

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA**  
**YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK TEMELLİ**  
**PROGRAM TASARIMI: ÖZGÜN BİR MODEL ÖNERİSİ**

**Dildar ÖZASLAN**

**DOKTORA TEZİ**

**KIRŞEHİR-2024**

**©2024- Dildar ÖZASLAN**

T.C.  
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA  
YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK TEMELLİ  
PROGRAM TASARIMI: ÖZGÜN BİR MODEL ÖNERİSİ

COMPETENCY-BASED CURRICULUM DESIGN FOR  
HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE  
QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION: A NOVEL  
MODEL PROPOSAL

Hazırlayan

Dildar ÖZASLAN

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

KIRŞEHİR-2024

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi, Dildar ÖZASLAN tarafından hazırlanan “Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi” adlı tez çalışması 31/12/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

II. Danışman .....

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

Üye.....

Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Üye.....

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Üye.....

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

31/12/2024

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

31/12/2024

Dildar ÖZASLAN

## ÖZET

# EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK TEMELLİ PROGRAM TASARIMI: ÖZGÜN BİR MODEL ÖNERİSİ

## DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan: Dildar ÖZASLAN**

**Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY (II. Danışman)**

**2024 – (XIX+255)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

### Jüri

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Bu araştırma, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında, yükseköğretim lisans programlarına yönelik özgün bir yeterlik temelli program tasarım modeli oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma gömülü kuram yöntemi ile yürütülmüş, çok boyutlu bir veri toplama süreci benimsenmiştir. Doküman incelemesi ve bibliyometrik analiz yoluyla teorik çerçeve güçlendirilmiş ve mevcut alanyazın ile uygulamalardaki eğilimler belirlenmiştir. Delphi anketleri, akademik uzmanlardan alınan geri bildirimlerle yükseköğretim programlarında yer alması gereken temel yeterliklerin belirlenmesine olanak sağlamış, sektör temsilcileriyle yapılan görüşmeler ise işgücü piyasasının ihtiyaçlarını anlamaya yönelik derinlemesine veriler sunmuştur.

Araştırma sonuçları, eğitimde kalite güvencesi bağlamında yeterlik temelli programların tasarımında, modern iş dünyasının gereksinimlerine ve yükseköğretim standartlarına yanıt veren bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Programların, teknoloji okuryazarlığı, dijital beceriler, sürdürülebilirlik ve disiplinlerarası yeterlikler gibi güncel gereksinimleri karşılayan bir yapıda olması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, bireysel farklılıkları dikkate alan, esnek ve kapsayıcı bir yapı

önerilmektedir. Delphi uzmanlarının ve sektör temsilcilerinin görüşleri, aktif katılımı teşvik eden, uygulamalı eğitim yöntemlerine ağırlık veren ve sürekli güncellenebilir bir program tasarımının gerekliliğini ortaya koymuştur. Mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra etik değerlere bağlılık, mesleki aidiyet, analitik düşünme ve liderlik gibi kişisel niteliklerin de geliştirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal katkılar açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, eğitimde kaliteyi güvence altına alan yeterlik temelli programlar, yalnızca akademik gereklilikleri değil, aynı zamanda iş dünyasının dinamiklerini de karşılayan, sürdürülebilir ve yenilikçi bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede, teori ile pratiğin dengelendiği, öğrenci merkezli ve kalite odaklı programların, yükseköğretimde etkinlik ve verimliliği artıracak sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bibliyometrik analiz, Delphi anketi, kalite güvencesi, sektör beklentileri, yeterlik temelli eğitim, lisans eğitimi.

## **ABSTRACT**

# **COMPETENCY-BASED CURRICULUM DESIGN FOR HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION: A NOVEL MODEL PROPOSAL**

**Ph. D. Thesis**

**Preparer: Dildar ÖZASLAN**

**Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**Assist. Prof. Dr. Ersoy KARABAY (II. Advisor)**

**2024 – (XIX+255)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences**

**Department of Educational Science**

**Curriculum and Instruction**

**Jury**

**Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**Assist. Prof. Dr. Ersoy KARABAY**

**Prof. Dr. Menderes ÜNAL**

**Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT**

**Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN**

This study aims to develop a novel competency-based curriculum design model for undergraduate programs in higher education within the framework of quality assurance in education. In line with this objective, the research was conducted using the grounded theory method, adopting a multidimensional data collection process. Through document analysis and bibliometric analysis, the theoretical framework was strengthened, and trends in existing literature and practices were identified. Delphi surveys allowed for feedback from academic experts, facilitating the identification of core competencies that should be included in higher education curricula, while interviews with industry representatives provided in-depth insights into the expectations of the labour market and how these can be addressed in competency-based curriculum design.

The findings emphasize the significance of an approach that meets the needs of the modern workforce and aligns with higher education standards in designing competency-based curricula within the context of quality assurance. Curricula should be structured to address contemporary demands such as technological literacy, digital skills, sustainability, and interdisciplinary competencies. Additionally, a

flexible and inclusive structure that considers individual differences is recommended. Insights from Delphi experts and industry representatives highlight the necessity of curriculum designs that promote active participation, prioritize applied teaching methods, and allow for continuous updates. Alongside professional knowledge and skills, the development of personal attributes such as adherence to ethical values, professional identity, analytical thinking, and leadership is deemed essential for both individual and societal contributions.

In conclusion, competency-based curricula that ensure quality in education emerge as a sustainable and innovative model addressing not only academic requirements but also the dynamics of the business world. In this context, curricula that balance theory with practice and adopt a student-centred and quality-focused approach are projected to enhance the effectiveness and efficiency of higher education, preparing students more effectively for the demands of the workforce.

**Keywords:** Bibliometric analysis, competency-based education, Delphi survey, industry expectations, quality assurance, undergraduate education.

## ÖN SÖZ

Bu tez, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretim lisans programları için yeterlik temelli bir program tasarım modeli oluşturmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, değişen dünya koşullarına ve iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verebilmesi için öğrencilerin sadece teorik bilgilerle değil, aynı zamanda mesleki bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Bu araştırma, yeterlik temelli bir programın nasıl tasarlanabileceği ve eğitimde kalite güvencesi süreçleri ile nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanmıştır.

Araştırmanın kapsamı, teorik çerçevenin belirlenmesinden yeterliklerin tanımlanmasına, program tasarımı için gerekli olan kriterlerin oluşturulmasından sektörel beklentilerle uyumlu bir model geliştirilmesine kadar geniş bir süreci içermektedir. Çalışma, program tasarımında güncellik, sürdürülebilirlik ve disiplinlerarası bir yaklaşımı merkeze almıştır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında bana rehberlik eden, ilham veren ve yol gösteren birçok değerli kişiye şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim. Öncelikle, doktora sürecimin her aşamasında beni yönlendiren, engin bilgisi ve tecrübeleriyle vizyonumu genişleten saygıdeğer danışmanım **Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**'e sonsuz teşekkür ederim. Kendisi, hem akademik kimliğimin oluşumunda hem de kişisel gelişimimde son derece önemli katkılarda bulunmuş, bu sürecin yalnızca bir tez çalışması değil, aynı zamanda bir öğrenme ve dönüşüm yolculuğuna dönüşmesini sağlamıştır. Onun yol gösterici ve vizyoner yaklaşımı, bu çalışmayı hayata geçiren en temel unsurlardan biri olmuştur.

İkinci danışmanım, çok kıymetli hocam, **Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY**, bu yolculukta yalnızca düşüşlerimde beni motive ederek yeniden ayağa kalkmamı sağlamakla kalmamış, aynı zamanda araştırmamın şekillenmesinde son derece değerli katkılarda bulunmuştur. Kendisine, bana kattığı değerler için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesi üyelerim saygıdeğer hocalarım **Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN** ve **Prof. Dr. Menderes ÜNAL**'a, süreç boyunca yaptıkları yapıcı eleştiriler ve önerilerle tezimin daha güçlü bir temele oturmasını sağladıkları için teşekkür ederim. Veri toplama sürecindeki katkıları ve destekleri, çalışmamın ilerlemesinde son derece kıymetli bir rol oynamıştır.

Tezime jüri üyesi olarak katkıda bulunan değerli hocalarımdan, yüksek lisans sürecimde de bana yol gösteren ve akademik gelişimimde önemli bir rol oynayan kıymetli danışmanım **Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT**'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tezimin değerlendirilmesinde yaptığı yapıcı eleştiriler ve kıymetli önerileriyle çalışmamın niteliğini artıran

saygıdeğer hocam **Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN**'e de içten teşekkürlerimi iletmek isterim. Her iki hocamın da bu süreçteki destekleri benim için son derece kıymetli olmuştur.

Ayrıca, Delphi anketlerine katılarak uzman görüşleriyle araştırmamı zenginleştiren tüm hocalarıma ve gönüllü olarak çalışmaya katılan insan kaynakları uzmanları ve diğer sektör temsilcilerine teşekkürü bir borç bilirim. Sizlerin katkıları olmadan bu çalışmanın bu derece kapsayıcı bir hale gelmesi mümkün olmazdı. Bu süreçte bana motivasyon sağlayan ve yanımda olduklarını hissettiren mesai arkadaşlarıma da en içten teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle aileme; sevgili anneme, babama ve kardeşime, gösterdikleri sabır, anlayış ve destek için minnettarım. Sizler her zaman benim en büyük güç kaynağım oldunuz ve beni her şartta desteklediniz. Sizlerin desteği ve yüreklendirici sözleri, bu yolculuğu daha anlamlı kıldı.

Son olarak, bu yolculuğun sadece bir tez çalışması değil, aynı zamanda bir öğrenme ve gelişim süreci olduğunu bana hissettiren, bu çalışmanın şekillenmesinde katkısı olan tüm değerli insanlara içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmayı, destekleriyle bu süreci mümkün kılan herkese ithaf ediyorum. Çalışmanın, eğitimde kalite ve yeterlik temelli program tasarımı konularına yeni bir perspektif kazandırmasını umuyorum.

Bu çalışmanın basımında kullanılan kağıtlar için Delphi panelistleri adına TEMA Vakfı'na 26 adet fidan bağışı yapılmış ve Darüşşafaka'ya bağışta bulunulmuştur. Bu bağışların, çevreye ve eğitime katkı sağlamasını temenni ederim.

Kırşehir-2024

Dildar ÖZASLAN

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xix
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR.....</b>	<b>12</b>
<b>1.5. TANIMLAR.....</b>	<b>13</b>
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>14</b>
<b>2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ.....</b>	<b>14</b>
2.1.1. Kalite Kavramı.....	14
2.1.2. Eğitimde Kalite Güvence Sisteminin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.1.3. Eğitimde Kalite Güvence Sisteminin Temel Gereklilikleri.....	18
2.1.4. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi.....	20
2.1.5. Kalite Güvencesinde Sistematik Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	28

<b>2.2. YETERLİK TEMELLİ EĞİTİM .....</b>	<b>30</b>
2.2.1. Yeterlik Kavramı .....	30
2.2.2. Yeterlik Temelli Programlar .....	33
2.2.3. Yeterlik Temelli Programların Özellikleri .....	40
2.2.4. Yeterlik Temelli Program İlkeleri .....	41
2.2.5. Yeterlik Temelli Program Tasarımı .....	44
2.2.5.1. Hedeflerin Belirlenmesi .....	46
2.2.5.2. İçeriğin Seçimi .....	48
2.2.5.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi .....	49
2.2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme .....	50
2.2.6. Yeterlik Temelli Eğitimde Paydaş Rollerini .....	52
<b>2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>53</b>
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	53
2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	57
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>63</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ .....</b>	<b>68</b>
3.2.1. Dokümanların Seçimi .....	70
3.2.2. Bibliyometrik Analiz Taramasına Dâhil Edilen Kaynaklar .....	72
3.2.3. Delphi Anketi Örnekleminin Belirlenmesi .....	73
3.2.4. Sektör Temsilcilerinin Belirlenmesi .....	78
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>79</b>
3.3.1. Doküman İncelemesi .....	80
3.3.2. Bibliyometrik Analiz .....	80
3.3.3. Delphi Anketi .....	80

3.3.3.1. Birinci Tur Anketi .....	81
3.3.3.2. İkinci Tur Anketi .....	81
3.3.3.3. Üçüncü Tur Anketi .....	82
3.3.4. Görüşme Formu .....	83
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....</b>	<b>83</b>
3.4.1. Dokümanların Elde Edilmesi.....	84
3.4.2. Bibliyometrik Analiz Süreci .....	84
3.4.3. Delphi Anketlerinin Uygulanması.....	85
3.4.4. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi .....	88
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>89</b>
3.5.1. Dokümanların Analizi .....	89
3.5.2. Bibliyometrik Analiz .....	90
3.5.3. Delphi Anketinin Analizi.....	91
3.5.4. Görüşmelerin Analizi .....	94
<b>3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....</b>	<b>95</b>
3.6.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık) .....	95
3.6.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik) .....	96
3.6.3. İç Güvenirlik (Tutarlılık) .....	96
3.6.4. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik).....	97
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>98</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>98</b>
<b>4.1. DOKÜMAN İNCELEMESİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>98</b>
<b>4.2. BİBLİYOMETRİK ANALİZE İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>102</b>
<b>4.3. DELPHİ ANKETİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>106</b>
4.3.1. Delphi Birinci Tur Anketine İlişkin Bulgular.....	106
4.3.2. Delphi İkinci Tur Anketine İlişkin Bulgular .....	115

4.3.3. Delphi Üçüncü Tur Anketine İlişkin Bulgular .....	126
<b>4.4. GÖRÜŞMELERE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>138</b>
<b>4.5. DELPHİ ANKETİ VE GÖRÜŞMELERİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>151</b>
<b>4.6. EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK TEMELLİ PROGRAM MODEL TASARIMI.....</b>	<b>153</b>
4.6.1. Modelin Bileşenleri .....	154
4.6.2. Yeterlik Temelli Program Geliştirme Süreci.....	155
4.6.3. Yeterlik Temelli Programlarda Benimsenecek Paradigma .....	156
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>159</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>159</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>159</b>
5.1.1. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	159
5.1.2. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	160
5.1.3. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	162
5.1.4. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	163
5.1.5. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	164
5.1.6. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	166

5.1.7. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	167
5.1.8. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	169
5.1.9. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	170
5.1.10. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Kişisel Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	172
5.1.11. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerlere İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	175
5.1.12. Lisans Mezunlarının Performanslarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	176
5.1.13. Sektörün İstihdam Politikalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	177
5.1.14. Lisans Programlarının İş Hayatına Hazırlık Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	178
5.1.15. Mezun Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Gerekliliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	178
5.1.16. Lisans Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	179
5.1.17. Üniversite-Sektör İş Birliği ve Katılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	181
5.1.18. Gelecekte Önemli Olması Beklenen Yeterliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	182
5.1.19. Delphi Anketi ve Görüşmelerin Elde Edilen Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	183
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>186</b>
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	186
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	187
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>188</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>206</b>
<b>EK 1: Delphi Anketi Davet Mektubu .....</b>	<b>207</b>

<b>EK 2: Delphi Anketi E-Posta Daveti.....</b>	<b>208</b>
<b>EK 3: Delphi Anketi Zaman Akışı.....</b>	<b>209</b>
<b>EK 4: Delphi Anketi Yeterlik Temelli Eğitime İlişkin Bilgilendirme Kitapçığı ....</b>	<b>210</b>
<b>EK 5: Delphi Anketi Uzman Görüş Formu.....</b>	<b>213</b>
<b>EK 6: Delphi 1. Tur Anketi.....</b>	<b>215</b>
<b>EK 7: Delphi 2. Tur Anketi.....</b>	<b>217</b>
<b>EK 8: Delphi 3. Tur Anketi.....</b>	<b>223</b>
<b>EK 9: Etik Kurul İzni.....</b>	<b>249</b>
<b>EK 10: Sektör Temsilcileri ile Görüşme Formu .....</b>	<b>250</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>253</b>

<b>Tablo 2.1.</b> Yükseköğretimde Kalite Boyutları ve Boyutlara Karşılık Gelen Özellikler .....	27
<b>Tablo 2.2.</b> Yeterlik Temelli Programları Tanımlama ve Değerlendirme Kriterleri.....	37
<b>Tablo 2.3.</b> Yeterlik Temelli Eğitim Süreci.....	38
<b>Tablo 2.4.</b> Yeterlik Temelli Programların Özellikleri .....	40
<b>Tablo 3.1.</b> Birinci Tur Delphi Anketi Panelistlerinin Demografik Özellikleri .....	76
<b>Tablo 3.2.</b> Delphi Anketi için Görüş Alınan Uzmanların Alanları.....	76
<b>Tablo 3.3.</b> Delphi Anketi Pilot Çalışma Panelistleri.....	77
<b>Tablo 3.4.</b> Delphi Panelistlerine İlişkin Betimsel Bilgiler .....	78
<b>Tablo 3.5.</b> Sektör Temsilcilerine İlişkin Betimsel Özellikler .....	79
<b>Tablo 3.6.</b> Kodlama Örneği .....	95
<b>Tablo 4.1.</b> Dokümanlarda Yer Alan Sözcüklerin Frekansı.....	100
<b>Tablo 4.2.</b> Doküman İncelemesinden Elde Edilen Kodlar .....	101
<b>Tablo 4.3.</b> Birinci Tur Delphi Anketinin Analizinden Elde Edilen Ana Temalar .....	107
<b>Tablo 4.4.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur) .....	108
<b>Tablo 4.5.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur) .....	108
<b>Tablo 4.6.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Ögelerinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur) .....	109
<b>Tablo 4.7.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (Birinci Tur).....	110
<b>Tablo 4.8.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (Birinci Tur)	

.....	111
<b>Tablo 4.9.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (Birinci Tur) .....	112
<b>Tablo 4.10.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (Birinci Tur) .....	112
<b>Tablo 4.11.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (Birinci Tur).....	113
<b>Tablo 4.12.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (Birinci Tur).....	113
<b>Tablo 4.13.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (Birinci Tur) .....	114
<b>Tablo 4.14.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (Birinci Tur).....	115
<b>Tablo 4.15.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur) .....	116
<b>Tablo 4.16.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur).....	117
<b>Tablo 4.17.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur) .....	118
<b>Tablo 4.18.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (İkinci Tur).....	119
<b>Tablo 4.19.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (İkinci Tur).....	119
<b>Tablo 4.20.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda	

Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (İkinci Tur).....	121
<b>Tablo 4.21.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (İkinci Tur) .....	121
<b>Tablo 4.22.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (İkinci Tur) .....	122
<b>Tablo 4.23.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (İkinci Tur).....	123
<b>Tablo 4.24.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (İkinci Tur) .....	124
<b>Tablo 4.25.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (İkinci Tur) .....	125
<b>Tablo 4.26.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda İkinci Tur Sonunda Delphi Anketinden Çıkarılan Maddeler.....	126
<b>Tablo 4.27.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur).....	127
<b>Tablo 4.28.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur).....	128
<b>Tablo 4.30.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur) .....	130
<b>Tablo 4.31.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur) .....	131
<b>Tablo 4.32.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur).....	132

<b>Tablo 4.33.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur) .....	133
<b>Tablo 4.34.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur) .....	133
<b>Tablo 4.35.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (Üçüncü Tur) .....	134
<b>Tablo 4.36.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (Üçüncü Tur) .....	135
<b>Tablo 4.37.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (Üçüncü Tur) .....	136
<b>Tablo 4.38.</b> Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Üçüncü Tur Sonunda Delphi Anketinden Çıkarılan Maddeler .....	137
<b>Tablo 4.39.</b> Sektörün İşe Alım Süreçlerinde Mezunlardan Beklediği Yeterliklere İlişkin Bulgular .....	139
<b>Tablo 4.40.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Mezunlarının Performansına İlişkin Bulgular .....	141
<b>Tablo 4.41.</b> Sektörün İstihdam Politikalarına İlişkin Bulgular .....	142
<b>Tablo 4.42.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programlarının İş Hayatına Hazırlık Düzeyine İlişkin Bulgular .....	143
<b>Tablo 4.43.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Mezun Yeterliklerini Artırmak için Gerekliliklere İlişkin Bulgular .....	144
<b>Tablo 4.44.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programlarının Geliştirilmesine Katkıya İlişkin Bulgular .....	145
<b>Tablo 4.45.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Tasarımına İlişkin Bulgular .....	147

<b>Tablo 4.46.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda İş Birliği ve Katılıma İlişkin Bulgular .....	148
<b>Tablo 4.47.</b> Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Gelecekte Önemli Olması Öngörülen Yeterliklere İlişkin Bulgular .....	149
<b>Tablo 4.48.</b> Alan Uzmanları ve Sektör Temsilcilerinin Ortak ve Farklı Görüşleri .....	152

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının temel amaçları.....	3
Şekil 1.2. Eğitim Kalitesinin Bileşenleri .....	6
Şekil 2.1. Kalite Hareketinin Kronolojisi .....	17
Şekil 2.2. Türk Yükseköğretim Sisteminde Kalite Güvence Sisteminin Tarihsel Gelişimi...22	
Şekil 2.3. YÖKAK Değerlendirme Ölçütleri .....	23
Şekil 2.4. Kalitenin Bileşenleri.....	27
Şekil 2.5. Performansın Bilişsel Süreçlerine İlişkin Bir Model .....	32
Şekil 2.6. Yeterlik Temelli Program Tasarımı .....	46
Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli .....	63
Şekil 3.2. Araştırmanın Örnekleme.....	69
Şekil 3.3. Analize Dâhil Edilecek Dokümanların Belirlenmesi .....	71
Şekil 3.4. Delphi Panelisti Seçim Ölçütleri .....	73
Şekil 3.5. Delphi Anketi Örnekleminin Belirlenmesi .....	75
Şekil 3.6. Delphi Tekniği Veri Toplama ve Analiz Süreci. ....	86
Şekil 3.7. Delphi Anketi Aşamalarına İlişkin Akış Şeması .....	87
Şekil 3.8. Bibliyometrik Analiz Filtreleme Aşamaları.....	90
Şekil 3.9. Delphi Anketi İkinci Tur Görüş Birliği Ölçütleri .....	93
Şekil 4.1. Doküman İncelemesine İlişkin Sözcük Bulutu .....	99
Şekil 4.2. Doküman İncelemesine İlişkin Kod Bulutu.....	100
Şekil 4.3. Bibliyometrik Anahtar Kelime Ağ Analizi .....	103
Şekil 4.4. Yıllara Göre Öne Çıkan Trend Konular .....	104
Şekil 4.5. En Sık Kullanılan Anahtar Sözcükler .....	105
Şekil 4.6. Kavramsal Yapı Haritası .....	106

<b>Şekil 4.7.</b> Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Model Tasarımı .....	158
--	-----

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>ABET</b>	Accreditation Board for Engineering and Technology
<b>ADEK</b>	Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Kurulları
<b>AYA</b>	Avrupa Yükseköğretim Alanı
<b>CEDEFOP</b>	European Centre for the Development of Vocational Training
<b>ENQA</b>	European Association for Quality Assurance in Higher Education
<b>MÜDEK</b>	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>TKY</b>	Toplam Kalite Yönetimi
<b>TYYÇ</b>	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
<b>YÖDEK</b>	Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
<b>YÖK</b>	Yükseköğretim Kurulu
<b>YÖKAK</b>	Yükseköğretim Kalite Kurulu

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemini, amacını ve önemini açıklayan bölümlere yer verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır. Bu unsurlar, araştırmanın kapsamını belirlemek ve okuyucunun çalışmayı daha iyi anlamasını sağlamak amacıyla ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

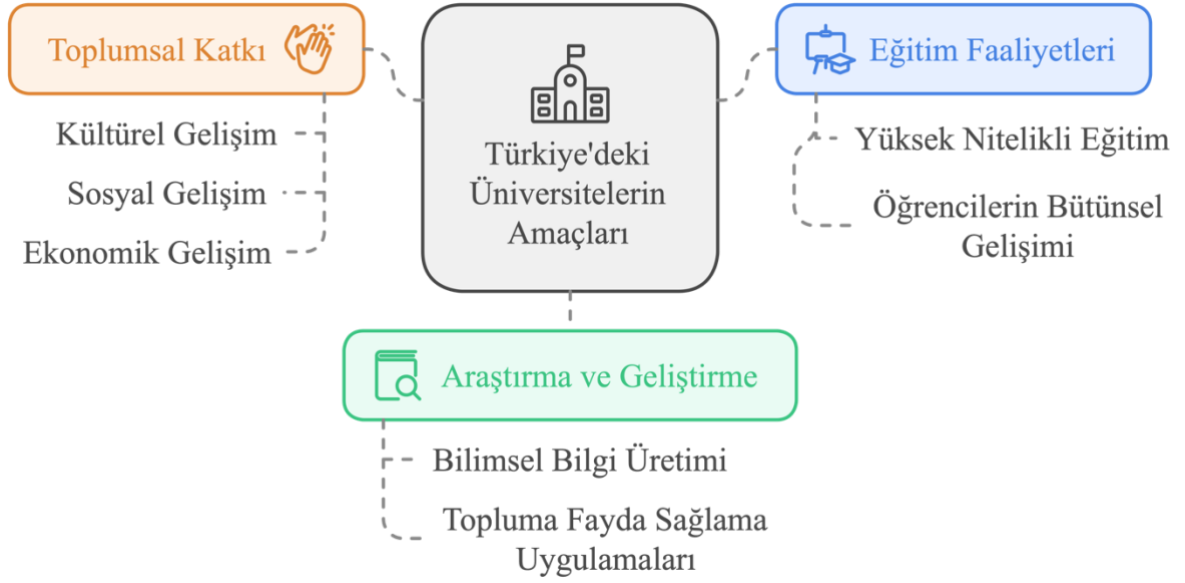
Bireylerin bir ortaöğretim kurumundan mezun olduktan sonra katıldıkları, üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri tarafından planlanıp uygulanan ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim süreçleri yükseköğretim olarak adlandırılır (Cambridge, 2023; Merriam-Webster, 2023; Türk Dil Kurumu, 2023; Yükseköğretim Kanunu, 1981). Geçmişten günümüze farklı ideolojik, sosyal ve sosyo-ekonomik amaçlara göre şekillenen yükseköğretim kurumlarının kökenleri Antik Yunan'da Eflatun'un yakın çevresi tarafından faaliyete geçirilen akademilere kadar uzanmaktadır. Başlarda dini eğitim vermek amacıyla ortaya çıkan yükseköğretim, İslam medreseleri, Çin manastırları ve Hint aşramlarında uygulanmış, Orta Çağ'da ise bilimsel çalışmalara ev sahipliği yapmıştır. 19. yüzyılda Humboldt Modelinin geliştirilmesi yükseköğretim kurumlarının araştırma misyonunu üstlenmesi ile önemli bir dönüm noktası yaşanmıştır. 20. yüzyılda artık yalnızca elit kesime değil, yaygın bir kitleye eğitim veren yükseköğretim kurumları, 2. Dünya Savaşının ardından yeni küresel düzende farklı roller üstlenmeye başlamışlardır (Tezsürücü ve Aybarç Bursalıoğlu, 2013). Yükseköğretim kurumları yerel, bölgesel ve ulusal kalkınma süreçlerinde sosyal, ekonomik ve kültürel gelişim açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Zira bu kurumlar, ülkelerin toplumsal gelişiminin sağlanması, bilimsel, kültürel ve sosyo-ekonomik bilgi birikimlerinin artırılması noktasında önemli çalışmaların yapılmasına, bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılmasına aracılık eder (Akbulut Yıldırım ve Seggie, 2018; Şenay, Şengül ve Seggie, 2020). Bu nedenle, yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının etkinliğini değerlendirmek, bu sistemlerin ve kurumların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için kritik öneme sahiptir.

Yükseköğretimin amacı, tarih boyunca farklı coğrafyalarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Yükseköğretim, bireylere yalnızca mesleki bilgi ve beceri kazandırarak iş gücü piyasasına hazırlamayı değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak yeterlikler kazandırmayı ve topluma aktif bir şekilde katılmalarını amaçlar (Ford,

2017; Kromydas; 2017; McArthur, 2011). Bireylerin kişisel gelişimleri ve entelektüel olgunlukları yükseköğretim yoluyla desteklenirken, eleştirel düşünme, evrensel değerlere sahip olma, öğrenme merakını uyandırma gibi beceriler bu sürecin önemli bileşenleridir (Brooks, Gupta, Jayadeva ve Abrahams, 2020; Hashim, 2022; Trinidad, Raz ve Magsalin, 2021). Aynı zamanda, vatandaşlık eğitimi ve toplumsal sorumluluk bilincinin artırılması ile topluma da önemli katkılar sağlar (Zgaga, 2009).

Yükseköğretimin bahsi geçen misyonları göz önünde bulundurulduğunda, bu amaçların etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi için kalite güvence sistemlerinin önemi ve gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Kalite, bir ürün, hizmet ya da sürecin belirlenen standartlara uygunluğu, kullanıcı ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi, verimlilik ve maliyet etkinliği ile sürekli iyileştirme ve gelişim süreçlerini bir arada barındıran hem sonuçların hem de süreçlerin değerlendirildiği çok boyutlu bir kavramdır (Harvey ve Green, 1993). Eğitim açısından ele alındığında ise, bir programdaki veya kurumdaki eğitim süreci ve çıktılarının, önceden belirlenmiş olan standartlara uygunluğunun sistematik olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimin kalite güvencesi, öğrencilerin meslek yaşamlarında ihtiyaçları olabilecek bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmelerine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimde kalite güvencesinin, öğrencilerin başarısını, ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimini ve toplumun refahını sağlamanın temel bir unsuru olduğu iddia edilebilir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için kalite güvencesi süreçlerinin etkin bir şekilde uygulanması zorunludur.

Yükseköğretim kurumları bir yandan bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel kalkınmaya katkıda bulunacak bireyler yetiştirmeyi amaçlarken diğer yandan bilgi üretimini artırmayı ve toplumun gelişimine hizmet etmeyi hedeflemektedir. Şekil 1.1’de Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarına ilişkin görsele yer verilmiştir.



*Şekil 1.1. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının temel amaçları (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, md. 4)*

Şekil 1.1'de görülen Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının temel amaçları, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile belirlenmiştir. Bu amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1. Eğitim ve öğretim faaliyetleri:** Üniversiteler, bilimsel ve teknolojik bilginin üretimini, öğrencilerin mesleki, kişisel ve sosyal gelişimini destekleyecek yüksek nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmeyi amaçlar (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, md. 4).
- 2. Araştırma ve geliştirme:** Üniversiteler, araştırma yaparak bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunmak ve bu bilgileri topluma ve insanlığa fayda sağlayacak şekilde uygulamaktır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, md. 4).
- 3. Toplumsal katkı:** Üniversiteler, toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik gelişimine katkıda bulunmayı ve topluma hizmet etmeyi amaçlar (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, md. 4).

Sonuç olarak, Türkiye'deki üniversiteler eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma geliştirme ve toplumsal katkı gibi temel amaçlar doğrultusunda hem ülke içindeki kalkınmaya hem de küresel bilgi birikimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, üniversitelerin topluma sunduğu hizmetlerin, bilimsel gelişmelerin yanı sıra, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal ve kültürel gelişmelere de önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Yükseköğretimin bu temel amaçları doğrultusunda, üniversiteler yalnızca bu amaçları yerine getirmekle kalmayıp, mezunlarının iş gücü piyasasında aktif roller üstlenmelerini ve

işverenlerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanıma sahip olmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, mezunların iş dünyasındaki yeri ve işverenlerin yükseköğretimden beklentileri, üniversitelerin program tasarımında ve eğitim politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasına geçişi, sahip oldukları bilgi ve becerilerin işverenlerin ihtiyaç duyduğu personel nitelikleriyle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir (Nicolescu ve Păun, 2009). Dolayısıyla, yükseköğretim kurumları iş gücü piyasasının beklentilerini, sektördeki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederek öğrencilerine gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması noktasında yükümlülüklerini yerine getirmelidir.

İş gücü piyasası, dijitalleşme, globalleşme ve sürekli değişen ekonomik koşullar nedeniyle dinamik bir yapıya sahip olduğundan mezunların geniş yelpazede çeşitli becerilere sahip olmalarını beklemektedir (Tyrańska, Łapczyński, Walczak ve Ziębicki, 2021). Yükseköğretim kurumlarının iş gücü piyasasının taleplerine ne kadar hızlı yanıt verebildiği, mezunların iş bulma süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir gösterge haline gelmiştir (Bardhan, Hicks ve Jaffee, 2010). Bu nedenle, programların iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, yükseköğretim kurumlarının temel çalışma konularından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının iş gücü piyasası taleplerine daha hızlı ve etkili yanıt verebilmesi, mezunların iş bulma sürecini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Yükseköğretimde program tasarımı, öğrencilerin hem akademik açıdan hem de meslek yaşamlarında başarılı olmaları noktasında anahtar rol oynamaktadır. Geleneksel eğitim modelleri genellikle bilgi aktarımı ile sınırlı kalmakta ve öğrencilerin mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmekte yetersiz kalmaktadır. Buna karşın, yeterlik temelli programlar, öğrencilerin hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırarak onları mesleki yaşamlarına hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımı geleneksel bakış açısından farklı kılan şey, öğrenci merkezli bir eğitim modeli sunarak öğrencileri mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel yeterlikleri kazandırmaya odaklanmasıdır (Wheeler, 2012b).

Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, bu çıktılara ulaşma sürecinin planlanması ve iyileştirmenin sürekli hale getirilmesine yönelik bir döngü sunarak eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Harvey ve Green, 1993). Kalite güvence sistemleri yalnızca akademik başarının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmayarak mezunların mesleki yaşamlarındaki başarılarının belirlenmesi noktasında dinamik bir yapıya sahip olmalıdır. Bu bağlamda, yeterlik temelli programlar ile eğitimde kalite güvence sisteminin bütünleştirildiği bir eğitim süreci hem eğitimin verimliliğini

artıracağı hem de mezunların mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlara karşı hazırlıklı olarak yetişmelerini sağlayacağı iddia edilebilir.

Yeterlik temelli yaklaşımların iş dünyasının taleplerine cevap verebilme esnekliğinin olması, yükseköğretim programlarının yenilikçi ve dinamik bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunduğundan, eğitimde kaliteyi artırmak için bir zorunluluk haline gelmiştir (González ve Wagenaar, 2008). Bu tür programlar, özellikle küreselleşen iş piyasasında, mezunların uluslararası yeterlik standartlarına uyum sağlaması, onların rekabet gücünü artıracak bir faktördür (OECD, 2018). Bir yükseköğretim kurumunun bu değişim sürecine ayak uydurabilmesi, hem ulusal hem uluslararası arenada kurumun tercih edilirliliğinin ve bilinirliğinin artmasına katkıda bulunabilir.

Yükseköğretimde yeterlik temelli programlar, yalnızca akademik bilginin kazandırılması ile sınırlı olmayıp, hem günlük hem mesleki yaşamlarında gereksinim duyacakları bilgi, beceri ve tutumları bütüncül bir şekilde kazandırılmasını amaçlar. Mesleki yeterlik, bireyin mezuniyet sonrası iş gücü piyasasında ihtiyaç duyacağı becerilerle donatılmasını kapsarken, kişisel yeterlik ise problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve liderlik gibi bireyin kişilik haline getireceği becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir (Yorke ve Knight, 2006). Bu bağlamda, programların çok yönlü bir şekilde tasarlanıp diğer mezunlarla rekabet edebilecek becerilerle donatılması önemlidir.

Mezunları bir adım öne taşıyacak olan becerilerin öğretiminde, yeterlik temelli eğitimi destekleyecek çeşitli yaklaşımlardan faydalanılabilir. Bu noktada, özellikle bütünleşik öğrenme ve iş temelli öğrenme gibi yaklaşımlar, öğrencilerin teorik bilgi ile pratik beceriyi bütünleştirmelerine olanak sağlayarak mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Billett, 2011). Bu yaklaşımlar ile öğrenciler sahada uygulamalar yaparak ve gerçek dünya deneyimleriyle yüzleşerek mesleki deneyimlerini artırır. Benzer şekilde, deneyimsel öğrenme modelleri de öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarına olanak tanır. Bu modeller, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almayı öğretir, böylelikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlar (Kolb, 2014).

Geleneksel eğitim yaklaşımları, çoğunlukla bilgi aktarımını önceliklendiren ve teorik bilginin öğretilmesine odaklanan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, öğrencilerin mesleki yaşamlarında gereksinim duyacakları yeterliklerin kazandırılması noktasında birtakım eksiklikler taşımaktadır. İş dünyasındaki dinamizm nedeniyle yalnızca bilgiye dayalı

öğrenmeler, mezunların başarılı bir mesleki kariyere sahip olmaları için yeterli kalmamaktadır (Jackson, 2015). Teorik bilginin merkeze alındığı bu modeller, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olma gibi yetkinliklerini geliştirmeleri noktasında sektör beklentilerine ayak uyduramamaktadır (Tynjälä, 2008). Bu sınırlılıkların bir sonucu olarak, yeterlik temelli eğitim yaklaşımlarına olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Yeterlik temelli eğitim yaklaşımı, eğitimde kaliteyi merkeze alan bir anlayışı temsil eder. Eğitimde kalite, öğretimin niteliği, öğrencilerin memnuniyeti, mezunların işe yerleşme oranı ve eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde yönetilmesi gibi birçok unsuru kapsamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde kaliteyi çok boyutlu bir perspektifle ele alır. Şekil 1.2’de bu boyutlara ilişkin görsele yer verilmiştir.



*Şekil 1.2. Eğitim Kalitesinin Bileşenleri*

Şekil 1.2 incelendiğinde, eğitimde kalitenin, öğretim kalitesi ve öğretmen performansı ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kullandıkları modern ve yenilikçi öğrenme modelleri, sınıf yönetiminin iyileştirilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması eğitimin kalitesini artıran unsurlar arasındadır (Batra, Pillai ve Kaim, 2023; Harrison vd. 2020; Susiani, Suastra ve Arnyana, 2022). Öğrencilerin öğretim süreçlerinden ve aldıkları hizmetlerden memnuniyetleri, sürece aktif bir şekilde katılımları ve sağladıkları geri bildirimler kalitenin önemli göstergeleri arasındadır (Prakash, 2018). Eğitimde kaliteyi etkileyen bir diğer önemli faktör ise mezunların iş piyasasındaki başarılarıdır. İşverenler, mezunların yeterliklerini ve iş piyasasında başarılı olmalarını yüksek kaliteli bir eğitim aldıklarının göstergesi olarak yorumlamaktadırlar (Dicker, Garcia, Kelly ve Mulrooney,

2018). Eğitimin kalitesi, mezunların iş piyasasında rekabet edebilirliğini artırmaktadır (Daka ve Changwe, 2020). Eğitim politikalarının geliştirilmesi, finansal kaynakların sağlanması, eğitimde erişilebilirlik ve eşitliğin sağlanması yoluyla politika ve yönetim eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlar arasında sayılmaktadır.

Eğitimde kalitenin güvence altına alınması noktasında yeterlik temelli programlar önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu tür programlar, teorik bilginin yanı sıra, öğrencilerin mesleki yaşamlarında gereksinim duyacakları becerilere odaklandığından eğitimde kaliteyi güvence altına almayı amaçlamaktadır (Mulder, 2012; Yorke ve Knight, 2006). Eğitimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik süreçler, yeterlik temelli programların çıktılarını değerlendirmeye olanak sağlayarak programların sürekli iyileştirilmesi sürecine katkıda bulunur. Benzer şekilde, yeterlik temelli programlar da eğitim süreçlerinin daha ölçülebilir ve değerlendirilebilir hale gelmesini sağlayarak eğitimde kalitenin güvence altına alınmasına destek olur. Dolayısıyla eğitimde kalite güvence süreçleri ile yeterlik temelli programların karşılıklı olarak birbirini desteklediği ve bu süreçlerin birbirlerinden beslendiği iddia edilebilir.

Yeterlik temelli programlar, temel olarak öğrencilere belirli yeterlikleri kazandırmayı hedeflediğinden, her aşamada somut öğrenme çıktıları oluşturulur. Kalite güvence sistemleri, bu öğrenme çıktılarının değerlendirilebilmesini ve programların sürekli olarak izlenebilmesini sağlar (González ve Wagenaar, 2008). Ayrıca, yeterlik temelli programlar, öğrenci merkezli yaklaşımları teşvik ederek, eğitim süreçlerinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha uygun hale gelmesine olanak sağlar (Mulder, Gulikers, Biemans ve Wesselink, 2009). Böylelikle, hem öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik memnuniyetlerinin artırılması hem de öğrencilerden alınan geri bildirimler sayesinde daha esnek ve dinamik bir süreç sağlanarak eğitimde kalite güvence altına alınmış olur.

Yeterlik temelli eğitim ilkeleri ile kalite güvencesi standartlarının uyumlu olup olmadığı da bu bağlamda önemli bir tartışma konusudur. Bu uyum bağlamında, kalite güvence sistemlerinin öğrencilerin hem kişisel hem mesleki gelişimlerini destekleyen bir yapıya kavuşturulmasını gerektirirken, aynı zamanda bu standartların iş gücü piyasasının talepleriyle ne derece örtüştüğünü de kapsamalıdır. Sonuç olarak, yeterlik temelli program çıktıları ile kalite güvence standartlarının uyumlu olması, kusursuz işleyen bir eğitim sistemi olması yolunda önemli bir adım olabilir. Bu bağlamda, yükseköğretimde ortaya çıkan sorunlar ve yeterlik temelli programların geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde karşılaşılan zorlukların da ele alınması gerekir. Çünkü, bu faktörler de kalite güvencesi standartları ile

uyumun sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.

Yükseköğretimde yeterliklerin tanımlanması ve değerlendirilmesi ile program geliştirme ve uygulama süreçlerinde ortaya çıkan problemler, eğitim sisteminin etkililiğini, dolayısıyla iş gücü piyasası ile uyumunu etkileyen unsurlar arasındadır. Yeterliklerin net bir şekilde tanımlanmaması, iş gücü piyasası ile örtüşmemesi, program geliştirme sürecinde karşılaşılan metodolojik zorluklar ve ğretim yeleri ile öğrencilerin adapte olma süreçleri gibi faktörler bu süreçte karşılaşılabilecek birtakım zorluklar arasında sayılabilir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının bu zorlukları göz önünde bulundurması gerekir.

Yükseköğretimde yeterlik temelli eğitim, mezunların bir mesleki alana yönelik belirli bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasını amaçlamaktadır. Ancak birçok yükseköğretim kurumunda yeterliklerin net ve somut bir çerçevesinin olmadığı görülmektedir. Programların hedeflerindeki bu eksiklik, mezunların hangi yeterliklere sahip olacağı hususunda da bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumsuz yansıdağı gibi mezun yeterliklerinin iş dünyasında da karşılık bulamaması ile sonuçlanabilir (Bologna Süreci, 2010). Ayrıca, yeterliklerin yükseköğretim kurumları arasında tutarsız bir şekilde tanımlanması, kurumlar arasında eşitsizliklere ve kalite güvencesi süreçlerinde aksaklıklara neden olabilir. Bunun yanı sıra, mezun yeterliklerinin iş dünyasında karşılık bulmaması da yeterliklerin açık ve net bir şekilde tanımlanmamasının bir sonucudur. Bu durum, yükseköğretim mezunlarının sahip oldukları yeterlikler ile iş gücü piyasasının beklentileri arasında bir uyumsuzluğa işaret eder. Bu uyumsuzluk, mezunların iş bulma süreçlerini zorlaştırdığı gibi aynı zamanda işsizlik oranlarının da artmasına sebep olabilir. Yeterliklerin iş gücü piyasasının talepleri doğrultusunda düzenlenmesi, hem mezunlar hem de işverenler açısından ciddi bir verimsizliğe neden olmaktadır (Barrie, 2006). Yeterliklerin tanımlanması sürecinin yanı sıra, programların geliştirilmesi ve uygulanmasındaki metodolojik ve yapısal zorlukların giderilmesi, yükseköğretim sisteminde sürdürülebilir bir iyileşme sağlayabilir.

Yukarıda sözü edilen tüm faktörler, aslında, yeterlik temelli programların eğitimde kalite güvencesinin sürdürülebilirliğinde ne kadar önemli bir rol oynadığına dayanak oluşturmaktadır. Kalite güvencesi sistemleri, eğitimdeki süreçlerin sürekli olarak izlenmesini ve iyileştirilmesini amaçlarken, yeterlik temelli programlar ise bu süreçte öğrencilerin edindikleri yeterliklerin net ve somut bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayarak kalite güvencesine katkıda bulunur. Öğrencilerin edindikleri yeterlikler ile öğrenme ıktıları düzenli olarak değerlendirilip bu değerlendirmeler ışığında programda yapılan revizyonlar, eğitimde kaliteyi sürekli olarak geliştirmeye yönelik bir mekanizma oluşturur. Bununla birlikte, yeterlik

temelli programlar, eğitimin tüm paydaşlarına (öğrencilere, öğretim üyelerine ve işverenlere) ortak bir hedef ve değerlendirme kriteri sunarak daha kapsayıcı bir eğitim modeli oluşturur. Sürekli değerlendirme ve iyileştirme döngüsü, hem eğitim süreçlerinin hem de mezunların iş gücü piyasasındaki performansının sürekli olarak geliştirilmesine imkan tanır (CEDEFOP, 2013). Sonuç olarak, yeterlik temelli eğitim ile kalite güvencesi süreçleri arasındaki bu uyum, eğitimde sürdürülebilir kalite yönetiminin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Le Boterf, 2001).

Günümüzde yükseköğretimde kaliteyi artırmak ve bu kaliteyi güvence altına almak, bireylerin işgücü piyasasındaki rekabet gücünü artırmak ve ülkelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlamak için bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, yeterlik temelli program tasarımları, yükseköğretimde öğrenci merkezli ve işlevsel yaklaşımlar geliştirilmesi için gerekli bir paradigma değişimini ifade etmektedir. Ancak mevcut durum değerlendirildiğinde, yükseköğretim programlarının tasarımında öğrenci yeterlikleri ile kalite güvence sistemlerinin bütüncül bir yaklaşımla entegre edilmediği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretimde kalite güvence sistemleri ve yeterlik temelli eğitim konularında yapılan tez çalışmalarının çoğunlukla yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri alanlarında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların büyük bir bölümü, kalite güvencesi sistemlerinin kurulması ve işletilmesi süreçlerine odaklanmakta; yeterlik temelli eğitim ise daha çok öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli konulardaki yeterliklerinin betimlenmesi çerçevesinde ele alınmaktadır. Ancak, yükseköğretim düzeyinde kalite güvence sistemleri ile yeterlik temelli eğitim modellerini birleştiren bütüncül yaklaşımlara yönelik kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu ve bu alanda bir boşluk bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu eksiklikler, yükseköğretimde öğrenci başarısını artırmaya yönelik yapılandırılmış bir değerlendirme sürecinin geliştirilmesini ve kalite güvence sistemleri ile yeterlik temelli program tasarımı arasında güçlü bir bağ kurulmasını güçleştirmektedir. Sonuç olarak, mevcut program tasarımlarında ölçülebilirlik, sürdürülebilirlik ve kalite güvence sistemlerine ilişkin süreçlerin yeterince desteklenmediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim düzeyinde kalite güvence sistemleri ile bütünleştirilmiş yeterlik temelli bir program modelinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir model, yalnızca kalite güvence uygulamalarını güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenci merkezli bir öğrenme

ortamı sağlayarak bireysel yeterliklerin geliştirilmesine ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sunabilir.

Ayrıca, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında kalite güvencesi sistemleri ile belirlenen standartlar, program tasarımlarında yeterlik temelli bir yaklaşımın benimsenmesini öngörmektedir. Ancak bu yaklaşımın uygulamada yeterince somutlaştırılmadığı ve teori ile uygulama arasındaki uyumsuzluğun devam ettiği görülmektedir. Alanyazın, yeterlik temelli program tasarımına ilişkin geliştirilen modellerin çoğunun teorik düzeyde kaldığını ve pratikte uygulamaya dönüşemediğini ortaya koymaktadır (TYYÇ, 2024).

Yukarıda yapılan tartışmalar ışığında, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde kalite güvence sistemleriyle bütünleştirilen yeterlik temelli bir program modelinin geliştirilmediği anlaşılmaktadır. Bu eksiklik, eğitim süreçlerinde kalite güvencesi ile öğrenme çıktıları arasında ilişki kurmayı zorlaştırmakta ve öğrencilerin iş yaşamlarındaki başarısını artırmaya yönelik yenilikçi yöntemlerin uygulanmasını sınırlamaktadır. Mevcut sistemler, yükseköğretimde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturma, işgücü piyasasının gerekliliklerini karşılayacak şekilde programları yapılandırma ve öğrenme çıktılarının ölçülebilirliğini artırma gibi temel ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır. Bu çalışma, alandaki bu boşluğu doldurmayı ve yeterlik temelli program geliştirme konusunda disiplinler arası bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi “Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımı nasıl olmalıdır?” şeklinde yapılandırılmıştır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırma, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımının temel özelliklerini tanımlamayı ve alanyazındaki dokümanlar, alan uzmanları ile sektör temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda özgün bir program tasarım modeli önerisi sunmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırma sonucunda, Eğitimde Kalite Güvence Sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımına ilişkin özgün bir model önerisi sunulmuştur. Araştırmanın genel amacı, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımı sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yeterlik temelli eğitim uygulayan yükseköğretim kurumlarının program tasarımına ilişkin uygulamalarında öne çıkan özellikler nelerdir?
2. Bibliyometrik analiz, alanyazındaki yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program tasarımlarına ilişkin hangi eğilimleri ve temaları öne çıkarmaktadır?
3. Alan uzmanlarının eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında, yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir programın tasarımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sektör temsilcilerinin eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında, yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir programın tasarımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Dokümanlar, bibliyometrik analiz, alan uzmanlarının ve sektör temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda, eğitimde kaliteyi güvence altına alan yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımı nasıl olmalıdır?

Bu sorulara yanıt ararken, özellikle eğitimde kalite güvence sistemlerinin yükseköğretimdeki etkilerini ele almak ve yeterlik temelli programların bu bağlamdaki rolünü incelemek kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Eğitimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretimde öğrenim süreçlerini iyileştirmek ve mezunların iş gücü piyasasındaki etkinliğini artırmak için hayati bir araç olarak kabul edilmektedir. Ancak, mevcut sistemlerin nasıl yapılandırılacağı ve uygulanacağı konusunda yeterli bir yol haritası bulunmamaktadır. Bu durum, yükseköğretimde eğitim süreçlerinin kalitesini artırmayı ve öğrenme çıktılarının sürdürülebilirliğini sağlamayı zorlaştırmaktadır. Eğitimde kalite güvencesi ile yeterlik temelli programları bütünleştiren bir yaklaşıma olan ihtiyaç, bu alandaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Bu araştırma, bu boşluğu doldurmayı ve yükseköğretime yönelik özgün bir yeterlik temelli program modeli sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer kritik önemi, yalnızca teoriyle sınırlı kalmayıp, uygulamaya dönük somut katkılar sunmasında yatmaktadır. Doküman incelemesi ve bibliyometrik analiz yoluyla elde edilen veriler, bu alandaki mevcut eğilimleri ve eksiklikleri kapsamlı bir şekilde ortaya koymuş, farklı uzmanlık alanlarından alan uzmanlarının ve sektör temsilcilerinin görüşleri ise bu modeli zenginleştirmiştir. Bu çok yönlü yaklaşım, çalışmanın hem akademik alanyazına hem de uygulama alanına katkı sunmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de, eğitimde kalite güvence sistemleri ve yeterlik temelli eğitim yaklaşımlarını bir arada ele alan kapsamlı çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalar, genellikle mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme veya tıp gibi belirli alanlara odaklanmakta, yükseköğretimde program tasarımı konusundaki bütüncül yaklaşımlar sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında geliştirilen özgün model, yükseköğretimde

kaliteyi artırmaya yönelik uygulamaları destekleyecek ve bu alanda yapılacak nitel ve nicel araştırmalara ilham kaynağı olacaktır.

Araştırma bulgularının, yalnızca akademik kurumlar için değil, aynı zamanda politika yapıcılar ve uygulayıcılar için de yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir. Çalışma, eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaya ve toplumsal refahı güçlendirmeye katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Eğitimde kalite güvence sistemlerinin etkin bir şekilde uygulanması, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda iş gücündeki etkinliklerini ve kariyer gelişimlerini de desteklemektedir.

Bu çalışmanın sunduğu modelin, mezunların bireysel yeterliklerini artırarak, işsizlik oranlarının düşmesine ve iş gücü piyasasının gereksinimlerine daha iyi yanıt verilmesine olanak tanınması öngörülmektedir. Daha donanımlı mezunlar, bireysel kariyer gelişimlerini desteklemekle kalmayacak, aynı zamanda ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına da katkı sağlayabilir. Böylece bu araştırma, yükseköğretim kurumlarının program geliştirme süreçlerinde kaliteyi artırmak ve eğitimin toplumsal etkisini genişletmek açısından kritik bir rol oynadığı öne sürülebilir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu çalışma;

1. Kapsamı itibariyle yükseköğretim düzeyindeki lisans programları ile,
2. Veri toplamak aracı olarak kullanılacak olan Delphi anketi ve görüşme formu ile,
3. Delphi anketi ile toplanacak olan veriler için yurtiçi bir yükseköğretim kurumunda görev yapan 29 öğretim elemanı ile,
4. Görüşmeler ile toplanacak veriler için yurtiçindeki 10 özel sektör temsilcisi ile,
5. Bibliyometrik analizde kullanılan veri tabanlarının kapsamı ile,
6. Doküman incelemesinde analiz edilen belgelerin erişilebilirliği ve seçilen dokümanların nitelik ve nicelik açısından sağladığı bilgiler ile sınırlıdır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

1. Delphi anketine katılan uzmanlar ile görüşmelerin gerçekleştirildiği sektör temsilcilerinin görüşlerini samimi ve doğru bir şekilde ifade ettikleri varsayılmaktadır.
2. Delphi anketine katılan alan uzmanları ile görüşmelerin gerçekleştirildiği sektör temsilcilerinin kalite güvencesi ve yeterlik kavramlarını doğru anladığı ve bunları değerlendirebilecek bilgi birikimine sahip oldukları varsayılmaktadır.

3. Sektör temsilcilerinden alınan geri bildirimlerin, genel olarak iş dünyasının ihtiyaçlarını temsil ettiği varsayılmaktadır.

## 1.5. TANIMLAR

**Yeterlik:** Yeterlik, bireyin belirli bir iş ya da görevi başarıyla yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Yeterlikler, bireyin hem mesleki alanda hem de kişisel yaşamda etkin olabilmesini sağlayan özelliklerdir (Eraut, 1994).

**Yeterlik Temelli Eğitim:** Yeterlik temelli eğitim, öğrencilerin belirli yeterliklere ulaşmasını hedefleyen ve bu yeterlikleri kazandıklarını gösterebilmelerine dayalı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modelde, öğrenme süreci yerine öğrenme çıktıları ön planda tutulur ve öğrencilerin belli bir konuya dair bilgi, beceri ve tutumları kazanıp kazanmadığı değerlendirilir (Mulder, 2012).

**Eğitim Programı:** Eğitim programı, bir eğitim süreci boyunca öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılacağını belirleyen sistematik bir öğretim çerçevesidir. Program, öğrenme hedeflerini, içeriği, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2017).

**Yükseköğretim Programı:** Bireylerin mesleki, akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla belirli bir alanda düzenlenen, hedeflenen öğrenme çıktıları doğrultusunda yapılandırılmış ve akreditasyon süreçleriyle kalite güvencesi sağlanan sistematik bir eğitim planıdır. (UNESCO, 2022; YÖK, 2020).

**Eğitimde Kalite Güvence Sistemi:** Eğitimde kalite güvence sistemi, eğitim süreçlerinin ve sonuçlarının belirlenen standartlara uygunluğunu sürekli izleyen, değerlendiren ve iyileştiren bir mekanizmadır. Kalite güvence sistemleri, eğitim kurumlarının sunduğu hizmetlerin kalitesini güvence altına almak için kullanılan süreç ve uygulamaları içerir. Bu sistem, eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin performanslarının izlenmesi, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve mezunların iş gücü piyasasındaki başarılarının takip edilmesi gibi unsurları kapsar (Harvey ve Green, 1993).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal ve kuramsal çerçeve ele alınacaktır. Çalışmanın kapsamına uygun olarak, eğitimde kalite güvence sistemi ve yeterlik temelli eğitim yaklaşımlarına ilişkin alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu iki kavramın yükseköğretim bağlamındaki etkileşimi tartışılmıştır. Bu bağlamda, alanyazında yer alan tanımlar, teoriler, modeller ve araştırma bulguları ışığında konuya ilişkin bir arka plan sunulmuş; araştırmanın temelini oluşturan kavramların sistematik bir şekilde açıklanmasına özen gösterilmiştir.

#### 2.1. EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ

Bu bölümde, eğitimde kalite güvence sistemi kavramı bağlamında; kalitenin eğitim için anlamı, eğitimde kalite güvence sisteminin tarihsel gelişimi, eğitimde kalite güvence sisteminin temel gereklilikleri, yükseköğretimde kalite güvence sistemi ve kalite güvencesinde sistematik yaklaşımlar ve yöntemlere ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Kalite Kavramı

Alanyazında “eğitimde kalite” kavramına ilişkin üstünde uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır. Bunun en önemli nedeni eğitim sistemlerinin ve bu eğitim sistemlerinden olan yükseköğretim kurumlarının kompleks yapısıdır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Mevcut tanımlardan yola çıkılarak kalite güvencesi “bir kuruluşun gerekli kalite standartlarını sağlamaya yönelik gerçekleştirdiği birtakım uygulamalar ve belirli kriterlere dayalı olarak yapılan sistematik izleme ve değerlendirilme faaliyetleri” olarak tanımlanabilir (Hamalainen, 2003). Bu nedenle kalite güvencesinden beklenen, kalite gerekliliklerinin kullanıcıların ihtiyaç ve beklentilerini yansıtması ve bu gerekliliklerin kuruluşu, müşteri ve diğer tüm paydaşlara yönelik bir teminat sağlamasıdır (Derdiyok, 2019).

Değişim, gelişim, yeniden yapılanma ve reform kavramları ile yakından ilgili olan kalite, bir bakıma insana değer verme, sürekli değişim ve yenilenme olarak da tanımlanabilir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bu bağlamda eğitimde kalite güvencesi de bir eğitim kurumundaki paydaşların katılımının sağlanması yoluyla eğitimi daha nitelikli bir hale getirmeyi amaçlayan bir eğitim kültürünün yerleştirilmesi olarak düşünülebilir. Bakioğlu ve Baltacı’ya (2010) göre eğitimde kalite güvencesi, tüm kurumun sistematik yönetim ve değerlendirme sürecini benimsemesi ve başarının gözlemlenerek kaliteyi artırmaya ve çıktılarının kalitesini sağlamaya yönelik çeşitli çalışmaların yapılmasına çaba göstermektir. Bu

doğrultuda, kalite çalışmaları konusundaki gayretler paydaşlara kaliteli bir yönetim, mezun ve öğrencinin başarısını mümkün olan en iyi düzeyde sağlandığı güvenini vermektedir.

Güvence kavramı alınan sorumluluğa karşı ortaya konulan şey, güven vermek ve mutlaka sağlanacağına yönelik verilen teminat olarak tanımlanmış olup teminat ve garanti kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010; Türk Dil Kurumu, 2022). Eğitim, işletmelerden farklı olarak kâr ve verimlilik gibi niceliksel çıktılara değil, öğrenmenin sağlanması, öğrencilerin bir sonraki eğitim kurumuna hazır hale gelmesi veya mezun olduktan sonra mesleğe başladığında iş alanının gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip donanımlı bir birey olması üzerine odaklanmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010; Hesapçıoğlu, 2006). Dolayısıyla insan davranışını temele alan hususlarda *güvence vermek* terimi yerine *temin etmek* terimi daha uygun görülmektedir. Çünkü, merkezinde insan olan eğitim gibi bir sektörde verilen her kararın rasyonel olmayabileceği, duyguların ön planda olduğu durumlardan etkilenebileceği ve ilgi, yetenek ve eğilimlerin farklı olabileceği aşikardır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Özetle, eğitimde kalite, yalnızca standartların karşılanması ile sınırlı değildir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir süreçtir. Kalite güvencesi, eğitim kurumlarında sürdürülebilir gelişim ve yenilikçi yaklaşımlar sunarak hem bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi hem de toplum için faydalı bireyleri kazandırmayı hedefler. Eğitimde kalite, insana değer verme ilkesiyle birleştiğinde, paydaşların katılımı ile oluşturulan bir güven kültürü içinde şekillenir ve bu kültür, öğrenenlerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan ortamı sağlar.

### **2.1.2. Eğitimde Kalite Güvence Sisteminin Tarihsel Gelişimi**

Kalite kavramının ifade ettiği anlamın izah edilebilmesi için kavramın tarihsel geçmişini ve ortaya çıkış serüvenini incelemek yararlı olacaktır. Alanyazın tarandığında kalite güvencesinin sanayileşmenin ortaya çıkması ile birlikte konuşulan bir konu haline geldiği görülmektedir (Oakland, 2003). Sanayi devrimi öncesinde çeşitli meslek dallarındaki zanaatkârlar, kendi standartlarını belirleyerek bu standartlar doğrultusunda bir hizmet sunmaktaydılar. Ancak, kalite standartlarını belirleyen ve zanaata uygun çıraklık eğitim programları düzenleyen ilk örnek Ahilik teşkilatıdır. Yaygın bilinen yönüyle bir Esnaf Örgütlenmesi (Lonca Teşkilatı) olan Ahilik Teşkilatının, kalite kültürünün temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Kurumsal geçmişe sahip olan ve standart geliştirerek mesleki eğitime anlam kazandıran Ahilik, aynı zamanda kalite güvence sistemi uygulamasının da temelini oluşturmaktadır. Güçlü bir İmparatorluk olan Osmanlı Döneminde 13. yüzyılda

örgütlenen Ahilik Teşkilatı Anadolu'da faaliyet gösteren esnaf ve sanatkâr kuruluşların işleyiş ve kontrollerini düzenleyen ve eleman yetiştiren bir örgütlenmedir (Bayram, 2012).

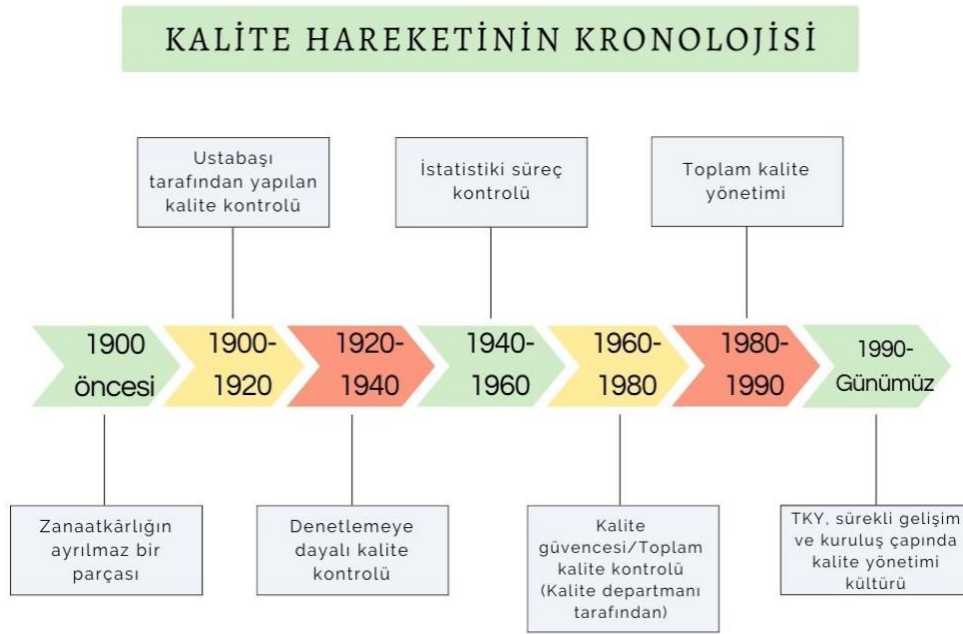
Günümüzdeki anlamıyla kalite anlayışının, 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan 2. Sanayi Devrimi ile birlikte gündeme geldiği ifade edilmektedir. Bu dönemde, seri üretimin ortaya çıkışıyla bireylerin ürünlerin tamamını üretme sorumluluğu ortadan kalkmıştır (Karabacak ve Dilmaç, 2021; Sallis, 2002). Bunun yerine üretim süreci, bireyin sorumluluğunu daha dar ve tekrarlayan görevler halinde yapmasına yol açmıştır. Buradan ortaya çıkan iş bölümü, kalite kontrol olarak anılan ayrıntılı bir denetim sisteminin yaygınlaştırılmasını gerektirmiştir. 1980'li yıllarda kalite kontrolü ve denetim kavramları iş gücünün kaliteye yönelik bir teminat sağlamadığı gerekçesiyle ekonomik olmayan müsrif bir yaklaşım olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bunun yerine, 2. Dünya Savaşından sonra gündeme gelen kalite iyileştirme ve kalite güvencesi kavramları kullanılmaya başlanmıştır (Sallis, 2002). 1980'li yıllarda ekonomik ve sosyal yaşamda meydana gelen değişimler, üretim süreçlerindeki yönetim yaklaşımlarını da etkilemiş ve kurumları çağdaş bir yaklaşım olan kalite güvencesine yönelik çalışmalar yapmaya zorlamıştır (Hesapçioğlu, 2006).

Kalite kavramı, kökeni 19. yüzyıla dayanan ve sanayileşmenin ortaya çıkardığı bir olgudur. Burada, kalite hareketine önemli katkılarda bulunan şahsiyetlerden söz etmek gerekir. W. Edwards Deming, Philip B. Crosby ve Joseph Juran gibi isimler kalite kavramının teorik ve pratik gelişimine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Kaoru Ishikawa ve Genichi Taguchi kalite kavramı denildiğinde alanyazında en çok öne çıkan diğer isimlerdendir.

W. Edwards Deming, kalite yönetimi ve istatistiksel süreç kontrolü alanında önemli bir isimdir. Deming'in PUKÖ Döngüsü (Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al) ve 14 Yönetim İlkesi, kalite yönetiminde sürekli iyileştirmenin temelini oluşturmuştur (Deming, 1986). Onun çalışmaları, kaliteyi sadece bir üretim süreci değil, aynı zamanda bir yönetim felsefesi olarak ele almıştır. Philip B. Crosby, kalite kavramını, maliyetleri düşürmek ve verimliliği artırmak için bir strateji olarak görmüştür ve Kalite Bedavadır (Quality is Free) isimli kitabında, kaliteye yatırım yapmanın, uzun vadede maliyetleri azaltacağını savunmuştur (Crosby, 1979). Kalite yönetiminde müşteri memnuniyetine öncelik veren Joseph Juran'ın geliştirdiği "Juran Üçlemesi," kalite planlama, kalite kontrol ve kalite iyileştirme süreçlerini içerir ve modern kalite yönetiminin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilir (Juran, 1988). Kaoru Ishikawa, Japonya'da kalite devriminin öncülerinden biridir ve özellikle Balık Kılçığı Diyagramı (Neden-Sonuç Diyagramı) ile bilinir. Onun katkıları, kaliteyi organizasyonel yapıya yaymak ve tüm bireylerin bu sürece katılımını sağlamak yönündedir (Ishikawa, 1985).

Genichi Taguchi ise kaliteyi ürün tasarım süreci ile bütünleştirme yaklaşımı ile tanınır ve ürün kalitesi iyileştirmenin tasarım aşamasında başladığını savunur. Taguchi'nin katkıları, kaliteyi daha erken aşamalarda kontrol etmeye yönelik yenilikçi çözümler sunmuştur (Taguchi ve Wu, 1980).

Yukarıda bahsi geçen isimler, modern kalite anlayışının temellerini atmış ve kalite yönetiminin günümüz uygulamalarında önemli bir yer edinmesini sağlamışlardır. Bu katkıların daha iyi anlaşılması için, aşağıda yer alan Şekil 2.1'de kalite hareketinin tarihsel gelişimini kronolojik olarak gösteren bir görsele yer verilmiştir.



*Şekil 2.1. Kalite Hareketinin Kronolojisi (Sallis, 2002)*

Şekil 2.1, kalite hareketinin tarihsel gelişimini kronolojik olarak göstermektedir. Kalite 20. yüzyıl öncesi zanaatkarlığın ayrılmaz bir parçası olarak ustabaşı tarafından yapılan kalite kontrolü, 1920'li yıllardan itibaren denetlemeye dayalı bir anlayış ile kendini göstermiştir. 1940-1960 yılları arasında, istatistiksel süreç kontrolü ön plana çıkmış ve kalite yönetimi daha bilimsel bir temel kazanmıştır. 1960-1980 yıllarında ise kalite güvencesi ve toplam kalite kontrolü yaygınlaşmış, kalite süreçlerinin daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması sağlanmıştır. 1980-1990 dönemi, toplam kalite yönetiminin (TKY) benimsenmesi ve sürekli gelişim kültürünün yaygınlaşması ile karakterize edilmiştir. 1990'dan günümüze kadar geçen süreçte ise kalite yönetimi, kuruluş çapında uygulanarak modern kalite anlayışının temeli haline gelmiştir.

### 2.1.3. Eğitimde Kalite Güvence Sisteminin Temel Gereklilikleri

Alanyazında, okullarda kalite güvence sistemini hayata geçirmek için birtakım gereklilikler olduğundan söz edilmektedir. Bu gereklilikler, eğitim-öğretimin içeriği ve süreçleri ile okul yönetimi başlıkları altında ele alınabilir (Adams, 1993):

#### İçerik ve Eğitim Durumları

- Cinsiyet, sosyal sınıf, etnik ve bireysel farklılıkları tanıma
- Ders kitapları ve ek okuma materyallerinin erişilebilir olması
- Öğretim sürecinde konuların sistematik ve mantıklı diziler halinde sunulması
- Düzenli, güvenli, sağlıklı bir öğrenme ortamının temin edilmesi
- Öğretim hedeflerinin açık bir şekilde tanımlanması
- Öğrenmeye yönelik görevlere ayrılan zamanın en üst düzeye çıkarılması
- Düzenli ödevler verilmesi
- Problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin eğitimi
- Yüksek başarı beklentilerinin öğrencilere açıkça ifade edilmesi
- Aktif öğrenmeyi teşvik eden bir sınıf ikliminin oluşturulması
- Öğrenmenin düzenli olarak izlenmesi ve tüm uygulamalarda geri bildirim verilmesi
- Bağımsız öğrenmenin vurgulanması

#### Okul Yönetimi

- Eğitimde kalite araştırmalarının takip edilmesi
- Eğitimde kaliteye bağlı kalınması
- Yüksek başarı beklentisini teşvik eden okul ikliminin geliştirilmesine bağlı kalınması
- Yeterli olanakların sağlanmasına bağlı kalınması
- Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi
- Eğitim bürokrasisi ile etkili iletişim kurulması
- Değişimin uygulanması ve istikrarın korunmasına bağlı kalınması
- Hesap verebilirlik ve kapasite gelişimine bağlı kalınması
- Öğretim liderliği rolünün üstlenilmesi
- Öğretmenlerin kendilerine özgü tarzlarının ve ihtiyaçlarının tanınması
- Öğretmenlere düzenli hizmet içi eğitim programlarının sunulması
- İstenmeyen sonuçlarla başa çıkma yetkinliğinin gösterilmesi
- Okul ve toplum arasında iş birliğinin geliştirilmesi

Bu gereklilikler, eğitimde kalite güvence sisteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul içi ve okul dışı unsurların uyum içinde çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi, bireysel farklılıkların tanınması ve öğretim sürecinin sistematik olarak yürütülmesi, öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik temel adımlardır. Aynı şekilde, okul yönetiminin, eğitimde kaliteye bağlılık göstererek değişimi uygulaması, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini desteklemesi ve hesap verebilirlik bilinciyle hareket etmesi, kalite güvence sisteminin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Sonuç olarak hem içerik ve süreç hem de yönetim unsurlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, okullarda kaliteli bir eğitim ortamının yaratılması ve öğrenci başarısının sürekli izlenmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde kalite güvence sisteminin hayata geçirilmesi için gerekli olan bu unsurların yanı sıra, kurumların kalite güvence sistemlerini benimsemelerine yol açan çeşitli zorunlulukların da varlığından söz edilmektedir. Sallis (2002), bir kurumun eğitimde kalite güvence sistemini benimsemesine sebep olacak dört önemli zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; ahlaki, mesleki, rekabete dayalı zorunluluk ve hesap verme zorunluluğudur. Bu unsurlar aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır:

1. *Ahlaki Zorunluluk:* Eğitim sisteminin önemli paydaşları olan öğrenciler, ebeveynler ve toplumun mümkün olan en iyi eğitimi hak ettiğini, dolayısıyla eğitim uzmanlarının ve yöneticilerinin üstüne düşen en büyük görevin mümkün olduğunca en iyi eğitim fırsatlarını sağlamak olarak açıklanmaktadır.
2. *Mesleki Zorunluluk:* Mesleki zorunluluk bir bakıma ahlaki zorunlulukla yakından ilişkilidir. Profesyonellik, öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı kalarak en uygun pedagojik uygulamaları kullanarak karşılama yükümlülüğü anlamına gelir. Eğitimin kalitesini artırmak eğitimcilerin mesleki bir görevidir.
3. *Rekabete Dayalı Zorunluluk:* Rekabete dayalı zorunluluk eğitim dünyasının bir gerçeği olan rekabeti kullanarak kurumun rakiplerinden farklılaşmak için çeşitli stratejiler kullanmasını ifade eder. Bu stratejiler hizmet kalitesini ve öğretim programları dağıtım mekanizmalarını iyileştirmek yönünde olabilir. Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) önemi, müşterilerin ihtiyaçlarına odaklanan ve onların ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek mekanizmalar sağlayan müşteri odaklı bir süreç olmasıdır. Kalite bazen bir kurum için farklılaştırıcı tek faktör olabilir. Kalitenin merkezinde yer alan müşteri ihtiyaçlarına odaklanmak, rekabetle yüzleşmenin ve ayakta kalmanın en etkili yollarından biridir.

4. *Hesap Verme Zorunluluğu*: Hesap verme zorunluluğu okulların içinde buldukları toplumun bir parçası olmaları nedeniyle eğitimin daha hesap verebilir olması ve yüksek standartları kamuya açık olarak göstermesi için siyasi talepleri karşılama gerektiği ile açıklanır. TKY, eğitim sürecinin nesnel ve ölçülebilir sonuçlarını teşvik ederek ve hesap verme zorunluluğunu destekleyerek kalite iyileştirme mekanizmaları sağlar. Kurumlar, kendilerinden istenenleri yerine getirebileceklerini göstermek zorundadırlar.

Bahsi geçen zorunluluklardan birinin bile karşılanmaması, kurumsal refahı ve hayatta kalmayı tehlikeye atabilir. Kurumlar en iyi hizmeti sağlayamazlarsa, rakiplerinden birini seçecek olan öğrencileri kaybetme riskiyle karşı karşıya kalırlar. Sektörde olduğu gibi eğitim için de kalite iyileştirme artık bir seçenek değil, bir zorunluluk haline gelmiştir.

#### **2.1.4. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi**

Günümüzde yükseköğretimin seçkinlere yönelik bir eğitim anlayışından çıkıp kitle eğitimi özelliği kazanması, yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların ve eğitim alan öğrencilerin sayısında belirgin bir artışa neden olmuştur. Buna bağlı olarak karar mercileri, niteliğin korunması amacıyla kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Yükseköğretim kurumunun başarılı öğrenciler için cazip hale getirilmesi, yetenekli ve başarılı öğretim üyeleri ile araştırmacıları istihdam edilmesi noktasında bir kurumun rakiplerinden ayrılıp üstünlük sağlamanın, tanınırlığı ve başarısını sürdürülebilir hale getirmesinin en önemli koşullarından birisi araştırma, yönetim ve öğretimde kaliteyi temin etmek ve bunu paydaşlarına sunmasıdır. Bu doğrultuda, kalite güvence sistemi üniversiteler tarafından yaygın bir biçimde kullanılan bir kalite yönetim uygulaması olmuştur (Derdiyok, 2019; Özer vd. 2011).

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal katkıya ilişkin yaptıkları faaliyetler ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin esasların tümünü kapsayan bir sistemdir (YÖK [Yükseköğretim Kurulu], 2017). Avrupa Birliği kalite güvence sistemini, kalite, eşitlik ve verimliliği korumak ve geliştirmek amacıyla eğitsel koşulların sistematik olarak gözden geçirilmesi olarak tanımlar (European Commission, 2021). Kalite güvencesi, bir kalite yönetim sisteminde oluşabilecek muhtemel nitelik sorunlarını önlemeye yönelik yapılan tanımlama, izleme, inceleme, dokümantasyon ve değerlendirme gibi aşamalardan oluşan, sistematik ve planlı yapılandırılmış faaliyetlerin tümüdür (Kaya, 2017). Öz değerlendirme, dış değerlendirme, öğretmenlerin ve okul

yöneticilerinin değerlendirmesi ve öğrencilerin değerlendirmeleri kalite güvence sistemi kapsamındadır. Türkiye’de bahsi geçen kalite standartlarına göre yükseköğretim kurumlarını değerlendirme ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarını yetkilendirme sürecini gerçekleştirmek üzere Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) görevlendirilmiştir (EURYDICE, 2021).

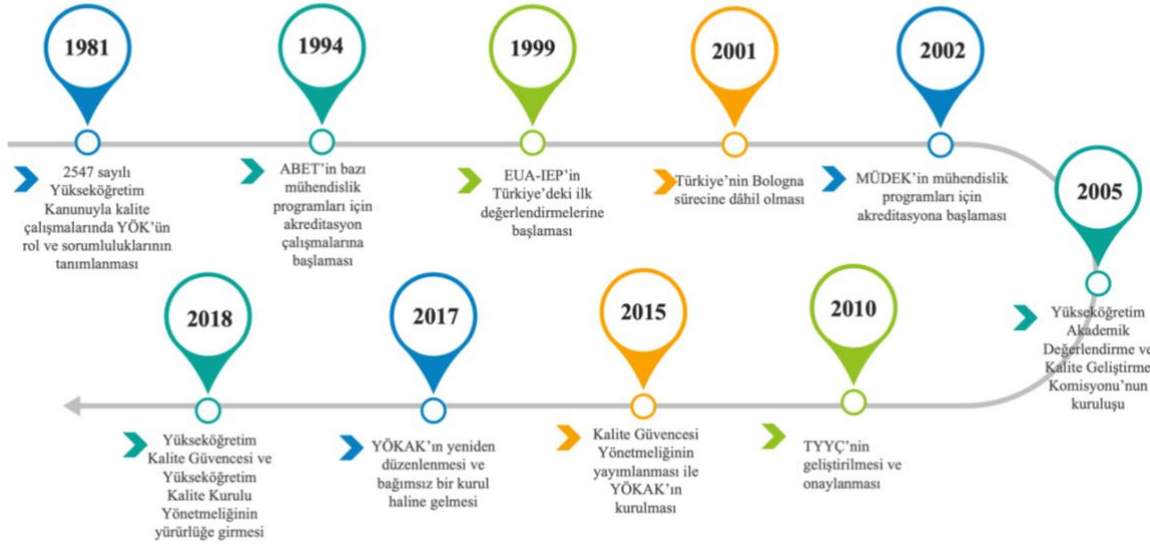
Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde kalite çalışmalarının geçmişi 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda YÖK’ün görev ve sorumluluklarının vurgulanmasına dayanmaktadır. Daha sonra, mühendislik, fen bilimleri ve teknoloji alanında yükseköğretim programlarının akreditasyonunda yetkilendirilmiş bir organizasyon olan ABET’in (Accreditation Board for Engineering and Technology) 1994 yılında bazı mühendislik programlarını değerlendirmeye ilişkin çalışmaları başlamıştır. 1997 yılına gelindiğinde üniversitelerde kalite değerlendirme projesi hayata geçirilmiştir. 1998 yılında ise Öğretmen Yetiştirme Programlarına yönelik akreditasyon ve kalite iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eğitimde kalite güvencesine yönelik yapılan bu çalışmalar 2001 yılında Türkiye’nin Bologna sürecine dâhil olması ile Türkiye’de sistematik bir hale gelmiştir (EURYDICE, 2021).

Bologna sürecine dâhil olan tüm yükseköğretim kurumlarında Avrupa Yükseköğretim Alanı’na uyum çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Misyonu yükseköğretim kurumlarının stratejik liderliğini geliştirme konusunda destekleme ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin kalitelerini artırmaları için birtakım değerlendirmeler yapan EUA-IEP (European University Association- Institutional Evaluation Programme [Avrupa Üniversiteler Birliği- Kurumsal Değerlendirme Programı]) Türkiye’de ilk değerlendirmesini 1999 yılında yapmaya başlamıştır. 2002 yılında Türkiye’de ilk kez Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) bazı mühendislik programlarını değerlendirme çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmaları takiben, 2005 yılında Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğinin yayımlanması ile Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturularak üniversitelerin kalite süreçleri her yıl hazırladıkları ADEK raporları ile değerlendirilmiştir. 2009 yılı itibarıyla çeşitli programlara yönelik değerlendirme ve akreditasyon kuruluşları kurulmuştur. Ayrıca, 2010 yılında TYYÇ geliştirilmiş ve YÖK tarafından onaylanmıştır (EURYDICE, 2021; YÖK, 2021).

2015 yılına kadar varlığını sürdüren YÖDEK’in yerini Yükseköğretim Kalite

Güvencesi Yönetmeliği ile kurulan YÖKAK almıştır. 2017 yılında ise YÖKAK yeniden yapılandırılmış ve bağımsız niteliğini güçlendirmiştir. Şekil 2.2'de Türk Yükseköğretim Sisteminde Kalite Güvence Sisteminin tarihsel gelişimi gösterilmiştir.

### Türk Yükseköğretim Sisteminde Kalite Güvencesine İlişkin Çalışmalar



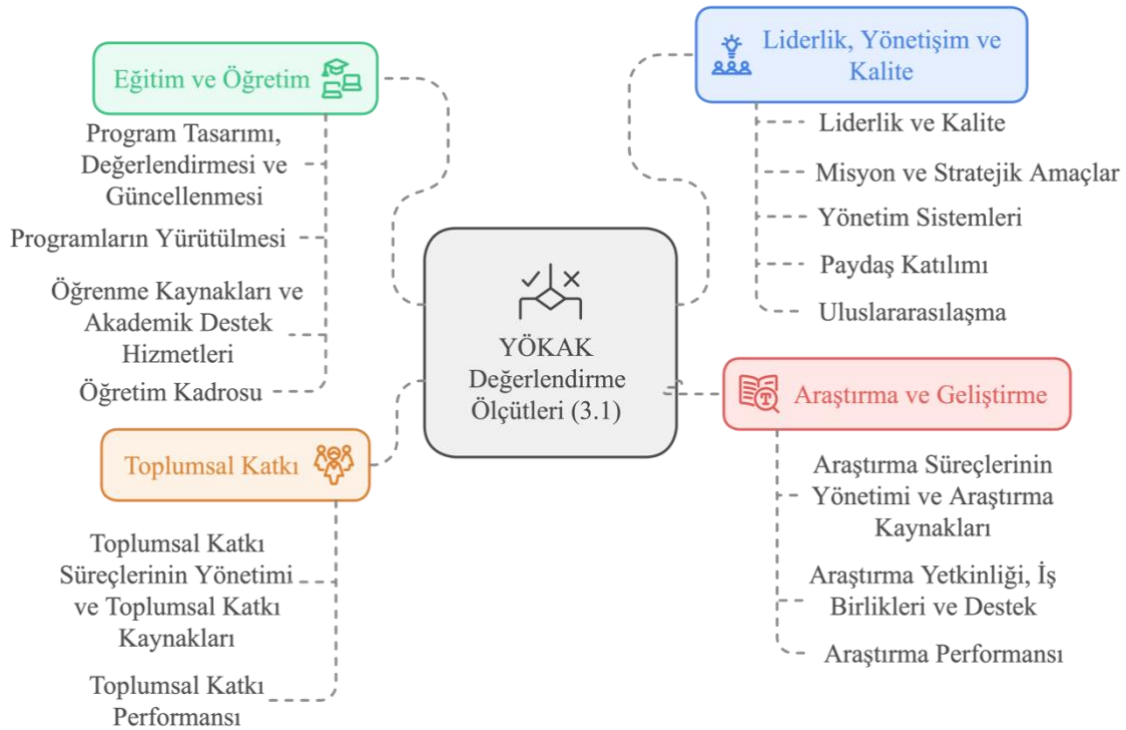
Şekil 2.2. Türk Yükseköğretim Sisteminde Kalite Güvence Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Şekil 2.2, Türk yükseköğretim sisteminde kalite güvence çalışmalarının tarihsel süreç içindeki önemli adımlarını özetlemektedir. 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu ile başlayan bu süreç, Türkiye'nin Bologna sürecine dahil olması ve MÜDEK, YÖKAK gibi kurumların kurulmasıyla devam etmiştir. Kalite güvence sistemine ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme ve akreditasyon çalışmaları, sistemin gelişimine katkı sağlamıştır.

YÖKAK'ın bağımsız bir kuruluş kimliği ile kalite güvence faaliyetlerine başlaması Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA [European Higher Education Area]) bünyesinde yürütülen kalite güvencesi sürecine uyumu noktasında bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır. Günümüzde YÖKAK, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA), Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansları Uluslararası Ağı (INQAAHE), Asya-Pasifik Kalite Ağı (APQN) ve Amerikan Yükseköğretim Akreditasyon Kurulu Uluslararası Kalite Grubu (CHEA/CIQG) üyelik süreçlerini başarıyla tamamlamıştır (EURYDICE, 2021; YÖK, 2021). YÖKAK'ın temel görevleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak,
- Akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek ve
- Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamak (YÖKAK, 2021).

YÖKAK, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve idari hizmetlerinin kalitesini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla belirli standartlar ve ölçütler oluşturmuştur. Bu standartlar, kurumların kalite güvencesi sistemlerini oluştururken ve sürdürürken rehberlik etmektedir. YÖKAK'ın belirlediği temel değerlendirme ölçütlerine Şekil 2.3'te yer verilmiştir.



Şekil 2.3. YÖKAK Değerlendirme Ölçütleri

Şekil 2.3'te, YÖKAK'ın değerlendirme ölçütlerine alt başlıkları ile yer verilmiştir. Bu ölçütlerin gereklilikleri şu şekilde açıklanabilir:

#### A. Liderlik, Yönetişim ve Kalite

Kurumun, stratejik hedeflerini belirlemesi, liderlik yaklaşımlarını uygulaması ve iç kalite güvence mekanizmalarını oluşturması beklenir. Liderlik ve Kalite, Misyon ve Stratejik Amaçlar, Yönetim Sistemleri, Paydaş Katılımı ve Uluslararasılaşma olmak üzere beş alt ölçüt bağlamında değerlendirilir.

## ***B. Eğitim ve Öğretim***

Programların tasarımı, uygulanması ve sürekli iyileştirilmesi süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmeli ve öğrenme çıktıları net bir şekilde tanımlanmalıdır. Program Tasarımı, Değerlendirmesi ve Güncellenmesi, Programların Yürütülmesi (Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme), Öğrenme Kaynakları ve Akademik Destek Hizmetleri, Öğretim Kadrosu olmak üzere dört alt ölçütü vardır.

## ***C. Araştırma ve Geliştirme***

Kurumun, araştırma faaliyetlerini stratejik planları doğrultusunda yürütmesi ve bu alanda sürekli iyileştirme sağlaması gerekmektedir. Araştırma Süreçlerinin Yönetimi ve Araştırma Kaynakları, Araştırma Yetkinliği, İş Birlikleri ve Destekler, Araştırma Performansı şeklinde üç alt ölçüt bağlamında değerlendirilir.

## ***D. Toplumsal Katkı***

Üniversitenin, topluma yönelik hizmetler sunması ve bu hizmetlerin etkisini değerlendirmesi önemlidir. Toplumsal Katkı Süreçlerinin Yönetimi ve Toplumsal Katkı Kaynakları, Toplumsal Katkı Performansı başlıkları altında incelenir.

YÖKAK'ın kalite güvencesi ölçütleri, yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve toplumsal katkı süreçlerini daha sistematik, şeffaf ve etkili bir şekilde yürütmesini sağlayacak bir çerçeve sunmaktadır. Bu ölçütler, kurumların kendi iç kalite güvence sistemlerini oluşturmalarına rehberlik ederken aynı zamanda uluslararası standartlarla uyumlu bir yapı oluşturmayı hedeflemektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımın vurgulanması, öğrenci deneyiminin iyileştirilmesine katkı sağlarken; program tasarımı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık ve adaletin ön planda tutulması, kurumların öğrenme çıktıları ile ilgili güvenilirliği artırmaktadır. Araştırma ve geliştirme başlığı, üniversitelerin bilimsel üretim kapasitesini artırmayı ve bu üretimin toplumsal faydaya dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, toplumsal katkı süreçlerine yönelik ölçütler, yükseköğretim kurumlarının buldukları bölgelerdeki sosyal, ekonomik ve kültürel gelişime katkı sağlamalarını teşvik etmektedir. Yönetim ve kurumsal süreçlerin kapsamlı bir şekilde ele alınması ise kurumların kaynaklarını etkin ve verimli bir şekilde yönetmesine olanak tanımaktadır. Bu ölçütler, yalnızca kurumların mevcut durumlarını değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda sürekli iyileştirme hedeflerini de desteklemektedir. Bu nedenle, ölçütlerin, ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim sisteminin gelişimi için stratejik bir rehber niteliği taşıdığı ifade edilebilir.

Avrupa ülkelerinin uzun vadede ortak bir AYA oluşturma, birbirlerini tamamlayıcı ve birbirleriyle uyumlu bir yükseköğretim sistemi oluşturma hedefiyle kurdukları bir oluşum olan Bologna süreci, Türkiye'nin kalite güvence sistemi süreçlerine temel oluşturmuştur (Arslan ve Bahadır, 2007; EURYDICE, 2021). Bahsi geçen hedeflerin yanı sıra, yükseköğretimin daha ulaşılabilir ve kapsayıcı olması, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine olanak sağlanması ve Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının dünya çapında cezbedici ve rekabetçi bir hale gelmesi Bologna sürecinin ana hedefleri arasında gösterilmektedir. Bologna sürecinin bir parçası olan tüm katılımcı ülkelerin şu üç şartı yerine getirmeyi kabul etmişlerdir (European Commission, 2021):

- Lisans, yüksek lisans ve doktora çalışmalarından oluşan üç aşamalı bir yükseköğretim sistemi tanımlamak
- Yurtdışındaki farklı üniversitelerde tamamlanmış olan yeterliklerin ve öğrenim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasını sağlamak
- Öğrenme ve öğretimin kalitesi ve uyumluluğunu güçlendirmek amacıyla bir kalite güvence sistemi uygulamak

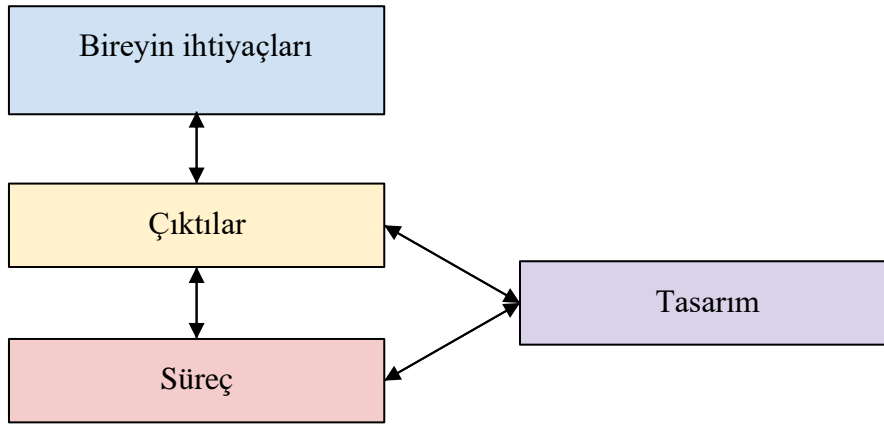
Yükseköğretimde kaliteyi ölçmenin nasıl olması gerektiğine yönelik dünyanın birçok yerinde kabul görmüş genel bir model söz konusudur. Bu yeni modelde merkezi bir değerlendirme yerine akran değerlendirmesi tercih edilmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarına amaçlarını ve stratejilerini gerçekleştirmeye yönelik ölçmeye dayanan bir iç denetim mekanizmasına olanak tanır (Özer vd. 2011). Kalite güvence planlarının çoğu, değerlendirilmesi planlanan kurum veya programın iç denetim (self-study) ve iç değerlendirme (self-review) yapması ile başlar. Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM [European Foundation for Quality Management]), iç değerlendirmenin bir kuruluşun güçlü yanlarını ve iyileştirme yapılabilecek alanları net bir şekilde ayırt etmesine ve gelecekte yapılacak olan izleme faaliyetleri için planlı bir iyileştirme sürecine olanak tanıdığını ifade etmektedir. İç değerlendirme veya kalite denetiminin kullanımı, bir kurumun TKY yolunda atabileceği en iyi tanılayıcı adımdır. Kurumun bir iç değerlendirme kontrol listesine sahip olması kalite anlayışının benimsenmesine yönelik bir çerçeve sağlar. Kurumun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine, iyileştirmelerin hangi alanlarda ve nasıl yapılacağına karar vermesine iç değerlendirme olanak tanır (Sallis, 2002). Dolayısıyla bir eğitim kurumu, iç değerlendirme sonuçlarını kullanarak bir eylem planı oluşturabilir ve kurum standartlarını yükseltebilir.

Kalite güvence sisteminin oluşumunda iç denetim ile birlikte ülkenin yükseköğretim

politikasını da göz ardı etmemek gerekir. Ulusal yükseköğretim politikası, ulusal denetimlerde ağırlık verilecek kalite güvence süreçlerinin belirlenmesinin yanı sıra, kurumların oluşturması gereken iç kalite güvence sistemlerinin süreçlerinin belirlenmesine ilişkin en önemli unsur olarak görülmektedir (Özer, 2018).

Alanyazında kalitenin boyutlarına yönelik pek çok sınıflama mevcuttur. Bu kategorizasyonlar arasında en çok kabul görenlerden biri olan Grönroos'a (2015) göre, kalite boyutları iki grupta sınıflandırılabilir: (1) Teknik sonuçla ilgili boyut (technical outcome-related dimension), (2) fonksiyonel süreçle ilgili boyut (functional process-related dimension). Kalitenin teknik sonuçla ilgili boyut, müşterinin görüşünden bağımsız, nesnel olarak ölçülebilirken, fonksiyonel süreç ile ilgili olanlar ise hizmet sağlayıcı ve hizmet alıcısı arasındaki etkileşim ile ilgilidir ve genellikle öznel bir şekilde algılanır. Lehtinen ve Lehtinen de (1991) benzer bir sınıflamayı fiziksel kalite (physical quality), etkileşimli kalite (interactive quality) ve kurum kalitesi (corporate quality) olmak üzere üç alt başlıkta sınıflandırmıştır. Müşterilerin kendi aralarındaki etkileşimi bazı durumlarda önemli hale gelebilir. Öğrencilerin birbirleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu etkileşimin yüksek öğrenim için de geçerli olduğu söylenebilir. Kurumsal imaj boyutu ise, müşteriler tarafından algılanan bir organizasyonun genel izlenimi ile ilgilidir. Ürünün (veya hizmetin) fiyatı ve şirketin itibarı gibi etkenlerin yanı sıra teknik ve fonksiyonel kalite boyutlarının bir kombinasyonunun sonucudur.

Eğitimde kalite, tasarım kalitesi ve süreç kalitesi olarak iki başlık altında ele alınabilir. Tasarımda kalite, hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir akademik program) hem de süreç (örneğin; öğretim programı, öğretim yaklaşımları, öğretim elemanları, donanım, zamanlama ve programı oluşturan diğer faktörler) ile ilgilidir. Kaliteli çıktı, istendik sonuçlara ulaşılması olarak tanımlanabilir. Bir akademik programdan mezun olanların tamamının bitirme sınavı veya merkezi sınavlarda başarılı olması halinde programın çıktısının kaliteli olduğu söylenebilir. Süreç kalitesi, kuruluşun işleyişindeki tüm adımların istenilen hedeflere yönelik etkin bir şekilde çalışması anlamına gelir. Örneğin, bir programda öğrenim gören öğrencilerin meslek alanlarında etkili olmalarını sağlayacak dersler faydalı, işlevsel ve amaca dönük olursa, bu öğrencilerin kaliteli bir süreç yaşadığı ifade edilebilir (Chaffee ve Sherr, 1992). Kalitenin bileşenlerine ilişkin tasarımları şekil 2.4'te gösterilmiştir:



*Şekil 2.4. Kalitenin Bileşenleri (Chaffee ve Sherr, 1992)*

Şekil 2.4, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan bir kalite modelini açıklamaktadır. Modelde, bireyin ihtiyaçlarından başlayarak çıktılar, süreç ve tasarım unsurlarının birbirleriyle ilişkisi gösterilmektedir. Bu bileşenler, bireylerin ihtiyaçlarına uygun sonuçlar elde etmek için sürecin ve tasarımın nasıl bir bütünlük içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tasarım, süreci ve çıktıların etkisini şekillendirirken, süreç ise çıktılara doğrudan etki etmektedir. Bu yapı, eğitimde hem süreç hem de sonuç odaklı bir kalite anlayışının temel dinamiklerini tanımlamaktadır.

Bu sınıflamaların dışında, Owlia ve Aspinwall (1996) alanyazında yer alan sınıflamaların sentezini “kalite özellikleri” adı altında toplamıştır. Bu kalite özellikleri 30 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Tablo 2.1’de Owlia ve Aspinwall’ın sınıflamasını yaptığı kalite boyutları ve boyutlara karşılık gelen özellikler yer almaktadır.

*Tablo 2.1. Yükseköğretimde Kalite Boyutları ve Boyutlara Karşılık Gelen Özellikler (Kaynak: Owlia ve Aspinwall, 1996)*

Boyutlar	Özellikleri
1. Somut Göstergeler	Yeterli ekipman ve olanaklar Modern ekipman ve olanaklar Ekipman ve olanaklara ulaşım kolaylığı Görsel olarak çekici bir çevre Destek hizmetleri (ulaşım, spor,...)
2. Yeterlik	Yeterli (akademik) personel Teorik bilgi ve nitelikler Uygulamaya dönük bilgi Öğretim deneyimi, iletişim
3. Tutum	Öğrencinin ihtiyaçlarını anlama Yardım etmeye istekli olma Rehberlik ve danışmaya ulaşılabilirlik Bireysel ilgi gösterme Duygu ve nezaket
4. İçerik	Öğretim programının öğrencilerin gelecekteki mesleklerine uygunluğu Etkililik Temel bilgi/ becerileri içerme

	Bütünlük, bilgisayar kullanımı İletişim becerileri ve ekip çalışması Bilginin esnekliği ve disiplinlerarası olması
5. Verimlilik (Delivery)	Etkili sunum Sıralama, zamanında olma Tutarlılık Adil sınavlar Öğrencilerden alınan geri bildirimler Öğrencileri cesaretlendirme
6. Güvenilirlik	Dürüstlük, güvenilirlik Yerinde kararlar verme Sözleri tutma, hedeflere ulaşma Şikayetleri ele alma, sorunları çözme

Yükseköğretimde kalitenin boyutlarına yönelik önerilen bu kavramsal çerçeve, kalitenin ölçülmesi ve dolayısıyla iyileştirilmesi için bir temel sağlayabilir (Owlia ve Aspinwall, 1996). Tablo 2.1, kaliteyi farklı boyutlar altında inceleyerek somut göstergelerden tutumlara, yeterlikten güvenilirliğe kadar geniş bir yelpazede değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Bu boyutlar, sadece eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve kişisel deneyimlerini de şekillendiren faktörleri kapsamaktadır. Kalite boyutlarının her birinde, özellikle öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesi, öğretim üyelerinin ve yönetimin aktif katılımıyla yükseköğretim kurumlarında sürekli gelişim sağlanabilir. Bu kavramsal çerçeve, kurumların kalite güvence süreçlerini sistematik bir şekilde ele almasına ve stratejik planlamalar yapmasına olanak tanıyan önemli bir araç olarak değerlendirilebilir.

### 2.1.5. Kalite Güvencesinde Sistemik Yaklaşımlar ve Yöntemler

Eğitimde kalite güvencesi süreçlerinde, çeşitli sektörlerde başarıyla kullanılan sistemik yaklaşımlar ve yöntemler giderek daha fazla benimsenmektedir. Bu yaklaşımlar, eğitimin tüm bileşenlerinin sürekli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Aşağıda sözü edilen yöntemler, eğitimin her seviyesinde kaliteyi artırmayı amaçlayan kapsamlı stratejiler sunar. Bu başlık altında, bu uygulamaların eğitimde nasıl kullanıldığına ve kalite güvencesine yönelik sağladıkları katkılara değinilecektir.

Bu kapsamda, kalite güvencesine yönelik en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri, Uluslararası Standartlar Organizasyonu (ISO [International Organization for Standardization]) tarafından geliştirilen kalite yönetimi standartlarıdır. ISO 9000 kodlu Kalite Yönetimi standartlarına ilişkin yedi ilke belirlemiştir (ISO, 2015). Bunlar;

1. Müşteri odaklı olma
2. Liderlik

3. Paydaş katılımı
4. Süreç yaklaşımı
5. Geliştirme / İyileştirme
6. Kanıta dayalı karar verme
7. İlişki yönetimi

Bu yönetsel ilkelerin uygulanması ve izlenmesi sürecinde yararlanılacak çeşitli nicel ve nitel araç ve teknikler vardır (Derdiyok, 2019). Balık kılçığı, histogram, pareto analizi, PUKÖ (Planla-Uygula-Kontrol Et- Önlem Al) çevrimi, kontrol diyagramları, Taguchi deney tasarımı, Japonların 5S Felsefesi, Benchmarking, regresyon analizi gibi araç ve teknikler uygulama ve izleme sürecinde kullanılan ve alanyazında sürekli iyileştirme yöntemleri olarak adlandırılan yöntemlerden bazılarıdır (Çakmakkaya, Batur ve Akpınar, 2014). PUKÖ çevrimi bu araç ve teknikler arasında sık tercih edilmesi sebebiyle önem arz ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, aşağıda PUKÖ çevrimine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Deming döngüsü, sürekli iyileştirme döngüsü/spirali, Deming çarkı gibi isimlerle de anılan PUKÖ çevrimi, sürdürülebilir gelişim ve öğrenmeye yönelik planla, uygula, kontrol et ve önlem al olmak üzere dört adımdan oluşan bir kalite modelidir (Özer, 2018). Bu modelin geliştirilmesi sürecinde öncü isimlerden olan istatistikçi W. Edwards Deming, Walter A. Shewart tarafından ortaya atılan “Planla- Uygula- Kontrol” modelinin basamaklarından esinlenerek PUKÖ çevrimini oluşturmuştur (İmai, 2019; Özer, 2018). 2. Dünya Savaşından sonra Japonya'nın toplam kalite yönetimini benimsemesi hususuna önemli katkıları olan Deming, kalite yönetimine yaklaşımın üç bileşenini; (i) Derin Bilgi Sistemi, (ii) 14 Nokta İlkesi ve (iii) PUKÖ Çevrimi olarak tanımlamıştır (Çakmakkaya vd. 2014). Toplam kalite yönetiminde tüm süreçlerde uygulanabilirliği sağlayan PUKÖ döngüsü şu aşamalardan oluşmaktadır:

- (1) **Planlama** basamağında; hedefler belirlenir ve bu hedeflere kimlerin, hangi yöntemlerle ulaşacağı ayrıntılı şekilde tanımlanır. Sürecin başında "Mevcut durum nedir?" ve "Hedeflenen duruma nasıl ulaşılır?" sorularının yanıtlanması gereklidir. Bununla birlikte, hedefe ulaşmayı kolaylaştıracak olası çözüm yolları belirlenerek bir yol haritası oluşturulmalıdır.
- (2) **Uygulama** basamağında, planlama sürecinde ortaya konulan plan ve çözüm yolları bu aşamada hayata geçirilir. Gerekli görülürse, bu süreç önce pilot düzeyde sınanarak test edilir.

(3) **Kontrol etme** basamağında, uygulanan önlemlerin istenilen sonuca ne kadar yaklaştığını belirlemek amacıyla değerlendirilmeler yapılır. Sonuçlar detaylı bir şekilde incelenerek olumsuz durumların varlığı araştırılır. Eğer hedeflerden sapmalar tespit edilirse, bir sonraki aşamaya geçilerek bu sapmaların nedenleri belirlenir ve düzeltici önlemler devreye alınır.

(4) **Önlem alma** basamağında, Uygulama sürecinde elde edilen veriler analiz edilerek eksiklikler ve hatalar tespit edilir. Hedeflere ulaşılmışsa, kontrol mekanizmaları oluşturularak kalıcı bir sistem kurulması sağlanır. Bu sayede, aynı sorunun yeniden ortaya çıkmasını önlemek için gerekli önlemler alınır. Ancak, hedefe ulaşılamamışsa süreç yeniden planlama aşamasına döner ve döngü tekrarlanır. Bu nedenle, PUKÖ döngüsü sürekli bir süreç olarak işler (Başagaç Gül, Yerlikaya ve Ünsal Adaca, 2020; Çakmakkaya vd. 2014; Dağdelen, 2017; Özer, 2018).

Bir sürece ilişkin tanımlanan alt amaçlara ulaşmak için PUKÖ çevrimi gerekirse birkaç kez uygulanabilir. Döngü tamamlandıktan sonra yeni alt amacın gerçekleştirilmesi için döngü tekrarlanmalıdır. Dolayısıyla birçok projenin veya sürecin amacına ulaşması “çarkın” birden fazla döndürülmesi ile ulaştığı söylenebilir (Özer, 2018).

Sonuç olarak, eğitimde kalite güvencesi süreçlerinde sistematik yaklaşımlar, sürdürülebilir iyileştirme ve verimliliğin sağlanması açısından önemlidir. ISO standartları, PUKÖ döngüsü ve bahsi geçen diğer yöntemler, eğitim kurumlarına yalnızca belirli hedeflere ulaşmak için değil, aynı zamanda sürekli gelişim kültürünü benimsemek için de yol gösterici bir çerçeve sunar. Bu yaklaşımlar sayesinde, süreçler dinamik ve esnek bir şekilde yönetilerek kalite güvencesinin kalıcı bir parçası haline getirilir.

## **2.2. YETERLİK TEMELLİ EĞİTİM**

Bu bölüm, yeterlik temelli eğitime yönelik yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen kavramsal bilgiyi içermektedir. Bu doğrultuda, yeterlik kavramının anlamı ve tanımları yeterlik temelli programların özellikleri, ilkeleri, yeterlik temelli program tasarımında hedef, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme, yeterlik temelli eğitimde paydaş rolleri konuları ele alınacaktır.

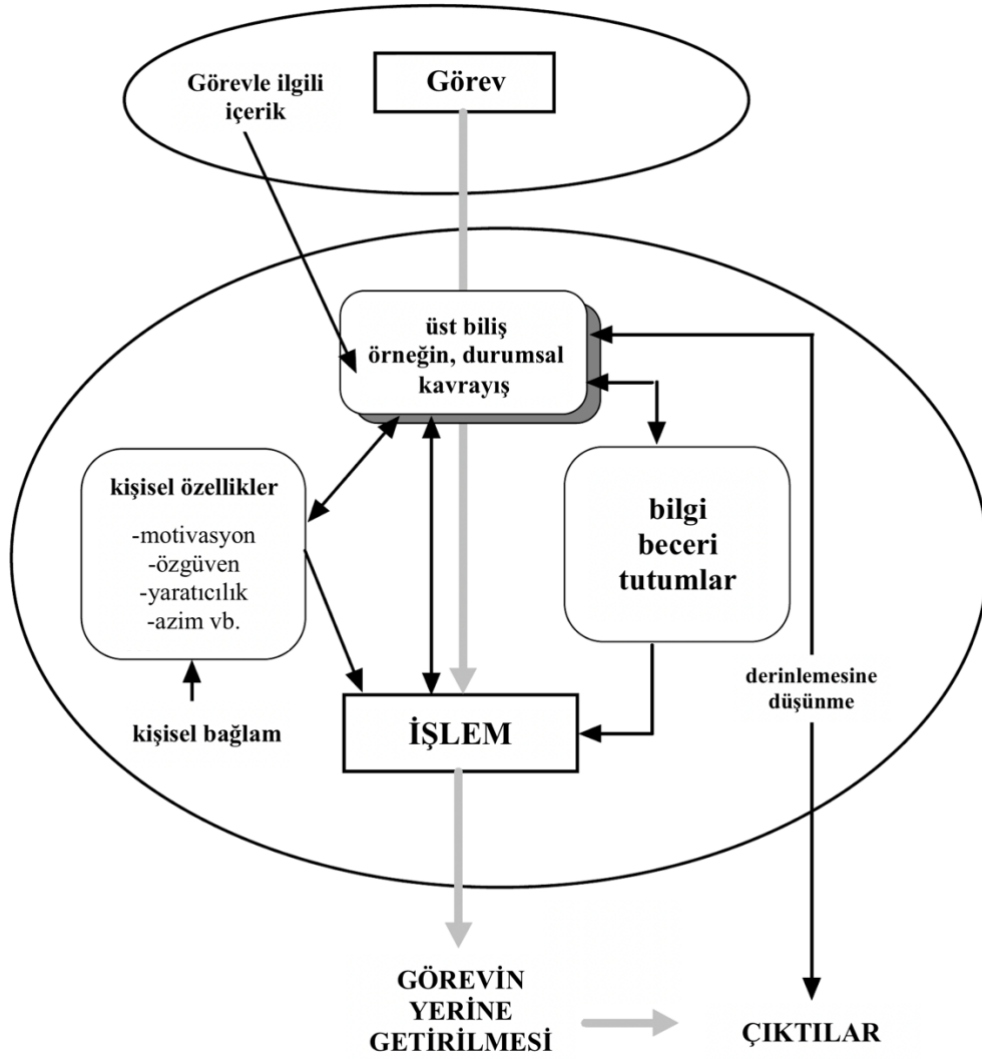
### **2.2.1. Yeterlik Kavramı**

Yeterlik temelli eğitim yaklaşımına ilişkin tam bir anlayış geliştirilebilmesi için yeterlik kavramının etraflıca tanımlanması yararlı olacaktır. Alanyazında yeterlik kavramına ilişkin birçok tanım yer alsa da genel anlamıyla bir meslek alanının gerektirdiği bilgi, beceri,

tutum ve değerlere sahip olma olarak tanımlanabilir. Yeterlik kavramıyla ilgilenen disiplinler arasında psikoloji, siyaset, yönetim bilimleri, eğitim ve insan kaynakları yer almaktadır. Bowden ve Masters (1993) kavramın ilk kez eğitim alanında aday öğretmen davranışlarını belirlemek için kullanıldığını öne sürmektedir. Yeterlik, belirli bir meslek alanına ilişkin kritik işlevleri veya görevleri başarıyla yerine getirebilmek için gereken bilgi, beceri ve yetenekleri kullanma ve uygulama yeteneğidir (Government of Western Australia, 2022). Strebler, Robinson ve Heron (1997) yeterlik kavramını “bireyin sergilemesi gereken davranışlar” veya “minimum performans standartları” olarak iki farklı şekilde tanımlamaktadır. Butler (1978) ise kişinin kişisel ve mesleki yaşamındaki bir eylemi uygun bir biçimde yerine getirmek için gereken bilgi, beceri, değerler ve tutumlar, belirli bir eylem için geçerli standartları karşılama yeteneği olarak tanımlamıştır. Yeterlik, belirli bir bağlamda bir görevi gerçekleştirme hedefiyle bilgi, beceri ve tutumların bütünleşik bir kombinasyonunu seçme ve kullanma yeteneğidir. Motivasyon, özgüven, kararlılık gibi kişisel özellikler de bu bağlamın parçalarıdır (Kouwenhoven, 2009). Yeterlik kavramı için sunulan çeşitli tanımları Kouwenhoven (2009) beş grupta sınıflandırmıştır:

1. İstendik düzeyde veya belirli bir standardın gerektirdiği performansı sergileme yeteneği olarak yeterlik,
2. Belirli bir performansın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları seçme ve kullanma yeteneği olarak yeterlik,
3. Girdi olarak yeterlik,
4. Çıktı olarak yeterlik,
5. Yukarıda bahsi geçen dört kategorinin diğer unsurlarını içeren kapsamlı açıklamalar.

Bu yeterlik tanımlarından yola çıkarak Kouwenhoven (2003) yeterliğin yapısına ilişkin kapsamlı bir model sunmuştur. Bu modelin çıkış noktasında “Tatmin edici veya mükemmel bir performans sergilemek için hangi unsurlar gereklidir?” sorusu yer almaktadır. Bu model, bir performansın bilişsel boyutta nasıl gerçekleştiğini detaylandırarak süreci görsel bir şekilde sunmaktadır. Şekil 2.5’te bu sürece ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.5. Performansın Bilişsel Süreçlerine İlişkin Bir Model (Kaynak: Kouwenhoven, 2009)

Şekil 2.5'teki görselde, görevlerin gerçekleştirilmesi kasıtlı eylemler anlamına gelir. Yani, bireyin bilgi, beceri, tutumlarını ve kişisel özelliklerini kapsayan, bilinçli bir şekilde planlanan, izlenen ve düzenlenen aktiviteleri ifade eder. Bilgi, beceri ve tutumlar bütünlük bir yapıda kullanılır, ancak mesleki göreve ya da görev bileşenine göre ağırlıkları değişebilir. Örneğin, bir öğretmen ders anlatımı gibi interaktif bir görevi yerine getirirken tutumlarının ön planda olması önemliyken, sınavları değerlendirme gibi görevlerde bilgi ve becerilere daha fazla ağırlık verilir.

Şekil 2.5'te yer alan modelde, görevle ilgili bağlam durumsal bir farkındalık ile algılanarak işleme tabi tutulur. Kişisel bağlam ise, profesyonelin mesleki açıdan nasıl etkilendiğine doğrudan etki eden duygusal ve fiziksel faktörleri içerir. Bir profesyonelin anahtar görevleri gerçekleştirebilmesi için uygun bilgi, beceri ve tutumları seçmesi ve kullanması, yani bu unsurları bilinçli eylemlere dönüştürerek görevi yerine getirmesi beklenir.

Bir görev veya problemin kasıtlı eylemler olarak tanımlanan bilişsel süreci, bilişsel izleme ve düzenleme etkinliklerini gerektirir, bu da meta-biliş olarak adlandırılır (Ashcraft, 1994). Meta-bilişe verilebilecek bir örnek olarak durumsal farkındalık, profesyonelin faaliyet gösterdiği çeşitli bağlamları değerlendirmesi ve bu bağlamlara sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarını transfer edebilmesi, seçip uygulayabilmesi olarak ifade edilebilir.

Yeterlik temelli eğitim bir buzdağına benzetilebilir; bilgi ve beceri, suyun üstünde görünen kısmı oluşturur. Bunun altında ise gözle görülmeyen ancak mesleki davranışlara yön veren derin katmanlar yer alır. Bu katmanlarda, bireyin benlik kavramı, tutum ve değerleri ile kişisel özellikleri bulunur (Spencer ve Spencer, 1993). Bu nedenle, yeterlik kavramının yalnızca bilgi ve becerilerle sınırlı olmayan, bireyin kişisel özelliklerini ve deneyimlerini de kapsayan çok boyutlu bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu unsurların, bireyin yeterlik düzeyini şekillendirdiği ve mesleki performansına doğrudan etki edebilecek potansiyelde olduğu söylenebilir.

Yeterlikler bilgi, beceri ve tutumların tutarlı, dinamik ve aşamalı bir entegrasyonudur (Andronache, Bocoş ve Neculau, 2015). Bu bağlamda; bilgi, öğrenmenin ve enformasyonun (ham bilginin) entegrasyonu sonucunda elde edilen sonuçlar olarak tanımlanır. Bilgiler, gerçekleri, kavramları ve kuramları temsil eden yeterliklerin ve alt yeterliklerin yapısal bir bileşenidir. Tıpkı bilgiler gibi beceriler de yeterlik ve alt yeterliklerin bir bileşenidir ve edinilen bilgiyi pratikte kullanma, problem çözme ve çeşitli görevleri yerine getirme yeteneğini ifade eder. Tutumlar ise toplumsal bir unsur (olay, olgu ve kişi) olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmeye ve belirli bir davranışı sergilemeye yönelik bireysel yatkınlık olarak tanımlanabilir (Katz, 1960).

### **2.2.2. Yeterlik Temelli Programlar**

Dünya çapında birçok yükseköğretim kurumu tarafından kabul gören ve yaygın olarak kullanılan yeterlik temelli eğitim, Riesman (1979) tarafından, yeterlik temelli eğitimin bireyin mesleki ve kişisel yaşamında karşılaşması olası veya gerçek olayların analiz edilerek buna uygun bir program tasarlanması ve bu olaylarla karşılaştığında bireyin gösterdiği performans temelinde ilerlemesini amaçlayan bir eğitim biçimi şeklinde tanımlanmış, bu tür yeterlikleri sergilemenin örgün eğitim ortamlarından bağımsız bir şekilde gerçekleştiğinden söz edilmiştir. Gervais (2016) ise bir programın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların sergilenmesi yoluyla öğrencilerin uzmanlık düzeylerinin belirlenmesi için tasarlanan öğretim sağlama ve değerlendirme çalışmalarını içeren ürüne dayalı bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlar. Butler'ın (1978) tanımı, üzerinde anlaşmaya varılan bir dizi

yeterlikten türetilen, bu yeterlikler etrafında organize edilen ve bu yeterliklerin kazanılmasına sağlayacak şekilde tasarlanmış öğrenme deneyimleri sağlayan bir eğitim yaklaşımı olduğu şeklindedir. Rasmussen, Northrup ve Colson (2017) yükseköğretimde yeterlik temelli eğitimin, öğrencilerin çoğunlukla proje ve portfolyo gibi çeşitli otantik değerlendirme yöntemleri aracılığıyla, belirlenen yeterlik alanlarında sergiledikleri uzmanlığa dayalı, bir ders veya program süresince ilerlemelerine olanak sağlayan bir öğretim modeli olarak tanımlamaktadır. Spady (1977), bireylerin günlük yaşamlarında işlevsel olarak kullanabilecekleri becerilerin açıkça tanımlandığı, üzerinde görüş birliğine varılan öğrenme çıktılarını esnek zaman parametreleri bağlamında kolaylaştıran, ölçen, kaydeden ve onaylayan, veri tabanlı, uyarlanabilir, performans odaklı bir bütünleşik süreç olarak tanımlanmıştır. Bu ayrıntılı tanım, detaylı açıklama ve tartışma gerektiren altı kritik unsuru içermektedir. Bunlar: (1) Öğrenme çıktıları, (2) zaman, (3) öğretim, (4) ölçme, (5) belgelendirme ve (6) programın uyarlanabilir olmasıdır. Bu altı unsurun birlikte ele alınması detaylı ve kusursuz bir yeterliliğe dayalı programın tanımını oluşturur. Spady (1977), yeterlik temelli öğrenmeyi tanımlarken Normatif Yaklaşımı benimsemiş ve öğrenme alanına özgü spesifik öğrenme çıktılarının belirlendiğini, öğrenme çıktıları belirlenirken öğretimsel pedagojinin dikkate alındığını, öğrenci başarısının yapılandırılmış bir metodoloji ile ölçüldüğünü ve öğrenme çıktıları ölçüldükten sonra program uyarlamalarının yapıldığını öne sürmektedir. Yeterlik temelli eğitimin kökeni davranışçı, yapısalcı ve hümanistik kuramlar olmak üzere birden fazla öğrenme kuramına dayandırıldığından modern öğrenme eklektik bir model olduğu söylenebilir (Gervais, 2016).

Yeterlik temelli eğitim her ne kadar tarihsel olarak mesleki eğitim ile ilişkilendirilmişse de Voorhees (2001), bu öğrenme yaklaşımının yükseköğretimde yer edinmeye başladığını ifade ederek yükseköğretimde program için belirlenen öğrenme çıktılarını izlemenin işlevsel olması nedeniyle, ulusal ve uluslararası birçok öğretim elemanı tarafından benimseneceğini öngörmüştür (Rivenbark ve Jacobson, 2014). Yeterlik temelli eğitimin yükseköğretimde yaygınlaşması 2000'li yılların ortalarından sonra gönüllü bir şekilde bu eğitim yaklaşımını benimsemeleri ile başlamıştır. Dış akreditasyon kuruluşları, herhangi bir yükseköğretim biriminden mezun olan öğrencilerin ilgili derecelerini destekleyen gerekli yeterlikleri edindiklerine dair kanıt teşkil edecek belgeleri talep etmektedir (Rivenbark ve Jacobson, 2014).

Yeterlik temelli bir program, öğrencilerin bilgi, beceri, değerler ve tutumlar edinmelerine, bunlara erişmelerine, bunları eleştirmelerine, analiz etmelerine ve gerçek

yaşama transfer etmelerine olanak sağladığından eğitimi gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeyi amaçlar. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenenlere yaşam becerileri kazanmalarına yardımcı olacak uygulamaya dönük deneyimler sağlanır (Mulenga ve Kabombwe, 2019). Bunun yanı sıra, öğrencilerin özgüvenlerini artırmaları, belirli bir alanda uzmanlaşmaları ve derinlemesine bilgi sahibi olmaları ve kolayca istihdam edilmeleri yeterlik temelli programların avantajları arasında sayılabilir (Piri, Keshtiaray ve Saadatmand, 2019).

Öğretimi ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için bir yöntem veya araç olsa da yeterlik temelli eğitimin en güçlü yanı, yükseköğretimde kalite ile finansal açıdan karşılanabilirliğin bir arada olması için bir araç niteliğinde olmasıdır (Johnstone ve Soares, 2014). Bunun yanı sıra, yükseköğretimde öğrencilerin öğrenmelerini organize etmeye farklı şekillerde hizmet edebilir. Bir öğrencinin öğrenmesi gerekenlerin ve öğrenmenin nasıl ölçüleceğinin tanımlanması yoluyla öğretim programlarının kontrolünü kurumun elinde tutmasına imkân tanır. Ayrıca, öğrenciler sürekli gelişen kişiselleştirilmiş nitelikli öğrenme kaynaklarına sahiptir (Johnstone ve Soares, 2014). Bu model, öğrencilerin bir eğitim-öğretim dönemi veya sömestr gibi belirlenen zaman dilimlerinde dersleri tamamlamaya yönelik ilerleme kaydettiği geleneksel yükseköğretim modelleriyle çelişir (Rasmussen vd. 2017).

Klein-Collins (2012) öğrenme çıktısı ve yeterlik kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığını ancak bu iki kavramın ayırt edilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrenme çıktısı bir öğrencinin belirli bir programa devam etmesinin sonucunda elde ettiği belirli bilgi, beceri ve yetenek seviyesini ifade ederken yeterlikler, öğrenilecek olan bilgiden ziyade öğrencilerin ustalaşması beklenen belirli performans düzeylerini de tanımlar (Ewell, 2001). Klein-Collins (2012), yeterlikler ile öğrenme çıktıları arasındaki farklılıkları şu şekilde özetlemiştir:

1. Yeterlikler, öğrencilerin öğrendiklerini farklı durumlara transfer etmelerine olanak tanıyacak şekilde işlemlerini gerektiren daha yüksek bir kategorik düzeydedir.
2. Öğrenciden beklenen davranışlar öğrencinin eğitim kademesine göre farklılaştığından, yeterlikler değerlendirilirken farklı düzeylerde değerlendirme yapılır.
3. Yeterliklerin daha nesnel bir yaklaşımla ölçülebileceği kabul edilmektedir.

Yeterlikler geniş zamanda ve bir öğrencinin yapabilecekleri temelinde yazılırken, amaçlar gelecek zaman kipinde ve bir öğrencinin ne yapması gerektiğine ilişkin ifadelerle yazılır (O'Connell ve Moomaw, 1975). Yeterliklerin geliştirilmesi şeffaf, meslek alanı ve

akademik beklentilerle uyumlu olmalıdır (Johnstone ve Soares, 2014). Hedefler ise yetenek veya beklentiye odaklanır ve öğrencinin programda belirli bir süreyi tamamlaması temeline dayalıdır.

Burke, Hansen, Houston ve Johnson (1975), öğretmen eğitimi programlarını daha fazla yeterlik temelli etkinlikler doğrultusunda yeniden yapılandırmaya çalışan kurumların karşılaştığı süregelen sorunlardan birinin, yeterlik temelli öğretmen eğitimi programını oluşturan unsurlara ilişkin genel tanım ve ölçüt eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, Yeterlik Temelli Eğitim Ulusal Konsorsiyumu “Yeterlik Temelli Programları Tanımlamak ve Değerlendirmek için Kriterler” adı altında bir dizi ölçüt geliştirmişlerdir. Bu kriterlerin Birleşik Krallık gibi bazı ülkelerde mevcut eğilimlerle ilişkili olarak hala güncelliğini koruduğu söylenebilir (Tuxworth, 2005). Eğitim ve öğretim alanında uygulama potansiyeli olan bu kriterlerin özetine Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.2. Yeterlik Temelli Programları Tanımlama ve Değerlendirme Kriterleri (Burke vd. 1975)**

<b>Yeterlik Koşulları/Özellikleri</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Yeterlikler, profesyonel rol veya rollerin analizine ve/veya mesleki sorumlulukların teorik bir formülasyonuna dayanır.</li><li>2. Yeterlik ifadeleri mesleki işlevlerle ilişkili öğrenme çıktılarını veya bu işlevlerin icra edilmesi için gerekli olduğu düşünülen bilgi, beceri ve tutumları tanımlar.</li><li>3. Yeterlik ifadeleri, ölçüte dayalı değerlendirmeye olanak sağlar.</li><li>4. Yeterlikler, mesleki etkililiğin deneysel yordayıcısı olarak ele alınır ve sürekli doğrulama prosedürlerine tabi tutulur.</li><li>5. Yeterlikler, öğretim sürecinden önce belirlenir ve ilan edilir.</li><li>6. Yeterlik temelli bir programı tamamlayan öğrenciler çok çeşitli yetkinlik profilleri sergilerler.</li></ol>
<b>Öğretim</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>7. Öğretim programı alana özgü yeterliklerden oluşur ve bu yeterliklerle ilişkilidir.</li><li>8. Yetkinlik gelişimini destekleyen öğretim, yönetilebilir büyüklükteki birimler halinde oluşturulur.</li><li>9. Öğretim, öğrencinin öğrenme stili, öğrenme öncelikleri, ilerleme hızı ve öğrenme ihtiyaçları ile uyumlu olacak şekilde düzenlenir ve uygulanır.</li><li>10. Öğrencinin gelişimi, sergilenen yeterlik ile belirlenir.</li><li>11. Öğrencinin gelişim derecesi program boyunca kendisine bildirilir.</li><li>12. Öğretim koşulları, geri bildirim verileri dikkate alınarak gözden geçirilir ve revize edilir.</li></ol>
<b>Değerlendirme</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>13. Yeterlik ölçütleri yeterlik ifadeleriyle ilişkili ve geçerlidir.</li><li>14. Yeterlik ölçütleri spesifik, gerçekçi ve duyarlıdır.</li><li>15. Yeterlik ölçütleri yeterlik için belirlenen standartlar temelinde ayırt edicidir.</li><li>16. Yeterliliğe ilişkin ölçmelerden elde edilen veriler kullanışlı ve karar verme sürecinde faydalıdır.</li><li>17. Yeterlik ölçütleri ve standartları, öğretim sürecinden önce belirlenir ve ilan edilir.</li></ol>
<b>Yönetim ve Denetim</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>18. Politika ifadeleri, programın amaçlanan yapısını, içeriğini, işleyişini ve kaynak dayanağını genel hatlarıyla yönetmek için yazılmıştır.</li><li>19. Yönetimin işlevleri, sorumlulukları, prosedürleri ve mekanizmaları anlaşılır biçimde tanımlanmış ve açık hale getirilmiştir.</li></ol>
<b>Tüm Program</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>20. Program içinde yer alan personel, programda öğrencilerden beklenen tutum ve davranışları modellemeye çalışır.</li><li>21. Personel yönlendirme, değerlendirme, iyileştirme ve ödüllendirme işlemleri yapılıdır.</li><li>22. Araştırma ve yaygınlaştırma faaliyetleri, tüm öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.</li><li>23. Kurumsal esneklik programın tüm yönleri için elverişlidir.</li><li>24. Program tamamen bütünlük ve entegre bir sistem olarak planlanır ve işletilir.</li></ol>

Tablo 2.2, yeterlik temelli programların tanımlanması ve değerlendirilmesi için dört ana başlıkta kriterler sunmaktadır: Yeterlik koşulları, öğretim, değerlendirme ve yönetim. Yeterliklerin ölçülebilir, geçerli ve duyarlı olması gerektiği; öğretim sürecinin bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına uyarlanması ve geri bildirimle desteklenmesi vurgulanmıştır. Ayrıca, programın açık bir şekilde tanımlanması ve sürekli iyileştirme süreçlerine odaklanması önerilmektedir.

Tablo 2.2'deki tüm kriterlere uyum sağlamak için köklü bir sistem revizyonunun gerekeceği açıktır. Bu kriterler belirlendikten sonraki süreçte her kurum tüm sistemi benimsemek gibi köklü bir değişikliğe hazır ve istekli değildi. Bu nedenle yeterlik temelli

eğitimin ana amaçlarının belirli ölçüde karşılanabilir olmasının yeterli olacağı düşünülür. Sonuç olarak, kavram çok değişik şekillerde uyarlandı ve birçok değişik uygulama biçimi ortaya çıktı. Elam'ın (1971) çalışmasında, temel, vurgulanan ve ilgili istendik özellikleri tanımlayan kavramsal bir model ortaya konulmuştur. Tablo 2.2'de gösterilen bu model, yeterlik temelli eğitimin mesleki eğitimde uygulanmasına ilişkin bir çerçeve çizmiştir ve bu yaygın olarak kullanılmıştır. Bu özellikler, yeterlik temelli eğitim ve öğretimi kademeli bir şekilde uygulamaya koymak isteyen kurumlar için daha kabul edilebilir olarak ifade edilmektedir (Tuxworth, 2005).

Yeterlik temelli programlar ile yükseköğretimde kullanılan geleneksel eğitim yaklaşımları kıyaslandığında birtakım farklılıklar olduğu öne sürülmektedir. Bu farklılıklara ilişkin detaylı bilgi Tablo 2.3'te yer almaktadır.

**Tablo 2.3. Yeterlik Temelli Eğitim Süreci (Pace, 2013)**

	<b>Geleneksel</b>	<b>Yeni Geliştirilen</b>	<b>Yeterliğe Dayalı</b>
<b>Okul Kültürü</b>	Öğrenme, öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine çok az veya hiç yer vermeyen geleneksel bir sınıf içinde gerçekleşir.	Eğitimciler, gerçek dünya deneyimlerini ve paydaşları sınıfa dahil ederek öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stilleri için sınırlı bir uyum sağlar.	Öğrenciler okulda, çevrim içi ortamda ve kendi topluluklarında çok çeşitli öğrenme deneyimleri arasından seçim yaparlar. Eğitimciler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun bireysel öğrenme yollarını bir araya getirmek için çeşitli paydaşlar ve öğrencilerle birlikte çalışır.
<b>Öğrenmenin İlerlemesi</b>	Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinde ve meslek standartlarında uzmanlaşmaları beklenir.	Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi ve meslek standartları ile transfer edilebilir becerilerde uzmanlaşmaları beklenir.	Öğrencilerden, buldukları sınıf düzeyinde ve mesleki standartlarla uyumlu yeterliklerde uzmanlaşmaları beklenir. Her yeterliğin açık, transfer edilebilir öğrenme hedefleri vardır.
<b>Öğrenme Hızı</b>	Öğrenciler, öğrenme hedeflerine hâkimiyetlerine veya ek zamana ihtiyaçları olup olmadığına bakılmaksızın, eğiticinin hızında ilerler.	Öğrenciler hazır olduklarını gösterirlerse hızlandırılmış dersler alabilirler, yaşlarının gerisinde kaldıklarında özel destek alırlar. Eğitimciler, akran öğrenimini teşvik etmek ve herkes için öğrenme kazanımlarını en üst düzeye çıkarmak için öğrencileri sürekli olarak gruplandırır.	Öğrencilerin, bir yükseköğretim kurumundan mezun olma ve mesleki yaşama ayak uydurmaları için hem okul içinde hem de okul dışında bireyselleştirilmiş destek ve hızlandırılmış fırsatlar alır.
<b>Öğretim</b>	Her sınıfta, öğrenciler için bireysel çok az farklılaşma ile bir öğretim programı tasarlayan ve sunan bir öğretmen vardır.	Eğitimciler, öğrenci performansına ilişkin gerçek zamanlı geri bildirimle dayalı öğretimi uyumlu hale getirmek ve farklılaştırmak için ekipler ve içerik alanları arasında bir iş birliği içerisinde çalışır.	Eğitimciler, öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve gerçek zamanlı verilere dayalı olarak her öğrenci için benzersiz bir öğrenme planı geliştirmek için birbirleriyle, topluluk paydaşlarıyla ve öğrencilerle iş birliği içinde çalışır.

<b>Değerlendirme Sistemi</b>	Değerlendirme araçları, öğretimi yönlendirmek için değil, öğrencileri değerlendirmek ve sınıflandırmak için belirli zamanlarda kullanılır. Öğrencilerin yıl sonunda son değerlendirmeye girmek için yalnızca bir fırsatı vardır.	Eğitimciler, öğrencilerin uzmanlık göstermeye hazır olduklarına inandıklarında biçimlendirici değerlendirme araçlarını kullanırlar. Bu değerlendirmeler, eğitimcilerin öğretimi uyarlamalarına yardımcı olur, böylece daha fazla öğrenci yıl sonunda son değerlendirmede uzmanlık göstermeye hazır olur.	Kapsamlı bir değerlendirme sistemi, öğrenme sisteminin önemli bir parçasıdır. Biçimlendirici değerlendirmeler, günlük öğretime ve öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını seçmesine yardımcı olur. Son değerlendirmeler, yeterliklerde uzmanlık düzeyini gösterir. Öğrenciler hazır olduklarında bu değerlendirmelere girerler ve uzmanlıklarını sergilemek için birçok fırsata sahiptirler.
<b>Derecelendirme Politikası</b>	Notlar norm referanslıdır, ders standartlarındaki uzmanlığı yansıtır ve sıklıkla ağırlıklı çeyreklere ve bir final sınavına dayanır.	Notlar, ders standartları ve becerilerindeki uzmanlığı yansıtır ve genellikle ağırlıklı çeyreklere ve bir final sınavına veya projeye dayanır. Öğrencilerin, gerekli derslerde uzmanlıklarını sergilemek için birden fazla fırsatı vardır.	Notlar, ileri düzeyden henüz yeterli olmayana kadar değişen yeterliklerin uzmanlık derecesini yansıtır. Öğrencilerin ders kredisini tamamlayamamaları halinde, kayıtları tüm ders yerine yeniden öğrenilmesi gereken yeterlikleri gösterir.

Tablo 2.3'te geleneksel, yeni geliştirilen ve yeterlik temelli eğitim yaklaşımları okul kültürü, öğrenmenin ilerlemesi, öğrenme hızı, öğretim, değerlendirme sistemi ve derecelendirme politikası bağlamında kıyaslanmıştır. Yeterlik temelli eğitim yaklaşımını geleneksel ve yeni geliştirilen eğitim modellerinden ayıran özellikler, okul kültürü bağlamında öğrencilere okul, çevrim içi ortam ve kendi toplulukları gibi öğrenme ortamları arasında seçim hakkı tanınması ve eğitimcilerin çeşitli paydaşlar ve öğrencilerle birlikte çalışması; öğrenmenin ilerlemesi boyutunda, açıkça tanımlanan yeterlik alanlarında öğrencilerin uzmanlaşması; öğrenme hızı boyutunda belirlenmiş bir zaman dilimi olmaksızın öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanınması; öğretim bağlamında eğitimcilerin her bir öğrenci için paydaş görüşleri doğrultusunda bireysel bir öğrenme planı geliştirmesi; değerlendirme boyutunda kapsamlı bir değerlendirme sisteminin işe koşulması; derecelendirme politikasında ise öğrencilerin ders kredisini tamamlayamamaları halinde tüm dersi tekrar almak yerine yeniden öğrenilmesi gereken yeterliklerin gösterilmesi şeklinde olduğu görülmektedir.

Book (2014), yeterlik temelli eğitimde ders bazında kredi denkliği (course-based with credit equivalency) ve doğrudan değerlendirme (direct assessment) olmak üzere iki modelin kullanıldığını belirtmiştir. Ders bazında kredi denkliğini temele alan modelde öğrencilerin akademik gelişimleri ve programın yeterlikleri için önceden belirlenmiş olan sayıda kredi tanımlanır. Bahsi geçen modelde kurumlar, o program düzeyi için tanımlanan yeterliklere uygun süre ve güçlükteki konuları dersler halinde düzenlenirler (Johnstone ve Soares, 2014).

Bu modelde öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilme ve mezuniyet süreçlerini hızlandırma olanağı sunulmaktadır. Doğrudan değerlendirme adı verilen diğer model ders materyali, ders için belirlenen kredi ve süreden bağımsız olmayı amaçlamaktadır. Bu modelde öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre akademik gelişimlerini sürdürür ve belirlenen yeterlikleri tamamlamaları halinde akademik programda ilerleme kaydederler. Her iki modelde de diploma için öğrencinin program yeterliklerini sergileyebilmesi gerekmektedir (Book, 2014).

### 2.2.3. Yeterlik Temelli Programların Özellikleri

Yeterlik temelli programların belirli karakteristik özellikleri tartışılmaktadır. Tuxworth, (2005) yeterlik temelli programların özelliklerini temel öğeler, öne çıkan özellikler ve istendik ilişkili özellikler olmak üzere üç başlık altında ele almış, Rasmussen vd. (2017) ise öğrenci odaklı ders programları, ders tamamlama sürecindeki çoklu biçimler, otantik değerlendirme ve fakülte katılımının yeni biçimleri olmak üzere dört özellik tanımlamıştır. Tablo 2.4'te Tuxworth (2005) tarafından belirlenmiş olan yeterlik temelli programların özellikleri listelenmiştir.

*Tablo 2.4. Yeterlik Temelli Programların Özellikleri*

<b>Temel Öğeler</b>
1. Yeterlikler görev temellidir, davranışsal terimlerle ifade edilir ve ilan edilir.
2. Değerlendirme ölçütleri yeterlik temellidir, uzmanlık seviyelerini belirler ve ilan edilir.
3. Değerlendirmenin en önemli kanıtı performanstır, ancak bilgi düzeyi de ölçülür.
4. Öğrencinin bireysel olarak ilerleme oranı, yeterliğin sergilenmesine bağlıdır.
5. Öğretim programı, belirli yeterliklerin geliştirilmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırır.
<b>Öne Çıkan Özellikler</b>
1. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi
2. Öğrencilere geri bildirim verilmesi
3. Kabul şartlarından ziyade çıkış özelliklerinin vurgulanması
4. Sistematik bir program
5. Modülerizasyon (Birimlere ayrıştırma)
6. Öğrenci ve programın izlenebilirliği (denetimi)
<b>İstendik İlişkili Özellikler</b>
1. Öğrenme için alan düzenlemesi
2. Karar verme süreci için kapsamlı temel
3. Protokol ve eğitim materyallerinin temini
4. Öğrencinin karar verme sürecine katılımı
5. Araştırma odaklı ve düzeltici
6. Kariyer sürekliliği
7. Rol entegrasyonu

Tablo 2.4'te listelenen sistematik program, öğrencinin kendi hızında öğrenmesi, modüller, profil oluşturma, iş veya görev tabanlı öğrenme gibi özelliklerin birçoğunun, aralarında Birleşik Krallık'ın da bulunduğu çeşitli ülkelerde popüler temalar olduğu ifade edilmektedir. Burada en önemli nokta bu yeniliklerin birçoğunun, yetkinlik açısından

belirtilen öğrenme çıktıklarına veya yetkinlik öğelerini tanımlamada farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmadan mevcut konu temelli programlar ile bütünleştirilmiş olmasıdır (Tuxworth, 2005). Rasmussen vd. (2017) tarafından tanımlanan yeterlik temelli programların temel özellikleri ise aşağıda detaylandırılmıştır:

**Öğrenci Odaklı Ders Programları:** Öğrenciler, kendi hızlarında yeterlik temelli program dersleri aracılığıyla öğrenmelerinin ve ilerlemelerinin sorumluluğunu alırlar. Bir öğrenci, gerekli yeterlik düzeyini gösterdikten sonra bir sonraki derse veya kursa geçebilir, birçok öğrenci yeterlik temelli programdaki dersleri hızlandırılmış bir biçimde tamamlar.

**Ders Tamamlama Sürecindeki Çoklu Biçimler:** Öğrenciye, yeterlik temelli programdaki dersler boyunca ilerlemek için çeşitli yollar sunulur. Bunlar tipik olarak öğrencinin bir dersin veya modülün başında alınan ön testler veya öz değerlendirmelerdeki performansına bağlıdır. Puanlarına bağlı olarak öğrenciler, öğretim stratejileri ve içerik açısından çeşitli yollara yönlendirilebilirler.

**Otantik Değerlendirme:** Yeterlik temelli eğitim, öğrencilerin gerçek yaşam görevlerini yerine getirerek yeni yeterliklere ilişkin uzmanlıklarını göstermelerini gerektirir (Mueller, 2014; Akt. Rasmussen vd. 2017).

**Fakülte Katılımının Yeni Biçimleri:** Yükseköğretimdeki yeterlik temelli derslerin büyük bir kısmının çevrim içi ve öz yönlendirmeli olması beklendiğinden, dersler çoğunlukla soruları yanıtlamak ve gerektiğinde kişiselleştirilmiş rehberlik sağlamak için dersin planlanan saatinden önce kaydedilir. Ayrıca fakülte, geri kalan öğrencileri belirlemek ve onlara ihtiyaç duydukları anda yardım sağlamak için izleme ve tahmine dayalı analitik yöntemlerini de kullanabilir (Vander Ark, 2015; Akt. Rasmussen vd. 2017).

Bahsi geçen özelliklerin yanı sıra, yeterlik temelli programların, genellikle çevrim içi, yüz yüze ve her ikisinin birleşimi dahil olmak üzere çeşitli biçimlerde sunulan öğrenmeyi desteklediği bilinmektedir. Ücretsiz veya açık eğitim kaynakları, bu programlara kayıtlı öğrenciler için maliyeti daha uygun hale getirmek amacıyla ders materyali olarak kullanılabilir (Le, Wolfe ve Steinberg, 2014).

#### **2.2.4. Yeterlik Temelli Program İlkeleri**

Yeterlik temelli bir programın ilkelerine ilişkin alanyazında çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Bu sınıflamalar arasında Johnstone ve Soares'in (2014) belirlemiş olduğu ilkeler, bu alanda sıkça referans verilen çerçevelerden biridir. Bu ilkeler, öğrenme süreçlerinin

hedeflenen davranışları kazandırma noktasında şekillendirmesini, öğrenci başarısının net ve ölçülebilir çıktılarla doğrulanmasını vurgular. Aşağıda bahsi geçen ilkelere ilişkin detaylı bilgi yer almaktadır. Programların tasarımında dikkate alınması gereken bu ilkeler, öğrenci odaklı ve esnek yapılar sunarak hem öğrenmeyi kolaylaştırmayı hem de öğrenme sürecinin etkililiğini artırmayı hedeflemektedir.

1. Bir eğitim kademesinden elde edilen derece, bireyin güçlü ve geçerli yeterliklere sahip olduğu anlamına gelir.

Yeterlik temelli bir programın merkezinde yer alan yeterliklerin işveren beklentileri ve akademik beklentilerle uyumlu olması gerekir. Bunun yanı sıra, program geliştirme sürecinde yeterlikler açık ve şeffaf bir süreçle belirlenmelidir. Program-kademe yeterlikleri bireyin bir sonraki öğrenim kademesinde veya kariyerinde ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri yansıtmalıdır. Program yeterliklerinin geçerliliği, öğrenci ve işverenlerin fakülte ve program tasarımcılarına verdiği geri bildirimlerle belirlenmelidir (Adel-man, Ewell, Gaston ve Schneider, 2014; Association of American Colleges and Universities, 2014; Johnstone ve Soares, 2014).

2. Öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi hızlarına göre ilerleyebilme imkanına sahip olup, bu süreçte gerekli destekle yönlendirilirler.

Bir yeterlik temelli program, öğrencilerin öğretim programı boyunca bireyselleştirilmiş bir hızda ilerlemelerine olanak sağlamalıdır. Bu, onları motive etmek için akademik yardımın ve diğer her türlü desteğin gerektiği zaman sağlanması gerektiği anlamına gelir. Bu durum, geleneksel öğrenme ortamlarında birtakım sorunlara yol açabilir. Bu sorunların çözümüne yönelik önlemlerden bazıları şu şekildedir:

- Eğitim-öğretim dönemlerinin önceden belirlenmiş sabit dönemler olması yerine öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda uyarlanabilir dönemler olmasını sağlamak.
- Öğrencilerin makul bir oranda ilerlemesini sağlamak.
- Öğrencilerin yeterlik temelli programlara ve kurumun işleyişine aşina olmaları için bir oryantasyon programı düzenlemek.
- Öğrencinin ne zaman zorlandığı ve yardıma ihtiyaç duyduğunu belirlemek amacıyla bir izleme aracına sahip olmak.
- Her sürecin ve sunulan tüm öğrenme kaynaklarının amacına ne kadar iyi hizmet ettiğini sürekli olarak ölçmek.

- Kolay erişilebilir akademik olmayan destek hizmetleri sağlamak (kütüphane, bilgi işlem vb.)
- Yeterlik temelli programın başarısını ölçmek için kullanılacak ölçme değerlendirme araçları üzerinde anlaşmaya varmak.

3. Etkili öğrenme kaynakları her zaman erişilebilir ve yeniden kullanılabilir durumdadır.

Öğrencilerin öğrenme kaynaklarını (kurum tarafından geliştirilen, lisanslı yazılımlar veya açık eğitim kaynaklarından uyarlanan kaynaklar) kullanarak kendi hızlarında öğrenmeleri, materyallerin gerektiği zaman kullanılabilir olması ile mümkün olur. Bu noktada, materyallerin yüksek kalitede olması önem arz etmektedir. Materyaller; doğru, ilgi çekici, öğrencinin seviyesine uygun zorluk düzeyinde, ders için tanımlanan öğrenme hedefleriyle tam uyumlu ve kurumun kullandığı teknolojik platformlarla uyumlu olmalıdır.

4. Yeterliklerin dersler, öğrenme çıktıları ve değerlendirmelerle eşleştirilme süreci şeffaftır.

Yeterlik temelli program geliştirme sürecinin ilk aşamalarında, her aşamadan sorumlu kişilerin belirlenmesi ile sürecin iyi tanımlanmış olması çok önemlidir. Herhangi bir değişiklik olduğunda kimin bilgilendirileceğinin açık olması, ilgili aşamadan sorumlu kişi veya kişilerin bu değişikliklere uyum sağlamasına olanak sağlayacaktır. Örneğin, bir öğrenme hedefi değişirse, öğrenme kaynaklarından sorumlu kişinin ve değerlendirmelerden sorumlu kişinin, programın kendi sorumlu oldukları bölümlerinde uygun değişiklikleri başlatmak için bundan en kısa sürede haberdar olması gerekmektedir.

5. Değerlendirmeler güvenli ortamlarda gerçekleştirilir ve istatistiksel açıdan güvenilirdir.

Değerlendirmeler, akademik konu uzmanı ile sektörün uzmanlığı harmanlanarak oluşturulmakta ve böylece içerik geçerliliği sağlanmaktadır. Değerlendirmeler oluşturulduktan sonra, küçük bir öğrenci grubuyla pilot uygulaması yapılır. Pilot uygulama, değerlendirmelerde anlaşılır bir dil kullanmasını ve değerlendirme rubriklerinin amacına hizmet etmesini garanti eder. Testler, uzaktan öğrenci kimliği doğrulamasına izin veren teknolojiyi kullanan yüz yüze veya çevrim içi gözetimli bir ortamda yapılmalıdır. Yerel öğrencilerin tercih ettiği bazı okullar, sınav güvenliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin

kampüse gelmelerini şart koşmaktadır. Gözetimli ortama gelemeyen öğrenciler için kimlik doğrulaması ve değerlendirmelerin elektronik gözetimini sağlayan yazılımlar kullanılabilir.

Yukarıda Johnstone ve Soares'in (2014) belirlemiş olduğu ilkelere ek olarak Malan (2010) tarafından öne sürülen yeterlik temelli eğitimin altı temel ilkesi şunlardır:

1. Hedef alana yönelik gereken beceri ve yeterliklere göre öğrenme çıktılarının net bir biçimde belirlenmesi,
2. Beceriye yönelik uzmanlık için zaman esnekliği,
3. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için çeşitli öğretim yöntemleri,
4. Hedef davranışları doğrulamak için ölçüte dayalı sınavlar,
5. Sergilenen öğrenme çıktılarını temele alan sertifika,
6. "Optimum öğrenci rehberliğini sağlamak" amacıyla uyarlanabilir içerik.

Bu ilkeler, programların yapılandırılmasına önemli rol oynar ve öğretim süreçlerinde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınarak esnek bir yapı kazanmasını sağlar.

### **2.2.5. Yeterlik Temelli Program Tasarımı**

Program tasarımı, program bileşenlerinin belirlenmesi ve buradan hareketle bu öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine yönelik yapılandırılmış bir yaklaşım sunmayı amaçlar (Demirel, 2024; Short, 1986). Bu süreç, kurumsal misyonların belirlenmesi, öğrenci ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi, öğretim stratejilerinin seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içerir (Huma, 2021). Program tasarımının, programın ana çerçevesinin belirlenmesi noktasında önemli bir yere sahip olması sebebiyle, bu süreçte birey, toplum, konu alanı ve çevre ile ilgili ihtiyaçların dikkate alınması ve bu ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte bir tasarım yapılması beklenmektedir.

Programlar, belirli bir öğrenme ortamına ilişkin dış taleplerin ve kurumun iç süreçleri arasında bir köprü görevi görür. Ayrıca, öğrencilere kazandırılması istenen yeterliklere ilişkin açık ve ayrıntılı bir profil çizer. Bu nedenle, uygun bir biçimde tasarlanmış programın hem bugüne hem geleceğe yönelik toplumun istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermesi beklenir. Ayrıca, programın genel eğitim stratejilerini ve belirlenen hedeflere ulaşılmasını etkilediğinden programlar kalite sürecinin önemli bir bileşenidir. Dolayısıyla, programın kalitesi mevcut eğitimin kalitesini artırmada kilit bir faktördür (Izquierdo, 1993).

Kaliteli programların tasarlanması, toplumun ilgili meslek dalından ya da alan uzmanlarından beklentileriyle uyumlu olması ve toplumun gelecekteki taleplerinin tahmin

edilerek programa yansıtılması ile sağlanabilir. Kaliteli programların tasarlanması için şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

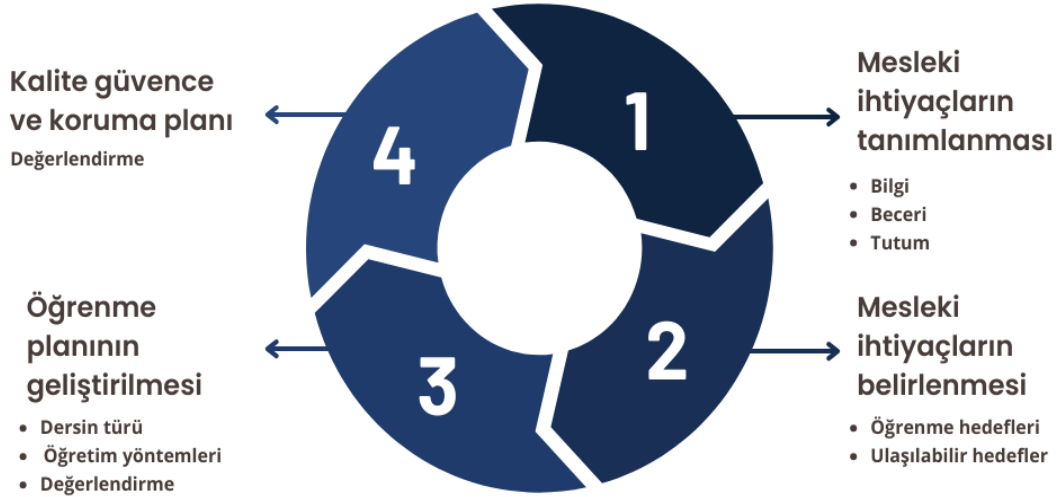
- Üniversite mezunlarına yönelik istihdam olanakları her zaman aynı değildir. Mezunların bir kısmı kamuda, bir kısmı özel sektörde istihdam edilebilirken diğer bir kısım serbest meslek yapmayı tercih edebilir.
- Bireyin öğrenimini sürdürürken yalnızca mesleki kariyerinde değil, aynı zamanda sürekli kişisel gelişimi önemseyen öğrencilerin ve mezunların çıkarları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ile toplumsal hareketler ve bu alanlardaki önemli trendler program tasarımında dikkate alınmalıdır.
- Öğretim kaynaklarının yapısı ve işgücü piyasasındaki diğer nitelikli mezunlar ile rekabet edebilecek mezunların yetiştirilmesi amaçlanmalıdır.

Yeterlik temelli eğitim anlayışını benimseyen bir program tasarımında, endüstri standartları ve öğrenci ihtiyaçları odaklı bir yaklaşım hâkimdir (Hastings ve Ramussen, 2021; Stavredes ve Clawson, 2004). Tasarım süreci, açıkça tanımlanmış yeterliklere sahip içerik bileşenlerinin geliştirilmesini kapsar ve bunlar daha sonra dağıtım için daha büyük birimler halinde toplanır (Stavredes ve Clawson, 2004). Program ayrıca bilgi, beceri, tutum ve eğitsel değerler dâhil olmak üzere 21. yüzyıl becerilerini de içerecek şekilde tasarlanmalıdır (Ghorbani ve Jafari, 2024). Etkili bir öğrenme sağlamak için program öğretmeyi, bilgiyi akılda tutmayı ve öğrenmeyi teşvik etmeli ve farklı öğrenme stillerine hitap eder nitelikte olmalıdır (Barrett, Bowers ve Donovan, 2007). Açıkça tanımlanmış hedefler ve değerlendirme yöntemleri ile başlayan yeterlik temelli bir program tasarımı anlamlı öğrenme deneyimlerini teşvik edebilir.

Bir programın felsefesinde belirli yeterlikler merkeze alınmamışsa, program çıktıları iş hayatına ve güncel teknolojiye uyum sağlayamayacak ve dolayısıyla pazar tarafından kabul görme olasılığı azalacaktır. Bu nedenle, program tasarımında belirlenmiş mesleki yeterliklerin dikkate alınması elzemdir. Klink ve Boon (2002), pazar gereksinimlerine uyum sağlama konusunda program tasarım sürecinin yavaş olduğunu, ancak yeterlik temelli eğitim anlayışının işveren ihtiyaçları ile tutarlı bir program sunması ve uygulamalı becerileri geliştirmeye odaklanması nedeniyle önemli olduğunu öne sürmektedir.

Yeterlik temelli program tasarımı üç ana aşamadan oluşur: (1) Eğitsel ihtiyaçların belirlenmesi, (2) programın hazırlanması ve (3) programın uygulanması (Byham ve Moyer,

1996). Bu yaklaşıma dayalı programların tasarım sürecinde en önemli unsur yeterlik modelinin belirlenmesidir. 2000 yılında Larenstein ve Nanjing üniversiteleri bünyelerindeki programlara yönelik yeterlik temelli bir tasarım için şu aşamalar uygulanmıştır (Şekil 2.6):



*Şekil 2.6. Yeterlik Temelli Program Tasarımı (Kupper ve van Wulfften Palthe, 2001)*

Şekil 2.6, yeterlik temelli program tasarımının dört temel adımına işaret etmektedir. Bu süreç, sürekli değerlendirme ve mesleki gelişim ile desteklenerek, mesleki yeterliklerin etkili bir şekilde kazandırılmasına olanak sağlayan bir program tasarlanabilir. Bu adımlar şunlardır:

1. Mesleki ihtiyaçların bilgi, beceri ve tutum bağlamında tanımlanması
2. Mesleki ihtiyaçların, öğrenmeye yönelik hedeflerin ve ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi
3. Öğrenmeye yönelik hedeflerin ve ulaşılabilir hedeflerin, programın içeriğini, eğitim durumlarını ve değerlendirme yaklaşımlarını içeren bir plana dönüştürülmesi
4. Ders kalitesinin sürdürülebilirliğine yönelik bir planın oluşturulması.

Eğitim programları dört bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; hedef, içerik, eğitim durumu (öğrenme yaşantıları) ile ölçme ve değerlendirmedir. Aşağıda yeterlik temelli program tasarımı, bu bileşenlere göre detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

#### **2.2.5.1.Hedeflerin Belirlenmesi**

Hedefler, bir programdaki öğretim, öğrenme ve değerlendirmeyi bir arada tutan temel unsurdur. Diğer bir deyişle, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinin tamamı

iyi belirlenmiş öğrenme hedefleri ve amaçları tarafından yönlendirilir (Sahu, Addae ve Sa, 2017). Hedeflerin açık bir şekilde belirlenerek duyurulması, öğrencilerin başarılı olma olasılığını, öğretmenlerin ise uygun öğretim stratejilerini seçmelerine ve öğrenci performansının değerlendirmek amacıyla değerlendirme araçlarını belirlemelerine olanak sağlar.

Yeterlik temelli eğitim programlarında hedeflerin, açık bir şekilde tanımlanması ve ölçülebilir şekilde karakterize edilmesi beklenir (Bell ve Mitchell, 2000). Geleneksel programlar öğretim süreçlerine odaklanırken, yeterlik temelli eğitim, çıktıların ve öğrenci başarısının önemini vurgular. Yeterlik temelli programlarda hedefler, geleneksel programlarda kullanılan genel ve özel hedefler yerine; genellikle yeterlikler, öğrenme çıktıları ve kilometre taşları olarak ifade edilir (Sahu, vd. 2017). Bu tür programlarda hedefler, öğrencilere kazandırılması gereken spesifik yeterlikler doğrultusunda yapılandırılır ve öğrenme çıktılarıyla tutarlı olacak bir yaklaşım gerektirir (Badner, vd. 2010; Sahu, vd. 2017). Bunların yanı sıra, hedeflerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişimini ve yeterlik düzeylerine ulaşma seviyelerini belirlemek amacıyla sürekli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarını içeren önemli bir süreçtir (Bradley vd. 2008). Hedeflerin bu standartlar doğrultusunda belirlenmesi sürecinde şu stratejiler göz önünde bulundurulmalıdır:

**(1) Sınırları Net Yeterlik Çerçevesi Oluşturma:** Öğrenciler için somut beklentileri vurgular ve belirli yeterliklerin kazandırılmasını hedefleyen eğitim programlarının tasarlanmasını kolaylaştırır. Hedefler ve değerlendirme için standardize edilmiş şablonların hazırlanması, hedeflerin performans değerlendirmeleriyle uyumlu olmasını sağlayarak netliği ve tutarlılığı artırır (Buléon, Charlin, Vanpee ve LeBlanc, 2021; Criscione-Schreiber, Bolster, Jonas ve O'Rourke, 2013).

**(2) Sektör İhtiyaçlarını Program ile Bütünleştirme:** Programlar, bilgi birikimi sağlamanın yanı sıra gerçek dünya durumlarına bilgiyi transfer etme becerisini kazandırmaya odaklanarak işgücü piyasası talepleri ile tutarlı olmalıdır. Bu yaklaşım, sürekli mesleki gelişimi ve sosyal hareketliliği teşvik ederek eğitimin güncel ve etkili olmasını sağlar (Omarova vd. 2023).

**(3) Disiplinler arası Öğrenme Alanlarına Odaklanma:** Yeterlikler, çeşitli disiplinleri entegre eden ve konuya ilişkin derinlemesine bir anlayışı destekleyen bütünsel bir bağlamda belirlenmelidir. Bu disiplinler arası yaklaşım, sadece bilginin uygulanabilirliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim hedeflerini toplumsal gereksinimlerle uyumlu hale getirerek,

bireylerin kişisel gelişimine de katkı sağlar. Bu süreç, onların eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirir ve anlamlı, bütüncül bir öğrenme deneyimi sunar (Klein, 2005).

Bu stratejiler, yeterlik temelli eğitimde hedeflerin belirlenmesinde sağlam bir çerçeve sunarken, tüm paydaşların bu standartlarla uyumlu olmasını sağlamakta birtakım zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorluklar arasında, paydaşların yeterlikleri farklı yorumlamaları, hedeflerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde tutarlılık ve standardizasyonun sağlanması ve yeterliklerin performansa dönüştürülmesi sürecinde yaşanabilecek belirsizlikler yer almaktadır. Katılımcı ve şeffaf bir süreç izlenmesi, tüm paydaşların yeterliklere ilişkin ortak bir anlayış geliştirmeleri için kapsamlı bir iletişim ve farkındalık çalışmasının yapılması, yeterlik temelli hedeflerin somut ve ölçülebilir göstergelere dönüştürülmesi yoluyla bu zorlukların yarattığı olumsuz durumlar asgari düzeye indirgenebilir.

#### **2.2.5.2. İçeriğin Seçimi**

Yeterliklerin tanımlanması ve geliştirilmesi aşamasında, hedeflerin belirlenmesinin ardından program içeriğinin oluşturulması söz konusudur. Program tasarımında içerik, bir önceki aşamada belirlenen yeterlik ve alt yeterlikler referans alınarak belirlenir. Bu aşamada içerik, yeterliklerin yapısal bileşenleri (bilgi, beceri ve tutumlar) ile ilişkilendirilir. Bilginin oluşturulması ve geliştirilmesi aşaması bilişsel içerikler kapsamında ele alınabilir. Dolayısıyla bilişsel içerikler, olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak sınıflandırılarak bütünsel bir bilgi sistemi olarak tanımlanır. Bu, çeşitli olguların, kavramların ve kuramların öğrenilmesini, anlaşılmasını, açıklanmasını, yorumlanmasını ve kavramsallaştırılmasını kolaylaştırır. Öte yandan uygulamaya dönük eylemsel içerikler, bilişsel içerikleri diyalektik bir ilişki içinde tamamlayarak yeterliklerin oluşumunda ve gelişiminde anahtar rol oynar. Bu nedenle, eylem eksenini içerik ve beceriler üzerinden takip ederek, eylem içerikleri, öğrencilerin belirli durumlarda (teorik veya pratik uygulamalarda) uygulama ve transferini kolaylaştırmak üzere tasarlanan ve bilişsel içerikleri entegre eden bilgi sistemleri olarak tanımlanabilir. Bu sistemler aynı zamanda problem çözme ve eleştirel ve yapıcı yansıma süreçlerini kolaylaştırarak olguları, kavramları ve teorileri tanımlar. Diğer iki içerik türü ile etkileşimde bulunarak tutumların oluşumuna ve yeterliğe katkıda bulunan tutumsal içerikler ise, öğrencilerin mesleki pratiklerini icra etmeleri bağlamında ahlaki ve motivasyonel değerleri yönlendirmek ve geliştirmek üzere tasarlanmış bilgi sistemi olarak tanımlanır (Andronache vd. 2015).

Yeterlik temelli eğitim programlarının yapısı, içerik tasarımında özellikle sarmal tasarımın tercih edilmesine oldukça uygundur. Çünkü öğrencilerin, programda ilerleme

kaydettikçe edindikleri yeterlikleri kademeli olarak gözden geçirmelerine olanak sağlar (Marcotte ve Gruppen, 2022). Örneğin, mühendislik programlarında başlangıçta temel mühendislik bilimleri (yatay entegrasyon) üzerinde durulabilir. Ancak, öğrenciler mühendislik tasarımı ve uygulama odaklı derslere geçtikçe, bu temel bilgileri daha derinlemesine ele alır ve önceki öğrenmelerine yeniden dönerler (dikey entegrasyon). Bu süreç, öğrenciler uygulamalı beceriler ve mesleki yeterlikler kazandığı süre boyunca tekrarlanmaya devam eder. Böylelikle bilgi ve becerilerin sarmal bir biçimde pekiştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanır.

### **2.2.5.3. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi**

Bireylerin öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin bütünü olarak ifade edilen öğrenme yaşantıları, bir eğitim programının dört temel unsurunun üçüncüsüdür. Bu yaşantılar, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur ve bireyin aktif katılımını gerektirir. Öğrenme yaşantıları, sadece öğretmenin sunduğu içerik veya yapılan aktivitelerle sınırlı değildir; bireyin çevresel koşullara verdiği tepkilerle de şekillenir. Program tasarımında öğrenme yaşantıları, öğrenci katılımını ve bilgiyi edinimi artırmayı amaçlayan çeşitli yaklaşımları içerir. Öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenciye ve öğrenme çıktılarına odaklanarak, programı önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yürütmenin bir koşuludur (Hokanson Clinton ve Tracey, 2015).

Yeterlik temelli programlarda öğrenme yaşantıları düzenlenirken, teorik bilgi ve pratik becerinin entegre biçimde öğretilmesi amaçlanır ve disiplinler arası bağlantıları teşvik eden karmaşık durumlara uygun bir tasarımın gözetilmesi gerekir (den Hertog ve Boshuizen, 2021; Soare, 2017). Bu tür programların başarılı bir şekilde uygulanması, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının desteklenmesi ve mesleki uygulamaları içselleştirmelerinin öğretmen rehberliği ile desteklenmesi yoluyla mümkün olabilir (den Hertog ve Boshuizen, 2021).

Öğrenme yaşantılarının seçiminde, esnek öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi, bu noktada özellikle karma öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesi, öğrenci katılımını teşvik ederek meta bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (McGarry, Theobald, Lewis ve Coyer, 2015). Bu çoklu bakış açıları, program tasarımında öğrenme yaşantılarının çok yönlü doğasına dikkat çekerek, eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için öğrenci merkezli yaklaşımlar ile esnek öğrenme ortamlarının önemini vurgular. Bu yaklaşımlar, farklı koşullara uyarlanabilirliği destekleyerek programın başarısını güçlendirir.

Yeterlik temelli programlarda, problem temelli öğrenme yaklaşımı ve gerçek yaşam

deneyimi sunan stajlara ayrılan sürenin artırılması, öğrencilerin davranışsal, bilişsel, iletişim ve karar alma becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel programlarla kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bijjahalli, 2020). Aslında, yeterlik temelli programlar özel olarak belirli bir öğretim yönteminin kullanılmasını gerektirmez. Bunun yerine, öğrencinin farklı yeterlikleri kendi hızlarında kazanmalarını destekleyecek esnek öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik edecek biçimde tasarlanır (Marcotte ve Gruppen, 2022).

Yeterlik temelli eğitim modelinde öğrenme yatay ve dikey olarak yapılandırılır (Albanese, Mejicano, Anderson ve Gruppen, 2008). Yatay öğrenme, öğrencilerin farklı derslerde edindikleri bilgileri bir bütün halinde ele alıp öğretim programına entegre etmeyi öğrenmeleri gerektiğini ifade eder. Bu yaklaşım ile disiplinlerarası bağlantıların kurulması ve öğrencilerin bilgiyi daha geniş bir bağlamda anlamlandırmaları sağlanır. Dikey öğrenme ise, öğrencinin her bir dersin içeriğine derinlemesine kavraması ve konuya tam anlamıyla hâkim olması gerektiği anlamına gelir. Böylelikle, yatay ve dikey öğrenme ile birlikte, öğrencilerin kapsamlı bir bilgi dağarcığına sahip olmaları ve derinlemesine bilgi ve beceri geliştirmeleri hedeflenir.

#### **2.2.5.4. Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirme, programın etkililiğini değerlendirmek ve öğrencilerin istenen davranışları ne düzeyde ulaştıklarını belirlemek amacıyla yapılır. Program geliştirme sürecinde bu aşama, alanyazında sınaama durumları olarak da tanımlanır. Değerlendirme; öğretim sürecinin başında (tanılayıcı), süresince (biçimlendirici) ve sonunda (düzey belirleyici) olmak üzere üç temel amaçla gerçekleştirilir. Bir programın eksikliklerinin tespiti ve etkinliğinin artırılması için bu üç değerlendirme türünün de doğru ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Dick, 1989; Yang, 2017). Hem öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin geri bildirim alması, hem de öğretmenlerin öğretim yöntemlerini gözden geçirerek iyileştirmeler yapması açısından ölçme ve değerlendirme kritik bilgiler sağlar (Jabbarifar, 2009). Dolayısıyla, programda ölçme ve değerlendirme aşaması, yeterlik temelli bir eğitim modelinin ayrılmaz bir bileşenidir (Gervais, 2016).

Teknolojideki ilerlemelerin olanak sağladığı öğrenmenin kişiselleştirilmesinin yanı sıra, yeterlik temelli eğitim modellerinde geçerli ve güvenilir değerlendirmeler öğrencinin öğrenmesi için kritik öneme sahiptir (Gervais, 2016; Nodine ve Johnstone, 2015). Öğrencilerin alanda uzmanlaşmalarını kolaylaştırmak için öğrenme sürecinin her aşamasında değerlendirmelere yer verilir (Soares, 2012). Ancak yeterlik temelli eğitim kapsamında yapılan değerlendirme, bilginin ölçülmesinin ötesinde öğrencilerin öğrendiklerini farklı

durumlara transfer edebilme becerisini belirleyebilmelidir (Burnette, 2016).

Burnette (2016) yeterliliğe dayalı eğitimde yapılan değerlendirmelerin, belirli yeterliğe bağlı olarak çeşitli seviyelerde yapılandırıldığını ifade etmiştir. Bunlardan en alt düzeyde olanı çoktan seçmeli veya doğru/yanlış şeklinde olan değerlendirmelerdir. Üst düzey yeterlikler doğası gereği daha karmaşıktır ve değerlendirme gösteriler, simülasyonlar, portfolyo veya proje ödevleri şeklinde yapılandırılabilir. Bu nedenle, tipik bir doğru/yanlış soru testi üst düzey yeterlikleri ölçmede yetersiz kalabilir. Örnek olay incelemeleri, simülasyonlar ve portfolyolar değerlendirmeleri, öğrencilerin gerçek hayatta ve mesleki yaşamlarında karşılaşacakları durumlara hazırlık sağlamaları nedeniyle yeterlik temelli eğitim programlarında daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Klein-Collins, 2012).

Yeterlik temelli eğitim anlayışında değerlendirmenin amacı öğrencilerin akranlarıyla kıyaslanması değil, bir öğrencinin gereken yeterlikleri sergileyebilmesine yönelik bireysel performansına dayanır. Dolayısıyla çan eğrisi gibi bağıl değerlendirme yöntemleri kullanılmaz (Gervais, 2016). Öğrencinin gelişimi sıkı bir şekilde takip edildiğinden, öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında değerlendirme yapılır. Bu bağlamda yapılan ön ve son değerlendirmeler, öğretmenin öğrencisinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesine yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler de bireysel öğrenme ihtiyaçları ve çalışmalarının odaklanması gereken noktalar konusunda bilgi sahibi olurlar.

Yeterlik temelli eğitim yaklaşımında öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi amacıyla biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) değerlendirme kullanılır (Hall ve Jones, 1976). Biçimlendirici değerlendirmeler, öğrencilerin ölçme anına kadar öğrendiklerinin ve hala öğrenmeye ihtiyaç duydukları temel konuların belirlenmesine yardımcı olan değerlendirme türüdür. Biçimlendirici değerlendirmeler aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları hakkında program geliştiricilerin bilgi sahibi olmasını sağlayarak öğretim programında ihtiyaç duyulan değişikliklere yönelik hızlı bir geri bildirim sağlar (Gervais, 2016). Özetleyici değerlendirme ise bir öğrencinin bir sonraki yeterlik alanı veya öğrenme modülüne devam edip edemeyeceği veya programdan mezun olup olamayacağına karar verilmesi noktasında yapılan nihai bir değerlendirmedir. Özetleyici değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrenme açıklarını belirlemeleri ve öğretim programında gerekli değişiklikleri yapmaları açısından bir geri bildirim sağlar (Gervais, 2016; Hall ve Jones, 1976). Öğrencinin bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarını biçimlendiren değerlendirmeler, öğretim programı boyunca programlı bir biçimde düşünülmeli, oluşturulmalı ve uygulanmalıdır (Gervais, 2016).

### 2.2.6. Yeterlik Temelli Eğitimde Paydaş Roller

Kalite güvence sisteminde önemli bir yere sahip olan paydaşlar yeterlik temelli eğitim modellerinin de vazgeçilmez bir parçasıdır. YÖKAK (2022) yükseköğretimin paydaşlarını “öğretim programı ile etkileşimde olan, programın sonuçlarında etkili olan veya sonuçlarından etkilenen kurum, kuruluş ve bireyler” olarak tanımlamaktadır. Bu durumda, iç ve dış paydaşların varlığından söz edilebilir. İç paydaşlar öğrenci ve mezunlar, öğretim elemanları, yöneticiler ve idari personelden oluşurken; işverenler, politika belirleyiciler ve programla ilişkili kurum ve kuruluşlar dış paydaşlar arasında sayılabilir.

Yeterlikler, öğrenciler, öğretmenler ve dış paydaşlar olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının geri bildirim ve katkılarına dayalı olarak geliştirilir (Johnstone ve Soares, 2014; O’Connell ve Moomaw, 1975). Paydaşlardan gelen bu dönüt ve katkılara dayalı olarak program yapısı, yeterlikler ve öğretim tasarımında değişiklik yapılmasına imkân tanıyan bir açık sistemin uygulanması önemlidir (Clark, 1976). Bu sayede, eğitim programları dinamik bir yapıya kavuşarak hem öğrenci ihtiyaçlarına hem de toplumsal gereksinimlere daha hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlayabilir.

Yükseköğretim sisteminin anahtar paydaşlarından biri olan öğretim elemanlarının yeterlik temelli eğitimdeki rollerinde geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre birtakım değişiklikler mevcuttur. Yükseköğretimde benimsenen geleneksel öğretim modellerinde, öğretim elemanlarının genellikle programın tasarlanması, içeriğin geliştirilmesi, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve öğrenmelerin değerlendirilmesi olmak üzere birden çok sorumluluğu kapsayan görevleri yerine getirmeleri beklenir. Yeterlik temelli eğitim modellerinde de öğretim elemanlarının bahsedilen görevleri farklı şekilde devam etmektedir (Burnette, 2016). Bununla birlikte, yeterlik temelli bir eğitim yaklaşımında, tek bir öğretim elemanının sorumluluğunda olan roller ayrıştırılarak öğretim tasarımcıları, öğrenci danışmanları ve değerlendirme uzmanları gibi alanında uzman kişiler görevlendirilebilir (Book, 2014).

Yükseköğretimin bir diğer paydaşı olan öğrencilerin yeterlik temelli eğitimdeki rolü, öğrenme sürecinin merkezinde yer almak ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktır. Johnstone ve Soares (2014), yeterlik temelli eğitimde öğrencilerin rolünü, öğrenme sürecinde kendi hızlarına göre ilerleyebilmeleri ve gerektiğinde bireysel rehberlik alabilmeleri olarak açıklamaktadır. Özetle, bu modelde öğrencilerin aktif olarak yer alması, öz yönlendirmeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve öğrenme çıktıklarına ulaşmayı amaçlamaları beklenir.

Yeterlik temelli eğitim programlarına geri bildirim sağlayarak açık ve dinamik bir sistem içinde sürekli iyileştirilmesine katkıda bulunan dış paydaşlar olarak mezunlardan söz etmek gerekir (Clark, 1976). Yeterlik temelli programların başarısı, yalnızca öğrencilerin program süresince gösterdikleri performansla değil, aynı zamanda mezunların iş yaşamındaki başarıları ve yeterliklerinin geçerliliği ile de ölçülür (Johnstone ve Soares, 2014). Dolayısıyla, mezunlardan gelen geri bildirimler programın gerçek hayattaki etkililiğini anlamada ve öğrencilerin mesleki yaşamlarına hazırlanmasını sağlamada kritik bir araçtır.

Yükseköğretimin dış paydaşlarından olan işverenlerin program tasarım ve geliştirme sürecine aktif bir şekilde dâhil olmaları, mezunların iş dünyasında ihtiyaç duyacakları becerilerin tanımlanması noktasında önem arz etmektedir (Wolf, 2001). Bu bağlamda, iş dünyasıyla yakından kurulan bu bağlantılar, mezunların istihdam edilebilirlik oranlarına da katkı sağlar (Lester, 2013). İşverenlerin yeterlik temelli eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde rol almaları, programların esnek ve sektör beklentilerine uygun biçimde geliştirilmesine de olanak sağlar (Wheelahan, 2012a).

Özetle, programların geliştirilme sürecinde, tüm paydaşların katılımı büyük bir önem taşır. Öğrenim seviyesine göre farklılık göstermekle birlikte, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve özellikle yükseköğretim programlarında işveren temsilcileri gibi paydaşların program geliştirme ekibine dahil edilmesi, programın gereksinimlere uygun, daha kapsamlı ve sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlar. Bu süreç aynı zamanda programın tüm paydaşlar tarafından sahiplenilmesini ve desteklenmesini de kolaylaştırır, böylece programın uygulanabilirliği ve başarısı artar.

### **2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Eğitimde yeterlik temelli yaklaşımlar ve kalite güvencesi sistemleri, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çeşitli disiplinlerde akademik araştırmalara konu olmuştur. Bu başlık altında, yükseköğretim bağlamında yeterlik temelli program tasarımı ve kalite güvencesi uygulamalarına odaklanan yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranmış ve konuya ilişkin mevcut bilgi birikimi sistematik bir şekilde incelenmiştir.

#### **2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Eğitimde yeterlik temelli yaklaşımlar ve kalite güvencesi sistemleri üzerine Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi bağlamında yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalar, yeterliklerin tanımlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik sistematik analizler ve modeller geliştirme çabalarıyla dikkat

çekmektedir. Özellikle, yükseköğretim programlarının kalite güvencesi sistemleri kapsamında incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarındaki giriş standartlarının ve performans göstergelerinin belirlenmesi, yeterlik temelli program tasarımı ve uygulamalarına dair örneklerin oluşturulması gibi alanlarda yapılan araştırmalar, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına ışık tutmaktadır. Bu bölümde, Türkiye'de yürütülen çalışmaların bulguları ve önerileri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Aydınalp'in (2011) "*Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci*" başlıklı yüksek lisans tezi, Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki yükseköğretim programlarında uygulanan kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerini incelemekte ve Türkiye için etkin bir kalite güvence sistemi önerisi sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, kesit alma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve doküman incelemesi yöntemiyle bu ülkelerdeki kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bulgular, tüm ülkelerde kalite güvencesi ve akreditasyonun, yükseköğretim kurumları ve programlarında kaliteyi artırmak, güvenilirlik sağlamak, mali destek kazanmak, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve derece programlarının şeffaflığını artırmak gibi amaçlarla uygulandığını ortaya koymuştur. Ancak, bu süreçlerin işleyişinde ülkeler arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de dış kalite güvencesinin işleyişinde eksiklikler tespit edilmiş ve bu eksikliklerin giderilmesi için öneriler sunulmuştur.

Kahramanoğlu'nun (2014) "*Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma*" başlıklı çalışması, öğretmen yetiştiren kurumlar için öğretmen adaylarının giriş standartlarını ve performans göstergelerini belirlemeyi, ayrıca bu göstergelerin nasıl ölçülebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, iki aşamalı bir yöntemle yürütülmüş; ilk aşamada, eğitim alanında doktora yapmış, öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan 34 uzmanın görüşleri; ikinci aşamada ise Türkiye genelindeki farklı eğitim fakültelerinde görev yapan 309 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Veriler Delphi anketleri ve "Performans Göstergelerinin Nasıl Ölçülebileceğinin Belirlenmesi Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları için sekiz giriş standart alanı (kişilik özellikleri, ilgi, sağlık, alan bilgisi, entelektüel düzey, tutum, beceri ve teknoloji) ve bu alanlara ait 56 performans göstergesi belirlenmiştir. Ayrıca, bu göstergelerin ölçülmesinde çeşitli araçların, örneğin mülakat, kişilik envanteri, psikolojik testler, uygulama başarı testleri ve gözlem raporlarının kullanılabileceği

ortaya konulmuştur. Çalışma, öğretmen yetiştirme sürecinde giriş standartlarının ve performans değerlendirme yöntemlerinin önemine dikkat çekmektedir.

Şahin, Ökmen, Boyacı, Kılıç ve Adıgüzel'in (2018) "*Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analizi*" başlıklı çalışması, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) yüksek lisans programları için ihtiyaç analizi yapmayı ve bu programlarda öğrencilere kazandırılması gereken yeterlikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel ve nitel bir yöntemle yürütülmüş; bir Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 8 akademisyen ile Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde EPÖ yüksek lisans mezunu veya tez aşamasında olan 13 öğrenci olmak üzere toplam 21 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, görüşme ve odak grup görüşmelerine yönelik hazırlanan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, EPÖ programlarına yönelik dört ana yeterlik boyutu tanımlanmıştır: "Program geliştirme", "öğretim", "bilimsel araştırma" ve "beceri ve değer" boyutları. Her bir boyut, alt başlıklarla detaylandırılmış ve örneğin program geliştirme yeterlikleri "program geliştirme temelleri" ve "program değerlendirme" şeklinde iki ana kategoriye ayrılmıştır. Öğretim boyutunda ise "öğrenme kuramları", "öğretim süreçleri" ve "teknolojik pedagojik bilgi" gibi kategoriler belirlenmiştir.

Alan'ın (2019) "*Genel öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması*" başlıklı çalışması, öğretmenlik mesleği için ölçülebilir ve gözlemlenebilir genel yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterlikleri kazandırmaya yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarımı geliştirilmesini hedeflemiştir. Araştırma, keşfedici sıralı karma yöntemle gerçekleştirilmiş; nitel aşamada 61 alan uzmanı, 13 öğretmen adayı ve 6 Millî Eğitim Bakanlığı uzmanı olmak üzere toplam 80 katılımcıyla, nicel aşamada ise 125 sınıf öğretmeni ve 272 branş öğretmeni olmak üzere toplam 397 katılımcıyla yürütülmüştür. Veriler, yapılandırılmış görüşmeler, odak grup çalışmaları, çalıştaylar ve Öğretmenlik Yeterlikleri Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleği için 6 genel yeterlik ve 31 alt yeterlik belirlenmiştir. Ayrıca, "Yeterliğe Dayalı Kapsamlı Öğretmen Eğitimi Program Tasarımı" geliştirilmiş ve bu tasarım, belirlenen yeterlikleri kazandırmaya yönelik örnek uygulamalar sunmuştur. Çalışma, öğretmen eğitimi programlarının yeterlik temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması için önemli bir model sunmaktadır.

Biçer'in (2021) "*Okul Öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir program değerlendirmesi*" başlıklı doktora tez

çalışması, Türkiye'deki okul öncesi öğretmen eğitimi yeterliklerini Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilen mesleki yeterliklerle karşılaştırmayı, bir yeterlik önerisi geliştirmeyi ve bu öneri ile Türkiye'deki mevcut lisans programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılarak doküman analizi, görüş alma ve çevrimiçi anketler yoluyla veriler toplanmış ve yeterlik taslağı oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda taslak revize edilerek nihai bir öneri geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenliği programının öğrenmeyi destekleme, sağlık, güvenlik, beslenme ve üst düzey duyuşsal beceriler gibi yeterlikler açısından geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, eksikliği belirlenen yeterlikleri kazandıracak derslerin programa eklenmesi ve üst düzey becerileri hedefleyen ders sayısının artırılması önerilmiştir.

Kızıl'ın (2021) *“Bologna süreci kalite güvencesi kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının incelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tez çalışması, Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının ve ders bilgi paketlerinin Bologna Süreci kalite temini standartları, yönergeleri ve program geliştirme ilkeleri çerçevesinde incelenmesini ve bilgi paketlerine veri oluşturma süreçlerinin üniversite ve birim Bologna sorumlularının görüşleri doğrultusunda nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Durum çalışması modeliyle yürütülen araştırmada, doküman analizi yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, program ve ders bilgi paketlerinin hedef ve kazanım yazma, içerik belirleme, ölçme ve değerlendirme ilkeleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Çalışma, Mardin Artuklu Üniversitesi özelinde elde edilen verilerin ve geliştirilen önerilerin diğer üniversitelerde gerçekleştirilen bilgi paketi içerik üretme faaliyetlerine katkı sağlamayı hedeflediğini ifade etmektedir.

Kart'ın (2022) *“Yükseköğretimde üst düzey yeterlik tanımlama sorunsalı ve yeni bir yeterlik modeli geliştirilmesi”* başlıklı doktora tez çalışması, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanındaki doktora programlarının yeterliklerini Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) bağlamında incelemeyi ve uzman görüşlerine dayanarak yeni bir yeterlik modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, temel nitel araştırma ve Delphi tekniği olmak üzere iki aşamalı bir tasarımla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, EPÖ doktora programlarına ait yeterlikler doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve betimsel analizle TYYÇ düzeyleri ve alanları ile karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada ise EPÖ alanındaki uzmanlardan Delphi tekniği ile görüşleri alınmıştır. Üç tur süren Delphi anketlerinin sonuçlarına dayanarak, bilgi,

beceri, tutum ve değerler alanlarında toplam 22 yeterlik ifadesinin yer aldığı bir model önerilmiştir. Önerilen modelde üç yeterlik alanı tanımlanmıştır: Bilgi yeterlik alanı, temel bilgiye sahip olma ve bu bilgiyi derinleştirme; Beceri yeterlik alanı, ekip çalışması, liderlik, bilgiyi paylaşma, bağımsızlık, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini içerir. Tutum ve değerler yeterlik alanı ise mesleki duyarlılık, yaşam boyu öğrenme ve etik değerlere bağlılık gibi özelliklerden oluşmaktadır.

### **2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Uluslararası alanyazında yeterlik temelli yaklaşımlar ve kalite güvencesi sistemleri üzerine yapılan çalışmalar, farklı ülkelerdeki uygulamaları ve bu uygulamaların etkilerini karşılaştırmalı bir şekilde ele almaktadır. Bu araştırmalar, öğretmen ve akademisyen yeterliklerinin belirlenmesinden, kalite güvencesi mekanizmalarının yükseköğretim kurumları üzerindeki etkilerine kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilmektedir. Yeterlik temelli eğitim, birçok ülkede eğitim reformlarının merkezinde yer alırken, özellikle lisansüstü ve doktora düzeyindeki uygulamaların etkileri derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, akreditasyon sistemlerinin kalite güvencesi süreçlerini nasıl yönlendirdiği ve bu süreçlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığına dair detaylı analizler sunulmaktadır. Bu bölümde, farklı ülkelerde yapılan çalışmaların bulguları karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınmıştır.

Uden'in (2012) *"Bir değerlendirme çerçevesi kullanılarak yükseköğretimde yeterlik modellerinin incelenmesi: Bir durum çalışması"* başlıklı çalışması, yüksek lisans hazırlık programlarında yeterlik modellerinin geliştirilmesi ve uygulanmasını incelemiş, bu modellerde hangi çıktılar ve değerlendirme ölçütlerinin tanımlandığını anlamayı amaçlamıştır. Araştırma ayrıca, öğretim üyeleri, lisansüstü öğrenciler ve danışmanların yeterlik modellerine yönelik algılarını keşfetmeyi hedeflemiştir. Durum çalışması yöntemi kullanılan araştırmada, iki üniversiteden 7 akademisyen, 5 danışman ve 7 öğrenciden oluşan toplam 19 katılımcıyla görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, iki üniversitedeki yeterlik modellerinin benzer bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş, ancak yeterlik alanlarının deneyimlenmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için yapılandırılmış, hesap verebilir yeterlik modellerinin gerekli olduğu ve bu süreçte olumlu ve etkili ilişkilerin öğrenci başarısını artırdığı vurgulanmıştır. Çalışma, yüksek lisans hazırlık programlarında yeterlik temelli yaklaşımların etkinliğini anlamak adına önemli katkılar sunmaktadır.

Rogers, McClintock, Snowden, Taylor ve Borunda (2014) tarafından hazırlanan "*Doktora düzeyinde yeterlik temelli eğitim: Fielding deneyimi perspektifleri*" başlıklı çalışma, yeterlik temelli eğitimin doktora düzeyindeki uygulamalarını ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Çalışma, Fielding Graduate University'nin kırk yılı aşkın deneyimlerine dayanarak yeterlik temelli doktora eğitim modelini incelemekte ve bu modelin öğrenme çıktılarına dayalı, öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yeterlik temelli eğitimin, özellikle kariyer değişikliği yapmak isteyen orta yaşlı profesyoneller için, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağladığı vurgulanmıştır. Araştırma, başarılı bir yeterlik temelli doktora eğitimi için birkaç temel unsur önermektedir. Bunlar arasında öğretim üyelerinin yeterlik temelli eğitimi uygulamak üzere eğitilmesi, teknoloji ve öğrenci destek hizmetlerinin geliştirilmesi ve önceden kazanılmış öğrenme değerlendirmelerinin programlara entegre edilmesi yer almaktadır. Ayrıca, Fielding modelinin, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi farklı bağlamlarda uygulama becerisi kazanmalarını hedeflediği belirtilmiştir.

Alqiawi ve Ezzeldin'in (2015) "*Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yeterliklerini geliştirme ve değerlendirme için önerilen bir model*" başlıklı çalışması, öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterliklerin değerlendirilebilmesi için bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel ve analitik bir yöntemle yürütülmüş ve öğretmenler, müfettişler ile eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerden oluşan toplam 80 katılımcının görüşleri alınmıştır. Veriler, Likert tipi sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen yeterliklerinin akademik, profesyonel ve kişisel olmak üzere üç ana boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Önerilen modelde, akademik yeterlikler 7 standart altında 29 göstergeden, profesyonel yeterlikler 3 standart altında 21 göstergeden ve kişisel yeterlikler ise 4 standart altında 24 göstergeden oluşmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının yeterliklerinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir model sunarak alanyazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Fu'nun (2016) "*Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterlik temelli eğitimde öğretim tasarımının rolü: Üç yükseköğretim kurumunda nitel bir araştırma*" başlıklı doktora tezi, Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterlik temelli eğitim hareketinin gelişimini, öğretim tasarımı perspektifiyle incelemeyi ve yeterlik temelli programlardaki öğretim tasarımının rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, üç farklı yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen nitel bir yaklaşım benimsenmiş, her bir vaka özgün yapısıyla ele alınmış ve çapraz vaka analiziyle bulgular zenginleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yeterlik

temelli programlarda yaygın olarak geriye dönük tasarım (backward design) kullanılmaktadır. Bununla birlikte, yeterlik temelli programlardaki öğretim tasarımının rolü hâlâ gelişmekte olup, bu rolün kurumsal yapı ve bağlamlara bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma, yeterlik temelli programların güçlü bir şekilde sektör ihtiyaçlarıyla bağlantılı olduğunu ve çok kaynaklı öğrenme modellerine dayandığını ortaya koymuştur.

Hsu'nun (2017) "*Tayvan'da yükseköğretimde kalite güvence sisteminin gelişimi ve etkisi*" başlıklı doktora tezi, 2005 yılında Tayvan'da uygulanmaya başlanan ulusal kalite güvencesi sisteminin gelişimini ve farklı misyonlara sahip dört yükseköğretim kurumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, kalite güvencesi sisteminin temel özelliklerini doküman analizi ve politika yapıcılarla yapılan görüşmelerle ortaya koymuş, vaka analiziyle dört üniversitedeki etkilerini değerlendirmiştir. Tayvan'ın kalite güvencesi sistemi, öğretim ve araştırmayı tek çerçevede değerlendirmesi, kaynak tahsisine yön vermesi ve yükseköğretim kurumlarının birleştirilmesi ya da kapatılmasında kullanılması gibi kendine özgü özelliklere sahiptir. Sistem, üniversiteleri yeni süreçler ve yapılar benimsemeye zorlayarak akademik personelin ya öğretime ya da araştırmaya odaklanmasını teşvik etmiş, bu durum akademik kimlikler üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Çalışma, Tayvan'ın kalite güvencesi sisteminin Batı yaklaşımlarından esinlenen hibrit bir model olduğunu vurgulamakta ve kalite güvencesi sistemlerinin yükseköğretim üzerindeki etkisini anlamaya katkı sunmaktadır.

Brower, Humphreys, Karoff ve Kallio (2017) "*Doğrudan değerlendirmeye dayalı yeterlik temelli eğitime kalite unsurlarını entegre etmek*" başlıklı çalışmada, doğrudan değerlendirmeye dayalı yeterlik temelli eğitim programlarına kalite unsurlarının nasıl entegre edilebileceğini incelemişlerdir. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde 2025 yılına kadar iş gücünün %60'ının yükseköğretim diplomasına sahip olma gerekliliği ve geleneksel eğitim modellerinin bu talebi karşılamadaki yetersizliği bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Association of American Colleges & Universities'in (AAC&U) Liberal Education and America's Promise (LEAP) kalite çerçevesini kullanarak, University of Wisconsin Flexible Option (UW Flex) programını örnek olay olarak ele almışlardır. LEAP tasarım ilkeleri olan Yeterlik, Özerklik ve Öz-Yönelim, Bütünleştirici Öğrenme ve Problem Tabanlı Sorgulama, Şeffaflık ve Değerlendirme ile Eşitlik, doğrudan değerlendirmeye dayalı yeterlik temelli eğitim programlarının geliştirilmesinde rehber olarak kullanılmıştır. Çalışma, bu ilkelerin uygulanmasının, öğrenci öğrenimine odaklanarak yüksek kaliteli eğitim modellerinin tasarımına katkı sağladığını ve böylece daha fazla bireyin yükseköğretim fırsatlarına erişimini artırdığını ortaya koymaktadır.

Kellogg'un (2018) "*Yeterlik temelli eğitim: Yükseköğretim kurumları için en iyi uygulamalar ve uygulama stratejileri*" başlıklı doktora tez çalışması, yükseköğretimde yeterlik temelli eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en iyi uygulamaları ve stratejileri nitel bir yaklaşımla incelemiştir. Çalışmada, farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapan on profesyonelle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma, yeterlik temelli eğitimin etkili uygulanabilmesi için esnek ve bireysel öğrenme hızına uygun programların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bulgular, öğrenme çıktılarının açıkça tanımlandığı ve iş gücü ihtiyaçlarıyla uyumlu programların öğrencilerin başarılarını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenci destek hizmetlerinin, özellikle kişiselleştirilmiş danışmanlık ve dijital öğrenme araçlarıyla güçlendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Çalışma, öğretim üyelerinin bu yeni modele uyum sağlamaları için düzenli eğitim programlarına ihtiyaç duyduğunu ve bu eğitimin pedagojik yenilikleri uygulamada kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Sonuç olarak, yeterlik temelli eğitimin öğrenci merkezli yapısıyla hem bireysel öğrenme süreçlerini hem de yükseköğretim programlarının sektör ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini destekleyerek etkili bir öğrenme modeli sunduğu ifade edilmiştir.

Parrish ve Sadera'nın (2018) "*Öğrenci merkezli birebir öğrenme ortamları için öğretim yeterlikleri: Bir Delphi çalışması*" başlıklı çalışması, birebir öğretim uygulamalarında teknoloji entegrasyonunu destekleyen bir rehber araç geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada Delphi tekniği kullanılmış ve araştırmacılar, yöneticiler, destek personeli ile öğretmenlerden oluşan 37 katılımcının görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, birebir öğretim uygulamalarıyla ilgili 30 yeterlik ifadesini içeren bir envanter oluşturulmuştur. Bu yeterlikler, "öğretimin planlanması", "öğretimin uygulanması", "öğretimin değerlendirilmesi", "sınıf yönetimi" ve "liderlik ve profesyonellik" olmak üzere beş ana kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışma, teknoloji destekli öğretim süreçlerinde kullanılan yeterliklerin tanımlanması ve bu süreçlerin etkili bir şekilde uygulanması için önemli bir kaynak sunmaktadır.

Kalua'nın (2021) "*Yeterlik temelli eğitim ve öğretimin yönetiminde kalite güvencesi mekanizmalarının değerlendirilmesi: Malavi Toplum Teknik kolejleri örneği*" başlıklı yüksek lisans tezi, Malavi'deki Toplum Teknik Kolejlerinde yeterlik temelli eğitim ve öğretim programlarının yönetiminde kalite güvencesi mekanizmalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2015 yılında Malavi hükümeti tarafından başlatılan ve "İstihdam yaratma ve yoksulluğu ortadan kaldırma için beceriler" projesi kapsamında hayata geçirilen

Toplum Teknik Kolejleri programının etkinliğini incelemiştir. Program, mezunlara teknik, mesleki ve girişimcilik becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırma, bilişsel çıraklık teorisi doğrultusunda kurgulanmış ve nitel bir tasarım benimsenmiştir. Veriler, okul müdürleriyle yapılan görüşmeler, öğretmenlerle grup tartışmaları ve süreçlerin gözlemlenmesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya Malavi'nin kuzey ve merkez bölgelerinden beş Toplum Teknik Koleji dahil edilmiştir. Araştırma bulguları, yeterlik temelli eğitimin etkili olmadığını ve bunun başlıca nedeninin kalite güvencesindeki eksiklikler olduğunu göstermektedir. Kolejler ile endüstri arasında bir kopukluk olduğu, kalite güvencesi komitelerinin yetersiz veya etkisiz olduğu, eğitmenler için kapasite geliştirme faaliyetlerinin bulunmadığı, ayrıca yetersiz fon ve eğitim kaynaklarının sistemi zayıflattığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, teknik ve mesleki eğitimin istihdam edilebilirlik ve ulusal kalkınma üzerindeki etkisini artırmak için politika yapıcıların programların kalite güvencesine odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Dalseg, Thoma, Wycliffe-Jones, Frank ve Taber'in (2024) "*Çıktı odaklı akreditasyon sistemiyle yeterlik temelli tıp eğitiminin uygulanmasını sağlama*" çalışması, yeterlik temelli tıp eğitiminin (YTTE) uygulanmasında akreditasyon sistemlerinin nasıl bir rol oynayabileceğini incelemektedir. Çalışmada, Kanada'daki uzmanlık eğitimi sisteminin YTTE'ye geçiş süreci örnek alınarak, bu dönüşümü kolaylaştıran dört temel akreditasyon sistemi özelliği ele alınmıştır: Kuramsal temel, kalite odaklı yaklaşım, akreditasyon standartları ve süreçleri. Araştırmaya göre, akreditasyon sistemindeki eğitim teorilerinin YTTE'nin eğitim paradigması ile uyumlu olması, değişimin tutarlı ve istenen yönde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Kalite güvencesinden ziyade kalite iyileştirmeye odaklanan bir akreditasyon sistemi, eğitimde gelişimi ve yenilikçi değişimleri teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, yeterince ayrıntılı fakat esnek akreditasyon standartları, yeniliklerin önünü kesmeden programların yüksek doğrulukla uygulanmasını sağlamaktadır. Akreditasyon süreçlerinin ise değişim sürecini tanıyan, program geliştirmeyi teşvik eden ve cezalandırıcı olmaktan çok destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, YTTE'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Çalışmada ayrıca, akreditasyon sistemlerinin YTTE'nin uygulanmasını nasıl zorlaştırabileceği de tartışılmıştır. Eğitim kurumlarının YTTE'yi benimserken, akreditasyonun başarılı bir uygulama üzerindeki kritik etkisini göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Yeterlik temelli eğitim yaklaşımları ve kalite güvencesi sistemleri üzerine yapılan çalışmalar, bu iki alanın eğitimde kaliteyi artırmada önemli bir araç olduğunu ortaya

koymaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar, ulusal bağlamda eğitim programlarının yeterlik temelli bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerektiğini ve kalite güvencesi sistemlerindeki mevcut eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Öte yandan, yurtdışındaki çalışmalar, yeterlik temelli eğitim yaklaşımlarının tarihsel, teorik ve uygulamalı boyutlarını analiz ederek uluslararası bir perspektif sunmaktadır. Hem Türkiye'de hem de yurtdışında yapılan araştırmalar, yeterliklerin tanımlanmasından bu yeterliklerin llmesine ve geliştirilmesine kadar geniş bir kapsamda ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, yeterlik temelli eğitim yaklaşımlarının bireylerin mesleki ve akademik gelişimine katkı sağladığını, aynı zamanda kalite güvencesi sistemlerinin, eğitim programlarının uluslararası standartlara uyumlu hale getirilmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, eğitim süreçlerinde şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme odaklı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliğidir. Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan bu araştırmalar, yeterlik temelli eğitim ve kalite güvencesi sistemlerinin bir arada çalışarak eğitim kalitesini nasıl daha ileriye taşıyabileceğine dair önemli bir ereve sunmaktadır.

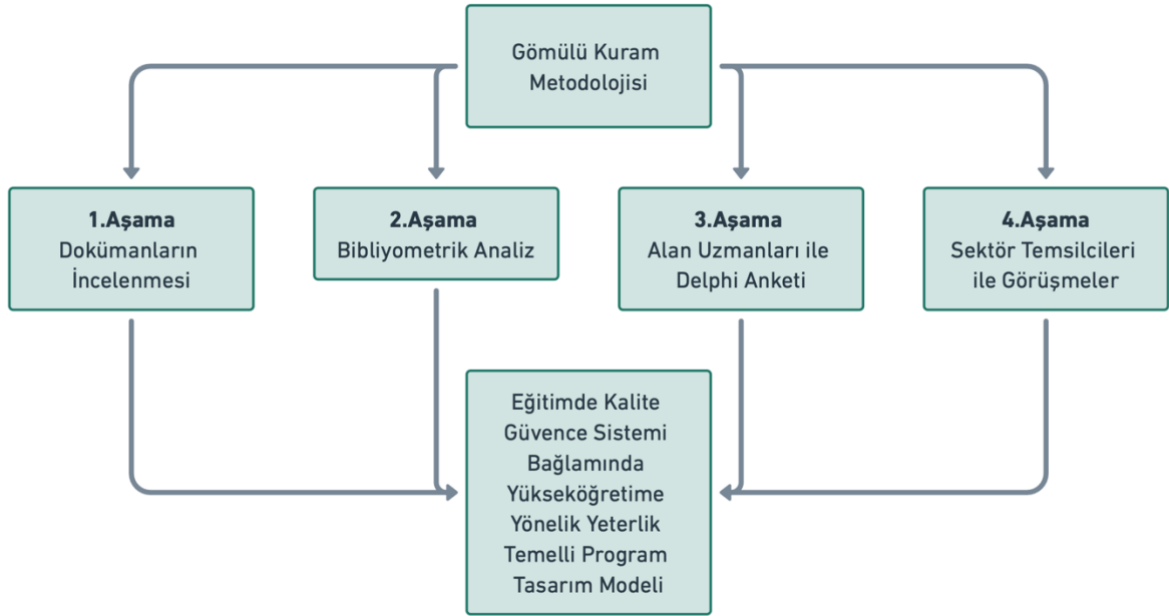
## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölüm, çalışmanın temel yapısı ve izlenen adımlara ilişkin detaylı bilgi içermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Eğitimde Kalite Güvence Sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımına ilişkin özgün bir model önerisi sunma amacı olan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden olan gömülü kurama uygun biçimde yürütülmüştür. Gömülü kuram, toplumsal olguları anlamak ve açıklamak için veri analizine dayalı teorik çerçeveler geliştiren nitel bir araştırma modelidir (Charmaz, 2006). Bu model, araştırmacının veriden teori üretmesini sağlayarak mevcut alanyazına yenilikçi katkılar sunar ve özellikle eğitim bilimleri gibi disiplinlerde karmaşık yapıların incelenmesinde sıklıkla kullanılır. Araştırma, dört farklı veri toplama aşaması ile yürütülmüş ve bu aşamalar birbiriyle ilişkili bir şekilde analiz edilerek sonuçlar elde edilmiştir (Şekil 3.1):



Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, bu çok aşamalı veri toplama ve analiz süreci, gömülü kuram yaklaşımının esnek ve keşfedici doğası ile uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bu modeli, yeterlik temelli eğitim programlarının hem teorik hem de pratik boyutlarını kapsamlı bir şekilde ele almayı mümkün kılmıştır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

1. İlk aşamada, doküman incelemesi yöntemiyle ilgili alandaki yazılı kaynaklar sistematik bir şekilde taranmış ve analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, bir konunun mevcut durumunu ve alanyazındaki boşlukları belirlemek için etkili bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu aşamada özellikle ulusal ve uluslararası politika belgeleri ve yeterlik temelli programların uygulandığı kurumların web siteleri incelenmiştir.
2. İkinci aşamada, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak yeterlik temelli ile ilgili çalışmaların kapsamı, anahtar temaları ve gelişim süreci sayısal verilerle ortaya konulmuştur. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanındaki bilgi yapısını anlamak ve alanın bilimsel yönelimlerini keşfetmek için etkili bir araçtır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021).
3. Üçüncü aşamada, alan uzmanlarıyla üç tur halinde Delphi anketleri gerçekleştirilmiştir. Delphi yöntemi, uzman görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak ve üzerinde fikir birliği sağlamak için kullanılan etkili bir yöntemdir (Hsu ve Sandford, 2007). Bu süreçte, eğitimde kalite güvence sistemlerinin hâkim olduğu yeterlik temelli program tasarımına ilişkin temel kriterler belirlenmiş ve uzmanların fikir birliği doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur.
4. Son aşamada ise, sektör temsilcileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yöntemi, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve beklentilerini derinlemesine anlamak için önemli bir araçtır (Kvale ve Brinkmann, 2009). Bu görüşmelerde, yeterlik temelli programların iş gücü ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve sektörel beklentilere uyumu analiz edilmiştir.

Alanyazında gömülü kuram, temellendirilmiş teori ve kuram oluşturma isimleriyle anılan bu araştırma metodolojisi, sosyal bilimler alanında kullanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Engward, 2013). Bu çalışmada söylem bütünlüğü olması açısından metnin tamamında gömülü kuram terimi tercih edilmiştir. Gömülü kuram, sosyal süreçlere yön veren davranış kalıplarına yönelik araştırmaya dayalı bilgi üretmek amacıyla kullanılan yorumlayıcı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Glaser, 1978). Bu doğrultuda, sistematik olarak toplanan verilerin çözümlenmesi ile yeni bir kuram keşfedilir (Glaser ve Strauss, 1967). Diğer bir tanıma göre gömülü kuram, toplanan verilerden hipotez ve kuramların üretildiği

araştırmaya yönelik tümevarımsal, verileri sistematik olarak toplama ve analiz etmeye yarayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Engward, 2013). Gömülü kuramın temel dayanağı, bireylerin deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinin gözden geçirilerek sosyal fenomenlerin keşfedilmesidir. Başka bir deyişle, araştırma, katılımcıların deneyimleri tarafından yönlendirilir ve bulgular bu deneyimlerdeki davranış kalıplarını yansıtır (Engward, 2013). Esasen, gömülü kuramın en güçlü yönlerinden biri de olması gerekeni tanımlamak yerine, gerçek hayatta belirli bir zaman diliminde bireylerin deneyimlerinin neler olduğuna açıklık getirmesidir (McCallin, 2003).

Gömülü kuram metodolojisinin amacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi verileri mevcut bir kuramı sınamak amacıyla kullanmak yerine, verilerle desteklenen kuvvetli bir kuram oluşturulmasını sağlamaktır. Spesifik amacı, insanların sosyal fenomenleri nasıl anlamlandırdıklarını ve daha da önemlisi, insanların ikilemlerini çözmek için en iyi nasıl çalıştıklarını kavramsal olarak keşfetmektir (Engward, 2013). Gömülü kuramın temel felsefesi, var olan kuramlardaki verileri analiz ederek yeni bilgi üretmeye çabalamak yerine yeni teoriler üreterek bilginin artırılabilmesine olan inançtır (Heath ve Cowley, 2004). Bu doğrultuda, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yeterliğe dayalı bir program modelinin oluşturulmasının amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü kuram metodolojisi kullanılmıştır.

Gömülü kuram, önceden oluşturulmuş olan herhangi bir mevcut kuramın ve paradigmanın olmadığı veya kuramsal olarak geliştirilmemiş sosyal fenomenlerin anlaşılmasını kolaylaştıran bir metodolojidir. Bu nedenle gömülü kuram, sınırlı sayıda araştırma olan fenomenler konusunda çalışan araştırmacılar için kullanışlıdır (Engward, 2013). Bu araştırmaya konu olan yeterlik temelli programlara yönelik yurtiçinde yeterli sayıda çalışma olmaması ve uluslararası alanyazındaki çalışmalarda da yeterlik temelli programlara yönelik bir model olmaması nedeniyle gömülü kuram metodolojisi bu araştırma için uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının henüz geliştirilmemiş olan bu modeli ortaya çıkarması konusunda kolaylık sağlamıştır.

Glaser ve Strauss tarafından 1964 yılında geliştirilen gömülü kuram, ilerleyen zamanlarda Strauss ve Corbin tarafından 1990 yılında uyarlanmıştır. Bu durumda, iki tür gömülü kuram metodolojisinden söz edilebilir. Strauss ve Corbin tarafından 1990 yılında "*Nitel Araştırmanın Temelleri: Temellendirilmiş Kuram Prosedür ve Tekniği*" ismiyle yayımlanan kitapta gömülü kuram metodolojisine yönelik tam kavramsal bir çerçeve çizilerek araştırma basamakları tanımlanmıştır. Glaser bu sınırların gömülü kuram metodolojisinin

doğasına aykırı ve katı yapıda olduğunu savunsa da Strauss ve Corbin'in görüşü (1990) bu modelin gömülü kuram metodolojisini ilk kez kullanacak olan araştırmacılara rehber niteliğinde olduğu yönündedir (Heath ve Cowley, 2004). Bu iki tür gömülü kuram arasındaki temel farklılıklardan biri kodlama süreçlerinin basamakları ile ilişkilidir. Strauss ve Corbin (1990) kodlama sürecinin dört basamakta tamamlanmasını önermiş, ancak Glaser (1992) modelinde üç basamak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, kuram oluşturma sürecinde yapılan tümevarım, tündengelim ve doğrulama işlemlerine yönelik farklı vurgular yapmaları ve kuramın alması gereken son haline ilişkin görüşlerinde felsefi farklılıklar vardır (Heath ve Cowley, 2004). Her ne kadar bu iki tür arasında birtakım farklılıklar da olsa, bu durum gömülü kuramın keskin çizilmiş sınırları olduğu ve uyarlanamayacağı anlamına gelmez (Engward, 2013). Bu esneklik nedeniyle gömülü kurama ilişkin birçok uyarlama yapılmıştır. Charmaz'ın (2006) geliştirdiği yapılandırmacı gömülü kuram yöntemi, Clarke tarafından geliştirilen postmodern durum analizi, Richardson'ın fenomenolojik bakış açısı ve Rennie ve Crosby'nin geliştirdiği yorumlamacı yaklaşım bu uyarlamalar arasında sayılabilir (Engward, 2013; Urcia, 2021).

Glaser ve Strauss'a (1967) göre, gömülü kuram çalışmalarının tamamlayıcı bileşenleri şunlardır:

1. Veri toplama ve analizi eş zamanlı olarak yürütülmelidir.
2. Araştırmanın temel amacı, önceden belirlenmiş olan hipotezleri desteklemek yerine, elde edilen verilerden analitik kodlar ve kategoriler oluşturmaktır.
3. Analizin her aşaması sürekli karşılaştırmalı yöntem kullanılmasını gerektirir.
4. Veri toplama ve analizinin her aşamasını takiben kuram bir adım öteye taşınır ve/veya geliştirilir.
5. Gömülü kuramın her aşamasında, kategorileri detaylandırmak, özelliklerini belirlemek, kategoriler arasındaki ilişkileri tanımlamak ve kuramsal boşlukların belirlenmesi için notlar tutulur.
6. Örneklem seçiminin amacı, evreni temsil etmekten çok kuram oluşturmaya yöneliktir.
7. Her analizi takiben bir alanyazın taraması yapılır.

Yukarıda bahsi geçen gömülü kuram türleri arasında bu araştırma için Glaser tarafından ilk geliştirilen model olan Glaserian Gömülü Kuram metodolojisi benimsenmiştir. Glaserian Gömülü Kuram, Barney Glaser tarafından geliştirilmiş ve nitel araştırmalarda veriye dayalı teori geliştirme sürecine odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır (Glaser

ve Strauss, 1967). Bu metodoloji, araştırmacının teorilerden bağımsız bir şekilde sahadan elde edilen verilere dayanarak yeni bir teori veya model geliştirmesini amaçlar. Glaserian yaklaşım, özellikle keşifsel çalışmalarda, daha önce yeterince incelenmemiş veya teorik olarak yapılandırılmamış alanlarda etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Glaserian Gömülü Kuramın temel özelliklerinden biri, verilerden türetilen teorinin tamamen indüktif bir süreç ile oluşturulmasıdır. Araştırmacı, verileri toplama ve analiz etme sırasında önceden belirlenmiş teorik çerçevelerden etkilenmek yerine, toplanan verilerin doğal olarak ortaya çıkardığı temalara ve kategorilere odaklanır. Bu bağlamda, Glaserian Gömülü Kuram, verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve sürekli karşılaştırmalı yöntem ile kodlamaların yapılarak teorik bir modelin oluşturulmasını sağlar (Glaser, 1992). Bu araştırmada da toplanan verilerden elde edilen temalar ve kategoriler kullanılarak alanyazına yeni bir model önerisinde bulunulmuştur. Bu araştırmada Glaserian Gömülü Kuramın tercih edilme nedenleri şu şekilde açıklanabilir:

- 1. Keşifsel Niteliği:** Eğitimde kalite güvence sistemi ve yeterlik temelli program tasarımı konularında, özellikle yükseköğretim bağlamında, alanyazındaki sınırlı çalışmalar nedeniyle bu alan henüz tam anlamıyla yapılandırılmış bir teoriye sahip değildir. Glaserian Gömülü Kuram, bu tür yapılandırılmamış ve keşifsel nitelikteki alanlarda veri odaklı yeni bir model veya teori geliştirmek için ideal bir yöntemdir.
- 2. Veri Odaklı Teori Geliştirme:** Bu araştırmada Delphi anketleri, sektör temsilcileri ile yapılan görüşmeler, doküman incelemeleri ve bibliyometrik analizlerden elde edilen veriler, herhangi bir teorik önyargıdan bağımsız bir şekilde analiz edilmiştir. Glaserian yaklaşım, verilerin doğal olarak ortaya çıkardığı temaların keşfedilmesine ve bunların bir model veya teoriye dönüştürülmesine olanak tanımaktadır.
- 3. Özgün Bir Model Arayışı:** Araştırmanın temel amacı, eğitimde kalite güvence sistemi ile yeterlik temelli program tasarımını bütünleştiren özgün bir model geliştirmektir. Glaserian Gömülü Kuram, mevcut teorilere bağlı kalmaksızın, tamamen sahadan elde edilen verilerden yeni bir model oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu durum, çalışmanın alanyazına katkısını artırmakta ve alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır.
- 4. Esnek ve Dinamik Süreç:** Glaserian yaklaşım, veri toplama ve analiz sürecinin eş zamanlı ilerlemesine olanak tanır. Bu araştırmada, Delphi anketleri ve görüşmeler sırasında elde edilen veriler sürekli olarak analiz edilmiş ve araştırma süreci boyunca

yeni kategoriler ve temalar türetilmiştir. Bu esneklik, araştırmanın derinliğini artırmış ve sonuçların daha güvenilir bir şekilde modellenmesine katkı sağlamıştır.

Gömülü kuramın yukarıda bahsedilen özellikleri arasında olan bilgilerin benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmak için yapılması gereken, verilerden elde edilen kategorilerin sürekli karşılaştırılması ve farklı grupların örnekleme dahil edilmesi şeklinde açıklanan kuramsal örnekleme detaylı bir şekilde ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır. Sürekli karşılaştırmaya ilişkin detaylı bilgi verilerin analizi bölümünde yer alırken, örneklem bölümünde kuramsal örneklemeyle ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Bu çalışmada, yukarıdaki tanımlamalar doğrultusunda yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlara ilişkin yurtiçi ve yurtdışında kullanılan mevcut programlar incelenmiş, dokümanlar taranmış, bibliyometrik analiz yaklaşımıyla alanyazındaki eğilimler belirlenmiş ve öğretim elemanları ile sektör temsilcilerinden görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın temel veri kaynaklarında örneklem çeşitlemesine gidilerek derinlemesine ve detaylı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı alanyazına yeterlik temelli bir program modeli sunmak olduğundan derinlemesine ve detaylı bir incelemeye gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın sorularının yanıtlanması ve program modelinin oluşturulması noktasında Glaserian gömülü kuram metodolojisi kullanılmıştır.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ**

Bu çalışmada dört farklı örneklem grubu belirlenmiştir. Bu örneklem gruplarına ve örneklem belirleme yöntemlerine ilişkin görsel Şekil 3.2’de yer almaktadır.

## Araştırmanın Örneklemi

### Sektör Temsilcileri

Kartopu örnekleme ile belirlenmiştir.



### Doküman Kaynakları

Ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

### Alan Uzmanları

Delphi anketine katılacak uzmanlar ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

### Bibliyometrik Analiz

Ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

Şekil 3.2. Araştırmanın Örneklemi

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, doküman incelemesi için seçilen kaynaklar ölçüt örnekleme yöntemiyle; bibliyometrik analiz ölçüt örnekleme yöntemiyle; Delphi anketine katılan uzmanlar ölçüt örnekleme yöntemiyle; sektör temsilcileri ise kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örneklem gruplarının her biri, araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan farklı veri türlerini sağlamak amacıyla dikkatlice belirlenmiştir ve araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama süreçlerinde kullanılmıştır.

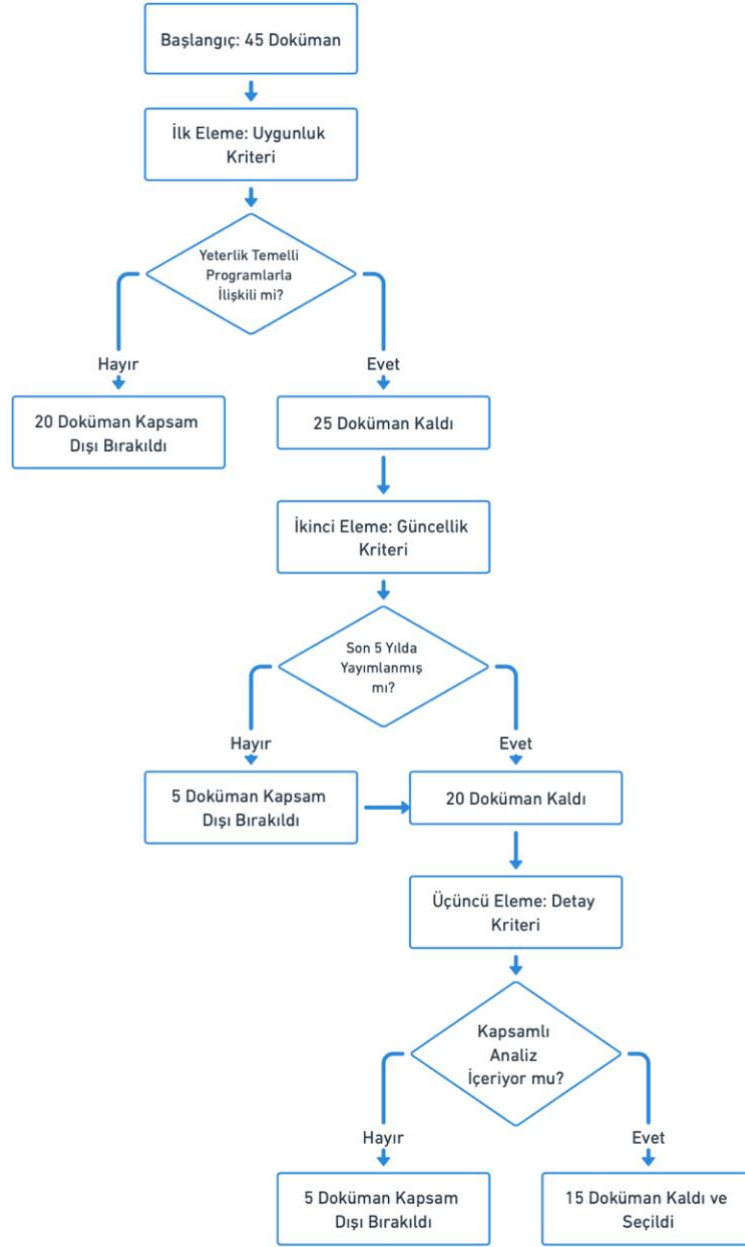
Nitel araştırmalarda amaç bulguların evrene genellenebilir olmasından ziyade ana olgunun ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesidir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini oluşturacak birey ve mekânlar amaca uygun ve maksatlı olarak seçilmelidir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejileri, araştırmacının incelenen fenomenle ilgili en zengin veriyi sağlayabilecek katılımcıları veya durumları seçme esnekliğini sağlamaktadır. Burada “örneklem” kavramı kullanılır, ancak nicel anlamındaki temsil gücü değil, içgörü sunma kapasitesi ön plandadır (Patton, 2018). Bu yüzden, bu araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden hem ölçüt örnekleme hem de kartopu örnekleme yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Alanyazında, amaçlı örneklem belirleme yaklaşımının türlerine ilişkin çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Bu araştırmanın amacına uygun olarak örneklem belirlemede kullanılan yaklaşımlar ölçüt ve kartopu örneklemedir. Ölçüt örnekleme, üzerinde araştırma yapılan olgu ile ilgili veri açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi için

kullanılan amaçlı bir örnekleme stratejisidir (Palinkas vd. 2015). Bu çalışmada da araştırmanın bulgularını zenginleştirmek amacıyla uluslararası dokümanlar, alanyazında yapılmış çalışmalar, yurtiçinde farklı kurumlarda ve farklı branşlarda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması sürecinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme ise, özellikle ulaşılması zor veya gizli popülasyonları araştırmak için kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, başlangıçta seçilen katılımcıların, araştırma için uygun diğer kişileri önermesiyle ilerler (Handcock ve Gile, 2011; Heckathorn, 2011; Johnson, 2014). Bu çalışmada, sektör temsilcilerinin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, ilk olarak uygun özelliklere sahip birkaç sektör temsilcisi belirlenmiş ve ardından bu kişilerden araştırmaya katılabilecek diğer uygun kişileri önermeleri istenmiştir. Bu sayede, sektör temsilcilerinin geniş bir ağına ulaşılmış ve popülasyonun daha gizli veya ulaşılması zor olan bireyleri araştırmaya dahil edilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi, temsilcilerin uzmanlık alanlarına ve önerilen kişilerin uygunluğuna dayalı bir şekilde ilerleyerek, araştırma grubunun çeşitliliğini ve derinliğini artırmada etkili olmuştur.

### **3.2.1. Dokümanların Seçimi**

Araştırmanın ilk aşamasında, doküman incelemesi amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve toplamda 45 doküman belirlenmiştir. Ancak, bu dokümanların tamamının araştırmanın amacına doğrudan katkı sağlamayacağı göz önünde bulundurularak, belirli ölçütler doğrultusunda sınırlandırma yapılmıştır. Bu sürece ilişkin detaylı bilgi sunan akış şemasına Şekil 3.3'te yer verilmiştir.



**Şekil 3.3.** Analize Dâhil Edilecek Dokümanların Belirlenmesi

Şekil 3.3, araştırma kapsamında doküman seçimi ve analiz sürecinde izlenen eleme kriterlerini ve bu kriterler doğrultusunda gerçekleştirilen aşamaları özetlemektedir. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan dokümanların seçiminde aşağıdaki ölçütler esas alınarak örneklem oluşturulmuştur:

- (1) **İlk Eleme- Uygunluk Kriteri:** İlk olarak, yeterlik temelli programlarla doğrudan ilişkili olmayan, genel eğitim politikalarına veya farklı öğretim yaklaşımlarına odaklanan 20 doküman kapsam dışı bırakılmıştır. Bu eleme, araştırmanın yalnızca

yeterlik temelli programlara yönelik bilgi sağlayan dokümanlara odaklanmasını sağlamıştır.

(2) **İkinci Eleme- Güncellik Kriteri:** Kapsama alınan dokümanların güncel bilgilere yer vermesi amacıyla, son 5 yıl içinde yayımlanmamış olan 5 doküman elenmiştir. Bu adım, yeterlik temelli eğitim alanındaki en yeni uygulama ve politikaların incelenmesini amacıyla yapılmıştır.

(3) **Üçüncü Eleme- Detay Kriteri:** Son olarak, yeterlik temelli programlarla ilgili kapsamlı analiz içermeyen, yüzeysel bilgilere yer veren 5 doküman daha elenmiştir. Bu aşamada, yeterlik temelli programlar konusunda ayrıntılı bilgi sunan, örnek uygulamalar ve değerlendirmeler içeren dokümanlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu eleme sürecinin ardından, yeterlik temelli programlar konusunda derinlemesine analiz yapmaya elverişli olan 15 doküman çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu yapılandırılmış eleme yöntemi, araştırma verilerinin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmayı amaçlamaktadır.

### **3.2.2. Bibliyometrik Analiz Taramasına Dâhil Edilen Kaynaklar**

Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanında mevcut alanyazını sistematik bir şekilde taramak, yapılandırmak ve analiz etmek için kullanılan güçlü bir yöntemdir. Bu araştırmada, yeterlik temelli eğitimle ilgili alanyazının kapsamlı bir şekilde incelenmesi amacıyla bibliyometrik analiz süreci titizlikle planlanmış ve yürütülmüştür. Sürecin temel hedefi, ilgili alanyazındaki genel eğilimleri, anahtar temaları ve akademik katkıları ortaya koyarak çalışmanın teorik temelini güçlendirmek olmuştur. Bu doğrultuda, örneklem seçiminde kullanılan ölçütler, alanla ilgili en uygun ve güncel çalışmaların belirlenmesini sağlamayı amaçlamıştır. Örneklem oluşturma süreci, geniş bir veri kümesinden başlayarak eğitim bilimleri bağlamına odaklanan ve açık erişimli, akademik makaleleri içeren daha spesifik bir kümeye daraltılarak yapılandırılmıştır. Bu aşamalar, araştırmanın alanyazın temelli analizlerini daha etkili ve hedefe yönelik hale getirmiştir. Bibliyometrik analize dâhil edilecek çalışmaların seçiminde şu ölçütler temele alınmıştır:

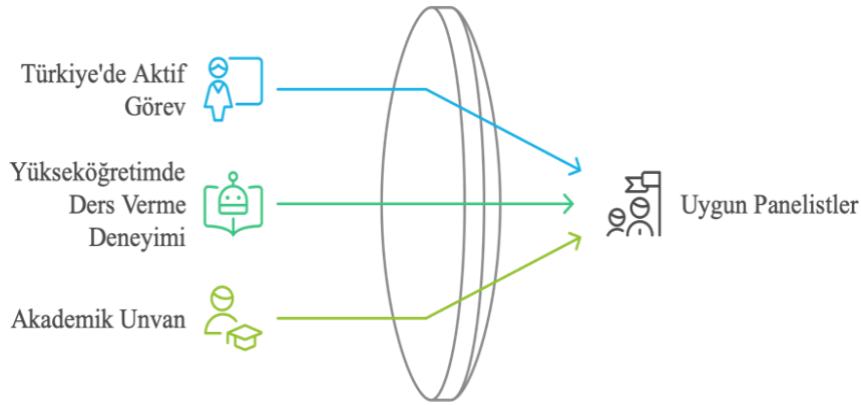
1. Web of Science (WoS) veri tabanında yayımlanmış makale olması. WoS veri tabanında "competency-based education" anahtar kelimesi ile yapılan tarama ile başlamıştır. İlk aşamada, 26.388 sonuç elde edilmiştir.
2. Eğitim Bilimleri alanında yapılmış bir çalışma olması. Bu doğrultuda, "Educational Research", "Education Scientific Disciplines" ve "Education Special" filtreleri kullanılarak 11.879 çalışmaya daraltılmıştır.

3. Açık erişimli (Open Access) yayın kategorisinde olması. Bu filtre sonucunda araştırmanın kapsamına 4554 çalışma olduğu belirlenmiştir.
4. Yayın türü olarak makale kategorisinde olması. Araştırmanın son ölçütü doğrultusunda yapılan filtreleme sonucunda 3649 çalışmanın kapsama alınmasına karar verilmiştir.

### 3.2.3. Delphi Anketi Örneklemine Belirlenmesi

Delphi anketinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, çalışmanın konusu ve hedefleri doğrultusunda uygun bir örneklem oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, anketin uygulanacağı uzman grubunun seçimi, elde edilecek sonuçların niteliği ve güvenilirliği açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Uzmanlık alanı, mesleki deneyim ve akademik birikim gibi ölçütler dikkate alınarak, konuyla ilgili bilgi ve deneyime sahip katılımcılardan oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Bu süreç, Delphi anketinin çok yönlü ve derinlemesine bir analiz sunabilmesi için temel bir adım olarak değerlendirilmiştir.

Delphi anketine katılacak olan alan uzmanlarının belirlenmesi aşamasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek panelistlerin seçimi öncesinde, belirli katılım ölçütleri tanımlanmıştır. Bu ölçütler Şekil 3.4'te görselleştirilmiştir:



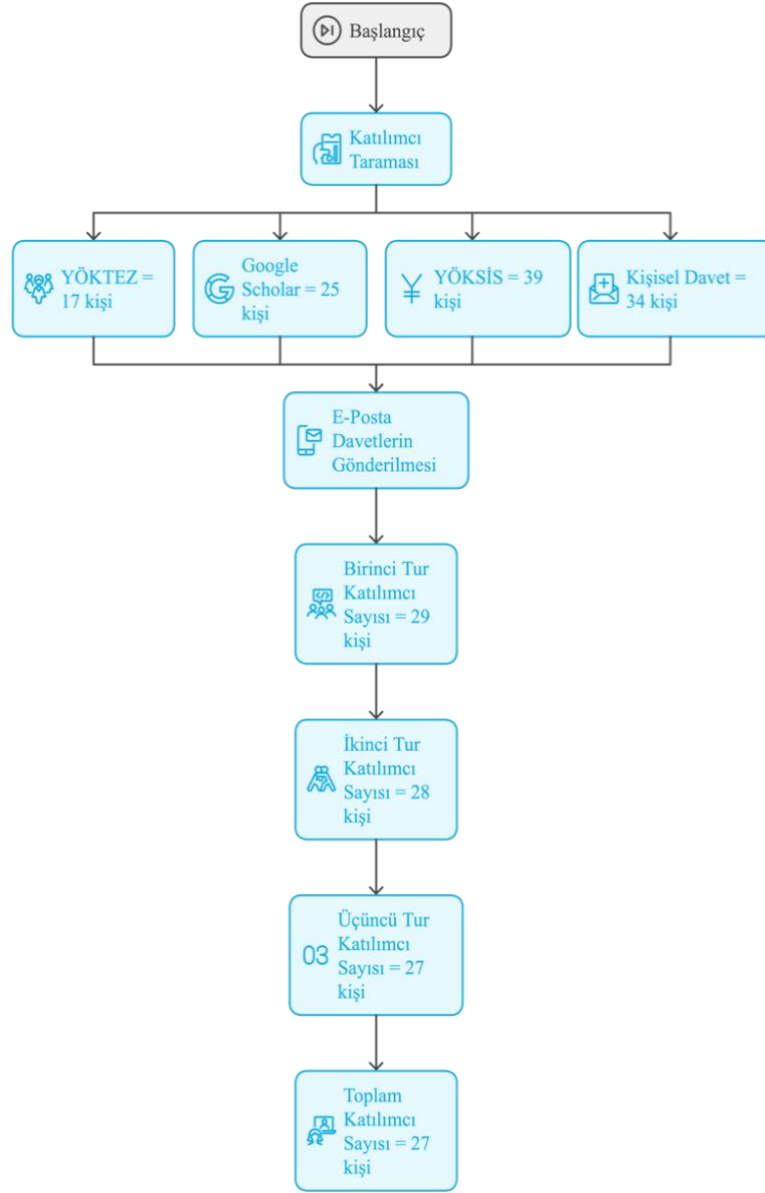
Şekil 3.4. Delphi Panelisti Seçim Ölçütleri

Şekil 3.4'te görüldüğü üzere, Delphi anketine katılmak üzere belirlenen panelistlerin şu ölçütleri sağlaması beklenmektedir:

1. Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumunda aktif olarak görev yapıyor olmak,
2. Yükseköğretim düzeyinde ders verme deneyimine sahip olmak veya halen ders veriyor olmak,

3. Öğretim Görevlisi Doktor, Doktor Öğretim Üyesi, Doçent, Profesör unvanlarından birine sahip olmak.

Bu ölçütlerin belirlenmesinin ardından örneklem ile ilgili panelist taramalarına başlanmıştır. YÖKSİS, Google Scholar ve YÖK Tez Merkezi üzerinde “eğitimde kalite”, “kalite güvence sistemleri”, “yeterlik temelli eğitim”, “yeterlilik temelli eğitim”, “yeterlik temelli program”, “yeterlilik temelli program” anahtar kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Bu tarama sonucunda bu anahtar kelimeler ile ilgili çalışmaları (makale, bildiri veya proje) olan, bu konular ile ilgili lisansüstü tezlere danışmanlık yapmış olan ve halen aktif olarak Türkiye’deki bir yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının isimleri ve iletişim bilgileri listelenerek uzman havuzu oluşturulmuştur. Uzman havuzunda yer alan 84 öğretim elemanına e-posta yoluyla ankete katılım daveti gönderilmiştir. Ayrıca, panelist sayısını artırmak, veri açısından zenginliği sağlamak ve anketin devamlılığını sağlamak amacıyla kişiler arası ilişkiler yoluyla farklı alanlardan öğretim elemanları çalışmaya davet edilmiş ve potansiyel katılımcılara da davet gönderilmiştir. Böylelikle, Delphi anketinin ilk turuna toplamda 118 alan uzmanı davet edilmiştir. Bu uzmanlardan 29’u ilk tur Delphi anketine katılmıştır. İkinci tur ankette bir uzmanın yanıtlamaması sebebiyle 28’e düşen Delphi panelisti sayısı, üçüncü turda bir uzmanın daha eksilmesi ile 27’ye düşmüştür. Delphi anketi 27 öğretim elemanı ile tamamlanmıştır. Şekil 3.5’te Delphi panelistlerinin belirlenmesi sürecine ilişkin bir akış şemasına yer verilmiştir.



*Şekil 3.5. Delphi Anketi Örnekleminin Belirlenmesi*

Şekil 3.5’te görüldüğü üzere Delphi anketinin birinci turuna toplam 29 panelist, 2. tura 28 panelist ve 3. tura 27 panelist katılmıştır. Tablo 3.1’de bu katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.1. Birinci Tur Delphi Anketi Panelistlerinin Demografik Özellikleri**

<b>Değişken</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Uzmanlık Alanı</i>	Eğitim Bilimleri	14	48.28
	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	4	13.79
	Fen Bilimleri ve Matematik	3	10.34
	Spor Bilimleri	2	6.90
	Filoloji	2	6.90
	Mühendislik	2	6.90
	Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	1	3.45
	Sağlık Bilimleri	1	3.45
<i>Unvan</i>	Prof. Dr.	6	20.69
	Doç. Dr.	14	48.28
	Dr. Öğr. Üyesi	7	24.14
	Öğr. Gör. Dr.	2	6.90
<i>Mesleki Deneyim</i>	1-5 yıl	6	20.69
	6-10 yıl	5	17.24
	11-15 yıl	9	31.03
	16-20 yıl	3	10.34
	21 yıl ve üzeri	6	20.69
<b>TOPLAM</b>		<b>29</b>	<b>100.00</b>

Tablo 3.1’de Delphi anketine katılan panelistler Üniversiteler Arası Kurul (ÜAK) tarafından belirlenen temel uzmanlık alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Buna göre; 14’ü (%48.28) Eğitim Bilimleri, 4’ü Sosyal Beşerî ve İdari Bilimler (%13.79), 3’ü Fen Bilimleri ve Matematik (%10.34), 2’si Spor Bilimleri (%6.90), 2’si Filoloji (%6.90), 2’si Mühendislik (%6.90), 1’i Ziraat, Orman ve Su Ürünleri (%3.45), 1’i Sağlık Bilimleri (%3.45) alanlarında uzmanlaşmıştır. Toplamda 29 panelist, Delphi anketinin birinci turuna katılım sağlamıştır. Ayrıca, panelistlerin ağırlıklı olarak (%48.28) Doçent unvanına sahip olup, mesleki deneyim açısından en büyük grup %31.03 ile 11-15 yıl arasında tecrübeye sahip kişilerden oluşmaktadır.

Delphi anketinin hazırlanmasında, alanyazın taramasının yanı sıra, araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında gerçekleştirilen doküman incelemeleri ile bibliyometrik analiz sonucunda elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Hazırlanan ilk tur anket için altı uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu uzmanların alanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

**Tablo 3.2. Delphi Anketi için Görüş Alınan Uzmanların Alanları**

<b>Uzman</b>	<b>Uzmanlık Alanı</b>
U1	Eğitim Programları ve Öğretim
U2	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
U3	Türkçe Dil Uzmanı
U4	Türkçe Dil Uzmanı
U5	Eğitim Programları ve Öğretim
U6	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Tablo 3.2 Delphi anketi hazırlık sürecinde görüşlerine başvuru alan uzmanların alanlarına ilişkin bilgi içermektedir. Buna göre, Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından iki uzman ve Türkçe dil alanında iki uzman olmak üzere toplam altı uzmandan geri bildirim alınmış ve anketin içerik ve ifade doğruluğu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yükseköğretim lisans programları için yeterli temelli bir program modeli geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada, farklı disiplinlerden katılımcıların dâhil edilmesinin çalışmanın kapsamını zenginleştireceği varsayılmıştır. Eğitim Bilimleri dışındaki alan uzmanlarının konuyla ilgili ön bilgi eksiklikleri olabileceği göz önünde bulundurularak, araştırma kapsamında pilot bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışmaya çeşitli alanlardan uzmanlar dâhil edilmiştir. Pilot çalışmanın temel amacı, anket maddelerinin açıklık ve anlaşılabilirliğinin yanı sıra, farklı alanlardaki uzmanların soruları yanıtlayabilme yeterliklerinin belirlenmesidir (Creswell, 2013; Patton, 2018). Pilot çalışmaya davet edilen uzmanlara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

*Tablo 3.3. Delphi Anketi Pilot Çalışma Panelistleri*

Panelist Numarası	Unvan	Uzmanlık Alanı
PÇ1	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri
PÇ2	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri
PÇ3	Doç. Dr.	Mühendislik
PÇ4	Dr. Öğr. Üyesi	Sağlık Bilimleri
PÇ5	Doç. Dr.	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler

Tablo 3.3, Delphi anketi pilot çalışmasına katılan panelistlerin unvan ve uzmanlık alanlarını göstermektedir. Eğitim Bilimleri, Mühendislik, Sağlık Bilimleri ve Sosyal, Beşerî ve İdarî Bilimler gibi farklı alanlardan Doç. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanlarına sahip katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Pilot çalışma sürecinde katılımcılardan anket maddelerine verdikleri yanıtlar toplanmış, aynı zamanda çalışmaya yönelik geri bildirimleri de alınmıştır. Bu geri bildirimler ışığında, Delphi anketinde herhangi bir güncellemeye ihtiyaç duyulmamış ve anket, pilot çalışmada kullanılan biçimiyle asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Pilot çalışmanın bu yapısı, anketin farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından yanıtlanabilirliğini sağlama ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırma açısından kritik bir öneme sahiptir (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tablo 3.4'te Delphi panelistlerine ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.4. Delphi Panelistlerine İlişkin Betimsel Bilgiler**

Panelist Numarası	Unvan	Uzmanlık Alanı	Yükseköğretimde Mesleki Deneyim	1. Tur	2. Tur	3. Tur
P1	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	6-10 yıl	✓	✓	✓
P2	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P3	Doç. Dr.	Mühendislik	21+	✓	✓	✓
P4	Dr. Öğr. Üyesi	Sağlık Bilimleri	1-5 yıl	✓	✓	✓
P5	Doç. Dr.	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	16-20 yıl	✓	✓	✓
P6	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	6-10 yıl	✓	✓	✓
P7	Prof. Dr.	Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P8	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P9	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P10	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri	21+	✓	✓	✗
P11	Öğr. Gör. Dr.	Eğitim Bilimleri	6-10 yıl	✓	✓	✓
P12	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P13	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri	1-5 yıl	✓	✓	✓
P14	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P15	Doç. Dr.	Spor Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P16	Doç. Dr.	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	16-20 yıl	✓	✓	✓
P17	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	11-15 yıl	✓	✓	✓
P18	Prof. Dr.	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	21+	✓	✓	✓
P19	Öğr. Gör. Dr.	Filoloji	1-5 yıl	✓	✓	✓
P20	Prof. Dr.	Filoloji	21+	✓	✓	✓
P21	Doç. Dr.	Fen Bilimleri ve Matematik	16-20 yıl	✓	✓	✓
P22	Dr. Öğr. Üyesi	Fen Bilimleri ve Matematik	1-5 yıl	✓	✓	✓
P23	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri	21+	✓	✓	✓
P24	Doç. Dr.	Fen Bilimleri ve Matematik	11-15 yıl	✓	✓	✓
P25	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri	1-5 yıl	✓	✓	✓
P26	Doç. Dr.	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler	6-10 yıl	✓	✓	✓
P27	Doç. Dr.	Spor Bilimleri	6-10 yıl	✓	✓	✓
P28	Prof. Dr.	Mühendislik	21+	✓	✗	✗
P29	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri	1-5 yıl	✓	✓	✓

(✓ : Katıldı, ✗ : Katılmadı)

Tablo 3.4, Delphi çalışmasına katılan panelistlerin unvan, uzmanlık alanı, yükseköğretimdeki mesleki deneyim süresi ve her bir turdaki katılımlarını göstermektedir. Panelistler, Eğitim Bilimleri, Mühendislik, Sağlık Bilimleri, Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler, Spor Bilimleri ve Fen Bilimleri gibi çeşitli uzmanlık alanlarından seçilmiştir. Yükseköğretimdeki mesleki deneyimleri 1-5 yıl aralığından 21+ yıl aralığına kadar değişiklik göstermektedir. Tablo, panelistlerin her bir Delphi turuna katılım durumlarını da (1., 2. ve 3. tur) belirtmekte olup, çoğu panelistin tüm turlara katılım sağladığını ortaya koymaktadır. Bu betimsel bilgiler, Delphi çalışmasının çeşitli alanlardan ve farklı deneyim seviyelerine sahip uzmanlar tarafından desteklendiğini göstermektedir.

### 3.2.4. Sektör Temsilcilerinin Belirlenmesi

Araştırmanın dördüncü basamağı olan sektör temsilcilerinin görüşlerinin alınması amacıyla katılımcılar, kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İlk etapta, ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklemin belirlenmesine karar verilmiş, 2022 yılı içerisinde Türkiye'nin en büyük 100 şirketi içerisinde olan kurumların temsilcileri ve 2019-2024 yılları

arasında kalite standartlarını belgelendirmiş kurumların temsilcileri ile görüşme yapılması hedeflenmiştir. Ancak bu aşamada istenen geri dönüş sağlanamamıştır. Bu durumun, katılımcılara ulaşmanın beklenenden daha zor olduğunu ortaya koyması sebebiyle, örneklem seçiminin kartopu örnekleme yöntemi ile yapılmasına karar verilmiştir. Bundan sonraki süreçte araştırmacının kişisel iş ve iletişim ağı ile ulaşılan sektör temsilcileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan sektör temsilcilerinin betimsel özellikleri Tablo 3.5'te yer almaktadır.

*Tablo 3.5. Sektör Temsilcilerine İlişkin Betimsel Özellikler*

<b>Katılımcı Numarası</b>	<b>Sektör (Faaliyet Alanı)</b>	<b>İşletme Türü</b>	<b>Pozisyon</b>
ST1	Tarım ve Gıda Sektörü	Gıda Üretimi	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST2	Sanayi ve Üretim Sektörü	Lastik Üretimi	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST3	Sanayi ve Üretim Sektörü	İnşaat	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST4	Tarım ve Gıda Sektörü	Gıda Üretimi	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST5	Tarım ve Gıda Sektörü	Gıda Üretimi	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST6	Sanayi ve Üretim Sektörü	Makine İmalatı	İşveren
ST7	Teknoloji ve İletişim Sektörü	Bilgi Teknolojileri	İşveren
ST8	Teknoloji ve İletişim Sektörü	Bilgi Teknolojileri	İşveren Temsilcisi
ST9	Sanayi ve Üretim Sektörü	Kimya ve Petrokimya	İnsan Kaynakları Uzmanı
ST10	Hizmet Sektörü	Sağlık Hizmetleri	İşveren

Tablo 3.5, araştırma kapsamında görüşmelerin gerçekleştirildiği sektör temsilcilerinin demografik özelliklerini göstermektedir. Katılımcılar, farklı sektörlerde faaliyet göstermekte olup, tarım ve gıda sektöründen 3 kişi, sanayi ve üretim sektöründen 4 kişi, teknoloji ve iletişim sektöründen 2 kişi ve hizmet sektöründen 1 kişi yer almaktadır. İşletme türleri arasında gıda üretimi (2 kişi), lastik üretimi (1 kişi), inşaat (1 kişi), makine imalatı (1 kişi), bilgi teknolojileri (2 kişi), kimya ve petrokimya (1 kişi) ve sağlık hizmetleri (1 kişi) bulunmaktadır. Pozisyonlara bakıldığında, katılımcıların 6'sı insan kaynakları uzmanı, 3'ü işveren ve 1'i işveren temsilcisi olarak görev yapmaktadır. Bu dağılım, iş gücü piyasasının farklı sektörlerindeki ihtiyaç ve beklentileri anlamaya yönelik önemli bir çeşitlilik sunmaktadır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde, araştırmacı tarafından kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama, eğitimde kalite güvence sistemi ve yeterlik temelli programlarla ilgili göstergelerin oluşturulması için temel teşkil etmiştir. Gömülü kuram metodolojisinin (Glaser ve Strauss, 1967) gerektirdiği gibi, veri toplama araçlarına sağlam bir zemin oluşturabilmek amacıyla yeterlik temelli programları uygulayan kurumların web siteleri, ilgili mevzuat, prosedürler ve diğer resmî belgeler taranmış ve detaylı bir doküman

incelemesi gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasından elde edilen göstergeler, doküman incelemesinden çıkan bulgular ve yapılan bibliyometrik analiz sonuçları bir araya getirilerek Delphi anketi ve görüşme formunun soruları oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak, bu soruların geçerliliği değerlendirilmiş ve pilot uygulamalardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda veri toplama araçları gerekli revizyonlarla nihai hale getirilmiştir.

### **3.3.1. Doküman İncelemesi**

Doküman incelemesi bir konu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik analizini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir. Raporlar, fotoğraflar ve filmler gibi çeşitli kaynakları kapsayan bu yöntem (Karadaban vd. 2023), diğer araştırma yöntemlerine tamamlayıcı olarak kullanılabilceği gibi, tek başına da uygulanabilir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Bu çalışmada doküman incelemesi, hem araştırmanın temel veri kaynaklarından biri olarak hem de veri toplama araçlarının oluşturulmasında temel sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda, yeterlik temelli programlar sunan üniversitelerin web siteleri ile yeterlik temelli eğitimle ilgili mevzuat, yönetmelik ve diğer çeşitli belgeler derlenmiş ve Türkçeye çevrilmiştir.

### **3.3.2. Bibliyometrik Analiz**

Bibliyometrik analiz, büyük miktardaki bilimsel veriyi araştırıp analiz etmek, ortaya çıkan yeni alanlara ışık tutmak için kullanılan bir yöntemdir (Donthu vd. 2021). Belirli bir konuda üretilen bilimsel çalışmaların dağılımını, etkisini ve gelişim yönlerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bibliyometrik analiz, yayınlar arasındaki ilişkileri, en etkili yazarları ve yayın organlarını belirleyerek araştırma alanındaki eğilimleri görmeye olanak sağlar.

Bu çalışmada bibliyometrik analiz, yalnızca alanyazındaki eğilimleri anlamak ve haritalandırmak amacıyla değil, aynı zamanda veri toplama araçlarının oluşturulmasında temel teşkil etmesi amacıyla da kullanılmıştır. Bu kapsamda, bibliyometrik analiz sürecinde uluslararası veri tabanlarından taranan çalışmalardan elde edilen bulgular, araştırmanın kavramsal çerçevesini desteklemiş ve veri toplama araçlarının daha sağlam bir temele dayandırılmasını sağlamıştır.

### **3.3.3. Delphi Anketi**

Delphi tekniği, yinelemeli anketler aracılığıyla uzman görüşlerini toplamak ve belirli konularda fikir birliğine varmak amacıyla kullanılan, yaygın olarak kabul görmüş, yapılandırılmış bir yöntemdir (Balasubramanian ve Agarwal, 2013; Hsu ve Sandford, 2007). Başlangıçta 1950'lerde RAND (Research and Development) şirketi tarafından geliştirilen bu

teknik, sağlık, program geliştirme ve çeşitli alanlara yönelik ihtiyaç belirleme çalışmaları da dahil olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanmıştır (Vernon, 2009). Delphi tekniği, uzman görüşlerinin anonim olarak ve çok turlu geri bildirimler yoluyla alınması, coğrafi olarak farklı bölgelerde bulunan uzmanların araştırmaya dâhil edilmesi gibi birçok yarar sağlarken, sürecin zaman alıcı doğası, turlara istikrarlı katılımın sağlanamaması ve düşük yanıt oranları gibi olası zorlukları da barındırmaktadır (Drumm vd. 2021; Hsu ve Sandford, 2007). Bu sınırlamalara rağmen, Delphi tekniği, araştırmacılar tarafından bir konu üzerinde fikir birliğine varmak için değerli ve kullanımı kolay bir araştırma aracı olmaya devam etmektedir (Duffield, 1988). Delphi tekniği, fenomenlerin temel unsurlarını keşfretmek ve tanımlamak için nitel araştırmalarda değerlidir (Habibi, Sarafrazi ve Izadyar, 2014). Özellikle bilimsel kanıtların sınırlı veya tartışmalı olduğu veya nerileri formüle etmek için uzman onayına ihtiyaç duyulduğunda faydalıdır (Palmieri, 2017).

### **3.3.3.1. Birinci Tur Anketi**

Bu alışmada Delphi yöntemi kullanılarak uzman görüşlerinin sistematik bir biçimde toplanması ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Delphi yöntemi, "uzmanların bağımsız düşünme fırsatını elde ettikleri ve ardışık turlar aracılığıyla birbirlerinden anonim olarak geri bildirim olarak görüşlerini geliştirdikleri" bir süreçtir (Linstone ve Turoff, 1975). Bu yöntemde, katılımcılara belirli bir konuya dair bilgi ve görüşlerini ifade edebilecekleri sorular sunularak her turda daha kapsamlı ve ortak bir fikir birliğine ulaşılması hedeflenir (Okoli ve Pawlowski, 2004). Delphi anketinin birinci turunda uzmanlara iki temel soru yneltirmiştir:

1. Eğitimde kalite güvencesini sağlayacak yeterlik temelli bir program tasarımında bulunması gereken temel özellikler nelerdir?
2. Bir lisans programından mezun birey hangi yeterliklere sahip olursa iş ve/veya akademik yaşamında daha başarılı olur?

Uzmanlardan, bu sorular çerçevesinde bilgi ve deneyimlerine dayanarak özgün görüşler sunmaları beklenmiştir. Bu görüşler, Delphi sürecinin sonraki turlarında uzmanların birbirlerinin fikirlerinden bağımsız olarak düşünme süreçlerini derinleştirmelerine katkı sağlamak amacıyla anonim olarak geri bildirim şeklinde paylaşılmıştır. (EK-6)

### **3.3.3.2. İkinci Tur Anketi**

Delphi anketinin ikinci turu, birinci turda uzmanlardan elde edilen geri bildirimlerin analizi sonucunda oluşturulmuştur. İlk turda toplanan nitel veriler, katılımcıların eğitimde kalite güvencesini sağlayacak yeterlik temelli program tasarımında bulunması gereken temel

özelliklere ve lisans mezunlarının sahip olması gereken yeterliklere ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Bu veriler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, ortak görüşler belirlenmiş ve farklı katılımcıların benzer veya çelişkili görüşleri öne çıkarılmıştır.

İkinci turda, ilk turda elde edilen bulgular ışığında belirlenen özellikler ve yeterlikler katılımcılara tekrar sunulmuş ve görüş birliğine ulaşılması amacıyla oylamaya tabi tutulmuştur. Bu oylama, Delphi yönteminin temel mantığına uygun olarak, uzmanların birbirlerinden bağımsız olarak görüş bildirmelerini ve anonim geri bildirimlerle kendi düşüncelerini yeniden değerlendirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Hsu ve Sandford, 2007). İkinci turda katılımcılardan, belirlenen yeterlik ve özellikleri önem derecesine göre puanlamaları veya sıralamaları istenmiştir. Bu süreçte, uzmanların fikir birliği oranını ölçmek amacıyla ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler arası fark gibi uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

İkinci tur, ilk turda belirlenen kavramların daha detaylı incelenmesini ve katılımcıların farklılaşan görüşlerinin daha net bir şekilde ortaya konmasını sağlamıştır. Bu tur, aynı zamanda Delphi anketinin nihai turunda odaklanılacak başlıkların belirlenmesi için de yol gösterici olmuştur. (EK-7)

### **3.3.3.3. Üçüncü Tur Anketi**

Delphi anketinin üçüncü turu, ikinci turda elde edilen bulguların katılımcılara geri bildirim olarak sunulması ve bu bulgular üzerinden nihai değerlendirmelerin yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci turda uzmanlar tarafından oylanan yeterlik ve özellikler, ortalama puanlar, medyan değerleri, çeyrekler arası fark ve fikir birliği seviyeleri gibi istatistiksel özetlerle katılımcılara tekrar iletilmiştir. Bu şekilde, uzmanlar diğer katılımcıların görüşleriyle anonim olarak karşılaştırmalı bilgi sahibi olmuş ve kendi değerlendirmelerini gözden geçirme fırsatı bulmuşlardır (Rowe ve Wright, 1999).

Üçüncü turda, katılımcılardan ikinci tur sonuçlarını inceleyerek, fikir birliği sağlanamayan veya farklı bakış açılarına sahip oldukları noktalarda yeniden değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu tur, Delphi yönteminin "geriye dönük geri bildirim" ilkesine dayalı olarak, uzmanların önceki görüşlerini geliştirmelerine veya değiştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, nihai bir fikir birliğine ulaşılması amacıyla yapılmış olup, katılımcılardan nihai kararlarını belirtmeleri ve gerekirse önceki değerlendirmelerine açıklama getirmeleri talep edilmiştir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007).

Üçüncü turun sonunda, katılımcıların yeterlik temelli program tasarımında yer alması

gereken özellikler ve mezunların sahip olması gereken yeterliklere ilişkin ortak bir görüşe büyük ölçüde ulaşılmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler, Delphi çalışmasının sonucunu ortaya çıkarmış ve araştırmanın temel bulgularını oluşturmuştur. (EK-8)

### **3.3.4. Görüşme Formu**

İlgili alanyazın taraması, bibliyometrik analiz ve doküman incelemeleri sonucunda elde edilen veri ve göstergelerden yola çıkarak görüşme formunda yer alacak aday sorular oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, özel sektör temsilcileri ile yapılacak olan görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu konuyla ilgili derinlemesine ve gerçekçi bilgiler elde edilmesini kolaylaştırır ve inceleme esnekliği sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak hazırlanan sorulardan oluşmasının yanı sıra, soruların açık uçlu olması ve görüşülen kişinin verdiği yanıtlara göre soruların yönlendirilebiliyor olması görüşme formunun yarı yapılandırılmış bir nitelikte olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Karasar, 2017). Bu çalışmada da gerekli durumlarda katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda sorulara yön verilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun esnek yapısından yararlanılmıştır. Böylelikle, katılımcıların kendi deneyim ve bakış açılarını daha ayrıntılı ifade edebilmelerine olanak tanınmıştır. Görüşme sürecinin amacı, sektörün ihtiyaç duyduğu yeterliklerin belirlenmesi ve yükseköğretim programlarının bu yeterlikler doğrultusunda nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair derinlemesine bilgi edinmektir.

Görüşme formu, her bir sektör temsilcisinin özgün görüş ve deneyimlerini ifade edebilmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerini net bir şekilde ifade etmelerini sağlamak için 12 açık uçlu soru içermektedir. Örneğin, “Mevcut yükseköğretim lisans programlarının öğrencilere iş hayatında gerekli olan pratik becerileri ve yeterlikleri ne derece kazandırdığını düşünüyorsunuz?” gibi sorular, katılımcıların kendi çalışma alanlarındaki gözlemlerini ve beklentilerini paylaşmalarına olanak tanımıştır. Ayrıca, sektördeki hızlı değişimler ve yeniliklerin hangi yeterlikleri gerektirdiği konusunda bilgi edinmek amacıyla katılımcılara sektör trendleri ve yenilikler hakkında da sorular yöneltilmiştir. (EK-10)

## **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Bu çalışmada temel veri toplama yöntemi olarak kullanılan dokümanların elde edilmesi, bibliyometrik analiz süreci, Delphi anketleri ile uzman görüşlerinin toplanması ve

sektör temsilcileri ile görüşmelere ilişkin verilerin toplanması süreci aşağıda detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

### **3.4.1. Dokümanların Elde Edilmesi**

Araştırmada kullanılan dokümanlar, çalışmanın amacına ve kapsamına uygun şekilde seçilmiştir. Dokümanların belirlenmesi aşamasında, öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve ilgili konularda ulusal ve uluslararası kaynaklara ulaşılmıştır. Doküman seçimi sürecinde, araştırmanın temel sorularını destekleyebilecek ve araştırma kapsamına uygun nitelikteki yayınlar özenle belirlenmiştir. Bu süreçte, yalnızca güvenilir kaynaklardan elde edilen ve güncel bilgiler içeren dokümanlar analize dahil edilmiştir. Güvenilir kaynaklar arasında “.gov”, “.edu” uzantılı web sitelerinden elde edilen dokümanlar yer almaktadır.

Dokümanların seçimine ilişkin ölçütler, araştırmanın örnekleme ilişkin açıklamaların yer aldığı başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu ölçütler, dokümanların içeriklerinin araştırmanın amaç ve hedefleriyle uyumlu olması, belirli bir akademik standarda sahip olması ve çalışmanın teorik altyapısını destekleyecek bilgileri içermesi gibi unsurları kapsamaktadır. Doküman seçimi sürecinde, araştırmanın bütünlüğünü ve geçerliliğini sağlamak amacıyla dikkatli bir eleme süreci uygulanmıştır. Sonuç olarak, bu aşamada yapılan doküman seçimi, araştırmanın sağlam bir teorik çerçeveye üzerine inşa edilmesine katkı sağlamış ve veri toplama sürecinin daha sistematik bir şekilde yürütülmesine olanak tanımıştır.

### **3.4.2. Bibliyometrik Analiz Süreci**

Araştırmada, alanyazındaki eğilimleri belirlemek ve temel konulara ilişkin bir harita oluşturmak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir konuya ilişkin bilimsel üretimin hacmini, dağılımını, etkisini ve gelişim yönlerini değerlendiren sistematik bir yöntemdir. Bu yöntemle, akademik yayınlar arasındaki ilişkiler incelenerek alanyazındaki anahtar temalar, etkili yazarlar, öne çıkan dergiler ve araştırma alanındaki boşluklar belirlenmiştir.

Bibliyometrik analiz sürecinde, uluslararası tanınan Web of Science veri tabanında tarama yapılmış, belirli anahtar kelimeler ve kavramlar kullanılarak kapsamı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Tarama sonuçları, örneğin sadece hakemli dergilerde yayımlanan makalelerin dikkate alınması gibi ölçütler ile sınırlandırılmıştır. Analizde kullanılan yöntemler arasında yayınların yıllara göre dağılımı, en etkili yazarların ve dergilerin belirlenmesi, konu alanlarının sınıflandırılması ve anahtar kelimelerin sıklık analizi

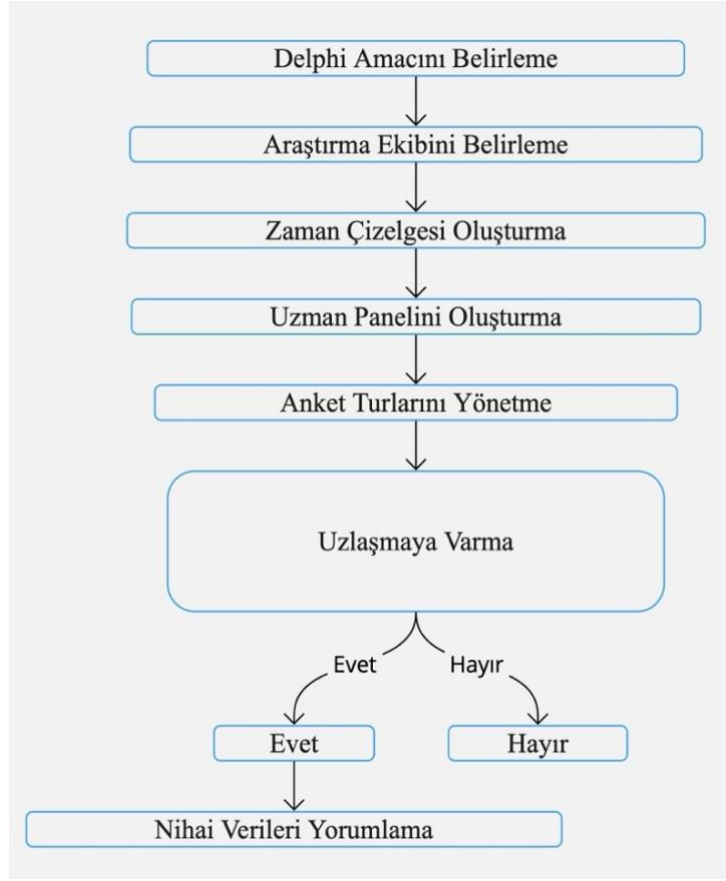
yer almıştır. Bu yöntemler, araştırma konusunun mevcut durumunu ve gelecekteki yönelimlerini anlamak için kapsamlı bir analiz sunmuştur.

Bibliyometrik analiz, araştırmanın teorik altyapısını güçlendirmiş ve Delphi anketi ile görüşme formunun oluşturulmasına rehberlik etmiştir. Analizden elde edilen veriler görselleştirilerek belirlenen temalar, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde temel alınmıştır. Örneğin, analizde öne çıkan anahtar kelimeler ve sıkça çalışılan konular, Delphi anket sorularının ve görüşme sorularının kapsamını belirlemede kullanılmıştır. Sonuç olarak, bibliyometrik analiz, araştırmanın genel metodolojisine yön veren bir aracı olarak kullanılmış, teorik çerçevenin oluşturulmasına katkıda bulunmuş ve alanyazındaki boşlukları belirleyerek araştırmanın odaklanması gereken noktaları netleştirmiştir.

### **3.4.3. Delphi Anketlerinin Uygulanması**

Bu çalışmada, uzman görüşlerini sistematik olarak toplamak ve analiz etmek amacıyla yararlanılan veri toplama yöntemlerinden biri Delphi anketleridir. Delphi yöntemi, uzmanların belirli bir konu üzerinde bağımsız görüşlerini ifade etmelerini sağlarken, ardışık turlar aracılığıyla görüş birliği sağlamak amacıyla yeniden değerlendirme yapmalarına olanak tanır (Okoli ve Pawlowski, 2004). Yöntemin temel amacı, çeşitli alanlarda uzman kişilerin anonim olarak fikirlerini paylaşmaları ve bu fikirlerin birbirlerini etkilemeden ortak bir görüş haline gelmesini sağlamaktır.

Delphi tekniği, uzmanların fikir birliğine ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılandırılmış bir yöntemdir ve sistematik bir süreç izlemeyi gerektirir. Bu çalışmada, Delphi sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli adımlar izlenmiştir. Şekil 3.6, Delphi tekniğinin bu çalışmada kullanılan veri toplama ve analiz süreçlerini adım adım göstermekte ve uzlaşmaya ulaşma sürecinin nasıl yapılandırıldığını detaylandırmaktadır.

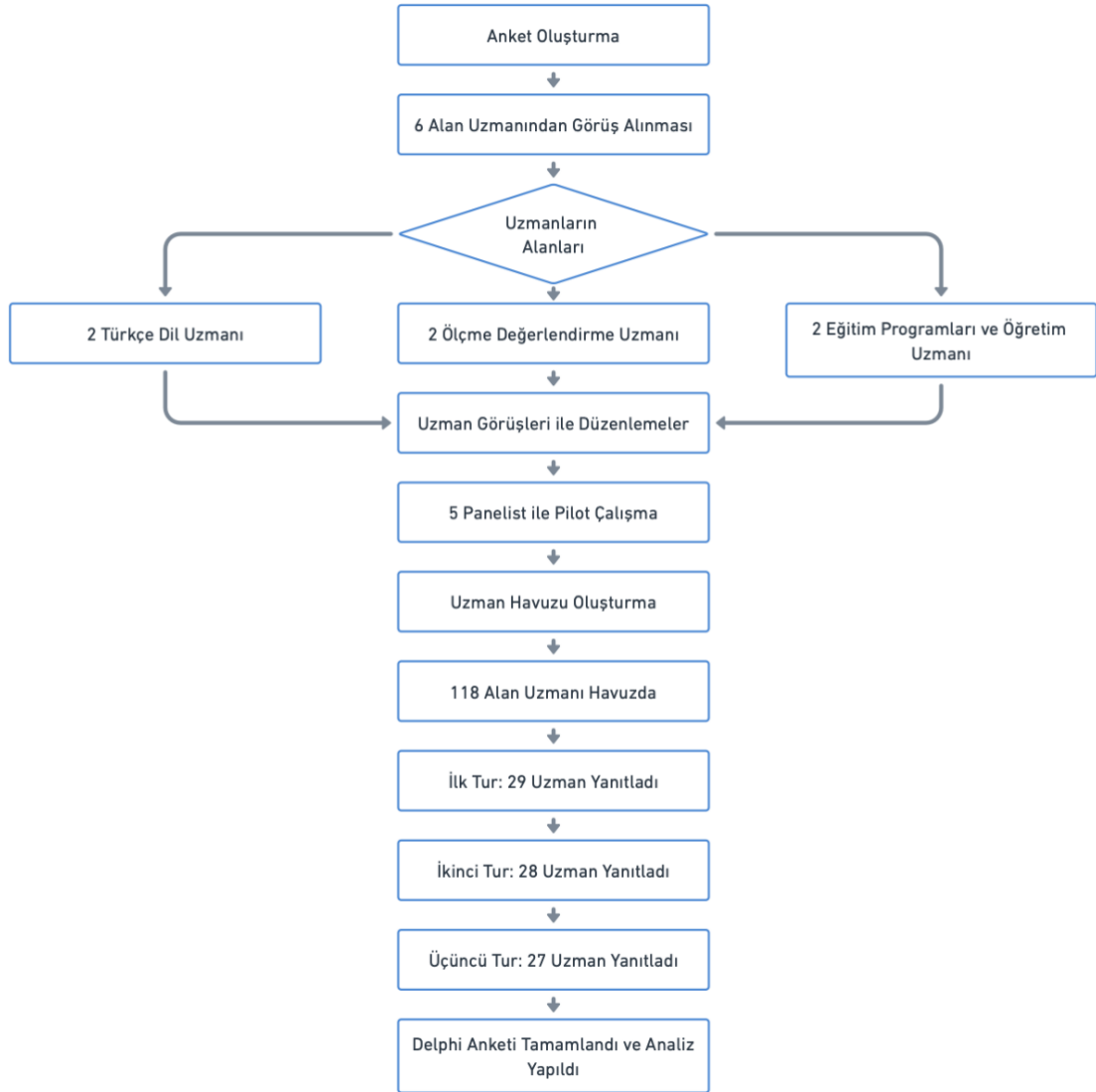


**Şekil 3.6.** Delphi Tekniği Veri Toplama ve Analiz Süreci (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2021).

Şekil 3.6’da gösterildiği gibi, Delphi tekniği, yedi aşamadan oluşan bir süreçle tamamlanmaktadır. Uygulanacak olan Delphi anketine yönelik amacın belirlenmesiyle sürece başlanır. Ardından, çalışmayı yürütecek ekip belirlenir. Delphi anket turlarının gerçekleştirileceği tarihlere ilişkin bir takvim belirlendikten sonra uzman paneli oluşturulur. Bu aşamada uzmanlara anket için davet gönderilir ve anket turları başlatılır. Her bir turun bitiminde analizler yapılarak panelistler bir sonraki tur için yeniden davet edilir. Panelistler arasında uzlaşma sağlanması durumunda nihai verilerin yorumlanması aşamasına geçilir. Eğer uzlaşmaya varılamazsa, sürece ek bir anket turu ile devam edilir (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2021).

Bu araştırmada kullanılan Delphi anketinin aşamaları, alanyazında tanımlanan yukarıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Süreç, alanyazında önerilen sistematik yaklaşımlardan esinlenerek tasarlanmış ve araştırmanın amacına uygun şekilde uyarlanmıştır. Şekil 3.7, bu araştırmada gerçekleştirilen Delphi anketi sürecinin aşamalarını adım adım ortaya koymaktadır. anketin oluşturulmasından uzman görüşlerinin alınmasına, düzenlemelerin yapılmasından nihai uzman havuzunun oluşturulmasına ve anketin

tamamlanmasına kadar geçen süreçler, alanyazına dayalı bir çerçeve ile şekillendirilmiştir.



Şekil 3.7. Delphi Anketi Aşamalarına İlişkin Akış Şeması

Şekil 3.7, Delphi anketinin yukarıda açıklanan turlarına ilişkin bir akış şemasıdır. Burada, anketin oluşturulmasından, analiz sürecine kadar yapılan işlemlere ilişkin detaylı bir şema sunulmuştur.

Delphi yöntemiyle uzmanlardan veri toplama süreci için çevrim içi anket uygulaması kullanılmıştır. Oluşturulan anketler e-posta yoluyla panelistlere iletilmiştir. Panelistler, belirlenen konu çerçevesinde hazırlanan sorulara çevrim içi olarak erişmiş ve yanıtlarını e-posta aracılığıyla iletmışlerdir. E-posta yoluyla veri toplama yöntemi, uzmanların coğrafi olarak farklı yerlerde bulunmasına rağmen veri toplama sürecini hızlı ve etkili bir şekilde

yürütmeye olanak tanımıştır (Rowe ve Wright, 2011). Ayrıca, e-posta üzerinden gerçekleştirilen iletişim, katılımcıların anonim olarak görüş bildirmelerini sağlamış ve Delphi yöntemi için kritik olan bağımsız düşünme sürecini desteklemiştir (Day ve Bobeva, 2005). E-posta yoluyla veri toplama, aynı zamanda uzmanlara yanıtlarını gözden geçirme ve eklemeler yapma fırsatı tanımış, her turda geri bildirimleri dikkate alarak görüşlerini yeniden değerlendirmelerine olanak vermiştir. Bu yöntem, Delphi sürecinin yapılandırılmış ve ardışık turlardan oluşan yapısına uygun olarak uygulanmış ve görüş birliği sağlama sürecini kolaylaştırmıştır.

#### **3.4.4. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi**

Görüşme, katılımcı ve görüşmecinin birlikte aynı ortamda yer aldığı, araştırma yapılan konuya ilişkin önceden hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşmaktır (De Marris, 2004; Akt. Merriam, 2013). Görüşmeler yaygın olarak bireysel, yüz yüze sözlü iletişim biçimindedir. Ancak görüşme yüz yüze grup iletişimi, posta veya kişinin kendisinin uyguladığı anketler ve telefon anketleri biçiminde de gerçekleştirilebilir (Fontana ve Frey, 2005). Bu bağlamda, bu araştırmanın temel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme verileri, katılımcılarla yüz yüze görüşme şeklinde veya video konferans uygulamaları vasıtasıyla toplanmıştır.

Stake (2010), görüşmenin birçok nedenle yapılabileceğini ifade ederek nitel bir araştırmacının görüşme ile veri toplamasının muhtemel amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Görüşülen kişide mevcut olan eşsiz bilgi veya yorumu elde etmek
2. Çok sayıda kişiden sayısal bilgi toplamak
3. Araştırmacıların gözlemleyemedikleri “şey”i ortaya çıkarmak.

Bu çalışmada görüşme yöntemi ikinci maddede ifade edilen çok sayıda kişiden sayısal bilgi toplamanın ötesinde, birinci maddedeki ifadeye benzer şekilde uzman görüşlerine ulaşmaktır. Sektör temsilcileriyle yapılan görüşmeler, araştırmanın nihai ürünü olarak eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yeterliğe dayalı bir yükseköğretim programı çerçevesi tasarlanmanın bir ayağını oluşturmuştur.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcıların görüşlerinin tam ve doğru bir şekilde kaydedilmesi amacıyla görüşmeler katılımcıların rızası doğrultusunda kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra metin çözümleri yapılmıştır. Bazı katılımcıların ses kaydı alınmasını istemediği durumlarda, görüşme notlar alınarak kayıt altına alınmış ve veri analizine bu şekilde dahil edilmiştir. Ses kayıtları, katılımcıların onayı alındıktan sonra

gerçekleştirilmiş olup, gizlilik ve anonimlik esasları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu bölümde, gömülü kuram yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen nitel veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Verilerin analizi, araştırmanın özüne ulaşmayı ve katılımcılardan elde edilen bilgilerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu süreçte doküman incelemesi, bibliyometrik analiz, Delphi anketinin analizi ve görüşmelerin analizi gibi farklı veri kaynakları bir arada kullanılarak, karşılaştırmalı ve sürekli analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda, kullanılan analiz süreçleri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Dokümanlar, görüşmeler ve Delphi anketlerinden elde edilen veriler, MAXQDA nitel veri analizi yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, çok sayıdaki nitel verinin temel tutarlılıkları ve altında yatan anlamlarını belirlemek amacıyla verilerin indirgenmesi ve anlamlandırılması yoluyla analiz edilmesini ifade eder (Patton, 2018). Amacı tema, anlam, kalıp ve önyargıları belirlemek olan içerik analizi, elde edilen verinin detaylı, sistematik ve titiz bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2015). İçerik analizinde analiz edilecek materyal olarak gözlemlerden elde edilen alan notlarından ziyade, dokümanlar, fotoğraflar, günlükler, görüşme dökümleri ve ses kayıtları kullanılır (Berg ve Lune, 2015; Patton, 2018).

#### **3.5.1. Dokümanların Analizi**

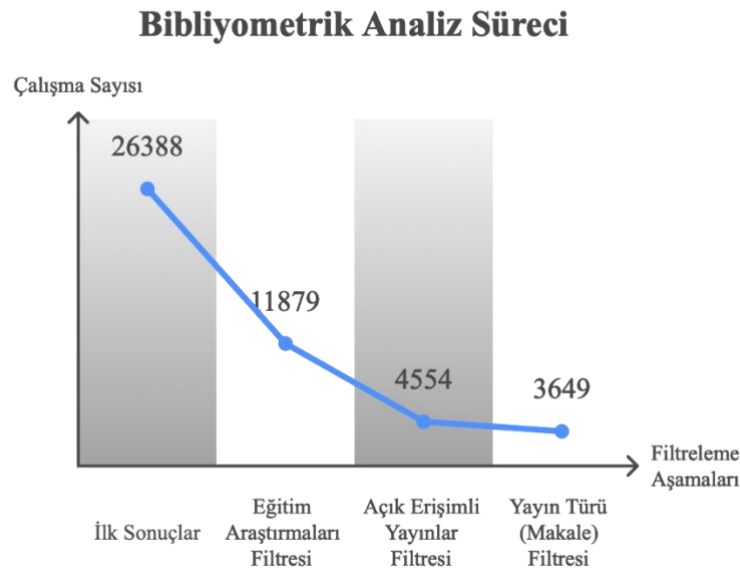
Araştırmada kullanılan dokümanlar, MAXQDA nitel veri analiz yazılımı aracılığıyla detaylı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz yöntemi, dokümanlardaki temaların ve anahtar kavramların sistematik bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Dokümanların analizi sırasında, metinlerde en sık kullanılan sözcüklerin ve kavramların frekansları belirlenmiş ve bu sözcükler üzerinden tematik bir yapı oluşturulmuştur. Özellikle, araştırmanın odaklandığı konu bağlamında öne çıkan temaların analitik bir şekilde incelenmesi, çalışmanın teorik altyapısına önemli katkılar sağlamıştır.

Analiz sürecinde, belgelerden elde edilen verilerin görselleştirilmesi amacıyla sözcük bulutları ve kod bulutları oluşturulmuştur. Sözcük bulutları, dokümanlarda en sık geçen kelimelerin görsel bir sunumunu sağlayarak, metindeki ana eğilimlerin ve odak noktalarının daha kolay anlaşılmasına olanak tanımıştır. Bunun yanı sıra, belgelerden elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenebilmesi için kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kodlama sürecinde, anahtar kavramlar ve temalar belirlenmiştir.

Sonuç olarak, dokümanların analizi, araştırmada hem teorik hem de uygulamalı aşamalar için zengin bir veri kaynağı sunmuştur. Elde edilen veriler, araştırmının diğer veri toplama araçlarının (örneğin, Delphi anketi ve görüşme formu) geliştirilmesinde rehberlik etmiştir. Analiz sürecinde elde edilen temalar, araştırma sorularına yanıt oluşturacak nitelikte bir çerçeve sunmuş, aynı zamanda alanyazındaki mevcut eğilimleri ve boşlukları belirlemede kritik bir rol oynamıştır. Bu kapsamda, dokümanların içerik analizi, araştırmının genel bütünlüğünü ve geçerliliğini destekleyen bir yöntem olarak öne çıkmıştır.

### 3.5.2. Bibliyometrik Analiz

Araştırmada bibliyometrik analiz, alanyazındaki eğilimlerin belirlenmesi ve çalışma kapsamında oluşturulan veri tabanının sistematik bir şekilde incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sürecinde, Web of Science (WoS) veri tabanı kullanılarak "competency-based education" anahtar kelimesiyle geniş kapsamlı bir tarama yapılmıştır. İlk aşamada, tarama sonucunda 26.388 çalışma elde edilmiştir. Bu geniş veri seti, alanyazındaki tematik odaklanmayı daraltmak amacıyla "Educational Research," "Education Scientific Disciplines" ve "Education Special" filtreleri uygulanarak 11.879 çalışmaya indirgenmiştir. Daha sonra, açık erişimli yayınlar (Open Access) filtresi kullanılarak 4.554 çalışmaya ulaşılmış, son olarak yayın türü olarak yalnızca makale (article) seçilerek analiz kapsamına toplam 3.649 çalışma dahil edilmiştir. Şekil 3.8'de bibliyometrik analiz sürecindeki filtreleme aşamalarına ilişkin görsel sunulmuştur.



Şekil 3.8. Bibliyometrik Analiz Filtreleme Aşamaları

Şekil 3.8, bibliyometrik analiz sürecindeki filtreleme aşamalarını ve her aşamada elde edilen çalışma sayısını göstermektedir. Buna göre, filtreler sonucunda 3649 çalışma

bibliyometrik analize tabi tutulmuştur.

Bibliyometrik analiz sürecinde, verilerin analizi ve görselleştirilmesi için R yazılımı üzerinden bibliometrix paketi ve onun görsel arayüzü olan biblioshiny kullanılmıştır. Biblioshiny arayüzü, yayınların yıllara göre dağılımını, yazarlar ve dergiler arasındaki ilişkileri, anahtar kelime haritalarını ve tematik ağları oluşturmak için kullanılmıştır. Bu araçlar sayesinde, araştırma alanındaki eğilimler sistematik bir şekilde incelenmiş ve görsel olarak sunulabilir hale getirilmiştir.

Analiz süreci boyunca, alanyazındaki ana eğilimleri belirlemek ve öne çıkan temaları ortaya koymak için çeşitli görselleştirme tekniklerinden yararlanılmıştır. Özellikle, sıkça kullanılan anahtar kelimeler, yazar ağları ve yayınlar arasındaki ilişkilere odaklanan görseller oluşturulmuştur. Bu görselleştirmeler, alanyazındaki mevcut boşlukları ve yoğunlaşılan alanları tanımlamak için etkili bir yol sunmuştur. Ayrıca, bu veriler Delphi anketi ve görüşme formunun geliştirilmesinde temel bir rehber olarak kullanılmıştır. Bibliometrix ve biblioshiny yazılımlarının sunduğu olanaklar, analiz sürecinin hem derinlemesine hem de görsel olarak zengin bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân tanımıştır.

### **3.5.3. Delphi Anketinin Analizi**

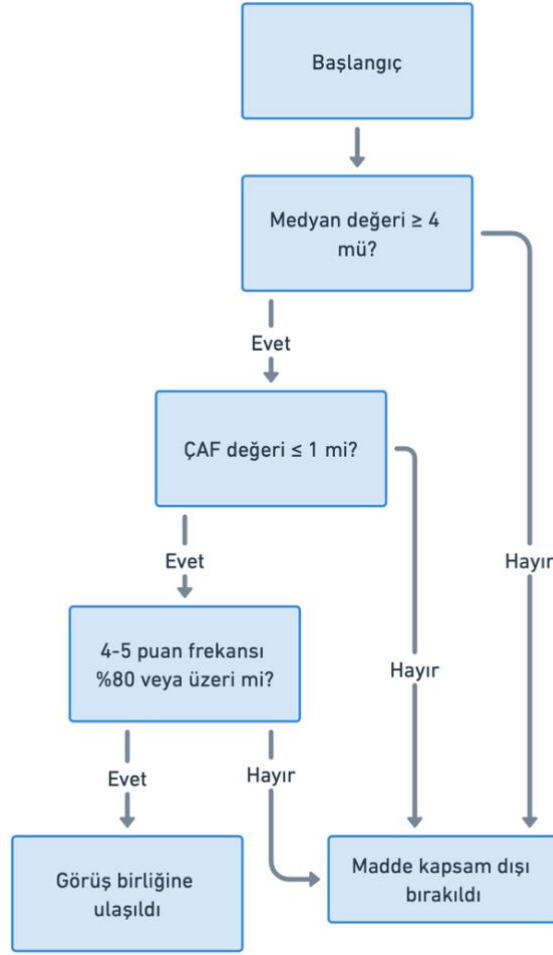
Bu araştırma kapsamında üç tur Delphi anketi gerçekleştirilmiştir. İlk turda, uzmanlara yeterlik temelli program tasarımına yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiş ve yanıtlar içerik analizi yöntemiyle MAXQDA nitel veri analiz yazılımı aracılığıyla değerlendirilmiştir. İlk turdaki bulgular, uzmanların görüşleri doğrultusunda öne çıkan temaları belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve sınıflandırılmıştır (Hasson, Keeney ve McKenna, 2000). İkinci turda ise, ilk turda elde edilen temalar katılımcılara sunularak önem derecesine göre puanlamaları istenmiştir. Bu aşamada betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak her bir tema için standart sapma, ortalama, medyan ve çeyrekler arası açıklık hesaplanmış, böylece uzmanlar arasındaki görüş birliği derecesi değerlendirilmiştir (Diamond vd. 2014). Üçüncü ve son turda, ikinci tur sonuçlarına dayanarak yapılan geri bildirimler anonim olarak uzmanlara sunulmuş ve katılımcılardan nihai değerlendirmeleri alınmıştır. Bu tur, önceki turlarda elde edilen verilerin katılımcılar tarafından tekrar gözden geçirilmesini sağlamak ve fikir birliği düzeyinin nihai olarak pekiştirilmesine olanak tanımaktadır (Keeney, Hasson ve McKenna, 2010).

Verilerin analizi sürecinde, içerik analizi ve betimsel istatistik teknikleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi, uzmanların ilk turda verdikleri açık uçlu yanıtları tema ve

kategori bazında incelemek için kullanılırken, betimsel istatistik yöntemleri ise oylama turlarında görüş birliği derecesini ölçmek için kullanılmıştır. Bu yöntem, Delphi çalışmasının anonim ve yapılandırılmış yapısı sayesinde katılımcıların bağımsız görüşlerini ifade edebilmelerine olanak tanıyarak, tarafsız bir ortak görüş elde edilmesini sağlamıştır (Brady, 2015).

Delphi anketinin birinci tur analizinde, "Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlar" ve "Mezunların İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Temel Yeterlikler" başlıkları altında iki temel soruya verilen yanıtlar ele alınmıştır. İlk temayla ilgili olarak, uzmanların görüşleri doğrultusunda 75 madde belirlenmiş, ikinci temada ise 45 madde ortaya çıkarılmıştır. Böylece, birinci turun analizinden toplam 120 madde elde edilmiştir. Bu maddeler, ikinci turda uzmanlar tarafından oylamaya sunulmuş, böylece her bir madde için görüş birliğine ulaşma süreci başlatılmıştır.

İkinci tur analizinde, panelistlerin oylamaları sonucunda maddeler çeşitli istatistiksel ölçütlerle analiz edilmiştir. Her bir madde için aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, çeyrekler arası fark (ÇAF) ve 4-5 frekansı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, 7 madde üzerinde görüş birliği sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu maddeler, Delphi yöntemi kapsamında belirlenen görüş birliği kriterlerine göre elenmiştir. Şekil 3.9'da ikinci tur Delphi anketine ilişkin görüş birliği kriterleri yer almaktadır.



*Şekil 3.9. Delphi Anketi İkinci Tur Görüş Birliği Ölçütleri*

Şekil 3.9 incelendiğinde, görüş birliğine ulaşma kriterleri; Medyan değerinin 4 veya daha büyük olması (Medyan  $\geq 4$ ), Çeyrekler Arası Farkın (ÇAF) 1 veya daha düşük olması (ÇAF  $\leq 1$ ) ve 4-5 puan frekansının %80 veya üzerinde olması şeklinde belirlenmiştir. Bu kriterleri sağlamayan maddeler üzerinde yeterli görüş birliği sağlanamadığı için üçüncü turda oylamaya sunulmamıştır. Böylece ikinci tur sonunda, görüş birliği sağlanamayan 7 madde çıkarılarak toplam 113 madde üçüncü turda tekrar oylamaya sunulmuştur.

Üçüncü turda, kalan 113 madde üzerinde yapılan oylamalarda görüş birliği kriterleri daha da sıkılaştırılmıştır. Bu turda yine her bir madde için aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, ÇAF ve 4-5 frekansı değerleri hesaplanmıştır. Bu tur için belirlenen görüş birliği kriterleri; Medyanın 4 veya daha büyük olması (Medyan  $\geq 4$ ), ÇAF'ın 1 veya daha düşük olması (ÇAF  $\leq 1$ ) ve 4-5 puan frekansının %90 veya üzerinde olması şeklinde güncellenmiştir. Bu daha yüksek görüş birliği kriterleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, 22 madde üzerinde yeterli görüş birliği sağlanamaması nedeniyle üçüncü turun

sonunda bu 22 madde çalışmadan çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, üç tur süresince yapılan analizler sonucunda, görüş birliğine ulaşılan toplam 91 madde nihai listeye dahil edilmiştir. Bu maddeler, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yeterlik temelli program tasarımında yükseköğretim için gerekli görülen temel yeterlikleri ve mezunların iş ve/veya akademik yaşamlarında başarılı olmaları için sahip olmaları gereken yeterlikleri tanımlamaktadır. Böylece, Delphi yöntemiyle yapılan sistematik değerlendirme sonucunda, yükseköğretim programları için kalite güvence sistemine dayalı yeterlik temelli çerçevenin bir diğer ayağı oluşturulmuştur.

#### **3.5.4. Görüşmelerin Analizi**

Görüşmelerin analizi, katılımcılardan elde edilen verilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında, katılımcıların rızası doğrultusunda alınan ses kayıtları transkribe edilmiş, ses kaydı alınmasını istemeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise detaylı notlar tutulmuştur. Bu veri seti, görüşme dökümleri ve transkriptlerden oluşmuş, her bir belge analiz sürecinde dikkatlice incelenmiştir.

İçerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen bu süreçte, katılımcıların görüşleri sistematik bir şekilde değerlendirilmiş ve her bir görüşmede öne çıkan temalar ile katılımcılar arasında farklılaşan bakış açıları belirlenmiştir. Transkriptler ve görüşme dökümleri dikkatlice okunarak, katılımcıların vurguladığı önemli noktalar, kavramlar ve ifadeler kodlanmıştır. Bu süreç sonucunda, sektör temsilcilerinin yükseköğretim programlarında geliştirilmesi gerektiğini düşündüğü yeterliklere ilişkin spesifik beklentiler ortaya çıkarılmıştır.

Analiz sonucunda toplamda 125 kod belirlenmiş ve bu kodlar üzerinden tematik bir yapı oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bu kodlar, yükseköğretim programlarının hangi yeterlikleri önceliklendirmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmuştur. Ortaya çıkan temalar arasında mesleki yeterliklerin artırılması, dijital becerilerin geliştirilmesi, problem çözme ve liderlik yeteneklerinin teşvik edilmesi gibi unsurlar dikkat çekmiştir. Ayrıca, katılımcılar arasında disiplinlerarası yaklaşımların önemi ve iş dünyasının değişen dinamiklerine uyum sağlayacak becerilerin kazandırılması gibi ortak görüşler öne çıkmıştır.

Analiz sonucunda, görüşmelerde öne çıkan ifadeler ve temalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve kodlama süreci tamamlanmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilerden üretilen kodlar, belirli temalar altında toplanmış ve frekans değerleri ile ilgili katılımcı numaraları belirtilmiştir. Tablo 3.6’da görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin kodlama örneğine yer verilmiştir.

*Tablo 3.6. Kodlama Örneği*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcı</b>
Eğitim Durumlarının Seçimi	Teknik geziler düzenlemek	4	ST01, ST04, ST06, ST08

Tablo 3.6’deki örnekte, analiz sırasında kullanılan kodlar, ait oldukları temalar, kodların görüşmelerde kaç kez vurgulandığını ifade eden frekans değerleri ve bu kodlarla ilişkili katılımcı numaraları sunulmaktadır. Bu yaklaşım, analiz sonuçlarını düzenli bir şekilde raporlanmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmasının yanı sıra araştırmada yanlılığı azaltmıştır.

### **3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmamanın inandırıcılığı, tutarlılığı ve sonuçlarının güvenilirliği açısından önem taşır. Merriam (2013), nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği dört temel kavram altında ele alır: İç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik. Bu çalışmada, verilerin güvenilir ve geçerli olmasını sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler ve stratejiler uygulanmıştır. Bu stratejilere ilişkin yapılan çalışmalar ve araştırmamanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için alınan önlemler aşağıda detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

#### **3.6.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)**

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, elde edilen bulguların gerçeği ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek için kullanılan bir kavramdır (Shenton, 2004). Araştırmamanın inandırıcılığını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. İlk olarak, veri toplama araçlarının içeriği ve uygulanabilirliği bir uzman tarafından incelenmiş, sağlanan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç, veri toplama araçlarının araştırmamanın amacıyla uyumlu olmasını sağlamış ve inandırıcılığı güçlendirmiştir. Aynı zamanda, veri analiz sürecinde yapılan kodlama ve tema belirleme işlemleri de uzmana sunulmuş ve doğruluk ve uyum açısından gözden geçirilmiştir.

Katılımcı teyidi yöntemi de iç geçerliği sağlamak için kullanılmıştır. Görüşme

sürecinde katılımcıların ifade ettikleri bilgiler araştırmacı tarafından tekrar edilerek onayları alınmış, böylece verilerin doğruluğu teyit edilmiştir (Creswell, 2013). Ayrıca, katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak güven ortamı oluşturulmuş, görüşmelerden önce çalışmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çeşitleme (üçgenleme) yöntemi de uygulanarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmış ve veri çeşitliliği sağlanmıştır. Dâhil etme/dışlama kriterleri belirlenmiş ve bu kriterlere uygun katılımcılar seçilmiştir, böylece araştırma sorularıyla doğrudan ilgili olan kişilerle çalışılmıştır. Bu önlemler, çalışmanın iç geçerliğini artırmak adına alınmıştır.

### **3.6.2. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)**

Dış geçerlik, elde edilen bulguların başka durumlara veya örneklem gruplarına aktarılabir potansiyelini ifade eder. Başkale (2016), nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanabilmesi için çalışmada ayrıntılı betimlemelerin yapılması gerektiğini belirtir. Bu çalışmada da dış geçerliği artırmak amacıyla yöntem bölümünde örneklem özellikleri, araştırmanın deseni, veri toplama araçları ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcıların demografik özellikleri tablo halinde ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu betimleyici bilgiler, çalışmanın sonuçlarının farklı koşullara uyarlanabilirliği artırılarak, dış geçerliği desteklenmiştir.

### **3.6.3. İç Güvenirlik (Tutarlılık)**

İç güvenirlik, araştırmanın kendi içinde tutarlı olup olmadığını ve bulguların doğruluğunu sağlamak amacıyla izlenen süreçleri ifade eder. Bu çalışmada, iç güvenirliği sağlamak amacıyla katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılar yapılmış, böylece bulguların katılımcıların görüşlerini doğru bir şekilde yansıttığı doğrulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, analizde kullanılan kodlar ile kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Kodlama sürecinde elde edilen bulguların, katılımcıların söylemlerini yansıtmak şekilde titizlikle işlenmesine özen gösterilmiş ve yine uzman görüşleri doğrultusunda kodlama süreci gözden geçirilmiştir. Kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla, kodlar ve temalar belirli bir yapı içinde oluşturulmuş ve gerektiğinde yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Bunların yanı sıra, araştırmanın her aşaması boyunca denetleme yolu kullanılmış ve süreç, ikinci bir araştırmacının değerlendirmesine sunulmuş analizlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu süreç, araştırmanın bulgularının tutarlılığını artırmak ve verilerin doğruluğunu güvence altına almak amacıyla uygulanmıştır (Başkale, 2016).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler için kodlama sürecinin güvenirliliğini artırmak amacıyla iki bağımsız kodlayıcı tarafından elde edilen veriler ayrı ayrı analiz

edilmiştir. Kodlayıcılar arasında tutarlılığı belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası tutarlılık oranı, anlaşma sayısının toplam kod sayısına oranı alınarak hesaplanmıştır. Toplam 125 kod üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda, kodlayıcılar arasında 115 kod üzerinde anlaşma sağlanmış, 10 kodda ise farklılık tespit edilmiştir. Aşağıda, bu formüle göre yapılan hesaplama yer verilmiştir.

$$Tutarlılık Oranı = \frac{Uzlaşılabilir Kod Sayısı}{Toplam Kod Sayısı} \times 100$$

$$Tutarlılık Oranı = \frac{115}{125} \times 100 = \%92$$

Bu verilere göre, Miles ve Huberman'ın formülü ile hesaplandığında, iç güvenilirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği %80'in üzerindeki kabul edilebilir eşik değeri geçmektedir. Bu durum, kodlama sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### **3.6.4. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)**

Dış güvenilirlik, çalışmanın başka araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlar elde edilip edilemeyeceğini ifade eder (Guba ve Lincoln, 1994). Bu çalışmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla elde edilen bulgular, verilerle yeniden karşılaştırılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için, araştırmanın her aşamasında detaylı bir dokümantasyon yapılmış ve araştırmanın bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman tarafından yapılan inceleme sonucunda, çalışmanın sonuçlarının ve bulgularının tutarlılığı doğrulanmış ve çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacının önyargılarını azaltmak için gerekli özen gösterilmiş ve tarafsızlık ilkesine bağlı kalınmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölüm, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin detaylı bilgi içermektedir. Araştırma, yükseköğretimde kalite güvencesi bağlamında yeterlik temelli program tasarımına yönelik dokümanların taranmasını, bibliyometrik analiz ile alanyazındaki eğilimlerin belirlenmesini, sektörel beklentilerin ve alan uzmanlarının görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü kuram yaklaşımı temel alınarak, farklı veri toplama ve analiz süreçleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler beş ana başlık altında ele alınmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, yeterlik temelli eğitimin uygulandığı kurumların dokümanları, bu yaklaşıma ilişkin çeşitli belgeler kapsamlı bir şekilde taranarak analiz edilmiştir. Bu doküman incelemesi, yükseköğretimde yeterlik temelli program tasarımına yönelik mevcut bilgi birikimini ve uygulamaları ortaya koymayı amaçlamıştır. İkinci olarak, yeterlik temelli program tasarımına ilişkin mevcut akademik birikimin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi için bibliyometrik analiz yapılmıştır. Bu yöntemle, konuya dair en sık kullanılan kavramlar, yöntemler ve trendler belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program tasarımı konusunda uzlaşa sağlamak amacıyla Delphi yöntemi kullanılmış ve üç tur halinde tamamlanan paneller yoluyla alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu süreçte, bu modelin yükseköğretimde nasıl ele alınması gerektiği ve bu bağlamda geliştirilecek programların özellikleri tartışılmıştır. Dördüncü olarak, yükseköğretim programlarının yeterlik temelli yapısını değerlendirmek amacıyla sektör temsilcileriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, akademik bilgi ile sektörel uygulama arasında bir köprü kurulmasını sağlamış ve Delphi panellerinden elde edilen bulgularla kıyaslanarak daha derinlemesine bir analiz yapılmasına olanak tanımıştır.

Son olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ve analizler ışığında "Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Tasarımı Modeli" önerisi geliştirilmiştir. Bu model, teorik ve pratik çıktıları birleştirerek yükseköğretim için yenilikçi bir yaklaşım sunmayı hedeflemektedir.

#### 4.1. DOKÜMAN İNCELEMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu çalışmada, yeterlik temelli programlarla ilgili kapsamlı bir doküman inceleme

süreci yürütülmüştür. İlk aşamada, üniversitelerin web siteleri, devlet mevzuatları ve eğitim politikaları gibi çeşitli kaynaklardan 45 dokümana ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın odak noktasına uygun dokümanların belirlenebilmesi için, belirli eleme kriterleri geliştirilmiş ve bu kriterler doğrultusunda bir seçim süreci izlenmiştir. Bu seçim süreci sonunda elde edilen 15 doküman araştırmaya dâhil edilmiş ve MAXQDA yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, belgelerde en sık geçen sözcüklerin frekansları belirlenmiştir. Sonuç olarak, dokümanlarda en çok kullanılan kelimeleri görselleştiren bir sözcük bulutu oluşturulmuştur. Şekil 4.1’de bu frekanslara ilişkin sözcük bulutu yer almaktadır.



*Şekil 4.1. Doküman İncelemesine İlişkin Sözcük Bulutu*

Şekil 4.1’de yer alan sözcük bulutunda eğitim, öğrenme, yeterlik, programlar, çevrim içi, öğrenci, öğrenim, lisans, üniversite, kredi ve proje gibi kelimeler dikkat çekmektedir. İncelenen dokümanlardaki en çok geçen sözcükler ile ilgili frekanslara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Dokümanlarda Yer Alan Sözcüklerin Frekansı**

Sözcük	f	Sözcük	f	Sözcük	f	Sözcük	f
Yeterlik	168	Akademik	43	Yüksek	23	Yardım	17
Öğrenci	163	Dönem	42	Esnek	20	Hazır	16
Eğitim	138	Proje	41	Öğretim	20	Yeni	16
Program	128	İş	33	Sertifikalı	20	Çalışan	15
Kredi	103	Derece	32	Yetişkin	20	Gerçek	15
Öğrenme	102	Geleneksel	29	Sürekli	19	Hızlı	15
Çevrim İçi	72	Zaman	27	Yaşam	19	İhtiyaç	15
Lisans	65	Kariyer	26	Profesyonel	18	Bilgiler	14
Öğrenim	61	Uygun	25	Temel	18	Kişiselleştirilmiş	14
Üniversite	48	Liderlik	23	Kurslar	17	Beceri	12
Ders	46	Standart	23	Mesleki	17	Rehberlik	11

Tablo 4.1, dokümanlarda en sık yer alan sözcüklerin frekanslarını göstermektedir. İncelenen dokümanlarda, "yeterlik", "eğitim", "öğrenme", "çevrim içi", "lisans" ve "öğrenci" gibi terimlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu terimler, yeterlik temelli program tasarımına ilişkin ana temaları yansıtarak, çalışmanın odaklandığı temel kavramları ortaya koymaktadır. Frekanslar, ilgili konuların dokümanlarda ne kadar yoğun bir şekilde ele alındığını ifade etmektedir. Sözcük frekanslarının belirlenmesinin yanı sıra, yapılan içerik analizine ilişkin de bir kod bulutu oluşturulmuştur. Şekil 4.2’de içerik analizine ilişkin kod bulutu yer almaktadır.



**Şekil 4.2. Doküman İncelemesine İlişkin Kod Bulutu**

Şekil 4.2, yeterlik temelli programların temel unsurlarını ve öncelikli alanlarını görselleştirmektedir. "Kişiselleştirilmiş öğrenme hızı", "çevrim içi öğrenme", "esneklik" ve

"iş gücü yeterlikleri" gibi ifadelerin öne çıkması, yeterlik temelli eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme, dijitalleşme, esneklik ve iş dünyası ile uyumun önemini vurgulamaktadır. Kod bulutu, ayrıca "zaman ve mekândan bağımsız öğrenme" ve "proje tabanlı öğrenme" gibi öğrenme ortamlarının esnek yapısına ve uygulama odaklı öğrenme yaklaşımlarına dikkat çekmektedir. Bu, öğrencilerin özgün ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, iş gücü gereksinimleriyle örtüşen ve teknolojiyi etkin kullanan bir eğitim modelinin önemine işaret etmektedir. Tablo 4.2’de, doküman incelemesinden elde edilen kodlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.2. Doküman İncelemesinden Elde Edilen Kodlar**

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Kişiselleştirilmiş ve Uyarlanabilir Öğrenme	Kişiselleştirilmiş öğrenme hızı	15
	Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme	9
	Kişiselleştirilmiş öğrenme	7
	Benzersiz ihtiyaçlar	5
	Bireysel danışmanlık	1
	Uyarlanabilir öğrenme	1
Değerlendirme	Her bir yeterliğin sergilenmesi	6
	Özgün sonuç değerlendirmesi	4
	Öz yönlendirmeli değerlendirme	1
	Doğrudan değerlendirme	1
Yeterlikler ve Öğrenme Çıktıları	Mikro yeterlikler	2
	Açıktan tanımlanmış öğrenme çıktıları	1
Beceri Gelişimi	İş gücü yeterlikleri	6
	Kariyer gelişimi	5
	Proje tabanlı öğrenme	4
	Gerçek yaşam becerileri	3
	Beceri temelli ekosistem	2
	21. yüzyıl becerileri	1
Teknoloji Destekli ve Çevrim içi Öğrenme	Çevrim içi öğrenme	12
	Harmanlanmış öğrenme	1
	Veri analitiği	1
	Etkin teknoloji kullanımı	1
	Simülasyonlar	1
Sosyal Çevre	Oyun tabanlı öğrenme	1
	Destekleyici fakülte personeli	8
	Topluluk temelli öğrenme	1
Esneklik ve Üretkenlik	Sosyal öğrenme	1
	Esneklik	13
	Azalan sınıf süresi	8
	Bütçe dostu	7
	Etkililik ve üretkenlik	1
	İlgili içerik	1
Geliştirilmiş çıktılar	1	

Tablo 4.2, doküman incelemesi sonucu elde edilen kodları tematik bir yapı içinde sunmaktadır. Kodlar, yeterlik temelli programlarda öne çıkan özellikleri gruplandırarak kategorize etmektedir. “Kişiselleştirilmiş ve Uyarlanabilir Öğrenme” başlığı altında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme hızlarının ve içeriklerinin ayarlanabilmesi gibi özelleştirme unsurları yer almaktadır. “Değerlendirme” teması, yeterliklerin ölçülmesi ve

değerlendirilmesi için kullanılan yöntemleri içermektedir. “Yeterlikler ve Öğrenme Çıktıları” bölümü, eğitim programlarında tanımlanmış yeterliklerin belirlenmesi ve öğrenme çıktılarının netleştirilmesi ile ilgilidir. “Beceri Gelişimi” ise öğrencilerin kariyer gelişimini destekleyen gerçek yaşam becerilerini kapsamaktadır. “Teknoloji Destekli ve Çevrim İçi Öğrenme” teması, dijital araçlar ve çevrim içi öğrenme yöntemleri ile desteklenen öğrenme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Son olarak, “Esneklik ve Üretkenlik” başlığı altında yeterlik temelli programlarının öğrencilere sunduğu esneklik ve bütçe dostu çözümler yer almaktadır. Bu yapı, yeterlik temelli programların ana bileşenlerini detaylandırarak genel bir bakış sunmaktadır.

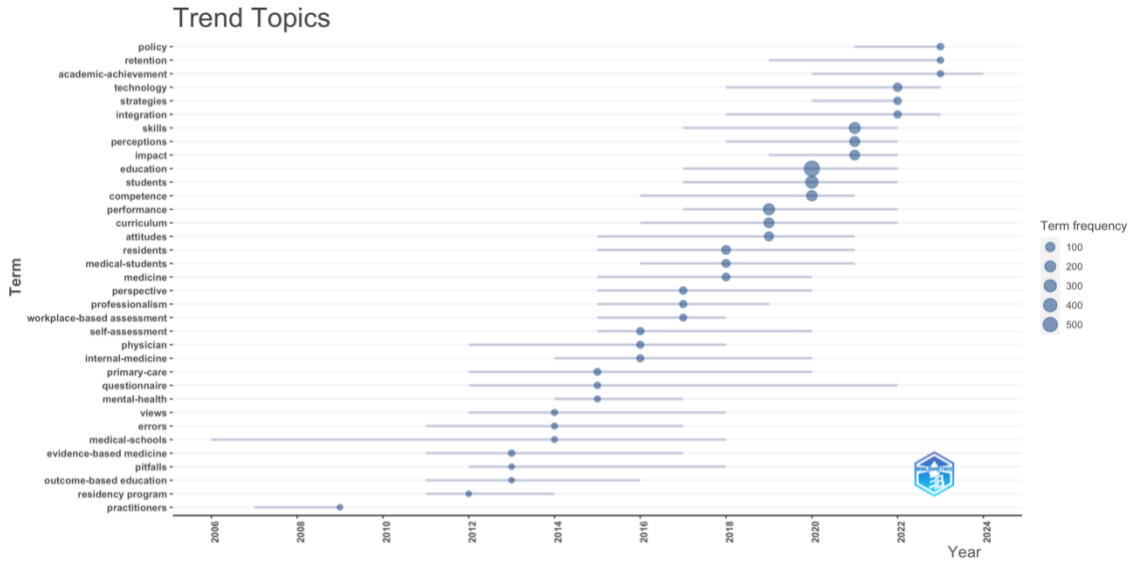
Doküman incelemesi, yeterlik temelli eğitimde öne çıkan temel temaları belirleyerek, bu temaların Delphi anketi ve görüşme formunda yer alacak sorulara yansıtılmasını sağlamıştır. Örneğin, “Kişiselleştirilmiş ve Uyarlanabilir Öğrenme”, “Değerlendirme” ve “Beceri Gelişimi” gibi temalar, Delphi anketinde tartışılması gereken kritik alanları oluşturmuş, görüşme formu açısından ise soruların kapsamını belirlemede kullanılmıştır. Bu temalar, uzmanların anket ve görüşmeler aracılığıyla görüş belirteceği başlıca yeterlik alanlarını tanımlamakla kalmayıp, aynı zamanda yeterlik temelli programların önemli bileşenleri hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımıştır. Sonuç olarak, doküman incelemesi çalışması, Delphi anketi ve görüşme formu için teorik bir temel oluşturarak veri toplama araçlarının daha yapılandırılmış, kapsamlı ve amaca yönelik olmasına katkı sağlamıştır. Bu inceleme, araştırmada derinlemesine analiz yapılacak olan konuların netleştirilmesine hizmet etmiş, aynı zamanda veri toplama araçlarının geçerliliğini artırarak güvenilir bir veri toplama sürecinin sağlanmasına destek olmuştur.

## **4.2. BIBLİYOMETRİK ANALİZE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmanın bibliyometrik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bibliyometrik analiz, alanyazındaki eğilimleri, öne çıkan temaları, etkili yazarları, anahtar kelimeleri ve araştırma alanındaki önemli bağlantıları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz, WoS veri tabanından elde edilen veriler üzerinde yapılmış ve bu verilerden elde edilen bilgiler, araştırmanın teorik altyapısını desteklemek ve diğer veri toplama araçlarının oluşturulmasına katkıda bulunmak için kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, alanyazındaki çalışmaların yıllara göre dağılımını, tematik odaklanmaları ve yayınlar arasındaki ilişki ağlarını görselleştiren çeşitli analizlerle desteklenmiştir. Bu analizler, araştırmanın konusuyla ilgili mevcut bilgi birikimini

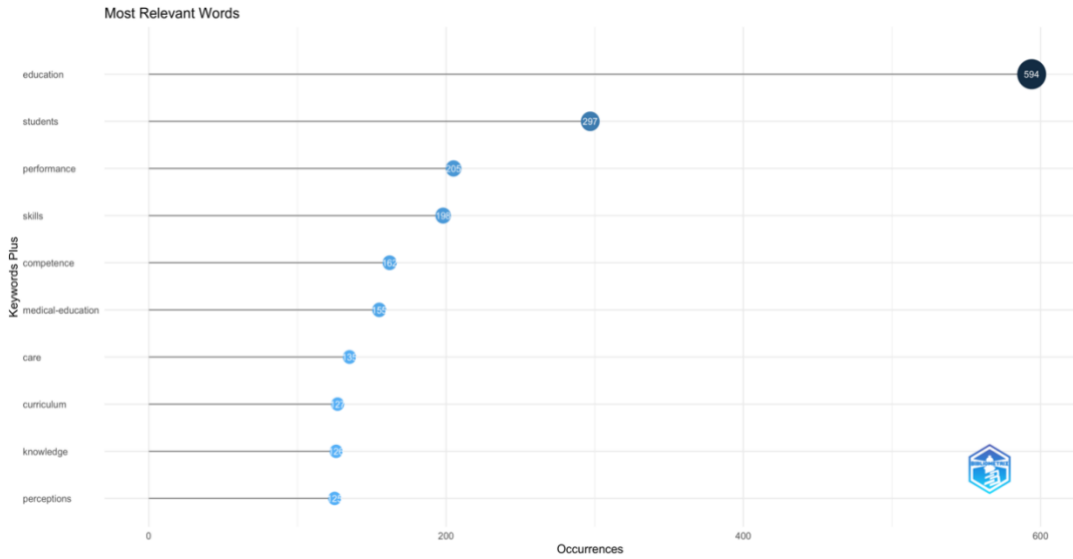




**Şekil 4.4.** Yıllara Göre Öne Çıkan Trend Konular

Şekil 4.4, yeterlik temelli eğitim alanında yıllara göre öne çıkan trend konuları ve bu konuların zaman içinde nasıl yaygınlaştığını göstermektedir. Her bir terim, belirli yıllar boyunca kullanımı artan anahtar kavramları yansıtmakta ve ilgili terimin frekansı da simgelerin boyutuyla gösterilmektedir. Bu eğilim analizi, yeterlik temelli eğitimde popüler araştırma alanlarının zaman içinde nasıl değiştiğini ve hangi konuların ön plana çıktığını anlamaya yardımcı olmaktadır. Örneğin, “education”, “skills” ve “performance” gibi terimlerin yıllar içinde düzenli bir artış göstermesi, bu konuların araştırma alanındaki önemini vurgulamaktadır.

Şekil 4.5’te yeterlik temelli eğitim konusunda yapılan çalışmalarda en sık kullanılan anahtar sözcüklere ilişkin grafik yer almaktadır. Yatay eksen, her bir anahtar sözcüğün ne kadar sıklıkla geçtiğini (occurrences) göstermekte, dikey eksen ise ilgili anahtar sözcükleri sıralamaktadır.



*Şekil 4.5. En Sık Kullanılan Anahtar Sözcükler*

Şekil 4.5 incelendiğinde, "education" (eğitim), "students" (öğrenciler), "performance" (performans), "skills" (beceriler), ve "competence" (yeterlik) en yüksek frekansa sahip anahtar sözcükler olarak ön plana çıkmakta, yeterlik temelli eğitim ile ilgili alanyazında bu kavramların ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sözcükler, yeterlik temelli eğitimde beceri geliştirme ve performans değerlendirme gibi konuların alanyazında sıkça ele alındığını göstermektedir. Bu analiz, yeterlik temelli eğitimde hangi temaların daha fazla araştırıldığını ve odaklanıldığını anlamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Şekil 4.6, yeterlik temelli eğitim alanında kullanılan anahtar terimlerin kavramsal ilişkilerini görselleştiren çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile oluşturulmuş bir yapı haritasını göstermektedir.



bağlamda ilk soru “Eğitimde kalite güvencesini sağlayacak yeterlik temelli bir program tasarımında bulunması gereken temel özellikler nelerdir?” şeklinde yapılandırılmıştır.

Eğitimde kalite güvence sistemini sağlayacak yeterlik temelli bir lisans programının tasarımında bulunması gereken temel özellikleri sıralamaları istenmiştir. İkinci soru ise “Bir lisans programından mezun birey hangi yeterliklere sahip olursa iş ve/veya akademik yaşamında daha başarılı olur?” şeklinde yapılandırılmıştır. İlk aşamada alan uzmanlarından gelen yanıtlar tematik analize tabi tutularak tema ve kodlar belirlenmiştir. Ardından, benzer ya da yakın anlam taşıyan tema ve kodlar bir araya getirilerek sadeleştirilmiş ve genel başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bulguların sunumunda, bu sorulara verilen yanıtlar detaylandırılmıştır. Tablo 4.3’te Delphi anketi birinci tur bulgularına göre eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program tasarımının temel niteliklerine ilişkin tema ve kodlar yer almaktadır.

*Tablo 4.3. Birinci Tur Delphi Anketinin Analizinden Elde Edilen Ana Temalar*

<i>Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlar</i>	
<b>Temalar</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Yeterlik Temelli Programların Temel Nitelikleri	13
Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri	6
Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri	17
Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanması	10
Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi	13
Öğrenci Merkezli Öğretim	7
Fiziksel Koşullar	5
Eğitici Kadrosu	4
<i>Mezunların İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Temel Yeterlikler</i>	
Mesleki Bilgi	3
Mesleki Beceri	4
Kişisel Beceriler	31
Tutum ve Değerler	7

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, yeterlik temelli programlar başlığı altında sekiz ana tema, mezunların iş ve/veya akademik yaşamlarında başarılı olmaları için sahip olmaları beklenen temel yeterlikler başlığı altında dört ana tema yer almaktadır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programların temel niteliklerine ilişkin Delphi anketinin birinci tur analizinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Beceri Odaklılık	Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması	5
	Beceri geliştirme odaklı olması	1
	Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması	1
Kapsayıcılık	Kapsayıcı nitelikte olması	4
Bilimsellik	Disiplinlerarası nitelik taşıması	8
	Bilgiye ve veriye dayalı olması	1
Yenilikçilik ve Küresellik	Yenilikçi bir program olması	1
	Global bir perspektif ve farkındalık kazandırması	1
İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik	Esnek ve güncellenebilir olması	6
	Uygulanabilir olması	1
	Sürdürülebilir olması	1
	İşlevsel olması	1
	Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi	1

Tablo 4.4, Delphi anketinin ilk turunda elde edilen yeterlik temelli programların temel niteliklerine ilişkin bulguları özetlemektedir. Anket katılımcıları, yükseköğretimde yeterlik temelli programların "Beceri Odaklılık", "Kapsayıcılık", "Bilimsellik", "Yenilikçilik ve Küresellik" ile "İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik" gibi beş ana temada belirgin özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. En yüksek frekansa sahip olan "Bilimsellik" teması, programların disiplinlerarası özellik taşıması ve bilgiye dayalı olmasının önemli bulunduğunu göstermektedir. "Beceri Odaklılık" temasında ise mesleki beceri kazandırma ve teknoloji kullanımına vurgu yapılmıştır. Diğer temalar arasında, yenilikçi bir perspektif kazandırma, küresel farkındalık oluşturma, işlevsellik, esneklik ve sürdürülebilirlik öne çıkmaktadır. Bu bulgular, yeterlik temelli programların yalnızca mesleki beceri kazandırmaya odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda kapsayıcı, yenilikçi, işlevsel ve sürdürülebilir olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program geliştirme sürecinin temel niteliklerine ilişkin Delphi anketinin birinci tur analizinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
İhtiyaç Analizi	Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması	1
	Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması	1
Bilimsellik	Ar-Ge temelinde tasarlanması	1
	Geriye dönük program tasarım modelinin kullanılması	1
Sürekli Gelişim	Programla ilgili paydaşlardan geri bildirimler alınarak sürekli iyileştirmeler yapılması	4
	Programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması	2

Tablo 4.5, yeterlik temelli program geliştirme sürecinin temel niteliklerine ilişkin Delphi anketinin birinci tur sonuçlarını özetlemektedir. Katılımcılar, program geliştirme sürecinde “İhtiyaç Analizi”, “Bilimsellik” ve “Sürekli Gelişim” gibi üç ana temayı vurgulamıştır. “İhtiyaç Analizi” teması, programın işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılarak mesleki gereksinimlere uygun olarak şekillendirilmesini gerekli görmektedir. “Bilimsellik” temasında, programların Ar-Ge temelli olarak geriye dönük bir tasarım modeli ile geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. “Sürekli Gelişim” teması ise programın düzenli olarak geri bildirimler alınarak iyileştirilmesi ve iç-dış değerlendirmelerle sürekli güncellenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgular, yeterlik temelli program geliştirme sürecinde sistematik bir ihtiyaç analizi, bilimsel temele dayalı bir yapı ve sürdürülebilir bir gelişim sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program öğelerinin niteliklerine ilişkin birinci tur Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 4.6’da yer almaktadır.

**Tablo 4.6.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Hedefler	Gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi	2
	Hedeflerin izlenebilmesi adına aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi	1
İçerik	İçeriğin çekirdek yaklaşımla tasarlanması	2
	İçeriğin proje merkezli yaklaşımla tasarlanması	2
	İçeriğin modüler yaklaşımla tasarlanması	2
	İçeriğin ihtiyaç odaklı olması	2
	Program içeriğinin sektör beklentilerine uygun belirlenmesi	1
Eğitim Durumları	Eğitim durumlarının uygulamaya dönük olması	3
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi	1
	Yeterlikleri geliştirmeye fırsat tanıyan okul dışı etkinlikler içermesi	1
	Öğrenciyi aktif kılacak strateji, yöntem ve teknikleri içermesi	1
Ölçme ve Değerlendirme	Öğretim sürecinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesine olanak sağlaması	5
	Otantik değerlendirmeye uygun olması	2
	Objektif ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olması	2
	Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması	1
	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması	1
	Geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına olanak sağlaması	1

Tablo 4.6, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program öğelerinin niteliklerine ilişkin Delphi anketinin birinci tur bulgularını ayrıntılı bir şekilde göstermektedir. Bu bulgular, yeterlik temelli programların temel bileşenlerini dört ana başlık altında ele almaktadır: "Hedefler", "İçerik", "Eğitim Durumları"

ve "Ölçme ve Değerlendirme". Her bir başlık altında yer alan alt temalar ve kodlar, ilgili niteliklerin hangi unsurlar üzerinden değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Hedefler başlığı altında gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin izlenebilir bir biçimde ifade edilmesi öne çıkarken; İçerik başlığında içerik tasarımında proje merkezli ve modüler yaklaşımlar ile sektör beklentilerine uygunluk gibi unsurlar yer almaktadır. Eğitim Durumları başlığında, eğitim uygulamalarının pratik deneyime yönelik olması, üst düzey düşünme becerilerini içermesi ve öğrenciyi aktif kılacak yöntemlere yer verilmesi dikkat çekmektedir. Ölçme ve Değerlendirme başlığı altında ise sürekli ve objektif değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği ile geçerlilik ve güvenilirlik ilkelerine uygun alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımı vurgulanmaktadır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda yeterliklerin ve öğrenme/program çıktılarına ilişkin tanımlamalara dair Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Güncellik	Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi	1
	Program çıktılarının güncel gelişmeler ile entegre edilmesi	1
Uyumluluk	Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması	2
	Yeterliklerin farklı koşullara uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi	2
	Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması	1
	Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktılarının tanımlanması	1
Yeterliklerin Yapılandırılması	Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması	4
	Yeterliklerin temel ve disipline özgü olacak biçimde tanımlanması	3
	Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, aktüel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi	1
	Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi	1

Tablo 4.7, yeterlik temelli programlarda yeterliklerin ve öğrenme/program çıktılarının tanımlanmasına ilişkin üç ana temayı ve bunların alt temalarını sunmaktadır. "Güncellik" temasında, yeterlik bileşenlerinin dinamik bir yapıya sahip olması ve program çıktılarına güncel gelişmelerin entegre edilmesi vurgulanmaktadır. "Uyumluluk" temasında ise yeterliklerin sistematik olarak yapılandırılması, farklı koşullara uyum sağlaması ve akreditasyon standartlarına uygun olması önemsenmiştir. "Yeterliklerin Yapılandırılması" temasında ise yeterliklerin temel ve disipline özgü bir yapıda tanımlanması, gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bu bulgular, yeterliklerin güncel, uyumlu ve yapılandırılmış bir biçimde tanımlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine dair Delphi anketinin birinci tur bulguları Tablo 4.8'de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi	Bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi	4
	Teorik bilgi ve pratik becerinin entegre edilmesi	5
	Teori ve pratiğin tutarlı olması	1
Kalite Güvencesi	Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi	1
	Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi	1
Kişisel ve Mesleki Beceriler	Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması	3
	Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi	3
	Bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması	1
	Bireye mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması	1
	Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi	1
	Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi	1
	Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması	1
	Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi	1

Tablo 4.8, yeterlik temelli programlarda bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine ilişkin üç ana temayı ve bunların altındaki kodları göstermektedir. "Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi" başlığı altında bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi, teorik bilgi ile pratik becerinin entegrasyonu ve teori ile pratiğin tutarlı olması gibi unsurlar vurgulanmaktadır. "Kalite Güvencesi" başlığı, bilgi, beceri, tutum ve değer boyutlarında kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesini öne çıkarmaktadır. "Kişisel ve Mesleki Beceriler" başlığında ise kriz yönetimi, problem çözme, liderlik ve iletişim gibi bireyin mesleki yaşamında gerekli becerilerin kazandırılması ile açık fikirlilik ve etik değerlerin önemi üzerinde durulmaktadır. Tabloda her bir kodun frekans değeri de sunulmakta olup, Delphi panelistlerinin bu konulardaki görüşlerinin dağılımını göstermektedir.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretime ilişkin Delphi birinci tur anketinden elde edilen bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Aktif Katılım	Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması	4
	Proje tabanlı öğretimin esas alınması	3
Bireysel Farklılıklar	Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi	2
	Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi	2
Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim	Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması	7
	Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi	4
	Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması	1

Tablo 4.9, yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına dair üç ana temayı ve bu temaların altındaki kodları sunmaktadır. "Aktif Katılım" başlığı altında öğretimin, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde planlanması ve proje tabanlı öğretimin esas alınması gibi unsurlar yer almaktadır. "Bireysel Farklılıklar" başlığı altında ise programın öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına hitap etmesi önem kazanmaktadır. "Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim" başlığı altında, öğrencilere kariyer ve danışmanlık hizmetleri sağlanması, kişisel becerilerinin geliştirilmesi ve yönlendirilmesi ile öğrenci başarısı ve memnuniyetinin artırılması gibi unsurlar yer almaktadır. Tabloda, her bir kodun frekans değeri de gösterilerek Delphi panelistlerinin bu konulara ilişkin görüşlerinin dağılımı ortaya konmuştur.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda fiziksel koşullara ilişkin Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Donanım	Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması	4
	Öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi	2
	Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi	2
Materyal Kullanımı	Öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması	3
	Güncel materyallerin kullanılması	1

Tablo 4.10, yeterlik temelli programların fiziksel koşullarını iki ana tema altında sunmaktadır: "Donanım" ve "Materyal Kullanımı". "Donanım" başlığı altında, teknolojiyle donatılmış altyapının oluşturulması, öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlarla desteklenmesi öne çıkmaktadır. "Materyal Kullanımı" başlığında ise öğrencilerin materyallere kolay erişiminin sağlanması ve güncel materyallerin kullanılması gibi unsurlar yer almaktadır. Tabloda her bir kodun frekans değeri de gösterilerek Delphi panelistlerinin bu konulardaki görüşlerinin dağılımı

detaylandırılmıştır.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda eğitici kadrosuna ilişkin Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

*Tablo 4.11. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (Birinci Tur)*

<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Nitelikli Eğitici Kadrosu	Eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması	3
	Alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi	1
Mesleki Gelişime Destek	Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması	2
	Eğitici kadrosunun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması	1

Tablo 4.11, yeterlik temelli programlarda eğitici kadrosunun nitelikleri ve ihtiyaçlarına yönelik iki ana temayı ve altındaki kodları sunmaktadır. "Nitelikli Eğitici Kadrosu" başlığı altında, eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi, niteliklerinin artırılması ve alanda yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi gibi unsurlar yer almaktadır. "Mesleki Gelişime Destek" başlığı ise eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmasını ve eğitici kadrosunun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanmasını kapsamaktadır. Tabloda, her bir kodun frekans değeri de verilerek Delphi panelistlerinin bu konulara ilişkin görüşlerinin dağılımı detaylandırılmıştır.

Lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen mesleki yeterliklere ilişkin Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

*Tablo 4.12. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (Birinci Tur)*

<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Mesleki Bilgi	Derinlemesine alan bilgisi	10
	Yabancı dil bilgisi	5
	Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler	4
Mesleki Beceri	Dijital beceriler	7
	Teknolojinin etkin kullanımı	6
	Bilginin transfer edilebilirliği	4
	Mesleğe ilişkin teknik beceriler	2

Tablo 4.12, lisans programı mezunlarının mesleki yeterliklerini iki ana başlık altında sunmaktadır: "Mesleki Bilgi" ve "Mesleki Beceri". "Mesleki Bilgi" başlığı altında mezunların derinlemesine alan bilgisine sahip olması, yabancı dil bilgisi edinmesi ve günlük yaşama dair temel bilgi ve becerilerle donatılması gerektiği belirtilmektedir. "Mesleki Beceri" başlığında ise dijital beceriler, teknolojinin etkin kullanımı, bilginin transfer edilebilmesi ve mesleğe

özgü teknik beceriler gibi unsurlar yer almaktadır. Tabloda her bir kodun frekans değeri verilerek, Delphi panelistlerinin mezunlardan beklenen bu yeterliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen kişisel becerilere ilişkin Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Değişime Uyum ve Yenilikçilik	Alanına dair yenilikleri takip etmeye yönelik motivasyon	5
	Öğrenmeye açıklık	5
	Farklı koşullara uyum sağlayabilme	5
	Yeniliğe açık olma	3
	Değişen dünyaya ayak uydurabilme	2
	Bilgi okuryazarlığı becerisi	2
	Meraklı ve istekli olma	2
Öz Yönetim ve Sorumluluk	Zaman yönetimi	5
	Öz düzenleme becerisi	3
	Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi	3
	Öz yönetim becerisi	3
	Öğrenen özerkliği	2
	Stres yönetimi becerisi	2
Karar Verme ve Problem Çözme	Sorumluluk sahibi olma	2
	Problem çözme becerisi	13
	Karar verme becerisi	4
	Kriz yönetimi becerisi	2
	Çatışma yönetimi becerisi	2
Girişimcilik ve Liderlik	Çözüm odaklılık	1
	Liderlik becerisi	4
	Girişimcilik	3
	Risk alabilme	2
Düşünme Becerileri	Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi	2
	Eleştirel düşünme becerisi	8
	Analitik düşünme becerisi	7
	Yaratıcı düşünme becerisi	6
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme becerisi	1
Sosyal Beceriler	Takım çalışmasına yatkınlık	8
	Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi	3
	Prososyal beceriler	1
	Gelişmiş duygusal zekâ	1

Tablo 4.13, lisans programı mezunlarından beklenen kişisel becerileri altı ana başlık altında sunmaktadır: "Değişime Uyum ve Yenilikçilik", "Öz Yönetim ve Sorumluluk", "Karar Verme ve Problem Çözme", "Girişimcilik ve Liderlik", "Düşünme Becerileri" ve "Sosyal Beceriler". "Değişime Uyum ve Yenilikçilik" başlığı altında, mezunların öğrenmeye açıklık, yeniliğe açıklık, değişen koşullara uyum sağlama ve alanındaki yenilikleri takip etme motivasyonuna sahip olmaları beklenmektedir. "Öz Yönetim ve Sorumluluk" başlığı altında, zaman yönetimi, öz düzenleme, stres yönetimi ve sorumluluk sahibi olma gibi özellikler öne

çıkılmaktadır. "Karar Verme ve Problem Çözme" başlığında problem çözme, kriz yönetimi ve çözüm odaklılık vurgulanmaktadır. "Girişimcilik ve Liderlik" başlığı altında liderlik, girişimcilik ve süreç yönetimi becerilerine önem verilmiştir. "Düşünme Becerileri" başlığında eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi beceriler yer almaktadır. Son olarak, "Sosyal Beceriler" başlığı altında takım çalışmasına yatkınlık, iletişim becerileri ve duygusal zekâ gibi sosyal yeterlikler listelenmiştir. Tabloda her bir kodun frekans değeri de verilerek Delphi panelistlerinin bu konulardaki görüşlerinin dağılımı detaylandırılmıştır.

Lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen tutum ve değerlere ilişkin Delphi anketinin birinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (Birinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	f
Küresel Bilinç	Küresel ve kültürel farkındalık/Farklı kültürlerle saygı gösterme	2
	Evrensel değerlere sahip olma	1
Sosyal Duyarlılık	Toplumsal sorumluluk bilinci	2
	Geleceğe yönelik vizyoner beklentiler	1
Mesleki Adanmışlık	Meslek etiği kurallarına bağlılık	7
	İşini severek yapma	3
	Mesleğe aidiyet ve duyarlılık	1

Tablo 4.14, lisans programı mezunlarından beklenen tutum ve değerleri üç ana başlık altında sunmaktadır: "Küresel Bilinç", "Sosyal Duyarlılık" ve "Mesleki Adanmışlık". "Küresel Bilinç" başlığı altında mezunların küresel ve kültürel farkındalık sahibi olmaları, farklı kültürlerle saygı göstermeleri ve evrensel değerlere bağlı olmaları öngörülmektedir. "Sosyal Duyarlılık" başlığında, mezunların toplumsal sorumluluk bilincine sahip olmaları ve geleceğe yönelik vizyoner beklentilere sahip olmaları beklenmektedir. "Mesleki Adanmışlık" başlığı altında ise mezunların meslek etiği kurallarına bağlı kalmaları, işlerini severek yapmaları ve mesleğe aidiyet ile duyarlılık göstermeleri gibi özellikler yer almaktadır.

#### 4.3.2. Delphi İkinci Tur Anketine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Delphi çalışmasının ikinci turunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. İkinci tur anketi, ilk turda ortaya çıkan görüşlerin derinlemesine değerlendirilmesi ve belirlenen maddeler üzerinde daha geniş bir fikir birliği sağlanması amacıyla uygulanmıştır. Katılımcılardan, ilk tur sonuçlarında kısmi uzlaşma sağlanamayan veya farklı görüşlerin öne çıktığı maddeleri yeniden incelemeleri ve gerekçeli değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Bu kapsamda, ikinci tur bulguları, yeterlik temelli programların temel nitelikleri, bileşenlerinin detaylı özellikleri ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına

yönelik katılımcıların görüşlerini ve uzlaşma düzeylerini ortaya koymaktadır.

Yeterlik temelli programların temel niteliklerine ilişkin Delphi anketinin ikinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

**Tablo 4.15.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Beceri Odaklılık	Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması	4.86	0.36	5	0	%100	✓
	Beceri geliştirme odaklı olması	4.57	0.63	5	1	%93	✓
	Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması	4.64	0.56	5	1	%96	✓
Kapsayıcılık	Kapsayıcı nitelikte olması	4.54	0.58	5	1	%96	✓
Bilimsellik	Disiplinlerarası nitelik taşıması	4.21	0.83	4	1	%82	✓
	Bilgiye ve veriye dayalı olması	4.64	0.49	5	1	%100	✓
Yenilikçilik ve Küresellik	Yenilikçi bir program olması	4.71	0.53	5	0.75	%96	✓
	Global bir perspektif ve farkındalık kazandırması	4.29	0.71	4	1	%86	✓
İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik	Esnek ve güncellenebilir olması	4.57	0.63	5	1	%93	✓
	Uygulanabilir olması	4.68	0.55	5	1	%96	✓
	Sürdürülebilir olması	4.75	0.44	5	0.75	%100	✓
	İşlevsel olması	4.71	0.46	5	1	%100	✓
	Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi	4.29	0.9	5	1	%79	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.15'te yer alan veriler, her bir nitelik için aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (Ss), medyan, çeyrekler arası fark (ÇAF), 4-5 frekansının oranı gibi istatistiksel değerleri ve uzlaşma durumunu (UD) içermektedir. "Beceri Odaklılık" başlığı altında, mesleki becerileri kazandırma, beceri geliştirme odaklı olma ve teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırma gibi nitelikler sıralanmıştır. Bu başlığa ait maddeler, panelistler arasında yüksek bir uzlaşma düzeyine sahiptir ve %100 uzlaşma sağlanmıştır. "Kapsayıcılık" başlığı altında "kapsayıcı nitelikte olma" maddesi yer almakta ve bu madde de %96 uzlaşma ile panelistler tarafından desteklenmiştir. "Bilimsellik" başlığında disiplinlerarası nitelik taşıma ve bilgiye ve veriye dayalı olma gibi özellikler yer almakta olup, bu özellikler de yüksek bir uzlaşmayla kabul görmüştür. Özellikle "bilgiye ve veriye dayalı olma" maddesi %100 uzlaşma ile kabul edilmiştir. "Yenilikçilik ve Küresellik" başlığı altında yer alan maddelerden yenilikçi bir program olma %96 uzlaşma ile dikkat çekerken, global bir perspektif kazandırma %86 uzlaşma ile panelistler arasında nispeten daha düşük bir uzlaşma düzeyine sahiptir.

Tabloda ayrıca, "İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik" başlığı altında esnek ve güncellenebilir olma, uygulanabilir olma, sürdürülebilir olma gibi maddeler sıralanmıştır ve

bu maddeler %93 ile %100 arasında değişen yüksek bir uzlaşma düzeyine sahiptir. Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi maddesi ise %79 uzlaşma ile panelistlerin görüş birliği sağlanamayan bir madde olarak yer almaktadır. Tabloda uzlaşma düzeyi sembolleri olarak, uzlaşılan maddeler için "✓" ve uzlaşılmayan maddeler için "✗" kullanılmıştır.

Yeterlik temelli program geliştirme sürecinin niteliklerine ilişkin Delphi anketinin ikinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.16'da sunulmaktadır.

**Tablo 4.16.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
İhtiyaç Analizi	Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması	4.43	0.63	4.5	1	%93	✓
	Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması	4.54	0.74	5	1	%93	✓
Bilimsellik	Ar-Ge temelinde tasarlanması	4.21	0.83	4	1	%89	✓
	Geriye dönük program tasarım modelinin kullanılması	3.96	0.92	4	0.75	%82	✓
Sürekli Gelişim	Programla ilgili paydaşlardan geri bildirimler alınarak sürekli iyileştirmeler yapılması	4.61	0.57	5	1	%96	✓
	Programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması	4.46	0.58	4.5	1	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.16'da yer alan, "İhtiyaç Analizi" başlığı altında yer alan maddeler, işveren ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması ve meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması şeklinde sıralanmış olup, %93 uzlaşma ile yüksek bir uzlaşma düzeyine sahiptir. "Bilimsellik" başlığı altında Ar-Ge temelli tasarım ve geriye dönük program tasarım modeli kullanımı maddeleri bulunmakta ve bu maddelerde de %82 ile %89 arasında değişen uzlaşma seviyeleri görüldüğünden bu maddeler üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır. "Sürekli Gelişim" başlığında programla ilgili paydaşlardan geri bildirim alınarak sürekli iyileştirme yapılması ve programın iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması gibi maddeler %96 uzlaşma ile yüksek bir kabul görmüştür.

Eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program öğelerinin niteliklerine ilişkin Delphi anketinin ikinci turunda elde edilen bulgular Tablo 4.17'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.17.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Hedefler	Gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi	4.61	0.63	5	1	%93	✓
	Hedeflerin izlenebilmesi adına aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi	4.57	0.50	5	1	%100	✓
İçerik	İçeriğin çekirdek yaklaşımla tasarlanması	4.36	0.91	5	1	%86	✓
	İçeriğin proje merkezli yaklaşımla tasarlanması	3.93	0.98	4	1	%79	✗
	İçeriğin modüler yaklaşımla tasarlanması	3.64	0.99	4	1	%64	✗
	İçeriğin ihtiyaç odaklı olması	4.43	0.69	5	1	%89	✓
	Program içeriğinin sektör beklentilerine uygun belirlenmesi	4.21	0.79	4	1	%79	✗
Eğitim Durumları	Eğitim durumlarının uygulamaya dönük olması	4.32	0.72	4	1	%86	✓
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi	4.36	0.78	4.5	1	%89	✓
	Yeterlikleri geliştirmeye fırsat tanıyan okul dışı etkinlikler içermesi	4.07	0.86	4	1.75	%75	✗
	Öğrenciyi aktif kılacak strateji, yöntem ve teknikleri içermesi	4.64	0.56	5	1	%96	✓
Ölçme ve Değerlendirme	Öğretim sürecinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesine olanak sağlaması	4.36	0.73	4.5	1	%86	✓
	Otantik değerlendirmeye uygun olması	4.21	0.83	4	1	%82	✓
	Objektif ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olması	4.64	0.49	5	1	%100	✓
	Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması	4.29	0.85	4	1	%93	✓
	Geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına olanak sağlaması	4.86	0.36	5	0	%100	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.17, yeterlik temelli program öğelerinin niteliklerine ilişkin Delphi anketinin ikinci tur sonuçlarını kapsamaktadır. Hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında incelenen alt temalar ve kodlar, her bir nitelik için panelistlerin görüşlerini yansıtan çeşitli istatistiksel verilere göre sunulmuştur. Hedefler kategorisinde, "gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi" %93 oranında bir uzlaşıyla kabul edilirken, "hedeflerin izlenebilirliğinin sağlanması" %100 uzlaşıyla desteklenmiştir. İçerik başlığı altında, "ihtiyaç odaklı olması" %89 oranında kabul görmüş, "sektör beklentilerine uygun belirlenmesi" %79 uzlaşı düzeyinde kalmış ve üzerinde uzlaşmaya varılamamıştır.

Eğitim durumları başlığında, "öğrenciyi aktif katılım sağlayacak stratejiler içermesi" %96 uzlaşılı ile yüksek düzeyde desteklenmiştir, buna karşılık "okul dışı etkinliklere fırsat tanıyan öğrenme aktiviteleri" %75 uzlaşılı ile daha düşük bir düzeyde kabul edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme başlığında, "geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması" %100 uzlaşıyla tamamen kabul görmüştür, diğer ifadeler ise %86 ile %100 arasında değişen oranlarda uzlaşılı sağlamıştır.

Tablo 4.18, Eğitimde Kalite Güvence Sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda, yeterliklerin ve öğrenme/program çıktılarının tanımlanmasına ilişkin Delphi anketinin ikinci tur sonuçlarını içermektedir.

**Tablo 4.18.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
Güncellik	Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi	4.61	0.57	5	1	%96	✓
	Program çıktılarının güncel gelişmeler ile bütünleştirilmesi	4.50	0.58	5	1	%96	✓
Uyumluluk	Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması	4.64	0.64	5	1	%93	✓
	Yeterliklerin farklı koşullara uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi	4.54	0.69	5	1	%89	✓
	Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması	4.54	0.74	5	1	%93	✓
	Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktılarının tanımlanması	4.61	0.57	5	1	%96	✓
Yeterliklerin Yapılandırılması	Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması	4.50	0.69	5	1	%89	✓
	Yeterliklerin temel ve disipline özgü olacak biçimde tanımlanması	4.57	0.5	5	1	%100	✓
	Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, aktüel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi	4.68	0.55	5	1	%96	✓
	Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi	4.71	0.6	5	0	%93	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.18’de yeterliklerin tanımlanmasına yönelik elde edilen istatistiksel veriler detaylı şekilde gösterilmiştir. Güncellik teması altında "temel yeterlik bileşenlerinin sürekli güncellenmesi" ve "program çıktılarının güncel gelişmelerle bütünleştirilmesi" her ikisi de %96 uzlaşma ile desteklenmiştir. Uyumluluk başlığı altında, yeterliklerin sistematik bir kurgu içerisinde sunulması %93 uzlaşma oranına ulaşırken, farklı koşullara uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi %89 uzlaşma düzeyinde kabul görmüştür. Yeterliklerin yapılandırılması kapsamında, yeterlik alanlarının tanımlanması %89, yeterliklerin gözlenebilir ve ölçülebilir özellikte olması %93 oranında uzlaşma sağlamıştır.

Tablo 4.19, Eğitimde Kalite Güvence Sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine ilişkin Delphi anketinin ikinci turunda elde edilen bulguları sunmaktadır.

**Tablo 4.19.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum

ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi	Bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi	4.57	0.57	5	1	%96	✓
	Teorik bilgi ve pratik becerinin bütünleştirilmesi	4.64	0.56	5	1	%96	✓
	Teori ve pratiğin tutarlı olması	4.64	0.62	5	1	%93	✓
Kalite Güvencesi	Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi	4.43	0.63	4.5	1	%93	✓
	Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi	4.39	0.63	4	1	%93	✓
Kişisel ve Mesleki Beceriler	Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması	4.54	0.64	5	1	%93	✓
	Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi	4.21	0.99	4.5	1	%82	✓
	Bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması	4.54	0.58	5	1	%96	✓
	Bireye mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması	4.64	0.49	5	1	%100	✓
	Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi	4.39	0.63	4	1	%93	✓
	Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi	4.32	0.9	5	1	%86	✓
	Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması	4.39	0.79	5	1	%82	✓
Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi	4.43	0.79	5	1	%89	✓	

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.19’da sunulan Delphi anketinin ikinci turunda, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine yönelik çeşitli temalar altında uzlaşılan ve uzlaşılmayan kodlar detaylandırılmıştır. "Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi" başlığı altında, “bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi” ve “teorik bilgi ile pratik becerinin bütünleştirilmesi” maddeleri yüksek uzlaşma oranlarıyla kabul edilmiştir. Bu maddeler %96 ve %93 oranında katılımcıların fikir birliğine ulaştığını göstermektedir. "Kalite Güvencesi" başlığı altında ise, bilgi, beceri, tutum ve değer boyutlarında kalite güvencesini vurgulayan unsurlar %93 oranında uzlaşma ile desteklenmiştir. Bu, katılımcıların kalite güvencesinin yeterli temelli programlarda önemli bir bileşen olarak görülmesi gerektiği konusunda fikir birliğine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. "Kişisel ve Mesleki Beceriler" başlığı altında, “bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması” ve “bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması” gibi maddeler %93 ve %96 uzlaşma oranıyla desteklenmiştir. Özellikle “bireye mesleki etik ilkelerini iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması” %100 uzlaşma oranıyla, Delphi panelistlerinin mesleki etik konusunda güçlü bir fikir birliğine vardığını göstermektedir.

Tablo 4.20, Eğitimde Kalite Güvence Sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretime ilişkin Delphi anketinin ikinci turunda elde edilen bulguları göstermektedir.

**Tablo 4.20.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Aktif Katılım	Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması	4.75	0.52	5	0	%96	✓
	Proje tabanlı öğretimin esas alınması	3.93	0.98	4	1	%79	✗
Bireysel Farklılıklar	Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi	4.46	0.74	5	1	%93	✓
	Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi	4.25	1.04	5	1	%82	✓
Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim	Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması	4.29	0.94	5	1	%82	✓
	Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi	4.46	0.69	5	1	%89	✓
	Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması	4.36	0.78	4.5	1	%89	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.20, yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretime yönelik belirlenen niteliklerin detaylı istatistiksel analizini sunmaktadır. Bu bağlamda, “Aktif Katılım,” “Bireysel Farklılıklar” ve “Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim” gibi alt temalar, öğrenci merkezli öğrenme sürecinde öne çıkan başlıca unsurlar olarak listelenmiştir. Aktif katılım teması altında, “Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması” maddesi, %96 olarak değerlendirilmiştir ve uzlaşma sağlanmıştır. “Bireysel Farklılıklar” alt temasında, “Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi” maddesinde %93 oranında uzlaşma sağlanırken, “Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi” maddesi %82 ile üzerinde uzlaşılan bir diğer madde olarak yer almıştır. “Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim” alt temasında, “Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması,” “Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi” ve “Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması” gibi maddeler yer almaktadır. Bu kodlarda sırasıyla %82, %89 ve %89 uzlaşma oranı gözlemlenmiş olup her birinde uzlaşma sağlanmıştır.

Tablo 4.21, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programlarda fiziksel koşullara ilişkin Delphi anketinin ikinci tur sonuçlarını sunmaktadır. Tablo, "Donanım" ve "Materyal Kullanımı" başlıkları altında panelistlerin görüşlerini istatistiksel verilere göre göstermektedir.

**Tablo 4.21.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Donanım	Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması	4.64	0.56	5	1	%96	✓
	Öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi	4.82	0.48	5	0	%96	✓
	Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi	4.54	0.64	5	1	%93	✓
Materyal Kullanımı	Öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması	4.71	0.53	5	0.75	%96	✓
	Güncel materyallerin kullanılması	4.82	0.39	5	0	%100	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.21’de, "Donanım" başlığı altında, "teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması" ve "öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi" gibi kodlar %96 oranında yüksek bir uzlaşma ile desteklenmiştir. Ayrıca, "uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi" %93 uzlaşma oranına sahiptir. "Materyal Kullanımı" başlığında ise "öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması" %96 oranında bir uzlaşma ile kabul edilirken, "güncel materyallerin kullanılması" %100 oranında tam bir uzlaşma sağlamıştır.

Tablo 4.22, yeterlik temelli programlarda eğitici kadrosunun nitelikleriyle ilgili ikinci tur Delphi anketi sonuçlarını kapsamaktadır. Tablo, "Nitelikli Eğitici Kadrosu" ve "Mesleki Gelişime Destek" başlıkları altında belirlenen kodların istatistiksel analiz sonuçlarını sunmaktadır.

**Tablo 4.22.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Nitelikli Eğitici Kadrosu	Eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması	4.79	0.42	5	0	%100	✓
	Alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi	4.79	0.5	5	0	%96	✓
Mesleki Gelişime Destek	Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması	4.86	0.36	5	0	%100	✓
	Eğitici kadrosunun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması	4.68	0.48	5	1	%100	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.22, eğitici kadrosuna ilişkin belirlenen niteliklerin ikinci tur Delphi anketi sonuçlarını içermektedir. "Nitelikli Eğitici Kadrosu" ve "Mesleki Gelişime Destek" başlıkları altında panelistlerin değerlendirmeleri istatistiksel verilere dayalı olarak sunulmuştur. "Nitelikli Eğitici Kadrosu" alt teması kapsamında, "Eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması" kodu %100 uzlaşma oranına sahipken, "Alanında yetkin

öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi" kodu %96 oranı ile üzerinde uzlaşılan bir diğer madde olmuştur. "Mesleki Gelişime Destek" başlığı altında, "Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması" ve "Eğitici kadrosunun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması" kodları %100 uzlaşma oranı ile öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, eğitici kadrosunun niteliğinin artırılması ve mesleki gelişiminin desteklenmesi konularında panelistlerin görüş birliği içerisinde olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 4.23'te, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler kapsamında belirlenen alt temalar ve kodlar, ikinci tur Delphi anketi sonuçlarına göre düzenlenmiştir. Mesleki bilgi ve mesleki beceri başlıkları altında toplanan kodlar, uzlaşma düzeyleriyle birlikte verilmiştir. Bu bulgular, panelistlerin belirlenen mesleki yeterliklerin önem düzeyleri hakkındaki görüş birliğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.23.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
Mesleki Bilgi	Derinlemesine alan bilgisi	4.57	0.69	5	1	%89	✓
	Yabancı dil bilgisi	4.46	0.51	4	1	%100	✓
	Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler	4.21	0.96	4	1	%89	✓
Mesleki Beceri	Dijital beceriler	4.79	0.42	5	0	%100	✓
	Teknolojinin etkin kullanımı	4.79	0.5	5	0	%96	✓
	Bilginin transfer edilebilirliği	4.82	0.39	5	0	%100	✓
	Mesleğe ilişkin teknik beceriler	4.86	0.36	5	0	%100	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.23'te yer alan bulgular, mesleki bilgi ve mesleki beceri alanlarındaki kodların uzlaşma durumunu göstermektedir. "Mesleki Bilgi" başlığı altında, "Derinlemesine alan bilgisi" ve "Yabancı dil bilgisi" kodları %89 oranında uzlaşma sağlarken, "Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler" kodu yine %89 uzlaşma oranına sahiptir. Mesleki beceriler kategorisinde, "Dijital beceriler," "Teknolojinin etkin kullanımı," "Bilginin transfer edilebilirliği," ve "Mesleğe ilişkin teknik beceriler" kodlarında %96 ile %100 arasında değişen uzlaşma düzeylerine ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, panelistlerin mesleki yeterliklerin önemine dair büyük ölçüde görüş birliği içerisinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.24, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen kişisel becerilere ilişkin ikinci tur Delphi anketinden elde edilen bulguları içermektedir. Alt temalar ve kodlar, katılımcıların görüşleri doğrultusunda uzlaşma düzeyleriyle birlikte sınıflandırılmıştır. Bu bulgular, lisans programı mezunlarının geliştirmesi beklenen bireysel özelliklerin önemine dair fikir birliğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.24. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (İkinci Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Değişime Uyum ve Yenilikçilik	Alanına dair yenilikleri takip etmeye yönelik motivasyon	4.61	0.63	5	1	%93	✓
	Öğrenmeye açıklık	4.82	0.48	5	0	%96	✓
	Farklı koşullara uyum sağlayabilme	4.64	0.56	5	1	%96	✓
	Yeniliğe açık olma	4.68	0.55	5	1	%96	✓
	Değişen dünyaya ayak uydurabilme	4.82	0.39	5	0	%100	✓
	Bilgi okuryazarlığı becerisi	4.71	0.46	5	1	%100	✓
	Meraklı ve istekli olma	4.57	0.74	5	1	%93	✓
Öz Yönetim ve Sorumluluk	Zaman yönetimi	4.86	0.36	5	0	%100	✓
	Öz düzenleme becerisi	4.79	0.42	5	0	%100	✓
	Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi	4.79	0.42	5	0	%100	✓
	Öz yönetim becerisi	4.75	0.44	5	0.75	%100	✓
	Öğrenen özerkliği	4.50	0.84	5	1	%86	✓
	Stres yönetimi becerisi	4.75	0.44	5	0.75	%100	✓
	Sorumluluk sahibi olma	4.82	0.39	5	0	%100	✓
Karar Verme ve Problem Çözme	Problem çözme becerisi	4.89	0.31	5	0	%100	✓
	Karar verme becerisi	4.82	0.39	5	0	%100	✓
	Kriz yönetimi becerisi	4.68	0.61	5	0.75	%93	✓
	Çatışma yönetimi becerisi	4.46	0.74	5	1	%93	✓
	Çözüm odaklılık	4.71	0.66	5	0	%96	✓
Girişimcilik ve Liderlik	Liderlik becerisi	4.5	0.69	5	1	%89	✓
	Girişimcilik	4.43	0.79	5	1	%89	✓
	Risk alabilme	4.46	0.74	5	1	%93	✓
	Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi	4.54	0.79	5	1	%89	✓
Düşünme Becerileri	Eleştirel düşünme becerisi	4.71	0.53	5	0.75	%96	✓
	Analitik düşünme becerisi	4.93	0.26	5	0	%100	✓
	Yaratıcı düşünme becerisi	4.89	0.31	5	0	%100	✓
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme becerisi	4.68	0.67	5	0.75	%96	✓
Sosyal Beceriler	Takım çalışmasına yatkınlık	4.57	0.69	5	1	%89	✓
	Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi	4.71	0.53	5	0.75	%96	✓
	Prososyal beceriler	4.39	0.88	5	1	%93	✓
	Gelişmiş duygusal zekâ	4.43	0.88	5	1	%93	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.24'te yer alan lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen kişisel becerilere ilişkin alt temalar ve kodlar incelendiğinde, "Değişime Uyum ve Yenilikçilik" teması altında, "Farklı koşullara uyum sağlayabilme" ve "Bilgi okuryazarlığı becerisi" kodları %96, "Öğrenmeye açıklık" ve "Değişen dünyaya ayak uydurabilme" kodları ise %100 uzlaşma düzeyiyle öne çıkmıştır. "Öz Yönetim ve Sorumluluk" temasında ise "Zaman yönetimi" ve "Sorumluluk sahibi olma" gibi kodlar %100 uzlaşma düzeyine ulaşmıştır. "Karar Verme ve Problem Çözme" başlığı altında yer alan tüm kodlarda %100 uzlaşma sağlanmıştır. "Düşünme Becerileri" ve "Sosyal Beceriler" alt temalarında, özellikle "Etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi" ve "Eleştirel düşünme becerisi" kodlarında %96 oranında yüksek uzlaşma düzeyleri görülmektedir. Bu bulgular, kişisel becerilerin geliştirilmesinde geniş bir fikir birliği olduğunu

göstermektedir.

Tablo 4.25, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen tutum ve değerlere ilişkin ikinci tur Delphi anketinden elde edilen bulguları içermektedir.

**Tablo 4.25.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (İkinci Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Küresel Bilinç	Küresel ve kültürel farkındalık/ Farklı kültürlerle saygı gösterme	4.5	0.69	5	1	%96	✓
	Evrensel değerlere sahip olma	4.54	0.58	5	1	%96	✓
Sosyal Duyarlılık	Toplumsal sorumluluk bilinci	4.82	0.39	5	0	%100	✓
	Geleceğe yönelik vizyoner beklentiler	4.57	0.69	5	1	%96	✓
Mesleki Adanmışlık	Meslek etiği kurallarına bağlılık	4.79	0.42	5	0	%100	✓
	İşini severek yapma	4.68	0.48	5	1	%100	✓
	Mesleğe aidiyet ve duyarlılık	4.75	0.44	5	0.75	%100	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.25'te, "Küresel Bilinç" teması altında yer alan "Farklı kültürlerle saygı gösterme" ve "Evrensel değerlere sahip olma" kodlarında %96, "Toplumsal sorumluluk bilinci" kodunda %100 uzlaşma düzeyine ulaşılmıştır. "Sosyal Duyarlılık" başlığı altında "Geleceğe yönelik vizyoner beklentiler" kodu %96, "Mesleki Adanmışlık" teması içinde "Meslek etiği kurallarına bağlılık", "İşini severek yapma" ve "Mesleğe aidiyet ve duyarlılık" kodları %100 uzlaşma düzeyine sahiptir. Dolayısıyla, katılımcılar arasında lisans mezunlarının tutum ve değerlerle ilgili özelliklerinde yüksek bir fikir birliği mevcuttur.

Tablo 4.26, ikinci tur Delphi anketi sonucunda yeterli temelli programların temel nitelikleri, program öğelerinin nitelikleri ve öğrenci merkezli öğretime ilişkin elde edilen maddelere dair katılımcı görüşlerini yansıtmaktadır.

**Tablo 4.26.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda İkinci Tur Sonunda Delphi Anketinden Çıkarılan Maddeler

Ana Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Yeterlik Temelli Programların Temel Nitelikleri	Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi	4.29	0.9	5	1	%79	✗
Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri	İçeriğin, proje merkezli yaklaşımla tasarlanması	3.93	0.98	4	1	%79	✗
	İçeriğin, modüler yaklaşımla tasarlanması	3.64	0.99	4	1	%64	✗
	Program içeriğinin sektör beklentilerine uygun belirlenmesi	4.21	0.79	4	1	%79	✗
	Yeterlikleri geliştirmeye fırsat tanıyan okul dışı etkinlikler içermesi	4.07	0.86	4	1.75	%75	✗
	Öğretim sürecinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesine olanak sağlaması	4.29	0.81	4.5	1	%79	✗
Öğrenci Merkezli Öğretim	Proje tabanlı öğretimin esas alınması	4.04	0.79	4	1	%79	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.26 incelendiğinde, yeterlik temelli programların temel niteliklerine ilişkin "Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi" maddesi %79 uzlaşma düzeyi ile değerlendirildiği görülmektedir. Program öğelerinin niteliklerine ilişkin maddeler arasında "İçeriğin proje merkezli yaklaşımla tasarlanması" ve "İçeriğin modüler yaklaşımla tasarlanması" sırasıyla %79 ve %64 uzlaşma düzeyine ulaşmıştır. Ayrıca "Program içeriğinin sektör beklentilerine uygun belirlenmesi" %79, "Yeterlikleri geliştirmeye fırsat tanıyan okul dışı etkinlikler içermesi" %75 ve "Öğretim sürecinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesine olanak sağlanması" %79 uzlaşma düzeyi ile yer almıştır. Öğrenci merkezli öğretim temasında "Proje tabanlı öğretimin esas alınması" maddesi %79 uzlaşma düzeyiyle değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, belirtilen maddeler üzerinde katılımcıların fikir birliği oluşturamadığını gösterdiğinden üçüncü tur ankette oylamaya sunulmamıştır.

### 4.3.3. Delphi Üçüncü Tur Anketine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Delphi çalışmasının üçüncü turunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Üçüncü tur anketi, önceki turlarda belirlenen maddeler üzerinde daha yüksek bir fikir birliği sağlamak ve katılımcılar arasında görüş ayrılıklarını azaltmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan, ikinci turda üzerinde kısmi uzlaşma sağlanamayan ya da tartışmalı görülen maddeleri yeniden değerlendirmeleri ve görüşlerini daha detaylı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, üçüncü tur bulguları, yeterlik temelli programların temel nitelikleri, öğelerinin özellikleri ve öğrenci merkezli öğretim ile ilgili nihai uzlaşma düzeylerini ve katılımcıların bu maddeler üzerindeki fikir birliğini yansıtmaktadır.

Tablo 4.27, eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli programların temel niteliklerine ilişkin Delphi anketinin üçüncü turunda elde edilen bulguları içermektedir.

**Tablo 4.27.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Beceri Odaklılık	Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Beceri geliştirme odaklı olması	4.56	0.64	5	1	%89	✗
	Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması	4.63	0.49	5	1	%96	✓
Kapsayıcılık	Kapsayıcı nitelikte olması	4.56	0.58	5	1	%93	✓
Bilimsellik	Disiplinlerarası nitelik taşıması	4.37	0.56	4	1	%93	✓
	Bilgiye ve veriye dayalı olması	4.63	0.49	5	1	%96	✓
Yenilikçilik ve Küresellik	Yenilikçi bir program olması	4.81	0.4	5	0	%96	✓
	Global bir perspektif ve farkındalık kazandırması	4.26	0.59	4	1	%89	✗
İşlevsellik ve Sürdürülebilirlik	Esnek ve güncellenebilir olması	4.63	0.49	5	1	%96	✓
	Uygulanabilir olması	4.63	0.49	5	1	%96	✓
	Sürdürülebilir olması	4.7	0.47	5	1	%96	✓
	İşlevsel olması	4.74	0.45	5	1	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.27 incelendiğinde, "Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması" ve "Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması", "Bilgiye ve veriye dayalı olması", "Yenilikçi bir program olması", "Esnek ve güncellenebilir olması" kodları %96 gibi yüksek bir uzlaşma düzeyi ile üzerinde uzlaşılan maddeler arasındadır. Bununla birlikte, "Beceri geliştirme odaklı olması" ve "Global bir perspektif ve farkındalık kazandırması" gibi bazı kodlar üzerinde katılımcılar arasında tam bir uzlaşma sağlanamadığından nihai versiyona dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.28, yeterlik temelli program geliştirme sürecine yönelik Delphi anketinin üçüncü turunda elde edilen bulguları kapsamaktadır.

**Tablo 4.28.** Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medya	ÇAF	4-5 frekan	UD
İhtiyaç Analizi	Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması	4.37	0.63	4	1	%89	✘
	Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması	4.63	0.63	5	1	%89	✘
Bilimsellik	Ar-Ge temelinde tasarlanması	4.19	0.56	4	1	%89	✘
	Geriye dönük program tasarım modelinin kullanılması	3.93	0.87	4	0	%82	✘
Sürekli Gelişim	Programla ilgili paydaşlardan geri bildirimler alınarak sürekli iyileştirmeler yapılması	4.59	0.57	5	1	%93	✔
	Programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması	4.41	0.57	4	1	%93	✔

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✔: Uzlaşıldı, ✘: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.28 incelendiğinde, "Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması" ve "meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması" kodları yüksek önem taşımakla birlikte, bu maddelerde tam uzlaşma sağlanamadığı görülmektedir. Benzer şekilde, "Ar-Ge temelli tasarlanması" ve "geriye dönük program tasarım modelinin kullanılması" gibi bilimselliğe vurgu yapan kodlar üzerinde de uzlaşma sağlanamamıştır. Buna karşın, sürekli gelişim alt teması altında yer alan "paydaşlardan geri bildirim alınarak sürekli iyileştirmeler yapılması" ve "programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması" kodları, katılımcılar arasında tam uzlaşma sağlanarak yüksek kabul görmüştür. Bu durum, sürekli iyileştirme ve değerlendirme mekanizmalarının program geliştirme süreçlerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.29, yeterlik temelli program öğelerine ilişkin üçüncü tur Delphi anketi sonuçlarında belirlenen alt temalar ve kodları içermektedir.

**Tablo 4.29. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Hedefler	Gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi	4.67	0.55	5	1	%93	✓
	Hedeflerin izlenebilmesi adına aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi	4.63	0.49	5	1	%96	✓
İçerik	İçeriğin çekirdek yaklaşımla tasarlanması	4.41	0.64	4	1	%89	✗
	İçeriğin ihtiyaç odaklı olması	4.56	0.51	5	1	%96	✓
Eğitim Durumları	Eğitim durumlarının uygulamaya dönük olması	4.41	0.57	4	1	%93	✓
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi	4.41	0.75	5	1	%89	✗
	Öğrenciyi aktif kılacak strateji, yöntem ve teknikleri içermesi	4.74	0.45	5	1	%96	✓
Ölçme ve Değerlendirme	Otantik değerlendirmeye uygun olması	4.33	0.68	4	1	%93	✓
	Objektif ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olması	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması	4.26	0.86	4	1	%89	✗
	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması	4.26	0.66	4	1	%86	✗
	Geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına olanak sağlaması	4.81	0.48	5	0	%93	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.29 incelendiğinde, "Hedeflerin izlenebilmesi adına aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi" ve "içeriğin ihtiyaç odaklı olması" gibi kodlar üzerinde katılımcılar arasında yüksek düzeyde uzlaşma sağlandığı görülmektedir. Bu durum, program geliştirme sürecinde net hedeflerin ve ihtiyaç odaklı içeriğin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, "içeriğin çekirdek yaklaşımla tasarlanması" ve "üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi" gibi kodlar üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır. Bu, belirli tasarım yaklaşımlarına ve öğrenme etkinliklerine dair farklı görüşlerin mevcut olduğunu göstermektedir.

Eğitim durumları bağlamında, "öğrenciyi aktif kılacak strateji, yöntem ve teknikler içermesi" kodu üzerinde katılımcılar arasında güçlü bir fikir birliği gözlenmiştir. Ancak "alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması" gibi kodlar üzerinde ise uzlaşmaya varılamamıştır.

Tablo 4.30, yeterlik temelli programlarda yeterliklerin ve öğrenme/program çıktılarına ilişkin üçüncü tur Delphi anketi sonuçlarını içermektedir.

**Tablo 4.30. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Güncellik	Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi	4.67	0.48	5	1	%96	✓
	Program çıktılarının güncel gelişmeler ile bütünleştirilmesi	4.78	0.42	5	0	%96	✓
Uyumluluk	Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması	4.56	0.51	5	1	%96	✓
	Yeterliklerin farklı koşullara uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi	4.59	0.57	5	1	%93	✓
	Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması	4.48	0.58	5	1	%93	✓
	Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktılarının tanımlanması	4.63	0.56	5	1	%93	✓
Yeterliklerin Yapılandırılması	Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması	4.52	0.64	5	1	%89	✗
	Yeterliklerin temel ve disipline özgü olacak biçimde tanımlanması	4.59	0.5	5	1	%96	✓
	Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, aktüel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi	4.7	0.54	5	1	%93	✓
	Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi	4.59	0.64	5	1	%89	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere, "Güncellik" alt teması kapsamında, "Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi" ve "Program çıktılarını güncel gelişmeler ile bütünleştirilmesi" kodlarında katılımcılar arasında tam bir uzlaşma sağlanmıştır. "Uyumluluk" alt teması altında, "Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması", "Yeterliklerin farklı koşullara uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi" ve "Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktıları tanımlanması" kodlarında yüksek düzeyde fikir birliği mevcuttur. Ancak, "Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması" kodunda ise katılımcılar arasında daha düşük düzeyde bir uzlaşma gözlemlenmiştir. "Yeterliklerin yapılandırılması" alt temasında, "Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, somut, işlevsel ve güncel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi" ve "Yeterliklerin temel ve disipline özgü olarak tanımlanması" kodları üzerinde güçlü bir fikir birliği bulunmaktadır. Ancak "Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi" kodunda uzlaşma düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31, yeterlik temelli programlarda bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine yönelik üçüncü tur Delphi anketinden elde edilen bulguları içermektedir.

**Tablo 4.31. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi	Bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi	4.63	0.49	5	1	%96	✓
	Teorik bilgi ve pratik becerinin bütünleştirilmesi	4.78	0.42	5	0	%96	✓
	Teori ve pratiğin tutarlı olması	4.74	0.45	5	1	%96	✓
Kalite Güvencesi	Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi	4.44	0.51	4	1	%96	✓
	Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi	4.3	0.61	4	1	%89	✗
Kişisel ve Mesleki Beceriler	Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması	4.59	0.69	5	1	%86	✗
	Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi	4.3	0.87	4	1	%86	✗
	Bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Bireye mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi	4.37	0.56	4	1	%93	✓
	Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi	4.37	0.74	4	1	%89	✗
	Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması	4.48	0.64	5	1	%89	✗
	Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi	4.44	0.75	5	1	%89	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.31’de, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine yönelik alt temalar ve bu temalara bağlı kodlar üzerinden yapılan Delphi anketinin üçüncü tur bulguları sunulmaktadır. "Bilgi ve Beceri Yapısının Geliştirilmesi" alt temasında yer alan kodlar üzerinde katılımcılar arasında tam uzlaşma sağlanmıştır. Bu durum, bilgi ve becerilerin kapsamlı bir çerçeve içinde, teori ve pratiği bütünleştirerek geliştirilmesine yönelik ortak bir görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. "Kalite Güvencesi" alt teması altında ise, "Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi" kodunda yüksek uzlaşma sağlanırken, "Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi" kodunda uzlaşma sağlanamamıştır. "Kişisel ve Mesleki Beceriler" alt teması altında, "Bireyin mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması" ve "Bireyin mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması" kodlarında yüksek düzeyde uzlaşma sağlanmıştır. Ancak, "Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi" ve "Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi" gibi kodlarda tam bir fikir birliğine ulaşılamamıştır.

Tablo 4.32, üçüncü tur Delphi anketi sonuçlarına dayanarak yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretime ilişkin belirlenen alt temaları ve bu temalara ait kodları sunmaktadır.

**Tablo 4.32. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Aktif Öğretim	Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması	4.81	0.4	5	0	%96	✓
Bireysel Farklılıklar	Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi	4.44	0.75	5	1	%89	✗
	Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi	4.44	0.58	4	1	%93	✓
Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim	Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması	4.3	0.72	4	1	%89	✗
	Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi	4.44	0.58	4	1	%93	✓
	Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması	4.41	0.69	5	1	%86	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.32 incelendiğinde, "Aktif Öğretim" teması, öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanmasını içermekte ve bu kod yüksek bir uzlaşma düzeyiyle desteklenmiştir. "Bireysel Farklılıklar" teması, programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesini ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun düzenlenmesini kapsar. Bu tema altında yer alan bazı kodlar uzlaşmaya ulaşamamış olmasına rağmen genel olarak güçlü bir uzlaşma görülmüştür. "Kişisel, Mesleki ve Akademik Gelişim" teması ise kişisel becerilerin geliştirilmesi ve yönlendirilmesinden öğrenci başarısının artırılmasına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Ancak bu temadaki bazı kodlarda uzlaşma sağlanamamıştır. Tablo, öğrenci merkezli öğretimin, bireysel farklılıklar ve beceri geliştirme süreçleriyle entegre bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 4.33, yeterlik temelli programların fiziksel koşullarına ilişkin belirlenen alt temalar ve kodları üçüncü tur Delphi anketi sonuçlarına göre sunmaktadır.

**Tablo 4.33. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Donanım	Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması	4.74	0.53	5	0	%93	✓
	Öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi	4.81	0.48	5	0	%93	✓
	Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi	4.67	0.55	5	1	%93	✓
Materyal Kullanımı	Öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması	4.74	0.66	5	0	%93	✓
	Güncel materyallerin kullanılması	4.89	0.32	5	0	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.33'te, yeterlik temelli programların fiziksel koşullarıyla ilgili iki ana tema ve bu temalar altında toplam beş kod yer almaktadır. "Donanım" alt teması, teknolojik altyapının oluşturulması, öğrenme ortamlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi ve uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar kullanılarak gerçekleştirilmesini içermektedir. Bu temaya ait tüm kodlar, uzlaşma yüksekliği ile dikkat çekmektedir. "Materyal Kullanımı" alt teması ise, öğrencilere materyallere erişim kolaylığının sağlanması ve güncel materyallerin kullanılmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu temadaki kodlar da yüksek düzeyde uzlaşma ile desteklenmiştir.

Tablo 4.34'te, yeterlik temelli programlarda eğitici kadrosuna ilişkin belirlenen alt temalar ve kodları üçüncü tur Delphi anketi sonuçlarına göre sunulmuştur.

**Tablo 4.34. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Bulgular (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Nitelikli Eğitici Kadrosu	Eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması	4.89	0.32	5	0	%96	✓
	Alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi	4.81	0.4	5	0	%96	✓
Mesleki Gelişime Destek	Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması	4.89	0.32	5	0	%96	✓
	Eğitici kadrosunun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması	4.78	0.42	5	0	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.34'te, yeterlik temelli programların eğitici kadrosuna ilişkin iki ana tema ve bu temalar altında toplam dört kod yer almaktadır. "Nitelikli Eğitici Kadrosu" alt teması, eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılmasının yanı sıra, alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesine yönelik gereklilikleri

kapsamaktadır. Bu alt temaya ait tüm kodlar üzerinde yüksek bir uzlaşma sağlanmıştır. "Mesleki Gelişime Destek" alt teması ise eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve okul ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliğini içermektedir. Bu temadaki tüm kodlar da uzlaşma düzeyinde yüksek bir orana sahiptir. Tablo genel olarak, eğitici kadrosunun yeterlik temelli programların başarıya ulaşmasındaki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Tablo 4.35'te, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen üçüncü tur Delphi anketine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.35. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
Mesleki Bilgi	Derinlemesine alan bilgisi	4.74	0.53	5	0	%93	✓✓
	Yabancı dil bilgisi	4.48	0.51	4	1	%96	✓✓
	Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler	4.48	0.51	4	1	%96	✓
Mesleki Beceri	Dijital beceriler	4.85	0.36	5	0	%96	✓✓
	Teknolojinin etkin kullanımı	4.81	0.4	5	0	%96	✓✓
	Bilginin transfer edilebilirliği	4.78	0.42	5	0	%96	✓✓
	Mesleğe ilişkin teknik beceriler	4.78	0.42	5	0	%96	✓✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.35'te lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler iki ana tema altında ele alınmıştır: "Mesleki Bilgi" ve "Mesleki Beceri". "Mesleki Bilgi" alt teması, mezunların derinlemesine alan bilgisine sahip olmaları, yabancı dil yeterliği göstermeleri ve günlük yaşama dair temel bilgi ve becerilerle donatılmış olmalarını içermektedir. Bu kodlar, mesleki bilgiye duyulan gereksinimi vurgulayarak uzlaşma düzeyi açısından genel bir fikir birliğine işaret etmektedir. "Mesleki Beceri" alt teması ise mezunların dijital becerilere sahip olması, teknolojiyi etkin kullanabilmesi, bilginin farklı bağlamlara transfer edilebilirliği ve mesleğe ilişkin teknik becerilerde yetkin olması gerekliliklerini kapsamaktadır. Bu kodlar üzerinde yüksek düzeyde uzlaşma sağlanmış, beceri odaklı beklentilerin önemini ortaya koymuştur.

Tablo 4.36'da, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen kişisel becerilere ilişkin üçüncü tur Delphi anketinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.36. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Değişime Uyum ve Yenilikçilik	Alanına dair yenilikleri takip etmeye yönelik motivasyon	4.7	0.54	5	1	%93	✓
	Öğrenmeye açıklık	4.85	0.46	5	0	%93	✓
	Farklı koşullara uyum sağlayabilme	4.81	0.4	5	0	%96	✓
	Yeniliğe açık olma	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Değişen dünyaya ayak uydurabilme	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Bilgi okuryazarlığı becerisi	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Meraklı ve istekli olma	4.63	0.63	5	1	%89	✗
Öz Yönetim ve Sorumluluk	Zaman yönetimi	4.93	0.27	5	0	%96	✓
	Öz düzenleme becerisi	4.78	0.42	5	0	%96	✓
	Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi	4.85	0.36	5	0	%96	✓
	Öz yönetim becerisi	4.78	0.42	5	0	%96	✓
	Öğrenen özerkliği	4.67	0.55	5	1	%93	✓
	Stres yönetimi becerisi	4.81	0.4	5	0	%96	✓
	Sorumluluk sahibi olma	4.85	0.36	5	0	%96	✓
Karar Verme ve Problem Çözme	Problem çözme becerisi	4.93	0.27	5	0	%96	✓
	Karar verme becerisi	4.78	0.42	5	0	%96	✓
	Kriz yönetimi becerisi	4.78	0.51	5	0	%93	✓
	Çatışma yönetimi becerisi	4.63	0.49	5	1	%96	✓
	Çözüm odaklılık	4.78	0.42	5	0	%96	✓
Girişimcilik ve Liderlik	Liderlik becerisi	4.52	0.58	5	1	%93	✓
	Girişimcilik	4.63	0.56	5	1	%93	✓
	Risk alabilme	4.63	0.49	5	1	%96	✓
	Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi	4.67	0.55	5	1	%93	✓
Düşünme Becerileri	Eleştirel düşünme becerisi	4.74	0.53	5	0	%93	✓
	Analistik düşünme becerisi	4.89	0.32	5	0	%96	✓
	Yaratıcı düşünme becerisi	4.85	0.36	5	0	%96	✓
	Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme becerisi	4.7	0.67	5	0	%93	✓
Sosyal Beceriler	Takım çalışmasına yatkınlık	4.67	0.55	5	1	%93	✓
	Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi	4.74	0.53	5	0	%93	✓
	Prososyal beceriler	4.44	0.58	4	1	%93	✓
	Gelişmiş duygusal zekâ	4.63	0.49	5	1	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.36’da lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen kişisel beceriler, beş ana tema altında ele alınmıştır: "Değişime Uyum ve Yenilikçilik", "Öz Yönetim ve Sorumluluk", "Karar Verme ve Problem Çözme", "Girişimcilik ve Liderlik", "Düşünme Becerileri" ve "Sosyal Beceriler". "Değişime Uyum ve Yenilikçilik" teması altında, mezunların yeniliklere açık olma, bilgi okuryazarlığı becerisi ve değişen dünyaya uyum sağlayabilme gibi becerilerde yetkin olmaları gerektiği ifade edilmiştir. "Öz Yönetim ve Sorumluluk" teması, mezunların zaman yönetimi, stres yönetimi, sorumluluk sahibi olma ve mesleki yaşamdaki inisiyatif alma gibi bireysel sorumluluk ve öz düzenleme becerilerini kapsamaktadır. "Karar Verme ve Problem Çözme" teması, mezunların problem çözme, kriz

yönetimi ve çatışma yönetimi gibi kritik düşünme ve karar alma süreçlerindeki yeterliklerini içermektedir. "Girişimcilik ve Liderlik" teması, liderlik becerileri, organizasyonel süreçleri yönetme ve girişimcilik gibi profesyonel alanlardaki yeterliklere odaklanmıştır. "Düşünme Becerileri" teması, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel yeteneklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. "Sosyal Beceriler" teması ise, bireyler arası yazılı ve sözlü iletişim becerileri, takım çalışmasına yatkınlık ve prososyal davranışları kapsamaktadır. Bu temalar, mezunların kişisel beceriler açısından sahip olmaları gereken çok yönlü yeterlikleri tanımlamaktadır.

Tablo 4.37, lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen tutum ve değerlere ilişkin üçüncü tur Delphi anketi bulgularını içermektedir.

**Tablo 4.37. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programı Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler (Üçüncü Tur)**

Alt Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	CAF	4-5 frekansı	UD
Küresel Bilinç	Küresel ve kültürel farkındalık/ Farklı kültürlerle saygı gösterme	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Evrensel değerlere sahip olma	4.67	0.48	5	1	%96	✓
Sosyal Duyarlılık	Toplumsal sorumluluk bilinci	4.85	0.36	5	0	%96	✓
	Geleceğe yönelik vizyoner beklentiler	4.63	0.56	5	1	%93	✓
Mesleki Adanmışlık	Meslek etiği kurallarına bağlılık	4.85	0.36	5	0	%96	✓
	İşini severek yapma	4.74	0.45	5	1	%96	✓
	Mesleğe aidiyet ve duyarlılık	4.81	0.4	5	0	%96	✓

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, CAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.37’de lisans programı mezunlarının sahip olması beklenen tutum ve değerler üç ana tema altında sunulmuştur: "Küresel Bilinç", "Sosyal Duyarlılık" ve "Mesleki Adanmışlık". "Küresel Bilinç" teması, mezunların farklı kültürlerle saygı gösterme, küresel ve kültürel farkındalık geliştirme ve evrensel değerlere sahip olma gibi konulardaki tutumlarını kapsamaktadır. "Sosyal Duyarlılık" teması, toplumsal sorumluluk bilinci taşıma ve geleceğe yönelik vizyoner beklentilere sahip olma gibi bireylerin topluma duyarlı bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. "Mesleki Adanmışlık" teması, mezunların meslek etiği kurallarına bağlılık göstermesi, işini severek yapması ve mesleğe aidiyet ve duyarlılık geliştirmesi gibi mesleki değerlere yönelik tutumlarını kapsamaktadır. Bu temalar, mezunların topluma ve mesleklerine karşı duyarlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını destekleyen temel değerleri yansıtmaktadır.

Tablo 4.38, Delphi anketinin üçüncü turunda madde havuzundan çıkarılan, üzerinde uzlaşma sağlanamayan maddeleri içermektedir.

**Tablo 4.38. Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Üçüncü Tur Sonunda Delphi Anketinden Çıkarılan Maddeler**

Ana Temalar	Kodlar	$\bar{X}$	Ss	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	UD
Yeterlik Temelli Programların Temel Özellikleri	Programın beceri geliştirme odaklı olması	4.56	0.64	5	1	%89.29	✗
	Programın global bir perspektif ve farkındalık kazandırması	4.26	0.59	4	1	%89.29	✗
Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri	Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile iş birliği yapılması	4.37	0.63	4	1	%89.29	✗
	Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizinin yapılması	4.63	0.63	5	1	%89.29	✗
	Ar-Ge temelinde tasarlanması	4.19	0.56	4	1	%89.29	✗
	Geriye dönük program tasarım modelinin kullanılması	3.93	0.87	4	0	%82.14	✗
Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri	İçeriğin çekirdek yaklaşımla tasarlanması	4.41	0.64	4	1	%89.29	✗
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi	4.41	0.75	5	1	%89.29	✗
	Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması	4.26	0.66	4	1	%85.71	✗
	Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması	4.26	0.86	4	1	%89.29	✗
Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanması	Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması	4.52	0.64	5	1	%89.29	✗
	Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi	4.59	0.64	5	1	%89.29	✗
Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi	Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi	4.3	0.61	4	1	%89.29	✗
	Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi	4.3	0.87	4	1	%85.71	✗
	Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması	4.59	0.69	5	1	%85.71	✗
	Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi	4.37	0.74	4	1	%89.29	✗
	Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması	4.48	0.64	5	1	%89.29	✗
	Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi	4.44	0.75	5	1	%89.29	✗
Öğrenci Merkezli Öğretim	Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi	4.44	0.75	5	1	%89.29	✗
	Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması	4.41	0.69	5	1	%85.71	✗
	Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması	4.3	0.72	4	1	%89.29	✗
Kişisel Beceriler	Meraklı ve istekli olma	4.63	0.63	5	1	%89.29	✗

( $\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma, ÇAF: Çeyrekler Arası Fark, UD: Uzlaşma Durumu, ✓: Uzlaşıldı, ✗: Uzlaşılmadı)

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere, Yeterlik Temelli Programların Temel Özellikleri kapsamında, "Programın beceri geliştirme odaklı olması" ve "Programın global bir perspektif ve farkındalık kazandırması" gibi maddeler, katılımcılar arasında uzlaşma

sağlanamayan ancak önemli görülen temalardandır. Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri altında yer alan, "İşveren ve meslek uzmanlarıyla iş birliği yapılması" ve "Geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılması" gibi unsurlar, süreçte kritik öneme sahip olarak belirtilmesine rağmen tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Program Öğelerinin Nitelikleri, "Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme" ve "Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygunluk" gibi maddelerle, yenilikçi yaklaşımlar sunmasına rağmen katılımcılar arasında tam kabul görmemiştir. Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanması, "Alanların gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi" gibi yapısal önerileri içerir, ancak bu noktada da fikir birliğine varılamamıştır.

Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi boyutunda, bireyin kriz yönetimi becerilerinin kazandırılması ve liderlik yeterliklerinin geliştirilmesi gibi önemli maddelerde uzlaşma sağlanamamıştır. Öğrenci Merkezli Öğretim temasında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap edilmesi ve memnuniyet artırıcı yaklaşımlar önerilmiş, ancak fikir birliği sağlanamamıştır. Kişisel Beceriler kapsamında ise "Meraklı ve istekli olma" gibi bireysel gelişimi destekleyen maddelerde uzlaşma sağlanamamıştır. Bu maddelerin bazıları yüksek uzlaşma düzeyine sahip olmasına rağmen, Delphi sürecinin gereği olarak yeterince geniş bir fikir birliği sağlanamaması nedeniyle liste dışı bırakılmıştır. Bu durum, farklı perspektiflerin ve değerlendirme ölçütlerinin bu maddeler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### **4.4. GÖRÜŞMELERE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Görüşmeler, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen katılımcılar, özel sektör temsilcilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşleri, yeterlik temelli program tasarımı ve kalite güvencesi bağlamında mevcut durumun anlaşılması ve bu alandaki ihtiyaçların tespit edilmesi açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Elde edilen veriler, tematik bir analiz süreciyle değerlendirilmiş ve araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, yeterlik temelli program tasarımı, kalite güvencesi uygulamaları ve iş gücü beklentileri bağlamında kapsamlı bir değerlendirme sunmakta, hem kuramsal hem de uygulamalı öneriler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular, aşağıdaki alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

Tablo 4.39, işe alım süreçlerinde mezunların sahip olması beklenen yeterliklerin tematik bir sınıflandırmasını sunmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme ve analiz yoluyla elde edilen bulgular, mesleki ve teknik yeterlikler, sektör odaklı yeterlikler ve kişisel

yeterlikler olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Bu tematik sınıflandırma, iş dünyasının mezunlardan beklediği yeterliklerin kapsamlı bir değerlendirmesini ortaya koyarak, yükseköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

**Tablo 4.39.** *Sektörün İşe Alım Süreçlerinde Mezunlardan Beklediği Yeterliklere İlişkin Bulgular*

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Mesleki ve teknik yeterlikler	Uygulama deneyimine sahip olmak	6	ST01, ST02, ST03, ST04, ST07, ST09
	Yabancı dil bilmek	4	ST03, ST05, ST06, ST08
	Mesleki aidiyet ve bağlılık göstermek	3	ST07, ST09, ST10
	Gelişmiş dijital becerilere sahip olmak	2	ST03, ST09
	Teknik yeterliklere sahip olmak	2	ST06, ST10
	Temel alan becerilerine sahip olmak	2	ST01, ST06
	Karar odaklı olmak	2	ST07, ST08
	Sonuç odaklı çalışmak	1	ST03
	Sektör terminolojisine hâkim olmak	1	ST06
	Temel mesleki yeterliklere sahip olmak	1	ST06
	Gerçek iş ortamı deneyimine sahip olmak	1	ST03
	Alana özgü proje deneyimine sahip olmak	1	ST09
	Mesleğe özgü yetkinliklere sahip olmak	1	ST06
	Dijital dünyayı takip etmek	1	ST02
Sektör odaklı yeterlikler	İş organizasyonu oluşturma becerisine sahip olmak	1	ST06
	Kalite sistemlerine hakimiyet sağlamak	1	ST06
	Verimlilik ve enerji konularına hakimiyet sağlamak	1	ST03
	Sektörel uygulamalara hâkim olmak	1	ST02
	Müşteri odaklı olmak	1	ST02
	Farklı sektörel dinamiklere uyum sağlamak	1	ST01
	İstatistiksel tekniklere hakimiyet sağlamak	1	ST06
Kişisel Yeterlikler	Öğrenmeye ve gelişime açık olmak	5	ST01, ST02, ST03, ST06, ST10
	Güçlü iletişim becerilerine sahip olmak	4	ST02, ST04, ST09, ST10
	Disiplin ve özveri göstermek	2	ST03, ST09
	Analitik düşünme becerisine sahip olmak	1	ST02
	Müzakere becerisine sahip olmak	1	ST02
	Stratejik düşünme becerisine sahip olmak	1	ST06
	Gelişmiş duygusal zekaya sahip olmak	1	ST02
Gayretli olmak	1	ST07	

Tablo 4.39'daki veriler, iş dünyasının mezunlardan beklediği yeterliklerin çeşitliliğini ve önceliklerini yansıtmaktadır. En sık vurgulanan yeterlikler arasında "kısıtlı uygulama deneyimine sahip olmak" ve "öğrenmeye ve gelişime açık olmak" dikkat çekmektedir. Bu durum, mezunların teorik bilgiyi pratikle harmanlama ve sürekli öğrenme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Mesleki ve teknik yeterlikler teması altında, "kısıtlı uygulama deneyimine sahip olmak" ve "yabancı dil bilmek" gibi yeterlikler öne çıkarken, sektör odaklı yeterlikler arasında "iş organizasyonu oluşturma becerisi" ve "kalite sistemlerine hakimiyet" gibi yeterliklerin vurgulanması, sektörlerin spesifik gereksinimlerini yansıtmaktadır. Kişisel yeterliklerde ise

"öğrenmeye açık olmak" ve "güçlü iletişim becerilerine sahip olmak" gibi özelliklerin önemi, bireylerin iş yaşamındaki adaptasyon ve iletişim becerilerinin kritik olduğunu göstermektedir. Aşağıda, bu bulgulara ilişkin görüşmelerden elde edilen alıntılara yer verilmiştir:

*"Bizim yeni mezunlardan ilk beklentimiz iyi bir iletişimin olması. Artık biz kendinizi anlatın dediğimizde, karşı tarafa sadece adını soyadını söylüyorlar. Biz ise kendini çok iyi ifade edebilen çalışanlar arıyoruz."* (Kod: Güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, ST09)

*"Yeni mezunlar maalesef Excel gibi temel programları bile bilmiyor. Biz şirket olarak dış eğitimlerle bu açığı kapatmaya çalışıyoruz."* (Kod: Gelişmiş dijital becerilere sahip olmak, ST03)

*"Önceden IQ önemliydi, şimdi EQ. Kendi duygularını yönetemeyen insan, başkasını da anlayamaz."* (Kod: Gelişmiş duygusal zekaya sahip olmak, ST02)

*"Bilgiye hızlı erişim artık şart. Teknolojiyi takip eden mezunlar, iş hayatında öne çıkıyor."* (Kod: Dijital dünyayı takip etmek, ST02)

*"Buradaki temel beklenti aslına bakarsanız, direkt olarak işletmenin süreçlerine hakimiyet değil. Genel anlamda mesleki yeterlik şeklinde olayları değerlendiriyoruz."* (Kod: Temel mesleki yeterliklere sahip olmak, ST06)

Tablo 4.40, lisans mezunlarının iş hayatındaki performanslarına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri tematik bir çerçevede sunmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, mezunların iş dünyasının beklentilerini ne ölçüde karşıladığına dair kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 4.40. Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Mezunlarının Performansına İlişkin Bulgular**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Zayıf yönler	Gerçekçi olmayan yüksek beklentiler	3	ST01, ST09, ST10
	Öz güven eksikliği	2	ST01, ST02
	Öğrenmeye istekli olmama	2	ST07, ST10
	Görüşme ve performans uyumsuzluğu	2	ST03, ST08
	Mesleki bilgi eksikliği	1	ST10
	Sosyal uyum sorunları	1	ST07
	Problem çözme becerisi eksikliği	1	ST04
	Motivasyon eksikliği	1	ST05
	İnisiyatif alamamak	1	ST09
	Yaratıcı düşünme becerisi eksikliği	1	ST06
Güçlü yönler	Eğitimlerle sektöre uyumun sağlanması	8	ST02, ST03, ST04, ST05, ST06, ST07, ST08, ST10
	Teknolojiye kolay adaptasyon	1	ST03
	Mesleki sürekliliğe eğilim	1	ST08

Tablo 4.40 incelendiğinde, zayıf yönler teması altında, "gerçekçi olmayan yüksek beklentiler" en sık ifade edilen sorun olarak öne çıkmakta ve mezunların iş dünyasıyla ilgili gerçekçi bir algı geliştirme konusundaki eksikliklerini ortaya koyduğu görülmektedir. Bunu takiben, "öz güven eksikliği" ve "öğrenmeye isteksizlik" gibi bireysel yetersizlikler, mezunların iş yerindeki adaptasyonunu zorlaştırabilecek önemli faktörler arasında yer almaktadır. "Problem çözme becerisi eksikliği" ve "inisiyatif alamamak" gibi mesleki yeterliklerle ilgili eksiklikler de iş yerinde etkili performans sergilemenin önünde engel teşkil etmektedir.

Diğer yandan, güçlü yönler teması altında, "eğitimlerle sektöre uyumun sağlanması" en belirgin güçlü yön olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, mezunların eğitim yoluyla iş hayatının dinamiklerine adaptasyon sağlayabildiğini göstermektedir. Ayrıca, "teknolojiye kolay adaptasyon" ve "mesleki sürekliliğe eğilim", mezunların gelecekteki potansiyellerini artıran önemli güçlü yanlar olarak değerlendirilebilir. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*“Bir işletmenin ihtiyaç duyduğu bilgi birikimine mezuniyet sonrası hemen sahip olunması mümkün değildir, çünkü her işletmenin kendine özgü bir karakteristiği vardır. Temel birikime ve öğrenmeye açık bir algıya sahip olanların, işletme faaliyetlerini anlamlandırma yeteneği beklenir. Ancak, eğitim seviyesi fark etmeksizin işleme katılan herkesin, ihtiyaçlara uygun şekilde eğitim süreçlerinden geçmesi gereklidir. Bu, işletme süreçlerini algılayabilmeleri için zorunludur.” (Kod: Eğitimlerle sektöre uyumun sağlanması, ST05)*

*“Yeni mezunlar işe hevesli ve enerjik başlıyor, ancak beklentilerinin yüksek olması*

nedeniyle kısa sürede işten ayrılıyorlar. Çok hızlı yükselmek, maddi tatmin sağlamak istiyorlar. Beklentileri karşılanmadığında pes ediyorlar.” (Kod: Gerçekçi olmayan yüksek beklentiler, ST02)

Tablo 4.41, sektörün istihdam politikalarına yönelik bulguları tematik bir yapıda sunmaktadır. Regülasyon ve standartlara uyum, sürekli gelişim ve mesleki yeterliklerin önceliklendirilmesi olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmış bulgular, sektörün işe alım süreçlerindeki önceliklerini ve beklentilerini ortaya koymaktadır. Kodlar, sektörel gereklilikleri, çalışanlardan beklenen nitelikleri ve bu niteliklere bağlı olarak yapılan uygulamaları temsil etmektedir.

**Tablo 4.41. Sektörün İstihdam Politikalarına İlişkin Bulgular**

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcılar</b>
Regülasyon ve Standartlara Uyum	Mesleki yeterlik standartlarını dikkate almak	3	ST02, ST09, ST10
	Regülasyon temelli ölçütleri dikkate almak	1	ST01
Sürekli Gelişim	Ek eğitim ile avantaj sağlamak	1	ST02
	Sürekli mesleki gelişime açık olmak	1	ST03
Mesleki Yeterliklerin Önceliklendirilmesi	Pozisyona özgü teknik bilgi ve deneyim aramak	6	ST01, ST03, ST04 ST07, ST09, ST10
	Pozisyona dayalı görev tanımları oluşturmak	1	ST02
	Yetkinlik kitlerini dikkate almak	1	ST09

Tablo 4.41, sektörlerin istihdam politikalarında regülasyon ve standartlara uyumu, sürekli gelişimi ve pozisyon bazlı mesleki yeterlikleri nasıl önceliklendirdiğini göstermektedir. Regülasyon ve Standartlara Uyum teması altında "mesleki yeterlik standartlarını dikkate almak" en sık vurgulanan konu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, sektörlerin yasal düzenlemelere ve meslek standartlarına uygun işe alım süreçlerini önemsediklerini göstermektedir. Sürekli Gelişim teması altında, "ek eğitim ile avantaj sağlamak" ve "sürekli mesleki gelişime açık olmak" kodları, çalışanların dinamik iş ortamına adaptasyonu ve kendini geliştirme kapasitesine verilen önemi yansıtmaktadır. Sektörlerin, çalışanların sadece mevcut yeterlikleriyle değil, aynı zamanda sürekli öğrenme becerileriyle de ilgilendiği anlaşılmaktadır. Mesleki Yeterliklerin Önceliklendirilmesi teması ise sektörel beklentilerin pozisyon bazında şekillendiğini ortaya koymaktadır. "Pozisyona özgü teknik bilgi ve deneyim aramak" en sık ifade edilen kod olup, işe alımlarda spesifik teknik bilgilerin ve deneyimlerin kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, sektörlerin genel yeterlikler yerine pozisyon bazlı özel yeterliklere odaklandığını göstermektedir. Aşağıda, görüşme bulgularından elde edilen alıntılara yer verilmiştir:

*“Şimdi her pozisyonun, her işin iş analizi yapılır. Sonra bu sizi iş gerekliliklerine*

götürür. Sonra bu gereklilik sizi görev tanımına götürür. Sonra bu da bizi nereye götürür biliyor musunuz? Bu görev tanımlarının içerisinde işin yetkinlikleri yer alır.”

**(Kod: Pozisyona dayalı görev tanımları oluşturmak, ST02)**

“Bazı özel pozisyonlarda işe alım ölçütleri var. Örneğin, Ziraat Odası, kanun gereği ilaç satışı yapabilmek için ilaç belgesine sahip bir ziraat mühendisi çalıştırılmasını şart koşuyor. Bu doğrultuda, uygun kişileri işe alıyoruz.” **(Kod: Regülasyon temelli ölçütleri dikkate almak, ST01)**

Tablo 4.42, lisans programlarının öğrencileri iş hayatına hazırlama düzeyine ilişkin bulguları tematik bir yapı içinde sunmaktadır. Araştırmada, lisans programlarının öğrencilere kazandırdığı yeterlikler ve sektör ihtiyaçlarına uyum düzeyi iki ana tema olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4.42.** Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programlarının İş Hayatına Hazırlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrencilere Kazandırılan Yeterlikler	Sektör dinamiklerine yönelik farkındalık kazandırmak	3	ST02, ST09, ST10
	Gerekli yeterlikleri beklenen düzeyde kazandırmak	3	ST03, ST04, ST09
Sektör İhtiyaçlarına Uyum	Okul eğitimi ile mesleki yaşamı uyumlu hale getirmek	6	ST02, ST04, ST05, ST06, ST07, ST09
	Teorik eğitimi sektör ihtiyaçlarına uygun hale getirmek	2	ST04, ST10
	Lisans eğitimini sektörel yeterlikleri karşılar düzeye getirmek	2	ST06, ST10
	Bireyi öğrenmeye açık hale getirmek	1	ST01

Tablo 4.42, lisans programlarının öğrencileri iş hayatına hazırlamadaki rolünü ve bu programların sektörle olan uyum düzeyini yansıtmaktadır. Öğrencilere Kazandırılan Yeterlikler teması altında, "sektör dinamiklerine yönelik farkındalık kazandırmak" ve "gerekli yeterlikleri beklenen düzeyde kazandırmak" kodları eşit sıklıkta ifade edilmiş, bu da lisans eğitiminin sektörle ilgili farkındalık oluşturma ve temel yeterlikleri kazandırma hedeflerini dengelemeye çalıştığını göstermektedir.

Sektör İhtiyaçlarına Uyum teması altında ise "okul eğitimi ile mesleki yaşamı uyumlu hale getirmek" en sık ifade edilen kod olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, lisans programlarının teorik eğitimle iş yaşamının gerekliliklerini birleştirme ihtiyacını vurgulamaktadır. Bunun yanında, "teorik eğitimi sektör ihtiyaçlarına uygun hale getirmek" ve "lisans eğitiminin sektörel yeterlikleri karşılar düzeye getirmek" kodları, programların sektör odaklı bir yaklaşıma yönelmesi gerektiğine işaret etmektedir. Aşağıda, görüşme bulgularından

elde edilen alıntılara yer verilmiştir:

“Hiçbir mezunun, işletmenin ihtiyaç duyduğu tüm bilgi birikimine tamamen sahip olması mümkün değildir. Önemli olan, temel birikime sahip ve işletmenin faaliyetlerini algılayabilecek bir öğrenme kapasitesine sahip olmasıdır. Bu nedenle, mezuniyet seviyesinden bağımsız olarak, işletme ihtiyaçlarına göre eğitim süreçleri gereklidir.”

**(Kod: Bireyi öğrenmeye açık hale getirmek, ST01)**

“Çocuklara, okulda teorik derslerin yanında özel sektörün dinamikleri hakkında da bilgi verilmeli, neler istendiğinin iyi anlatılması lazım.” **(Kod: Sektör dinamiklerine yönelik farkındalık kazandırmak, ST10)**

Tablo 4.43, mezunların iş dünyasında başarılı olmalarını sağlamak amacıyla kazandırılması gereken yeterliklere ilişkin bulguları tematik bir yapı içinde sunmaktadır. Araştırmada belirlenen üç ana tema; iletişim becerileri, teknik ve profesyonel beceriler ile kişisel beceriler olarak sınıflandırılmıştır.

**Tablo 4.43. Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Mezun Yeterliklerini Artırmak için Gerekliliklere İlişkin Bulgular**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
İletişim becerileri	Etkili iletişim becerileri kazandırmak	5	ST01, ST02, ST05, ST09, ST10
	Güçlü sosyal ilişkiler kurma becerisi geliştirmek	1	ST03
Teknik ve profesyonel beceriler	Farkındalık oluşturmak	2	ST02, ST06
	Liderlik becerileri geliştirmek	2	ST01, ST04
	Teknik donanım bilgisini kazandırmak	1	ST03
	Stres yönetimini öğretmek	1	ST02
	Süreç yönetimi becerisi kazandırmak	1	ST01
	Sorumluluk bilinci kazandırmak	1	ST06
	Takım çalışması becerilerini geliştirmek	1	ST07
	Mesleki becerileri kazandırmak	1	ST06
	Öğrenciyi mesleğe uygunluk konusunda yönlendirmek	1	ST09
	Kişisel Beceriler	Özgüven kazandırmak	2
Empati duygusu geliştirmek		1	ST05
Motivasyonu artırmak		1	ST02
Yaratıcı/inovatif düşünme becerisi kazandırmak		1	ST09

Tablo 4.43'teki bulgular, mezunların yeterliklerini artırmak için odaklanılması gereken temel alanları ortaya koymaktadır. İletişim becerileri teması altında "etkili iletişim becerileri kazandırmak" en yüksek sıklıkta ifade edilen kod olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, iş dünyasında mezunlardan beklenen en temel yeterliklerden birinin etkili iletişim kurma kapasitesi olduğunu göstermektedir. Teknik ve profesyonel beceriler teması, mezunların mesleki yeterliklerini artırmada geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Özellikle

"liderlik becerileri geliştirmek" ve "farkındalık oluşturmak" kodları sıklıkla tekrar edilen ifadeler arasındadır. Bunun yanı sıra "süreç yönetimi becerisi kazandırmak", "stres yönetimini öğretmek" ve "teknik donanım bilgisi kazandırmak" gibi kodlar, mezunların iş hayatında karşılaşacakları karmaşık süreçlere hazırlıklı olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Kişisel beceriler teması altında, "özgüven kazandırmak" öne çıkan bir diğer önemli yeterlik olarak vurgulanmıştır. Bununla birlikte, "yaratıcı/inovatif düşünme becerisi kazandırmak" ve "empati duygusu geliştirmek" gibi beceriler, mezunların iş dünyasında hem bireysel hem de takım çalışmaları sırasında daha etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gereklidir. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*“En başta sorumluluk sahibi olmasını bekliyoruz işlerin üstesinden gelmek için. Farkındalığının, algısının yüksek olması lazım, beceri kendiliğinden gelişiyor işe girdikten sonra.” (Kod: Teknik ve profesyonel beceriler, ST06)*

*“Yapay zekâ birçok işi devralacak gibi görünüyor, ancak insanın iş hayatındaki yeri özellikle iletişimde önemini koruyacak. Örneğin, pazarlama ve bazı el emeği gerektiren üretimler yapay zekâ ile tamamen devredilemez. Dolayısıyla, iletişim her zaman en kritik alanlardan biri olarak kalacak.” (Kod: Etkili iletişim becerileri kazandırmak, ST09)*

Tablo 4.44, lisans programlarının geliştirilmesine yönelik katkıları tematik bir yapı içinde ele almaktadır. Bulgular, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşları ile kalite güvence sistemleri olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılmıştır.

**Tablo 4.44.** Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Lisans Programlarının Geliştirilmesine Katkıya İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Özel Sektör	Teknik gezilere destek sağlamak	4	ST01, ST04, ST06, ST10
	Sektörel deneyimi paylaşmak	3	ST02, ST03, ST09
	Geri bildirim sağlamak	2	ST10
	Kariyer rehberliği yapmak	1	ST05
Kamu Kurum ve Kuruluşları	Özel sektör-üniversite arasında karşılıklı değer yaratmak	4	ST05, ST07, ST09, ST10
	Staj takibini geliştirmek	3	ST02, ST08, ST10
	Staj programlarına finansal destek sağlamak	1	ST07
Kalite Güvence Sistemleri	İç denetim ve geri bildirim mekanizmaları oluşturmak	1	ST06
	Müşteri odaklı yaklaşım benimsemek	1	ST06
	Standardizasyon ve iyileştirme yapmak	1	ST06
	Nitelikli personel yetiştirmek	1	ST01
	Programın ihtiyaca yanıt vermesini sağlamak	1	ST07
	Eğitime yön vermek	1	ST02

Tablo 4.44'teki bulgular, lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde çeşitli paydaşların rolüne ve katkılarına dikkat çekmektedir. Özel sektör teması altında, "teknik gezilere destek sağlamak" en sık ifade edilen kod olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, iş dünyasının uygulamalı eğitim süreçlerine verdiği önemi göstermektedir. "Sektörel deneyimi paylaşmak" ve "geri bildirim sağlamak" gibi kodlar, üniversite-sanayi iş birliğinin eğitim süreçlerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Kamu kurum ve kuruluşları teması altında, "özel sektör-üniversite arasında karşılıklı değer yaratmak" en önemli katkılardan biri olarak ifade edilmiştir. Bu kod, kamu kurumlarının yalnızca destekleyici bir rol üstlenmekle kalmayıp, aynı zamanda üniversiteler ve özel sektör arasında köprü işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. "Staj takibini geliştirmek" ve "staj programlarına finansal destek sağlamak" kodları, kamu sektörünün öğrencilerin iş hayatına entegrasyonunu kolaylaştırmak için sağladığı desteği göstermektedir.

Kalite güvence sistemleri teması ise lisans programlarının sürdürülebilir iyileştirme süreçleri için önemli bir çerçeve sunmaktadır. "İç denetim ve geri bildirim mekanizmaları oluşturmak" ve "programın ihtiyaca yanıt vermesini sağlamak" kodları, lisans programlarının sürekli gelişim ve kalite standartlarına uygun şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, "nitelikli personel yetiştirmek" kodu, kalite güvence sistemlerinin eğitim çıktılarındaki önceliğini vurgulamaktadır. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*"Öğrencilerin büyük şehirlerdeki kongre ve teknik gezilere katılımı sağlanmalı. Bu sayede hayal edemedikleri şeyleri öğrenme ve farklı bakış açıları geliştirme şansı bulabilirler."* (Kod: Teknik gezilere destek sağlamak, ST04)

*"Kalite sistemleri müşteri odaklıdır ve müşteri beklentileri, istekleri ile özel şartlarının sisteme entegre edilmesini gerektirir. Yükseköğretim programlarının müşterileri ise işletmelerdir. Dolayısıyla işletmelerin ihtiyaçları, piyasa beklentileri ve özel şartları, kalite sisteminin bir parçası olmalıdır. Yükseköğretim programları, faaliyetlerini iç denetim anlayışıyla değerlendirip işletmeleri dış paydaş olarak ele alarak, onların görüşleri doğrultusunda kalite gerekliliklerini yerine getirirse, önemli ilerlemeler kaydedilebilir."* (Kod: Kalite Güvence Sistemleri, ST06)

Tablo 4.45, yeterlik temelli programların tasarımına ilişkin bulguları tematik bir yapıda ele almaktadır. Tablo, eğitici kadrosu, hedeflerin belirlenmesi, içeriğe karar verilmesi, eğitim durumlarının seçimi ve öğretim ortamının tasarımı olmak üzere beş ana tema altında

sınıflandırılmıştır.

**Tablo 4.45.** *Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Yeterlik Temelli Programların Tasarımına İlişkin Bulgular*

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar	
Eğitici Kadrosu	Eğitici kadrosunun niteliğini artırmak	2	ST02, ST10	
	Eğiticilerin mesleki itibarlarını desteklemek	1	ST10	
Hedeflerin Belirlenmesi	Teorik bilginin okulda kusursuz aktarılmasını sağlamak	2	ST06, ST08	
	Tüm paydaşların ihtiyaçlarını gözetmek	1	ST01	
İçeriğe Karar Verilmesi	Etkili iletişim becerilerini derslere entegre etmek	1	ST09	
	Sanatsal ve ilham verici içerikler geliştirmek	1	ST01	
Eğitim Durumlarının Seçimi	Uygulamalı eğitimlere ağırlık vermek	5	ST01, ST05, ST06, ST07, ST10	
	Aktif öğretim yöntemlerini teşvik etmek	4	ST02, ST06, ST08, ST09	
	Teknik geziler düzenlemek	4	ST01, ST04, ST06, ST08	
	En az bir dönem uygulama yaptırmak	2	ST01, ST09	
	Örnek olaylar ile eğitim yapmak	2	ST08	
	Grupla öğretim yöntemlerini kullanmak	2	ST03	
	Öğrenmeyi öğretmek	1	ST02	
	Proje temelli öğretim yöntemlerini kullanmak	1	ST09	
	Öğretim Ortamının Tasarımı	Teknik donanım ve laboratuvar desteği sağlamak	3	ST01, ST07, ST10
		Güçlendirilmiş teknolojik altyapı oluşturmak	2	ST04
Öğretim ortamlarının fiziksel çeşitliliğini artırmak		1	ST01	
Gerçek hayatla bağlantılı öğretim ortamları sunmak		1	ST02	
Özgürlükçü ve yaratıcı eğitim ortamları tasarlamak		1	ST01	

Tablo 4.45'teki bulgular, yeterlik temelli programların etkili bir şekilde tasarlanması için çeşitli faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitici kadrosu teması altında "eğitici kadrosunun niteliğini artırmak" öne çıkan bir öneri olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, yeterlik temelli programlarda eğitmenlerin kalitesinin program başarısı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Hedeflerin belirlenmesi teması, "tüm paydaşların ihtiyaçlarını gözetmek" kodu ile programların tasarımında farklı paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir. Bu, yeterlik temelli programların sektörel ihtiyaçları karşılama kapasitesini artırabilir.

İçeriğe karar verilmesi teması altında, "etkili iletişim becerilerini derslere entegre etmek" gibi spesifik öneriler, program içeriğinin güncel iş dünyası gereksinimlerini karşılaması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca "sanatsal ve ilham verici içerikler geliştirmek" kodu, program tasarımında yenilikçi ve motive edici yaklaşımların da göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim durumlarının seçimi teması, "uygulamalı eğitime ağırlık vermek" kodu ile ön plana çıkmaktadır ve bu durum, yeterlik temelli programların uygulamalı öğrenme süreçlerini

güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, "aktif öğretim yöntemlerini teşvik etmek" ve "teknik geziler düzenlemek" gibi kodlar, öğrenme süreçlerinin daha dinamik ve gerçek yaşamla bağlantılı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretim ortamının tasarımı teması ise, fiziksel altyapının program tasarımındaki önemine dikkat çekmektedir. "Teknik donanım ve laboratuvar desteği sağlamak" en sık ifade edilen kod olarak öne çıkmakta ve bu durum, yeterli temelli programların etkili bir şekilde uygulanması için güçlü bir teknolojik ve fiziksel altyapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*"Laboratuvarlarda öğrencilerin bireysel çalışma yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalı. Herkes bir şey yaparak öğrenmeli." (Kod: Teknik donanım ve laboratuvar desteği sağlamak, ST10)*

*"Eğitimler yalnızca teorik değil, uygulamalı şekilde dengeli olmalı. Öğrenciler sahada deneyim kazanmalı." (Kod: Uygulamalı eğitimlere ağırlık vermek, ST07)*

*"Öğrenciler özel sektörde sahaya girip gerçek makinelerle çalışmalı. Bu deneyimler öğrencilerin mesleğe bakış açısını değiştirir." (Kod: Teknik geziler düzenlemek, ST08)*

Tablo 4.46, iş birliği ve katılıma ilişkin bulguları iki ana tema altında incelemektedir: Katılım ve ihtiyaçlar ile iş birliği modelleri.

**Tablo 4.46.** Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda İş Birliği ve Katılıma İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Katılım ve İhtiyaçlar	Program geliştirme süreçlerine sektör katılımını sağlamak	5	ST02, ST03, ST08, ST09, ST10
	Sponsorluk anlaşmaları yapmak	4	ST01, ST04, ST09, ST10
	Yerel ihtiyaçlara uygun içerikler geliştirmek	1	ST09
	Sektör desteği ile teorik eğitimi güçlendirmek	1	ST02
	Sektör temelli müfredat oluşturmak	1	ST06
İş Birliği Modelleri	İstihdam ortaklığı sağlamak	7	ST01, ST02, ST03, ST04, ST07, ST08, ST09
	Ar-Ge ve üretim ortaklıklarını teşvik etmek	5	ST01, ST03, ST08, ST07, ST09
	İş birliği kültürünü geliştirmek	4	ST01, ST02, ST04, ST06
	Üniversite-Sanayi iş birliklerini artırmak	3	ST02, ST04, ST07
	Proje ortaklıkları kurmak	1	ST09

Tablo 4.46'daki bulgular, eğitim ve sektör arasında iş birliğini artırma yollarını ve bu süreçte ortaya çıkan ihtiyaçları ortaya koymaktadır. Katılım ve ihtiyaçlar teması altında, "program geliştirme süreçlerine sektör katılımını sağlamak" en sık vurgulanan kod olarak

dikkat çekmektedir. Ayrıca, "sponsorluk anlaşmaları yapmak" kodu, finansal ve lojistik destek mekanizmalarının iş birliği süreçlerindeki önemini vurgulamaktadır.

İş birliği modelleri teması ise, iş dünyası ve eğitim kurumları arasındaki sürdürülebilir ortaklıkların önemini ortaya koymaktadır. "İstihdam ortaklığı sağlamak" kodunun en yüksek sıklıkta ifade edilmesi, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için iş dünyası ile kurulan doğrudan bağlantıların kritik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, "Ar-Ge ve üretim ortaklıklarını teşvik etmek" ve "üniversite-sanayi iş birliklerini artırmak" kodları, yenilikçi çözümler ve bilgi transferi açısından üniversitelerin sektörel iş birliklerine daha fazla odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*“Şahsi görüşüme göre, ihtiyaç duyulan konuların belirlenmesi sürecinde, yerel sanayicilerden, ustalardan ve eğitim seviyesine bakılmaksızın alanında uzmanlaşmış kişilerden fikir alınmasının her zaman faydalı olacağına inanıyorum.” (Kod: Sektör temelli müfredat oluşturmak, ST06)*

*"Bir üniversiteyle protokolümüz var. Buradan belirli bir derece ile mezun olan öğrencileri firmamızda istihdam ediyoruz." (Kod: İstihdam ortaklığı sağlamak, ST01)*

Tablo 4.47, gelecekte öne çıkması beklenen yeterliklere ilişkin bulguları dört ana tema altında sınıflandırmaktadır: Eğitimde yeni yönelimler, inovasyon ve yaratıcılık, sürdürülebilirlik ve verimlilik ile dijitalleşme ve teknoloji.

**Tablo 4.47. Sektör Temsilcilerinin Görüşleri Doğrultusunda Gelecekte Önemli Olması Öngörülen Yeterliklere İlişkin Bulgular**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Eğitimde yeni yönelimler	Ar-Ge Süreçlerine öğrencileri entegre etmek	2	ST04, ST10
	Bilginin transfer edilebilirliğini geliştirmek	2	ST02, ST04
	Alternatif eğitim modelleri üzerine odaklanmak	1	ST05
	Proje yönetimi becerileri kazandırmak	1	ST09
İnovasyon ve Yaratıcılık	İnovatif düşünme becerileri kazandırmak	1	ST09
	Disiplinlerarası yeterlikleri kazandırmak	1	ST08
Sürdürülebilirlik ve verimlilik	Verimlilik artışı için süreçleri optimize edebilme becerisi kazandırmak	1	ST06
	Kalite sistemlerine uyumu artırmak	1	ST06
	Sürdürülebilir yenilik ve dönüşümü benimsemek	1	ST08
Dijitalleşme ve teknoloji	Dijitalleşme süreçlerini hızlandırmak	2	ST01, ST03
	Teknoloji okuryazarlığını artırmak	1	ST01
	Dijital becerileri geliştirmek	1	ST03
	Otomasyon sistemlerine adaptasyonu sağlamak	1	ST07

Tablo 4.47, gelecekte önem kazanması öngörülen yeterliklere yönelik kapsamlı bir

çerçeve sunmaktadır. Eğitimde yeni yönelimler teması altında, "Ar-Ge süreçlerine öğrencileri entegre etmek" ve "bilginin transfer edilebilirliğini geliştirmek" en sık ifade edilen kodlar olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinin araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle bütünleştirilmesi ve öğrencilerin bu alanlarda aktif rol almasının önemine işaret etmektedir. İnovasyon ve yaratıcılık teması, disiplinlerarası ve yenilikçi düşünme becerilerinin gelecekteki kritik yeterlikler arasında olduğunu göstermektedir. "İnovatif düşünme becerileri kazandırmak" kodu, öğrencilerin yaratıcı çözümler üretebilme kapasitesinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sürdürülebilirlik ve verimlilik teması, geleceğin iş dünyasında sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımların gerekliliğine dikkat çekmektedir. "Sürdürülebilir yenilik ve dönüşümü benimsemek" ve "verimlilik artışı için süreçleri optimize edebilme becerisi kazandırmak" kodları, kaynakların etkin kullanımı ve çevresel sürdürülebilirlik konularında bireylerin yeterlik kazanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Dijitalleşme ve teknoloji teması ise, teknolojinin eğitim ve iş dünyasındaki artan rolüne vurgu yapmaktadır. "Dijitalleşme süreçlerini hızlandırmak" ve "dijital becerileri geliştirmek" kodlarının öne çıkması, bireylerin dijital dönüşüme ayak uydurabilmesi ve bu alanda yetkinleşmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, "teknoloji okuryazarlığını artırmak" kodu, dijitalleşmenin yalnızca teknik bir süreç değil, aynı zamanda bireylerin günlük yaşamlarına entegre edilmesi gereken bir yeterlik olduğunu vurgulamaktadır. Aşağıda, görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

*“Önümüzdeki süreç karanlık fabrikalara doğru gidecek, karanlık süreçler içerisinde otomasyona ağırlık verilmesi gerekecek. Aksi takdirde işletmelerin rekabet gücünü kaybedecekler. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının bu süreçlere uyum sağlamaları gerekiyor.” (Kod: Otomasyon sistemlerine adaptasyonu sağlamak, ST07)*

*“En büyük beklentimiz aslında arkadaşların bir şeyler yapması değil, bir şeyler geliştirmesini bekliyoruz iş anlamında. Yani inovatif bir şeyler yapmalarını bekliyoruz.” (Kod: İnovatif düşünme becerileri kazandırmak, ST09)*

#### **4.5. DELPHİ ANKETİ VE GÖRÜŞMELERİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde Delphi anketi ve sektör temsilcileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, birbiriyle ilişkilendirilerek detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, yeterlik temelli program tasarımında eğitim ve iş dünyasının beklentileri arasındaki uyumu ve farklılıkları ortaya koymak için değerlendirilmiştir. Bu analiz, mevcut durumun kapsamlı bir resmini sunmaktadır.

Tablo 4.48, Delphi anketlerinden elde edilen bulgular ile sektör temsilcileriyle yapılan görüşmelerin analiz sonuçlarını karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Bu analiz, her iki kaynaktan elde edilen yeterlik temelli programlara ilişkin görüşlerin ortak ve farklı yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Tablo 4.48. Alan Uzmanları ve Sektör Temsilcilerinin Ortak ve Farklı Görüşleri**

<b>Delphi Teması</b>	<b>Delphi Kodlar</b>	<b>Görüşme Teması</b>	<b>Görüşme Kodlar</b>	<b>Uyum</b>
<i>Yeterlik Temelli Programların Temel Nitelikleri</i>	Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması	<i>Gelecekte Önemli Olması Öngörülen Yeterlikler</i>	Teknoloji okuryazarlığını artırmak	Kısmi uyum
<i>Lisans Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Yeterlikler</i>	Dijital becerilere sahip olmak	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Gelişmiş dijital becerilere sahip olmak	Yüksek Uyum
	Yabancı dil bilgisi	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Yabancı dil bilmek	Yüksek Uyum
	Derinlemesine alan bilgisi	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Temel mesleki yeterliklere sahip olmak	Kısmi farklılık
	Mesleğe ilişkin teknik beceriler	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Teknik yeterliklere sahip olmak	Yüksek uyum
	Bilginin transfer edilebilirliği	<i>Gelecekte Önemli Olması Öngörülen Yeterlikler</i>	Bilginin transfer edilebilirliğini geliştirmek	Yüksek uyum
<i>Lisans Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Kişisel Beceriler</i>	Öğrenmeye açıklık	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Öğrenmeye ve gelişime açık olmak	Yüksek Uyum
	Farklı koşullara uyum sağlayabilme	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Farklı sektörel dinamiklere uyum sağlamak	Kısmi uyum
	Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Süreç yönetimi becerisi kazandırmak/ İş organizasyonu oluşturma becerisine sahip olmak	Yüksek uyum
	Stres yönetimi becerisi	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Stres yönetimini öğretmek	Yüksek uyum
	Sorumluluk sahibi olma	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Sorumluluk bilinci kazandırmak	Yüksek uyum
	Liderlik becerisi	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Liderlik becerileri geliştirmek	Yüksek uyum
	Yaratıcı düşünme becerisi	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Yaratıcı/inovatif düşünme becerisi kazandırmak	Yüksek uyum
	Takım çalışmasına yatkınlık	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Takım çalışması becerilerini geliştirmek	Yüksek uyum
	Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi	<i>Lisans Mezunlarının Performansı</i>	İnisiyatif alamamak	Yüksek uyum
	Analitik düşünme becerisi	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Analitik düşünme becerisine sahip olmak	Yüksek uyum
	Gelişmiş duygusal zekâ	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Gelişmiş duygusal zekaya sahip olmak	Yüksek uyum
	Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi	<i>Mezun Yeterliklerini Artırmak</i>	Etkili iletişim becerileri kazandırmak/ Güçlü sosyal ilişkiler kurma becerisi geliştirmek	Kısmi uyum
	<i>Lisans Mezunlarının Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerler</i>	Mesleğe aidiyet ve duyarlılık	<i>Mezunlarda Aranılan Yeterlikler</i>	Mesleki aidiyet ve bağlılık göstermek
<i>Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri</i>	Programla ilgili paydaşlardan geri bildirimler alınarak sürekli iyileştirmeler yapılması	<i>İş Birliği/ Katkı</i>	(Özel sektör için) Geri bildirim sağlamak/ Program geliştirme süreçlerine sektör katılımını sağlamak	Kısmi uyum
<i>Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosu</i>	Eğitici kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması	<i>Yeterlik Temelli Programların Tasarımı</i>	Eğitici kadrosunun niteliklerini artırmak	Yüksek uyum

<i>Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullar</i>	Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması	<i>Yeterlik Temelli Programların Tasarımı</i>	Güçlendirilmiş teknolojik altyapı oluşturmak	Yüksek uyum
	Öğrenme ortamının öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi	<i>Yeterlik Temelli Programların Tasarımı</i>	Öğretim ortamının fiziksel çeşitliliğini artırmak	Kısmi uyum

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere, Delphi anketi ve sektör temsilcileri görüşleri birçok konuda yüksek uyum göstermektedir. Özellikle dijital beceriler, yabancı dil bilgisi, liderlik becerileri, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme gibi konularda her iki taraf da benzer görüşler ifade etmiştir. Ancak, derinlemesine alan bilgisi, farklı koşullara uyum sağlama ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gibi bazı konularda kısmi farklılıklar bulunmaktadır.

Bu araştırmada önerilen eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program geliştirme sürecinde yukarıda yer alan tablodaki benzerliklerden büyük ölçüde yararlanılmış, program geliştirme modelinin çerçevesini bu uyumlu kısımlar yapılandırmıştır. Alan uzmanlarının mezunların derinlemesine alan bilgisine sahip olması gerektiğini savunduğu, sektör temsilcilerinin ise temel mesleki yeterliklere sahip olmaları beklentisinde olduğu gibi kısmi farklılık içeren hususlarda ise uygulamada kolaylık sağlama potansiyeli olan sektör temsilcilerinin görüşleri temele alınmıştır.

Bu ortaklık ve farklılıkların ötesinde, her iki grubun da kendine özgü görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır. Ancak bu görüşler, belirli bir kapsam ve bağlam içinde değerlendirilmiş; araştırmada önerilen modelin temel çerçevesi, alan uzmanları ve sektör temsilcilerinin paylaştığı temel noktalar ve öncelikli yeterlikler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım, hem yükseköğretimde yeterlik temelli programların genel gerekliliklerini karşılamayı hem de sektörel beklentilere uygun bir program geliştirme süreci oluşturmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla, modelde yer alan unsurlar, her iki grubun görüşlerini bütünleştirici bir anlayışla ele alınmıştır.

#### **4.6. EĞİTİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK TEMELLİ PROGRAM MODEL TASARIMI**

Bu model, eğitimde kalite güvencesi ilkeleri doğrultusunda, yükseköğretim düzeyinde yeterlik temelli bir program tasarımını hedeflemektedir. Model, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, sektörel beklentilere uyumlu ve sürdürülebilir bir eğitim yapısı sunmayı amaçlar. Geliştirilen yapı, modülerlik ve

esneklik ilkeleriyle, disiplinlerarası geçişlere ve bireyselleştirilmiş eğitim deneyimlerine olanak tanır.

Program tasarımı süreci, farklı paydaşların (akademisyenler, sektör temsilcileri, öğrenciler, mezunlar ve çeşitli uzmanlar) aktif katılımıyla gerçekleştirilerek dinamik bir yapı oluşturmayı hedefler. Aynı zamanda iş birliği ve otantik değerlendirme yöntemleriyle desteklenen bu model, hem öğrencilerin mesleki ve kişisel yeterliklerini güçlendirmeyi hem de modern iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verebilmelerini sağlamayı amaçlar. Aşağıdaki bölümlerde, modelin temel bileşenleri detaylı olarak ele alınmıştır. Bu bileşenler, hem eğitim içeriğinin tasarımına hem de uygulama süreçlerine rehberlik etmektedir.

#### **4.6.1. Modelin Bileşenleri**

Bu model, lisans düzeyinde yeterlik temelli programların tasarımında modülerlik, esneklik, iş birliği ve paydaş katılımını temel alan bir çerçeve sunmaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve sektörel taleplere uygun bir eğitim deneyimi sağlamayı amaçlayan model, aynı zamanda disiplinlerarası öğrenmeyi teşvik etmektedir. Her bileşen, programın uygulanabilirliğini artırmak ve mezunların iş gücü piyasasında rekabetçi olmasını sağlamak için stratejik bir rol üstlenmektedir. Aşağıda, modelin temel bileşenleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

##### **1. Modüler ve Esnek Yapı**

- **Modülerlik:** Öğrenciler, sektörel ihtiyaçlara göre şekillendirilebilen modüller aracılığıyla eğitim alır.
- **Esneklik:** Program, disiplinlerarası öğrenme ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarına olanak tanır.

##### **2. İş Birlikleri ve Paydaş Katılımı**

- **İstihdam Odaklılık:** Program, mezunların iş gücü piyasasına hızlı bir şekilde adapte olmasına olanak sağlar.
- **Ar-Ge ve İnovasyon İş Birlikleri:** Üniversite-sanayi iş birlikleri, inovatif çözümler ve bilgi transferini destekler.

##### **3. Uygulama ve Değerlendirme Odaklılık**

- **Uygulamalı Eğitim:** Gerçek iş ortamları, stajlar, proje tabanlı öğrenme, simülasyonlar ve teknik geziler programın bir parçasıdır.
- **Otantik Değerlendirme:** Yeterliklerin ölçümü için vaka çalışmaları, projeler ve simülasyonlar gibi değerlendirme yöntemleri kullanılır.

- **Eğitsel Altyapı:** Öğrenme ortamı öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sağlayacak şekilde zenginleştirilir ve dijital araçlarla donatılır.

#### 4. Yeterlik Temelli Yaklaşım

- **Mesleki Yeterlikler:** Alan bilgisi, teknik bilgi ve beceriler ve uygulama becerileri önceliklidir.
- **Kişisel Yeterlikler:** İletişim, liderlik, problem çözme, analitik düşünme, duygusal zekâ ve öğrenmeye açıklık gibi bireysel beceriler geliştirilir.
- **Dijital ve Sürdürülebilirliğe İlişkin Yeterlikler:** Dijital dönüşüm, sürdürülebilirlik ve inovasyon odaklı yeterlikler programın temel taşlarını oluşturur.

#### 5. Kalite Güvencesi Çerçevesi

- **Standartlara Uygunluk:** Program tasarımı, ulusal ve uluslararası kalite standartlarını (örneğin, YÖKAK) karşılayacak şekilde yapılandırılır.
- **Sürekli İyileştirme Mekanizmaları:** Eğitim programları, düzenli geri bildirim ve değerlendirme süreçleriyle güncellenir.
- **Paydaş Katılımı:** Program geliştirme sürecine akademisyenler, sektör temsilcileri, mezunlar ve öğrenciler aktif olarak katılır.

#### 4.6.2. Yeterlik Temelli Program Geliştirme Süreci

Program geliştirme süreci, yükseköğretimde yeterlik temelli bir eğitim yapısının oluşturulması için stratejik bir planlama ve uygulama ilkelerini içermektedir. Bu süreç, mesleki, kişisel ve dijital yeterliklerin kazanılmasını hedefleyen, esnek ve modüler bir program tasarımını esas alır. Sürecin başarısı, bu ilkelere sıkı sıkıya bağlı kalınmasına bağlıdır.

#### 1. Yeterliklerin Tanımlanması

- Yeterlikler, mesleki, kişisel ve dijital alanlarda programın çıktılarıyla uyumlu olacak şekilde tanımlanacaktır.
- Akademisyenler, sektör temsilcileri, mezunlar ve öğrenciler gibi paydaşların görüşleri alınarak ortak bir tanım geliştirilir.
- Yeterlikler sistematik ve bilginin aktarılabilirliğine olanak sağlayacak şekilde belirlenecektir.
- Yeterlik tanımları, YÖKAK ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (EQF) gibi uluslararası standartlarla uyumlu olacaktır.

- Yeterlikler yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, güncel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenecektir.
- Tanımlanan yeterlikler somut, gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir özellikler içerecektir.
- Sektörün mevcut ve gelecekteki beklentileri, yeterliklerin belirlenmesinde dikkate alınacaktır.

## 2. Yeterlik Temelli Programın Nitelikleri

- Bilgi, beceri, tutum ve değerler arasında bir denge gözetilecektir.
- Teknik, kişisel ve dijital yeterliklerin kazandırılması aynı derecede önemsenecektir.
- Yeterlikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve sektörel dinamiklere uygun esnek bir yapıda tanımlanacaktır.

## 3. Program Geliştirme Sürecinin Paydaşları ve Görevleri

- **Akademisyenler:** Teorik çerçeve ve eğitim içeriklerini oluşturur. Süreçte ilgili alanlardan (örneğin, mühendislik, sosyal bilimler, sağlık) akademisyenlerin davet edilmesi ile hem disipline yönelik hem disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenir.
- **Sektör Temsilcileri:** Pratik bilgi ve sektör beklentileri doğrultusunda rehberlik sağlar. Ayrıca sektörel uygulamaların programa entegre edilmesine katkıda bulunur.
- **Öğrenciler:** Öğrenme ihtiyaçları ve beklentiler üzerinden sürece katkıda bulunur. Programların öğrenci merkezli bir yaklaşımla tasarlanmasını destekler.
- **Mezunlar:** Eğitim programlarının sektördeki etkisini paylaşarak iyileştirme süreçlerine destek verir. Mezunların iş gücündeki deneyimlerinden elde edilen veriler program güncellemelerine rehberlik eder.
- **Eğitimde Program Geliştirme Uzmanları:** Eğitim programlarının tasarımını yapar. Ayrıca, programın pedagojik uygunluğunu ve yeterlik temelli tasarıma uygunluğunu sağlar.
- **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları:** Yeterliklerin ölçülmesi için otantik değerlendirme araçlarını geliştirir. Öğrenci performansının objektif bir şekilde ölçülmesini sağlayarak sürekli iyileştirme süreçlerine katkıda bulunur.
- **Eğitim Teknolojisi Uzmanları:** Dijital araçların entegrasyonunda aktif rol alır. E-öğrenme platformlarının geliştirilmesi, dijital ders materyalleri ve teknolojik altyapının desteklenmesi için rehberlik sağlar.

### 4.6.3. Yeterlik Temelli Programlarda Benimsenecek Paradigma

Eğitimde Kalite Güvence altına alan yeterlik temelli bir lisans programının

geliştirilmesinde benimsenecek paradigmaya ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

- Öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımını önceliklendiren bir paradigma benimsenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak tanıyan esnek ve kişiselleştirilmiş eğitim modellerini içerir.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı sağlanır. Bu, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını artırmaya ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarına yardımcı olur.
- Gerçek iş ortamları ve otantik değerlendirme yöntemleri temel alınır. Programlar, öğrencilerin gerçek iş ortamlarına uyum sağlamalarını hedefler. Otantik değerlendirme yöntemleri (örneğin, vaka çalışmaları, proje tabanlı öğrenme, simülasyonlar), öğrencilerin yeterliklerini gerçek hayat bağlamında göstermelerine ve performansa dönüştürmelerine olanak sağlar.
- Çevreye ve topluma duyarlı, uzun vadeli etkiler oluşturacak bir eğitim felsefesi benimsenir. Programlarda çevresel sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve etik değerler ön planda tutulur.
- Öğrencilerin birden fazla alan arasında geçiş yapabilmesine ve disiplinlerarası çalışmalara katılabilmesine olanak tanıyan modüler yapı desteklenir. Bu yapı, farklı yetenekleri bir araya getirerek yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştirme fırsatı sunar.
- Programlar, dijital dönüşüm sürecine entegre edilmiş öğrenme araçları ve teknolojilerle desteklenir. Bu, hem dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek hem de modern iş dünyasının ihtiyaçlarına yanıt vermek için kritik bir öneme sahiptir.

Program geliştirme süreci, eğitimde yeterlik temelli yaklaşımın hayata geçirilmesi için kritik bir adımdır. Bu süreç boyunca, sektörel beklentilerle uyumlu, uluslararası standartlara uygun ve öğrenci merkezli bir eğitim tasarımı hedeflenmiştir. Tanımlanan yeterliklerin somut, gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir özellikler içermesi, programın gerçek iş ortamlarıyla bağlantısını güçlendirmektedir.

Sürecin sonunda ortaya çıkan yapı, sadece bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda disiplinlerarası geçişlere, sürdürülebilirlik ve dijital dönüşüm odaklı bir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Paydaşların aktif katılımı ve otantik değerlendirme yöntemlerinin entegrasyonu, programın güncel iş dünyası gereksinimlerine cevap verebilmesini sağlamıştır. Bu kapsamlı süreç, yükseköğretimde kalite güvencesine dayalı, etkili ve uygulanabilir bir program tasarımı sunmaktadır. Sözü edilen model Şekil 4.7'de yer almaktadır.

## Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Model Tasarımı

### Program Tasarım İlkeleri

#### Yeterliklerin Tanımlanması

- Mesleki, kişisel, dijital alanlarda; program çıktıları ve uluslararası standartlarla (YÖKAK, EQF) uyumlu
- Paydaş görüşleriyle güncel, somut, ölçülebilir, aktarılabilir, sektör beklentilerine yanıt veren yeterlikler

#### Program Nitelikleri

- Bilgi, beceri, tutum, değer dengesi
- Mesleki, kişisel, dijital yeterliklere eşit önem
- Esnek, bireysel ve sektörel ihtiyaçlara duyarlı yapı

#### Program Geliştirme Sürecinde Paydaşlar ve Görevleri

- **Akademisyenler:** Teorik çerçeve ve içerik
- **Sektör Temsilcileri:** Pratik beklentiler, rehberlik
- **Öğrenciler:** İhtiyaç ve beklentileriyle sürece katkı
- **Mezunlar:** İş gücü deneyimleriyle iyileştirme
- **Program Geliştirme/Ölçme-Değerlendirme Uzmanları:** Pedagojik uygunluk, otantik değerlendirme
- **Eğitim Teknolojisi Uzmanları:** Dijital araç ve altyapı entegrasyonu

#### Benimsenecek Paradigma:

- Öğrenci merkezli, esnek, kişiselleştirilmiş
- Otantik değerlendirme ve gerçek iş ortamı uyumu
- Sürdürülebilir, etik, disiplinlerarası
- Dijital dönüşüme entegre, kapsayıcı yaklaşım



Şekil 4.7. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Model Tasarımı

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

##### 5.1.1. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programların Temel Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitimde kalite güvencesi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli program tasarımının, mesleki becerileri geliştiren ve teknoloji ile veri okuryazarlığı gibi güncel ihtiyaçlara yanıt veren beceri odaklı bir yaklaşımı esas alması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. OECD'nin (2020) bu alandaki raporu, yeterlik temelli yaklaşımların mezunların iş gücü piyasasındaki başarı oranlarını artırdığını ve sektörün dinamik taleplerine etkili çözümler sunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Schleicher (2018), bu tür programların, öğrencileri iş dünyasının değişen gereksinimlerine hazırlama açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşler, beceri odaklı yaklaşımların yükseköğretimdeki kalite güvencesi uygulamalarıyla uyumlu olduğunu ve öğrencileri iş dünyasına hazırlama noktasında önemli bir rol oynadığını destekler niteliktedir.

Yeterlik temelli programların kapsayıcı bir yapıya sahip olması, tüm öğrenci gruplarına eşit fırsatlar sunulması açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. UNESCO'nun (2020) Kapsayıcı Eğitim raporu, eğitimde eşitliğin bireylerin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkı sağladığını vurgularken, Sen'in (1999) "özgürlük olarak kalkınma" yaklaşımı da eğitimde fırsat eşitliğinin bireylerin yeteneklerini gerçekleştirmeleri için bir temel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu görüşler, kapsayıcı bir program tasarımının yükseköğretimde kalite güvencesi standartlarıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Disiplinlerarası nitelikler taşıyan ve bilgi ile veri temelli bir anlayışı benimseyen bilimsel bir temel, yeterlik temelli programların akademik ve sektörel gereksinimlere uygunluğunu artıracığı ortaya konulmuştur. Barnett ve Coate (2005), disiplinlerarası programların hem akademik hem de mesleki başarıyı artırdığını belirtirken, Marginson (2019) bilgi temelli yaklaşımların küresel eğitimde rekabet avantajı sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Knight (2007) uluslararası standartlarla uyumlu disiplinlerarası yaklaşımların öğrencilerin uluslararası iş gücü piyasasında başarılı olmalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, disiplinlerarası yapıların kalite güvencesi standartlarını destekleyerek yeterlik temelli program tasarımının etkisini artırdığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, yenilikçi bir perspektif ile küresel farkındalık kazandırmayı

hedefleyen yeterlik temelli programların, uluslararası standartlara uyum sağlamada kritik bir rol oynadığı belirlenmiştir. World Economic Forum'un (2023) raporu, küresel farkındalığın bireylerin uluslararası iş gücü piyasasına entegrasyonunu kolaylaştırdığını ve bu tür programların küresel standartlarla uyumlu eğitim modelleri sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Bates (2019), yenilikçi ve küresel odaklı yaklaşımların, öğrencilerin 21. yüzyılın karmaşık ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, yenilikçi ve küresel farkındalık odaklı tasarımların kalite güvencesi sistemlerinde ve yeterlik temelli program tasarımlarında önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

Esnek ve güncellenebilir yapılarla uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik unsurlarını bir araya getiren işlevsel bir tasarımın, hem öğrenci hem de sektör beklentilerini karşılayarak programların etkililiğini artırdığı ortaya konulmuştur. Biggs ve Tang (2011), esnek program tasarımlarının değişen gereksinimlere hızla uyum sağlayarak eğitim kalitesini artırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Bates (2019) de sürdürülebilir ve güncellenebilir yapıların programların uzun vadeli etkinliği için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, esnek ve sürdürülebilir yeterliğe dayalı programların, kalite güvencesi sistemleriyle bütünleşik bir şekilde çalışarak yükseköğretimde başarıyı artırdığını destekler.

Sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri doğrultusunda, iş hayatına uygun becerilerin kazandırılmasının, eğitim programlarının esnek ve sürekli gelişime açık bir yapıda olmasını gerektirdiği sonucuna varılmıştır. Sürekli değişen sektör dinamiklerine uyum sağlamak için lisans programlarının, iş dünyasındaki yeni teknolojiler, yenilikçi uygulamalar ve sektörel beklentilerle güncellenmesi beklenmektedir. European Commission (2016), eğitimde uygulama odaklı ve esnek yaklaşımların, bireylerin değişen sektör taleplerine hızlıca yanıt verebilmesini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, sektörel farkındalık geliştirme sürecinde, üniversite-sanayi iş birliği ve saha çalışmaları gibi uygulamaların öğrencilerin deneyim kazanması açısından önem taşıdığı ifade edilmektedir.

### **5.1.2. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda, eğitimde kalite güvencesi kapsamında, yeterlik temelli programların başarıya ulaşmasında paydaş geri bildirimlerinin sürekli olarak dikkate alınması ve bu doğrultuda yapılan düzenli iyileştirmelerin önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, kalite güvencesi süreçlerinde sürekliliğin sağlanması ve programların değişen gereksinimlere uygun olarak sürekli geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Besterfield vd. (2003), toplam kalite yönetimi ilkelerinin yükseköğretim bağlamında uygulanabilirliğini

ele alarak, paydaş geri bildirimlerinin kalite güvencesi süreçlerinde kilit bir rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Deming (1986), döngüsel bir değerlendirme ve iyileştirme sürecinin (PUKÖ döngüsü) sistematik gelişim için gerekliliğini vurgulamıştır. Bu görüşler, yükseköğretimde sürekli değerlendirme ve geri bildirim kalite güvencesi süreçlerinin merkezinde yer aldığını göstermektedir.

Programların hem iç hem de dış değerlendirmelere tabi tutulmasının, kalite odaklı bir gelişim sürecini desteklediği ve aynı zamanda şeffaflık ile hesap verebilirlik ilkelerini güçlendirdiği görülmektedir. ENQA (2015), dış değerlendirme süreçlerinin ulusal ve uluslararası standartlarla uyum sağlayarak programların güvenilirliğini artırdığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Sursock ve Smidt tarafından kaleme alınan EUA (2010) raporu, iç değerlendirme süreçlerinin, kurumsal gelişim için içselleştirilmesi gereken önemli bir uygulama olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşler, değerlendirme süreçlerinin paydaşların güvenini kazanma ve kalite güvencesi sistemlerinde şeffaflığı artırma potansiyelini destekler niteliktedir.

Eğitimde kalite güvencesi kapsamında, yeterlik temelli program tasarımında paydaş katılımının kritik bir öneme sahip olduğu açıktır. Freeman, Harrison ve Wicks (2007), paydaşların karar alma süreçlerine dahil edilmesinin, eğitim programlarının uygulanabilirliğini artırdığını ifade etmektedir. Aynı şekilde, Ramsden (2003), öğrenci ve sektör temsilcilerinden alınan geri bildirimlerin, program içeriklerinin güncel gereksinimlere uyarlanması açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalar, paydaş katılımının, kalite güvencesi bağlamında programların sürekli gelişimini teşvik eden bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimde kaliteyi güvence altına alan yeterlik temelli programlarda şeffaf ve sürdürülebilir bir yapı oluşturulması, kalite güvencesi süreçlerinin etkinliğini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Stensaker ve Harvey (2011), şeffaflık odaklı süreçlerin, kalite güvencesinin katılımcı bir çerçeveye oturmasını sağladığını ve eğitim sistemine duyulan güveni artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Lozano, Lozano, Mulder, Huisingh ve Waas (2013), sürdürülebilirlik temelli programların uzun vadeli toplumsal fayda sağlama potansiyeline dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar, kalite güvencesi süreçlerinin sürdürülebilirlik ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda tasarlanmasının, eğitim sistemlerinin verimliliğini artırdığına işaret etmektedir.

### **5.1.3. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Niteliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda, eğitimde kalite güvencesi bağlamında yeterlik temelli program tasarımının öğelerinin, eğitim süreçlerinin bütüncül bir anlayışla ele alınmasını gerektirdiği ortaya konulmuştur. Hedeflerin, gerçekleştirilebilir ve izlenebilir nitelikte ifade edilmesi, programların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak açısından kritik bir unsurdur. Bloom ve Krathwohl (1956) tarafından geliştirilen bilişsel alanın sınıflandırılmasına yönelik taksonomi, hedeflerin net bir şekilde belirlenerek hem öğrencilere hem de eğitimcilere rehberlik etmesinde önemli bir model sunmaktadır. Benzer şekilde, Harden, Crosby ve Davis (1999), aşamalı hedeflerin öğrenci öğrenme deneyimlerini destekleyerek yükseköğretim programlarının başarısını artırdığını vurgulamıştır. Bu çalışmalar, hedeflerin yapılandırılmış ve açık bir şekilde tanımlanmasının, eğitimde kalite güvencesi sistemi bağlamında uygulanan yeterlik temelli programlarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, program içeriğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan ve uygulamaya dönük bir yaklaşımla tasarlanmasının programın başarısını artıracığı ortaya çıkmıştır. Tyler (1949) tarafından geliştirilen hedef temelli yaklaşım, içeriğin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesinin öğrenme süreçlerinde etkinliği artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, Kolb'un (2014) deneyimsel öğrenme döngüsü, uygulamaya dönük içeriğin öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini ve onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu görüşler, içeriğin yeterlik temelli program tasarımında yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda uygulamalı öğrenmeyi desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sektör temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda, program içeriğinin karar sürecinde etkili iletişim becerilerinin derslere entegre edilmesi ve yaratıcı, ilham verici içeriklerin geliştirilmesi, öğrencilere sektörel gerekliliklere uygun bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçladığı sonucuna varılmıştır. Tan (2021), eğitim içeriklerinin yaratıcı düşünceyi teşvik eden ve sektörel bağlamda güncel bilgiler içeren bir yapıda olmasının, öğrencilerin problem çözme ve yenilik geliştirme kapasitelerini artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca, örnek olay analizleri ve teknik geziler gibi gerçek yaşam bağlamında öğrenme fırsatları, öğrencilerin teorik bilgiyi pratikle birleştirmelerini desteklemektedir (Billett ve Choy, 2013). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin sadece akademik bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, iş dünyasında karşılaşılabilecekleri durumlara daha hazırlıklı hale gelmelerine olanak tanımaktadır.

Strateji, yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve eleştirel

düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hattie'nin (2009) yaptığı meta-analiz, aktif öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme çıktılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bonwell ve Eison (1991), aktif katılım odaklı yöntemlerin öğrencilerde derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, aktif öğrenme stratejilerinin, yeterlik temelli program tasarımında önemli bir bileşen olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, yeterlik temelli programların tasarımına yönelik sektör temsilcilerin görüşleri de, eğitimde teori ile pratiğin dengelenmesi gerektiği, uygulamalı ve yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, eğitim durumlarının seçiminde uygulamalı öğrenme yöntemlerine ağırlık verilmesi, aktif öğrenme ve proje temelli yaklaşımlar gibi pedagojik yaklaşımların önceliklendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlamak yönündedir. Prince (2013), uygulamalı ve proje temelli yaklaşımların, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek mesleki becerileri geliştirdiğini ve sektörel ihtiyaçlara yanıt verme kapasitelerini artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, bu tür yaklaşımların eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin iş dünyasına daha donanımlı bir şekilde katılmalarını sağlayabilir.

Değerlendirme süreçlerinin, eğitimin kalitesini artırmada kilit bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Black ve Wiliam (1998), değerlendirme süreçlerinin öğretim ile uyumlu hale getirilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Shavelson ve Webb (1991), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme yollarını destekleyerek programların kapsayıcılığını artırdığını ifade etmektedir. Değerlendirme süreçlerinin objektif ve güvenilir olması ise kalite güvencesi bağlamında şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlamaktadır.

#### **5.1.4. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda, eğitimde kalite güvencesi bağlamında, yeterlik temelli programların tasarımında temel yeterliklerin dinamik bir süreç olarak ele alınması ve sürekli güncellenmesinin kritik bir gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Hager ve Gonczi (1996), yeterliklerin dinamik yapısının, bireylerin meslek hayatındaki değişimlere uyum sağlama becerilerini artırdığını ve bunun kalite güvencesi standartlarıyla uyumlu bir yaklaşım sunduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Eraut (1994), yeterliklerin meslekle

ilişkilendirilmiş şekilde sürekli geliştirilmesi gerektiğini ve bu sürecin bireylerin iş gücü piyasasındaki başarısını artırdığını belirtmektedir. Bu görüşler, yeterliklerin güncel gereksinimlere uyum sağlamasının kalite güvencesi bağlamında önemini ortaya koymaktadır.

Yeterliklerin sistematik ve birbirleriyle ilişkili bir şekilde yapılandırılmasının, programların farklı koşullara uyum sağlayabilecek bir esnekliğe sahip olmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Harden vd. (1999), yeterliklerin sistematik bir yaklaşımla düzenlenmesinin, program çıktılarının daha işlevsel ve ölçülebilir hale gelmesini sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Winterton, Delamare-Le Deist ve Stringfellow (2006), esnek ve modüler yapılarla tasarlanan yeterlik temelli programların hem öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını hem de sektör taleplerini karşılamada etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalar, yeterliklerin yapılandırılmasının, programların etkililiğini artıran önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Yeterlik temelli programların tasarımında, akreditasyon standartlarıyla uyumluluğun dikkate alınması gereken önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. ENQA (2015), akreditasyon süreçlerinin eğitimde kalite güvencesinin sürdürülebilirliğini sağladığını ve yeterliklerin bu süreçlerle uyumlu hale getirilmesinin programların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlığını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, Knight (2007), uluslararası akreditasyon standartlarına uyumun, programların mezunlar için küresel iş gücü piyasasında daha geniş fırsatlar sunmasını sağladığını ifade etmektedir.

Araştırma sonucunda, yeterliklerin yaşamla ilişkilendirilebilir, somut ve ölçülebilir şekilde tasarlanmasının, programların başarısını öğrenci çıktılarına yansıyan somut kazanımlar aracılığıyla destekleyeceği ortaya konulmuştur. Eraut (1994), yeterliklerin yaşamla ilişkilendirilebilir bir yapıya sahip olmasının, bireylerin öğrendiklerini uygulama becerilerini artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Kolb (2014), deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla tasarlanan programların öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek dünyada kullanabilmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, yeterlik temelli programların gerçek yaşamla bağlantılı olarak tasarlanmasının, kalite güvencesi bağlamında öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

#### **5.1.5. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Eğitimde kalite güvencesi bağlamında yeterlik temelli programların bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesi boyutunda, teorik bilgi ile pratik becerilerin

bütünleştirilmesi ve teori-pratik tutarlılığının sağlanması temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Boud ve Molloy (2013), teori ve pratiğin birleştirilmesinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirdiğini ve iş dünyasındaki karmaşık durumlara hazırlıklı olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Tynjälä (2013), yükseköğretimde teori ile pratiğin entegrasyonunun, öğrencilerin bilgi transferi yapma ve gerçek dünyada uygulama becerilerini artırdığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, yeterlik temelli programlarda teori-pratik dengesi sağlanmasının, öğrencilerin mesleki becerilerle donatılmasında kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Bilgi, beceri ve tutumların kapsamlı bir çerçeveye tanımlanmasının, yeterlik temelli programların etkililiğini artırdığı ve sürdürülebilir öğrenme ortamları yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Schmidt, Cohen-Schotanus ve Arends (2009), bilgi, beceri ve tutumların açıkça tanımlanmasının, eğitim hedeflerinin daha iyi anlaşılmasına ve bireysel öğrenme yollarının belirlenmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, Rychen ve Salganik (2003), yeterliklerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının, bireylerin hem mesleki hem de sosyal yaşamlarına olumlu katkı sunduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, yeterliklerin kapsamlı bir çerçeveye yapılandırılmasının, eğitim programlarının kalitesini artırdığına işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda, yeterlik temelli programlarda ölçülebilir ve somut becerilere dayalı bir yaklaşım benimsemenin, programların işlevselliğini ve etkinliğini artırdığı belirlenmiştir. Öğrenme kazanımlarının açık, gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanması, bireylerin edindikleri bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini kolaylaştırır ve kalite güvencesi süreçlerine katkı sağlar (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023). Ayrıca, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını daha etkili bir şekilde ortaya koymalarına olanak tanır (Kılıç, 2020). Bu görüşler, ölçülebilir becerilere dayalı yaklaşımın, yeterlik temelli programlarda kalite güvencesi sistemlerinin güçlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, mesleki yeterliklerin geliştirilmesi bağlamında bireylerin mesleki etik değerleri benimsemelerinin ve güncel mesleki gelişmeleri takip etmelerinin, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli katkılar sağladığı ortaya konulmuştur. Lozano, Merrill, Sammalisto, Ceulemans ve Lozano (2017), mesleki etik değerlerin, öğrencilerin iş yaşamındaki karar verme süreçlerinde rehberlik sağladığını ve sürdürülebilir iş uygulamalarını desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Dall'Alba ve Sandberg (2010), mesleki etik değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesinin, bireylerin mesleki

kimliklerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, mesleki yeterliklerin geliştirilmesinin, bireylerin profesyonel yaşamlarında daha etkin ve etik bir şekilde hareket etmelerini desteklediğini göstermektedir.

#### **5.1.6. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, yeterlik temelli programlarda öğrenci merkezli öğretim bağlamında, öğretim süreçlerinin öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde planlanması, eğitim sürecinin etkinliğini artıran temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Hattie (2011), öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine hale getirerek öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir etki yarattığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Freeman vd. (2014), aktif katılımın teşvik edildiği öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik performanslarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, yeterlik temelli programlarda aktif katılımı teşvik eden yaklaşımların, öğrenim süreçlerinin başarısına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, programların bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap edebilmesinin, esnek ve kapsayıcı bir yapının önemini ortaya koyduğu belirlenmiştir. Tomlinson (2017), farklı öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayan bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenme sürecindeki aktif rollerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Säljö (2014), öğrenme farklılıklarına duyarlı programların, öğrenenlerin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak eğitim süreçlerini daha kapsayıcı hale getirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların, öğrenci merkezli yeterlik temelli programların etkili bir şekilde uygulanmasında kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kişisel, mesleki ve akademik gelişim doğrultusunda bireylerin kişisel becerilerinin kazandırılması ve yönlendirilmesinin, yeterlik temelli eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Lozano vd. (2017), öğrenci merkezli yaklaşımların bireylerin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirerek onları iş gücü piyasasına daha hazır hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, Zimmerman ve Schunk (2011), öz düzenleme becerilerinin öğrenci merkezli öğretim süreçlerinde teşvik edilmesinin, bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu görüşler, öğrenci merkezli programların bireylerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sunma potansiyelini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli yaklaşımın, öğrenme deneyimini bireysel ihtiyaçlarla uyumlu hale getirerek öğrenim süreçlerini daha etkili hale getirme potansiyeli sunduğu ortaya çıkmıştır. Anderson ve Krathwohl (2001), öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerinin desteklenmesinin, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimlerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Biggs ve Tang (2011), öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin öğrenme çıktılarının kalitesini artırarak yeterlik temelli programların genel başarısını desteklediğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, öğrenci merkezli yeterlik temelli programların, bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir hale getirdiğini ortaya koymaktadır.

### **5.1.7. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Fiziksel Koşullara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yeterlik temelli programlarda fiziksel koşulların ve teknolojik altyapının uygun şekilde düzenlenmesi, öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırdığı araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Teknolojik donanımlarla desteklenmiş altyapının oluşturulması, modern eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek için temel bir gerekliliktir. Redecker ve Punie (2017), dijital teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegre edilmesinin, öğrencilerin beceri gelişimini hızlandırarak onları dijital iş gücü piyasasına hazırladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Bond, Marín, Dolch, Bedenier ve Zawacki-Richter, (2018), teknoloji destekli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek yeterlik temelli programların etkinliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, teknolojik altyapının yeterlik temelli programlarda eğitimin kalitesini artırmada önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenme ortamlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesinin, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi için temel bir gereklilik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Temple (2014), fiziksel öğrenme alanlarının tasarımının, öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ve iyi tasarlanmış öğrenme ortamlarının öğrenme çıktılarında iyileşmelere yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca, Barrett, Davies, Zhang ve Barrett (2015), esnek ve öğrenci dostu tasarımların, öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, yeterlik temelli programların fiziksel koşullarında öğrenci ihtiyaçlarının önceliklendirilmesinin önemini destekler niteliktedir.

Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi, eğitimde etkililiği artıran bir diğer önemli unsur olarak belirlenmiştir. Bower ve Sturman (2015),

uygulamalı derslerde kullanılan dijital araçların, öğrenme süreçlerini daha etkileşimli ve erişilebilir hale getirdiğini vurgulamaktadır. Özellikle simülasyonlar, artırılmış gerçeklik ve sanal laboratuvar gibi araçlar, öğrencilerin karmaşık kavramları daha kolay anlamalarına olanak tanımaktadır. Örneğin, Wang, Wu, Wang, Chi ve Wang (2018), artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin teorik bilgilerini pratik bağlamlarla ilişkilendirme kapasitelerini artırdığını ve öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle takım çalışmasına dayalı projelerde dijital araçların kullanımı, öğrencilerin iş dünyasında gereksinim duyacakları yeterliklerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu tür araçlar, sadece bilgi aktarımını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecini daha kapsayıcı ve motive edici hale getirir. Dolayısıyla, uygulamalı derslerde dijital araçların kullanımı, yeterlik temelli programlarda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendiren ve mezuniyet sonrası iş dünyasına hazırlanmalarına yardımcı olan kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu araçların etkin bir şekilde kullanılması, eğitimde hem kaliteyi artırmakta hem de sektörel gereksinimlere uyum sağlayacak becerilerin kazandırılmasına katkı sunmaktadır.

Materyal kullanımı açısından, öğrencilerin materyallere kolay erişiminin sağlanması ve güncel materyallerin kullanılması, yeterlik temelli programların fiziksel altyapısında dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar arasında olduğu belirlenmiştir. OECD (2018), öğrenme materyallerine erişimin, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine dikkat çekerek, materyal eksikliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Güncel ve erişilebilir materyallerin kullanımı, öğrencilerin hem bireysel öğrenme deneyimlerini hem de grup çalışmalarındaki etkileşimlerini geliştirmektedir. Simons, van der Linden ve Duffy (2000), öğrenme materyallerine kolay erişimin, öğrencilerin bağımsız öğrenme süreçlerini desteklediğini ve eğitimde eşitlik ilkelerine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu tür materyallerin öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirme sürecinde etkili bir şekilde kullanılması, yeterlik temelli programların başarıya ulaşmasında temel unsurlardan biridir. Materyal erişiminin kolaylaştırılması ve güncel materyallerin sağlanması, yeterlik temelli programların fiziksel altyapısının bir parçası olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek mesleki yeterliklerini geliştirmelerine olanak tanımakta ve eğitim programlarının kalitesini artırmaktadır.

Sektör temsilcileri, öğretim ortamlarında teknolojiyle güçlendirilmiş altyapıların, teknik donanım ve laboratuvar desteklerinin sağlanmasının, öğrencilerin yenilikçi ve yaratıcı projeler geliştirmelerini destekleyeceğini belirtmiştir. Welzant vd. (2015), teknolojik altyapının modern eğitim programlarında kritik bir rol oynadığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, özgürlükçü ve yaratıcı eğitim

ortamlarının tasarlanması, öğrencilerin inovasyon becerilerini geliştirerek, yenilikçi düşünceye sahip bireyler olarak mezun olmalarını desteklemektedir (Kim ve McLean, 2012).

### **5.1.8. Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlarda Eğitici Kadrosuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmaya katılan uzmanlar, yeterlik temelli programların başarısında, eğitici kadronun niteliğinin ve mesleki gelişimi kritik öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğiticilerin alanında yetkin, pedagojik açıdan donanımlı ve mesleki olarak güncel bilgilere sahip olması, programların hedeflenen yeterliklere ulaşmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), eğitimcilerin mesleki yeterliklerinin, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu yeterliklerin sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Knight (2012), yeterlik temelli programlarda eğitici kadronun sadece bilgi aktarıcısı değil, rehber ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşler, eğitici niteliğinin yeterlik temelli programların başarısına olan katkısını göstermektedir.

Eğitici kadronun sürekli mesleki gelişim fırsatlarıyla desteklenmesi, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlayacağından eğitimin kalitesini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Kennedy (2016), mesleki gelişim programlarının, eğitimcilerin sınıf uygulamalarını geliştirdiğini ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Villegas-Reimers (2003), sürekli mesleki gelişimin eğitimcilerin mesleki motivasyonunu artırarak, onların öğrencilerle daha üretken bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu durum, mesleki gelişimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

Eğitici kadronun seçimi ve desteklenmesinde, alan bilgisinin yanı sıra öğrencilerle güçlü iletişim kurma ve motivasyon oluşturma becerilerinin de kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Carless ve Boud (2018), etkili öğretimin yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya dayandığını ve bunun için eğitimcilerin güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, nitelikli eğitimcilerin seçilmesi kadar, onların iletişim ve rehberlik kapasitelerinin geliştirilmesi de programların etkinliğini artıran bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğiticilerin okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki tatminlerini ve programlara olan bağlılıklarını artırabileceği, araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bir diğer bulgudur. OECD (2019), öğretim elemanlarının mesleki tatmin düzeylerinin, öğrenci başarılarını ve eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde,

Klassen, Usher ve Bong (2010), öğretim elemanlarının çalışma koşullarının iyileştirilmesinin, onların mesleki bağlılıklarını artırarak daha verimli çalışmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu durum, eğitici kadroya sağlanan desteğin, programların sürdürülebilirliğine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının mesleki gelişim fırsatlarına erişimi, mesleki tatmin düzeylerini artıran diğer önemli bir faktördür. Day ve Gu (2013), mesleki gelişim imkanlarının öğretim elemanlarının kendilerini yeniliklere ve değişen eğitim ihtiyaçlarına daha kolay uyum sağlamalarına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinin güncel ihtiyaçlara uyum sağlayarak daha etkili bir hale gelmesini desteklemektedir. Benzer şekilde, Johnson ve Birkeland (2015), öğretim elemanlarına sağlanan mesleki gelişim ve destek olanaklarının, onların eğitim süreçlerindeki rollerini güçlendirerek programların sürdürülebilirliğine önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir.

Sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, yeterlik temelli programların yalnızca öğrencilere değil, eğitimcilerle yönelik de iyileştirme süreçlerini içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ryan ve Deci (2017), eğitici kadronun mesleki motivasyonunun ve mesleki itibarı destekleyici uygulamaların, eğitim süreçlerinde öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitici kadronun sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişiminin sağlanması, programın genel başarısına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, eğitici kadronun nitelikleri, yalnızca bireysel düzeyde mesleki tatmin ve bağlılık düzeylerini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim süreçlerinin kalitesini ve programların sürdürülebilirliğini de destekleme potansiyeline sahiptir. Mesleki gelişim fırsatları, iyileştirilmiş çalışma koşulları ve destekleyici bir kurum kültürü, öğretim elemanlarının daha motive ve etkili bir şekilde çalışmalarını mümkün kılacağı ifade edilebilir. Bu tür destek mekanizmaları, yeterlik temelli programların başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynar.

#### **5.1.9. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yeterlik temelli lisans programlarında mezunların sahip olması beklenen yeterlikler, mesleki bilgi, mesleki beceri, kişisel beceriler ile tutum ve değerler olmak üzere dört temel başlık altında toplanmıştır. Mesleki bilgi bağlamında, bireylerin derinlemesine alan bilgisine sahip olmaları ve bu bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerinin büyük önem taşıdığı ortaya konulmuştur. Marginson (2019), derinlemesine disiplin bilgisi edinmenin, bireylerin mesleki uzmanlıklarını geliştirmelerine ve karmaşık sorunları çözme kapasitelerini artırmalarına olanak tanıdığını

ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, OECD (2019), yabancı dil bilgisine sahip bireylerin iş gücü piyasasında daha geniş fırsatlara eriştiğini ve küresel bir bakış açısı kazandığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, mesleki bilgi yeterliklerinin bireylerin mesleki başarılarını destekleyici bir temel sunduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, mesleki beceriler açısından, dijital becerilerin geliştirilmesi ve teknolojinin etkin kullanımı, modern iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verebilmek adına öncelikli yeterlikler arasında yer aldığı ortaya konulmuştur. Dijital becerilerin geliştirilmesi, bireylerin dijital dönüşüme uyum sağlamasında ve iş gücü piyasasında rekabet avantajı elde etmesinde önemli bir unsur olduğunu belirtmek gerekir. Ferrari (2013), dijital yeterliklerin yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmaması, aynı zamanda dijital ortamda bilgi üretme ve paylaşma kapasitesini de içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüş, dijital becerilerin yeterlik temelli programlarda mezunların donanımlı bireyler olarak yetişmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, mesleki beceriler kapsamında, bilginin transfer edilebilirliği ve mesleğe yönelik teknik becerilerin kazandırılmasının temel unsurlar arasında yer aldığı vurgulanmaktadır. Tynjälä (2013), bilginin farklı bağlamlarda uygulanabilirliğinin, bireylerin mesleki adaptasyon süreçlerini kolaylaştırdığını ve iş gücü piyasasındaki değişimlere uyum sağlamalarını desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Billett ve Choy (2013), teknik becerilerin yalnızca meslek içindeki etkinliği artırmakla kalmadığını, aynı zamanda bireylerin mesleki kimliklerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, teknik becerilerle desteklenen yeterlikler, mezunların mesleki uzmanlıklarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Yeterliklerin iş gücü piyasasındaki karşılığı, mezunların sektörel ihtiyaçlara yanıt verebilmeleriyle ilişkilidir. World Economic Forum (2021), modern iş gücü piyasasında bireylerden beklenen yeterliklerin hızla değiştiğini ve yeterlik temelli programların bu değişimlere ayak uyduracak bireyler yetiştirme açısından etkili olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki diğer çalışmalar ışığında, mezunların sahip olduğu mesleki bilgi ve becerilerin, onların iş gücü piyasasındaki konumlarını güçlendirdiği ve kariyer başarılarını desteklediği açıktır.

Sektör temsilcileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, işe alım süreçlerinde mezunlardan beklenen yeterlikler, mesleki ve teknik yeterlikler, sektör odaklı yeterlikler ve kişisel yeterlikler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu yeterlikler, mezunların iş dünyasında etkili bir şekilde yer almalarını sağlamak için gerekli

beceri ve niteliklere işaret etmektedir. Mesleki ve teknik yeterlikler bağlamında, mezunlardan mesleki aidiyet, gelişmiş dijital beceriler ve sonuç odaklı çalışma becerileri gibi unsurlar beklenmektedir. Redecker ve Punie (2017), dijital becerilerin yalnızca teknolojiye hakimiyet değil, aynı zamanda bilgi yönetimi ve yaratıcı çözümler üretme kapasitesini de içerdiğini belirtmektedir. Tüm bunların yanı sıra, sonuç odaklı çalışma becerilerinin, iş dünyasında hızlı ve etkili çözümler üretmede kritik olduğu ifade edilebilir. Bu yeterlikler, mezunların değişen sektör ihtiyaçlarına hızla adapte olabilmelerini desteklemektedir.

Görüşmelerden elde edilen temalar arasında yer alan sektör odaklı yeterlikler, mezunların iş organizasyonu oluşturma, kalite sistemlerine hakimiyet ve enerji verimliliği gibi alanlarda bilgi ve beceri sahibi olmalarını kapsamaktadır. Deming (1986), kalite sistemlerine hakimiyetin, kurumların sürdürülebilirliğini ve verimliliğini artırmada temel bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca, Lozano vd. (2017), enerji ve verimlilik konularına duyarlılığın, mezunların sürdürülebilir iş süreçlerine katkı sağlayan önemli bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Farklı sektörel dinamiklere uyum sağlama becerisi ise, mezunların iş dünyasındaki çeşitliliğe ve değişkenliğe uyum sağlama kapasitelerini artırmaktadır.

#### **5.1.10. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Kişisel Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lisans programı mezunlarının sahip olması gereken kişisel becerilerin, bireylerin değişen dünyada etkili ve başarılı bireyler olabilmeleri açısından önem arz ettiği ifade edilebilir. Araştırma sonucunda, değişime uyum sağlama ve yeniliğe açıklık gibi özellikler, bireylerin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. OECD (2019), değişime uyum ve öğrenmeye açıklık becerilerinin, bireylerin hızla değişen iş gücü piyasasında başarılı olmaları için temel yeterlikler arasında yer aldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, van der Heijden, Boon, van der Klink ve Meijs (2009), bireylerin yeniliğe açıklık ve öğrenmeye olan motivasyonlarının, kariyer başarılarını ve mesleki tatminlerini artırdığını belirtmektedir. Bu görüşler, kişisel gelişimin modern iş gücü piyasasında önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, zaman yönetimi, öz düzenleme ve sorumluluk becerileri, mezunların bireysel ve mesleki yaşamlarında daha etkili olmalarını sağlayan temel nitelikler olduğu belirlenmiştir. Zimmerman ve Schunk (2011), öz düzenleme becerilerinin, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetme ve hedeflerine ulaşma kapasitelerini artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Claessens, van Eerde, Rutte ve Roe (2007), zaman yönetimi becerilerinin, bireylerin iş yükü ile başa çıkmalarına yardımcı olarak stres seviyelerini düşürdüğünü ve verimliliklerini

artırdığını belirtmektedir. Bu becerilerin, bireylerin hem akademik hem de profesyonel alanlarda daha etkili olmalarına katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, liderlik, problem çözme ve kriz yönetimi becerileri, bireylerin girişimcilik ve karar verme süreçlerinde etkili bir şekilde yer almalarını sağladığı belirlenmiştir. Northouse (2016), liderlik becerilerinin, bireylerin karmaşık organizasyonel yapılar içinde etkin kararlar almasını ve ekiplerini başarıya yönlendirmesini mümkün kıldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Mumford, Marks, Connelly, Zaccaro ve Reiter-Palmon (2000), problem çözme ve kriz yönetimi becerilerinin, bireylerin hızlı ve etkili kararlar alarak mesleki başarılarını artırdığını belirtmektedir. Bu yeterliklerin, mezunların dinamik iş dünyasında daha güçlü bir konuma sahip olmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Düşünme becerileri bağlamında, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeterliklerinin geliştirilmesi, bireylerin karmaşık sorunları çözme kapasitelerini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Facione (2015), eleştirel düşünmenin bireylerin mantıksal kararlar almasını ve sorunları etkili bir şekilde çözmesini sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Cropley (2015), yaratıcı düşünme becerilerinin, bireylerin yenilikçi çözümler üretme kapasitesini artırarak hem bireysel hem de kurumsal düzeyde fayda sağladığını ifade etmektedir. Bu yeterlikler, bireylerin hem akademik hem de mesleki alanlarda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olabileme potansiyeline sahiptir.

Sosyal beceriler açısından, takım çalışması, kişilerarası iletişim ve gelişmiş duygusal zekâ, bireylerin profesyonel çevrelerinde etkin bir şekilde yer almasını sağlayan temel nitelikler arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Goleman (2005), duygusal zekânın, bireylerin iş yerindeki ilişkilerini ve liderlik kapasitelerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Salas, Tannenbaum, Kraiger ve Smith-Jentsch (2012), etkili takım çalışmasının, bireylerin iş birliği yapma ve kolektif hedeflere ulaşma becerilerini artırdığını ifade etmektedir. Sosyal beceriler, bireylerin profesyonel ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Sektör temsilcileriyle yapılan görüşmeler, işverenlerin birtakım yeterlikleri önceliklendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu kişisel yeterlikler arasında, karar verme, problem çözme, etkili iletişim ve liderlik gibi beceriler öne çıkmaktadır. Northouse (2016), liderlik becerilerinin bireylerin ekip çalışmasını koordine etme ve iş süreçlerini yönlendirme kapasitelerini artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Goleman (2005), etkili iletişim ve duygusal zekânın, bireylerin profesyonel çevrelerinde daha güçlü ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmektedir. Bunların yanı sıra, öğrenmeye ve gelişime açık olma, güçlü iletişim becerileri,

disiplin ve özveri gibi nitelikler, mezunların iş dünyasında başarılı olmaları için önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu yeterlikler, mezunların sadece teknik bilgiye değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilere de sahip olmalarını gerektiren iş dünyası beklentilerini yansıtmaktadır.

Güçlü iletişim becerilerinin, iş dünyasında ekip çalışması ve müşteri ilişkilerinin yönetiminde temel bir rol oynadığı belirlenmiştir. Salas vd. (2012), etkili iletişim becerilerinin, takım çalışmasının verimliliğini artırdığını ve bireylerin iş yerinde daha uyumlu bir şekilde çalışmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Duygusal zekânın gelişmiş olması, bireylerin hem profesyonel ilişkilerde hem de problem çözme süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağladığı öne çıkmıştır. Goleman (2005), duygusal zekânın yalnızca bireylerin duygularını yönetmelerine değil, aynı zamanda başkalarının duygusal durumlarını anlayarak sosyal ilişkileri güçlendirmelerine de katkı sunduğunu belirtmektedir. Nitekim katılımcılardan birinin ifade ettiği *“Kendi duygularını yönetemeyen insan, başkasını da anlayamaz.”* ifadesi de tüm bu sonuçları destekler niteliktedir.

Analitik ve stratejik düşünme becerileri, mezunların karmaşık sorunları çözme ve uzun vadeli hedeflere ulaşma kapasitelerini artıran önemli nitelikler arasında sayılmaktadır. Facione (2015), analitik düşünme becerilerinin bireylerin mantıksal kararlar almasını kolaylaştırdığını ve iş süreçlerini daha etkin bir şekilde yönettiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, Mintzberg (2017), stratejik düşünmenin bireylerin hem organizasyonel hedeflere uyum sağlamalarını hem de yenilikçi çözümler üretmelerini mümkün kıldığını ifade etmektedir.

Araştırma sonucunda, disiplin ve özverinin, bireylerin iş süreçlerinde süreklilik ve tutarlılık göstermelerine olanak tanıyan kişisel nitelikler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ryan ve Deci (2017), bireylerin özverili ve disiplinli davranışlarının, hem bireysel hem de ekip performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, bu tür davranışların bireylerin meslek hayatındaki güvenilirliklerini ve profesyonel itibarlarını artırdığı söylenebilir.

Sektör temsilcileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, müzakere becerisinin, iş yerindeki çatışmaları çözme ve iş birliklerini geliştirme açısından önem taşıdığı belirlenmiştir. Brett ve Thompson (2016), müzakere becerilerinin bireylerin iş yerindeki sosyal uyumunu artırdığını ve organizasyonel başarıya katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu tür becerilerin, bireylerin yalnızca bireysel başarılarını değil, aynı zamanda ekip başarısını da destekleyeceği belirtilebilir.

### **5.1.11. Lisans Mezunlarının İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları için Sahip Olması Beklenen Tutum ve Değerlere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lisans programı mezunlarının sahip olması gereken tutum ve değerler, bireylerin etik, sosyal ve profesyonel yaşamlarında başarıyı sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Küresel bilinç, sosyal duyarlılık ve mesleki adanmışlık başlıkları altında değerlendirilen bu yeterlikler, mezunların hem bireysel hem de toplumsal katkılar sunmasını mümkün kılabilir. Küresel bilinç bağlamında, farklı kültürlerle saygı ve evrensel değerlere bağlılık, bireylerin uluslararası bağlamda etkili bir şekilde yer almalarını sağlama potansiyeline sahiptir. Deardorff ve Jones (2009), kültürler arası yeterliklerin, bireylerin küresel düzeyde daha etkin iletişim kurmalarını ve farklı toplumsal bağlamlarda iş birliği yapmalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca, Knight (2007), küresel farkındalığın, bireylerin uluslararası iş gücü piyasasında rekabetçi bir avantaja sahip olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, küresel bilinç tutumunun yeterlik temelli programların önemli bir hedefi olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan mezunların sahip olması beklenen yeterlikler arasında olan sosyal duyarlılık bilinci, mezunların toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilme ve bu doğrultuda sorumluluk alma kapasiteleriyle ilişkilidir. Sosyal sorumluluk bilincinin, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılıklarını artırdığını ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sunduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, Bourn (2018), mezunların vizyoner bir anlayışla geleceğe yönelik stratejik düşünme becerilerini geliştirmelerinin, toplumların sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar, sosyal duyarlılık ve toplumsal sorumluluk bilincinin, mezunların bireysel ve toplumsal fayda sağlaması açısından önemini ortaya koymaktadır.

Sektör temsilcileri ile yapılan görüşmelerde, mezunlardan beklenen tutum ve değerler arasında yer alan mesleki adanmışlık ise, bireylerin meslek hayatlarındaki etik değerlere ve profesyonel kimliklerine olan bağlılıklarıyla ilişkilidir. Brown ve Treviño (2006), meslek etiği kurallarına bağlılığın, bireylerin meslek yaşamındaki güvenilirliklerini ve itibarlarını artırdığını ifade etmektedir. Aynı şekilde, Meyer, Allen ve Smith (1993), mesleğe duyulan aidiyetin ve işe olan sevginin, bireylerin uzun vadeli profesyonel başarısını ve iş tatminini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu durum, mesleki adanmışlığın bireylerin kariyer gelişimindeki kritik rolünü göstermektedir.

Bu tutum ve değerlerin bireylerin etik ve sosyal gelişimlerine katkıları, yeterlik temelli programların hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir. Hoskins ve Crick (2010), bu tür

programların etik ve sosyal sorumluluk anlayışını bireylerin kişisel gelişimlerine entegre ederek, onları daha bilinçli ve etkin bireyler haline getirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, tutum ve değerlerin geliştirilmesi, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da destekleyen bir çerçeve sunmaktadır.

Görüşmeler sonucunda, mesleki aidiyet ve sektörel terminolojiye hakimiyet, mezunların mesleki kimliklerini güçlendiren unsurlar arasında sayılmaktadır. Meyer vd. (1993), mesleki aidiyetin bireylerin iş yerindeki bağlılıklarını artırarak, uzun vadeli mesleki başarıyı desteklediğini ifade etmektedir. Teknik yeterlikler ve temel alan bilgisine hakimiyet ise, mezunların mesleki uzmanlıklarını ortaya koyan önemli nitelikler olarak değerlendirilmiştir. Bu yeterlikler, mezunların sektörel beklentilere uygun şekilde yetiştirilmesi açısından kritik bir çerçeve sunmaktadır.

#### **5.1.12. Lisans Mezunlarının Performanslarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sektör temsilcilerinin görüşleri, lisans mezunlarının iş gücü piyasasındaki performanslarında hem güçlü hem de zayıf yönlerin bulunduğunu göstermektedir. Mezunların sektöre uyum sağlayabilme kapasiteleri, işverenler tarafından öne çıkarılan güçlü yönlerden biridir. Redecker ve Punie (2017), dijital çağda mezunların teknolojiye hızlı adapte olma yeteneklerinin, iş dünyasında değişimlere kolaylıkla yanıt vermelerini sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, Billett ve Choy (2013), eğitim süreçlerinin mezunlara sektörel dinamikleri anlama ve iş ortamına uyum sağlama becerileri kazandırdığını belirtmektedir. Bu durum, yeterlik temelli programların mezunların sektörel beklentilere yanıt verebilecek bir çerçevede şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Mezunların teknolojiyi kolayca adapte edebilme becerileri ve mesleki sürekliliğe olan eğilimleri, işverenler tarafından takdir edilen diğer önemli unsurlardır. Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yetisi, yalnızca bireylerin mevcut görevlerini daha verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda değişen teknolojik altyapılara hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına da olanak tanır. Redecker ve Punie (2017), dijital becerilerin, bireylerin iş gücü piyasasında rekabet avantajı elde etmelerine ve dijital ekonominin gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, özellikle dijitalleşmenin hızlı bir şekilde yaygınlaştığı günümüz iş dünyasında bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaktadır. Teknolojik adaptasyon becerisi, bireylerin yalnızca teknolojiyi kullanmalarını değil, aynı zamanda bu teknolojiyi mesleki süreçlere entegre etmelerini de kapsar. Bireylerin teknolojik araçları iş süreçlerine entegre edebilme yeterlikleri, yenilikçi çözümler geliştirme kapasitelerini artırma ve bu yeterliğin organizasyonel başarıyı

destekleme potansiyeline sahiptir. Aynı zamanda, teknoloji adaptasyonu, bireylerin sürekli öğrenme becerileriyle desteklenerek mesleki sürekliliğe olan eğilimlerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda, bireylerin kendilerini mesleki gelişim alanında sürekli olarak yenilemeleri, iş dünyasında uzun vadeli başarıyı mümkün kılmaktadır.

Zayıf yönler arasında motivasyon eksikliği, gerçekçi olmayan yüksek beklentiler ve öz güven eksikliği gibi bireysel faktörler yer almaktadır. Ryan ve Deci (2017), bireysel motivasyonun düşük olmasının, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek bireylerin iş dünyasındaki performansını düşürdüğünü ifade etmektedir. Ayrıca, öz güven eksikliğinin mezunların iş yerindeki inisiyatif alma kapasitelerini sınırladığı ortaya çıkmıştır.

Mesleki bilgi eksikliği ve problem çözme becerisi yetersizliği gibi mesleki ve teknik eksiklikler de dikkat çeken diğer zayıf yönler arasında sayılmaktadır. Tynjälä (2013), mesleki bilgi ve problem çözme becerilerinin bireylerin iş dünyasındaki karmaşık durumlarla başa çıkmalarını sağladığını ve bu eksikliklerin kariyer gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu bulgular, yeterlik temelli programlarda mesleki bilgi ve beceri gelişimine daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Sosyal uyum sorunları, inisiyatif alamama ve yaratıcı düşünme becerisi eksikliği ise mezunların iş ortamında etkin bir şekilde yer almalarını zorlaştıran diğer unsurlar arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Goleman (2005), duygusal zekânın ve sosyal becerilerin gelişiminin, bireylerin iş yerindeki uyumunu ve iş birliği yeteneklerini artırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sosyal becerilerin desteklenmesi ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, mezunların iş dünyasındaki etkinliklerini artırmak için kritik bir adım olarak görülmektedir.

### **5.1.13. Sektörün İstihdam Politikalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sektörün istihdam politikalarına ilişkin değerlendirmeler, mesleki yeterliklerin önceliklendirildiği ve sürekli gelişime açık bir yaklaşımın esas alındığı bir yapıyı ortaya koymaktadır. Mesleki yeterlik standartlarının iş gücü piyasasında kalite güvencesi sağlaması ve bireylerin sektörel beklentilere uygun nitelikler kazanmasına olanak tanınması, bu politikaların temel hedeflerinden biri olarak öne çıkmaktadır (CEDEFOP, 2017). Sürekli gelişim yaklaşımı, bireylerin sektörel yeniliklere adapte olmasını sağlamak için ek eğitimler ve mesleki gelişim fırsatlarının önemini vurgulamaktadır. Özellikle bireylerin güncel becerilerle donatılması, iş dünyasında rekabet avantajı elde etmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (European Commission, 2016).

Bu bağlamda, pozisyona özgü görev tanımlarının oluşturulması ve yetkinlik kitlerinin

uygulanması gibi uygulamalar, bireylerin mesleki bilgilerini pozisyon gereklilikleriyle uyumlu hale getirerek iş gücü piyasasında daha etkili bir şekilde yer almalarını sağladığı değerlendirilmiştir. Meyer vd. (1993), görev tanımlarının ve mesleki yeterliklerin net bir şekilde belirlenmesinin bireylerin iş yerindeki başarılarını artırdığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, mesleki gelişime açıklık ve sürekli öğrenme kültürünün desteklenmesinin, çalışanların sektördeki hızlı değişimlere uyum sağlamasını kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Bireylerin bu tür dinamik sistemlerde öğrenme ve gelişim süreçlerini sürdürmeleri, kariyer gelişimlerini desteklediği ve organizasyonların verimliliğine katkıda bulunduğu iddia edilebilir.

#### **5.1.14. Lisans Programlarının İş Hayatına Hazırlık Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sektör temsilcilerinin lisans programlarının iş hayatına hazırlık düzeyine ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilere sektör dinamiklerine yönelik farkındalık kazandırmanın ve sektörel gereksinimlere uygun yeterlikler geliştirmelerinin eğitim sürecinde öncelikli hedeflerden biri olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öğrencilere yalnızca teorik bilgi kazandırmanın ötesine geçilerek, sektörel farkındalık ve uygulamaya dayalı becerilerin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Clarke ve Winch (2015) ise, sektör odaklı eğitimin, öğrencilerin iş gücü piyasasına geçişlerini kolaylaştırdığını ve mezuniyet sonrası istihdam şanslarını artırdığını ifade etmektedir.

Sektör temsilcilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, lisans programlarının sektörel gereksinimlere uyumlu hale getirilmesinin, öğrencilerin akademik eğitimleri ile mesleki yaşamları arasındaki uyumu güçlendiren bir strateji olarak öne çıktığını göstermektedir. Teorik eğitimin sektörel ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, öğrencilerin yalnızca bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi iş dünyasında uygulama becerisi kazanmalarını da sağlamaktadır. Kim ve McLean (2012), okul ve mesleki yaşamın uyumlu hale getirilmesinin, öğrencilerin mezuniyet sonrası karşılaştıkları iş ortamlarına daha hazırlıklı olmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Billett ve Choy (2013), eğitim programlarının uygulamaya yönelik olarak tasarlanmasının öğrencilerin iş dünyasında karşılaştıkları sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretebilmelerini mümkün kıldığını ifade etmektedir.

#### **5.1.15. Mezun Yeterliklerini Artırmaya Yönelik Gerekliliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sektör temsilcilerinin mezun yeterliklerini artırmaya yönelik değerlendirmeleri, lisans

programlarının teknik yeterliklerin yanı sıra iletişim, kişisel gelişim ve profesyonel becerilere de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, etkili iletişim yeteneklerinin kazandırılması ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, iş dünyasında mezunların karşılaştıkları karmaşık etkileşimlerde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Goleman (2005), iletişim becerilerinin ve duygusal zekânın geliştirilmesinin, bireylerin profesyonel ilişkilerde daha güçlü bağlar kurmasına ve liderlik kapasitelerini artırmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Salas vd. (2012), takım çalışması ve etkili iletişim becerilerinin iş ortamında iş birliğini ve üretkenliği artırdığını vurgulamaktadır.

Teknik ve profesyonel beceriler bağlamında, mesleki beceriler, süreç yönetimi, liderlik ve stres yönetimi gibi yeterliklerin kazandırılması, mezunların iş dünyasındaki başarılarını destekleyen kritik unsurlar arasında değerlendirilmiştir. Northouse (2016), liderlik becerilerinin yalnızca bireylerin organizasyonel süreçlerde daha etkin rol oynamasını değil, aynı zamanda takım çalışmasını ve organizasyonel hedeflere ulaşılmasını da kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, stres yönetimi gibi becerilerin bireylerin mesleki performanslarını artırarak iş dünyasında uzun vadeli başarı sağlamalarına katkıda bulunduğunu ileri sürülebilir. Bu yeterlikler, mezunların iş dünyasındaki değişken ve talepkâr çalışma ortamlarına daha hızlı uyum sağlamalarını mümkün kılmaktadır.

Kişisel gelişim açısından ise özgüven, empati ve yaratıcı düşünme yeterliklerinin geliştirilmesi, lisans programlarının bireylerin sadece teknik yeterliklerini değil, aynı zamanda bireysel ve duygusal kapasitelerini de güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Facione (2015), yaratıcı düşünme becerilerinin bireylerin karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler üretmelerini sağladığını ve bu durumun hem bireysel hem de organizasyonel başarıya katkı sunduğunu ifade etmektedir. Empati ve özgüven gibi kişisel becerilerin geliştirilmesi ise bireylerin yalnızca profesyonel yaşamlarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini de olumlu etkilemektedir (Zimmerman ve Schunk, 2011).

#### **5.1.16. Lisans Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Lisans programlarının geliştirilmesine yönelik sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, özel sektör, kamu kurumları ve kalite güvence sistemlerinin bir araya gelerek eğitim sürecine katkıda bulunmasının önemini vurgulamaktadır. Özel sektör bağlamında, sektörel deneyimlerin paylaşılması, öğrencilerin kariyer planlamalarına rehberlik edilmesi ve teknik gezilere destek sağlanması, öğrencilerin sektörel gerekliliklere uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Andrews ve Higson'a (2008) göre, özel sektörün sunduğu bu tür katkılar, öğrencilerin hem teorik hem de pratik beceriler kazanmalarını sağlayarak

mezuniyet sonrası istihdam fırsatlarını artırmaktadır. Ayrıca, bu tür uygulamalı deneyimlerin, öğrencilerin sektörel farkındalık kazanmalarına ve iş dünyasının dinamiklerini anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Sektör temsilcilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kamu kurumlarının staj süreçlerini daha etkili bir şekilde izleyerek yapılandırması ve finansal destek sağlamanın, öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Jackson ve Wilton'a (2016) göre, kamu kurumlarının desteklediği staj programları, öğrencilerin iş gücü piyasasına daha hazırlıklı bir şekilde girmelerine ve mesleki yeterliklerini artırmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle finansal desteğin artırılması, dezavantajlı öğrencilerin mesleki gelişim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmasını sağlamaktadır.

Özel sektör ve üniversiteler arasında karşılıklı değer yaratımına dayalı iş birliği modellerinin, öğrencilerin akademik bilgi ile sektörel deneyimleri birleştirmelerine olanak tanıyan unsurlar arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Wilson'a (2012) göre, üniversite-iş dünyası iş birliği, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki başarılarını artırarak, sektörel beklentilere yanıt verebilen mezunlar yetiştirilmesini desteklemektedir. Bu tür iş birliklerinin, eğitim programlarının sektörel gereksinimlere uygun hale getirilmesine katkıda bulunduğu ve sürdürülebilir kalite güvencesi sistemlerinin oluşturulmasını teşvik ettiği ifade edilmektedir.

Sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, kalite güvence sistemlerinin lisans programlarına entegre edilmesinin, programların sektörel ihtiyaçlara uyum sağlaması ve iş dünyasının beklentilerini karşılaması açısından kritik bir rol oynadığına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, iç denetim ve geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması, eğitim süreçlerinin şeffaf ve sürekli iyileştirme odaklı bir yaklaşımla yönetilmesine olanak tanımaktadır. Harvey ve Green'e (1993) göre, kalite güvence sistemleri, yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencilerin mesleki yeterliklerini ve iş dünyasındaki başarısını artıran temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, müşteri odaklı bir yaklaşım benimsenmesi, öğrencilerin ve sektör temsilcilerinin geri bildirimlerini dikkate alarak programların sürekli yenilenmesini desteklemektedir (Becket ve Brookes, 2006). Bu tür geri bildirim süreçleri, lisans programlarının hem öğrencilerin ihtiyaçlarına hem de sektörel dinamiklere uyum sağlamasına katkı sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, standardizasyon ve iyileştirme çalışmalarının, kalite güvence sistemlerinin diğer bir önemli bileşeni olarak öne çıkarmaktadır. Bu uygulamalar, eğitim süreçlerinde tutarlılığı ve verimliliği artırarak mezunların sektörel

standartlara uygun yeterlikler kazanmalarını sağlama potansiyeline sahiptir. Özellikle, nitelikli personel yetiştirilmesine yönelik odaklanma, lisans programlarının sektörel gereksinimlere daha etkin bir şekilde yanıt vermesine olanak tanımaktadır (Welzant, Schindler, Puls-Elvidge ve Crawford, 2015). Ayrıca, standartlara uyumun sağlanması, mezunların ulusal ve uluslararası iş gücü piyasasında rekabet gücünü artırmaktadır.

Sektör temsilcilerinin değerlendirmelerine göre, kalite güvence sistemlerinin sektörel ihtiyaçlara yanıt verebilir şekilde yapılandırılması, programların hem öğrencilerin kariyer gelişimlerini hem de organizasyonların verimlilik hedeflerini desteklemesini mümkün kılmaktadır. Fu (2016), yeterlik temelli programların sektör ihtiyaçlarıyla güçlü bir bağının olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kalite güvence sistemlerinin eğitime yön verici nitelikte olmasının, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda iş dünyasıyla olan uyumu da güçlendireceği iddia edilebilir.

#### **5.1.17. Üniversite-Sektör İş Birliği ve Katılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Sektör temsilcilerinin iş birliği ve katılım konusundaki görüşleri, program geliştirme süreçlerine sektör katılımının artırılmasının ve sektöre özgü müfredatların oluşturulmasının, nitelikli mezunlar yetiştirilmesi açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Yerel ihtiyaçlara uygun içeriklerin geliştirilmesi ve sektörel destekle teorik eğitimin güçlendirilmesi, öğrencilerin hem sektörel dinamiklere uyum sağlamasını hem de yerel iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verebilmesini mümkün kılacağı öne sürülmektedir. Toner (2011), yerel ve sektörel ihtiyaçlara uygun müfredatların, işverenlerin beklentileri ile eğitim kurumlarının çıktıları arasındaki uyumu artırarak, mezunların istihdam edilebilirliklerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, sponsorluk anlaşmaları ve sektörün sağladığı finansal desteklerin, üniversitelerin uygulamalı eğitim altyapılarını geliştirmelerine olanak tanıdığı sonucuna varılmıştır.

İş birliği modelleri bağlamında, proje ortaklıklarının kurulması, Ar-Ge ve üretim iş birliklerinin teşvik edilmesi gibi yaklaşımlar, üniversite ve sanayi arasındaki ilişkilerin derinleştirilmesine katkı sağlayacağı yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Koryak vd. (2015), üniversite-sanayi iş birliklerinin yalnızca araştırma çıktılarının artmasına değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinde yenilikçi uygulamaların entegrasyonuna olanak tanıdığını belirtmektedir. İstihdam ortaklıklarının sağlanması ise, mezunların iş gücü piyasasına geçiş süreçlerini kolaylaştırarak sektörle daha güçlü bağlar kurulmasını destekleme potansiyeline sahip bir diğer unsur olarak belirlenmiştir. Özellikle, sektörel projeler aracılığıyla öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini kazanması, onları mezuniyet sonrası iş yaşamına daha hazırlıklı

hale getirebilir.

Sektör temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda, iş birliği kültürünün geliştirilmesinin, sektör ile eğitim kurumları arasında sürdürülebilir ve yenilikçi bir bağ kurulmasını teşvik edeceği iddia edilebilir. Bu bağlamda, sürdürülebilir iş birliği kültürünün oluşturulması, eğitim süreçlerinde sektör temsilcilerinin etkin katılımını sağlarken, aynı zamanda uzun vadeli iş birliklerinin temellerini atmaktadır. OECD (2019), iş birliği kültürünün güçlendirilmesinin, yenilikçi projeler ve sürekli gelişim odaklı uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Bu tür bir kültür, yalnızca mevcut sektörel ihtiyaçlara yanıt vermekle kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki eğitim ve istihdam süreçlerinde de sürdürülebilir bir çerçeve sunmaktadır.

#### **5.1.18. Gelecekte Önemli Olması Beklenen Yeterliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Eğitimde gelecekte önemli olacak yeterliklere ilişkin sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, eğitim süreçlerinin inovasyon, sürdürülebilirlik ve dijitalleşme ekseninde yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğini ortaya çıkarmıştır. Ar-Ge süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi ve alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesi, öğrencilerin problem çözme ve yenilik geliştirme kapasitelerini artıracığı öngörülmektedir. Marginson (2019), üniversitelerin Ar-Ge süreçlerini öğrencilerin öğrenme deneyimlerine entegre etmesinin, hem bireysel yaratıcılığı hem de kurumsal yenilik kapasitesini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Alternatif eğitim modellerinin benimsenmesi, geleneksel pedagojik yaklaşımların ötesine geçerek, öğrencilerin disiplinler arası bağlamda düşünmelerini teşvik etmektedir.

Sektör temsilcilerine göre, inovasyon ve yaratıcılık bağlamında, inovatif düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve disiplinlerarası yeterliklerin artırılması, öğrencilerin geleceğin iş dünyasında karşılaşacakları karmaşık sorunları çözme kapasitelerini güçlendiren temel unsurlar arasındadır. Tan (2021), inovasyon odaklı eğitim süreçlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırarak, iş dünyasında yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Disiplinler arası yaklaşımlar ise farklı bilgi alanlarını birleştirerek, öğrencilerin daha geniş bir perspektifle düşünmelerini sağlamaktadır.

Sürdürülebilirlik ve verimlilik odaklı yaklaşımların, süreçlerin optimize edilmesi ve kalite sistemlerine uyum sağlanması gibi hedeflerle, eğitimde sürekli iyileştirmeyi teşvik ettiği sonucuna varılmıştır. Lozano vd. (2017), sürdürülebilirlik odaklı eğitim programlarının, öğrencilerin çevresel ve ekonomik sürdürülebilirlik konusunda bilinçlenmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, kalite sistemlerine uyumun artırılması, eğitim süreçlerinin hem ulusal hem de uluslararası standartlara uygun bir şekilde yürütülmesini desteklemektedir.

Dijitalleşme ve teknoloji bağlamında, eğitim süreçlerinin modern iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesinde önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji okuryazarlığının artırılması ve otomasyon sistemlerine adaptasyon, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları için temel hedefler arasında yer almaktadır. Redecker ve Punie (2017), dijitalleşme süreçlerinin hızlandırılmasının, öğrencilerin dijital ekonomiye daha etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanıdığını ve onların rekabet gücünü artırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, dijital araçların öğrenme süreçlerine entegrasyonu, eğitimde inovasyonu ve etkinliği artırmaktadır.

### **5.1.19. Delphi Anketi ve Görüşmelerin Elde Edilen Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Delphi anketi ve sektör temsilcileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, yeterlik temelli programların tasarımı ve mezunların iş hayatına hazırlık sürecinde odaklanılması gereken temel alanları belirlemektedir. Her iki grubun ortak kanaati, teknoloji okuryazarlığı, dijital becerilerin geliştirilmesi ve bilginin transfer edilebilirliğinin modern iş dünyasında hem mevcut hem de gelecekteki gereklilikler arasında yer aldığıdır. Bu durum, lisans programlarının teknoloji ve dijitalleşme ekseninde yeniden yapılandırılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Redecker ve Punie'ye (2017) göre, dijital becerilerin kazandırılması, bireylerin dijital ekonomiye etkin katılım sağlamalarına ve sürekli gelişen iş dünyasında rekabet avantajı elde etmelerine olanak tanımaktadır. Teknoloji okuryazarlığı ise, bireylerin bilgiye erişim, işleme ve uygulama süreçlerinde etkin bir rol oynamalarını sağlayarak, modern iş dünyasının taleplerine yanıt vermelerini kolaylaştırmaktadır.

Bilginin transfer edilebilirliği, bireylerin disiplinler arası bağlamlarda çalışma kapasitesini artıran ve farklı sektörlerde yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanıyan bir yeterlik olarak öne çıkmaktadır. Eraut (2004), bilginin transfer edilebilirliğinin, bireylerin yeni bağlamlarda öğrenme ve uygulama yeteneklerini geliştirdiğini ve bu yeteneğin iş gücü piyasasındaki adaptasyon süreçlerinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Özellikle, dijital becerilerle desteklenen bilgi transferi, bireylerin iş dünyasındaki dinamiklere hızlı uyum sağlamalarını ve daha geniş bir iş yelpazesinde etkin bir şekilde çalışmalarını mümkün kılmaktadır.

Sektör temsilcilerinin ve Delphi anketine katılan uzmanların vurguladığı bir diğer ortak nokta, dijitalleşmenin eğitime entegrasyonunun yalnızca öğrencilerin bireysel yeterliklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim programlarının sektörel gereksinimlere uyum sağlamasında da etkili olduğudur. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinde

dijital araçların daha etkin bir şekilde kullanılması ve teknoloji odaklı öğrenme modellerinin benimsenmesi, öğrencilerin geleceğin iş dünyasına hazırlanmasına yönelik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. European Commission (2016), dijitalleşmenin eğitim sistemine entegrasyonunun, öğrencilerin gelecekteki iş dünyası ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitelerini artırdığını ve programların küresel rekabet gücünü desteklediğini ifade etmektedir.

Delphi uzmanları ve sektör temsilcilerinin görüşleri, yeterlik temelli programların yapılandırılmasında hem disiplinlerarası yaklaşımların benimsenmesi hem de mezunların iş dünyasında başarılı olabilmeleri için analitik düşünme, süreç yönetimi ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Analitik düşünme becerileri, öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık sorunları analiz etme ve çözüm odaklı stratejiler geliştirme kapasitelerini artırırken, süreç yönetimi ve liderlik becerileri, organizasyonel hedeflere ulaşma sürecinde etkin bir rol oynamalarını sağlamaktadır. Northouse (2016), liderlik becerilerinin bireylerin organizasyonel süreçlerde etkin bir şekilde yer almasını ve ekiplerin performansını artırmasını mümkün kıldığını belirtmektedir. Ayrıca, analitik düşünmenin bireylerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha etkili kararlar almalarına katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Facione, 2015).

Disiplinlerarası yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin farklı bilgi alanlarını birleştirerek yenilikçi çözümler üretme kapasitelerini artırmaktadır. Repko ve Szostak (2020), disiplinlerarası eğitim modellerinin, öğrencilerin farklı perspektiflerden düşünmelerine olanak tanıdığını ve karmaşık problemleri çözmeye daha yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelerini sağladığını ifade etmektedir. Öğrenme süreçlerinin ihtiyaç odaklı bir şekilde düzenlenmesi ise, bireylerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek, kariyer hedeflerine daha uygun bilgi ve beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, programların öğrenci merkezli bir yapıya sahip olması, mezunların iş gücü piyasasındaki taleplere daha hazırlıklı bir şekilde yanıt vermesini mümkün kılmaktadır (Jackson, 2015).

Aktif katılım ve uygulamalı eğitim yöntemleri, her iki grubun görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme sürecindeki rollerini güçlendiren ve öğrenme deneyimlerini zenginleştiren pedagojik yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Prince (2013), aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin hem bilgi ediniminde hem de beceri geliştirmede daha etkili sonuçlar elde etmelerini sağladığını belirtmektedir. Özellikle uygulamalı eğitim yöntemleri, teorik bilginin pratikle desteklenmesini ve öğrencilerin iş dünyasında karşılaşabilecekleri durumlara yönelik deneyim kazanmalarını kolaylaştırmaktadır. Billett ve Choy (2013), uygulamalı öğrenme modellerinin, öğrencilerin iş dünyasına daha hızlı adapte olmalarını

sağlayarak mezuniyet sonrası başarılarını artırdığını ifade etmektedir.

Tutum ve değerlere ilişkin Delphi uzmanları ve sektör temsilcilerinin değerlendirmeleri, mezunların mesleki aidiyet, etik değerlere bağlılık ve sosyal duyarlılık gibi kritik yeterliklerle donatılmasının iş dünyasında başarıya ulaşmaları için temel unsurlar olduğunu göstermektedir. Bu yeterlikler, bireylerin yalnızca mesleki bilgi ve becerilere sahip olmalarını değil, aynı zamanda iş ortamlarında profesyonel davranışlar sergilemelerini ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlamaktadır. Brown ve Treviño (2006), etik değerlere bağlılığın bireylerin iş yerindeki güvenilirliklerini artırarak hem kişisel hem de organizasyonel başarıyı desteklediğini belirtmektedir. Mesleki aidiyet duygusu ise, çalışanların işlerine daha fazla bağlılık göstermelerine ve uzun vadeli kariyer hedefleri belirlemelerine katkıda bulunmaktadır (Meyer ve Allen, 1991).

Sosyal duyarlılık, mezunların toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda etkili çözümler üretme kapasitelerini artıran önemli bir yeterliktir. Bu yeterlik, bireylerin sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal fayda yaratmalarını da mümkün kılar. Bireylerin sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri, toplumun karşı karşıya olduğu sorunlara yenilikçi ve sürdürülebilir çözümler sunmalarına katkıda bulunmaktadır. Özellikle, sosyal duyarlılığın bireylerdeki empati, iş birliği ve iletişim becerilerini artırdığı ifade edilmektedir.

Sosyal duyarlılık, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu bir şekilde bireylerin toplumsal katkılarını artırmakta ve onları daha bilinçli bir şekilde hareket etmeye teşvik etmektedir. Hoi, Wu ve Zhang (2018), sosyal sorumluluk bilinciyle yetişen bireylerin, iş dünyasında etik değerlere bağlı kalarak uzun vadeli organizasyonel ve toplumsal başarıya katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sosyal duyarlılık, hem bireylerin kişisel gelişimlerine hem de toplumun genel refahına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, mezunların sosyal duyarlılık bilinciyle hareket etmeleri, onların yalnızca bireysel hedeflerine ulaşmalarını değil, aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarına etkin çözümler sunmalarını desteklemektedir. Eğitim süreçlerinin, öğrencilerin sosyal duyarlılıklarını geliştirecek etkinlik ve yaklaşımları içermesi, hem bireysel hem de toplumsal fayda yaratılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sektör temsilcilerinin vurguladığı bir diğer önemli nokta, mezunların iş yaşamında esneklik ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesidir. Esneklik ve adaptasyon, bireylerin iş dünyasında karşılaştıkları belirsizliklerle başa çıkmalarını ve sürekli değişen koşullara hızlıca uyum sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Hall ve Chandler (2005),

esnekliğin ve adaptasyon becerisinin modern iş dünyasında bireylerin kariyer sürdürülebilirliğini artıran önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu tür beceriler, mezunların değişen iş ortamlarında yenilikçi çözümler geliştirmelerine ve rekabetçi bir iş gücü piyasasında başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından hareketle eğitimde kalite güvencesi bağlamında yeterlik temelli programların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik öneriler sunulmaktadır. Öneriler, hem gelecekte yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacak *araştırmaya yönelik öneriler* hem de politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve sektör temsilcilerinin uygulama süreçlerini destekleyecek *uygulamaya yönelik öneriler* şeklinde iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Araştırmaya yönelik öneriler, yeterlik temelli programların farklı boyutlarının daha derinlemesine incelenmesini hedeflerken, uygulamaya yönelik öneriler ise eğitim süreçlerinde somut ve uygulanabilir adımlar atılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

### 5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırma, disiplinlerarası yaklaşımların öğrencilerin yenilikçi çözümler üretme kapasitelerini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, farklı disiplinlerin bir arada çalıştığı eğitim modelleri oluşturulabilir ve bu modellerin öğrenme süreçlerine etkisi incelenebilir.
- Araştırmada, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrenci merkezli öğrenme modellerinin farklı lisans programlarında uygulanabilirliği ve bu modellerin çıktıları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Araştırmada, sosyal duyarlılık ve etik değerlere bağlılığın, mezunların iş dünyasındaki güvenilirlik ve tercih edilirliliğini artırdığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sosyal sorumluluk projelerinin eğitimdeki yeri üzerine yeni çalışmalar önerilebilir; aynı zamanda bu projelerin bireylerin mesleki gelişimlerine etkisi araştırılabilir.
- Araştırma sonucunda, tüm paydaşların program geliştirme sürecine dâhil olmalarının mezunların işgücü piyasasında tercih edilirliliğini artırdığını, dolayısıyla programın etkililiğini artıracığı ortaya konulmuştur. Paydaş katılımının kalite güvencesine etkisini ölçmek için detaylı bir analiz yapılabilir ve öğrenciler, akademisyenler ile sektör temsilcileri arasında geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir. Bunun yanı sıra, eğitim programlarının sektör ihtiyaçları ile uyum düzeyini belirlemek için

sektörden uzmanlarla uzun vadeli bir izleme çalışması yapılabilir.

- Araştırma, öğrencilerin iş yaşamında esneklik ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerinin, kariyer sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, esneklik becerilerini geliştiren eğitim uygulamaları tasarlanabilir ve bu uygulamaların uzun vadeli etkileri üzerine ampirik çalışmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Araştırma sonucunda, teknoloji okuryazarlığı ve dijital becerilerin, modern iş dünyasında mezunların etkinliği için temel yeterlikler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, lisans programlarına dijital beceriler ve teknoloji okuryazarlığına yönelik derslerin eklenmesi, uygulamalı eğitimlerle desteklenmesi ve teknolojik altyapı yatırımlarının artırılması sağlanabilir. Ayrıca, yapay zekâ destekli araçlar ve veri analitiği eğitim süreçlerine dâhil edilebilir ve dijital araçların etkili kullanımını destekleyecek sistemler geliştirilebilir.
- Araştırma sonucunda, bilginin transfer edilebilirliğinin, bireylerin disiplinlerarası bağlamlarda çalışma kapasitesini artırdığı ve yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanıdığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, programlarda disiplinlerarası iş birliklerini teşvik edecek proje tabanlı öğrenme yöntemleri uygulanabilir ve öğrencilerin farklı alanlardan ders seçmelerine olanak tanıyan esnek modüler yapılar oluşturulabilir.
- Araştırma sonucunda, aktif katılım ve uygulamalı eğitim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme sürecindeki rollerini güçlendirdiği ve iş dünyasına hazırlıklarını desteklediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, problem temelli öğrenme ve vaka analizleri gibi yöntemler yaygınlaştırılabilir. Bunun yanı sıra, üniversite-sanayi iş birlikleri geliştirilebilir ve öğrencilerin saha deneyimi kazanmalarına olanak tanınabilir.
- Araştırma sonuçları, disiplinlerarası yaklaşımların benimsenmesinin, öğrencilerin farklı bilgi alanlarını bir araya getirerek yenilikçi çözümler geliştirme potansiyelini artırdığını göstermektedir. Bu kapsamda, programlar disiplinlerarası bir yapıya dönüştürülebilir ve öğretim üyelerinin bu yaklaşımları daha etkili bir şekilde uygulayabilmesi için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar, mesleki aidiyet, etik değerlere bağlılık ve sosyal duyarlılığın, mezunların iş dünyasında başarılı olmaları için kritik yeterlikler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, etik liderlik ve sosyal sorumluluk dersleri programlara entegre edilmeli, toplumsal sorunlara yönelik hizmet öğrenimi dersleri düzenlenmeli

ve mesleki aidiyeti güçlendirecek uygulamalar geliştirilmelidir.

- Araştırma sonuçları, mezunların iş yaşamında esneklik ve değişen koşullara uyum sağlama becerilerinin, kariyer sürdürülebilirliği ve başarısı açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, programlar sürekli öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenebilir, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunulabilir ve öğretim üyeleri için yenilikçi eğitim yöntemlerini teşvik eden mesleki gelişim programları oluşturulabilir.
- Araştırma sonuçları, eğitimde kalite güvence sistemlerinin, programların sektörel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesinde hayati bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, programlar düzenli aralıklarla sektör temsilcileri ve mezunların katkılarıyla değerlendirilebilir, geri bildirim süreçleri iyileştirilebilir ve ulusal düzeyde bir kalite çerçevesi oluşturularak standartlar tanımlanabilir.
- Araştırma sonuçları, kalite güvencesi süreçlerinde paydaş katılımının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, paydaşların düzenli olarak katıldığı program değerlendirme toplantıları düzenlenebilir.
- Araştırma bulguları, mezunların iletişim, liderlik ve problem çözme becerilerinin iş dünyasında başarılı olmaları için kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu becerileri geliştiren atölye çalışmaları, simülasyonlar, drama ve rol oynama gibi yöntemler ders içeriklerine entegre edilebilir.

## KAYNAKÇA

- 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmî Gazete 4 Kasım 1981*, Sayı: 17506. <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Improving Educational Quality Project Publication. Retrieved from [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnaca245.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaca245.pdf) in 13.12.2023.
- Adelman, C., Ewell, P., Gaston, P. and Schneider, C. G. (2014). *The degree qualifications profile: a learning-centered framework for what college graduates should know and be able to do to earn the associate, bachelor's or master's degree*. Lumina Foundation. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED555847>
- Akbulut Yıldırım, M. ve Seggie, F. N. (2018). Yükseköğretim çalışmalarının akademik bir alan olarak gelişimi: Uluslararası ve ulusal düzeyde alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 357-367. doi: 10.2399/yod.18.027
- Alan, B. (2019). *Genel öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Albanese, M. A., Mejicano, G., Anderson, M. W. and Gruppen, L. (2008). Building a competency-based curriculum: the agony and the ecstasy. *Advances in Health Sciences Education, 15*, 439-454. doi: 10.1007/s10459-008-9118-2
- Alqiawi, D. A. and Ezzeldin, S. M. (2015). A suggested model for developing and assessing competence of prospective teachers in faculties of education. *World Journal of Education, 5*(6), 65–80.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO. Retrieved from [https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf) in 22.04.2022.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrews, J. and Higson, H. (2008). Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe, 33*(4), 411-422. doi: 10.1080/03797720802522627
- Andronache, D., Bocoş, M. and Neculau, B. C. (2015). A systemic-interactionist model to design a competency-based curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 715-721.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 222-229.
- Ashcraft, M. H. (1994). *Human memory and cognition*. New York: Harper-Collins.
- Association of American Colleges and Universities. (2014). *Exploring purpose and vocation in college. Liberal Education, 100*(1). Retrieved from <https://www.aacu.org/publications-archives/liberal-education-archives>
- Aydıncı, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Badner, V., Ahluwalia, K., Murrman, M., Sanogo, M., Darlington, T. and Edelstein, B. (2010). A competency-based framework for training in advanced dental education: experience in a community-based dental partnership program. *Journal of Dental Education, 74*(2), 130-139. doi: 10.1002/J.0022-0337.2010.74.2.TB04862.X
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balasubramanian, R., and Agarwal, D. (2013). Delphi technique-a review. *International Journal of Public Health Dentistry, 3*(2), 16-26.
- Bardhan, A., Hicks, D. and Jaffee, D. (2010). How responsive is higher education? The linkages between higher education and the labour market. *Applied Economics, 45*(10), 1239- 1256. doi: 10.1080/00036846.2011.613801
- Barnett, R. and Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: Open University Press.
- Barrett, K.R., Bower, B.L. and Donovan, N.C. (2007). Teaching styles of community college instructors. *The American Journal of Distance Education, 21*, 37-49. doi: 10.1080/08923640701298738

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., and Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. doi: 10.1016/j.buildenv.2015.02.013
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241. doi: 10.1007/s10734-004-6384-7
- Başağaç Gül, R. T., Yerlikaya, N. ve Ünsal Adaca, A. (2020). PUKÖ Döngüsü ekseninde Köy Enstitüleri ve Veteriner Fakülteleri üzerine bir değerlendirme. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 91(2), 147-158. doi: 10.33188/vetheder.701587
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (Second Edition). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Batra, P., Pillai, P. and Kaim, P. (2023). Quality education from teachers' perspective. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 8(6), 44-52. doi: 10.31305/rrijm.2023.v08.n06.007
- Bayram, S. (2012). Osmanlı Devleti'nde ekonomik hayatın yerel unsurları: Ahilik teşkilâtı ve esnaf loncaları. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (21), 81-115.
- Becket, N. and Brookes, M. (2006). Evaluating quality management in university departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123-142.
- Bell, J.S. and Mitchell, R. (2000). Competency-based versus traditional cohort-based technical education: a comparison of students' perceptions. *Journal of Career and Technical Education*, 17, 5-22. doi: 10.21061/jcte.v17i1.589
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (çev. Ed. Hasan Aydın). Konya: Eğitim.
- Besterfield, D. H., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. H., Besterfield-Sacre, M., Urdhwareshe, H. and Urdhwareshe, R. (2003). *Total quality management*. New Delhi: Pearson.
- Bıçer, D. (2021). *Okul Öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir program değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biggs, J. and Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Bijjahalli, M.C. (2020). Implementing real world learning experiences - a comparative study of competency levels between students going through current curriculum and having real world learning experiences. In Auer, M., Hortsch, H., Sethakul, P. (Eds.) *The impact of the 4th industrial revolution on engineering education*. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, 1135. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-40271-6\_41
- Billett, S. (2011). *Vocational education: purposes, traditions, and prospects*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1954-5
- Billett, S. and Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264-276. doi: 10.1108/13665621311316447

- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Bloom, B. S., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Bologna Süreci. (2010). *Bologna yeterlilikler çerçevesi*. European Higher Education Area. <https://eha.info> adresinden 15.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S. and Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-20. Doi: 10.1186/s41239-018-0130-1
- Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Book, P. A. (2014). *All hands on deck: ten lessons from early adopters of competency-based education*. Western Interstate Commission for Higher Education.
- Boud, D. and Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Bourn, D. (2018). *Understanding global skills for 21st century professions*. London: Palgrave Macmillan.
- Bowden, J. and Masters, G. (1993). *Implications for higher education of a competency-based approach to education and training*. Canberra: Australian Government Publication Service.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bower, M. and Sturman, D. (2015). What are the educational affordances of wearable technologies? *Computers & Education*, 88, 343-353. doi: 10.1016/j.compedu.2015.07.013
- Bradley, E., Cherlin, E., Busch, S., Epstein, A., Helfand, B. and White, W. (2008). Adopting a competency-based model: mapping curricula and assessing student progress. *The Journal of Health Administration Education*, 25(1), 37-51.
- Brady, S. R. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14 (5). doi: 10.1177/1609406915621381
- Brett, J. M. and Thompson, L. (2016). Negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 68-79. doi: 10.1016/j.obhdp.2016.06.003
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., and Abrahams, J. (2020). Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1375-1388. doi: 10.1080/07294360.2020.1830039
- Brower, A. M., Humphreys, D., Karoff, R. and Kallio, S. (2017). Designing quality into direct-assessment competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 2(4), e01043. doi: 10.1002/cbe2.1043
- Brown, M. E. and Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.10.004

- Buléon, C., Charlin, B., Vanpee, D. and LeBlanc, V. (2021). Development of a European competency framework for health and other professionals to support behaviour change in chronic disease self-management. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-12. doi: 10.1186/s12909-021-02720-w
- Burke, J. B., Hansen, J. H., Houston, W. R. and Johnson, C. (1975). *Criteria for describing and assessing competency based programs*. National Contortium of Competency Based Education Centers, Toledo, Ohio.
- Burnette, D. M. (2016). The renewal of competency-based education: a review of the literature. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 84-93. doi: 10.1080/07377363.2016.1177704
- Butler, F. C. (1978). The concept of competence: an operational definition. *Educational Technology*, 18(1), 7–18. <http://www.jstor.org/stable/44418395>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byham, W. C. and Moyer, R. P. (1996). Using competencies to build a successful organization. *Development Dimensions International, Inc*, 54(1), 61-80.
- Cambridge Dictionary (2023). Higher education. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/higher-education> in 11.11.2023.
- Carless, D. and Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. doi: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Chaffee, E. E. and Sherr, L. A. (1992). *Quality: transforming postsecondary education* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3). Washington, DC: The George Washington University.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Claessens, B. J., van Eerde, W., Rutte, C. G. and Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. doi: 10.1108/00483480710726136
- Clark, J. P. and Thomson, S. D. (1976). *Competency tests and graduation requirements*. National Association of Secondary School Principals, Boston VA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126160.pdf>
- Clarke, L. and Winch, C. (2015). *Vocational education: international approaches, developments and systems*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın tasarlanması, planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: EDAM.
- Criscione-Schreiber, L. G., Bolster, M. B., Jonas, B. L. and O'Rourke, K. S. (2013). Competency-based goals, objectives, and linked evaluations for rheumatology training programs: A standardized template of learning activities from the Carolinas Fellows Collaborative. *Arthritis Care & Research*, 65(6), 846-853. <https://doi.org/10.1002/acr.21933>

- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203826270
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: the art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- Çakmakkaya, B. Y., Batur, N. ve Akpınar, T. (2014). *Adliyelerde toplam kalite yönetimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Dağdelen, O. (2018). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Daka, H. and Changwe, R. (2020). An exploration of education quality in the light of the grade point average and examination attrition rate. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 7(6), 196-207. doi: 10.20431/2349-0381.0706021.
- Dall'Alba, G. and Sandberg, J. (2010). Learning through and about practice: a lifeworld perspective. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches* (pp. 104-119). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-3939-2\_6
- Dalseg, T. R., Thoma, B., Wycliffe-Jones, K., Frank, J. R. and Taber, S. (2024). Enabling implementation of competency based medical education through an outcomes-focused accreditation system. *Perspectives On Medical Education*, 13(1), 75–84. doi: 10.5334/pme.963.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. and Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Day, J. and Bobeva, M. (2005). A generic toolkit for the successful management of Delphi studies. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(2), 103-116.
- Day, C. and Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. Routledge. doi: 10.4324/9780203578490
- Deardorff, D. K. and Jones, E. (2009). Intercultural competence. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation* (pp. 32-52). Sterling: Stylus. doi: 10.4135/9781071872987.n28
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- den Hertog, R., and Boshuizen, H. P. A. (2021). Learning professional knowledge: bachelor nursing students' experiences in learning and knowledge quality outcomes in a competence-based curriculum. *Vocations and Learning*, 15(1), 21-47. Doi: 10.1007/s12186-021-09274-4
- Denzin, N. K., and Lincoln Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Derdiyok, T. (2019). Üniversitelerde kalite güvence sistemi kapsamında PUKÖ yönetim döngüsü uygulamasında bir model önerisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 173-198.
- Diamond, I. R., Grant, R. C., Feldman, B. M., Pencharz, P. B., Ling, S. C., Moore, A. M. and Wales, P. W. (2014). Defining consensus: a systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(4), 401-409. doi: 10.1016/j.jclinepi.2013.12.002
- Dick, A. J. (1989). Curriculum evaluation. *Nurse Education Today*, 9(6), 402-407.

- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. and Mulrooney, H. (2018). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425- 1441. doi: 10.1080/03075079.2018.1445987
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. and Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Drumm, S., Bradley, C. and Moriarty, F. (2021). 'More of an art than a science'? The development, design and mechanics of the Delphi technique. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 18(1), 2230-2236. doi: 10.1016/j.sapharm.2021.06.027
- Duffield C. (1988). The Delphi technique. *The Australian journal of advanced nursing : a quarterly publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 6(2), 41-45.
- Elam, S. (1971). *Performance-based teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Engward, H. (2013). Understanding grounded theory. *Nursing Standard*, 28(7), 37-41. doi: 10.7748/ns2013.10.28.7.37.e7806
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area (ESG)*. Retrieved from [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) in 15.10.2024.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2013). *The role of qualifications in lifelong learning*. European Centre for the Development of Vocational Training.
- European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe: working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. European Commission.
- European Commission. (2021). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en) adresinden 11.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- EURYDICE (2021). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-86\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-86_tr) adresinden 07.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Y. Punie and B. Brecko (Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2788/52966
- Fontana, A. and Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative Research* (pp. 695-727). London: Sage.
- Ford, M. (2017). The functions of higher education. *The American Journal of Economics and*

*Sociology*, 76(3), 559-578. doi: 10.1111/AJES.12187

- Freeman, R. E., Harrison, J. S. and Wicks, A. C. (2007). *Managing for stakeholders: survival, reputation, and success*. New Haven: Yale University.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. and Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Fu, H. (2016). *The role of instructional design in competency-based education in the United States: a qualitative study of three higher education institutions* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco.
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. doi: 10.1002/cbe2.1011
- Ghorbani, S. and Jafari, S. E. (2024). Cultivating the 21st-century learners' competencies by considering the education components of the curricula: a step towards realizing sustainable development. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1816-1833.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- González, J. and Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe, Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. University of Deusto Press.
- Government of Western Australia Department of Mines Industry Regulation and Safety. (2022). *What is competency and how is it assessed?* Retrieved from <https://www.dmp.wa.gov.au/Safety/What-is-competency-and-how-is-it-5973.aspx#:~:text=Competency%20is%20the%20capability%20to,in%20a%20defin ed%20work%20setting.> in 13.06.2022.
- Grönroos, C. (2015). *Management and marketing: managing the service profit logic*. New Jersey: Wiley.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Habibi, A., Sarafrazi, A. and Izadyar, S. (2014). Delphi technique theoretical framework in qualitative research. *The International Journal of Engineering and Science*, 3(4), 8-13.
- Hager, P. and Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18. doi: 10.3109/01421599609040255
- Hall, D. T. and Chandler, D. E. (2005). Psychological success: when the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 155-176. doi: 10.1002/job.301
- Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation?.

- European Journal of Education*, 38(3), 291-300.
- Handcock, M. and Gile, K. (2011). Comment: on the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41, 367- 371. doi: 10.1111/j.1467-9531.2011.01243.x
- Harden, R. M., Crosby, J. R. and Davis, M. H. (1999). Outcome-based education: part 1, an introduction to outcome-based education (AMEE Guide No. 14.) *Medical Teacher*, 21(1), 7-14.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S. and Balasooriya, C. (2020). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta- review. *Studies in Higher Education*, 47, 80- 96. doi: 10.1080/03075079.2020.1730315
- Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hashim, M. (2022). The aim of higher education. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 16(08), 3-5. doi: 10.53350/pjmhs221683
- Hasson, F., Keeney, S. and McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015.
- Hastings, N. B. and Rasmussen, K. (2021). Designing and developing skills-and competency-based environments: micro and macro strategies. In *Career Ready Education Through Experiential Learning* (pp. 240-260). IGI Global.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heath, H. and Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150. doi: 10.1016/S0020-7489(03)00113-5
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355-366. doi: /10.1111/j.1467-9531.2011.01244.x
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 143-160.
- Hoi, C. K., Wu, Q. and Zhang, H. (2018). Community social capital and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 152(3), 647-665. doi: 10.1007/s10551-016-3335-z
- Hokanson, B., Clinton, G. and Tracey, M. (2015). *The design of learning experience*. Switzerland: Springer.
- Hoskins, B. and Crick, R. D. (2010). Competencies for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x
- Hsu, C. C. and Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 1-8.
- Hsu, Y. P. (2017). *The development and impact of the quality assurance system on higher education in Taiwan* (Unpublished Doctoral thesis). University College London,

London.

- Huma, H. (2021). Desain pengembangan kurikulum. *Jurnal Pendidikan Islam Al-Ilmi*, 4(1), 47-59.
- International Organization for Standardization (2015). *Quality management principles*. Retrived from <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100080.pdf> in 18.04.2022.
- Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way*. New Jersey: Prentice Hall.
- Izquierdo, F. A. (1993). Quality-designed curricula. *European Journal of Engineering Education*, 18(4), 339-344. doi: 10.1080/03043799308923253
- İmai, M. (1999). *Kaizen: Japonya'nın rekabetteki başarısının anahtarı*. İstanbul: KalDer.
- Jabbarifar, T. (2009, November). *The importance of classroom assessment and evaluation in educational system*. In Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference of Teaching and Learning (pp. 1-9). INTI University College, Malaysia.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350-367. doi: 10.1080/03075079.2013.842221
- Jackson, D. and Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 266-286. doi: 10.1080/13562517.2015.1136281
- Johnson, T. P. (2014). Snowball sampling: introduction. doi: 10.1002/9781118445112.STAT05720
- Johnstone, S. M. and Soares, L. (2014). Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12-19. doi: 10.1080/00091383.2014.896705
- Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. London: Collier Macmillan.
- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kalua, P. W. (2021). *Evaluation of quality assurance mechanisms in the management of competency-based education and training: a case of community technical colleges in Malawi* (Unpublished master's thesis). University of Malawi.
- Karabacak, P. ve Dilmaç, S. (2021). 1851 Yılı ve Sanayi Devrimi sonrası endüstride seri üretim bağlamında tasarımın rolü. *Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 31-39.
- Karadaban, A., Kaplan, C., Özek, Ö., Çaksu, C., Aküzüm, F. ve Aydın, M. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(67), 2666- 2670. doi: 10.29228/smryj. 67567
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kart, M. (2022). *Yükseköğretimde Üst Düzey Yeterlik Tanımlama Sorunsalı ve Yeni Bir Yeterlik Modeli Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran

Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204.
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 411-418.
- Keeney, S., Hasson, F. and McKenna, H. P. (2010). *The Delphi technique in nursing and health research*. Malaysia: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444392029
- Kellogg, S. E. (2018). *Competency-based education: best practices and implementation strategies for institutions of higher education* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University/St. Paul.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945- 980. doi: 10.3102/0034654315626800
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 483-508. doi: 10.35452/caless.2020.26
- Kızıl, F. (2021). *Bologna süreci kalite güvencesi kapsamında Mardin Artuklu Üniversitesi lisans öğretim programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, S. and McLean, G. N. (2012). Global talent management: necessity, challenges, and the roles of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 14(4), 566-585. doi: 10.1177/1523422312455610
- Klassen, R. M., Usher, E. L. and Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Klein-Collins, R. (2012). *Competency-based degree programs in the US: postsecondary credentials for measurable student learning and performance*. Council for Adult and Experiential Learning.
- Klein, J. T. (2005). Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. *Emergence: Complexity & Organization*, 7(1), 2–10.
- Knight, J. (2007). Internationalization: concepts, complexities and challenges. In Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (Eds.) *International handbook of higher education* (pp. 207-227). Dordrecht: Springer.
- Knight, P. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT.
- Koryak, O., Mole, K. F., Lockett, A., Hayton, J. C., Ucbasaran, D. and Hodgkinson, G. P. (2015). Entrepreneurial leadership, capabilities and firm growth. *International Small Business Journal*, 33(1), 89-105. doi: 10.1177/0266242614558315
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications*, 3, 1-12. doi: 10.1057/s41599-017-0001-8
- Kupper, H. and van Wulfften Palthe, A. W. (2001). Competency-based curriculum development: experiences in agri chain management in The Netherlands and in China. In IAMA World Food and Agribusiness Conference, Sydney, Australia.

- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, California: Sage.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Le, C., Wolfe, R. and Steinberg, A. 2014. *The past and the promise: today's competency education movement*. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Lehtinen, U. and Lehtinen, J. R. (1991). Two approaches to service quality dimensions. *The Service Industries Journal*, 11(3), 287-303. doi: 10.1080/02642069100000047
- Lester, S. (2013). Professional competence standards and frameworks in the United Kingdom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 38-52. doi: 10.1080/02602938.2013.792106
- Linstone, H. A. and Turoff, M. (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. Addison-Wesley. doi: 10.2307/3150755
- Lozano, R., Lozano, F. J., Mulder, K., Huisingh, D. and Waas, T. (2013). Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. *Journal of Cleaner Production*, 48, 3-9. doi: 10.1016/j.jclepro.2013.03.034
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. and Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: a literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. doi: 10.3390/su9101889
- Malan, S. P. T. (2010). The “new paradigm” of outcomes-based education in perspective. *Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe [Journal of Family Ecology and Consumer Sciences]*, 28(1), 22-28. doi: 10.10520/AJA03785254\_98
- Marcotte, K. M. and Gruppen, L. D. (2022). Competency-based education as curriculum and assessment for integrative learning. *Education Sciences*, 12(4), 267. doi: 10.3390/educsci12040267
- Marginson, S. (Ed.) (2019). *The dream is over: the crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. California: University of California Press. doi: 10.1515/9780520966208
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737- 749. doi: 10.1080/07294360.2010.539596
- McCallin, A. M. (2003). Designing a grounded theory study: some practicalities. *Nursing in critical care*, 8(5), 203-208. doi: 10.1046/j.1362-1017.2003.00033.x
- McGarry, B., Theobald, K.A., Lewis, P.A. and Coyer, F.M. (2015). Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and develops metacognitive learners: an integrated review. *Nurse education today*, 35(9), 966-973. doi: 10.1016/j.nedt.2015.06.009
- Merriam-Webster. (2023). Higher education. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/higher%20education> in 11.11.2023.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2023). [https://myk.gov.tr/images/stories/myk\\_tanitim/3-](https://myk.gov.tr/images/stories/myk_tanitim/3-)

ogrenme\_kazanimplari\_rehberi.pdf adresinden 22.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538
- Miles, M. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (2017). *Managing the myths of health care: bridging the separations between care, cure, control, and community*. Oakland: Berrett-Koehler.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314. doi: 10.1080/1389224X.2012.670048
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. and Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770. doi: 10.1108/03090590910993616
- Mulenga, I. M. and Kabombwe, Y. M. (2019). Understanding a competency-based curriculum and education: the Zambian perspective. *Journal of Lexicography and Terminology*, 3(1), 106-134.
- Mumford, M. D., Marks, M. A., Connelly, M. S., Zaccaro, S. J. and Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: experience and timing. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 87-114. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00044-2
- Nicolescu, L. and Păun, C. (2009). Relating higher education with the labour market: graduates' expectations and employers' requirements. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 17-33. doi: 10.1080/13583880802700024
- Nodine, T. and Johnstone, S. M. (2015). Competency-based education: leadership challenges. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(4), 61-66.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Connell, W. and Moomaw, W. (1975). *A CBC primer: competency based curricula in general undergraduate programs Report of a Conference*. Atlanta, GA: Undergraduate Education Reform Project.
- Oakland, J. (2003). *Oakland on total quality management*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780080479781
- Okoli, C. and Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Omarova, A., Kurmangaliyeva, L., Yerzhanova, S., Kuttybaeva, N., Abdikarimova, A. and Jazykbayeva, B. (2023). Development prospects labor income of the population of the Republic of Kazakhstan: economic efficiency and priorities of regulation. *Montenegrin Journal of Economics*, 19(2), 21-32. doi: 10.14254/1800-5845/2023.19-2.2
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2020). *Skills Outlook 2020: thriving in a Digital World*. OECD Publishing.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Vivar: Pearson.
- Owlia, M. S. and Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 4(2), 12-20. doi: 10.1108/09684889610116012
- Özer, M. A. (2018). *21. yüzyılın modern yönetimi için geleceğe yön veren yönetim teorileri*. Ankara: Gazi.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Pace, L. (2013). *Competency education series: policy brief one*. Cincinnati, OH: Knowledge Works. Retrieved from <https://search.issueelab.org/resource/competency-education-series-policy-brief-one-an-emerging-federal-role-for-competency-education.html> in 10.11.2022.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N. and Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y
- Palmieri, P. A. (2017). La técnica Delphi: un método de consenso para la investigación en servicios de salud en latino américa. *Ágora Revista Científica*, 4(2), 1-9.
- Parrish, A. H. and Sadera, W. A. (2018). Teaching competencies for student-centered, one-to-one learning environments: a Delphi study. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1910–1934. doi: 10.1177/0735633118816651
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Piri, E., Keshtiaray, N. and Saadatmand, Z. (2019). Designing competency-based curriculum model for teacher training curriculum. *Journal of Exploratory Studies in Law and Management*, 6(3), 151-165.
- Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6), 732-748. doi: 10.1108/TQM-04-2017-0043
- Prince, M. (2013). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London & New York: Routledge Falmer.
- Rasmussen, K., Northrup, P. and Colson, R. (Eds.). (2016). *Handbook of research on competency-based education in university settings*. USA: IGI Global.
- Redecker, C. and Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/159770
- Repko, A. F. and Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: process and theory*. California: Sage.
- Riesman, D. (1979). Society's demands for competence. In G. Grant, P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen and D.

- Riesman (Eds.), *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education* (pp. 18–65). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Rivenbark, W. C. and Jacobson, W. S. (2014). Three principles of competency-based learning: mission, mission, mission. *Journal of Public Affairs Education*, 20(2), 181-192. doi: 10.1080/15236803.2014.12001781
- Rogers, K., McClintock, C., Snowden, M. L., Taylor, O. L. and Borunda, M. (2014). *Competency-based education at the doctoral level: perspectives from the fielding experience*. Fielding Graduate University. Retrieved from <https://shorturl.at/sdSZo> in 21.10.2023.
- Rowe, G. and Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.
- Rowe, G. and Wright, G. (2011). The Delphi technique: Past, present, and future prospects-introduction to the special issue. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(9), 1487-1490.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press. doi: 10.1521/978.14625/28806
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Sahu, P. K., Addae, J. I. and Sa, B. (2017). Hierarchy of objectives in health professional curriculum: from traditional to competency based education model. *Bulletin of Pharmaceutical Research*, 7(2), 143-147. doi: 10.21276/bpr.2017.7.2.1
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. doi: 10.33400/kuje.843306
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. and Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101. doi: 10.1177/1529100612436661
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Gleerups Utbildning AB.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. New York: Routledge.
- Schleicher, A. (2018). *World class: how to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264300002-en
- Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J. and Arends, L. R. (2009). Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. *Medical education*, 43(3), 211–218. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03287.x
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University.
- Shavelson, R. J. and Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: a primer*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Short, E. C. (1986). A historical look at curriculum design. *Theory into Practice*, 25(1), 3-9. doi: 10.1080/00405848609543191

- Simons, R. J., Van der Linden, J. and Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In *New learning* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. and Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21.
- Soare, E. (2017). Integrative learning pathways in competence based curriculum. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. In E. Soare and C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary World issues*, vol 23. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 1-6). Future Academy.
- Spady, W. G. (1977). Competency based education: a bandwagon in search of a definition. *Educational researcher*, 6(1), 9-14. doi: 10.3102/0013189X006001009
- Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, London: The Guilford Press.
- Stavredes, T. M. and Clawson, S. (2004). Modularization of learning outcomes: a 'design-down' competency driven instructional design approach. *The Internet Society: Advances in Learning, Commerce and Security*, 1, 69-78.
- Stensaker, B. and Harvey, L. (Eds.). (2011). *Accountability in higher education: global perspectives on trust and power*. New York, London: Routledge.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strebler, M., Robinson, D. and Heron, P. (1997). Getting the best out of your competencies. Brighton: Institute of Employment Studies.
- Surssock, A. and Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education (Vol. 1)*. Brussels: European University Association.
- Susiani, K., Suastra, I. and Arnyana, I. (2022). Study of improving the quality of learning in an effort to improve the quality of elementary school education. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 8(1), 37-44. doi: 10.29210/1202221786
- Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z., Kılıç, A. ve Adıgüzel, A. (2018). Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 502-511.
- Şenay, H. H., Şengül, M. ve Seggie, F. N. (2020). Türkiye'de yükseköğretim çalışmaları: eğilimler ve öneriler. *Journal of University Research*, 3(1), 1-13. doi: 10.32329/uad.697415
- Taguchi, G. and Wu, Y. (1980). *Introduction to off-line quality control*. Tokyo: Central Japan Quality Association.
- Tan, O. S. (2021). *Problem-based learning innovation: using problems to power learning in the 21st century*. Singapore: Gale Cengage Learning.
- Temple, P. (2014). *The physical university: contours of space and place in higher education*. New York: Routledge.
- Tezsürtücü, D. ve Aybarç Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.

- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Virginia: ASCD.
- Toner, P. (2011). *Workforce skills and innovation: an overview of major themes in the literature*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5kgk6hpnhxzq-en
- Trinidad, J., Raz, M. and Magsalin, I. (2021). "More than professional skills:" student perspectives on higher education's purpose. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1380- 1394.
- Tuxworth, E. (2005). Competence based education and training: Background and origins. John W. Burke (Ed.). In *Competency based education and training* (pp. 18-31). East Sussex: The Falmer Press.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 11.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (2024). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi: <https://tyyc.yok.gov.tr>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. doi: 10.1007/s12186-012-9091-z
- Tyrańska, M., Łapczyński, M., Walczak, M. and Ziębicki, B. (2021). The gap between higher business education and business expectations: the case of Poland. *Sustainability*, 13(24), 13809. doi: 10.3390/su132413809
- Uden, J. R. (2012). *A case study of higher education competency models utilizing an assessment framework* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report: inclusion and education*. UNESCO Publishing.
- Urcia, I. A. (2021). Comparisons of adaptations in grounded theory and phenomenology: selecting the specific qualitative research methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-14. doi: 10.1177/16094069211045474
- van der Heijden, B. I., Boon, J., van der Klink, M. and Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37.
- van der Klink, M. and Boon, J. (2002). The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 5(4), 411-424.
- Vernon, W. (2009). The Delphi technique: a review. *International Journal of Therapy & Rehabilitation*, 16(2), 69-76. doi: 10.12968/ijtr.2009.16.2.38892
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Voorhees, R. A. (2001). Competency-based learning models: a necessary future. *New directions for institutional research*, 2001(110), 5-13.
- Wang, P., Wu, P., Wang, J., Chi, H.-L. and Wang, X. (2018). A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1204. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061204>
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S. and Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. doi: 10.18870/hlrc.v5i3.244
- Wheelahan, L. (2012a). The problem with competency-based training. In H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin and J. Lowe (Eds.), *Educating for the knowledge economy? Critical perspectives* (pp. 152–165). Routledge.
- Wheelahan, L. (2012b). *Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument*. London: Routledge.
- Wilson, T. (2012). *A review of business-university collaboration*. UK Government.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. and Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wolf, A. (2001). *Competence-based assessments*. New York: Peter Lang.
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. World Economic Forum.
- Yang, Y. (2017, June). *Evaluation of a curriculum*. In 2<sup>nd</sup> International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017) (pp. 180-183). Atlantis Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorke, M. and Knight, P. T. (2006). Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability Series 1*. The Higher Education Academy.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2021). *Kalite güvencesi sistemi nedir?* <https://portal.yokak.gov.tr/makale/kalite-guvence-sistemi-nedir/> adresinden 09.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2022). *Kalite güvence sistemi ve paydaşlar*. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/kalite-komisyonu-calismalarına-paydas-katiliminin-saglanması/> adresinden 12.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. 20.04.2016 tarihli ve 29690 sayılı Resmî Gazete, [Online]: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 08 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: ‘the full range of purposes’. *European Educational Research Journal*, 8(2), 175- 188. doi: 10.2304/eerj.2009.8.2.175.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. New York: Routledge.

## **EKLER**

**EK 1.** Delphi Anketi Davet Mektubu

**EK 2.** Delphi Anketi E-Posta Daveti

**EK 3.** Delphi Anketi Zaman Akışı

**EK 4.** Delphi Anketi Yeterlik Temelli Eğitime İlişkin Bilgilendirme Kitapçığı

**EK 5.** Delphi Anketi Uzman Görüş Formu

**EK 6.** Delphi 1. Tur Anketi

**EK 7.** Delphi 2. Tur Anketi

**EK 8.** Delphi 3. Tur Anketi

**EK 9.** Etik Kurul İzni

**EK 10.** Sektör Temsilcileri ile Görüşme Formu



## Delphi Davet Mektubu

Değerli Hocam,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında yürütmekte olduğum eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarım modelinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada Delphi panel katılımcısı olarak görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. E-posta ekinde ve anket formunun içinde Delphi tekniğinin gerçekleştirilmesinde planlanan aşamalar hakkında bir infografik ile yeterlik temelli eğitime ilişkin temel düzeyde bilgi içeren bir doküman sunulmuştur. Çalışmada Delphi panelistleri ile iletişim elektronik ortamda sağlanacaktır.

Toplanan veriler bilimsel çalışmalar dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Delphi çalışması aynı anketin katılımcılara art arda gönderilmesi ile yürütülmektedir. İlgili alanyazında; uzmanların, çalışmanın ilk oturumundan sonra ayrılmaları bu tekniğin en büyük sınırlılığı olarak belirtilmektedir. Bu sınırlılığı aşabilmek için katılımcıların çalışma öncesinde bilgilendirilmesi tavsiye edilmektedir. Yukarıdaki bilgiler size bu amaçlı sunulmuştur. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

**Dildar ÖZASLAN**

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim BD Doktora Öğrencisi

Dildar ÖZASLAN

✉ [dildarozaslan@hotmail.com](mailto:dildarozaslan@hotmail.com)



## EK 2: Delphi Anketi E-Posta Daveti

### Delphi Anketine Katılım Hk.



Dildar ÖZASLAN <d.ozaslan@ahievran.edu.tr>

6 May Pzt 09:30



Alıcı: :

Saygıdeğer Hocam,

Ben Dildar Özaslan, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında araştırma görevlisi ve aynı anabilim dalında doktora öğrencisiyim. Size bu e-postayı yazmamın sebebi halihazırda doktora tezime sebebiyle yürüttüğüm Delphi anketine davet etmektir. Doktora tezimin başlığı "Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi". Bu çalışmaya sizi 'başlıklı bildirinize eriştiğimden, eğitimde kalite ve yeterlikler ile ilgili bu çalışmaya katılmaya gönüllü olabileceğiniz düşüncesiyle davet ediyorum.

Bu çalışma ile yükseköğretime yönelik bir program tasarımı amaçladığından, tüm disiplinlerden öğretim üyelerinin katılması veri zenginliği açısından önem taşımaktadır. Programlarda yeterlik temelli bir anlayışın benimsenmesi mezun niteliklerinin artmasına katkı sağlayabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmayı yapmak için yola çıktık. Yükseköğretimde deneyimli bir öğretim üyesi olarak bu noktada sizin görüşleriniz çok kıymetli.

Delphi anketlerinin alanyazında belirtilen en büyük sınırlılığı gönüllü katılımcılara ulaşmak ve araştırmada tutmak olduğundan bu konudaki desteğinizi esirgemeyeceğiniz beklentisindeyim.

Ankete katılım durumunuzu bu e-postaya yanıt olarak bildirebilerseniz, katılım sağlayamamanız durumunda ankete yeni katılımcılar davet edilecektir. Bu da veri toplama sürecinin planlanan şekilde işlemesi açısından önem arz etmektedir. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, anketi bir aylık bir süre içerisinde yanıtlayabilirsiniz. Çalışma takviminde 1. tur anketin tamamlanması için planlanan tarih 10.06.2024'tür.

Aşağıdaki anket linkindeki giriş metni içerisinde sırasıyla Delphi anketinin planlanan aşamaları, yeterlik temelli eğitime ilişkin bilgilendirme dokümanı ve araştırmanın etik kurul izni ile ilgili bağlantılar yer almaktadır. Anket içerisinde 2 açık uçlu soru yer almaktadır ve öngörülen yanıtlama süresi 15-20 dakikadır.

Ankete katılmak için [BURAYA TIKLAYINIZ](#).

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

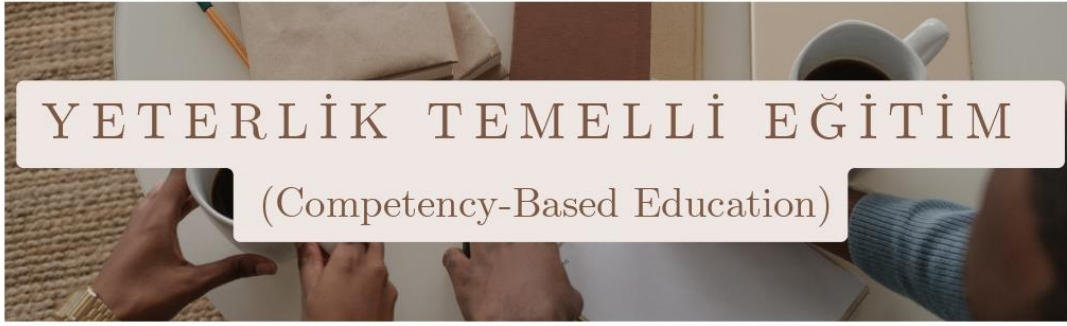
Saygılarımla.

--

Res. Assist. Dildar ÖZASLAN

Kırşehir Ahi Evran University, Department of Educational Sciences, Kırşehir/TURKEY





Bu doküman, yeterlik temelli eğitim ile ilgili temel sorularınıza yanıt verme amacıyla hazırlanmıştır.

## Bölüm 1: Yeterlik temelli eğitim nedir?

- Yeterlik temelli eğitim, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin, mesleki yeterlilikleri elde etmelerine odaklanan, düşük-orta-yüksek düzeyde mesleki yeterliliklerin her biri için gerekli bilgi, beceri, yetkinliklerin; bireysel öğrenme stratejileri, öz-yeterlilik, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği, liderlik, iletişim, kültürel farkındalık, etik, kendini yönetme ve öğrenme gibi kişisel ve sosyal becerileri de içeren, öğrenme-öğretme sürecini kapsayan eğitim modelidir.
- Yeterlik temelli program tasarımı, bireylerin iş yaşamları ve günlük hayatlarında faydalı olacak becerilerin kazanılmasında etkili bir yöntemdir. Bu program tasarımı, öğrencilerin problemleri çözmek ve mesleklerinde başarılı olmak için gerekli olan temel becerileri edinmelerine yardımcı olabilecek bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanır.

## Bölüm 2: Yeterlik ve öğrenme çıktısı kavramları arasındaki farklar nelerdir?



Yeterlik (Competency)	Öğrenme Çıktısı (Learning Outcome)	Farklılıklar
<p>Yeterlik, bireylerin belirli bir alan veya meslekte gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumların birleşimini ifade eder. Bir yeterlik, bir kişinin belirli bir rolü veya görevi etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bilgi ve becerilere dayanır. Yeterlikler genellikle daha geniş kapsamlıdır ve başarılı performansa katkıda bulunan çeşitli yetenek ve özellikleri içerir. Yeterlikler, gözlemlenebilir davranışlar şeklinde tanımlanabilir ve zamanla öğrenme ve deneyim yoluyla geliştirilebilir.</p>	<p>Öğrenme çıktısı, bir öğrenme sürecinin veya eğitim programının sonunda beklenen belirli sonuçları veya başarıları ifade eder. Öğrenme deneyimleri sonucunda öğrenenlerin yapabilecekleri, anlayabilecekleri veya gösterebilecekleri konuları tanımlar. Öğrenme çıktıları genellikle ölçülebilir ve gözlemlenebilir terimlerle ifade edilir ve öğretim tasarımı, değerlendirme ve değerlendirme için net bir odak sağlar. Öğrenme çıktıları, bilgi edinimi, beceri geliştirme, tutum değişikliği ve diğer istenen öğrenme başarılarını içerebilir.</p>	<p>Yeterlikler belirli bir alanda gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumların birleşimini ifade ederken, öğrenme çıktısı kavramı daha spesifik ve ölçülebilir sonuçları ifade eder. Yeterlikler, belirli bir alanda başarı için temel oluştururken, öğrenme çıktıları, belirli bir eğitim veya öğrenme deneyiminin hedeflerini ve başarısını gösterir. Dolayısıyla yeterlik kavramının kapsamının öğrenme çıktısına göre daha geniş olduğu söylenebilir.</p>
<p>Örneğin;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişilerarası iletişim</li> <li>• Problem çözme</li> <li>• Eleştirel düşünme</li> </ul> <p>yeterlik alanları olarak ifade edilebilir.</p>	<p>Örneğin;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Düşüncelerini açık ve etkili bir şekilde ifade eder.</li> <li>• Karmaşık bilgileri çözümler ve karar verir.</li> </ul> <p>ifadeleri birer öğrenme çıktısıdır.</p>	

## Bölüm 3: Yeterlik temelli eğitimi ön plana çıkaran özellikler nelerdir?

1. **Tanımlama:** Yeterlik temelli eğitim, belirli bir mesleğin veya görevin gerektirdiği yeterlilikleri tanımlamayı gerektirir. Bu tanımlama, öğrencilerin iş dünyasında veya belirli bir meslek alanında başarılı olabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve davranışları kapsar.
2. **Uygulamalı Öğrenme:** Tanımlanan yeterliklerin uygulamalı çalışmalar yoluyla öğrencilere kazandırılması gerekir. Uygulamalı eğitimlerde, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları simüle ederek öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmeleri sağlanır.
3. **Ölçülebilirlik:** Tanımlanan yeterliklerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar şeklinde ifade edilmesi gerekir. Bu sayede öğrencilerin yeterlikleri hangi düzeyde kazandıklarını belirlemek ve ilerlemelerini izlemek daha kolay hale gelir.

4. **Bireyselleştirme:** Yeterlik temelli eğitim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun olarak tasarlanabilir. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesi ve belirli yeterlikleri kazanması için fırsatlar sunar.
5. **Bağlam ve Gerçek Dünya Bağlantısı:** Tanımlanan yeterliklerin bağlamı, ilgili sektörün ihtiyaç ve beklentilerini ifade ederken öğrencilerin öğrenmeyi gerçek dünya durumları ve iş uygulamalarıyla ilişkilendirmesine yardımcı olur. Bu sayede öğrenme deneyimleri daha anlamlı hale gelir ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayatta kullanabilecekleri bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlar.
6. **Çoklu Yeteneklerin Gelişimi:** Yeterlik temelli eğitim, öğrencilerin farklı alanlarda beceriler kazanabilecekleri şekilde tüm yeteneklerini geliştirmelerine imkân verecek bir yaklaşımla tasarlanmasını gerektirir. Bu yaklaşım; problem çözme, iletişim becerisi, takım çalışması ve liderlik gibi transfer edilebilir becerileri geliştirmeyi hedefler. Bu şekilde öğrenciler, çoklu yeteneklerini kullanarak başarılı performans sergileyebilirler.
7. **Esneklik:** Yeterlik temelli eğitim, öğrenciyi eğitiminin sürücü koltuğuna oturtur. Eğitim, ders için geçirilmesi gereken zamana değil öğrenmeye odaklanır. Öğrenciler daha fazla ihtiyaç duydukları konular üzerine yoğunlaşabilir ve bildikleri konuları atlayabilirler.

**EK 5: Delphi Anketi Uzman Görüş Formu****UZMAN GÖRÜŞ FORMU**

Değerli Hocam;

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora yapmaktayım. Yürütmekte olduğum “Eğitimde Kalite Güvencesi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacak olan veri toplama aracına yönelik uzman görüşüne ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya ilişkin verilerin bir basamağı Delphi tekniğine uygun biçimde toplanması planlanmakta olup size gönderilen veri toplama aracı ilk tur verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Bu konuda aşağıda yer alan veri toplama aracının uygunluğuna yönelik değerli görüşlerinizi aşağıda yer alan ilgili bölümlere belirtmenizi rica eder katkı ve destekleriniz için teşekkürlerimi sunarım.

Dildar ÖZASLAN  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim BD

**Uzman Bilgileri**

Kurumu :  
Unvanı :  
Adı-Soyadı :  
İletişim Bilgileri :

<b>Delphi Anket Formu</b>			
Madde No	Değerlendirme		
	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli (Lütfen açıklamasını yazınız)
1			
2			
Önerilen Sorular:			
Görüş ve Öneriler:			

<b>Yeterlik Temelli Eğitime İlişkin Doküman</b>	
Uygun	Düzeltilmeli
Görüş ve Öneriler:	

<b>Delphi Anketi Zaman Akışı</b>	
Uygun	Düzeltilmeli
Görüş ve Öneriler:	

## EK 6: Delphi 1. Tur Anketi

# DELPHİ ANKETİ

(1. Tur)

Saygıdeğer Hocam,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında hazırlamakta olduğum "Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlilik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi" başlıklı doktora tez çalışmasını yürütmekteyim. Bu çalışmada amaç, eğitimde kalite güvencesi bağlamında yeterliğe dayalı bir program geliştirmek isteyen uzmanlara kılavuzluk edecek özgün bir model ortaya koymaktır. Bu ankette siz değerli alan uzmanlarının eğitimde kalite güvencesi ve yeterlik temelli eğitim programlarının yapılandırılmasına ilişkin görüşleri alınacaktır. Katılımınız ve yanıtlarınız, bu konuda bir program geliştirme modelinin ortaya konulması ve kuram oluşturulması açısından önemlidir.

Konu ile ilgili görüşlerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Bu bilgilere ilişkin araştırmacı dışında kimse bilgi sahibi olmayacaktır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçların raporlaştırılmasında isminize yer verilmeyecektir. Formu yanıtlamanız için öngörülen süre 15-20 dakikadır.

Delphi anketinin planlanan aşamalarına ilişkin hazırlanmış olan doküman için [TIKLAYINIZ](#).

Yeterlik temelli eğitim modeli hakkında temel kuramsal bilgi içeren dokümanı görüntülemek için [TIKLAYINIZ](#).

Çalışmanın etik kurul iznine erişmek için [TIKLAYINIZ](#).

Araştırmaya ilişkin her türlü soru, görüş ve önerileriniz için iletişim bilgileri aşağıda yer almaktadır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Dildar ÖZASLAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

✉ [dildarozaslan@hotmail.com](mailto:dildarozaslan@hotmail.com) / [d.ozaslan@ahievran.edu.tr](mailto:d.ozaslan@ahievran.edu.tr)

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

✉ [husimsek@hotmail.com](mailto:husimsek@hotmail.com) / [husimsek@ahievran.edu.tr](mailto:husimsek@ahievran.edu.tr)

©

Alanınız \*

E-Posta Adresiniz \*

2. ve 3. turda tekrar iletişim kurulabilmesi için lütfen e-posta adresinizi yukarıdaki alana ekleyiniz.

Yükseköğretimde Mesleki Deneyiminiz

Yıl olarak belirtiniz.

Çalıştığınız Kurum

Kurum bilgisi çalışma raporunda kullanılmayacaktır.

Unvanınız \*

- Prof. Dr.  
 Doç. Dr.  
 Dr. Öğr. Üyesi  
 Öğr. Gör. Dr.

Eğitimde kalite güvencesini sağlayacak yeterlik temelli bir program tasarımında bulunması gereken temel özellikler nelerdir? \*

Giriş metninde yeterlik temelli programlara ilişkin bir bilgilendirme dokümanı yer almaktadır. Linke tıklayarak dokümana ulaşabilirsiniz.

Bir lisans programından mezun birey hangi yeterliklere sahip olursa iş ve/veya akademik yaşamında daha başarılı olur? \*

Kaydet

Gönder

## EK 7: Delphi 2. Tur Anketi

### Delphi 2. Tur Anketi

Saygıdeğer Hocam,

Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Program Tasarımına ilişkin gerçekleştirilen **Delphi Anketinin birinci turu** tamamlanmıştır. Aşağıda yer alan **İkinci Tur Delphi Anketi**, Birinci Tur Delphi Anketi sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşturulmuştur. Beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanan İkinci Tur Delphi Anketinde, panel üyelerinin önem derecesine göre maddeleri değerlendirmelerini ve varsa ek önerilerini paylaşmasını bekliyoruz. Amacımız, yeterlik temelli program tasarımı daha da geliştirmek ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için en uygun yaklaşımları belirlemektir.

Bu turun tamamlanmasının ardından **Üçüncü Tur Delphi Anketi** uygulanacaktır. Delphi anketinin planlanan aşamalarına ilişkin dokümanı incelemek için [TIKLAYINIZ](#).

İlk turdaki anket sonuçlarına göre, iki ana tema altında aşağıdaki alt temalar öne çıkmıştır:

*Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlik Temelli Programlar*

1. Yeterlik Temelli Programların Temel Özellikleri
2. Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri
3. Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri
4. Yeterliklerin ve Öğrenme Çıktılarının Tanımlanması
5. Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi
6. Öğrenci Merkezli Öğretim
7. Fiziksel Koşullar
8. Eğitici Kadrosu

*Mezunların İş ve/veya Akademik Yaşamlarında Başarılı Olmaları İçin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler*

1. Mesleki Bilgi
2. Mesleki Beceri
3. Kişisel Beceriler
4. Tutum ve Değerler

Öngörülen yanıtlama süresi **7-10 dakika** aralığındadır. Araştırmaya olan desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Araştırmaya ilişkin her türlü soru ve önerileriniz için iletişim bilgileri aşağıda yer almaktadır.

DİLDAR ÖZASLAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

✉ [dildarozaslan@hotmail.com](mailto:dildarozaslan@hotmail.com) / [d.ozaslan@ahievran.edu.tr](mailto:d.ozaslan@ahievran.edu.tr)

•

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

✉ [husimsek@hotmail.com](mailto:husimsek@hotmail.com) / [husimsek@ahievran.edu.tr](mailto:husimsek@ahievran.edu.tr)

•

E-posta adresiniz \*

3. tura davet edilebilmeniz ve bu turda verdiğiniz yanıtları 3. turda görüntüleyebilmeniz için istenmektedir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

**Aşağıdaki ilk bölümde yer alan eğitimde kalite güvencesini sağlayacak yeterlik temelli bir program tasarımında bulunması gereken temel nitelikleri lütfen önem derecesine göre puanlayınız.**

(1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum)

**Yeterlik Temelli Programların Temel Özellikleri \***

	1	2	3	4	5
Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kapsayıcı nitelikte olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yenilikçi bir program olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esnek ve güncellenebilir olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disiplinlerarası nitelik taşıması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uygulanabilir olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sürdürülebilir olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İşlevsel olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Günlük ve mesleki yaşam sorunlarını içermesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilgiye ve veriye dayalı olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beceri geliştirme odaklı olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Global bir perspektif ve farkındalık kazandırması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri \***

	1	2	3	4	5
Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile işbirliği yapılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizinin yapılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ar-Ge temelinde tasarlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Backward design program geliştirme modeli kullanılması (Program geliştirme sürecinde önce hedeflerin belirlendiği, daha sonra buna uygun değerlendirme yönteminin kararlaştırıldığı, bu doğrultuda eğitim durumlarının planlandığı tasarım modeli)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programla ilgili paydaşlardan geribildirimler alınarak sürekli iyileştirme yapılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri (Hedefler, İçerik, Eğitim Durumları ve Ölçme-Değerlendirme) \***

	1	2	3	4	5
Gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hedeflerin izlenebilmesi için aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İçeriğin, çekirdek yaklaşımla tasarlanması (İlk yıllarda ortak temel derslerin verilerek sonraki yıllarda öğrencilerin uzmanlık alanlarına yönlendirilmesi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

İçeriğin, proje merkezli yaklaşımla tasarlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İçeriğin, modüler yaklaşımla tasarlanması (Her bir konunun birbirinden bağımsız üniteler halinde yapılandırılması)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Program içeriğinin sektör beklentilerine uygun belirlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İçeriğin ihtiyaç odaklı olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim durumlarının uygulamaya dönük olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterlikleri geliştirmeye fırsat tanıyan okul dışı etkinlikler içermesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenciyi aktif kılacak strateji, yöntem ve teknikleri içermesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objektif ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otantik değerlendirmeye uygun olması (Günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yönelik değerlendirmeler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğretim sürecinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesine olanak sağlaması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına olanak sağlaması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanması \*

	1	2	3	4	5
Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Program çıktılarının güncel gelişmeler ile entegre edilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerin temel ve disipline özgü olacak biçimde tanımlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktılarının tanımlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, aktüel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerin farklı koşullara (farklı coğrafi bölgeler, farklı öğrenciler ve öğretim elemanları) uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi \*

	1	2	3	4	5
Bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teorik bilgi ve pratik becerinin entegre edilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teori ve pratiğin tutarlı olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireye mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Öğrenci Merkezli Öğretim \*

	1	2	3	4	5
Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proje tabanlı öğretimin esas alınması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fiziksel Koşullar \*

	1	2	3	4	5
Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Güncel materyallerin kullanılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Eğitici Kadrosu \*

	1	2	3	4	5
Alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitici ve öğretim kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitici kadronun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Yukarıdaki bölümle ilgili eklemek istediğiniz diğer maddeler ve iyileştirilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerinizi belirtebilirsiniz.

**Aşağıdaki bölümde yer alan bir lisans mezununun iş ve/veya akademik yaşamında başarılı olması için sahip olması gereken yeterlikleri lütfen önem derecesine göre 1-5 arasında puanlayınız.**

(1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum)

**Mesleki Bilgi \***

	1	2	3	4	5
Derinlemesine alan bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yabancı dil bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler (Matematik, Hukuk, Edebiyat, Siyaset, Psikoloji gibi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Mesleki Beceri \***

	1	2	3	4	5
Dijital beceriler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknolojinin etkin kullanımı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilginin transfer edilebilirliği (Bilginin beceriye dönüştürülebilmesi ve farklı alanlarda kullanılabilir olması)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleğe ilişkin teknik beceriler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kişisel Beceriler \***

	1	2	3	4	5
Değişen dünyaya ayak uydurabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilgi okuryazarlığı becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alanına dair yenilikleri takip etmeye yönelik motivasyon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karar verme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenen özerkliği	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Girişimcilik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Risk alabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrenmeye açıklık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleştirel düşünme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analitik düşünme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yaratıcı düşünme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Problem çözme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gelişmiş duygusal zeka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Takım çalışmasına yatkınlık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderlik becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çatışma yönetimi becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öz yönetim becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zaman yönetimi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stres yönetimi becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kriz yönetimi becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farklı koşullara adapte olabilme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorumluluk sahibi olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öz düzenleme becerisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prososyal beceriler (Olumlu sosyal davranışlar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yeniliğe açık olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meraklı ve istekli olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çözüm odaklılık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Tutum ve Değerler \*

	1	2	3	4	5
Küresel ve kültürel farkındalık/Farklı kültürlere saygı gösterme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek etiği kurallarına bağlılık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toplumsal sorumluluk bilinci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İşini seyerek yapma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gelecekte beklenmesi olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evrensel değerlere sahip olma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesleğe aidiyet ve duyarlılık	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Yukarıdaki bölümle ilgili eklemek istediğiniz diğer maddeler ve iyileştirilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerinizi belirtebilirsiniz.

Gönder

## EK 8: Delphi 3. Tur Anketi

0%  
0% Completed

Zorunlu alanlar tamamlandı: 0 / 116



### Delphi 3. Tur Anketi

**Saygıdeğer**

Tüm katılımcıların yanıtları analiz edilerek aşağıdaki **Üçüncü Tur Delphi Anketi** oluşturulmuştur. Bu turda, önceki turlarda elde edilen bulgulara dayanarak, görüş birliği sağlanan ve sağlanmayan noktaları gözden geçirmenizi ve nihai değerlendirmelerinizi yapmanız beklenmektedir.

Ankette sırasıyla, tüm katılımcıların vermiş olduğu yanıtların istatistiksel analizi, daha önce ilgili maddeye verdiğiniz yanıt ve en altta da maddeyi tekrar puanlamanız istenmektedir. Bu bilgiler ışığında, önceki turda verdiğiniz yanıtları gözden geçirerek, gerektiğinde değerlendirmelerinizi güncellenizi rica ederiz.

Her sayfanın altındaki **KAYDET VE DAHA SONRA DEVAM ET** butonuna tıklayarak ankete dilediğiniz zaman devam edebilirsiniz.

Maddelere ilişkin görüş birliği şu ölçütlere göre değerlendirilmiştir:

**Medyan  $\geq 4$ , ÇAF  $\leq 1$  ve 4-5 frekansı  $\geq \%80$**  ise maddeye ilişkin uzlaşma kararı verilmiş, uzlaşamayan maddeler 3. tura dahil edilmemiştir.

**Medyan:** Veri setinin tam ortasında kalan değerdir.

**Çeyrekler Arası Fark (ÇAF):** Veri setinin yüzde 25'lik ve yüzde 75'lik dilimleri (alt çeyrek ve üst çeyrek) arasındaki farktır. Bu, veri setindeki orta yüzde 50'lik bölümün yayılımını gösterir.

**4-5 frekansı:** Bir maddeyi kaç kişinin 4 veya 5 puanladığını gösterir ve genel olarak yüksek derecelendirmeleri ifade eder.

**Mod:** Veri setinde en çok tekrar edilen değerdir.

**Standart Sapma:** Bir veri setindeki değerlerin, ortalamadan ne kadar saptığını gösteren bir istatistiksel ölçüdür. Verilerin dağılım genişliğini anlamak için kullanılır; düşük standart sapma, değerlerin ortalamaya yakın olduğunu, yüksek standart sapma ise değerlerin ortalamadan daha uzak olduğunu gösterir.

Bu anketin **6 Eylül 2024** tarihinde tamamlanması planlanmaktadır. Katılımınız ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Dildar ÖZASLAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

✉ [dildarozastan@hotmail.com](mailto:dildarozastan@hotmail.com) / [d.ozastan@ahievran.edu.tr](mailto:d.ozastan@ahievran.edu.tr) ✉

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

✉ [husimsek@hotmail.com](mailto:husimsek@hotmail.com) / [husimsek@ahievran.edu.tr](mailto:husimsek@ahievran.edu.tr) ✉ +90

**E-posta adresiniz \***

Tarafınıza davet gönderilen e-posta adresinizi yazınız. Böylelikle, 2. turda vermiş olduğunuz yanıtları görüntüleyebileceksiniz.



## Yeterlik Temelli Programların Temel Özellikleri

**Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ ):** Veri setindeki tüm değerlerin toplamının, veri sayısına bölünmesiyle elde edilen ortalama değerdir.

**Standart Sapma:** Bir veri setindeki değerlerin, ortalamadan ne kadar saptığını gösteren bir istatistiksel ölçüdür. Verilerin dağılım genişliğini anlamak için kullanılır; düşük standart sapma, değerlerin ortalamaya yakın olduğunu, yüksek standart sapma ise değerlerin ortalamadan daha uzak olduğunu gösterir.

**Mod:** Veri setinde en çok tekrar edilen değerdir.

**Medyan:** Veri setinin tam ortasında kalan değerdir.

**Çeyrekler Arası Fark (ÇAF):** Veri setinin yüzde 25'lik ve yüzde 75'lik dilimleri (alt çeyrek ve üst çeyrek) arasındaki farktır. Bu, veri setindeki orta yüzde 50'lik bölümün yayılımını gösterir.

**4-5 frekansı:** Bir maddeyi kaç kişinin 4 veya 5 puanladığını gösterir ve genel olarak yüksek derecelendirmeleri ifade eder.

TÖ1- Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,86	0,36	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

TÖ1- Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TÖ2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,58	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

TÖ2- Kapsayıcı nitelikte olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TÖ3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,53	5	5	0,75	%96	Uzlaşıldı	4

TÖ3-Yenilikçi bir program olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Kesinlikle

Katılmıyorum

Katılıyorum

## TÖ4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

0%

0% Completed

Zorunlu alanlar tamamlandı 0 / 0

1	4,57	0,63	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	3
---	------	------	---	---	---	-----	-----------	---

## TÖ4-Esnek ve güncellenebilir bir program olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

## TÖ5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,21	0,83	5	4	1	%82	Uzlaşıldı	4

## TÖ5-Disiplinlerarası nitelikte bir program olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

## TÖ6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,55	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

## TÖ6-Programın uygulanabilir olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

## TÖ7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,44	5	5	0,75	%100	Uzlaşıldı	5

## TÖ7-Programın sürdürülebilir olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

## TÖ8-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,46	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

## TÖ8-Programın işlevsel olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

## TÖ9-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,56	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	3

TÖ9-Programın teknoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlaması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TÖ10-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,49	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

TÖ10-Programın bilgiye ve veriye dayalı olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TÖ11-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,63	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	3

TÖ11-Programın beceri geliştirme odaklı olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TÖ12-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,28	0,71	5	4	1	%86	Uzlaşıldı	3

TÖ12-Programın global bir perspektif ve farkındalık kazandırması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Yeterlik Temelli Program Geliştirme Sürecinin Nitelikleri

PG1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,47	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	5

PG1-Mesleki becerileri kazandıracak nitelikte olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,63	5	4,5	1	%93	Uzlaşıldı	3

PG2-Program geliştirme sürecinde işverenler ve meslek uzmanları ile işbirliği yapılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	4

PG3-Meslekle ilgili geniş çaplı bir ihtiyaç analizinin yapılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,21	0,83	4	4	1	%89	Uzlaşıldı	4

PG4-Ar-Ge temelinde tasarlanması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	3,96	0,92	4	4	0,75	%82	Uzlaşıldı	1

PG5-Backward design program geliştirme modeli kullanılması (Program geliştirme sürecinde önce hedeflerin belirlendiği, daha sonra buna uygun değerlendirme yönteminin kararlaştırıldığı, bu doğrultuda eğitim durumlarının planlandığı tasarım modeli)

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
--	-----------	----	-----	--------	-----	--------------	---------	------------------

1	4,61	0,57	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5
---	------	------	---	---	---	-----	-----------	---

PG6-Programla ilgili paydaşlardan geribildirimler alınarak sürekli iyileştirme yapılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PG7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,46	0,58	5	4,5	1	%96	Uzlaşıldı	4

PG7-Programın düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Yeterlik Temelli Program Öğelerinin Nitelikleri (Hedefler, İçerik, Eğitim Durumları ve Ölçme-Değerlendirme)

PN1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,61	0,63	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

PN1-Gerçekleştirilebilir hedeflerin belirlenmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,50	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

PN2-Hedeflerin izlenebilmesi için aşamalı ve net bir şekilde ifade edilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,36	0,91	5	5	1	%86	Uzlaşıldı	4

PN3-İçeriğin, çekirdek yaklaşımla tasarlanması (ilk yıllarda ortak temel derslerin verilerek sonraki yıllarda öğrencilerin uzmanlık alanlarına yönlendirilmesi)

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

PN4-İçeriğin ihtiyaç odaklı olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,32	0,72	5	4	1	%86	Uzlaşıldı	4

PN5-Eğitim durumlarının uygulamaya dönük olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,36	0,78	5	4,5	1	%89	Uzlaşıldı	4

PN6-Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme etkinlikleri içermesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,25	0,75	5	4	1	%82	Uzlaşıldı	5

PN7-Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine uygun olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN8-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,56	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

PN8-Öğrenciyi aktif kılabilecek strateji, yöntem ve teknikleri içermesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN9-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,49	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

PN9-Objektif ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile uyumlu olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN10-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,21	0,83	5	4	1	%82	Uzlaşıldı	3

PN10-Otantik değerlendirmeye uygun olması (Günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yönelik değerlendirmeler)

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN11-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,36	0,73	5	4,5	1	%86	Uzlaşıldı	3

PN11-Öğrencinin öğretim süreci boyunca ve sonunda değerlendirilmesini sağlaması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN12-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,28	0,85	4	4	1	%93	Uzlaşıldı	1

PN12-Aşamalı hedeflerin izlenebilmesi adına uygun değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine olanak sağlaması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

PN13-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,86	0,36	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

PN13-Geçerli ve güvenilir değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına olanak sağlaması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Yeterliklerin ve Öğrenme/Program Çıktılarının Tanımlanması

YT1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,61	0,57	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

YT1-Temel yeterlik bileşenlerinin dinamik bir süreç olduğunun benimsenerek sürekli güncellenmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,5	0,58	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	4

YT2-Program çıktılarının güncel gelişmeler ile bütünleştirilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,64	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	3

YT3-Yeterliklerin sistematik ve kendi içerisinde ilişkili bir şekilde kurgulanması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,5	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

YT4-Yeterlik alanları ve alt alanların tanımlanması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,50	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	

YT5-Yeterliklerin temel ve disipline özgü olacak biçimde tanımlanması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,61	0,57	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

YT6-Yeterliklerle uyumlu öğrenme çıktılarının tanımlanması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,60	5	5	0	%93	Uzlaşıldı	5

YT7-Yeterlik alanlarının gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirlenmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT8-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,55	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	4

YT8-Yeterliklerin yaşama aktarılabilir, gerçekçi, somut, işlevsel, aktüel niteliklere sahip olacak şekilde belirlenmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT9-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

YT9-Yeterliklerin farklı koşullara (farklı coğrafi bölgeler, farklı öğrenciler ve öğretim

elemanları) uyum sağlayacak şekilde belirlenmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

YT10-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

YT10-Yeterliklerin akreditasyon standartları ile uyumlu olması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi

BT1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,57	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

BT1-Bilgi, beceri ve tutumlar için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,39	0,63	5	4	1	%93	Uzlaşıldı	5

BT2-Bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında kalite güvencesini öne çıkaran vurgulara yer verilmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,63	5	4,5	1	%93	Uzlaşıldı	4

BT3-Kalite güvencesini sağlayacak ölçülebilir ve somut becerilere yer verilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,56	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	4

BT4-Teorik bilgi ve pratik becerinin bütünleştirilmesi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,62	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

BT5-Teori ve pratiğin tutarlı olması

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,21	0,99	5	4,5	1	%82	Uzlaşıldı	2

BT6-Programın kişisel becerileri kazandırmayı hedeflemesi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,39	0,63	5	4	1	%93	Uzlaşıldı	5

BT7-Programda kişilerarası iletişim becerilerine yer verilmesi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT8-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,58	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	3

BT8-Bireye mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme becerisinin kazandırılması

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

BT9-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,49	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

BT9-Bireye mesleki etiği iş yaşamında nasıl uygulayacağını kazandırılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT10-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,64	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	4

BT10-Bireye mesleki yaşamında kriz yönetme ve problem çözme becerisinin kazandırılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT11-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,31	0,90	5	5	1	%86	Uzlaşıldı	2

BT11-Bireyin açık fikirliliğinin geliştirilmesine önem verilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT12-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,39	0,78	5	5	1	%82	Uzlaşıldı	5

BT12-Bireyin liderlik ve sorumluluk becerilerini geliştirecek nitelikte olması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

BT13-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,79	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

BT13-Bireyin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine önem verilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

Aşağıdaki alana belirtmişsiniz.

## Öğrenci Merkezli Öğretim

ÖM1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

ÖM1-Programın öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

ÖM2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,36	0,78	5	4,5	1	%89	Uzlaşıldı	5

ÖM2-Öğrenci başarısının ve memnuniyetinin artırılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

ÖM3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,25	1,04	5	5	1	%82	Uzlaşıldı	1

ÖM3-Programın bireysel ihtiyaç ve farklılıklara hitap etmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

ÖM4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,52	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	5

ÖM4-Öğretimin aktif katılımı teşvik edecek şekilde planlanması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

ÖM5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,52	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	5

1	4,46	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	3
---	------	------	---	---	---	-----	-----------	---

#### ÖM5-Kişisel becerilerin kazandırılması ve yönlendirilmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### ÖM6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,28	0,94	5	5	1	%82	Uzlaşıldı	4

#### ÖM6-Kariyer ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Fiziksel Koşullar

#### FK1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,56	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

#### FK1-Teknoloji ile donatılmış altyapının oluşturulması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### FK2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,47	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	5

#### FK2-Öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### FK3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,53	5	5	0,75	%96	Uzlaşıldı	4

#### FK3-Öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

FK4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,64	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

FK4-Uygulamalı derslerin çeşitli yazılımlar ile gerçekleştirilmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

FK5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

FK5-Güncel materyallerin kullanılması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Eğitici Kadrosu

EK1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,50	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	5

EK1-Alanında yetkin öğretim elemanlarının öğrencileri motive edebilmesi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

EK2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,86	0,36	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

EK2-Eğitici kadrosuna sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

EK3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,42	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

EK3-Eğitici ve öğretim kadrosunun nitelikli olarak seçilmesi ve niteliklerinin artırılması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

EK4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,47	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	5

EK4-Eğitici kadronun okula ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Mesleki Bilgi

MB1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

MB1-Derinlemesine alan bilgisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

MB2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,46	0,51	4	4	1	%100	Uzlaşıldı	4

MB2-Yabancı dil bilgisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

MB3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,21	0,96	4	4	1	%89	Uzlaşıldı	5

MB3-Günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler (Matematik, Hukuk, Edebiyat, Siyaset, Psikoloji gibi)

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Mesleki Beceri

MBE1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,42	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

MBE1-Dijital beceriler

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

MBE2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,50	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	3

MBE2-Teknolojinin etkin kullanımı

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

MBE3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

MBE3-Bilginin transfer edilebilirliği (Bilginin beceriye dönüştürülebilmesi ve farklı alanlarda kullanılabilir olması)

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

MBE4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
--	-----------	----	-----	--------	-----	--------------	---------	------------------

1	4,86	0,36	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5
---	------	------	---	---	---	------	-----------	---

#### MBE4-Mesleğe ilişkin teknik beceriler

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

### Kişisel Beceriler

Değerli hocam, bu bölümde 31 madde yer almaktadır. Bu bölümden sonra, yalnızca 7 maddelik tutum ve değerlere ilişkin puanlamalardan sonra anket tamamlanacaktır. En uzun bölüm olduğundan, sıkılmanız halinde kaydet ve devam et butonunu kullanarak ankete daha sonra devam edebilirsiniz.

#### KB1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

#### KB1-Değişen dünyaya ayak uydurabilme

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### KB2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,42	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

#### KB2-Mesleki yaşamında inisiyatif alma becerisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### KB3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,46	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	4

#### KB3-Bilgi okuryazarlığı becerisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

#### KB4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5	Uzlaşma	2. Tur
--	-----------	----	-----	--------	-----	-----	---------	--------

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	Yanıtınız
1	4,61	0,63	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	5

#### KB4-Alanına dair yenilikleri takip etmeye yönelik motivasyon

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

#### KB5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,53	5	5	0,75	%96	Uzlaşıldı	4

#### KB5-Kişilerarası etkili yazılı ve sözlü iletişim becerisi

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

#### KB6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

#### KB6-Karar verme becerisi

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

#### KB7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,5	0,84	5	5	1	%86	Uzlaşıldı	2

#### KB7-Öğrenen özerkliği

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

#### KB8-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,79	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	5

#### KB8-Girişimcilik

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

#### KB9-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,46	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	4

### KB9-Risk alabilme

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB10-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,47	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	4

### KB10-Öğrenmeye açıklık

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB11-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,67	5	5	0,75	%96	Uzlaşıldı	4

### KB11-Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB12-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,53	5	5	0,75	%96	Uzlaşıldı	4

### KB12-Eleştirel düşünme becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB13-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,93	0,26	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

### KB13-Analitik düşünme becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB14-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,89	0,31	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

#### KB14-Yaratıcı düşünme becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB15-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,89	0,31	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

#### KB15-Problem çözme becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB16-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,43	0,88	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	1

#### KB16-Gelişmiş duygusal zeka

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB17-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	3

#### KB17-Takım çalışmasına yatkınlık

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB18-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,5	0,69	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	4

#### KB18-Liderlik becerisi

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB19-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,46	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	4

#### KB19-Çatışma yönetimi becerisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB20-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,44	5	5	0,75	%100	Uzlaşıldı	5

KB20-Öz yönetim becerisi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB21-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,86	0,36	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

KB21-Zaman yönetimi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB22-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,44	5	5	0,75	%100	Uzlaşıldı	4

KB22-Stres yönetimi becerisi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB23-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,61	5	5	0,75	%93	Uzlaşıldı	5

KB23-Kriz yönetimi becerisi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB24-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,79	5	5	1	%89	Uzlaşıldı	4

KB24-Süreç yönetimi ve organizasyon becerisi

1

2

3

4

5

Kesinlikle  
Katılmıyorum

Kesinlikle  
Katılıyorum

KB25-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,64	0,56	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	4

KB25-Farklı koşullara adapte olabilme

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB26-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

KB26-Sorumluluk sahibi olma

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB27-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,42	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

KB27-Öz düzenleme becerisi

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB28-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,39	0,87	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	1

KB28-Prososyal beceriler (Olumlu sosyal davranışlar)

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB29-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,55	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	3

KB29-Yeniliğe açık olma

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

KB30-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,74	5	5	1	%93	Uzlaşıldı	2

KB30-Meraklı ve istekli olma

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

KB31-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,71	0,66	5	5	0	%96	Uzlaşıldı	2

KB31-Çözüm odaklılık

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

## Tutum ve Değerler

TD1-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,5	0,69	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	5

TD1-Küresel ve kültürel farkındalık/Farklı kültürle saygı gösterme

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

TD2-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,78	0,42	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	4

TD2-Meslek etiği kurallarına bağlılık

1
  2
  3
  4
  5

Kesinlikle Katılmıyorum
 Kesinlikle Katılıyorum

TD3-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,82	0,39	5	5	0	%100	Uzlaşıldı	5

TD3-Toplumsal sorumluluk bilinci

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TD4-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,68	0,47	5	5	1	%100	Uzlaşıldı	5

TD4-İşini severek yapma

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TD5-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,57	0,69	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	2

TD5-Gelecekte beklediği olma

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TD6-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,53	0,58	5	5	1	%96	Uzlaşıldı	4

TD6-Evrensel değerlere sahip olma

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

TD7-Aşağıdaki maddeye ilişkin 2. turdan elde edilen istatistikler:

	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	ÇAF	4-5 frekansı	Uzlaşma	2. Tur Yanıtınız
1	4,75	0,44	5	5	0,75	%100	Uzlaşıldı	5

TD7-Mesleğe aidiyet ve duyarlılık

1 2 3 4 5  
Kesinlikle Katılmıyorum Kesinlikle Katılıyorum

Bu bölüme ilişkin açıklamalarınız, önerileriniz ve (varsa) eklemek istediklerinizi aşağıdaki alana belirtebilirsiniz.

[Tüm Yanıtlarını Temizle](#)

## EK 9: Etik Kurul İzni



### KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	05.07.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlilik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	25.07.2023	11:00
Karar No	Karar Tarihi	25.07.2023	
	Karar No	2023/07/03	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği ( ) Oy Çokluğu	
	( ) Ret	( ) Oybirliği ( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

#### Karar ve Gerekçesi

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN'a ait "Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Bağlamında Yükseköğretime Yönelik Yeterlilik Temelli Program Tasarımı: Özgün Bir Model Önerisi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Nur ÇETİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

## **EK 10: Sektör Temsilcileri ile Görüşme Formu**

### **Yükseköğretim Mezunlarının Yeterlikleri Üzerine Sektör Görüşlerine İlişkin Görüşme Formu**

Değerli katılımcı,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim ve aynı zamanda aynı birimde araştırma görevlisiyim. Doktora tezim eğitimde kalite güvence sistemi bağlamında yükseköğretime yönelik yeterlik temelli bir program tasarımı geliştirmek üzerine. Bu nedenle hazırlanmış bu formda program tasarımının ortaya çıkarılması amacıyla siz değerli sektör temsilcilerinin görüş ve beklentilerini belirlemeyi hedeflemekteyim. Cevaplarınızın özellikle yükseköğretim mezunu olan çalışanlarınızda aradığınız yeterlikler ve bu yeterliklerin iş performansı üzerindeki etkileri üzerine yoğunlaşmasını beklemekteyim. Buradan elde edilen veriler, yükseköğretimde kalite güvence sistemine dayalı yeterlik temelli bir program çerçevesinin belirlenmesi amacıyla kullanılacaktır.

Konu ile ilgili görüşlerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçların raporlaştırılmasında isminize yer verilmeyecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir durum var mı?

Görüşme için öngörülen süre 30-45 dakika aralığındadır. Şimdiden samimi cevaplarınız için teşekkür ediyorum.

Dildar ÖZASLAN  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim BD Doktora Öğrencisi

#### **Temel Bilgiler**

- Görüşme Tarihi ve Saati:
- Kuruluşun Adı ve Sektörü:
- Görüşülen Kişinin Adı, Unvanı ve Pozisyonu:

#### **Görüşme Soruları**

##### ***Kuruluşun İşe Alım Pratikleri***

1. Son 3 yılda, yıllık ortalama kaç lisans mezununu işe aldınız?
2. İşe alım süreçlerinizde adayların öncelikli olarak hangi yeterliklere sahip olmasını bekliyorsunuz?  
*Sonda:* Bu yeterliklerden birkaç tanesini örneklendirebilir misiniz?

### ***Mezun Yeterlikleri***

3. Lisans mezunlarının işe alım sürecinde ve sonrasında gösterdikleri performansları göz önünde bulundurduğunuzda;
  - a. Güçlü yönleri olarak ifade edebileceğiniz özellikler nelerdir?
  - b. Zayıf yönleri olarak ifade edebileceğiniz özellikler nelerdir?
4. Lisans mezunlarının sahip olduğu yeterlikler ile sizin sektörünüzdeki ihtiyaçlar ve beklentileriniz arasında nasıl bir uyum görüyorsunuz?

### ***Yükseköğretim Programları***

5. Daha önce siz veya kurumunuzda çalışanlardan birisi herhangi bir program geliştirme çalışmasında yer aldınız mı?  
*Alternatif:* Yükseköğretim programları ile ilgili herhangi bir çalışmaya katıldınız mı?  
Katıldı ise: (Bu süreçteki deneyimlerinizi nasıl değerlendirirsiniz?)  
Katılmadı ise: (Sektörde deneyimli bir uzman olarak program geliştirme çalışmalarına katılma konusundaki düşünceleriniz neler?)
6. Üniversitelerin mezunlarının yeterliklerini artırmak için öncelikli olarak hangi becerilerin bireylere kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
7. Mevcut yükseköğretim lisans programlarının;
  - a. Öğrencilere iş hayatında gerekli olan pratik becerileri ve yeterlikleri ne derece kazandırdığını düşünüyorsunuz?
  - b. Sektörün ihtiyaçlarını karşılama düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Sektörünüzdeki gelecekteki trendler ve beklentiler ışığında, üniversitelerin eğitim süreçlerine nasıl bir yön vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
9. Yükseköğretim ile sektör arasındaki iş birliği hakkında ne düşünüyorsunuz?  
(Alternatif: Mevcut durumdaki üniversite-sektör iş birliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?)
10. İşe alımlarda önceliklendirdiğiniz yeterlikleri belirlerken temele aldığınız bir ölçüt listesi ya da bir çerçeve var mı?  
Varsa: (Bu ölçütleri ya da çerçeveyi kimler belirliyor? /Bu konuda karar vericiler kimler? / Bu ölçüt ya da çerçevedeki yeterlikleri belirlerken hangi kaynakları kullanıyorlar?)

11. Yükseköğretim lisans programlarının geliştirilmesi sürecine;
  - a. Özel sektör,
  - b. Kamu kurum ve kuruluşları (YÖK, MEB ve diğer kurumlar),
  - c. Kalite güvence sistemi,  
nasıl katkıda bulunabilir?
  
12. Yükseköğretimde yeterlik temelli eğitim programları tasarlanırken dikkate alınması gereken diğer unsurlar nelerdir?
  - a. Öğretim ortamları nasıl düzenlenmeli?
  - b. İçerik olarak öğrencilere ne sunulmalı, nasıl tasarlanmalı?
  - c. Öğretim sürecinde hangi metotlar tercih edilmeli?

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı, Soyadı** : Dildar ÖZASLAN

**Yabancı Dil** : İngilizce

### Eğitim Durumu

**Lisans:** Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,

İngilizce Öğretmenliği (2011-2015)

**Yüksek Lisans:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Eğitim Programları ve Öğretim (2016-2019)

### Mesleki Deneyim

Millî Eğitim Bakanlığı – İngilizce Öğretmeni	2015-2017
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Arş. Gör.	2017-2019
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Arş. Gör.	2019- (Halen)

### Yayınlar:

Özaslan, D. ve Sulak, S. A. (2017). İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *ISCER Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu*.

Özaslan, D. ve Sulak, S. A. (2017). Lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EJER IVth International Eurasian Educational Research Congress*.

Özaslan, D. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel internet okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *TUDSAK Türk Dünyası Stratejik Araştırmalar Kongresi*.

Özaslan, D. ve Sulak, S. A. (2017). Güncellenen İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik öğretmen görüşleri. *ISCER Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu*.

Özaslan, D. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel internet okuryazarlıkları üzerine bir

çalışma. Köse, A., Selçuk, G. ve Atalmış, E. (Ed.), *Sosyo-Ekonomik Stratejiler III: Eğitim Bilimleri* içinde. IJOPEC Publication Limited.

Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.

Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2018). Eğitim fakültesi lisans ve pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.

Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 923-940.

Berkant, H. G., Özaslan, D. ve Doğan, E. (2019). Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 553-570.

Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Exploring education faculty students' perceptions towards hidden curriculum. *7<sup>th</sup> International Congress on Curriculum and Instruction*.

Berkant, H. G., Özaslan, D. ve Doğan, E. (2019). Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *28<sup>th</sup> International Conference on Educational Sciences*.

Özaslan, D., Baysal, S. ve Doğruluk, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *28<sup>th</sup> International Conference on Educational Sciences*.

Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 599-626.

Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2021). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 599-626. <https://doi.org/10.30964/auebfd.740077>

Şimşek, H., Ünal, M., Erbay, M. Ş. ve Özaslan, D. (2022). Lise öğrencilerinde gelecek beklentisi ve öz güven ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 387-409. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068626>

- Şimşek, H., Ünal, M., Mermer, Ş. E. ve Özaslan, D. (2022). Lise öğrencilerinde gelecek beklentisi ve öz güven ilişkisi. *Van Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 387-409.
- Özçelik, F. C. ve Özaslan, D. (2022). Lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2022). Eğitim sistemlerinde kalite arayışı olarak öğrenme yönetim sistemleri: Özgün bir model olarak AYDEP. *TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Kula, S. S. ve Özaslan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476.
- Kula, S. S. ve Özaslan, D. (2023). Pedagojik formasyon eğitimi alan yetişkinlerin hayat boyu öğrenme motivasyonlarının incelenmesi. *11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Ünal, M. ve Özaslan, D. (2023). CIPP program değerlendirme modeli ile yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi. Baltacı, Ö. (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-V* içinde (ss. 1-256). Özgür Yayınları.
- Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2023). Kapsayıcı eğitim programları. Şimşek, H. ve Kula, S. S. (Ed.), *Herkes için Kapsayıcı Eğitim* içinde (ss. 1-340). Vizetek Yayıncılık.
- Şimşek, H., Özaslan, D. ve Özçelik, F. C. (2024). Bütünleşik Kalite Yönetim Sisteminin (BKYS) kamu üniversitelerinde iç kalite güvencesi sisteminin kurumsallaşmasına olan katkısının belirlenmesi. *2024 YÖKAK Uluslararası Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Konferansı*.
- Özaslan, D. (2024). Eğitim kalite güvence sisteminde program tasarımı. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.) içinde *Eğitimde Kalite Güvence Sistemi* (ss. 85-106). Konya: NEU Press.