf>
- Mutongoza, B. (2021, September 10-12). 'Swim or sink': Student and lecturer experiences of emergency online learning at a rural university in South Africa [Paper presentation]. 4th International Conference on Teaching, Learning and Education, Zurich, Switzerland.
- Muzenda, A. (2013). Lecturers' competences and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(1), 6-13. [https://www.ijhssi.org/papers/v3\(1\)/Version-2/B310206013.pdf](https://www.ijhssi.org/papers/v3(1)/Version-2/B310206013.pdf)
- Nadeak, B. & Naibaho, L. (2019, December). *Managing lecturers' competence development at Universitas Kristen Indonesia* [Paper presentation]. Prosiding CELSciTech, Indonesia.
- Nash, C. (2002). Flexible learning and outcomes. In J. Burke (Ed.), *Outcomes, learning and the curriculum: Implications for NVQS, GNVQS and other qualifications* (pp. 173-186). The Falmer Press.
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Nguyen, H. T. (2012). Identifying the training needs of Heads of Department in a newly established university in Vietnam. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(3), 309-321. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.678730>
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-02-2018-0023/full/html>
- Nicholson, J., Capitelli, S., Richert, A.E., Wilson, C. & Bove, C. (2017), Teacher leaders building foundations for data-informed teacher learning in one urban elementary school, *New Educator*, 13(2), 170-189. <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2016.1140856>
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Nikolic, J. & Gledic, J. (2012, November 19-21). *Agile & lean curriculum design: Adapting study programs to labor market needs* [Paper presentation]. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, Spain.
- Nikolov, R., Lai, K. W., Sendova, E. & Jonker, H. (2018). Distance and flexible learning in the twenty-first century. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1-16). Springer
- Nikolova, I. & Collis, B. (1998). Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29, 59-72. https://www.academia.edu/31966871/Flexible_learning_and_design_of_instruction
- Njogu, K. (2012). Conceptualizing the curriculum: Towards a renaissance for theory. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(9), 113-115. http://www.ajcrnet.com/journals/Vol_2_No_9_September_2012/14.pdf

- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Barry, G. & Patrick, M. (2006). *Human resources management: Gaining a competitive advantage*, McGraw-Hill/Irwin
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Sage.
- Norusis, M. J. (1998). *SPSS 8.0 guide to data analysis*. Prentice-Hall.
- Novawan, A. & Aisyiyah, S. (2020). The role of leadership in education for sustainable development curriculum reform in Indonesian higher education. In E. Sengupta, P. Blessinger & T. S. Yamin (Eds.), *Introduction to Sustainable Development Leadership and Strategies in Higher Education* (pp. 145-159). Emerald Publishing Limited.
- Novianti, N. & Nurlaelawati, I. (2019). Pedagogical competence development of university teachers with non- education background: The case of a large university of education in Indonesia. *Indonesian Journal of Education*, 11(2), 169-177. <https://doi.org/10.17509/ije.v11i2.15711>
- Nunan, T., George, R. & McCausland, H. (2000). Rethinking the ways in which teaching and learning are supported: The Flexible Learning Centre at the University of South Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22, 85-98. <https://doi.org/10.1080/713678130>
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. UCD Teaching & Learning. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for student and lectures*. Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_S CL.html accessed 3rd Sept 2015.
- Office of the Education Council (2013). Minister of Education. *National qualifications framework*. Prikwan Graphic Company Limited. <https://asean.org/wp-content/uploads/AQRF-Referencing-Report-Of-Thailand.pdf>
- Ofojebe, W. N. & Chukwuma, E. T. C. (2015). Utilization of continuous professional development for academic staff effectiveness in the higher education sector in contemporary Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(4), 306-314. <https://www.academia.edu/21641764/>
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243. <https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004>
- Ogina, T. A. (2017). Leadership identities, attributes and roles of primary school principals: A South African case study. *Journal of Social Sciences*, 50(1-3), 153-161. <https://doi.org/10.1080/09718923.2017.1311732>
- Olagunju, B. A. & Iwintolu, R. O. (2023). Development of pedagogical competence scale for lecturers in universities using item response theory. *Mimbar Sekolah Dasar*, 10(1), 135-148. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1398705>
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Allyn & Bacon, Inc.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (OECD). (2013). *Leadership for 21st century learning*. Paris: OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (OECD). (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. (5rd ed.). Pearson Education Inc.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Owston, R., York, D. & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>.
- Öksüz-Gül, F. & Çetin, M. (2022). Development of organizational agility scale in higher education: A validity and reliability study. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(3), 384-396. <https://doi.org/10.2399/yod.21.852759>
- Özdemir, A. Y. (2023). Öğretmen yetiştiriminde etkili olan çatışma alanları kapsamında Almanca öğretmenliği lisans programlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 706-732. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1138015>
- Özdemir, İ., M., Ertay, Ş. & Aras, A. (2009, 26-29 May). *Architecture education and elective courses* [Paper presentation]. Architectural Education Forum IV, Kayseri.
- Özeroğlu, E. (2019). *Vizyoner liderliğin örgütsel çeviklik üzerine etkisi: İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde özel hastanelerde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özkan, H. (2021). *Örgütsel çevikliğin sürdürülebilir kalite algısı üzerine etkisinde yenilik odaklılığının aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Özkan, N., Bal, S. & Gök, M. Ş. (2023, April 24-25). *Various shades of teaching agile* [Paper presentation]. 18th International Conference on Evaluation of Novel Approaches to Software Engineering (ENASE 2023), Portugal.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve inovasyon kültürünün oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 22-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41246/498207>
- Öztuna, (2008). *Kas-iskelet sistemi sorunlarının özürüllük değerlendirmesinde bilgisayar uyarlamalı test yönteminin uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi
- Palaskas, T. & Muldoon, N. (2003). *Learning and teaching at CSU: Moving towards increased flexibility*. CELT Charles Sturt University. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=62424a1e9da46fdd9e57c4ab65d0df27bf26c398>
- Pallant, J. F. & Tennant, A. (2007). An introduction to the Rasch measurement model: an example using the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS). *British Journal of Clinical Psychology*, 46(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1348/014466506x96931>
- Palonen, T., Boshuizen, H. P. A., & Lehtinen, E. (2014). How expertise is created in emerging professional fields. In S. Billett, T. Halttunen & M. Koivisto (Eds). *Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning: International perspectives and practices* (131-150). Springer.
- Parry, S. B. (1996). Just what is a competency? (And why should you care?). *Training*, 35(6), 58-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ566039>
- Pawilen, G. T. (2021). Preparing Philippine higher education institutions for flexible learning during the period of COVID-19 pandemic: Curricular and instructional adjustments,

- challenges, and issues: Preparing Philippine higher education institutions for flexible learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2150-2166. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/463>
- Peach, S. (2010). A curriculum philosophy for higher education: socially critical vocationalism. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 449-460. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493345>
- Peach, S. (2012). Understanding the higher education curriculum in the 21st century. *Critical and Reflective Practice in Education*, 3, 79-91. <https://marjon.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/6287/1/Understanding%20the%20Higher%20Education%20Curriculum%20in%20the%2021st%20Century.pdf>
- Peeters, P. (2016). *Scrumming towards a part-time curriculum*. <https://petrapeetersblog.wordpress.com/>
- Peha, S. (2011). *Agile schools: How technology saves education (Just not the way we thought it would)*. InfoQ. <https://www.infoq.com/articles/agile-schools-education>
- Pekkarinen, V. & Hirsto, L. (2017). University lecturers' experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 735–753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188148>
- Peña Miguel, N., Corral Lage, J. & Mata Galindez, A. (2020). Assessment of the development of professional skills in university students: Sustainability and serious games. *Sustainability*, 12(3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12031014>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Peters, M. A. (2020). Beyond technological unemployment: The future of work. *Educational Philosophy and Theory*, 52(5), 485-491. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1608625>
- Pienaar, C. F. & Raymond, E. B. (2013). Reflections on a shared leadership approach to curriculum development in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 27(5), 1290-1304. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC153520>
- Pisitkasem, A., Kanchanasuvarna, S., Promjui, S. & Chanpayom, B. (2021, April). *The concept of 21st century lecturer competencies in higher educational institutions in Thailand* [Paper presentation]. RSU International Research Conference 2021, Rangsit University.
- Poekert, P., Alexandrou, A. & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1118269>
- Pope-Ruark, R. (2017). *Agile faculty*. The University of Chicago Press.
- Pozarnik, B. & Lavric, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the “neglected half” of university teachers’ competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128941.pdf>
- Prasetyo, A. P., Azis, E., Fadhillah, D. D. & Fauziah, A. F. (2017). Lecturers’ professional competency and students’ academic performance in indonesia higher education.

- International Journal of Human Resource Studies*, 7(1), 86-93.
<http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v7i1.10902>
- Preston, G., Phillips, R., Gosper, M., McNeill, M., Woo, K. & Green, D. (2010). Web-based lecture technologies: Highlighting the changing nature of teaching and learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 717-728.
<http://dx.doi.org/10.14742/ajet.1038>
- Quick, P. M. & Normore, A. H. (2004). Moral leadership in the 21st century: Everyone is watching-especially the students. *The Educational Forum*, 68(4), 336-347.
<https://www.proquest.com/openview/a48314e4de3907f61a31400627bd665b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41961>
- Rachmadtullah, R., Marianus Subandowo, R., Humaira, M. A., Aliyyah, R. R., Samsudin, A., & Nurtanto, M. (2020). Use of blended learning with moodle: Study effectiveness in elementary school teacher education students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3272-3277.
<https://www.researchgate.net/profile/Achmad-Samsudin/publication/341724918>
- Rao, K. & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Ratcliffe, R. (2013). *What's the difference between leadership and management?*
<https://www.theguardian.com/careers/difference-between-leadership-management>
- Reeve, D., Evans, G., Simpson, A., Sacks, R., Olivia-Fisher, E., Rottmann, C. & Sheridan, P. (2015). Curricular and co-curricular leadership learning for engineering students. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 1-16.
<https://doi.org/10.22329/celt.v8i0.4283>
- Revelle, W. & Garner, K. M. (2022). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In Harry T. Reis, TW and Judd, CM (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (36-44). Cambridge University Press.
- Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123-139.
https://www.researchgate.net/publication/252726865_Towards_a_framework_for_assessing_teacher_competence
- Rogan, J. M. & Grayson, D. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, 25, 1171-1204.
<https://doi.org/10.1080/09500690210145819>
- Rohman, A., Ulfatin, N., Arifi, I., Imron, A. & Salim, N. A. (2023). Lecturer professionalism development program strategy. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), 1-21. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1017>
- Rudhumbu, N. (2015). Managing curriculum change from the middle: How academic middle managers enact their role in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 106-119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060588>
- Rusdiana, A. & Nasihudin, N. (2018). The implementation of national standard-based curriculum in private Islamic higher education: Leadership impact. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 87-98. <https://doi.org/10.15575/jpi.v4i1.2116>
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. *Journal of Educational Change*, 7(1), 59-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0013-4>

- Ryan, A. & Tilbury, D. (2013). *Flexible pedagogies: New pedagogical ideas*. Higher Education Academy.
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76. <https://www.earticle.net/Article/A254139>
- Salti, H., Farhat, M., Niby, M. A. & Zabalawi, I. (2021). Towards a flexible 2+ 2 hands-on engineering technology curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 19(4), 404-409. <http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/>
- Sancheti, S. & Pillai, L. (2020). Institutional autonomy in Indian higher education system: Need for a serious debate. In P. Mittal & S. R. D. Pani (Eds.), *Reimagining Indian Universities* (pp. 189–210). Association of Indian Universities.
- Saraçel, N. & Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper akıllı toplum. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 26-34. <https://www.acarindex.com/sosyal-bilimler-arastirma-dergisi/toplum-50-super-akilli-toplum-1116008>
- Saville, P. & MacIver, R. (2017). A Very Good Question? In B. Cripps (Ed.), *Psychometric testing: Critical perspectives* (pp. 29-42). John Wiley & Sons.
- Schaffar, B. (2021). Competent uses of competence: on the difference between a value-judgment and empirical assessability. *Nordic Journal Of Studies in Educational Policy*, 7(2), 55-64. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1958993>
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763–770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.763>
- Schlairet, M. C. (2010). Efficacy of podcasting: use in undergraduate and graduate programs in a college of nursing. *J. Nurs. Educ.* 49(9), 529–533. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20100524-08>.
- Schwab, K. (2015). *Are you ready for the technological revolution?* <https://www.weforum.org/agenda/2015/02/are-you-ready-for-the-technological-revolution/>
- Schwaber, K. & Sutherland, J. (2014). *The Scrum Guide*. Scrum Alliance. <https://www.scrumalliance.org/why-scrum/scrum-guide>
- Sebastian, J., Allensworth, E. & Huang, H. (2016), The role of teacher leadership in how principals Influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577947.pdf>
- Sebastian, J., Huang, H. & Allensworth, E. (2017), Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, 28(3), 463-488. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <http://dx.doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Severiens, S., Wolff, R. & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>

- Shahzadi, I., Javed, A., Pirzada, S., Nasreen, S. & Khanam, F. (2014). Impact of employee motivation on work performance. *European Journal of Business and Management*, 6(23), 159-167. <https://core.ac.uk/reader/234625730>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Shurville, S., O'Grady, T. & Mayall, P. (2008). Educational and institutional flexibility of Australian educational software. *Campus-Wide Information Systems*, 25(2), 74-84. <https://doi.org/10.1108/10650740810866576>
- Sidebotham, M., Walters, C., Chipperfield, J. & Gamble, J. (2017). Midwifery participatory curriculum development: Transformation through active partnership. *Nurse Education in Practice*, 25, 5–13. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.04.010>
- Silins, H. & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations – effects on teacher leadership and student outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383272>
- Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5. <https://docplayer.net/46102564-What-is-leadership-alberto-silva-keiser-university.html>
- Sinha, S. & Hanuscin, D.L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study, *Teaching & Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Siritarungsri, B., Francis, K., Jeeawody, A. B., Grootjans, J., Boontong, T. & Srisuphan, W. (2006). The development of nurse practitioners via flexible learning: Toward an innovative master's degree curriculum in Thailand. *Contemporary Nurse*, 22(1), 17-25. <https://doi.org/10.5172/conu.2006.22.1.17>
- Sitepu, R., Eliyana, A. & Rosalina, M. (2020, March, 13-16). *The readiness of educational competency in higher education in connecting the era of industrial revolution 4.0* [Paper presentation]. The 1st International Conference on Social Sciences and Humanities (ICSH 2019), West Sumatera, Indonesia.
- Sivesind, K. & Wahlström, N. (2017, August 22-25). *Curriculum and leadership: A discursive-institutionalist approach* [Paper presentation]. The European Educational Research Conference, ECER 2017, Copenhagen.
- Slocum-Gori, S. & Zumbo, B. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 102(3), 443-461. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>
- Smith, P. S., Hayes, M. L. & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.005>
- Smith, W. & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. ASCD Press.
- Snow-Andrade, S. (2018). A responsive higher education curriculum: Change and disruptive innovation. In D. Parrish & J. Joyce-McCoach (Eds.), *Innovations in higher education: Cases on transforming and advancing practice* (pp. 1-10). IntechOpen.
- Soanes, C. & Stevenson, A. (2003). *The new Oxford english dictionary* (Second edition). Oxford English Press.

- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57153>
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y. & Maxwell, K. T. (2011). *The principal’s guide to curriculum leadership*. Corwin Press.
- Soyer, B. & Güler, M., (2021). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sisteminin gelişimi. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 1(1), 45-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksydergi/issue/64787/990878>
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. John Wiley & Sons, Inc.
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. <https://doi.org/10.3102/01623737026002169>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Rermer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387–431. <https://www.jstor.org/stable/3515992>
- Stark, J. S. (2002). Testing a model of program curriculum leadership. *Research in Higher Education*, 43, 59-82. <https://doi.org/10.1023/A:1013070117226>
- Staron, M. (2008). *Workforce development: A whole-of-system model for workforce development*. ICVET TAFE NSM. http://www.icvet.tafensw.edu.au/ezone/year_2008/sep/thinkpiece_whole_system_approach.htm
- Stephens, M. & Hennefer, D. (2013). Internationalising the nursing curriculum using a community of inquiry framework and blended learning. *Nurse Education in Practice*, 13, 170–175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2012.08.010>
- Stewart, J. C., DeCusatis, S., Kidder, K., Massi, J. & Anne, K. M. (2009, May 8). *Evaluating agile principles in active and cooperative learning* [Paper presentation]. Proceedings of Student-Faculty Research Day, CSIS, USA.
- Stilwell, K. D. (2019). *Learning agility–preparing leaders to fight and win in a complex World* [Unpublished doctoral dissertation]. US Army Command and General Staff College.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strack, R., Carrasco, M., Kolo, P., Nouri, N., Priddis, M. & George, R. (2021). *The future of jobs in the era of AI*. Boston Consulting Group.
- Strickland, K., Gray, C. & Hill, G. (2012). The use of podcasts to enhance research-teaching linkages in undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*. 12, 210–214. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2012.01.006>
- Subbaye, R. & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1082533>
- Summerfield, M. R. (2014). Leadership: A simple definition. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 71(3), 251-253. <https://doi.org/10.2146/ajhp130435>

- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/109467050935304>
- Supriani, Y., Meliani, F., Supriyadi, A., Supiana, S. & Zaqiah, Q. Y. (2022). The process of curriculum innovation: Dimensions, models, stages, and affecting factors. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2), 485-500. <https://doi.org/10.31538/nzh.v5i2.2235>
- Sural, S. & Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Sürgevil, O., Kılıç, B. & Tolay, E. (2019). Sosyal bilimler alanında çalışan akademisyenlerin yetkinliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(2), 403-429. <https://doi.org/10.24889/ife.606512>
- Sword, T. S. (2012). The transition to online teaching as experienced by nurse educators. *Nursing Education Perspective*, 33(4), 269-271. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.4.269>
- Şahin, S. (2021). Teknik-teknolojik olanın dün- bugün ve geleceğin Toplum 5.0'ı. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 55-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusuncevetoplum/issue/63163/906857>
- Şahin, A. & Weiss, D. J. (2015). Effects of calibration sample size and item bank size on ability estimation in computerized adaptive testing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1585-1595. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.6.0102>
- Şekerci, R. & Karataş, S. (2020). Öğretmen liderliği eğitim programına katılan yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 317-335. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.539751>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şendağ, S. & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91. <https://doi.org/10.17943/etku.35232>
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7(5), 1-32. <https://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series07/0705.pdf>
- Şimşek, H. & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 251-261. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1541/455>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson.
- Tapala, T. T. (2019). *Curriculum leadership training programme for heads of departments in secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation]. North-West University
- Taşçı, Y. & Taşlıbeyaz, E. (2021). Yükseköğretim kurumlarında dijital dönüşüm çalışmalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 172-183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/62177/898599>

- Tatar, A., Kayıran, S. M., Saltukoglu, G., Ozkut, E. Ş. Z. & Emeksiz, M. (2013). Analysis of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) in children and adolescents from the perspective of the item response theory. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 23(3), 242-253. <https://doi.org/10.5455/bcp.20130324030600>
- Taylor, A. (2017). *An examination of the relationships between agile leadership factors and curriculum reform in higher education* [Unpublished doctoral dissertation]. Capella University.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Has-Soy Matbaası.
- Thijs, A. & Van den Akker, J. (2009). Curriculum in development. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Tican-Başaran, S., Altan, B. A. & Gündoğdu, K. (2022). Reformative Shift on Initial Teacher Education in Turkey: From Authority to Autonomy. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 411-434. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1332616>
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolhagen, I. H. & Van Der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Ting, D. H. & Lee, C. K. C. (2012). Understanding students' choice of electives and its implications. *Studies in Higher Education*, 37(3), 309-325. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.512383>
- Tomlinson, M. (2008). "The degree is not enough": Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Erdoğan, A., Kolat, D. & Şengül, M. (2021). Yeni nesil üniversite: Bir model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2), 344-362. <https://doi.org/10.2399/yod.21.210226>
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.1177/1742715013509030>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/40561619/Scholarship_of_Teaching_A_model20151201-27868-1bljrzi-libre.pdf
- Tuazon, A. & Sumadsad, C. (2022). Observance of 21st century skills teaching practices and its impact on academic performance. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(4), 903-910. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/261658>
- Tucker, R. & Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904-915. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01138.x>
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 175-193. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/388/2672>

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/040116/TYC_Belgesi_020116.pdf
- Uljen, M. (2015). Curriculum work as educational leadership–Paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 22-30.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010>
- Unger, M. & Zaussinger, S. (2018, 20-21 September). *The new student: Flexible learning paths and future learning environments* [Paper presentation]. Higher Education Expert Conference, Vienna.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2020). *Handbook of facilitating flexible learning during educational disruptions*.
<https://iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2016). *What makes a quality curriculum?*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>
- University of Exeter (2004). *Learning and teaching definitions*,
<http://www.ex.ac.uk/admin/academic/tls/tqa/modappl.htm>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Uysal, D. & Ersun-Aydemir, E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 275-284.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61815/924915>
- van Jaarsveld, D. D., Walker, D. D. & Skarlicki, D. P. (2010). The role of job demands and emotional exhaustion in the relationship between customer and employee incivility. *Journal of Management*, 36(6), 1486-1504.
<https://doi.org/10.1177/0149206310368998>
- Van Oort, L., Schröder, C. & French, D. P. (2011). What do people think about when they answer the Brief Illness Perception Questionnaire? A ‘think-aloud’ study. *British Journal of Health Psychology*, 16(2), 231-245.
<https://doi.org/10.1348/135910710X500819>
- Vanermen, L., Vlieghe, J. & Decuyper, M. (2022). Curriculum meets platform: A reconceptualisation of flexible pathways in open and higher education. *Curriculum Inquiry*, 52(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/03626784.2022.2120347>
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Vartanian, L. R., Froreich, F. V. & Smyth, J. M. (2016). A serial mediation model testing early adversity, self-concept clarity, and thin-ideal internalization as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 19, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.08.013>
- Veenendaal, B. (2014). Development of a flexible higher education curriculum framework for geographic information science. *ISPRS Annals of Photogrammetry, Remote Sensing & Spatial Information Sciences*, 2(4), 77-82. <https://isprs-annals.copernicus.org/articles/II-4/77/2014/>

- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://www.psychosphere.com/A%20review%20on%20research%20on%20the%20impact%20of%20PLCs%20on%20teaching%20practice%20&%20student%20learning%20by%20Vescio,%20Ross%20&%20Adams.pdf>
- Voolaid, K. & Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158516>
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>
- Wahl, R. (2017). *Exploring effective teaching strategies for foundation phase teachers in mainstream primary schools to effect inclusive education* (Unpublished master's dissertation). North-West University
- Walker, M. & McLean, M. (2010). Making lives go better: University education and 'professional capabilities'. *South African Journal of Higher Education*, 24(5), 847-869. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC37637>
- Ward, R. & Sales, R. (2009). Online multimedia delivery of the European Union directive within adult nursing education. *Nurse Education Today*, 29, 301-309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.017>.
- Washbourne, K. (2014). The self-directed learner: intentionality in translator training and education. *Perspectives*, 22(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2013.827225>
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator-developing a new identity?, *Professional Development in Education*, 40(3), 436-449. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.782062>
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Wilson, J. & Ganley, B. (2014). Teaching graduate health policy via technology: A pilot study of engaged learning, social presence, and blended learning. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(9), 49-58. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-graduate-health-policy-via-technology>
- Winoto, S. (2022). Improving curriculum and lecturers: Challenges to quality based-technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(2), 221-242. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4234>

- Winter, C. (2012). School curriculum, globalisation and the constitution of policy problems and solutions. *Journal of Education Policy*, 27(3), 295-314. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.609911>
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 15-20. <https://doi.org/10.1002/tl.294>
- Woodhouse, J. & Pedder, D. (2017). Early career teachers' perceptions and experiences of leadership development: balancing structure and agency in contrasting school contexts. *Research Papers in Education*, 32(5), 553-577. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225794>
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Wright, N. (2018). *Becoming an innovative learning environment: The making of a New Zealand secondary school*. Springer.
- Xiong, X. B. & Lim, C. P. (2015). Curriculum leadership and the development of ICT in education competencies of pre-service teachers in South China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 515-524. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0238-1>
- Yager, S. O., Akcay, H., Doğan, O. K. & Yager, R. E. (2013). Student views of teacher actions in science classrooms designed to meet current reforms. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 974-983. <https://www.learntechlib.org/p/168224/>
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 149-155. <https://doi.org/10.1177/1548051812471559>
- Yar-Yıldırım, V. & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/57224/808160>
- Yaraş, Z. (2013). *İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). SeçkinYayıncılık
- Yılmaz, H. B. & Tınmaz, A. K. (2016). Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 209-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61490/918125>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yost, D. S, Vogel, R. & Liang, L. L. (2009). Embedded teacher leadership: support for a site-based model of professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 409-433. <https://doi.org/10.1080/13603120902814680>

- Yow, J. A. & Lotter, C. (2016). Teacher learning in a mathematics and science inquiry professional development program: first steps in emergent teacher leadership. *Professional Development in Education*, 42(2), 325-351. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089474>
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management perspectives*, 26(4), 66-85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2021). *Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_3.0.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2022). *Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu*. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_3.0.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Programları, Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2020, 18 Ağustos). “Yeni YÖK” üniversitelere yetki devrine devam ediyor. *YÖK*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri.aspx>
- Zimmer, W. K. & Keiper, P. (2021). Redesigning curriculum at the higher education level: Challenges and successes within a sport management program. *Educational Action Research*, 29(2), 276-291. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1727348>

EKLER

EK-1. Program Yetkinliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

PROGRAM YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (Öğretim Elemanlarına Yönelik)

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Uzman,

Aşağıda “Program Yetkinliği”ne ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Lütfen; aşağıda yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun olma durumuna ilişkin değerlendirmenizi, ifadelerin karşısında bulunan “Uygun”, “Kısmen Uygun” ve “Uygun Değil” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

PROGRAM YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ		UYGUNLUK DÜZEYİ		
Madde No:		Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
...	<i>Bir Program Yetkini Olarak;</i>			
	İhtiyaç analizi formlarından elde edilen bulguları değerlendirerek program tasarımına yansıtılacak niteliklere karar vermek			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Ders çıktılarının program çıktılarıyla uyumunu düzenli aralıklarla izleyerek iyileştirmek			
	Görüş ve Önerileriniz:			

...	Programa ilişkin paydaş geri bildirimlerinin değerlendirilmesiyle iyileştirme/geliştirme sürecine katkıda bulunmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	İletişim yetkinliğini iş birliklerinin geliştirilmesi açısından fayda sağlayan bir özellik olarak hayata geçirmek			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Toplumsal, kurumsal, sektörel ve/veya bireysel ihtiyaç ve beklentilere uygun yanıt verebilme noktasında programı düzenli aralıklarla değerlendirerek güncellemek			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecine katkı sağlayacak gruplar içerisinde yer almak ve/veya bu grupları oluşturmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Evrensel bir anlayış çerçevesinde mesleki etik ve sorumluluğa ilişkin ilke ve değerleri (bilimsellik, insana değer verme, adalet, güven, dürüstlük, iş birliği, topluma hizmet vb.) ideal bir yaşam tarzı olarak öğrencilere kazandırmayı amaçlamak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program değerlendirme sürecinde ulaşılan sonuçları raporlandırarak ilgili birim/kişilerin bilgisine sunmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program etkililiğine ve verimliliğine ilişkin nitel ve/veya nicel veri toplama araçlarını kullanarak farklı bağlamlarda (amaç, zaman, kişi, kaynak vb.) veri toplamak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	İçerik tasarımını etkileyen faktörleri (eğitimsel bakış açısı, konu alanı, coğrafi konum, olanaklar, çok kültürlülüğe bakış açısı/çok kültürlülük, teknolojik-ekonomik-sosyolojik-politik yapılar vb.) bütüncül bir bakış açısıyla dikkate almak			
	Görüş ve Önerileriniz:			

Değerli görüş ve önerileriniz için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

EK-2. Program Liderliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

PROGRAM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ (Öğretim Elemanlarına Yönelik)

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Uzman,

Aşağıda “**Program Liderliği**”ne ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Lütfen; aşağıda yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun olma durumuna ilişkin değerlendirmenizi, ifadelerin karşısında bulunan “**Uygun**”, “**Kısmen Uygun**” ve “**Uygun Değil**” seçeneklerinden birine “**X**” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

PROGRAM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ		UYGUNLUK DÜZEYİ		
Madde No:		Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
...	<i>Bir Program Lideri Olarak;</i>			
...	Program geliştirme sürecinde paydaş katılımını arttırmak amacıyla planlı periyotlar çerçevesinde bilgilendirme/değerlendirme toplantıları düzenlemek			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme sürecine ilişkin ilke, kural, yöntem, gösterge, mekanizma, plan ve/veya uygulamaların yer aldığı kılavuzların/şematik rehberlerin hazırlanmasını sağlamak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Öğrenmeyi sınırlandıran ve/veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bireysel niteliklerin (bilişsel, duyuşsal, sosyal vb.) toplamını harekete geçirme yetisine sahip olmak			

	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Öğretim elemanlarının programa ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri işlevsel ortamlar hazırlamak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Akademik takvim yılı temelinde program geliştirme sürecinde hangi işlem, süreç ve mekanizmaların yürütüleceğini planlayarak akış şemalarını oluşturmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme sürecinde dezavantajlı, kırılgan ve az temsil edilen öğrenci gruplarının ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak ilgili paydaş katılımıyla gerekli düzenlemeleri yapmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Programa özel sürdürülebilir bir gelecek yaratmak için yol gösterici nitelikte olan vizyon ve misyon ifadelerini ilgili paydaşlarla birlikte tanımlayarak erişilebilir kılmak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme (tasarlama, geliştirme ve güncelleme) sürecinde veri temelli ortak akıl birliğine dayalı rasyonel kararlar almak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme sürecinin planlı ve sistematik bir şekilde yürütülebilmesi için olası risk faktörlerini belirleyerek risk değerlerinin azaltılmasını sağlamak			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program izleme ve değerlendirme sürecinde, planlama aşamasında ortaya konulan hedeflerin gerçekleşme durum/düzeylerini düzenli aralıklarla izleyerek ilgili paydaş görüşleri doğrultusunda iyileştirmek/geliştirmek			
	Görüş ve Önerileriniz:			

*Değerli görüş ve önerileriniz için **çok** teşekkür ederiz.*

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

EK-3. Program Esnekliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

PROGRAM ESNEKLİĞİ ÖLÇEĞİ
(Öğretim Elemanlarına Yönelik)

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Uzman,

Aşağıda “**Program Esnekliği**”ne ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Lütfen; aşağıda yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun olma durumuna ilişkin değerlendirmenizi, ifadelerin karşısında bulunan “**Uygun**”, “**Kısmen Uygun**” ve “**Uygun Değeril**” seçeneklerinden birine “**X**” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

PROGRAM ESNEKLİĞİ ÖLÇEĞİ		UYGUNLUK DÜZEYİ		
Madde No:	Program Esnekliğine İlişkin İfadeler;	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değeril
...	Çeşitli faktörler (ekonomik/barınma, sağlık, uyum vb.) nedeniyle yükseköğretimden ayrılmayı ya da kayıt dondurmayı düşünen öğrenciler için öğrenme esnekliğinin sağlanması Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program(lar)ın farklı bilişsel, fiziksel ve/veya duyuşsal özellik ve yeteneğe sahip öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle uyumlu olması Görüş ve Önerileriniz:			
...	E-öğrenme ortam ve kaynaklarına (çevrim içi kütüphanelere, veri tabanlarına, kataloglara, süreli yayınlara/dergilere, e-kitaplara, koleksiyonlara vb.) 7/24 kolay erişim sağlanması			

	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Köprü kurslar/dersler aracılığıyla program(lar)da alt seviye yeterliliklerden kariyerde ilerlemeye doğru gerekli rehberliğin ve desteğin sağlanması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program(lar)a giriş öncesi çeşitli çevrim içi hizmetlere (sanal öğrenme ortamları, e-öğrenme kaynakları, e-portfolyolar vb.) erişim kolaylığının sağlanması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program süresince öğrencilerin akademik, kişisel ve mesleki gelişimlerine odaklanan bireyselleştirilmiş ders/kurs fırsatlarının oluşturulması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Öğrencilerin uygun yerde, zamanda ve hızda öğrenmelerine fırsat tanımak amacıyla derslerin kaydedilerek erişime açık bir hale getirilmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Öğrencilerin etkileşim, kullanılabilirlik ve erişilebilirlik gibi çeşitli niteliklere sahip e-öğrenme araçları arasından seçim yapabilmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program(lar)ın edinilen bilgi, beceri ve yeterlilikleri farklı bağlamlarda, kültürlerde ve çalışma ortamlarında kullanabilen esnek öğrenciler yetiştirmeyi amaçlaması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Değerlendirmenin nerede, ne zaman ve kim(ler) tarafından gerçekleştirileceği konusunda esneklik sağlayan teknolojiye dayalı değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			

Değerli görüş ve önerileriniz için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

EK-4. Program Çevikliği Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

PROGRAM ÇEVİKLİĞİ ÖLÇEĞİ (Öğretim Elemanlarına Yönelik)

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Uzman,

Aşağıda “Program Çevikliği”ne ilişkin ifadelere yer verilmektedir. Lütfen; aşağıda yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun olma durumuna ilişkin değerlendirmenizi, ifadelerin karşısında bulunan “Uygun”, “Kısmen Uygun” ve “Uygun Değil” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

PROGRAM ÇEVİKLİĞİ ÖLÇEĞİ		UYGUNLUK DÜZEYİ		
Madde No:	Program Çevikliğine İlişkin İfadeler;	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
...	Farklılaşan öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi noktasında program(lar)ın pedagojik esnekliğe sahip olması Görüş ve Önerileriniz:			
...	Kurum politikalarını yönlendiren kuralların ilgili paydaş katılımıyla belirlenerek çerçevelendirilmesi Görüş ve Önerileriniz:			
...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinin doğal ve sürekli bir parçası olarak inovasyon odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesi Görüş ve Önerileriniz:			
...	Genelde kurum özelde program ekseninde değişim ve dönüşüm sürecine ilişkin tüm personeli (akademik ve idari) cesaretlendiren bir yönetim (yönetişim) anlayışının benimsenmesi			

	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Sürdürülebilir kalkınma odaklı bir üniversitenin inşası noktasında esnek öğrenme alanlarının (fiziksel, dijital, sosyal vb.) oluşturulması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Günümüz çalışma dünyasıyla iş birliği içinde eğitim, öğretim ve araştırma süreçlerini harmanlayan disiplinler arası deneyimsel öğrenme ortamlarının oluşturulması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Değişim ve dönüşüm sürecinde hızlı ve sorumlu hareket edebilen kurumsal bir organizasyon ve yönetim yapısına sahip olunması			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	VUCA dünyasında (Değişken, Belirsiz, Karmaşık ve Muğlak) ortaya çıkan sorunlar ve zorluklar karşında evrensel bilim anlayışına uygun yenilikçi program değişikliklerinin gerçekleştirilmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	İleri teknoloji girişimciliğinden sosyal girişimciliğe değin çeşitli fırsatlar sunan yenilikçi bir yönetim (yönetişim) anlayışının benimsenmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			
...	Değişim ve dönüşüm sürecinde yükseköğretim ekosistemine ve temel fonksiyonlarına katkı sağlayacak program geliştirme faaliyetlerinin önceliklendirilmesi			
	Görüş ve Önerileriniz:			

Değerli görüş ve önerileriniz için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

EK-5. Program Yetkinliği Ölçeği

PROGRAM YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Yükseköğretim kurumlarında program yetkinliğinin incelendiği bu araştırma kapsamında, ölçeğin kavramsal yapısını oluşturan “*program yetkinliği*” kavramıyla yükseköğretim ekosisteminde değişimi zorunlu kılan küresel eğilimler doğrultusunda program(lar)ın geleceğe hazır bir hale getirilebilmesi noktasında her bir program yapı taşının (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortam ve kaynakları vb.) katılımcı bir anlayışla ve profesyonelce oluşturulmasına odaklanılmaktadır. Nitekim bu bağlamda gerek ulusal gerekse de uluslararası ölçekte etkinliği yüksek yenilikçi program(lar)ın tasarlanabilmesi amacıyla program geliştirme sürecinde kritik bir öneme sahip olan öğretim elemanlarının program(lar)a ilişkin (öğretim, araştırma vb.) yetkinlik düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır. ***Yükseköğretim ekosisteminin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarının, bu amacın gerçekleştirilebilmesi noktasında stratejik bir rol oynadığı öneminden ve gerçeğinden hareketle bu araştırma kapsamında siz değerli öğretim elemanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.***

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında sizlerden herhangi bir kimlik belirleyici bilgi istenmemekle birlikte genel anlamda kişisel rahatsızlık oluşturabilecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak olup yalnızca araştırmacılar tarafından bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

KİŞİSEL BİLGİLER:

- ⇒ Cinsiyetiniz:
⇒ Yaşınız:
⇒ Mesleki Deneyim Süreniz:
⇒ Kariyerinizin Herhangi Bir Döneminde İdari Görev Üstlenme Durumunuz: Evet (...) Hayır (...)

Yanıtınızın “Evet” olması durumunda;

- ⇒ İdari Görevde Bulunma Süreniz:

PROGRAM YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda “Program Yetkinliği Ölçeği”ne ilişkin maddelere yer verilmektedir. Siz değerli öğretim elemanlarından program yetkinliğine ilişkin maddeleri değerlendirirken;

5 4 3 2 1

genelde program özelde ders ekseninde yanıt vermeniz beklenmektedir.

Lütfen; yanıtlarınızı maddelerin karşısında bulunan

“Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Bir Program Yetkini Olarak;

Madde No:		Çok İyi	İyi	Kabul Edilebilir	Zayıf	Çok Zayıf
...	Programın, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile uyumuna ilişkin kanıtları oluşturarak ilgili birim/kişilerle paylaşmak					
...	Programa ilişkin göstergeleri (hedef, performans, çıktı vb.) düzenli aralıklarla izleyerek bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek					
...	Eğitim, araştırma ve toplumsal katkı misyon alanlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele almak					
...	Tasarım sürecinde uzaktan eğitimle ortaya çıkan çeşitlilikleri göz önünde bulundurmak					
...	Program yeterliliklerini ilgili (iç ve dış) paydaş gereksinimleri doğrultusunda belirleyerek uygun aralıklarla güncellemek					
...	Ölçme-değerlendirme sürecini öğrenme-öğretme süreciyle uyumlu yetkinlik odaklı olarak yürütmek					
...	İçeriği mesleki eğitim (staj, gözlem, uygulama, saha deneyimi vb.) temelinde program yeterliliklerine hizmet edecek bir şekilde tasarlamak					
...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecine ilişkin çalışma planını (iş/zaman çizelgesi, iş paketleri vb.) ilgili paydaş katılımıyla hazırlamak					
...	Programın geliştirilmeye açık yönlerini iyileştirme noktasında ilgili (akademik, idari vb.) birimlerle iş birliği içinde olmak					

Katılımınız ve Değerli Katkılarınız İçin Teşekkür Ederiz.



Araştırma hakkında daha fazla bilgi edinmek için

*Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden **Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU***

ve/veya

*Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nden **Arş. Gör. Asil DERİN KILIÇ***

ile iletişime geçebilirsiniz.

EK-6. Program Liderliği Ölçeği

PROGRAM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Yükseköğretim kurumlarında program liderliğinin incelendiği bu araştırma kapsamında, ölçeğin kavramsal yapısını oluşturan “*program liderliği*” kavramıyla değişim ve dönüşüm sürecinde her bir faaliyet alanını (eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı, liderlik, yönetişim ve kalite) yükseköğretim ekosistemi ve temel fonksiyonları çevresinde bütüncül bir bakış açısıyla ele alan; genelde kurum özelde program hedef ve değerleri doğrultusunda stratejilerin yanı sıra yetki paylaşımını, ilişkileri, zamanı, kurumsal motivasyonu ve stresi etkin ve dengeli biçimde yöneten bir program liderliği yaklaşımına odaklanılmaktadır. Nitekim bu bağlamda program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinde ortak akla dayalı şeffaf bir liderlik anlayışıyla yükseköğretim ekosistemindeki “değişkenliği, belirsizliği, karmaşıklığı ve muğlaklığı” (VUCA dünyasını) dikkate alan motivasyonu yüksek çevik bir liderlik yaklaşımın benimsenmesi amaçlanmaktadır. ***Yükseköğretim ekosisteminin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarının, bu amacın gerçekleştirilebilmesi noktasında stratejik bir rol oynadığı öneminden ve gerçeğinden hareketle bu araştırma kapsamında siz değerli öğretim elemanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.***

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında siz(ler)den herhangi bir kimlik belirleyici bilgi istenmemekle birlikte genel anlamda kişisel rahatsızlık oluşturabilecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak olup yalnızca araştırmacılar tarafından bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

KİŞİSEL BİLGİLER:

- ⇒ Cinsiyetiniz:
⇒ Yaşınız:
⇒ Mesleki Deneyim Süreniz:
⇒ Kariyerinizin Herhangi Bir Döneminde İdari Görev Üstlenme Durumunuz: Evet (...) Hayır (...)

Yanıtınızın “Evet” olması durumunda;

- ⇒ İdari Görevde Bulunma Süreniz:

PROGRAM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda “Program Liderliği Ölçeği”ne ilişkin maddelere yer verilmektedir. Siz değerli öğretim elemanlarından program liderliğine ilişkin maddeleri değerlendirirken; <u>genelde kurum özelde program ekseninde yanıt vermeniz beklenmektedir.</u> <i>Lütfen; yanıtlarınızı maddelerin karşısında bulunan</i> <i>“Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.</i> <i>Bir Program Lideri Olarak;</i>	5	4	3	2	1
		Çok İyi	İyi	Kabul Edilebilir	Zayıf	Çok Zayıf
...	Program geliştirme sürecine ilişkin ilke, kural, yöntem, gösterge, mekanizma, plan ve/veya uygulamaların yer aldığı kılavuzların/şematik rehberlerin hazırlanmasını sağlamak					
...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinde iş birliğine dayalı liderlik anlayışıyla yetki paylaşımında bulunmak					
...	Öğrenmeyi sınırlandıran ve/veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bireysel niteliklerin (bilişsel, duyuşsal, sosyal vb.) toplamını harekete geçirme yetisine sahip olmak					
...	Programın yıllar içinde nasıl gelişim gösterdiğini takip ederek izlem sonuçlarını ilgili birim/kişilerle paylaşmak					
...	Öğretim elemanlarının program(lar)a ilişkin deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri işlevsel ortamlar hazırlamak					
...	Akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere ilişkin güncel bilgileri şeffaflık ilkesinin bir yansıması olarak zamanında, eksiksiz, anlaşılır ve kolay erişilebilir bir şekilde sunmak için gerekli mekanizmaları ilgili paydaş katılımıyla oluşturmak					

...	Mezun istihdamına yönelik bilgilerin (işveren/mezun memnuniyeti, işe yerleşme, gelir düzeyi, eğitime devam durumu vb.) sistematik olarak toplanmasını sağlayarak program geliştirme sürecine yansıtma					
...	Eğitim, araştırma ve toplumsal katkı süreçlerinin bütüncül bir bakış açısıyla yürütülmesi noktasında program özelinde oluşturulan organizasyonel yapılanmaya liderlik etmek					
...	İlgili bilim dalında bütünlük çalışmaları (gerçek hayatla bütünlük, disiplinler arası bütünlük, inovasyon ve girişimcilikle bütünlük, ulusal ve uluslararası bütünlük vb.) öncülük etmek					
...	Program hedeflerinin program çıktılarıyla uyumlu hale getirilmesine ilişkin tanımlı süreçleri (ilke, kural, yöntem, gösterge, periyot, mekanizma, plan, uygulama vb.) ilgili paydaş katılımıyla belirlemek					

Katılımınız ve Değerli Katkılarınız İçin Teşekkür Ederiz.

Araştırma hakkında daha fazla bilgi edinmek için

*Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden **Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU***

ve/veya

*Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nden **Arş. Gör. Asil DERİN KILIÇ***

ile iletişime geçebilirsiniz.

EK-7. Program Esnekliği Ölçeği

PROGRAM ESNEKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Yükseköğretim kurumlarında program esnekliğinin incelendiği bu araştırma kapsamında, ölçeğin kavramsal yapısını oluşturan “*program esnekliği*” kavramıyla yükseköğretime erişebilirliği artırma noktasında öğrenme alanı, ortamı, kaynağı, hızı, süresi, stili ve tercihi gibi çeşitli faktörleri ele alan esnek, bütünlüklü, çok disiplinli ve seçime dayalı bir program yaklaşımına vurguda bulunmaktadır. Günümüz dünyasının küreselleşmesi, dijitalleşmesi ve hızla değişen atmosferi nedeniyle öğrencileri küresel ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yeni VUCA dünyasına (Değişkenlik, Belirsizlik, Karmaşıklık ve Muğlaklık) ve geleceğin mesleklerine hazırlayan yetkinlik temelli esnek (değişen bireysel, sektörel ve toplumsal ihtiyaç ve beklentilerle duyarlı) programların tasarlanması amaçlanmaktadır. ***Yükseköğretim ekosisteminin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarının, bu amacın gerçekleştirilebilmesi noktasında stratejik bir rol oynadığı öneminden ve gerçeğinden hareketle bu araştırma kapsamında siz değerli öğretim elemanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.***

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında siz(ler)den herhangi bir kimlik belirleyici bilgi istenmemekle birlikte genel anlamda kişisel rahatsızlık oluşturabilecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak olup yalnızca araştırmacılar tarafından bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

KİŞİSEL BİLGİLER:

- ⇒ **Cinsiyetiniz:**
- ⇒ **Yaşınız:**
- ⇒ **Mesleki Deneyim Süreniz:**
- ⇒ **Kariyerinizin Herhangi Bir Döneminde İdari Görev Üstlenme Durumunuz: Evet (...) Hayır (...)**

Yanıtınızın “Evet” olması durumunda;

- ⇒ **İdari Görevde Bulunma Süreniz:**

PROGRAM ESNEKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Madde No:

Aşağıda “Program Esnekliği Ölçeği”ne ilişkin maddelere yer verilmektedir. Siz değerli öğretim elemanlarından program esnekliğine ilişkin maddeleri değerlendirirken;

genelde kurum özelde program ekseninde yanıt vermeniz beklenmektedir.

Lütfen; yanıtlarınızı maddelerin karşısında bulunan

“Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.

Program Esnekliğine İlişkin İfadeler;

Çok İyi
İyi
Kabul Edilebilir
Zayıf
Çok Zayıf

...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinde değişen öğrenci profilinin/demografisinin dikkate alınması					
...	Program disiplin alanlarının yükseköğretim ekosistemi ve temel fonksiyonları çevresinde genişletilerek disiplinlerarasılığın esnek bir yapıda sağlanması					
...	Koşulların değişmesi durumunda (sağlık, ekonomik vb.) program(lar)ın öğrencilerin belirli bir miktar krediyle programdan ayrılımlarına fırsat tanıyan esnek/alternatif çıkış noktalarına sahip olması					
...	Herhangi bir cihaza sahip olmanın şart koşulmadığı program(lar)da, asgari gereksinimi karşılayamayan öğrencilere teknolojik desteğin (cihaz, bağlantı vb.) sağlanması					

...	Mobil cihazlardan kurumsal sistemlere (öğrenci bilgi sistemi, ders bilgi sistemi vb.) kolay erişim sağlanması					
...	Esnek öğrenmenin desteklenmesi noktasında sosyal medya araçlarının (wikiler, bloglar, forumlar vb.) içerik oluşturma ve ilgi çekici biçimlerini desteklemek için kullanılması					
...	Programa ilişkin bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi noktasında bireyselleştirilmiş öneriler sunan çevrim içi geri bildirim/değerlendirme araçlarından yararlanılması					
...	Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, esnek program tasarımlarının itici gücü olarak görülmesi					
...	Köprü kurslar/dersler aracılığıyla program(lar)da alt seviye yeterliliklerden kariyerde ilerlemeye doğru gerekli desteğin sağlanması					
...	Program(lar)a giriş öncesi çeşitli çevrim içi hizmetlere (sanal öğrenme ortamları, e-öğrenme kaynakları, e-portfolyolar vb.) erişim kolaylığının sağlanması					

Katılımınız ve Değerli Katkılarınız İçin Teşekkür Ederiz.

Araştırma hakkında daha fazla bilgi edinmek için

*Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden **Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU***

ve/veya

*Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nden **Arş. Gör. Asil DERİN KILIÇ***

ile iletişime geçebilirsiniz.

EK-8. Program Çevikliği Ölçeği

PROGRAM ÇEVİKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Yükseköğretim kurumlarında program çevikliğinin incelendiği bu araştırma kapsamında, ölçeğin kavramsal yapısını oluşturan “*program çevikliği*” kavramıyla epistemolojik dönüşümün yaşandığı postmodern dünyada bir yükseköğretim kurumunun yapısını ve işleyişini büyük oranda etkileyen ihtiyaçların nasıl karşılanıldığına odaklanılmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla değişime uyum sağlamanın söz konusu olduğu program çevikliği kavramıyla yalnızca hızla değişen bir dünyanın ihtiyaçlarının karşılanması değil, aynı zamanda bu ihtiyaçları öngörebilen bir eğitim sisteminin sağlanması amaçlanmaktadır. ***Yükseköğretim ekosisteminin en önemli parçalarından biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarının, bu amacın gerçekleştirilebilmesi noktasında stratejik bir rol oynadığı öneminden ve gerçeğinden hareketle bu araştırma kapsamında siz değerli öğretim elemanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.***

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında siz(ler)den herhangi bir kimlik belirleyici bilgi istenmemekle birlikte genel anlamda kişisel rahatsızlık oluşturabilecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak olup yalnızca araştırmacılar tarafından bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür eder, kolaylıklar dileriz.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Asil DERİN KILIÇ

KİŞİSEL BİLGİLER:

- ⇒ **Cinsiyetiniz:**
- ⇒ **Yaşınız:**
- ⇒ **Mesleki Deneyim Süreniz:**
- ⇒ **Kariyerinizin Herhangi Bir Döneminde İdari Görev Üstlenme Durumunuz: Evet (...) Hayır (...)**

Yanıtınızın “Evet” olması durumunda;

- ⇒ **İdari Görevde Bulunma Süreniz:**

PROGRAM ÇEVİKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda “Program Çevikliği Ölçeği”ne ilişkin maddelere yer verilmektedir. Siz değerli öğretim elemanlarından program çevikliğine ilişkin maddeleri değerlendirirken;
	<u>genelde kurum özelde program ekseninde yanıt vermeniz beklenmektedir.</u>
	Lütfen; yanıtlarınızı maddelerin karşısında bulunan
	“Çok İyi”, “İyi”, “Kabul Edilebilir”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtir misiniz.
	<u>Program Çevikliğine İlişkin İfadeler;</u>
...	Hızla değişen ve gelişen dünyaya nasıl uyum sağlanabileceği noktasında nelerin gerekli olabileceğine ilişkin kurum genelinde ortak bir vizyonun oluşturulması
...	Değişikliklerin ve yeniliklerin program(lar)a yansıtılabilmesi noktasında çok boyutlu/aşamalı (zaman, iş/işlemler vb.) bir karar verme mekanizmasının oluşturulması
...	Yükseköğretim ekosisteminde değişimi zorunlu kılan küresel eğilimler doğrultusunda program(lar)ın geleceğe hazır bir hale getirilmesi

...	Zorluklarla başa çıkabilmenin ötesinde zorlukları öngörebilen bir organizasyon ve yönetim yapısına sahip olunması					
...	Program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecinin doğal ve sürekli bir parçası olarak inovasyon odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesi					
...	Teknolojik, ekonomik, sosyolojik ve politik bağlamlarda yaşanan hızlı değişimlere uygun olarak program(lar)ı proaktif bir şekilde (olası riskleri, sorunları, ihtiyaçları ve değişimleri öngörerek harekete geçmek) zamanında güncelleme mekanizmalarının oluşturulması					
...	Yükseköğretim ekosisteminin hızla değişen gündemi kapsamında kurumun rekabet avantajını koruyabilmesi için kuralların yeniden çerçevelendirilerek eğitimin çevik bir yapıya (esnek, dinamik, duyarlı, sürekli) dönüştürülmesi					
...	Küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan yeni gelişmeler doğrultusunda program içeriklerinin hızla yön değiştirebilmesi					
...	Kalite güvence sisteminde yer alan örnek gösterilebilir olgunluk düzeyindeki (içselleştirilmiş, sistematik ve sürdürülebilir) uygulamaların program geliştirme (tasarlama, değerlendirme ve güncelleme) sürecine kılavuzluk etmesi					
...	Değişim ve dönüşüm sürecinde yükseköğretim ekosistemindeki “ <i>değişkenliği, belirsizliği, karmaşıklığı ve muğlaklığı</i> ” (VUCA dünyasını) dikkate alan motivasyonu yüksek çevik bir liderlik yaklaşımının benimsenmesi					

Katılımınız ve Değerli Katkılarınız İçin Teşekkür Ederiz.

Araştırma hakkında daha fazla bilgi edinmek için

*Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden **Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU***

ve/veya

*Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nden **Arş. Gör. Asil DERİN KILIÇ***

ile iletişime geçebilirsiniz.

EK-9. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun yürüttüğü doktora öğrencisi Asil DERİN KILIÇ'ın "Akademiye Giriş Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliğine İlişkin Bir Yapısal Etik Modellemesi: Atatürk Üniversitesi Örneği" isimli doktora tezi kapsamında proje ve yayın çalışmalarında kullanılması için Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 25.05.2023

Teslim Tarihi: 25.05.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez/ Proje uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/ Proje değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 25.05.2023
Toplantının Sayısı : 06

Karar-27: Danışmanlığını Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'nun yürüttüğü doktora öğrencisi Asil DERİN KILIÇ'ın "Akademiye Giriş Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliğine İlişkin Bir Yapısal Etik Modellemesi: Atatürk Üniversitesi Örneği" isimli doktora tezi kapsamında proje ve yayın çalışmalarında kullanılması ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Akademiye Giriş Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliğine İlişkin Bir Yapısal Etik Modellemesi: Atatürk Üniversitesi Örneği" isimli proje çalışmasıyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raporör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 06 Karar No: 27	Toplantı Tarihi: 25.05.2023
	Aşağıda bilgileri verilen proje ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu projeye alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gereke, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
	Proje Yürütücüsü: Asil DERİN KILIÇ Çalışma Konusu: Akademiye Giriş Program Yetkinliği, Liderliği, Esnekliği ve Çevikliğine İlişkin Bir Yapısal Etik Modellemesi: Atatürk Üniversitesi Örneği	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU	
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raporörü