

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ YÖNETİCİLERİNİN STRATEJİK
DÜŞÜNME BECERİLERİ VE YÜKSEKÖĞRETİMDE
YENİLEŞMEYE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETİM
ÜYESİ GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

SONGÜL DEMİRKAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

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

**EĞİTİM FAKÜLTESİ YÖNETİCİLERİNİN STRATEJİK
DÜŞÜNME BECERİLERİ VE YÜKSEKÖĞRETİMDE
YENİLEŞMEYE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETİM
ÜYESİ GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

SONGÜL DEMİRKAN

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

**ANKARA
ŞUBAT, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Songül DEMİRKAN adlı öğrencinin hazırladığı “Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN (Danışman)
Üye	Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL
Üye	Prof. Dr. Şakir ÇINKIR
Üye	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 16/02/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Songül DEMİRKAN

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ YÖNETİCİLERİNİN STRATEJİK DÜŞÜNME BECERİLERİ VE YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİLEŞMEYE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETİM ÜYESİ GÖRÜŞLERİ

DEMİRKAN, Songül

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnalet AYDIN

Şubat, 2023, xviii + 287 Sayfa

Ankara'daki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modellerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir çalışmadır. Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desenle yürütülen araştırmada nicel ve nitel aşamalar birbirini izler biçimde uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Ankara'daki Eğitim fakültelerinde görev yapan 60 yönetici, 229 öğretim üyesi; çalışma grubunu ise yedi yönetici, 16 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme ve çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma; karşılaştırmalarda bağımsız değişken iki gruplu ise Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla sayıda gruptan oluşuyorsa Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Spearman testi, regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeliyle incelenmiştir. Nitel aşamada olgubilim deseni kullanılmış, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre eğitim fakültesi yöneticileri stratejik düşünme becerisinin strateji oluşturma boyutundan ziyade uygulama boyutuna ağırlık vermektedir. Buna göre eğitim fakültesi yöneticileri strateji oluşturmada öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etmekte ancak yeterliklerine uygun sorumluluklar vermemektedir. Ayrıca eğitim fakültesi yöneticileri mevcut kaynakları

etkin dağıtma ve alternatif kaynak yaratma yönünde çaba sarf etmekte ancak hali hazırda kullanılabilir kaynakların tamamını belirlememektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesi yöneticileri stratejileri uygularken işleri kontrol ederek işe yaramadığını fark ettiği uygulamaları iyileştirmelerine rağmen başarısızlığın tekrarlanmasını engelleyen kuralları koymamakta ve genel başarıyı belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları yapmamaktadır.

Yönetici ve öğretim üyeleri yükseköğretimde yenileşmenin daha ziyade eğitim öğretim alanında gerçekleştiği görüşündedir. Ancak üniversitelerde eğitim öğretim alanında herhangi bir yenileşme olmadığı yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Ayrıca yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre teknoloji dijital alanda uzaktan eğitim olanağı sağlanmasına rağmen öğretim teknolojileri ve teknolojik altyapı konularında yenileşme gerçekleşmemektedir. Toplumla hizmette yenileşme alanında şehre değer katan hizmetler sunulmakta ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunan araştırmalar yapılmaktadır. Öte yandan iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklık kurma konusu üzerinde görece en az durulmaktadır. Bununla birlikte işbirliğine dayalı yenileşme daha ziyade öğrenci katılımıyla yenilik üreten çalışmalarla gerçekleştirilirken paydaş geribildirimlerine göre yeni hizmet sunulmamakta ve güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisi ile yükseköğretimde yenileşme arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunmaktadır. Eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisi yükseköğretimde yenileşmeyi pozitif yönlü olarak yordamaktadır. Nitel bulgular bütüncül görme ve geleceği öngörme becerileri gereği yöneticilerin stratejik düşünme becerisinin yükseköğretimde yenileşmede merkezi rol oynadığını göstermektedir. Bu kapsamda örgüt iklimi, kaynak yetersizliği ve yetki sınırlılığı stratejik düşünme becerisini; politika yoksunluğu ve kurum içi iletişim ise yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenler arasında öne çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Stratejik düşünme becerisi, yükseköğretimde yenileşme, eğitim fakültesi yöneticisi.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF ADMINISTRATORS AND LECTURERS ON THE STRATEGIC THINKING SKILLS OF ADMINISTRATORS OF EDUCATION FACULTIES AND THE INNOVATION IN HIGHER EDUCATION

DEMİRKAN, Songül

Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet AYDIN

February, 2023, xviii + 287 Pages

The aim of this research is to reveal the strategic thinking skills of education faculty administrators working in public universities in Ankara and the views of administrators and faculty members on innovation in higher education. It is descriptive study in which relational screening and causal comparison models are used together. Quantitative and qualitative stages were applied consecutively in the mixed research method, which was conducted with an explanatory sequential design. Data collection tools were developed by the researcher.

The sample for the research consists of 60 administrators and 229 faculty members who work in education faculties in Ankara while the study group for the research consists of seven administrators and 16 faculty members. In this study, stratified sampling was used to determine the sample, and the purposive sampling method was used to determine the study group. In data analysis, the arithmetic mean and standard deviation are used. In comparisons, the Mann-Whitney U test was used if the independent variable consisted of two groups, and the Kruskal-Wallis H test was used if it consisted of three or more groups. The relationship between the variables was examined by the Spearman test, regression analysis, and structural equation models. In the qualitative stage, the phenomenology design was used, and the data were analyzed by content analysis.

According to the opinions of the administrators and faculty members, education faculty administrators focus on the strategy implementation dimension rather than the strategy formation dimension. Education faculty administrators appreciate the

successful practices of the education faculty members in strategy formation but don't assign responsibilities compatible with their competencies. In addition, education faculty administrators make efforts to distribute existing resources effectively and create alternative resources, but they don't determine all the resources that can be used at present. Also, education faculty administrators don't set rules that prevent the repetition of failure and don't carry out assessment and evaluation studies to determine the overall success, though they improve the practices that they realize do not work by controlling the work while applying the strategies.

According to administrators' and faculty members' opinions, innovation in higher education mostly takes place in the field of education. However, there are also faculty members who state that there is no innovation in the field of education in higher education organizations. Also, according to the opinions of the administrators and lecturers, although distance education opportunities are provided in the digital area, there isn't any innovation in teaching technologies and technological infrastructure. In the field of innovation in service to the community, services that add value to the city are provided, and research that contributes to social development is carried out. On the other hand, while collaborative innovation is carried out mostly through studies that produce innovation with the participation of students, new services are not offered according to stakeholder feedback, and lifelong learning programs that bring current developments to society are not carried out.

The research results show that there is a moderately significant positive relationship between the strategic thinking skills of education faculty and administrators and innovation in higher education. Strategic thinking skills of education faculty administrators positively predict innovation in higher education. Qualitative findings show that the strategic thinking skills of administrators play a central role in innovation in higher education due to their ability to see the world holistically and predict the future. So organizational climate, lack of resources and limitations of authority affect strategic thinking ability while lack of policy and communication in organization affect innovation in higher education.

Keywords: Strategic thinking ability, innovation in higher education, administrators of education faculty.

ÖNSÖZ

Eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışma uzun ve zorlu ancak daha ziyade keyifli bir sürecin sonunda tamamlanmıştır. Sürecin başından sonuna emeğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, özellikle mesleki anlamda rol modelim olan tez danışmanım Prof. Dr. İnanet AYDIN başta olmak üzere; tezin son şeklini almasına önemli katkısı olan Tez İzleme Komitesi üyelerim -hep akıl alacağım büyüğüm- Prof. Dr. Ali BALCI ve Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez aşamasına gelene kadar beni donatan diğer değerli hocalarım; Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye ve Prof. Dr. Şakir ÇINKIR'a teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca her anlamda destek olmak için kendini yormaktan geri durmayan yol arkadaşlarım Dr. Hilal ERKOL ve Arş. Gör. Burcu TOPBAŞ, Dr. Özge ERDEMLİ, Dr. Tuğba GÜNER DEMİR'e teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde başrol oynayan babam ve annem Kemal ve Şerife ERYAŞAR başta olmak üzere ablam Şengül YENER, işin başından beri dünyaya attığım kocaman tripleri karşılayan ve veri toplama sürecinde yanımda olan eşim Alişan DEMİRKAN ve geniş ailemin diğer üyelerine teşekkür ederim. Her biri farklı biçimlerde beni besleyen, sürecin keyfini katlayan yeğenlerim Yakup Batuhan YENER, Tunahan YENER, Başak Tuana YENER, Merve ERYAŞAR, Meryem ERYAŞAR, Utku Berat YENER ve oğlum Ali Mete DEMİRKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca her ihtiyaç duyduğumda gerek etik kurul sürecinde gerekse veri toplama sürecinde Ankara'daki elim kolum olan Cansu PAPUÇÇU'ya teşekkür ederim.

Songül DEMİRKAN

Şubat, 2023

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	19
Önem.....	20
Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar.....	22
BÖLÜM 2.....	25
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	25
Stratejik Düşünme Becerisi	25
Strateji Kavramı ve Türleri	26
Stratejiyle Benzer Kavramlar.....	28
Strateji Türleri.....	30
Çevre Stratejileri.....	31
Farklılaşma Stratejileri.....	31
Güç Stratejileri.....	31
Güvenlik Stratejileri.....	32
Oyun Teorisi Stratejileri.....	32
Örgüt Stratejileri.....	32
Rekabet Stratejileri.....	33
Uygulama Süreci Stratejileri.....	34
Düşünme Kavramı	35
Stratejik Düşünme Becerisinin Kavramsal Gelişimi	36
Stratejik Düşünme Becerisinin Askerî Alandaki Kavramsal Gelişimi.....	37
Stratejik Düşünme Becerisinin Yönetim Alanındaki Kavramsal Gelişimi.....	38
Stratejik Düşünme Becerisi ve Stratejik Yönetim	41
Stratejik Düşünme Becerisinin Boyutları	44
Strateji Oluşturma Becerisi (Strategy Formulation Capability).....	47
Mevcut Durumu Ortaya Koyma.....	48
Etkin Karar Alma.....	50
Strateji Uygulama Becerisi (Strategy Implementation Capability).....	51

Belirsizliği Yönetme.....	51
Etkili Adımlar Atma.....	53
Stratejik Düşünme Becerisinin Kazandırılması.....	55
Yükseköğretimde Yenileşme.....	57
Yenileşme Kavramı.....	58
Yenileşme Türleri.....	60
Çevreyle Etkileşimine Göre Yenileşme Türleri.....	60
Etkisine Göre Yenileşme Türleri.....	60
Kullanım Alanına Göre Yenileşme Türleri.....	61
Düzeyine Göre Yenileşme Türleri.....	61
Yapılış Biçimine Göre Yenileşme Türleri.....	62
Alternatif Yenileşme Türleri.....	62
Yenileşme Teorileri.....	63
Schumpeter'in Yenileşme Teorisi.....	63
Rogers'ın Yenileşmenin Yayılması Teorisi.....	64
Yenileşme Süreci Modelleri.....	65
Doğrusal Yenileşme Süreci Modelleri.....	65
Doğrusal Olmayan Yenileşme Süreci Modelleri.....	67
Eğitimsel Yenileşme.....	68
Yükseköğretimde Yenileşmenin Tarihsel Gelişimi.....	69
Antikçağ ve Ortaçağda Yükseköğretimde Yenileşme.....	69
Humboldt Üniversitelerinde Yükseköğretimde Yenileşme.....	70
Girişimci ve Üçüncü Kuşak Yükseköğretimde Yenileşme.....	71
Türkiye'de Yükseköğretimde Yenileşme.....	73
Yükseköğretimde Yenileşme Yönetimi.....	77
Yükseköğretimde Yenileşme Boyutları.....	79
Eğitim Öğretimde Yenileşme (Education Innovation).....	80
Teknoloji Dijitalde Yenileşme (Technology Digital Innovation).....	82
Topluma Hizmette Yenileşme (Community Services Innovation).....	85
İşbirliğine Dayalı Yenileşme (Collaborative Innovation).....	87
BÖLÜM 3.....	91
YÖNTEM.....	91
Araştırmanın Modeli.....	91
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu.....	93
Evren ve Örneklem.....	93
Çalışma Grubu.....	96
Verilerin Toplanması.....	97
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	97
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	99
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	105
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	112
Verilerin Toplanması.....	112
Verilerin Çözümlemesi.....	113

BÖLÜM 4.....	117
BULGULAR VE YORUMLAR	117
Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	117
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Boyutlarına İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri Bulgu ve Yorumları.	120
Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	121
Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	135
Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri	160
Üniversite Değişkenine Göre Fark Analizleri.	160
Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri	161
Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	163
Unvan Değişkenine Göre Fark Analizleri	164
Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	166
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	167
Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	168
Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	168
Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	172
Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	178
Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	186
İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	191
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Boyutlarına İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri	206
Üniversite Değişkenine Göre Fark Analizleri	207
Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri	209
Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	211
Unvan Değişkenine Göre Fark Analizleri	213
Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	215
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Fark Analizleri.....	215
Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi ve Yükseköğretimde Yenileşme İlişkisi ve Yordama Durumuna Yönelik Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar	216
BÖLÜM 5.....	229
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	229
Sonuçlar	229
Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar	229
Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Sonuçlar.....	230
Stratejik Düşünme Becerisi ile Yükseköğretimde Yenileşme İlişkisi ve Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar	232
Öneriler	232
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	234
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	235

KAYNAKLAR.....	237
EKLER	263
EK 1. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçekleri.....	264
EK 2. Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşme Formu	268
EK 3. Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşme Formu	270
EK 4. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onay Formu.....	272
EK 5. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Uygulama İzni ..	273
EK 6. ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni	274
EK 7. Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uygulama İzni	275
EK 8. Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyon İzni	283
BENZERLİK BİLDİRİMİ	285
ÖZGEÇMİŞ.....	287

TABLULAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Fakültelere Göre Evren ve Örnekleme Yeri Alan Yönetici ve Öğretim Üyesi Sayıları.....	93
Tablo 2. Örnekleme Yeri Alan Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	94
Tablo 3. Öğretim Üyelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	95
Tablo 4. Çalışma Grubunda Yeri Alan Yöneticilerin Kişisel Bilgileri	96
Tablo 5. Çalışma Grubunda Yeri Alan Öğretim Üyelerinin Kişisel Bilgileri	97
Tablo 6. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi	101
Tablo 7. Stratejik Düşünme Ölçeği DFA Uyum Değerleri	105
Tablo 8. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi.....	107
Tablo 9. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği DFA Uyum Değerleri.....	111
Tablo 10. Katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	114
Tablo 11. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	117
Tablo 12. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	119
Tablo 13. Yöneticilerin Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	121
Tablo 14. Öğretim Üyelerinin Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	122
Tablo 15. Kaynakları Etkin Kullanma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri	125
Tablo 16. Yöneticilerin Kaynakları Etkin Kullanma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri.....	126
Tablo 17. Yöneticilerin Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri.....	128
Tablo 18. Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri....	130
Tablo 19. İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri	132
Tablo 20. İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	133
Tablo 21. Yöneticilerin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	135
Tablo 22. Öğretim Üyelerinin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	137
Tablo 23. Yöneticilerin Bölüm Faaliyetlerinin Başarısını Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	140
Tablo 24. Yöneticilerin Bölüm Faaliyetlerinin Başarısını Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri.....	141
Tablo 25. Yöneticilerin Belirsizliği Azaltma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri	143

Tablo 26. Yöneticilerin Belirsizliği Azaltma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri.....	145
Tablo 27. Stratejik Çalışmalarına İlişkin Yönetici Görüşleri	147
Tablo 28. Yöneticilerin Stratejik Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	149
Tablo 29. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanları.....	152
Tablo 30. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanları	153
Tablo 31. Yönetici Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Örgütsel Etmenler	153
Tablo 32. Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Kişisel Etmenlere İlişkin Yönetici Görüşleri.....	155
Tablo 33. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Bölüm/Anabilim Dalıyla İlgili Etmenler	156
Tablo 34. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Örgütsel Etmenler	157
Tablo 35. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Çevresel Etmenler	158
Tablo 36. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Kişisel Etmenler	159
Tablo 37. Yöneticilerin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	160
Tablo 38. Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	161
Tablo 39. Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	162
Tablo 40. Öğretim Üyelerinin Cinsiyetine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	162
Tablo 41. Yöneticilerin Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	163
Tablo 42. Öğretim Üyelerinin Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	164
Tablo 43. Yöneticilerin Unvanına Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	165
Tablo 44. Öğretim Üyelerinin Unvanına Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	165
Tablo 45. Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	166
Tablo 46. Yöneticilik Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	167
Tablo 47. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	168
Tablo 48. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	170
Tablo 49. Yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	172

Tablo 50. Öğretim Üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	173
Tablo 51. Eğitim Öğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri	176
Tablo 52. Eğitim Öğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	177
Tablo 53. Yöneticilerin Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	179
Tablo 54. Öğretim Üyelerinin Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	180
Tablo 55. Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri	182
Tablo 56. Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	183
Tablo 56. Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	184
Tablo 57. Yöneticilerin Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	186
Tablo 58. Öğretim Üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	187
Tablo 59. Topluma Hizmette Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri.....	189
Tablo 60. Topluma Hizmette Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri	189
Tablo 61. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	191
Tablo 62. Öğretim Üyelerinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	192
Tablo 63. İşbirliğine Dayalı Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri.....	194
Tablo 64. İşbirliğine Dayalı Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri.....	196
Tablo 65. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları	198
Tablo 66. Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları	198
Tablo 67. Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Etmenlere İlişkin Yönetici Görüşleri.....	199
Tablo 68. Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Kişisel Etmenler	201
Tablo 69. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Örgütsel Etmenler	202
Tablo 70. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Çevresel Etmenler	204
Tablo 71. Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Kişisel Etmenler.....	204
Tablo 72. Yönetici ve Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	205
Tablo 73. Yönetici ve Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	206
Tablo 74. Yöneticilerin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	207
Tablo 75. Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	208

Tablo 76. Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	209
Tablo 77. Öğretim Üyelerinin Cinsiyetine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının karşılaştırılması.....	210
Tablo 78. Yöneticilerin Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	211
Tablo 79. Öğretim Üyelerinin Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	212
Tablo 80. Yöneticilerin Unvanına Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	213
Tablo 81. Öğretim Üyelerinin Unvanına Göre Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	214
Tablo 82. Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	215
Tablo 83. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	216
Tablo 84. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar	217
Tablo 85. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu.....	218
Tablo 86. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu.....	219
Tablo 87. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğiyle Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon.....	221
Tablo 88. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu.....	222
Tablo 89. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu.....	223
Tablo 89. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu.....	224
Tablo 90. Yöneticilerinin Yükseköğretimde Yenileşmedeki Rolüne İlişkin Yönetici Görüşleri.....	226
Tablo 91. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşmedeki Rolüne İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri.....	227

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Liedtka'nın Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları	44
Şekil 2. Bonn'un Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları	45
Şekil 3. Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel'in Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları	46
Şekil 4. Pazar Odaklı Yenileşme Süreci Modeli	65
Şekil 5. Teknoloji Odaklı Yenileşme Süreci Modeli	66
Şekil 6. Foster'ın S Eğrisi Modeli	66
Şekil 7. Eş Zamanlı Yenileşme Süreci Modeli	67
Şekil 8. İntekaktif Yenileşme Süreci Modeli	68
Şekil 9. Araştırma Aşamalarına İlişkin Detaylar	92
Şekil 10. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine Ait Modelin Yamaç Birikinti Grafiği	100
Şekil 11. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği DFA Modeli	104
Şekil 12. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine Ait Modelin Yamaç Birikinti Grafiği	106
Şekil 13. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği DFA Modeli	110
Şekil 14. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu	218
Şekil 15. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu	222

KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AMOS	Analysis of Moment Structures
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ECDET	Avrupa Komisyonu Eğitim Öğretim Direktörlüğü (European Commission Education and Training Directorate)
EU	Avrupa Birliği (European Union)
HBR	Harvard Business Review
IFI	Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SRMR	Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistikî Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vd.	ve diğerleri
X^2/sd	Ki Kare Serbestlik Derecesi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Strateji kavramının kökeni “generalin sanatı, becerisi”, daha açık ifadeyle savaşın amacını gerçekleştirmek için askerî araçların kullanılması anlamına gelen Fransızca *stratégie* kelimesine dayanmaktadır (Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Luecke, 2015). 17. yüzyılın sonlarında düşmandan habersiz yapılan savaş hazırlığı anlamında askerî bir kavram olarak İngilizce sözlüğe giren strateji (Barutçugil, 2013), yönetim başta olmak üzere birçok farklı alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Akgemci, 2015; Mert, 2020; Mütercimler, 2017; Ülgen ve Mirze, 2018). Nitekim 16. yüzyılda stratejiden uzak günlük idari işleri yürüten yöneticiler 19. yüzyılla birlikte örgütün özgün stratejilerini biçimlendiren stratejik düşünürler haline gelmiştir (Freedman, 2014).

Stratejik düşünme becerisi en yalın tanımıyla strateji üzerine düşündürmektir (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008). Stratejiyi Drucker (2015) “amaca yönelik eylem”, Mintzberg (1978) “geleceğe yönelik kararları belirleyen bilinçli yönergeler dizisi”, Sullivan ve Harper (1997) “bugün bulunduğunuz yeri, yarın olmak istediğiniz yerle kalıcı ve somut biçimde ilişkilendiren entelektüel yapı” olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu (2013) ise “düşman veya doğa tarafından bozulamayacak kadar kusursuz bir plan; enformasyonun kullanılmasında, çeşitli görüşlerin birleştirilmesinde, birbirine aykırı değerlerin bağdaştırılmasında yararlı bir araç” olarak tanımladığı stratejinin “aşamalı, sınırlı, amaca dönük, düzeltici, parçalı ve dizili” olduğunu belirtmektedir.

Teoriye dayanan pragmatik uygulamalardan oluşan strateji olumsuz sonuçların dahi ilerleyen aşamalarda fırsata dönüştürülebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayım stratejinin geçerliğinin sürekli sorgulanmasını gerektirmekte ve stratejik düşünme becerisini öne çıkarmaktadır (Almarshad, 2013; Bursalıoğlu, 2013;

Clausewitz, çev. 2003; Mintzberg, 1994). Stratejik düşünme becerisi kritik sorunların çözümünde bir dizi zihinsel faaliyet yürüterek geleceği şekillendiren esnek bir araç (O'Shannassy, 1999), kendine özgü belirli özellikleri olan bir düşünme biçimi ve güçlü bir rekabet avantajı kaynağıdır (Liedtka, 1998).

Stratejik düşünme becerisinin kökeni Yunanca “metis” ve “bie” kavramlarına dayanmaktadır. *Metis* ve *bie* düşünme anlamına gelen “metiao” ve düzenleme anlamına gelen “metiomai” kelimelerinden türemiştir. Metis politika (politics), zekâ ve hayal gücünü; bie ise politika (policy), güç ve cesareti ön planda tutmaktadır (Freedman, 2014). Stratejik düşünme becerisinin kavramsal gelişimi ele alındığında askerî alanda Tzu (çev. 2015), Machiavelli (çev. 2018) ve Clausewitz'in (2003); yönetim alanında ise Drucker (1954), Chandler (1962), Ansoff (1965) ve Mintzberg'in (1970) önemli katkıları olduğu görülmektedir.

Doğu Çin'de MÖ 500 civarında Wu kralının generali Tzu (çev. 2015) zaferi fiziksel çarpışmalardan ziyade titizlikle yürütülen sürece bağlamakta, stratejik düşünme yollarını işaret etmektedir. Machiavelli (çev. 2018) stratejiyi güç politikası anlamında kullanarak amaca ulaşmada gücün rolünü öne çıkarmaktadır. Clausewitz (çev. 2003) ise stratejinin teorik yanını maddi-manevi, öznel-nesnel gibi birçok diyalektik kavramla detaylandırmakta, uygulamanın teoriden oldukça farklı olduğunu ve başarı için çoğu zaman planlanandan fazlasının gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Amaçlara göre yönetim kavramını ilk kez kullanan Drucker (1954) örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini ortak sorumluluk bilincine bağlamaktadır. Strateji ile yapı uyumuna odaklanan Chandler (1962) örgüt yapısının yönetim fonksiyonlarını ve iletişimi güçlendiren stratejilere dayandırılması gerektiğini savunmaktadır. Ansoff (1965) örgüt başarısını sürecin en başında tüm detaylar hesaba katılarak yapılan stratejik planlamaya bağlamaktadır. Stratejik planlamadan ziyade düşünme becerisini öne çıkaran Mintzberg (1978) strateji oluşturmanın belirli zamanla sınırlandırılmayacağını, uygulamanın ise yeni bakış açılarıyla güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ekonomik, politik, sosyal çalkantılarla karakterize edilen 21. yüzyılın hızla değişen çevre koşulları stratejinin gün geçtikçe karmaşık bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Kusursuz stratejilerle kalıcı üstünlük sağlamaktan ziyade anlık ve hızlı uygulanan stratejilerle inisiyatifli sürekli elde bulundurmaya tercih edilmektedir (Bonn, 2001; Burnes, 2009; Grant ve Jordan, 2014; McGrath, 2021; Yoffie ve Cusumano, 2015). Dolayısıyla stratejik düşünme becerisi teoriden ziyade yer, zaman, kültürden bağımsız deneyimlere dayalı uygulamalar biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda

strateji ve stratejik düşünme becerisinin geldiği yeni nokta modern genel kuramının temelini oluşturmaktadır (Akad, 2003; Craig ve Gilbert, 2015; Gray, 2008; Mintzberg, 1987).

Modern genel strateji kuramı güçlü bir vizyona dayalı, genel çerçevesi çizilmiş, dinamik ve evrensel stratejilerin özgün koşullara uyarlanması gerektiğini savunmaktadır (Craig ve Gilbert, 2015; Gray, 2008). Buna göre stratejik düşünme becerisi dinamik, etkileşimli, tekrarlanan, süregelen, deneyimsel bir sürece dayanmakta ve asıl güçlüğü strateji oluşturmadan ziyade uygulamada ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle stratejik düşünme becerisinin teorik ve pratik yanı birlikte ele alınmalı, aralarında açık bağlantılar kurulmalı ve birlikte geliştirilmelidir (Akad, 2003; Baykal, 2018; Casey ve Goldman, 2010; Goldman, 2012; Goldman, Scott ve Follman, 2015; Harvard Business Review Pocket Mentor (HBR), 2016; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; Mütercimler, 2017; O’Shannassy, 1999). Bu kapsamda stratejik düşünme becerisinin teorik yanı “strateji oluşturma”, uygulama yanı ise “strateji uygulama” boyutuyla ele alınmıştır.

Strateji Oluşturma Becerisi (Strategy Formulation Capability). Strateji oluşturma; strateji üzerine düşünülen, fikir alışverişinde bulunulan ve karara varılan bir dizi aşamadan oluşmaktadır (Grant ve Jordan, 2014). Stratejik düşünme becerisinin yönünü gelecekte olmak istenen yerle mevcut durum arasındaki fark belirlemektedir (Bessant ve Tidd, 2018; Bibu, Sala ve Alb, 2016; Bonn, 2001; Horwath, 2012; Liedtka, 1998; O’Shannassy, 1999). Bu nedenle mevcut durum örgütün yapısının gelişime açık ve güçlü yönleri ile çevredeki fırsat ve tehditler gibi birçok farklı etmen dikkate alınarak ortaya konulması ve ortak bir vizyon belirlenmesi önem arz etmektedir (Aktan, 2008; Bütüner, 2005; Collins ve Porras, 2017; Horwath, 2012; Yoffie ve Cusumano, 2017). Böylelikle mevcut durumun varacağı nokta öngörülmekte ve geleceğe dönük, etkin kararlar alınmaktadır (Akad, 2003; Almarshad, 2013; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008; Grant ve Jordan, 2014; Güven, 2014; Han ve Tuğtan, 2020; HBR, 2016; Horwath, 2012; Kaptan ve Norton, 2014; Luecke, 2015; Mintzberg, 1994; Pareto, 1897; Rumelt, 2020; Sullivan ve Harper, 1997; Weyhrauch, 2016).

Etkin karar alma; seçeneklerin oldukça fazla olduğu durumlarda rasyonel kuralların, kısıtlı olduğu durumlarda ise sezgilerin ağır bastığı bilimsel yöntemden beslenmektedir (Alimi, 2016; Calabrese ve Costa, 2015; Dixit ve Nalebuff, 2016; HBR, 2016; Neilson, Martin ve Powers, 2011; Rogers ve Blenko, 2017; Rumelt, 2020). Ayrıca bütüncül yaklaşım mevcut ve gelecekteki durumun hızla ve doğru ele alınması

bakımından önem arz etmektedir (Bonn, 2001; Bessant ve Tidd, 2018; HBR, 2016; Liedtka, 1998; Marsh, 2014b; Mintzberg, 1994; Pisapia, Pang, Hee, Lou, 2021; Lin ve Morris, 2009; Weyhrauch, 2016). Bütüncül yaklaşım hem örgütün işleyişini kaçırmayacak kadar yakın hem de örgütü etkileyen dinamiklerin fark edilmesini engellemeyecek kadar mesafeli bir bakış açısidir (Bonn, 2001; Heracleous, 1998; Mintzberg, 1994; Mütercimler, 2017; Yılmaz, 2019; Yoffie ve Cusumano, 2017). Ancak bütün detaylara sürecin en başında hâkim olunamayacağından öngörülen geleceğin zamanla değişebileceği göz önünde bulundurulmalı, farklı olasılıklara uygun alternatif stratejiler oluşturulmalıdır (Akad, 2003; Mütercimler, 2017; Porter, 1988).

Strateji Uygulama Becerisi (Strategy Implementation Capability). Strateji uygulama her sonucun sonraki aşamanın girdisi olduğu, birikerek ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte strateji anlık yapılan, duruma özgü müdahalelerle uygulanmaktadır (Clausewitz, çev. 2003; Hinterhuber ve Popp, 1994). Her müdahale teori ve deneyime dayanmakta, stratejinin tam zamanında ve layıkıyla uygulanmasını sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2013; Gray, 2008; Luecke, 2015; Rumelt, 2020; Yoffie ve Cusumano, 2017). Bu noktada süreç öncesinde, sırasında ve sonunda yapılan değerlendirmeler önem arz etmektedir (Akad, 2003, Freedman, 2014; Malnigt, Buche ve Dhanaraj, 2021; Mütercimler, 2017; Ülgen ve Mirze, 2018). Değerlendirme strateji uygulamanın gelişime açık yönlerinin iyileştirilmesini, geleceğe dönük etkili adımlar atılmasını sağlamaktadır (Clausewitz, çev. 2003; Luecke, 2015; Ülgen ve Mirze, 2018; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Ani değişiklikler belirsizliğe hâkim olmayı güçleştirdiğinde mevcut stratejinin yeni duruma uyarlanması veya yenilerinin işe koşulması gerekmektedir (Akad, 2003; Aşçı, 2017a; Baykal, 2008; Bonn, 2001; Clausewitz, çev. 2003; Freedman, 2014; Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Malnight, Buche ve Dhanaraj, 2021; Mütercimler, 2017; Yoffie ve Cusumano, 2017). Stratejinin geçerliğini mevcut durumun değişkenlik ve belirsizlik düzeyi etkilemektedir (Baykal, 2008; Benejar, 2021; Rumelt, 2020; Weyhrauch, 2016). Bu noktada örgüt politika, vizyon ve misyon ifadelerini rehber edinme, durumla ilgili bilgi edinip paylaşma, çeşitli paydaşlarla işbirliği yapma ve özellikle kriz anlarında inisiyatif kullanımına imkan tanıma belirsizlik yönetimini kolaylaştırmaktadır (Gadiesh ve Gilbert, 2017; Grant ve Jordan, 2014; Kaplan ve Norton, 2002; Luecke, 2015; Rumelt, 2020; Van Alstyne, Parker ve Choudar, 2021; Yoffie ve Cusumano, 2017). Bu kapsamda belirsizliği yönetmenin

stratejilerin değişen koşullara uyarlanmasını ve vizyon ve misyon doğrultusunda gerektiğinde inisiyatif alınmasını gerektirdiği ortaya çıkmaktadır.

Stratejik dūřunme becerisinin önemi 21. yüzyılın yarattıęı yenileřme baskısı nedeniyle artmaktadır (Akgemci, 2015; Burnes, 2009; Ecevit Satı ve Iřık, 2011; Güven, 2014; Grant ve Jordan, 2014; Kazmi ve Naaranoja, 2015; Luecke, 2015; Özkent, 2018; Neilson, Martin ve Powers, 2017; Yoffie ve Cusumano, 2015). Stratejik dūřunme becerisi yenileřmenin örgüt için ne anlama geldięinin keřfedilmesini saęlamakta ve biliřsel temelini oluřturmaktadır (Calabrese ve Costa, 2015; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Ecevit Satı ve Iřık, 2011; Tierney ve Lanford, 2016). Bu nedenle sorunlara çözümler getiren özgün fikirlerin (Drucker, 2015) yenileřme halini alması için örgüt üyelerinin stratejik dūřunme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Gross, 2017; Harvard Business Review (HBR), 2016). Bu bağlamda stratejik dūřunme becerisinin günün kořullarına uyum saęlayan yenileřmeler için önem arz ettięini söylemek mümkündür.

Çevre koşullarının sürekli kapsam ve güç değiştirerek dirik bir yapıya sahip olma ve işlevselliğini kaybeden parçalarını yenilemeye zorladığı örgütlerden biri eğitim örgütleridir (Başaran, 2008; Bursalıoğlu, 2014). Eğitim örgütleri toplumsal adalet ve eşitlik aracı olarak görülen eğitim hizmetini yerine getirmektedir (Drucker, 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2016). Eğitimin toplum geneline etki eden bir olgu olması nedeniyle eğitimsel yenileşmenin önemini toplumsal demokrasi, refah ve kalkınmayı beslemesi arttırmaktadır (Özdemir, 2019). Ancak eğitim işlevlerinin kesin ve sınırlı olmaması, eğitim örgütlerinin ise çok amaçlı bir girişim olması eğitimsel yenileşmeyi güç ve hassas bir süreç haline getirmektedir (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitim, yenileşme potansiyeli yüksek bir alan olmasına rağmen değişime direnç gösteren bir kurum olarak anılmaktadır. Eğitimsel yenileşme “eğitim sürecine paydaş memnuniyeti veya eğitim performansı açısından değer katmayı amaçlayan ve ölçülebilir sonuçlar doğuran her türlü dinamik değişim” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010). Ancak eğitimsel yenileşme kuramsal ve teknik bir temele dayandırılmadan uygulanmakta, süreçten çok yapı ve hesapverilebilirliğe odaklanılmaktadır. Bu nedenle eğitime gittikçe daha fazla yatırım yapılmasına rağmen istenen etkinlik ve verimlilik düzeyine ulaşılamamaktadır. Bu durum çağın ihtiyaçlarına cevap veren eğitim sistemi kurmayı kamu eğitimini “yeniden icat etmek” kadar güç kılmaktadır (OECD, 2016).

Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan eğitim örgütlerinin yenileşmenin tetikleyicisi olması beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Ancak eğitim yöneticilerinin

yenileşmeye kafa yoracak vakit veya olanaklarının olduğunu söylemek güçtür (Blamire ve Prosser, 2017). Hâlbuki “eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir” (Başaran, 2000). Bununla birlikte “deneme yanılma yöntemi ile yönetici olmaya çalışmak kaynakların israfına ve başarısızlıklara davetiye çıkarmaktadır” (Bursalıoğlu, 2013). Bu bilgiler ışığında eğitim yöneticilerinin stratejik düşünme becerisinin eğitimsel yenileşme için önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim; eğitimsel yenileşmenin toplumsal adalet ve refaha önemli katkı sunan, kalkınmada anahtar rol oynayan alanlarından biridir. Yükseköğretimde stratejik düşünme becerisinin yerine bakıldığında 1960’lı yıllardan itibaren stratejik planlamayla varlık göstermeye başladığı anlaşılmaktadır. Stratejik planlama üniversitelerin işlevlerini nasıl daha etkili biçimde yerine getireceğini göstermesi bakımından önemli ve gereklidir. Ancak stratejik planlamanın üniversitenin kendine özgü yapısına uygun bir değişim modeli olduğuna dair yeterli kanıt bulunmamaktadır. Hatta birçok üniversitede başarısızlıkla sonuçlanan tutarsız stratejik planlama örnekleri görülmektedir (Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Güven, 2014; Hamel ve Prahalad, 2005; Robinson, 2012).

Üniversitelerin stratejik planları örgütün karakteristik özelliklerinin dikkate alınmadan ve yeterince süre ayrılmadan hazırlanması, esnek olmaması, gereken kaynakların temin edilememesi gibi nedenlerle uygulanamamaktadır (Akdoğan, 2006; Bakoğlu, 2010; Bakoğlu ve Yıldız, 2016; Genç, 2009, Mirze, 2014; Neilson, Martin ve Powers, 2008). Bununla birlikte stratejik planlama stratejinin başarısını çevrenin durağan ve öngörülebilir olmasına bağlamakta, değişen çevre koşullarına uyum zorunluluğunu göz ardı etmektedir. Bu nedenle stratejik planlama anlayışının yerini stratejik düşünme becerisi almalıdır (Grant ve Jordan, 2014; Mirze, 2014).

Üniversitelerin varlığı hızlı ve kapsamlı yenileşmelere bağlıdır. Buna rağmen üniversiteler akademik özgürlük, akademik kimlik, araştırmanın doğası gibi gerekçelerle gerçek dünyanın güncel sorunlarını görmezden gelmektedir (Aviram, 2009; Blass ve Hayward, 2014; White ve Glickman, 2007). Bu durumun temel nedeni üniversitelerin toplum nezdinde sahip olduğu saygınlıktan güç alarak yenileşme isteği göstermemesidir. Hâlbuki üniversiteler küreselleşmenin yarattığı baskı, değişen arz talep dengesi ve finansman dalgalanmalarıyla başa çıkmak için yükseköğretimin

işlevlerini daha etkin ve verimli olarak getirmenin yeni yollarını bulmak durumundadır (ECDET, 2014; Ghemawat, 2017; Tierney ve Lanford, 2016).

Yükseköğretimde yenileşme üniversitenin kendisinin veya paydaşlarının faaliyetleri üzerinde önemli derecede olumlu etki yaratan yeni ya da büyük ölçüde geliştirilmiş ürün, süreç veya iş modelidir (Avrupa Komisyonu Eğitim Öğretim Direktörlüğü (ECDET, 2014). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda belirlenen yükseköğretimin amaçları arasında yenileşme vurgusu bulunmaktadır:

- a) Öğrencilerini; ilgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,
- c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Görüldüğü gibi yükseköğretim; (1) yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap veren öğrenciler yetiştirmek, (2) çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı olmak ve (3) evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak suretiyle yenileşmeyi amaçlamaktadır. Ancak yükseköğretimde yenileşme diğer alanlarda olduğu gibi dirençle karşılanmakta ve genellikle yavaş ilerlemektedir (ECDET, 2014).

Yükseköğretimde yenileşme birçok farklı paydaşla işbirliği yaparak gerçekleştirilen eğitim öğretimde, araştırmada ve topluma hizmette yenileşmeden oluşmaktadır (ECDET, 2014). Ancak araştırma işlevinin odağı 21. yüzyılın yeni koşulları nedeniyle teknoloji dijital alana kaymaktadır (Erbaşlar, 2019; Foster, 1986; OECD, 2010; Rosenkopf ve Tushman, 1998; Uzkuurt, 2017). Bununla birlikte yükseköğretimin işlevlerinin yerine getirilmesinde paydaşlarla kurulan işbirliklerinin rolü gün geçtikçe artmaktadır (Albulescu ve Albulescu, 2014; ECDET, 2014; Porter, 2002). Bu kapsamda yükseköğretimde yenileşme eğitim öğretimde, teknoloji dijitalde, topluma hizmette ve işbirliğine dayalı yenileşme boyutlarıyla ele alınmıştır.

Eğitim Öğretimde Yenileşme (Education Innovation). Eğitim öğretimde yenileşme eğitim programı, öğretim teknik ve materyalleri, ölçme değerlendirme yöntemleri gibi eğitim öğretim sürecine dair yenileşmelerdir (Blass ve Hayward, 2014; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018). Küresel dünya yeni toplumsal rol ve sorumlulukları üstlenme, değişen koşullarla başa çıkma gibi yeni yaşam becerileriyle donatılmış mezunlara ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim analitik düşünme, belirsizliği yönetme, yaşam boyu öğrenme gibi becerileri kazandıran geniş kitlelere uygun ve erişilebilir eğitim programları oluşturmak ve geçerliğini korumak durumundadır (Arciénaga Morales, Nielsen, Bacarini, Martinelli, Kofuji ve García Díaz; 2018; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; OECD, 2012; Stallings, 2002; White ve Glickman, 2017).

Üniversiteler öğrencilerin değişen karakteristik özellik, beceri, beklenti ve ihtiyaçları nedeniyle farklı içerik ve kapsamı olan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri sunmak durumundadır (ECDET, 2014; OECD, 2012; Weber, Johnson ve Tripp, 2013). Hibrit, proje tabanlı, sanal öğrenme gibi alternatif öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilere daha fazla bağımsız çalışma imkânı sunmaktadır (ECDET, 2014; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; OECD, 2007; OECD, 2012). Bununla birlikte üniversitelerin öğrenci ve öğrenme sürecini merkeze alan yenilikçi ölçme değerlendirme yöntemleri geliştirmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının mesleki yetkinlikleri öne çıkmaktadır. Öğretim elemanları eğitim öğretimde yenileşmeye uygun etkili materyal oluşturma, öğrenci katılımını teşvik etme, hızlı dönüt verme, etkili soru sorma, teknoloji okuryazarlığı gibi çeşitli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır (OECD, 2010; OECD, 2012; Taşkıran, 2017; White ve Glickman, 2007).

Teknoloji Dijitalde Yenileşme (Technology Digital Innovation). Teknoloji dijitalde yenileşme dijital öğrenme ve araştırma altyapısı, güncel dijital öğretim teknolojileri, uzaktan eğitim olanakları, bilgi sistemleri gibi teknolojik konularda gerçekleşen yenileşmeleri kapsamaktadır (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018). Teknoloji dijitalde yenileşme geleneksel yöntemleri ortadan kaldırmak yerine yeni iş modelleriyle işlevsel bir bileşim yaratarak iyileştirmektedir (Brown, 2002; Ghemawat, 2017; Porter, 2002). Teknoloji dijitalde yenileşme çevrimiçi ortamlarda farklı eğitim paydaşlarının bir araya gelmesini kolaylaştırarak öğrenme yaşantısını zenginleştirme, meslektaş etkileşimini artırma ve toplumla bağ kurmaya katkıda bulunmaktadır (Brown ve Duguid, 1996; OECD, 2007; OECD, 2012).

Ekip projeleri, sanal iş projesi, sanal öğrenme toplulukları öne çıkan teknoloji dijitalde yenileşmeler arasındadır. Ekip projelerinin temelinde proje tabanlı öğrenme, açık uçlu problem çözme ve ekip çalışması bulunmaktadır. Ekip projeleri kapsamında bilişim, mühendislik gibi alanlarda hali hazırda faaliyet gösteren paydaşlara ait projeler öğrencilerden oluşan ekipler tarafından yürütülmektedir. Sanal iş projesine ekip üyesi olarak katılan öğrenciler birebir iş dünyasının dönütlerine uygun olarak şirket kurmakta ve tüm girişimcilik deneyimi kazanmaktadır. Sanal öğrenme toplulukları ise geleneksel eğitimi teknolojik altyapı desteğiyle sanal ortamda temsil etmektedir (Brown ve Duguid, 1996; Landin ve College, 2017; OECD, 2007; OECD, 2012).

Teknoloji dijitalde yenileşmenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları arasında Udacity, Udemy, Emma European MOOCs gibi kitlesel çevrimiçi kurslar; açık öğrenme kaynakları, ders videoları, elektronik kitap ve öğrenme materyalleri, çevrimiçi ders anlatımları, öğrenme yönetim sistemleri, podcasting bulunmaktadır (ECDET, 2014; Harley, 2002; Özkent, 2018; Tierney ve Lanford, 2007). Bununla birlikte öğrenme analitiği ve akademik analiz teknoloji dijitalde yenileşmede önemli gelişmelerdendir. Öğrenme analitiği öğrenme yaşantılarına dair büyük veri yığınlarına dayanan analizlerle belirlenen öğrenci eğilim ve tutumlarının öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla kullanılmasıdır. Akademik analiz ise öğrenci, öğretim üyesi, üniversite ve politika yapımcıların eğitimle ilgili kararlarına temel oluşturan öğrenme analitiğinden yola çıkılarak yapılan analizlerdir (Ferguson, 2012; ECDET, 2014).

Topluma Hizmette Yenileşme (Community Services Innovation). Topluma hizmette yenileşme yükseköğretim paydaşlarının değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan kamu hizmeti ve sosyal sorumluluk faaliyeti niteliği taşıyan yenileşmelerdir (Albulescu ve Albulescu, 2014; Aydın, 2016a; ECDET, 2014). Üniversite bünyesindeki araştırma, kuluçka ve inovasyon merkezleri, teknoloji transfer ve işbirliği ofisleri, teknopark gibi yapılar toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetler arasında yeni fikirleri uygulama imkânı sunma, toplumsal gelişmeye katkı sağlayan özgün araştırmalar yapma, diğer örgütlerin yenileşme sürecine öncülük etme gibi çalışmalar bulunmaktadır (Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Dağlar, 2018; Değerli ve Tolon, 2016; Erün, Kılıç ve Eren, 2016; Mete ve Özdemir, 2018; Yalçıntaş, 2014).

Üniversiteler yaratıcı ve sosyal zekâ gibi birçok yeni yaşam becerisini toplum genelinde yaygınlaştırmak durumundadır (Frey ve Osborne, 2017; Tierney ve Lanford, 2016). Bu kapsamda üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri iş dünyasının ihtiyaç ve

beklentilerini karşılamaya yönelik inovasyon, analitik ve sezgisel karar verme gibi konularda eğitim, kurs, seminer gibi çalışmalar yürütmektedir (Antonio, Astin ve Cress, 2000; Dağlar, 2018; Finley, Saeger ve Wicham, 2018; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; Yüksel, Uçkun, Dinçel ve Demir, 2013). Ayrıca öğretim elemanları, öğrenci ve paydaşların sosyal sorumluluk faaliyeti kapsamında yürüttüğü çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bireysel çabalar aşırı iş yükü, üst yönetim desteğinin olmaması, yenileşme sürecinin etkin yönetilememesi gibi nedenlerle yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle istenen düzeyde topluma hizmette yenileşme için kamu yönetiminde yönetim anlayışının benimsenmesi ve toplum geneline kamu yararı bilincinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Antonio, Astin ve Cress, 2000; Aydın, 2016a; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; Rof, Bikfalvi ve Marques, 2020).

İşbirliğine Dayalı Yenileşme (Collaborative Innovation). İşbirliğine dayalı yenileşme eğitim paydaşlarının etkin katılımıyla gerçekleştirilen yeni fikirlere ticari değer kazandırma, insan kaynaklarını yeni becerilerle donatma, diğerlerinin yenileşme sürecine rehberlik etme, yeni örgüt kurma gibi yenileşmelerdir. Üniversite bünyesindeki inovasyon merkezi, teknoloji transfer ofisi, teknopark gibi yapılar farklı paydaşlarla yenileşme odaklı işbirliklerine öncülük etmektedir (Dağlar, 2018; Erün, Kılıç ve Eren, 2016; Koç ve Mente, 2007; Mete ve Özdemir, 2018; Yalçıntaş, 2014). Bu kapsamda Amerika'daki Silikon Vadisi, İsviçre'deki Swissparkes Ulusal İnkübatörler ve Teknoloji Parkları Birliği, Güney Kore'deki Daedeok Innoopolis ve Çin'deki Zhongguancun birçok bölgesel, ulusal ve uluslararası yenileşme sistemi kurulmasında merkezi rol oynayan yapılar arasındadır (Aydın, 2016b).

Üniversite başta dijitalleşmenin sebep olduğu iş modeli yenileşmeleri olmak üzere birçok alanda kamunun finansman desteğinin yanında birçok farklı paydaşın yetenek ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2016b; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; Rof, Bikfalvi ve Marques, 2020; Üçler ve Karaçor, 2014). Dolayısıyla üniversite paydaşlarıyla ortak yenileşme vizyonu belirlemek, karşılıklı iletişim ağları kurmak ve işbirliğini kolaylaştırmak durumundadır (Aydın, 2016b; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; Rof, Bikfalvi ve Marques, 2020; Üçler ve Karaçor, 2014). Bu kapsamda farklı paydaşların bir araya gelerek güncel konularda gerçekleştirdiği beyin fırtınası oturumlarından oluşan yenileşme atölyeleri öne çıkmaktadır (Martín-García ve Almaraz-Menéndez, 2021; OECD, 2007).

Üniversite yenileşirken kalite standartları, kültürel miras, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlar gibi birçok farklı etmeni göz önünde bulundurmak durumundadır. Aksi halde

yükseköğretimin işlevlerinin zarar görmesi, yükseköğretime duyulan güvenin sarsılması gibi riskler ortaya çıkmaktadır (Albulescu ve Albulescu, 2014; Ghemawat, 2017; White ve Glickman, 2007). Bu kapsamda yükseköğretimde yenileşme ve stratejik düşünme becerisi konularında çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin stratejik düşünme becerilerinin yükseköğretimde yenileşmede etkili olan birçok farklı etmeni dikkate alma ve çeşitli riskleri yönetmede kolaylaştırıcı olması mümkündür. Bu kapsamda literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda yükseköğretimde yenileşmenin etkin ve verimli yürütülmesi için eğitim yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Stratejik düşünme becerisine ilişkin yurt içi literatür incelendiğinde sayıları sınırlı olmakla birlikte işletme başta olmak üzere (Abdullah, 2022; Balaban, 2011; Çakır, 2018; Çiçek, 2011; Kara Öztürk, 2018; Kaya, 2022; Kula, 2019; Özen, 2017; Timuroğlu, 2010; Yurdakul, 2022), kamu yönetimi (Acar, 2022; Atmaca, 2007), sağlık kurumları yönetimi (Bilgin, 2021) ve eğitim öğretim (Özeren Karaoğlu, 2019; Tetik, 2022) alanlarında çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Küçük ölçekli işletmelerde stratejik düşünme becerisinin yerini ele alan Abdullah (2022) becerinin örgütsel etkinlik için temel gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Yöneticilerin stratejik düşünme becerileri ile insan kaynakları yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştıran Balaban (2011) beceri düzeyi arttıkça gelenekselden ziyade modern yaklaşımın benimsendiği sonucuna ulaşmıştır.

Stratejik düşünme temelli oyunların erken eleştirel düşünme eğilimine etkisini araştıran Tetik (2022) oyunun problem çözme, karar verme, odaklanma gibi eleştirel düşünme yeterliklerinin kazanımını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Yurdakul (2022) tarafından yapılan yönetici ve öğretmenlerin stratejik düşünme becerileri ile iş algıları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada becerinin anlamlı iş algılarını, Acar (2022) tarafından yapılan kamu çalışanlarının stratejik düşünme becerileri ile liyakat anlayışları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada ise becerinin liyakat anlayışını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Türk kamu yönetiminde stratejik düşünce ve reform çalışmalarını inceleyen Atmaca (2007) reform çalışmaların stratejik düşünme bakış açısıyla yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte Çakır (2018) tarafından yapılan Türk yöneticilerin stratejik düşünme becerisi düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada ise yöneticilerin durumu hızla kavrama ve olaylar karşısında net tutum sergileme becerilerini görece en fazla, öz yönelimli ve vizyon sahibi olma becerilerini görece en az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stratejik düşünme becerisine ilişkin yurt içi literatürde becerinin çeşitli zeka ve düşünme biçimleriyle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalara göre stratejik düşünme becerisiyle duygusal zekâ ve kültürel zekâ (Kaya, 2022), eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme (Çiçek, 2011) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte stratejik düşünme becerisinin rekabet zekâsını (Kula, 2019) ve dönüşümcü liderliği güçlendirdiğini (Kara Öztürk, 2018) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca stratejik düşünme, öğrenme yönlülük ve yenilik arasındaki ilişkiyi araştıran Timuroğlu (2010) stratejik düşünmenin her ikisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stratejik, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin karar verme stilleri üzerindeki etkisini inceleyen Özen (2017) üç düşünme biçiminin de karar verme stillerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bilgin (2021) tarafından yapılan örgütsel zekâ düzeyinin stratejik düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada örgüt özelliklerinin örgütsel zekâyı, bireysel özelliklerin stratejik düşünme becerisini etkilediğini ortaya koymuştur. Nitekim ortaöğretim kurum yöneticilerinin bireysel özelliklerinin stratejik düşünme düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmada yer alan verilere bakıldığında (Özeren Karaoğlu, 2019) erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre, müdür yardımcılarının da müdürlere göre daha stratejik düşündüğü görülmektedir.

Stratejik düşünme becerisine ilişkin yurt dışı literatür incelendiğinde becerinin çerçevesinin çizilmesi (Chen, 2006; Gallimore, 2008; Hamel, 2001), kazandırılması (Friman, 2001; Helgerson, 2007; Lieberman, 2007; Mellon, 2013), uygulanması (Millen, 2016; Moore, 2014; Neri, 2010), çeşitli değişkenlerle ilişkileri (Mellvain-McNary, 2015; Sfiropoulos, 2017; Smith, 2014; Whiteman Rosche, 2003; Pennay, 2010; Zsiga, 2007) konularında birçok çalışmada yer bulduğu görülmektedir. Mellvain-McNary (2015) stratejik düşünme becerisinin yöneticinin deneyimi ve örgüt büyüklüğünden bağımsız olarak örgütsel performansı olumlu etkilediği ancak yönetim konusunda gelişime açık yönler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Sfiropoulos (2017) üniversite profesörlerinin stratejik düşünme becerilerinin sınıf yönetiminde liderlik özellikleri sergilemelerini sağladığını, Smith (2014) ise yükseköğretimde stratejik düşünme becerisi işe koşulduğunda yeni iletişim teknolojilerine uyumun kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Amerikan ordusunun stratejik düşünme becerisi kazandırmaya yönelik eğitimlerini öğrenci seçimi, eğitim programı tasarımı ve mezun nitelikleri bakımından ele alan Mundell (2022) eğitimlerin becerinin boyutlarını büyük oranda kapsadığını

ancak öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve yeterlik düzeyinin başarıyı etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Askerî yöneticilerin stratejik düşünme becerilerini ele alan Moore (2014) becerinin yaratıcılığa dayanan bir süreç olduğunu, birey ve grup düzeyinde tekrarlanan etkileşimlerden beslendiğini ve inisiyatif almayı gerektirdiğini belirtmektedir. Lieberman (2007) ise strateji oluşturma ve uygulama konusunda deneyim sahibi üst düzey yöneticilerin görüşlerine başvurarak stratejik düşünme becerisi öğretimine yönelik elektronik öğrenme materyali geliştirmiştir.

Stratejik düşünme becerisinin öğelerini ortaya koymayı amaçlayan Gallimore (2008) becerinin mevcut durumu oluşturan etmenleri ve aralarındaki bağlantıları tanımlama, amaca hizmet eden bağlantıları iyileştirme ve amacın gerçekleştirme durumunu değerlendirme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Zsiga (2007) özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip bireylerin stratejik düşünme becerisi kullanmaya görece yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Millen (2016) tarafından yapılan, örgütün stratejik düşünme becerisine etkisinin ele alındığı araştırmada değerlendirme çalışmalarının beceriyi şekillendirdiği ortaya konulmuştur.

Stratejik düşünme becerisinin kendine özgü bakış açısını irdeleyen Weyhrauch (2016) esnek, hoşgörülü ve eleştiriye açık bireylerin stratejik düşünme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esneklik kişinin anlayışını, görüşlerini ve yaklaşımını yeni koşullara uyarlama isteğini; hoşgörülülük birçok farklı kaynaktan gelen yeni bilgi ve önerileri olumlu karşılamayı; eleştiriye açıklık ise hataları ortaya çıkarmak için kendini ve meseleleri irdeleme eğilimini temsil etmektedir.

Yurt dışı literatürde stratejik düşünme becerisi ve stratejik planlamayı bir arada ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Üniversitede geleneksel stratejik planlama süreci ile stratejik düşünme becerisi kullanımına ilişkin karşılaştırmalı vaka incelemesi yapan Robinson (2012) stratejik planlamanın üniversiteler için etkili bir değişim modeli olmaması nedeniyle stratejik düşünme becerisinin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Stratejik düşünme becerisinin stratejik planlama sürecinde kullanımını ele alan Alshehhi (2018) becerinin örgüt kültürünü ortaya koyan kapsamlı bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Stratejik düşünme, örgütsel örgörü ve örgütsel performans arasındaki ilişkide stratejik planlamanın aracı rolünü araştıran Hassanabadi (2018) ise stratejik planlamanın örgütsel öngörü ve performans üzerinde aracı rolü olmadığı ancak stratejik düşünme becerisinin örgütsel performansı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Stratejik düşünme becerisinin bireyin örgüt geleceğine ilişkin algılarından etkilendiğini

ortaya koyan Almarshad (2013) örgütsel bağlılığı arttıran ve tüm paydaşları kapsayan etkin iletişim ağlarının önemini vurgulamaktadır.

Eğitimsel yenileşmeye ilişkin yurt içi literatür incelendiğinde bu kavramın genellikle yükseköğretim öncesi eğitim örgütlerinde (Akdeniz, 2020; Altınışik, 2022; Baydar, 2021; Beycioğlu, 2004; Eraslan, 2014; Eroğlu Bozkurt, 2019; Gürses Bilgesoy, 2021; Hatipler, 2014; Karaca Karasu, 2022; Kurt, 2016; Kurtuluş, 2012; Küsmüş, 2018; Özata, 2007; Sağlam, 2018; Selçuk, 2018; Yaman, 2018) olmakla birlikte yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin araştırmaların da (Ayduğ, 2021; Çelik, 2022; Erer, 2019; Ertonga, 2019; Keleşoğlu, 2017; Küntay, 2017; Öcal, 2018; Sezgin, 2018) bulunduğu görülmektedir. 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan değişme ve yenileşme kavramlarıyla ilgili tezleri inceleyen Gün (2021) doktora düzeyinde ve karma araştırma deseniyle yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğunu tespit etmiştir.

Yenileşme eğitim programlarının öğretmenlerin yenilikçilik davranışlarına etkisini inceleyen Akdeniz (2020) bu etkinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki ve teknik okulların yenilikçilik kapasitelerini belirlemeyi amaçlayan Altınışik (2022) her okulun kendine özgü özellik ve koşullarının kapasite üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okul sanayi işbirliği içinde olan, patent almış ve güncel eğitim programlarını uygulayan okullar diğerlerine göre daha yenilikçidir.

Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve yenileşme odaklı yapı arasındaki ilişkiyi araştıran Baydar (2021) okulların orta düzeyde öğrenen örgüt olduğunu, yüksek düzeyde yenileşme odaklı yapı özellikleri sergilediklerini, entelektüel sermaye düzeyinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İlköğretim okullarında yenileşme gereksinimini araştıran Beycioğlu (2004) okullarda örgütsel yapı ve amaç, okul-çevre ilişkileri bakımından oldukça yüksek düzeyde yenileşme gereksinimi olduğunu belirtmektedir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenileşme yeterliklerini ele alan Eraslan (2014) yöneticilerin değişim sürecinde demokratik lider özellikleri sergiledikleri ve örgüt çalışanlarının sürece aktif katılmalarını sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Eroğlu Bozkurt (2019) tarafından yapılan, okul müdürlerinin yenileşme yeterlikleri ile okulun yenileşme düzeyi arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Öğretmen ve öğrencilerin yenileşmeye bakış açılarını ve yeterliklerini irdeleyen Kurtuluş (2012) kavrama ilişkin farkındalıklarının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hatipler (2014) tarafından yapılan, öğretmenlerin örgütsel değişme ve yenileşmeye

ilişkin tutumlarını ele alan çalışmada öğretmenlerin başta teknoloji dijitalde olmak üzere yenileşmeye olumlu yaklaştığı ancak bu amaçla seminer dönemi dışında hizmet içi eğitim verilmesi ve 4+4+4 eğitim modelinin uygulamasına ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin yenileşme kavramı hakkındaki görüş ve önerilerini özel bir okulda araştıran Sağlam (2018) ise yöneticilerin kavrama ilişkin farkındalığa sahip olduğu ancak yenileşmenin örgüt düzeyinde benimsenmediği ve gereken tüm destek sağlanmış olmasına rağmen okulun inovasyon merkezinde gereken çalışmaların yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yurt içi literatürde eğitim yöneticilerinin yenileşme yeterliklerinin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Ortaokul yöneticilerinin yenileşme yeterliklerinin okul kültürüne etkisini belirlemeyi amaçlayan Kurt (2016) ikisi arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yenileşme yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen Yaman (2018) araştırma sonucunda okul kültürü ile okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim konularındaki yenileşme yeterlikleri arasında olumlu ilişki saptamıştır. Okul müdürünün yenileşme yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Karaca Akarsu (2022) ikisi arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu; okul müdürlerinin motivasyon yeterliğinin öğretmenlerin iletişim becerilerini, okul dışı iletişim yeterliğinin ise açık fikirlilik düzeylerini yordadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ortaöğretim okul yöneticilerinin yenileşme yeterlikleri ve örgütsel imaja ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan Selçuk (2018) ise ikisi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu ve okul yöneticilerinin yenileşme yeterliklerinin örgütsel imajı yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarını ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerini araştıran Özata (2007) aralarında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğunu, öğretmenlerin yenileşmeye açık olduğu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin eskimişliği ve okul yenileşmesiyle ilişkisini araştıran Gürses Bilgesoy (2021) özel okul öğretmenlerinin kamudakilere göre okulun yenileşme düzeyini görece yüksek bulduğu, yenileşmenin önce insan kaynağı ardından yapı ve süreç gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde sonuçlar elde etmiştir. Eğitim örgütlerinde yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Küsmüş (2018) ise ikisi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu ancak okullarda yenileşme gereksiniminin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve yenileşme yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutmamanın aracılık rolünü inceleyen Ayduğ (2021) üniversitede örgütsel öğrenme ve yenileşme yönetimi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu, örgütsel unutmamanın boyutu olan amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenme ve yenileşme yönetimi arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yenilikçilik becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi algılarını araştıran Erer (2019) kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi algılarının erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmacı öğrenme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği ve iletişimden oluşan yenilikçilik becerilerine ilişkin farkındalığı olmayan öğretmen adaylarının bulunduğunu belirtmektedir.

Öğretim elemanlarının geliştirilmesi gereken yenileşme yeterliklerini ortaya koymayı amaçlayan Ertonga (2019) bilgi üretme ve yayma, iletişim ağı kurma, yükseköğretimi tasarlama ve girişimcilik yeterliklerine orta düzeyde sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmak üzere yaratıcı düşünme ve yenileşmeye ilişkin bir eğitim yazılımı tasarlanması, denenmesi ve değerlendirilmesi çalışmalarını yürüten Keleşoğlu (2017) başarılı olduğu belirlenen yazılımın eğitim fakültelerinde kullanılmasını önermektedir. Küntay (2017) tarafından yapılan lisansüstü eğitim programlardaki yenileşmenin pazarlamaya etkisinin irdelendiği çalışmada yenileşme çalışmalarının eğitim pazarlaması üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur.

Üniversite stratejik planlarını inceleyen Öcal (2018) üniversitelerin özellikle girişimcilik, yenileşme ve kalite konusunda oluşturduğu stratejileri etkin uyguladıklarında başarı sıralamalarında üst sıralara yerleştiklerini ortaya koymuştur. Akademisyenlerin yenileşme eğilimlerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirmeyi amaçlayan Sezgin (2018) Oslo Kılavuzu, TÜBİTAK girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi ve akademik performansa dayalı üniversite sıralama (URAP) endeksinin kapasite, kalite ve işbirliğinden oluşan göstergelerini temel alarak ölçek geliştirmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin yenileşme yetkinliklerini ölçmeyi amaçlayan Çelik (2022) öğrencilerin eleştirel düşünme, takım çalışması, işbirliği, yaratıcılık ve liderlik konularında görece en fazla ağ kurma, risk alma ve belirsiz sorunları çözme konularında ise görece en az yetkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yurt dışı literatür incelendiğinde konunun eğitim programı (Bailey, 2019; Patterson, 2020), iş modeli (Steinbauer, 2021), bitirme projesi (Asli, 2016), sosyal sorumluluk (McBeth, 2018; Lee, 2022) ve teknoloji (Kearns, 2015; Ward, 2013) gibi pek çok yenileşmenin yayılması (Marcu, 2013; Shaquid Pirie, 2021), ekosistemi (Ghahramani, 2016), güçlükleri (Leimer, 2011) ve yönetimi (Kim-Han, 2016) gibi çeşitli konu başlıklarıyla ele alındığı birçok araştırma olduğu görülmektedir. Kanada Mennonite Üniversitesinde eğitim programı geliştirme sürecini ele alan ve Bailey (2019) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları üniversitelerin nitelikli mezun yetiştirebilmesi için paydaşlarıyla etkileşim halinde kalması gerektiğini göstermektedir. Araştırmaya göre üniversitelerin sürdürülebilir bir finansman modeline sahip olması ve yenileşmesi paydaşlarıyla uzun vadeli işbirlikleri kurmasına bağlıdır. Bu kapsamda üniversitelerin örgüt vizyonu ile uyumlu, paydaş ihtiyaçlarını karşılayan ve örgüt üyeleri tarafından benimsenen bir yenileşme stratejisi oluşturmaları ve uygulamaları gerekmektedir.

Üniversitelerin yeni program geliştirme görevi alan fakülte üyelerinin motivasyon kaynaklarını konu edinen Patterson (2020) üniversitenin misyon ve kimliği, alana kendine özgü yaklaşım getirme fikri, öğrenciye iş hayatında faydalı olma inancı, mezun öğrencilerle kurulan iletişim ağının motivasyon kaynakları arasında olduğunu ortaya koymuştur. Steinbauer (2021) tarafından yapılan eğitim hizmet ajansı liderlerinin iş modeli yenileşmesi sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve edindikleri başarıları ortaya koymayı amaçlayan araştırma örgütsel öğrenme, stratejik düşünme ve yaratıcılığın önemini vurgulamaktadır. Asli (2016) tarafından Toronto Üniversitesinde yürütülen ortak bitirme projelerinin incelendiği çalışmada ise disiplinlerarası projelerde yer alan öğrencilerin işbirlikçi öğrenme, yenilik ve iletişim konularında diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretimde sosyal yenileşmenin önemine dikkat çeken McBeth (2018) değişen finansman modelleri, yükseköğretimin piyasalaştırılması gibi etmenler nedeniyle yeterince sosyal yenileşme gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte eğitimsel yenileşmenin dezavantajlı öğrencilere eşitlik sağlama potansiyelini ele alan Lee (2002) bilgi kaynaklarına erişim, çevrimiçi öğrenme olanağı, sanal staj gibi özgün koşullara uyarlanmış yenileşmelerin eşitliği arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre bilgi kaynaklarına erişim öğrencilerin matematik ve okuma test puanlarının artmasını, çevrimiçi öğrenme olanağı sunulması ise eğitim talebinin

artmasını sağlamaktadır. Sanal staj ise ırk, cinsiyet veya gelir düzeyi farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikleri en aza indirmektedir.

Çevrimiçi öğretim deneyiminin öğretim üyelerinin mesleki gelişimine etkisini araştıran Kearns (2015) söz konusu deneyimlerinin ders içeriği oluşturma, öğrenciyle etkin iletişim kurma, sınıfı yönetme, aktif öğrenme ve öğrenci etkileşimini destekleme becerilerini arttırdığını ortaya koymuştur. Üniversite kütüphanelerinin odağının kitap temininden öğrenmenin kolaylaştırılmasına kayması gerektiğini vurgulayan Ward (2013) işbirliği ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden biçimsel olmayan öğrenme ortamları yaratılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Üniversitede teknoloji dijitalde yenileşmenin yayılmasını ele alan Shaquid Pirie (2021) ise yeni öğretim teknolojilerini öğrenmek ve eğitim öğretim sürecine dâhil etmek güç olduğundan yenileşmenin yayılması için tanıtılması, deneyimleri paylaşma olanağı sunulması, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Üniversitenin yenileşme ekosistemini ele alan Ghahramani (2016) işbirliği ortamı sağlanması için topluma yönelik yeni kurslar açılması, mezunlar aracılığıyla iş dünyasıyla bağlantı kurulması, öğretim üyelerinin özgün fikirlerinin uygulanması için finansman sağlayan mekanizmalar kurulması ve yeni fikirler üretilmesini teşvik etmek için tesadüfi etkileşimlere olanak tanınması gerektiğini belirtmektedir. Marcu (2013) tarafından üniversitedeki öz yeterlik algısı ve endişe düzeyinin yenileşmenin yayılmasına etkisinin ele alındığı araştırmada öz yeterlik algısı düşük ve endişe düzeyi yüksek olsa da yenileşmenin yayıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 21. yüzyılda yenileşmeye nasıl liderlik edilmesi gerektiğini konu edinen Kim-Han (2016) yöneticilerin dâhil olduğu biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim ağların ve yenileşmeyi benimseme düzeylerinin yenileşme kültürü oluşturulmasında merkezi rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üniversitelerin iş dünyası, politikacılar ve toplum tarafından yenileşmeye direnç gösteren örgütler olarak görüldüğünü vurgulayan (Leimer, 2011) paydaşların yükseköğretimden beklentileri ve etkililik algılarını konu edindiği çalışmada çatışmanın değer, varsayım ve inançlardaki temel farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre iş dünyası ve politikacıların üniversiteden beklentileri akademik gelenek, standart ve uzmanlık anlayışına uymamakta, üniversitede akademik kültüre yönelik tehdit olarak algılanmaktadır. Bu nedenle üniversite ile paydaşları arasında çatışma yaratan durumlar kaynaklarıyla birlikte belirlenmeli, taraflar arasında müzakere ortamı oluşturulmalıdır.

Buraya kadar tartışılanlar ışığında bu araştırmaya konu edilen stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşme kavramlarının üniversitelerin çağın koşullarına ayak uydurmaları için önemli etmenler olduğunu söylemek mümkündür. Literatürde söz konusu iki kavramla ilgili yapılan araştırmaların önermelerinden yola çıkarak yöneticilerin stratejik düşünme becerileri ile yükseköğretimde yenileşme arasında doğrusal bir ilişki olduğunu varsaymak olasıdır. Stratejik düşünme becerisi ile yükseköğretimde yenileşme arasındaki ilişkinin niteliğinin ve yönünün belirlenmesi bu yapıları oluşturan boyutların bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesine bağlıdır. Literatürdeki bilgilere dayanarak benzer bir araştırmanın üniversitelerde görev yapan yöneticilere yönelik olarak yapılması, birbirini etkilediği düşünülen bu iki yapıya ilişkin yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın problemi, eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara'daki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre eğitim fakültesinde görev yapmakta olan yöneticilerin stratejik düşünme becerileri; strateji oluşturma ve strateji uygulama boyutlarında nasıldır?
2. Yönetici ve öğretim üyelerinin stratejik düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, üniversite, unvan ve idari görev boyutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşme düzeyi; eğitim öğretimde yenileşme, teknoloji dijitalde yenileşme, topluma hizmette yenileşme ve işbirliğine dayalı yenileşme boyutlarında nasıldır?
4. Yönetici ve öğretim üyelerinin yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, üniversite, unvan ve idari görev boyutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre; stratejik düşünme becerisinin boyutları ile yükseköğretimde yenileşme boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre; stratejik düşünme becerisinin boyutları, yükseköğretimde yenileşme boyutlarını yordamakta mıdır?
7. Yönetici ve öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin yükseköğretimde yenileşmedeki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Üniversitelerin yenileşmeye ayak uydurmakta güçlük çektiklerini söylemek mümkündür. Üniversitelerin yenileşmesi, özerkliğini gerçek anlamda kullanmasına; karar verme, kaynak yönetimi gibi birçok konuda etkin stratejiler oluşturmaya ve uygulamasına bağlıdır (Agasisti, Arnaboldi ve Azzone, 2008; Bradshaw ve Fredette, 2009). Bu noktada yenileşmenin bilişsel temelini oluşturan ve örgüt için ne anlama geldiğinin keşfedilmesini sağlayan stratejik düşünme becerisi önem kazanmaktadır (Calabrese ve Costa, 2015; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Ecevit Satı ve Işık, 2011; Tierney ve Lanford, 2016).

Yenileşme farklı verilerden yola çıkılarak mevcut durumun toplumsal fayda sağlayacak biçimde yönetilmesi ve geleceğin doğru bakış açısıyla öngörülmesi halinde başarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle yöneticilerin bilgi, beceri ve donanım bakımından yeterli olup olmadığına ilişkin kaygılar gün yüzüne çıkmaktadır (Drucker, 2015). Bu noktada stratejik düşünme becerisi yöneticilerin sahip olması gereken temel becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008; Goldman, Scott ve Follman, 2015; Goldman, Schlumpf ve Scott, 2017; Gross, 2017). Ancak eğitimsel yenileşmenin stratejik olarak nasıl sürdürülebileceğine ve stratejik düşünme becerisinin başta yöneticiler olmak üzere örgüt üyelerine nasıl kazandırılacağına ilişkin devam eden tartışmalar bulunmaktadır (Davies ve Davies, 2006; Dhir, Dhir ve Samanta; 2018; Goldman, 2007; Kazmi ve Naaranoja, 2015; Smant Seyed Kalali, Momeni ve Heydari, 2015; Young, 2016; Zuraik, 2017). Yükseköğretim söz konusu tartışmanın sürdüğü alanlardan biri olarak nitelenebilir.

Toplumsal refah ve kalkınmada anahtar rol üstlenen yükseköğretimin sürdürülebilirliği literatüre dayanan, kendine özgü bir yenileşme yaklaşımı

benimsenmesine bağlıdır (ECDET, 2014; Tierney ve Lanford, 2016; White ve Glickman, 2007). Bu noktada eğitim fakültelerinin uzmanlık alanları gereği eğitimsel yenileşme yollarını bulma ve eğitim örgütlerinin kendine özgü yapısına uygun biçimde uygulama konularında etkili olma potansiyelinin olduğu ileri sürülebilir. Temel işlevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinde stratejik düşünme becerisinin işe koşulması çaba, kaynak ve zamanın etkin kullanılmasını ve aksaklıkların topluma yansıtılmadan giderilmesini sağlayabilir.

Literatürde stratejik düşünme becerisinin diğer düşünme biçimleri üzerindeki etkisini ve birbirleriyle etkileşimlerini (Goldman, Schlumpf ve Scott, 2017; Malan, Erwee ve Rose, 2009; O'Shannassy, 2003; Pisapia, Pang, Hee, Lin ve Morris, 2009) ve yenileşme sürecinden ziyade sonuçlarını ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu (Cirera ve Muzi, 2016) vurgusu bulunmaktadır. Bununla birlikte yenileşme yönetimine ilişkin ortak yaklaşım ve genel geçer politikalar geliştirme, yenileşmeyi eğitim örgütlerine ve topluma taşıma, yenileşmenin topluma katkısını arttıran sosyal yönünü açığa çıkarma çalışmalarına (Ateş, 2020; Carrier, 2015; Doğan, 2018; Uzkurt, 2017; Willey, 2006; Zuraik, 2017) katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşmenin konu edildiği bu araştırmanın alana özgün bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekler aracılığıyla yöneticilerin stratejik düşünme beceri düzeyi ile üniversitelerin yenileşme düzeyini tespit etmek mümkün hale gelmektedir. Böylelikle literatürde ihtiyaç duyulan araştırmalara dayanak oluşturmak, yöneticilerin stratejik düşünme becerisi kazanma sürecine rehberlik etmek ve yükseköğretimin işlevlerini yerine getirme biçimini iyileştirmesini kolaylaştırmak umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, örnekleme alınan Ankara'daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde 2020-2021 ve 2021-2022 akademik yıllarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin görüşleriyle sınırlı tutulmuştur.

COVID-19 pandemisi nedeniyle 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde tamamlanması planlanan nicel veri toplama süreci beklenenden uzun sürmüş, 2021-

2022 akademik yılı gz dönemine sarkmıştır. Ayrıca nicel veri toplama sürecinde uzaktan çalışma modelinin büyük oranda devam ediyor olması ğretim üyelerine ulaşılmasını güçleştirmiştir. Bununla birlikte araştırmanın nitel aşamasında yüz yüze gerçekleştirilmesi planlanan görüşmeler pandeminin devam etmesi nedeniyle gecikmeli olarak 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde evrimii ortamda gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Fakülte. Araştırma kapsamına alınan Ankara, Gazi, ODTÜ ve Hacettepe niversitelerinin eğitim fakülteleridir.

Yönetici. Araştırma kapsamına alınan Ankara, Gazi, ODTÜ ve Hacettepe niversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan bölüm ve anabilim dalı başkanlarıdır.

Öğretim yesi. Araştırma kapsamına alınan Ankara, Gazi, ODTÜ ve Hacettepe niversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan profesör, doçent doktor ve doktor ğretim yesi unvanına sahip ğretim elemanlarıdır.

Stratejik Düşünme Becerisi. Stratejik düşünme becerisi, mevcut durumun belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere yönetilmesini sağlayan geleceğe dönük adımların belirlenmesi ve uygulanmasıdır.

Strateji Oluşturma. Amaca götüren adımların mevcut durumu oluşturan olay ve ilişki örüntüsü doğrultusunda belirlenmesidir.

Strateji Uygulama. Ardı ardına ilerleyen ve birbirini tamamlayan amaca dönük adımların değişen koşullara uyarlanarak etkili kılınmasıdır.

Yükseköğretimde Yenileşme. Yükseköğretimin işlevlerini yerine getirme biçimini iyileştirerek performans ve paydaş memnuniyetini büyük oranda arttıran özgün yenilikler gerçekleştirilmesidir.

Eğitim ğretimde Yenileşme. Başta eğitim ğretim süreci olmak üzere eğitim ğretim faaliyetlerinin tamamında gerçekleştirilen öğrencinin aktif öğrenmesini sağlayan yenileşmelerdir.

Teknoloji Dijitalde Yenileşme. Teknoloji dijital alanda gerçekleşen yeniliklerin toplumun yükseköğretimden beklentilerini karşılamak amacıyla yükseköğretim süreçlerine dâhil edilmesidir.

Topluma Hizmette Yenileşme. Yükseköğretimin topluma hizmet amacıyla yürüttüğü faaliyetlerin faydasını büyük oranda arttıran yenileşmelerdir.

İşbirliğine Dayalı Yenileşme. Üniversite paydaşlarının aktif katılımı olmadan istenen düzeyde etkin gerçekleştirilmesi mümkün olmayan veya güçleşen yenileşmelerdir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma değişkenlerini oluşturan stratejik düşünme becerisi ve eğitimsel yenileşme konularına yer verilmiştir. Öncelikle strateji ve düşünme kavramları; stratejik düşünme becerisinin kavramsal gelişimi, stratejik yönetimle ilişkisi, boyutları ve kazandırılması açıklanmıştır. Ardından eğitimsel yenileşme ele alınarak yenileşme kavramı, teorileri ve süreç modelleri ile yükseköğretimde yenileşme konularına değinilmiştir. Son olarak stratejik düşünme becerisi ile eğitimsel yenileşme ilişkisi, eğitim yönetiminde stratejik düşünme becerisi ve eğitimsel yenileşme tartışılmıştır.

Stratejik Düşünme Becerisi

Stratejik düşünme becerisi en yalın tanımıyla strateji üzerine düşünmektir (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008). Stratejik düşünme becerisi kritik sorunların çözümünde bir dizi zihinsel faaliyet yürüterek örgütün geleceğini şekillendiren esnek bir araç (O'Shannassy, 1999), kendine özgü belirli özellikleri olan bir düşünme biçimi ve güçlü bir rekabet avantajı kaynağı (Liedtka, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Zira stratejik düşünme becerisi gelecekteki faaliyetlerin olası sonuçlarının zihinde canlandırılmasını ve uzun vadeli değer yaratılmasını sağlayarak örgütü daha esnek, değişime ayak uydurabilir hale getirmesi bakımından taklit etmesi oldukça güç, öznel ve önemli bir kaynaktır (Abraham, 2006; Bessant ve Tidd, 2018; Bonn, 2001; Young, 2016).

Strateji ve düşünme kavramları stratejik düşünme becerisinin özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle stratejik düşünme becerisinin anlaşılır kılınması amacıyla öncelikle strateji ve düşünme kavramları ele alınmıştır. Ancak stratejik düşünme becerisinin kendine özgü yapısının ortaya konulması için strateji ve düşünme kavramlarının açıklanması gerekli olmakla birlikte yeterli olmadığından stratejik düşünme becerisinin kavramsal gelişimi, stratejik yönetimle ilişkisi, modelleri, boyutları ve kazandırılmasına değinilerek konu detaylandırılmıştır.

Strateji Kavramı ve Türleri

Strateji kavramının kökeni “generalin sanatı, becerisi”; daha açık ifadeyle savaşın amacını gerçekleştirmek için askerî araçların kullanılması anlamına gelen Fransızca *stratégie* kelimesine dayanmaktadır (Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Luecke, 2015). Eski Mısır, Atina ve Roma’da MÖ 500’lü yıllarda komutan ve devlet adamlarına verilen bir unvan olan *strategos*; stratejinin Yunanca karşılığıdır ve ordu anlamına gelen “stratos” ile yönetmek anlamına gelen “ago” kelimelerinin bileşiminden oluşmaktadır (Benejar, 2021; Clausewitz, çev. 2003; Mütercimler, 2017; Pamukoğlu, 2017). Stratejinin askerî kökenli bir kavram olmasının temel nedeni toplumu etkileyen önemli kararlara öncelikle ve çoğunlukla bu alanda ihtiyaç duyulmasıdır. Ancak strateji kavramı yarattığı etki ve sonuçların önemi nedeniyle yönetim başta olmak üzere birçok farklı alanda da kullanılmaktadır (Akgemci, 2015; Mert, 2020; Ülgen ve Mirze, 2018).

Strateji, askerî alanda kavramsallaştırılmasına öncülük eden Clausewitz (çev. 2003) tarafından “muharebenin savaşın amaçları doğrultusunda kullanılması” olarak tanımlanırken; Luecke tarafından (2015) “generalin düşmanı yenmek hedefiyle hazırladığı plana göre birliklerini düzenlenmesi, manevra yaptırması” olarak tanımlamıştır. Yönetim alanında ise Drucker (2015) stratejiyi “amaca yönelik eylem”; Akgemci (2015) “amaca varmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı” olarak tanımlarken amacın geleceğe yönelik olmasına vurgu yapan Mintzberg (1978) “geleceğe yönelik kararları belirleyen bilinçli yönergeler dizisi”; Sullivan ve Harper (1997) “bugün bulunduğunuz yeri, yarın olmak istediğiniz yerle kalıcı ve somut biçimde ilişkilendiren entelektüel yapı” olarak nitelemektedir. Baykal (2008) stratejinin “geleceği kontrol altına almak için düşünüp tasarlamak ve hazırlanan planı uygulamak” olduğunu belirtmektedir. Rekabet avantajı amacını vurgulayan Porter’a göre (1988) “strateji nasıl rekabet edileceğini anlatan geniş bir formül”dür. Buradan hareketle strateji kavramının öne çıkarılan amaç doğrultusunda farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir.

Literatürdeki tanımları belli bir çerçevede bütünleştirmeye çalışan ve neyin stratejik olduğunun duruma göre değiştiğini vurgulayan Mintzberg (1987) stratejiyi; amacın gerçekleştirilmesine rehberlik eden *plan*, rakibin veya muhalif görüşlerin alt hareket edilmesini sağlayan *taktik*, eylemlere istikrar getiren *davranış kalıbı*, kaynaklardan en iyi şekilde yararlanılmasını sağlayan *pozisyon* ve dünyanın nasıl algılandığını belirleyen *bakış açısı* olarak tanımlamaktadır. Yazar stratejinin hiyerarşik

olarak iç içe geçmiş ve birbiriyle etkileşim halindeki plan, taktik, davranış kalıbı, pozisyon ve bakış açısının farklı bileşimlerinden oluştuğunu; kimi zaman taktik içeren bir plan, planlanarak açıkça ortaya konulmamış dahi olsa davranış kalıbı, istikrarlı davranışlara dayalı olarak elde edilen pozisyon kimi zamansa diğerlerinin oluşturduğu bakış açısı olarak kendini gösterdiğini vurgulamaktadır.

Strateji kavramının pragmatik uygulamalara dayanması, kullanım alanının geniş olması ve her alanın kendine özgü yaklaşım geliştirmesi nedeniyle üzerinde anlaşılması, ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Strateji tanımları kavramın ele alındığı konu, düzey ve duruma; kullanıldığı yer ve zamana; hatta örgütten örgüte farklılık göstermektedir (Akad, 2003; Almarshad, 2013; Barutçugil, 2013; Weyhrauch, 2016). Strateji tanımlarında amaç, araç, yöntem ve kaynak arasında etkin bir denge kurulması gerekliliği yönünde ortak vurgu bulunsa da kullanıldığı amaca göre farklı niteliklerinin ön plana çıkarılması karmaşa yaratmaktadır. Ayrıca strateji kimi zaman “önemli” anlamındaki bir sıfat olarak kimi zaman hatalı olarak başka kavramlar yerine kimi zaman da kullanılan zihninde saklı, sadece kendisinin bildiği bir anlamda kullanılmaktadır (Denk, 2011; Freedman, 2014; Han ve Tuğtan, 2020; Mintzberg, 1987; Mütercimler, 2017). Bununla birlikte stratejinin amaca götüren en etkin yolu bulma anlamında hayatın her alanında kullanılması kavramın kendine özgü niteliklerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Uyar, 2020). Görüldüğü gibi stratejinin farklı ve yanlış anlamlarda geniş kullanım alanına sahip olması kavram karmaşasına neden olmaktadır.

Anlam birliğinden söz etmenin güç olduğu strateji kavramının savunma ve yönetim alanında aynı anlamda kullanılması dikkat çekicidir. Bunun temel nedeni savunma ve yönetim alanlarının amaçları bakımından benzerlik göstermesi ve geçmişten ders çıkarma, zor koşullarla başa çıkma, başkalarının davranışlarını etkileme gibi yaklaşımların her iki alanda da geçerli olmasıdır. Bununla birlikte savunma ve yönetim alanları rakibin ve kendinin güçlü ve gelişime açık yönlerinin farkında olma, değişen koşullara uyum sağlama, hızlı hareket etme gibi gereklilikler bakımından da benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda komutan ve yönetici aynı felsefi temele dayanan faaliyetleri farklı alanlarda yürütmekte; örgüt gelirini ve pazar payını arttırmayı ordu ise ganimet kazanmayı ve topraklarını genişletmeyi amaçlamaktadır (Aşçı, 2017a; Freedman, 2014; McNeilly, 2019). Nitekim yöneticiler komutanlardan daha fazla strateji danışmanlığı almakta ve komutanların deneyimlerine dayanan yönetim teknikleri geliştirilmektedir (Akad, 2003).

Sıklıkla askerî kökenine atıf yapılan strateji kavramı oyun teorisi kapsamında karşıt iki gücün çatışması, oyuncuların hareketlerini yöneten kurallar kümesi olarak ele alınmaktadır (Akad, 2003; Mintzberg, 1978). Kazancın rakibin kaybına eşit olduğu varsayımına dayanan oyun teorisinin amacı herhangi bir durumda rakibin atacağı adımları ve sonuçlarını belirli matematiksel ölçütlere dayalı olarak ortaya koymak ve bütün olası hamleleri hesaba katarak en doğru stratejik kararı vermektir. Ancak bütün olasılık ve sonuçların hesaplanamayacağı ve taraflardan birinin kazanmasına izin vermeyecek derecede karmaşık ve belirsiz durumlarda oyun teorisinin kullanımı mümkün değildir (Arıkan, 2018; Freedman, 2014; Soran, 2017; Yoffie ve Cusumano, 2017). Bu nedenle oyun teorisinin yönetim alanındaki kullanımı sermaye planlaması, satın alma politikasının belirlenmesi gibi kaynak dağılımıyla ilgili matematiksel analizlerin söz konusu olduğu durumlarla sınırlı kalmaktadır (Balcı, 2010; Mütercimler, 2017).

Görüldüğü üzere literatürde strateji konusunda anlam karmaşası söz konusu olsa da tanımlardaki ortak nokta amaç ve gelecek vurgusu bulunmasıdır. O halde strateji kavramı geleceğe dönük amaçlara götüren adımlar dizisi olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte strateji kavramı farklı ve yanlış anlamlarda geniş bir kullanım alanı olmasına rağmen benzer amaç, yaklaşım ve gerekliliklere sahip olan savunma ve yönetim alanında aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu nedenle yönetim alanının kökeni askerî alana dayanan bir kavram olan stratejinin kullanımı konusunda savunma alanından etkilendiği, oyun teorisi kullanımının belirli durumlarla sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Stratejiyle Benzer Kavramlar. Strateji kavramı yönetim literatüründeki politika, taktik ve hedef kavramlarıyla sıklıkla karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır (Akgemci, 2015; Koçel, 2018). Bu durum stratejideki kavram karmaşasını arttırmaktadır. Bu nedenle kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla politika, taktik ve hedef kavramları ele alınarak stratejiyle benzer ve farklı yönlerine değinilmiştir.

Politika. Politika gerek örgütsel kararlar alınırken ve faaliyetler yürütülürken temel alınan ilkeler bütünü (policy) gerekse diğerlerinin nasıl etkileneceğini önceden kestirerek ona göre davranma (politics) anlamıyla strateji yerine kullanılmaktadır. Politika (policy) stratejinin uygulama aşamalarını ortaya koyarak akla uygun, etkin, standart kararlar alınmasını kolaylaştırmakta; inisiyatif kullanımına ilişkin parametreleri

belirlemede ve eşgüdüm sağlamaktadır. Politikanın (politics) özünde felsefe, matematik, hukuk, tarih, ekonomi gibi birçok farklı alandan yararlanarak güç kullanımı ve böylelikle karşı tarafa istenileni yaptırmak amacı bulunmaktadır (Akad, 2003; Balcı, 2010; Ülgen ve Mirze, 2018; Young, 2016). Buradan hareketle politika kavramının stratejiyi içine alan görece geniş bir kavram olduğu açığa çıkmaktadır.

Politika (policy) stratejiye göre daha belirli koşullarda ve yeterli bilgiyle oluşturulmakta, daha uzun süre geçerliliğini korumaktadır (Akgemci, 2015; Pearce ve Robinson, 2015; Ülgen ve Mirze, 2018). Öte yandan strateji her ne kadar güç yaratma bilimi, sanatı olarak tanımlansa (Denk, 2011; Freedman, 2014) ve Machiavelli (çev. 2018) tarafından güç politikası anlamında kullanılsa da politika (politics) kadar gücü birincil amaç haline getiren, güç odaklı bir yaklaşım değildir. Stratejide güç, çevrenin yarattığı baskıya daha baskın karşılık verme gerekliliği nedeniyle yer edinmektedir. Bununla birlikte stratejinin uygulanması çoğu zaman yürütülen politikalara (policy) bağlıyken stratejinin politikadaki eksiklikleri gidermesi söz konusu değildir ancak durumun daha kötüye gitmesine engel olması mümkündür (Akad, 2003; Chandler, 1962; Gray, 2008; Mütercimler, 2017; Pamukoğlu, 2017; Rumelt, 2020). Bu durum politikanın strateji üzerinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir.

Taktik (Tactics). Strateji harekete geçmeden önce hazırlanan genel bir plan, taktik ise plandaki belli bir eylem için oluşturulan taslaktır (Grant ve Jordan, 2014; Mirze, 2014; Pearce ve Robinson, 2015). Bursalıoğlu'na göre (2013) “strateji geniş ölçüde bir eylem bakımından amaçların saptanması ve operasyon planı hazırlanması, taktik ise bu planın gerçekleşmesi için gerekli koşulların hazırlanmasıdır.” Bu bakımdan strateji çalışma çerçevesi oluştururken taktik nasıl çalışılacağını ve başarılı olunacağını tayin etmektedir (Yoffie ve Cusumano, 2017). O halde strateji taktiği içine alan daha geniş kapsamlı bir kavramdır.

Strateji “yönetme sanatı” olarak karar merkezinde, taktik ise “düzenleme, sevk ve idare bilimi” olarak uygulama alanında hüküm sürmektedir (Mütercimler, 2017). Strateji düşünce, görüş ve tahminlere dayalı genel kararlardan, taktik ise belirli bir anın gereğinin yerine getirilmesini sağlayan detaylardan oluşmaktadır (Akgemci, 2015). Bu nedenle Clausewitz (çev. 2003) gerektiğinde anında müdahale edilebilmesi için stratejinin oluşturulduğu karar merkezinin de uygulama alanında olması gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle taktiğin tabii olduğu stratejinin gereklerine uygun olarak tasarlanması mümkün olmaktadır (Stalin, çev. 2017). Buradan hareketle taktiğin

stratejiye göre şekillendiği ve işleyişinin daha fazla kontrol altında tutulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Strateji yöntem ve kaynak bakımından taktiğe göre daha geniş hareket alanına sahipken taktik belirli görevleri sınırlı kaynaklarla yerine getirmektedir (Young, 2016). Bununla birlikte strateji belirsiz koşullarda görece yavaş ilerleyen, sağlam irade gücü gerektiren ve sonuç odaklı bir kavramdır. Taktik ise daha kısa vadeli hedeflere dönük, dinamik ve özgündür (Akgemci, 2015; Ülgen ve Mirze, 2018). Strateji taktiğe göre daha uzun süre geçerliliğini korusa da her ikisi de duruma özgüdür ve birbirini şekillendirmektedir. Ancak taktik ne kadar iyi olursa olsun stratejinin kusurlarını kapatamazken taktik hatalarına rağmen başarılı olan stratejiler bulunmaktadır (Baykal, 2008; Gray, 2008; Mütercimler, 2017; Pamukoğlu, 2017; Stalin, çev. 2017). Buradan hareketle taktiğin stratejiye göre şekillenmesi stratejinin önemini arttırmaktadır. Ayrıca strateji gerek hareket alanının geniş olması gerekse sağlam irade gücü gerektirmesi nedeniyle liderlik becerilerinin sergilenmesini öne çıkarmaktadır.

Hedef (Objectives). Hedef Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) tarafından “varılmak istenen yer, ulaşılabilecek son nokta” olarak tanımlanmaktadır. Kaynakların yönlendirilmesi gereken yeri işaret ederek amacın gerçekleştirilmesini sağlayan hedef (Koçel, 2018; Pamukoğlu, 2017) stratejinin asıl odağına hizmet etmektedir. Bu nedenle stratejinin hedeften ayrı tutulması mümkün değildir. Dolayısıyla hedef stratejinin yönünü tayin eden başarı ölçütü halini almakta; strateji ise faaliyetlere rehberlik ederek, yeni fikir ve çözüm önerileri getirerek hedeflere ulaşılmasını temin etmektedir (Akad, 2003; Almarshad, 2013; Bonn, 2001; Rumelt, 2020; Ülgen ve Mirze, 2018). Bu bağlamda hedef stratejide olması gereken unsurlardan biridir.

Düşünce ile davranış arasında bütünlük ve tutarlılık sağlayan politika, strateji, taktik ve hedefin (Denk, 2011; Pamukoğlu, 2017; Rumelt, 2020) birbirinden farklı ancak hiyerarşik olarak birbirini kapsayan ve etkileşim halindeki kavramlar oldukları açığa çıkmaktadır. Her biri stratejinin önemli birer bileşeni olmakla birlikte ana unsuru değildir. Taktik ve hedef stratejinin, strateji ise politikanın yerine getirilmesine rehberlik etmektedir.

Strateji Türleri. Stratejinin geniş kullanım alanı ele alındığı türlerin çeşitliliğinde de kendini göstermektedir. Strateji türleri; (1) çevre, (2) farklılaşma (3)

güç, (4) güvenlik, (5) oyun teorisi, (6) örgüt, (7) rekabet, (8) uygulama süreci stratejileri başlıklarıyla incelenmiştir.

Çevre Stratejileri. Değişen koşullara uyumu amaçlayan çevre stratejileri klasik, esnek, şekillendirici, vizyoner ve hayatta kalma stratejilerinden oluşmaktadır. *Klasik strateji (classical strategy)* değişmeyen ve öngörülebilir, *esnek strateji (flexible strategy)* değişen ancak öngörülemeyen, *şekillendirici strateji (shaping strategy)* örgütün kontrolü elinde bulundurduğu ancak öngörülemeyen, *vizyoner strateji (visionary strategy)* örgütün kontrolü elinde bulundurduğu ve öngörülebilir çevrede uygulanan stratejilerdir. *Hayatta kalma stratejisi (survival strategy)* ise çevredeki ani ve sert değişim koşullarında örgütün mevcut varlıklarını ve konumunu korumaya odaklandığı kısa vadeli stratejidir. Örgütün varlığını devam ettirmesi için hayatta kalma stratejisine ihtiyaç duyulduğunda yeni uzun vadeli stratejiye doğru zamanda geçiş yapılması gerekmektedir (Reeves, Love ve Tillmans, 2021).

Farklılaşma Stratejileri. Kızıl deniz ve mavi okyanus stratejisi olmak üzere iki tür farklılaşma stratejisi bulunmaktadır. *Kızıl deniz stratejisi (red sea strategy)* büyümenin olmadığı, sınırları çizilmiş, kabul görmüş ve rekabetin yoğun olduğu mevcut sektörde pazar payının büyük çoğunluğunu elde tutmak için diğerlerinden farklılaşma yoluna gitmektir. Bu amaçla yeni ürün ve hizmet tasarımı, maliyet avantajını elde tutma gibi kızıl deniz stratejileri uygulanmaktadır. *Mavi okyanus stratejisi (blue ocean strategy)* ise sektördeki örgüt sayısı arttıkça rekabetin kızıştığı mevcut pazardan tamamen farklı, yeni bir sektör yaratılmasıdır. Böylelikle farklılaşmanın zorlaştığı, negatif entropi için daha fazla enerji gerektiren mevcut sektörden uzak durulmaktadır (Barutçugil, 2013; Kim ve Mauborgne, 2017; Leavy, 2005).

Güç Stratejileri. Sumo ve judo stratejileri güç stratejilerini oluşturmaktadır. *Sumo stratejisi (sumo strategy)* örgütün büyüklüğünden aldığı gücü kıyasıya mücadele etmek için sonuna kadar kullanmasıdır. *Judo stratejisi (judo strategy)* konum avantajından yararlanarak karşı tarafın gücünü kullanmasına izin vermemektir. Judo stratejisi kapsamında hedefe ulaşana kadar güçsüz görünme, karşı tarafın gücünden

yararlanarak fayda sağlama ve rakibi en güçlü olduğu alanda zayıflatma gibi taktikler uygulanmaktadır (Luecke, 2015; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Güvenlik Stratejileri. Büyük ve askerî strateji güvenlik stratejilerini oluşturmaktadır. *Büyük strateji (grand strategy)* ulusal politikaların öngördüğü askerî menfaatlerin elde edilmesi amacıyla ulusal gücün geliştirilmesi, her türlü olanak ve aracın bir arada bilimsel olarak kullanılmasıdır. Büyük stratejinin gerçekleştirilmesi sorumluluğunun siyasi yönetime ait olması askerî strateji oluşturulması zorunluluğunu doğurmaktadır (Benejar, 2021; Craig ve Gilbert, 2015; Denk, 2011; Mütercimler, 2017). Bu nedenle büyük strateji belirlendikten ve gereken kaynaklar temin edildikten sonra askerî strateji belirlenmektedir (Akad, 2003).

Askerî strateji (military strategy) uluslararası ortamda siyasi amaçların gerçekleştirilmesi için askerî güçle veya gücü kullanma tehdidiyle karşı tarafı sınırlamaktır (Uyar, 2020). Başka bir ifadeyle askerî strateji millî hedeflere ulaşılması için askerî gücün geliştirilmesi ve kullanılmasıdır (Denk, 2011). Siyasi iradeden bağımsız yürütülen askerî strateji istenmeyen sonuçlar doğuracağından uygulamada siyasi yönetimin rehberliği devam etmek durumundadır (Freedman, 2014). Bu bakımdan büyük stratejiye tabi olan askerî strateji uygulamada ekonomik, teknolojik, toplumsal, psikolojik ve politik güçlerle etkileşimleri dikkate alınmalıdır (Akad, 2003; Mütercimler, 2017).

Oyun Teorisi Stratejileri. Karma ve pür stratejiler oyun teorisi stratejilerinin temelini oluşturmaktadır. *Karma strateji (mixed strategy)* farklı seçenekler dikkate alınarak birden fazla hamle öngörülmesi ve nash dengesi dikkate alınarak karar verilmesidir. Nash dengesi mümkün olan en iyi cevabın verilmesi amacıyla rakibin adımlarının öngörülmesini sağlayan bir analiz tekniğidir. *Pür strateji (pure strategy)* ise kazancın rakibin kaybına bağlı olduğu durumlarda uygulanan tek hamleden ibarettir (Yılmaz, 2016).

Örgüt Stratejileri. Kurumsal, fonksiyonel ve işletme stratejisi olmak üzere üç farklı örgüt stratejisi bulunmaktadır. (Mintzberg, 1994). *Kurumsal strateji (corporate strategy)* örgütün yönetim felsefesini ve olaylara yaklaşımını temsil eden, örgütsel kararlara rehberlik eden stratejidir. Kurumsal strateji ürün veya hizmetlerin rekabetçi

çevreye nasıl sunulduğu ve konumlandırıldığıyla ilgilidir. İşletme düzeyinden operasyonel düzeye kadar örgütün genelinde geçerli olan kurumsal strateji örgütü hedef kitlenin gözünde çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır (Ansoff, 1965).

Fonksiyonel strateji (functional strategy) örgüt fonksiyonlarının yerine getirilmesine yönelik, daha çok orta kademe yöneticilerin sorumluluk alanına giren faaliyetlere ilişkin stratejilerdir. Fonksiyonel strateji faaliyetler arasında bağlantı kurarak örgütsel etkinlik ve verimliliğin artırılmasıdır. Sürdürülebilir rekabet avantajına odaklanan *işletme stratejisi (business strategy)* örgütün kuruluş amacını temsil eden stratejidir. Düşük maliyet liderliği, ürün-hizmette farklılaşma, etkin müşteri ilişkileri, ağ etkisi yaratma, uzmanlaşma ve öncülük etme işletme stratejileri arasındadır (Akgemci, 2015; Barutçugil, 2013; Luecke, 2015).

Rekabet Stratejileri. Rekabet stratejileri pazarı etkileyen güçleri ve örgütün bu güçler karşısındaki durumu temel alınarak rekabet avantajı kazanmak amacıyla uygulanan stratejilerdir. Bu nedenle rekabet stratejileri rakibin vizyonu, kaynakları, ürün ve hizmetleri ile bunlarda meydana gelen değişimler hakkında bilgi sahibi olunmasını gerektirmektedir. Rekabet stratejileri arasında konumlandırma, dengeyi etkileme ve değişimden yararlanma stratejileri bulunmaktadır (Han ve Tuğtan, 2020; Hinterhuber ve Popp, 1994; Porter, 1988).

Örgüt faaliyet ve süreçlerinin benzersiz hale getirilmesine dayanan *konumlandırma stratejisi (positioning strategy)* rekabet edilmesi ve rekabetten kaçınılması gereken durumların tespit edilerek pazarı etkileyen güçlere karşı en iyi savunma pozisyonunun alınmasıdır. *Dengeyi etkileme stratejisi (strategy of influencing the balance)* rekabeti etkileyen anahtar etmenler temel alınarak pazarın güç dengesinin örgütün mevcut durumunu iyileştirecek şekilde etkilenmesi, *değişimden yararlanma stratejisi (exploiting change strategy)* ise pazarı etkileyen güçlerdeki olası değişikliklerin rakiplerden önce öngörülerek tepkide bulunulmasıdır (Porter, 1988). Sürekli iyileştirme, çalışanın güçlendirilmesi, değişim yönetimi ve öğrenen örgüt değişimden yararlanma stratejisi kapsamında benimsenen yaklaşımlardandır. Bununla birlikte değişimden yararlanma stratejisi birçok örgüt tarafından aynı yöntemlerle uygulandığından benzeşerek farklılaşma avantajını kaybetme riski taşımaktadır (Porter, 2017).

Uygulama Süreci Stratejileri. Bursalioğlu (2013) stratejinin “aşamalı, sınırlı, amaca dönük, düzeltici, parçalı ve dizili” olduğunu belirtmektedir. Bu nitelikleri gereği strateji belirli kalıplardan uzak, beklenmedik durumlar barındıran etkinlikler sonunda her aşamada yeniden düzenlenerek uygulanmakta, süreç içinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Uygulama sürecinde stratejiler amaçlanan, gerçekleşen ve acil stratejilerden oluşmaktadır. Sürecin en başında belirlenen *amaçlanan strateji (intended strategy)* ulaşılmak istenen sonucu açıkça ortaya koymaktadır. Ancak strateji nadiren en başta belirlendiği haliyle kalmaktadır. Amaçlanan strateji bilinçli adımlarla planlanarak uygulandığında *kasıtlı strateji (deliberate strategy)*, uygulanmadığında *gerçekleştirilemeyen strateji (unrealized strategy)* olarak adlandırılmaktadır (Freedman, 2014; McNeilly, 2019; Mintzberg, 1987).

Gerçekleşen strateji (realized strategy) amaçlanan stratejinin gerçekleştirilemeyeceği öngörüsüne dayanarak yeniden düzenlenmesiyle elde edilen nihai sonucu temsil etmekte, özünde kasıtlı ve acil stratejilerin bileşimini barındırmaktadır. *Acil strateji (emergent strategy)* ise amaç belirlenmediğinde veya kasıtlı stratejiye rağmen gerçekleştirilemediğinde kendiliğinden ortaya çıkan, daha eyleme dönük ve duruma özgü stratejidir (Freedman, 2014; Grant ve Jordan, 2014; Mintzberg, 1987; Mintzberg ve Waters, 1985). Kusursuz olması için mutlaka planlanması gerekmeyen strateji üst düzey yöneticiler farkına varmadan, kendiliğinden dahi oluşmaktadır. Burada önemli olan husus acil stratejinin ne olduğu ve nasıl fayda sağlanacağı kavranması ve buna göre hareket edilmesidir (Mintzberg, 1994). Buna rağmen acil strateji olası riskler öngörülerek sürecin başında veya gelişen aksaklıklara tepki olarak süreç içinde genel hatlarıyla oluşturulabilir. Ayrıca acil stratejinin sağladığı deneyim zamanla amaçlanan stratejiye dayanak haline gelmektedir (Davies ve Davies, 2006; Freedman, 2014; Luecke, 2015).

Görüldüğü üzere stratejinin kullanıldığı alan ve amaca göre farklı adlarla anılan türleri bulunmaktadır. Strateji türlerini birbirinden belirli çizgilerle ayırmak güçtür. Bu bakımdan stratejilerin değişen durumlara göre farklı isimlerle anılmasının ve farklı strateji türlerinin birleşiminden oluşmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Düşünme Kavramı

“Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” (TDK, 2020) veya gözlem, sezgi ve deneyimlere dayanan zihinsel bir uğraşı olarak tanımlanan düşünme; bireyin geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman arasında kurduğu bağın temel yapı taşını oluşturmaktadır. Düşünme sürecinde akıl; herhangi bir nesne veya durumun ne olduğunu, olabileceğini ve olması gerektiğini sorgulayarak zihinde tasarlamakta, geçmiş ve mevcut durumdan yola çıkarak geleceği şekillendirilmektedir. Bu noktada deneyime dayanan zihinsel sınırların aşılması düşünmeyi kolaylaştırırsa da kimi zaman bilinen yollardan istedik sonuçlara ulaşıldığından sınırlar içinde kalmak faydalı ve gerekli hale gelmektedir (Heidegger, 2013, Kahneman, 2015). Buradan hareketle en yüksek fayda için zihinsel sınırların zorlanması veya içinde kalınması hususunda hem dozaj hem de zamanlama konusunda ideal bir dengeye ihtiyaç bulunmaktadır.

Hayatın güçlükleriyle başa çıkılması için önemli bir kaynak ve topluma işlerlik kazandıran rehber niteliği taşıyan (Freedman, 2014; Kant, 2009) düşünmenin temel amacı bilginin özümsemesi ve öznel bir düşünme biçimine, melekeye dönüştürülmesidir (Aydoğan, 2009; Schopenhauer, 2009). Zihin yeni bir durumla karşılaştığında öncelikle sezgisel (hızlı) düşünmekte, yeterli olmadığı takdirde rasyonel (yavaş) düşünmeyi devreye sokmaktadır (Kahneman, 2015). Sezgisel düşünme duyuşsal uyarınları anlamlandıran neokortekste, ardından devreye giren rasyonel düşünme ise düşünmenin bilinçli ve sistemli olmasını sağlayan prefontal kortekste meydana gelmektedir. Bu süreçte beyin kökü ve sezgisel düşünmeyle ilintili olan amigdala; dopamin nöronları aracılığıyla çevresel uyarınlardaki detayları algılamakta, mevcut deneyim ve bilgilerden yola çıkarak işlemekte ve orbitofrontal korteks kanalıyla bilinçli, rasyonel düşünmeye iletmektedir (Freedman, 2014; Kahveci, 2019).

Algı ve belleğin otomatik zihinsel faaliyetleriyle, içgörü, sezgi ve ön yargılardan oluşan sezgisel düşünme istemli muhakeme, analiz ve denetim içermediğinden yanılığa yol açmaktadır. Bilinçli ve güç bir sorgulama süreci olan rasyonel düşünme ise özünde eylem, tercih ve odaklanma barındıran karmaşık hesaplama ve analizlere dayanmaktadır (Kahveci, 2019; Kahneman, 2015). Rasyonel düşünme tekrarlanan muhakemelerle içgörü, sezgi, ön yargıları güçlendirerek sezgisel düşünmeyi; sezgisel düşünme ise bağlamın dikkate değer noktalarını hızla belirleyerek rasyonel düşünmeyi beslemektedir (Anthony, Tian ve Barber, 2017; Cahill, 2015; Hinman, 2019). O halde

sezgisel düşünme otomatik zihinsel faaliyetlerle sorgulama sürecinin güçlüğüne kolaylaştırmakta, rasyonel düşünme ise hesaplama ve analizler aracılığıyla yanılgıları engellemektedir.

Etkin kararlar alınması ve istendik sonuçlara ulaşılması için rasyonel ve sezgisel düşünmenin bileşimi gerekmektedir (Calabrese ve Costa, 2015; Freedman, 2014; Lou, 2021; Özen, 2017). Öte yandan belirsiz koşullarda işe koşulan stratejinin başarısı planlama ve hesaplamaların fazlalığıyla doğru orantılı olsa da yaratıcı, dinamik ve çoğu zaman sezgisel bir süreci zorunlu kılmaktadır ve asıl güçlük manevi unsurların işin içine katılmasıdır (Akad, 2003; Clausewitz, çev. 2003, Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Graetz, 2002; Tzu, çev. 2015). Dolayısıyla stratejik düşünme becerisinin sezgisel ve rasyonel düşünmeden ayrı tutulması mümkün değildir. Stratejik düşünme becerisi fark edilmesi güç fırsatların gözden kaçırılmadan değerlendirilmesi için sezgisel düşünmeyi, stratejilerin geçerliliğinin irdelenmesi için ise rasyonel düşünmeyi gerektirmektedir. Stratejik düşünme becerisi duygu ve ön yargıları düzenleyerek belirsizliği azaltmakta, derinlemesine düşünülmeden hızla verilen kararların dahi irrasyonel ve bilgi temelinden yoksun olmasını engellemektedir (Freedman, 2014; Heidegeer, 2013).

Stratejik Düşünme Becerisinin Kavramsal Gelişimi

Stratejik düşünme becerisinin ortaya çıkışını Darwin'in evrim teorisine dayandıran Freedman (2014) gücün araçsal kullanımı, ortaklık kurma, kandırma gibi temel strateji oluşturma ve uygulama biçimlerinin insanlık tarihinden önce şempanzeler arasında gözlemlendiğini ifade etmektedir. Stratejinin toplumsal ilişkilerin barındırdığı çatışma ve işbirliklerinden beslenmesi nedeniyle tarih öncesi dönemde göçebe toplulukların birbirleriyle ve daha ziyade doğayla etkileşimlerinde stratejik davranışlar sergilenmiştir. Stratejik düşünme becerisi Yunanlılarla yaklaşık aynı dönemde Çin'de kavramsallaşmıştır (Han ve Tuğtan, 2020; Mütercimler, 2017). Bu durum stratejik düşünme becerisi insanlık tarihinden önce var olan ve insanoğlunun gelişimine etki eden becerilerden biri olduğunu işaret etmektedir.

Stratejik düşünme becerisinin kökeni Yunanca düşünme anlamına gelen “metiao” ve düzenleme anlamına gelen “metiomai” kelimelerinden türeyen “metis” ve “bie” kavramlarına dayanmaktadır. Geleceği düşünme, detaylara hâkim olma, diğerlerinin düşünme ve davranış biçimlerini kavrama anlamına gelen metis etkin

düşünme, politika (politics), zekâ ve hayal gücünü öne çıkarırken; bie doğru davranma, politika (policy), güç ve cesareti ön planda tutmaktadır. *Metis* geleceği düşünme, detaylara hâkim olma, diğerlerinin düşünme ve davranış biçimlerini kavrama anlamına gelmektedir. Stratejik düşünme becerisinin barındırdığı *metis* ve *bie* zıtlığı ilk kez MÖ 9. yüzyılda yaşadığı düşünülen Homeros tarafından Yunanlıların Truvalılara karşı kazandığı zaferi anlattığı eseri “İlyada Destanı”nda vurgulanmıştır (Freedman, 2014). Stratejik düşünme becerisi yönetim alanındaki ilk vurgu Sokrates tarafından ortaya konulan General Nichostomides ile iş adamı Antisthenes karşılaştırmasında her ikisinin de amaçlara ulaşmak için kaynakları doğru planlaması gerektiğine dair ifadelerinde bulunmaktadır (Mert, 2020). Buradan hareketle stratejik düşünme becerisinin kavramsal gelişimi askerî alan ve yönetim alanı temelinde ele alınmıştır.

Stratejik Düşünme Becerisinin Askerî Alandaki Kavramsal Gelişimi. Doğu Çin’de MÖ 500 dolaylarında Wu kralının generali olan Tzu’nun stratejiye ilişkin çıkarımlarının bulunduğu “Savaş Sanatı” adlı eser strateji üzerine yazılmış başyapıtlardan biridir (Akad, 2003; Aşçı, 2017a, McNeilly, 2019). Tzu (çev. 2015) zaferi fiziksel çarpışmalardan ziyade sürecin titizlikle ele alınmasına bağlamakta, esasen stratejik düşünme yollarını ortaya koymaktadır. Nitekim “savaş sanatı” olarak görülen strateji, Büyük İskender, Sezar, Atilla, Cengiz Han, Napolyon gibi birçok devlet insanı ve komutan tarafından kullanılan bir düşünme biçimi olmuştur (Mütercimler, 2017).

Strateji alanında öne çıkan ve ilk baskısını 1532 yılında yapılan “Prens” adlı eseriyle Machiavelli askerî alanda genel geçer stratejik ilkeler belirlemeye odaklanmıştır (Akad, 2003; Gilbert, 2015). Machiavelli (çev. 2018) stratejiyi güç politikası anlamında kullanmakta ve amaca ulaşmada gücün rolünü şöyle açıklamaktadır: “Amaca ulaşmak için her araç yasal ve ahlakidir. Yenilik getirmek isteyenler kendi güçlerine veya başkalarının gücüne dayanır. Buna girişimler rica, yalvarma ve cebir halde olabilir. Rica ve yalvarma ile bu iş yürümez.” Ancak kısa vadede yararlı gibi görünen etik değerlere aykırı stratejiler uzun vadede işe yaramamaktadır (Baykal, 2008). Nitekim Machiavelli’nin keskin önerileri nedeniyle gücü iyilik için değil de sırf güç sahibi olmak uğruna isteyenlere *Macyavelist* denilmektedir (Freedman, 2014).

Askerî bir terim olarak İngilizce sözlüğe 17. yüzyılın sonlarında dâhil olan strateji, düşmandan habersiz yapılan savaş hazırlığı anlamında kullanılmıştır

(Barutçugil, 2013). 18. yüzyılın sonlarında baş gösteren olumsuz insani koşullar ve savaşla başa çıkmanın tek yolunun rasyonel hareket etmek olması amaca yönelik eylemlere rehberlik etme anlayışının önem kazanmasına ve stratejik düşünme becerisinin 19. yüzyılın başları itibariyle İngiltere, Fransa ve Almanya’da yaygın olarak kullanılmasına neden olmuştur (Freedman, 2014). Bu dönemde stratejik düşünme becerisi sorunlara anlık yaklaşımlara dayalı analitik olmayan, gelecek odaklı çözümler getirilmesi şeklinde var olmuştur (Ülgen ve Mirze, 2018). Ancak Clausewitz (çev. 2003) her stratejinin öngörülerle desteklenen teorik bir altyapısının olduğunu ve geçerliliğinin sürekli sorgulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Stratejinin uygulama yanından ziyade teorik yanını bütün karmaşıklığıyla etkili bir biçimde ortaya koyan Clausewitz, stratejiye yaratıcı ve duruma özgü yaklaşımın öncüsü ve modern stratejinin atası olarak anılmaktadır (Akad, 2003; Gilbert, 2015; Gray, 2008; Paret, 2015). Clausewitz savaşın maddi-manevi, öznel-nesnel nitelikteki birçok farklı diyalektik kavram aracılığıyla strateji kavramını kapsamlı olarak ortaya koymuştur (Romya Bilgin, 2015). Ayrıca Clausewitz strateji uygulamanın teoriden oldukça farklı olduğunu ve başarı için planlanandan daha fazlasını gerektirdiğini friksiyon kavramıyla, friksiyonla başa çıkmak için gereken zekâ, sezgi gibi kişisel özelliklerin tamamını ise deha kavramıyla açıklamaktadır (Clausewitz, çev. 2003; Tuğtan, 2020). Bu bağlamda Clausewitz’in stratejik düşünme becerisinin kavramsallaşmasına önemli katkıları bulunmaktadır.

Küreselleşmenin yarattığı kaynak paylaşımı sorunu ve rekabet koşullarının gittikçe zorlaşması nedeniyle 20. yüzyılla birlikte stratejik düşünme becerisine farklı alanlarda ihtiyaç duyulmuştur. 1940’lı yıllara kadar ağırlıklı olarak askerî bir kavram olarak görülen strateji 1950’li yıllarda ekonomi, ilahiyat, yönetim gibi birçok alanda yer edinmiştir (Aşçı, 2017a; Benejar, 2021; Grant ve Jordan, 2014). Bu noktada stratejik yönetim örgütler arasında performans farklılıklarına neden olan temel etkenlerin belirlenmesi ihtiyacından doğmuştur (Barca, 2005).

Stratejik Düşünme Becerisinin Yönetim Alanındaki Kavramsal Gelişimi.

Strateji kavramının yönetim alanındaki gelişimine 1954 yılında yayınlanan “Yönetim Uygulaması” kitabındaki amaçlara göre yönetim kavramıyla Peter Frederick Drucker, 1962 yılında yayınlanan “Strateji ve Yapı” kitabındaki örgüt stratejisi ve yapısı arasındaki ilişkiye dair incelemeleriyle Alfred Dupont Chandler, 1965 yılında

yayınlanan “Kurumsal Strateji” kitabındaki stratejik planlamaya dair görüşleriyle Igor Ansoff ve 1970’li yıllardan itibaren strateji oluşturma ve uygulama sürecine dair birçok çalışma yapan Henry Mintzberg’in önemli katkıları bulunmaktadır (Barca, 2005; Barutçugil, 2013; Freedman, 2014; Mert, 2020; Mirze, 2014).

Amaçlara göre yönetim; amaçların belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi sürecinin yönetici ve çalışanlar tarafından üstlenilen ortak sorumluluk bilinciyle yürütülmesidir. Amaçlara göre yönetim işlerin bireyin kendine özgü nitelik, yetenek ve performanslarına uygun olarak yürütülmesi esasına dayanmakta; motivasyon, bağlılık, yönetime katılım, teşvik ve ödüllerle etkinlik ve verimliliği arttırmayı hedeflemektedir (Drucker, 1954). Stratejik düşünme becerisinin temeli ve örgütlerin varlık nedeni olan amacın müşteri herhangi bir şeye ihtiyaç duymasının sağlanması ve ihtiyacın giderilmesi olduğu görüşü ilk kez Drucker tarafından ortaya atılmıştır (Barca, 2005). Ancak amaçlara göre yönetim görece dengeli ve öngörülebilir çevrenin hâkim olduğu 1960, 1970’lerde başarılı olsa da yoğun veri analizi gerektirmesi, geleceğin öngörülmesini geçmişe bağlaması ve amaca hızla götüren yolları dış etkenlerden bağımsız ele alması nedeniyle eşgüdüm, motivasyon ve değişim konularında yetersiz kalmıştır (Barutçugil, 2013; Mintzberg, 1993).

Chandler’ın görüşleri değişen çevre koşullarıyla başa çıkmakta güçlük çeken örgütlere rehberlik etmiştir (Barutçugil, 2013). Chandler (1962) “Strateji ve Yapı” adlı eserinde örgütün yönetim fonksiyonları arasındaki etkileşim ve örgüt içi iletişimi güçlendiren stratejilere göre yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazar strateji oluşturmanın günlük işlerden bağımsız olarak üst kademe yöneticiler tarafından, uygulamanın ise emir-komuta zinciri esasıyla diğer yöneticiler tarafından yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Örgütün başarısını stratejik planlamaya bağlayan Ansoff (1965) planın örgütü ilgilendiren tüm detayların hesaba katıldığı analitik, rasyonel ve sistematik bir süreç sonunda hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde geleceğin detaylı dış çevre analizlerine göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulayan stratejik planlama bilimsel yönetimin planlama ve uygulamanın birbirinden ayrılması ilkesini benimsemiştir. Ancak stratejik planlamanın iyi bir strateji oluşturma yöntemi olmadığı ve vizyon konusunda karmaşa ve durağanlık yarattığı bilinmektedir. Ayrıca stratejik planlama örgütün dış çevresini derinlemesine ele alırken iç çevresini göz ardı etmektedir (Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021; Mintzberg, 1994; Ülgen ve Mirze, 2018).

Sürecin başında sınırlı öngörüyle oluşturulan stratejilerin başarılı olamayacağını ifade eden Mintzberg'e göre (1994) stratejik planlama belirlediği hareket alanı ve sağladığı verilerle stratejik düşünme becerisinin kolaylaştırıcısı niteliğindedir. Yazar strateji oluşturmanın belirli zaman ve yerle sınırlandırılmayacağını, uygulamanın da sezgi ve yeni bakış açılarıyla güçlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Mintzberg'in görüşleri araştırmaların yönünün stratejinin özelliklerinden oluşturma sürecine kaymasına ve uygulamada acil stratejilerin yaygın olduğunun fark edilmesine neden olmuştur. Böylelikle strateji bireyin kendine özgü özelliklerinin eseri; dogmatik ve belirli kurallardan uzak, akla dayandırılan bir sanat olarak kabul görmüştür (Barca, 2005; Barca ve Hızıroğlu, 2009; Dixit ve Nalebuff, 2016; Mütercimler, 2017). Dolayısıyla odağında strateji olan stratejik düşünme becerisi de uyulması gereken çeşitli ilkelere sahip bir ustalık işidir.

Strateji kavramı 21. yüzyılla birlikte iş dünyasının ve günlük hayatın temelini oluşturan ilişkilerde sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Bununla birlikte aynı anda işleyen, etkileşim halindeki birçok farklı etmenden oluşan ve daha önce olmadığı kadar karmaşık bir yapıya bürünen strateji konusunda uzmanlaşma ihtiyacı doğmuştur. Ancak küreselleşmeyle artan değişim hızı stratejik düşünme becerisinin teoriden çok yer, zaman ve kültürden bağımsız deneyimlerle işe koşulmasına neden olmuştur. Bu durum modern genel strateji kuramının ilk adımlarını oluşturmaktadır. Modern genel strateji kuramı güçlü bir vizyona dayalı, genel hatlarıyla oluşturulmuş dinamik ve evrensel stratejilerin özgün koşullara uyarlanması gerektiğini savunmaktadır (Akad, 2003; Craig ve Gilbert, 2015; Gray, 2008; Mintzberg, 1987).

Strateji farklı ortam ve biçimlerde sürekli tekrarlanmakta, doğa ve işlev bakımından herhangi bir değişikliğe maruz kalmadan özünü korumaktadır. Ancak 21. yüzyılda giderek etkisini arttıran kaos ortamının rutin halini alması ve başarı için hızla akıp giden fırsatların yakalanması zorunluluğu binyıllar öncesine dayanan stratejik ilke ve kuralların uygulanmasını güçleştirmekte, olanaksız hale getirmektedir. Bu noktada başta felsefe ve matematik olmak üzere hukuk, tarih, ekonomi, sosyoloji gibi toplumu ele alan alanlardan beslenen stratejik düşünme becerisi (Akad, 2003; Craig ve Gilbert, 2015; Eisenhardt ve Sull, 2002; Gray, 2008; Mert, 2020; Mütercimler, 2017) söz konusu güçlüğü üstesinden gelinmesi için anahtar niteliğindedir.

Görüldüğü üzere insanlık tarihinden önce var olan stratejik düşünme becerisi kavramının kökeni askerî alana dayanmaktadır. Temel ilkeleri askerî alandaki kavramsal gelişimiyle birlikte şekillenen stratejik düşünme becerisi benzer amaç ve

yaklaşımlara sahip olan yönetim alanında yaygınlaşmıştır. Küreselleşmenin yarattığı hızla değişen çevre koşullarına uyum zorunluluğu kavramın önemini arttırmıştır. Stratejik düşünme becerisi savunma alanı başta olmak üzere etkileşim halinde olduğu diğer alanlardan aldığı dayanak ve kendine özgü nitelikleriyle geleceği şekillendirmektedir.

Stratejik Düşünme Becerisi ve Stratejik Yönetim

Stratejik düşünme becerisi, stratejik yönetim ve stratejik planlama bazı teorisyen ve uygulayıcılar tarafından aynı anlama geldikleri varsayımıyla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Hâlbuki stratejik düşünme becerisi ve stratejik planlama stratejik yönetimin farklı yaklaşımlar gerektiren iki ayrı unsurdur. Stratejik yönetim örgütün tüm yapı, süreç, iklim ve stratejisinin mevcut ve gelecek çevresinin beklentilerine göre şekillendirilmesi ve sürdürülmesidir. Söz konusu kavram karmaşasının temel nedeni strateji kavramının yönetim alanında 20. yüzyılla birlikte yer edinmesi ve stratejik düşünme becerisinin karakteristik niteliklerini göz ardı eden “strateji üzerine düşünmek” şeklindeki tanımıdır (Aşçı, 2017b, Balcı, 2014; Bonn, 2001; Gallimore, 2008; Heracleous, 1998; Liedtka, 1998; Mintzberg, 1994; Mirze, 2014; Seyed Kalali, Momeni ve Heydari, 2015; Young, 2016).

Stratejik yönetimin temel yapı taşı olarak kabul gören stratejik planlama amaçların ve amaca götüren yolların belirlenmesi sürecidir (Ansoff, 1965). Nitekim Pearce ve Robinson'ın (2015) stratejik yönetim tanımı büyük ölçüde stratejik planlamaya odaklanmaktadır: “Stratejik yönetim şirketin amaçlarına ulaşması için planların hazırlanması ve uygulanmasıyla sonuçlanan karar ve eylemlerdir.” Halbuki stratejik yönetim; planlamanın yanında örgütsel amaçların öngörülen zamanda, belirlenen kaynaklarla gerçekleştirilmesi için yürütülen örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetim faaliyetlerinden oluşmaktadır (Barutçugil, 2013; Ülgen ve Mirze, 2018). Bu bakımdan stratejik yönetimi stratejik planlamadan ibaret gören veya diğer fonksiyonlarından görece daha fazla önem atfeden bakış açıları büyük resmi gözden kaçırmakta ve ulaşılmak istenen yerden uzaklaştırmaktadır.

Stratejik planlama stratejinin başarısını çevrenin durağan ve öngörülebilir olmasına bağlamakta, değişen çevre koşullarına uyum zorunluluğunu göz ardı etmektedir (Grant ve Jordan, 2014; Mirze, 2014). Stratejik planlama örgütsel faaliyetler

için belirli bir zaman çizelgesi sunmakta, analizlere dayalı olarak etkinliği arttırmakta ve üzerinde durulması gereken hususları işaret ederek belirsizliği azaltmaktadır. Ancak özünde sürekli iyileştirme olan stratejik planlama duruma en uygun stratejiyi oluşturmak amacıyla tüm detaylara hâkim olma çabasının aldığı vakit ve yarattığı karmaşa başarısızlığa; belirsizliği yönetme çabası ise yaratıcı fikirlerin ve değişken koşulların göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Alimi, 2016; Mintzberg, 1978; Mintzberg, 1993; Mintzberg, 2015).

Stratejik planlama strateji oluşturmada mevcut ön yargı, inanç ve fikirlerden uzak durulması, tamamen kapsamlı analizlerin temel alınması gerektiğini savunmasına rağmen bilimsel yönetimin özünü oluşturan sorgulama, yeni hipotez üretme ve test etme işlevlerini yerine getirmemektedir. Bu noktada stratejik planlamanın sınırlılıkları aşıldığında stratejik düşünme becerisi devreye girmekte, örgütsel faaliyetlerin dayandığı temel esaslara göre örgütü ulaşmak istenen yere taşımaktadır (Alimi, 2016; Barutçugil, 2013; Bouhali, Mekdad, Lebsir ve Ferkha, 2015; Grant ve Jordan, 2014; Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021). Stratejik planlama ise stratejik düşünme becerisine veri analizi ve sorunlara getirdiği çözüm önerileriyle strateji oluşturmada, işleri programlama ve aksak yönlerin telafisiyle strateji uygulamada katkıda bulunmaktadır (Mintzberg, 2015).

Stratejik düşünme becerisi belirsiz ve sürekli değişen çevreye rağmen analiz ve tahminlere dayalı bir “kesinlik hayali”nde olan stratejik planlamaya yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır (Goldman, 2005; Graetz, 2002; Liedtka, 1998; Mintzberg, 1994; Mütercimler, 2017; Porter, 2017). Stratejik planlama vizyon, misyon, örgütsel değer, amaç ve hedef ifadelerini sürecin en başında belirlenmesi gerektiğini ileri sürerken stratejik düşünme becerisi ölçülebilir bir sonucu önceden açıkça ortaya koymamaktadır. Bu nedenle stratejik planlama plandan sapma olduğunda uyumsuzluğu gidermeye odaklanmakta, stratejik düşünme becerisi ise kuralları baştan yazan yeni stratejiler özgün stratejiler oluşturarak mevcut durumdan oldukça farklı ancak ulaşılabilir bir gelecek tasarlamayı amaçlamaktadır. Stratejik planlama da yenilik içerebilir ancak asıl odağı stratejilerin rasyonel olarak uygulanmasına yönelik adımların belirlenmesidir. Bu bakımdan stratejik planlama klasik yönetim anlayışını temsil ederken stratejik düşünme becerisi daha ziyade yöneticinin liderlik rolüyle ilişkilendirilmektedir (Alimi, 2016; Bouhali, Mekdad, Lebsir ve Ferkha, 2015; Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Heracleous, 1998; Liedtka, 1998).

Stratejik yönetim dış çevre analizi ve etkileşimi gerektirmesi nedeniyle diğer kademelere göre daha geniş bakış açısına sahip olan üst düzey yöneticilerin görevi olarak görülmektedir. Hâlbuki üst düzey yöneticilerin stratejik yönetimden ziyade stratejik planlama üzerinde etkili olan yapı tasarımı, görev ve kaynak dağılımı, hedeflerin sürekli kontrolü gibi konularda yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır (Barutçugil, 2013; Mert, 2020; Mintzberg, 2015). Buradan hareketle söz konusu yaklaşımın stratejik yönetimi stratejik planlamadan ibaret gören kısıtlı bakış açısının sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

Stratejik planlama çevreyi kontrol etme ve yönlendirmeyi, stratejik düşünme becerisi ise şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Bouhali, Mekdad, Lebsir ve Ferkha, 2015). Ancak stratejik planlama stratejinin günlük işlerden bağımsız yürütülmesi gerektiğini savunsa da örgütün nerede olduğu, nereye varmak istediği, oraya nasıl gideceği, ulaşmak istediği yere vardığını nasıl anlayacağı ve ulaşamadı ise bunun nedenlerinin ne olduğu üzerine sürekli durulması, düşünülmesi gerekmektedir (Barutçugil, 2013; Grant ve Jordan, 2014). Dolayısıyla stratejik planlamayla mümkün olduğunca basit bir başlangıç tasarlanmalı, ihtiyaç duyulan detaylar yeri geldikçe eklenmelidir (McNeilly, 2019; Mintzberg, 1994).

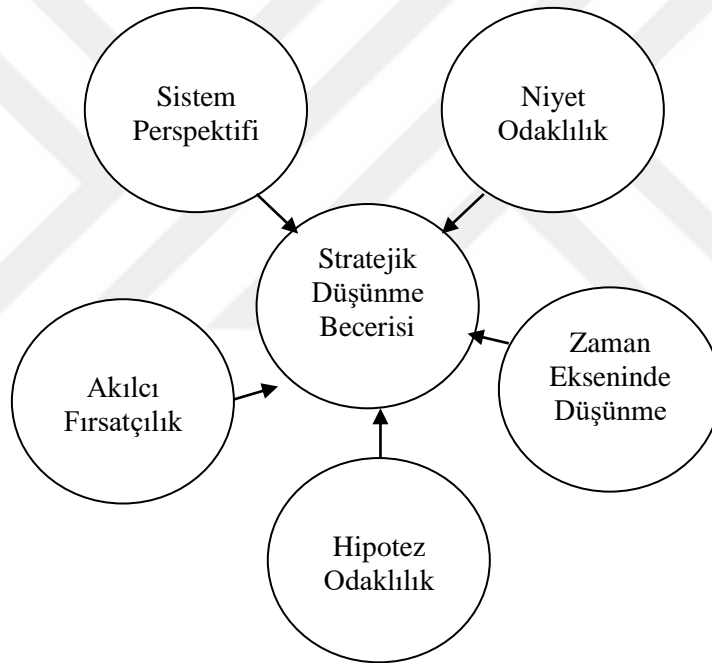
Stratejik planlama ve stratejik düşünme becerisi karşılıklı olarak birbirini destekleyen ve şekillendiren bir yapıya sahiptir. Stratejik yönetim süreci boyunca ihtiyaç duyulan stratejik düşünme becerisi stratejik planlamadan daha kapsamlı ve uzun vadeli bir kavramdır. Bu nedenle stratejik yönetimin temel gerekliliği stratejik düşünme becerisi, ana bileşeni ise stratejik düşünme becerisine sahip katılımcılardır (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Goldman, Schlumpf ve Scott, 2017; Lawrence, 1999; Mintzberg, 1994; O'Shannassy, 1999; Young, 2016).

Özetle farklı amaç, işlev, kapsam ve yaklaşımlara sahip olan stratejik planlama ve stratejik düşünme becerisi stratejik yönetimin iki ayrı ve önemli unsurudur. Stratejik planlama durağan çevre koşullarında sürecin başında belirlenen hedeflere ulaşılması için veri analizine dayanan planlar yapılması ve mevcut aksaklıkların giderilmesidir. Stratejik düşünme becerisi ise dinamik çevredeki karmaşa ve belirsizliğin hızlı, duruma özgü ve geleceğe yönelik kararlarla karşılık verilerek yönetilmesidir. Bu bağlamda stratejik yönetim sürecinde kimi zaman stratejik planlama kimi zaman stratejik düşünme becerisi baskın hale gelerek örgütsel amaçlara hizmet etmektedir.

Stratejik Düşünme Becerisinin Boyutları

Stratejik düşünme becerisi boyutlarıyla detaylandırılarak kavramın anlaşılır kılınması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle stratejik düşünme becerisinin literatürdeki boyutlandırmalarına değinilmiş, ardından bu çalışmada alınan boyutlarına yer verilmiştir. Alanyazıda Liedtka (1998), Bonn (2001), Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel (2005) tarafından yapılan stratejik düşünme becerisi boyutlandırmaları öne çıkmaktadır.

Stratejik düşünme becerisini “belirli bir düşünme biçimi”, stratejik düşünürü ise “bilen değil sürekli öğrenen birey” olarak niteleyen Liedtka’nın (1998) stratejik düşünme becerisi boyutları Şekil 1’de verilmiştir.



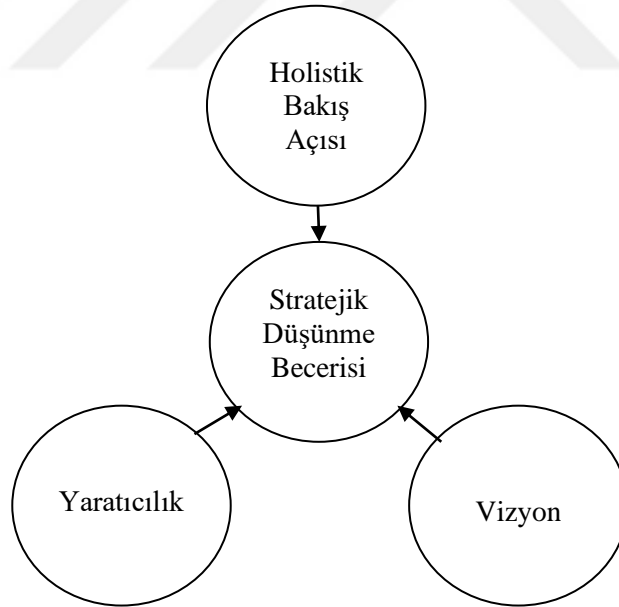
Şekil 1. Liedtka'nın Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları
Kaynak. Liedtka, 1998.

Şekil 1’de görüldüğü gibi Liedtka (1998) kavramı; (1) sistem perspektifi, (2) niyet odaklılık, (3) akılcı fırsatçılık, (4) zaman ekseninde düşünme ve (5) hipotez odaklılık olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Sistem perspektifi bütünü oluşturan parçalar arasındaki etkileşimin kavranması, niyet odaklılık ortak amacın diri tutulması anlamına gelmektedir. Akılcı fırsatçılık farklı stratejilere açık olmayı, zaman ekseninde düşünme geçmiş, şimdi ve geleceğin bir arada ele alınması, hipotez odaklılık ise sürekli yeni hipotez üretme ve test etmeyi temsil etmektedir. Liedtka (1998)’e göre stratejik

düşünme becerisi çevreye hâkim olmak için atılan adımların etki ve sonuçlarının öngörülmesi, çabaların ortak amaç etrafında toplanması, mevcut stratejilere körü körüne bağlı kalınmaması, deneyimlere dayalı olarak geleceğin doğru şekillendirilmesi, sürekli artan bilgi yükü ve hızlı hareket etme zorunluluğuyla başa çıkılması bakımından gereklidir.

Liedtka'nın (1998) beşli stratejik düşünme becerisi boyutlandırmasında sistem perspektifi büyük resmin kavranmasını ve buna göre davranılmasını, niyet odaklılığı gerçekleştirilmesi için çabaların birleştirildiği ortak amacın daima geçerli kalmasını sağlamaktadır. Akılcı fırsatçılık mevcut strateji uygulanırken karşılaşılan fırsatların kullanılmasını öne çıkarırken zaman ekseninde düşünme geleceğe yönelik adımların deneyim ve mevcut durumdan yola çıkılarak atılmasına, hipotez odaklılık ise olayların bilimsel yöneme dayalı olarak irdelenmesine ve rasyonel davranılmasına katkıda bulunmaktadır.

Stratejik düşünme becerisinin örgüt düzeyinde başarısını her bireyin zekâ ve yaratıcılığının işin içine katacak biçimde etkin iletişim kurulmasına bağlayan Bonn'un (2001) stratejik düşünme becerisi boyutları Şekil 2.'de verilmiştir.

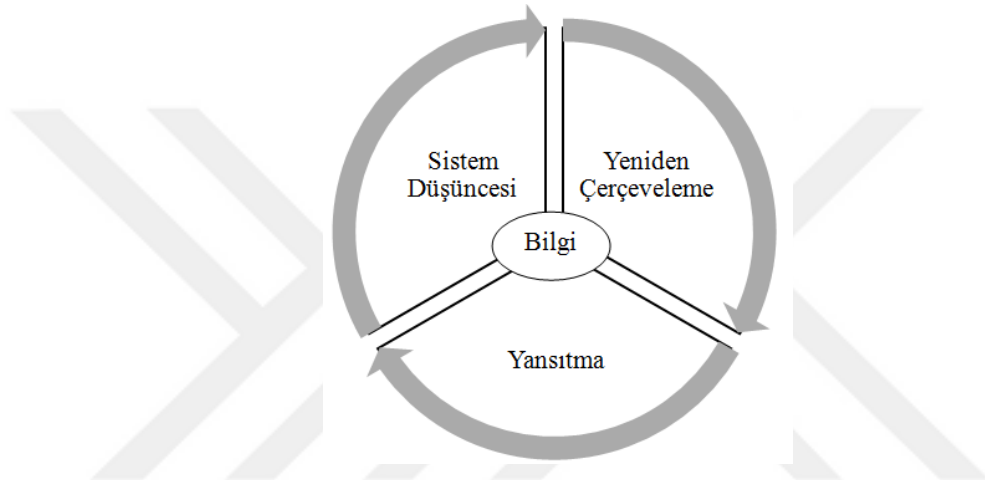


Şekil 2. Bonn'un Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları
Kaynak. Bonn, 2001.

Şekil 2 incelendiğinde stratejik düşünme becerisinin holistik bakış açısı, yaratıcılık ve vizyon boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Holistik bakış açısı birbiriyle ilgisiz gibi görünen parçalar arasındaki bağlantıları dahi fark edecek derecede

bütüncül görme, yaratıcılık özgün fikir ve çözüm önerileri geliştirme, vizyon ise amaca odaklı davranmadır. Yazara göre stratejik düşünme becerisinin iç ve dış çevre arasındaki etkileşimlerin kavranmasını, mevcut ve olası koşulların bir arada ele alınmasını ve gelecekte olmak istenen yere ulaşılmasını sağlamaktadır. Bonn'un (2001) üçlü boyutlandırmasında holistik bakış açısı bütüncül davranılmasını, yaratıcılık sürecine farklılık katılmasını, vizyon ise geleceğe dönük olunmasını sağlamaktadır.

Karmaşık ve belirsiz çevre koşullarında başarılı olan yöneticilerin karakteristik özelliklerine odaklanan Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel'in (2005) stratejik düşünme becerisinin boyutları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel'in Stratejik Düşünme Becerisi Boyutları

Kaynak. Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel, 2005.

Şekil 3 incelendiğinde stratejik düşünme becerisinin sistem düşüncesi, yeniden çerçeveleme ve yansıtma boyutlarından oluştuğunu görülmektedir. Sistem düşüncesi örgüt işleyişini etkileyen arketip, özellik, etkileşim ve kuvvetlerin bütün olarak ele alınması; yeniden çerçeveleme bilgi ve durumun belirli bir bağlam içinde farklı açılardan irdelenmesi; yansıtma ise deneyimlerden yararlanarak sonraki adımlar için yönergeler belirlemedir. Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel (2005)'e göre stratejik düşünme becerisi mevcut ve gelecekteki durumun kavranmasını, etkin kararlar alınmasını ve mümkün olan en yüksek faydayı elde edecek şekilde hareket edilmesini sağlamaktadır.

Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel'in (2005) üçlü boyutlandırmasında sistem düşüncesi örgütün iç ve dış çevresinin bütüncül bakış açısıyla kavranmasını, yeniden çerçeveleme mevcut veya olası durumların tüm yönleriyle ortaya konulmasını sağlamaktadır. Yansıtma ise deneyimlerden ders çıkararak atılacak adımlara kılavuzluk

eden ilkeler belirlemektedir. Bu bağlamda sistem düşüncesi, yeniden çerçeveleme ve yansıtma bir dizi zihinsel faaliyet sonrasında esas stratejik ilkeler belirlenmesini ve bunların sürekli irdelenerek uygulanmaya devam edilmesini sağlamaktadır.

Özetle stratejik düşünme becerisinin literatürdeki boyutlandırılmaları incelendiğinde durumun kavranması amacıyla işe koşulan çeşitli zihinsel faaliyetlerle teoriye dayalı uygulama esaslarından oluştuğu görülmektedir. Liedtka (1998), Bonn (2001) ve Pisapia, Reyes-Guerra ve Coukos-Semmel (2005) tarafından ortaya konulan her bir stratejik düşünme becerisi boyutu birbirini tamamlayan iç içe geçmiş düşünme ve davranış aşamaları barındırmaktadır. Buradan hareketle Bursalıoğlu'nun (2013) strateji için vurguladığı “aşamalı, sınırlı, amaca dönük, düzeltici, parçalı ve dizili” yapının stratejik düşünme becerisi için de geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

Başarısı amacın gerçekleştirilmesini sağlayan ince hesaplara bağlı olan strateji konusunda teori ve uygulamanın bütünleştirilmesi önem arz etmektedir (Aksu, 2002; Baykal, 2018; Clausewitz, çev. 2003; Denk, 2011; Freedman, 2014; Han ve Tuğtan, 2020; Mintzberg, 1978; Mintzberg, 1987; Mintzberg ve Waters, 1985; Mütercimler, 2017). Stratejik düşünme becerisi de düşünme ve davranışı bütünleştiren dinamik, etkileşimli, tekrarlanan, süreğen ve deneyimsel bir sürece dayanmaktadır. Bu noktada pragmatik yönü ağır basan stratejik düşünme becerisi konusundaki asıl güçlük strateji oluşturmadan ziyade uygulamadır. Ancak başarının sırrı teori ve uygulamaya ayrı ayrı odaklanmak yerine aralarında açık bağlantılar kurularak ikisini birden iyileştirmekte yatmaktadır (Akad, 2003; Baykal, 2018; Casey ve Goldman, 2010; Goldman, 2012; Goldman, Scott ve Follman, 2015; Harvard Business Rewiew Pocket Mentor (HBR), 2016; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; Mütercimler, 2017; O'Shannassy, 1999). Bu kapsamda stratejik düşünme becerisi; teorik yönünü “strateji oluşturma becerisi”, uygulama yönünü ise “strateji uygulama becerisi” temsil edecek şekilde boyutlandırılmıştır.

Strateji Oluşturma Becerisi (Strategy Formulation Capability). Strateji oluşturma; strateji üzerine düşünülen, fikir alışverişinde bulunulan ve karar alınan bir dizi aşamadan oluşmaktadır (Grant ve Jordan, 2014). Strateji oluşturma dışında zihinsel olarak odaklanmayı gerektiren başka bir örgütsel faaliyet bulunmamaktadır. Ancak strateji oluşturma sonunda her koşulda geçerli ve ideal bir uygulama planına sahip olmak mümkün olmasa da (Mintzberg, 1978) hızlı büyüme, teknolojik değişim, âdemi

merkezleşme eğilimi gibi birçok farklı çevre koşuluna rağmen tutarlı ve duruma özgü stratejiler işe koşulmasını sağlamaktadır (Gadiesh ve Gilbert, 2017). Hatalı stratejilerle doğru yere varma olasılığı bulunmamaktadır. Strateji oluşturma mevcut durumu ortaya koyma ve etkin kararlar alma becerilerinden oluşmaktadır.

Mevcut Durumu Ortaya Koyma. Stratejik düşünme becerisinin yönünü mevcut durumla gelecekte olmak istenen yer arasındaki fark belirlemektedir (Bessant ve Tidd, 2018; Bibu, Sala ve Alb, 2016; Bonn, 2001; Horwath, 2012; Liedtka, 1998; O'Shannasy, 1999). Bu nedenle öncelikle ulaşılmak istenen yeri temsil eden ortak bir vizyon örgütün temel değer önerisi ve karakteristik özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir (Aktan, 2008; Bütüner, 2005; Collins ve Porras, 2017; Horwath, 2012; Yoffie ve Cusumano, 2017). Ardından mevcut durumu ortaya koyma vizyonun gerçekleştirilmesi için neler yapılması gerektiğine dair çerçeve çizilmesi bakımından gereklidir.

Farklı önceliklere sahip örgüt üyelerinin birlikte hareket etmesini sağlayan ortak vizyon örgütün içte bütünlük, dışa uyum göstermesini kolaylaştırmaktadır (Baykal, 2008; Bouhali, Mekdad, Lebsir ve Ferkha, 2015; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Freedman, 2014; Gallimore, 2008; Goldman, 2005; Grant ve Jordan, 2014; Hinterhuber ve Popp, 1994; Weyhrauch, 2016). Aksi örgütün hareketsiz kalması, yanlış yöne sapması, faaliyetlerinin başarısız olması, fırsatları kaçırmaması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Gross, 2017; Luecke, 2015; Malnight, Buche ve Dhanaraj, 2021). Bu nedenle ortak vizyon stratejik düşünme becerisinin mutlaka olması gereken temel unsurlarından biridir.

Bağlılık ve ekip ruhu gerektiren ortak vizyon her düzeyden üyenin katılımıyla belirlenmelidir. Böylelikle örgüt genelinde tüm çaba ortak amaç etrafında toplanmakta ve gidişata tam olarak hâkim olunmaktadır (Alimi, 2016; Bouhali, Mekdad, Lebsir ve Ferkha, 2015). Ayrıca örgüt üyeleri başta olmak üzere tüm paydaşlarla çok yönlü iletişim ve koordinasyon kurulması artan güçlükler nedeniyle oluşan her zaman daha iyisini yapma gerekliliğinin yerine getirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum ortak vizyonun gerçekleştirilmesi için gereken düzeni kurma yetki ve sorumluluğuna sahip olan yöneticilerin becerilerini ön plana çıkarmaktadır (Luecke, 2015; McNeilly, 2019; Rumelt, 2020; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Yönetici vizyonu kapsamlı araştırma ve analizlere tabi tutarak öncelikli ve vazgeçilmez hususları açıkça ortaya koyan stratejiler haline getirmelidir. Böylelikle vizyon anlaşılır ve uygulanabilir hale gelmekte, örgütsel faaliyetlere rehberlik etmektedir. Ancak stratejinin doğası gereği amacın belirlenmesi ve tekrar düzenlenmesiyle ilgili olduğu, kalıcı sonuçtan ziyade bir sonraki aşamaya geçiş niteliği taşıdığı unutulmamalıdır (Akad, 2003; Freedman, 2014; Gadiesh ve Gilbert, 2017; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; McGrath, 2021; Yoffie ve Cusumano, 2017). Vizyon rutin işleyişin dışına çıkılmasını sağlayarak güçlükler karşısında ortak çabayla sinerji yaratılmasını sağlamaktadır (Collins ve Porras, 2011; Freedman, 2014; Goldman, Scott ve Follman, 2015; Gross, 2017; HBR, 2016; Hinterhuber ve Popp, 1994; Liedtka, 1998; Weyhrauch, 2016).

Örgüt karmaşık ve birbiriyle etkileşim halindeki parçalardan oluşmaktadır ve geleceği çevre tarafından tayin edilmektedir. Örgütün çevre üzerinde etkisi ya çok azdır ya yoktur (Bursalıoğlu, 2014). Mevcut durumu ortaya koyma başlangıç noktasıyla varılacak yer arasındaki farkın görülmesi için örgütün performansını etkileyen engeller, onu diğerlerinden ayıran karakteristik özellikler, durumun ilerleyen zamanlarda varabileceği noktalar gibi hususları gözler önüne sermektedir (Gray, 2008; Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021). Bu amaçla sonucu büyük oranda etkileyen durumlar nesnel, bütüncül ve mümkün olduğunca farklı bakış açısıyla ele alınmalıdır (Barutçugil, 2013; Baykal, 2008; Freedman, 2014; Goldman, 2005; Mert, 2020; Neilson, Martin ve Powers, 2011; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Örgütün iç ve dış çevresi arasındaki etkileşim biçimini büyük oranda belirleyen strateji örgütün yapısı, gelişime açık ve güçlü yönleri ile çevredeki fırsat ve tehditlerin gibi birçok iç ve dış çevre unsurunun etkileriyle birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Bu unsurlar değişen çevre koşullarına örgüt vizyonu doğrultusunda nasıl karşılık verilmesi gerektiğini tayin etmektedir. Bu nedenle mevcut durum sürekli sorgulanmalı, meydana gelen değişikliklere göre strateji yeniden düzenlenmelidir. Görüldüğü gibi örgütün mevcut durumu stratejik düşünme becerisinin önemli araçlarından biridir (Akad, 2003; Almarshad, 2013; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008; Grant ve Jordan, 2014; Güven, 2014; Han ve Tuğtan, 2020; HBR, 2016; Horwath, 2012; Kaptan ve Norton, 2014; Luecke, 2015; Mintzberg, 1994; Pareto, 1897; Rumelt, 2020; Sullivan ve Harper, 1997; Weyhrauch, 2016; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Etkin Karar Alma. Örgütte bazı önceliklerin diğerlerine tercihi anlamına gelen binlerce karar ardı ardına alınmaktadır. Strateji rasyonel kural ve sezgilere dayalı olarak seçenekleri azaltmakta, tutarlı ve bütüncül kararlara temel oluşturmaktadır. Etkin karar alma seçeneklerin oldukça fazla olduğu durumlarda rasyonel kuralların, kısıtlı olduğu durumlarda ise sezgilerin ağır bastığı bilimsel yöntemeye dayanmaktadır. Bunun temel nedeni hipotez ve stratejinin dünyanın işleyişini açıklayan bilgiye dayalı öngörüler olmasıdır (Alimi, 2016; Calabrese ve Costa, 2015; Grant ve Jordan, 2014; Dixit ve Nalebuff, 2016; HBR, 2016; Horwath, 2012; Neilson, Martin ve Powers, 2011; Rogers ve Blenko, 2017; Rumelt, 2020).

Bilimsel yöntem “Farz edelim ki...”, “Eğer öyleyse...” gibi yönlendirmelere dayalı nedensel çıkarımlarla rasyonel ve sezgisel düşünmeyi harmanlamakta, geleneksel yaklaşımlardan uzak, alternatif bakış açıları geliştirmektedir. Böylelikle belirsiz ve karmaşık çevreye rağmen gelecekteki güçlükleri öngören ve bir dereceye kadar rasyonel planlar yapılmakta, etkili kararlar alınmaktadır. Ayrıca yoğun bilgi yükünden amaç için gerçekten anlamlı olanların işin içine katılması, mevcut ve gelecekteki durumun hızla ve doğru ele alınması bakımından bütüncül yaklaşım sergilenmesi önem arz etmektedir (Bonn, 2001; Bessant ve Tidd, 2018; Calabrese ve Costa, 2015; HBR, 2016; Liedtka, 1998; Marsh, 2014b; Mintzberg, 1994; Pareto, 1897; Pisapia, Pang, Hee, Lou, 2021; Lin ve Morris, 2009; Rumelt, 2020; Weyhrauch, 2016).

Bütüncül yaklaşım sorularla bireyin bakış açısını genişleten eleştirel düşünme ve yönünü belirleyen sorgulayıcı düşünmeden beslenmektedir. Bütüncül yaklaşım hem örgütün işleyişini kaçırmayacak kadar yakın hem de örgütü etkileyen dinamiklerin fark edilmesini engellemeyecek kadar mesafeli bir bakış açıdır (Bonn, 2001; Heracleous, 1998; Mintzberg, 1994; Mütercimler, 2017; Yılmaz, 2019; Yoffie ve Cusumano, 2017). Ancak bütün detaylara sürecin en başında hâkim olma imkânı bulunmadığından öngörülen geleceğin dahi zamanla değişebileceği göz önünde bulundurulmalı, farklı olasılıklara uygun alternatif stratejiler oluşturulmalıdır (Akad, 2003; Mütercimler, 2017; Porter, 1988). Bu noktada yaratıcılık durumun her yönünün farklı bakış açılarıyla ele alınmasını, yeniden çerçevelenmesini ve bağlamın gerektirdiği kadar strateji oluşturulmasını sağlamaktadır (Akad, 2003; Freedman, 2014; HBR, 2016; Neilson, Martin ve Powers, 2011; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Yaratıcılık mevcut işleri daha iyi yapma yollarının ve değer yaratan yeni işlerin keşfine katkıda bulunmaktadır (Abraham, 2006; Brandenburger, 2021; Bütüner, 2005; Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021). Ancak strateji kusursuz dahi olsa gerektiği

gibi uygulanamadığında hiçbir geçerliliği yoktur. Bu nedenle uygulama planı hazırlanırken amacın önündeki engellerle mevcut ve temin edilmesi gereken kaynaklar göz önünde bulundurulmalıdır. Engellerin fazla, kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda etkin karar almanın önemi artmakta; kaynak yönetiminin mevcut ve gelecekteki durumlara göre yapılması gerekmektedir (Agasisti, Arnaboldi ve Azzone, 2006; Benejar, 2021; Drucker, 2015; Gray, 2008; HBR, 2016; Horwath, 2012; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; Mütercimler, 2017; Rumelt, 2020; Young, 2016).

Etkin karar almaya katkıda bulunan yöntemlerden biri olan strateji haritaları vizyon, politika, strateji, performans ölçütü gibi unsurları, birbirleriyle etkileşimleri ve her birinin sonuca katkısını açıkça ortaya koyan görsel bir diyagramdır (Kaptan ve Norton, 2014). Strateji haritaları örgüt üyelerini ortak vizyonu gerçekleştirmek üzere hareket geçiren ve koordine eden somut yönergeler içermekte (Grant ve Jordan, 2014), stratejinin amaçtan sapmadan tam zamanında ve layığıyla uygulanmasını garanti altına almaktadır (Aşçı, 2017a, Baykal, 2008; Stalin, çev. 2017).

Strateji Uygulama Becerisi (Strategy Implementation Capability). Strateji uygulama her sonucun sonraki aşamanın girdisini oluşturduğu birikimli bir süreçtir. Strateji; hataların anlık yapılan, duruma özgü müdahalelerle düzeltilmesiyle kusursuz hale getirilmektedir (Clausewitz, çev. 2003; Hinterhuber ve Popp, 1994). Her müdahale sonuca olumlu ve olumsuz etki eden unsurların kavrandığı deneyimlerden ve teoriden yola çıkılarak yapılmaktadır. Böylelikle tam zamanında ve layığıyla uygulanan stratejiler başarıyı garanti altına almaktadır (Bursalıoğlu, 2013; Gray, 2008; Luecke, 2015; Rumelt, 2020; Yoffie ve Cusumano, 2017). Bu kapsamda belirsizliği yönetme ve etkili adımlar atma strateji uygulama becerisini oluşturmaktadır.

Belirsizliği Yönetme. Örgütün faaliyet alanının kendiliğinden gelişen bir dizi olay ve eylemin eseri olması nedeniyle strateji oluşturmada karşılaşılan belirsizlik uygulama da hükmünü sürdürmektedir (Freedman, 2014; Gray, 2008). Mevcut stratejinin geçerliliği durumun değişkenlik ve belirsizliği oranında muğlâk hale gelmektedir. Bu nedenle durumun hızla ele alınması; ancak belirsizliğin büyük bir kısmı açığa kavuşturulmadan ve yeni durumun gerekli ve faydalı olduğundan emin olunmadan harekete geçilmemesi önem arz etmektedir. Bu durum strateji uygulamada

belirsizlik yönetimini önemli hale getirmektedir (Baykal, 2008; Benejar, 2021; Rumelt, 2020; Weyhrauch, 2016).

Belirsiz durumlarda neyin nasıl yapılması gerektiğine dair belirli bir çerçeveye çizen örgütsel politika, vizyon ve misyon ifadeleri ve bunların tamamını kısaca özetleyen strateji haritaları yol gösterici niteliktedir. Ayrıca değişime direnç gösterilen ve atalete neden olan durum, alışkanlık, tercih gibi örgüt kültürüne özgü durumlarla; diğerlerinin politikaları bilindiği oranda belirsizlik azalmaktadır (Kaptan ve Norton, 2002; Rumelt, 2020). Bununla birlikte örgütün yaşam seyrinde bulunduğu nokta, faaliyet gösterdiği alan gibi örgüt ve çevresine ait detaylar belirsizliği yönetme için hâkim olunması gereken diğer hususlardandır (Almarshad, 2013; Liedtka, 1998). Görüldüğü gibi belirsizliği yönetme örgütsel bağlamı oluşturan birçok farklı unsurun farkında olunmasını gerektirmektedir.

Örgüt bilgi sahibi olduğu ve üyelerini neyin, neden ve nasıl yapılacağına dair açık ve detaylı olarak bilgilendirdiği takdirde belirsizliği yönetme mümkün olmaktadır (Kaplan ve Norton, 2002). Bu nedenle örgüt daha fazla bilgiye kolay erişim için aynı kaynak havuzundan yararlandığı örgütlerle etkileşimin yoğun olduğu işbirlikleri kurmaktadır. Karşılıklı olarak hak ve isteklerden ödün verilen işbirlikleri, örgütlere faydalı olduğu müddetçe varlığını devam ettirmekte; aksi halde yenisi kurulmaktadır. Dolayısıyla örgüt gerektiğinde yeni işbirliklerine uyumla dâhil olacak derecede esnek iş modeli ve ürün-süreç tasarımına sahip olmak durumundadır (Luecke, 2015; Van Alstyne, Parker ve Choudar, 2021; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Belirsizliği yönetme örgüt genelinde üstlenilmesi gereken bir sorumluluktur. Bu nedenle yöneticiler başta olmak üzere tüm örgüt üyeleri gerektiğinde inisiyatifi ele almalıdır. Böylelikle belirsizliğe rağmen değişen koşullar zamanında fark edilmekte, gereken müdahale yapılmaktadır (Gadiesh ve Gilbert, 2017; Grant ve Jordan, 2014). İnisiyatifi ele alma yalnızca hataların kabulü anlamına gelmemekte; özellikle kriz anlarında ve hızlı hareket edilmesi gereken durumlarda önemli bir sorunu bütünüyle ele alarak sonuca katkıda bulunmayı kapsamaktadır (Rumelt, 2020).

Belirsizliği yönetme ani değişiklikler nedeniyle güçleştiğinde stratejilerin yeni duruma uyarlanması gerekmektedir. Bu durumda oluşturulan alternatif stratejiler hızlı hareket edilmesini sağlayarak riskten kaçınılması, fırsatın değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Akad, 2003; Aşçı, 2017a; Baykal, 2008; Bonn, 2001; Clausewitz, çev. 2003; Freedman, 2014; ; Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Malnight, Buche ve Dhanaraj, 2021; Mütercimler, 2017; Yoffie ve Cusumano, 2017). Ayrıca strateji

temelinde yatan varsayımın geçerliliğini koruyup korumadığı sürekli gözden geçirilerek yeni duruma uyarlanmalı; hızlı çözüm üreten ve esnekliği arttıran yeni stratejiler işe koşulmalıdır (Gadiesh ve Gilbert, 2017; Grant ve Jordan, 2014; Gray, 2008; Mankins ve Steele, 2017; McGrath; 2021).

Etkili Adımlar Atma. Örgüt çevresel etmenlerin tetiklemesine ihtiyaç duymadan yeni başarılar elde etmek durumundadır. Bu nedenle ardı ardına kazanılan büyük başarılar dahi mevcut stratejilerden vazgeçilmesine engel teşkil etmemeli, yapılacaklar kadar nelerden vazgeçilmesi gerektiğine odaklanılmalıdır (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Horwath, 2012; Johnson, Christensen ve Kagermann, 2011; McGrath, 2021; Porter, 2017). Bu noktada örgüt hafızasındaki duruma uygun deneyimlere ve yeni yöntemlere dayalı olarak yapılan değerlendirmeler önemli yer tutmaktadır (Alimi, 2016; Almarshad, 2013; Liedtka, 1998; Mankins ve Steele, 2017; McGrath, 2021).

Örgüt faaliyetlerinin ortak vizyona hizmet edip etmediğini gözler önüne seren değerlendirme ölçütlerin belirlenmesi, faaliyetlerin kontrolü, faaliyetlerin ölçütleri ne kadar karşıladığının tespiti ve gereken iyileştirmelerin yapılması aşamalarından oluşmaktadır. Süreç öncesinde, sırasında veya sonunda yapılan değerlendirmeler hataların en aza indirgenmesini, tekrarlanmamasını ve telafi edilmesini amaçlamaktadır. Böylelikle örgüt stratejileriyle faaliyetler arasındaki tutarlılık korunarak eşgüdüm sağlanmakta, beklenmedik güçlüklerle karşılaşılması önlenmektedir (Akad, 2003, Freedman, 2014; Malignant, Buche ve Dhanaraj, 2021; Mütercimler, 2017; Rumelt, 2020; Ülgen ve Mirze, 2018).

Başarı kadar başarısızlık da benimsenmeli, öğrenme fırsatı haline getirilmeli, sorunların çözümünde yararlı olacak şekilde kullanılmalıdır. Aksi halde ufak sorunlar dahi başarının önündeki büyük engeller haline gelmekte, kaybı katlamaktadır. Bu nedenle o güne kadar sorunsuz atlatılan hatalar dahi yok sayılmamalı, tüm bu hataların üzerinde durulmalıdır. Böylelikle uygulamanın gelişime açık yönleri iyileştirilmekte, mevcut durumdan yola çıkarak geleceği öngören etkili adımlar atılmaktadır (Baykal, 2008; Clausewitz, çev. 2003; Luecke, 2015; Ülgen ve Mirze, 2018; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Kaynak yetersizliği strateji uygulamada sıklıkla karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğundan nasıl kullanıldığı etkili adımlar atmada anahtar rol üstlenmektedir. (Freedman, 2014; Gross, 2017; Liedtka, 1998; Luecke, 2015; Zabriskie ve Huellmantel,

1991). Vizyona hizmet etmeyen ve gerekenden fazlasını hedefleyen stratejiler kaynak israfına neden olmaktadır. Bu nedenle amaç geleceğe dönük olsa da etkin kaynak kullanımı için zaman zaman geri adım atmak ve geriye gidişi de doğru noktada sonlandırmak gerekmektedir, 2008; Horwath, 2012; Mirze, 2014; Mütercimler, 2017; Ülgen ve Mirze, 2018).

Stratejik düşünme becerisine duyulan ihtiyaç kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda artarken fazla olduğu durumlarda strateji oluşturmanın dahi gereksiz olduğu yanılığısına düşülmektedir. Kaynakların fazla olması ise az çabayla büyük başarı elde etme olasılığı atalet; kaynak temini güçlüklerinin hafife alınmasına ve başarının abartılmasına neden olmaktadır. Ciddi gerekçeler olmadığı müddetçe amaçlardan vazgeçilmemeli, alternatif stratejiler işe koşulmalıdır (Clausewitz, çev. 2003; Grant ve Jordan, 2014; Rumelt, 2020). Zira stratejinin istenen sonuçlara götürmesi kaynak ne bir eksik ne bir fazla, tam bir uygunluk içinde kullanılmasına bağlıdır (Clausewitz, çev. 2003; Grant ve Jordan, 2014).

Kaynakların etkin kullanımıyla doğrudan ilintili olan etkili adımlar atmada esas kaynak insandır (Pamukoğlu, 2017; Rumelt, 2020). Etkili adım atma sürecinde farklı deneyim, donanım ve uzmanlığa sahip farklı kademelerden örgüt üyelerinin katılımı yanında dış paydaşların görüşlerinin alınması gerekli ve faydalıdır. Bununla birlikte stratejiyle ilgili tüm süreçlere mevcut düzene karşı çıkan ve değişimin gerekliliğine inanan bireyler dâhil olması (Grant ve Jordan, 2014; Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021) bütüncül yaklaşım, farklı bakış açıları, ortak hareket etme, yaratıcılık gibi stratejik düşünme becerisi gerekliliklerinin teminini kolaylaştırmaktadır.

Etkili adımlar atma örgütün her biriminin yönetim sorumluluğu üstlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle görev dağılımı, hiyerarşik yapı gibi hususları şekillendiren örgüt kültürü ve performans yönetim sistemi strateji uygulamayı desteklemeli, insan kaynağı kapasitesinin vizyona uygun biçimde kullanılmasını sağlamalıdır. Zira örgüt kültürüne aykırı stratejileri uygulama olanağı bulunmamaktadır. Ayrıca yönetici tutarlı dönüt, eğitim, ödül sistemi vb. güçlendirici etmenlerle insan kaynaklarını desteklemeli; hatta kısa vadeli başarıları dahi takdir etmelidir (Baykal, 2018; Bessant ve Tidd, 2018; Hinterhuber ve Popp, 1994; Luecke, 2015; McNeilly, 2019; Mert, 2020).

Stratejik düşünme becerisi örgüt genelinde katılım gerektiren ve boyutlarının farklı düzey ve aşamalarda sürekli baskın olduğu dinamik bir süreçtir. Strateji oluşturma ve strateji uygulama stratejik düşünme becerisinin iki boyutudur. Nitekim planlama, hedef belirleme ve düşünme kavramlarıyla öne çıkan strateji oluşturma; strateji

uygulamada yürütme, hedefe varma ve davranış faaliyetleriyle tamamlanmaktadır. Bu bağlamda düşünme ve davranış arasındaki bitmeyen etkileşim stratejik düşünme becerisini şekillendirmektedir (Grant ve Jordan, 2014; Gray, 2008; Luecke, 2015; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Stratejik düşünme becerisinin strateji oluşturma boyutu daha ziyade amaca götüren stratejilerin mevcut durumdan yola çıkarak belirlenmesi; strateji uygulama boyutu ise belirlenen stratejilerin belirsizliğe rağmen atılan etkili adımlarla uygulanmasını temsil etmektedir. Mevcut durum değişen koşullara göre sürekli değişeceğinden ve belirsizlik her koşulda hükmünü sürdüreceğinden etkin kararlar alma ve etkili adımlar atma her zaman duruma özgü, dinamik ve riskli olmaya devam etmektedir. Bu nedenle stratejik düşünme becerisi ve onu oluşturan boyutlar arasındaki devinim sürekli diri tutulmak durumundadır.

Stratejik Düşünme Becerisinin Kazandırılması

Stratejik düşünme örgüt genelinde sahip olunması gereken, öğrenilebilen bir beceridir ve yeterliklerinin kazanımı sürekli aktif öğrenme çabasına bağlıdır (Alimi, 2016; Çetin ve Köse, 2017; HBR, 2016; Heracleous, 1998; Liedtka, 1998). Stratejik düşünme becerisinin kazandırılması birtakım bireysel ve örgütsel nitelikleri gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte stratejik düşünme becerisi teori ve uygulamanın bileşiminden oluşan bir öğrenme süreci sonunda kazanılmaktadır (Bonn, 2001; Goldman, 2005; Goldman, Schlumpf ve Scoot, 2017; Han ve Tuğtan, 2020; Liedtka, 1998; Weyhrauch, 2016).

Kişilikle doğrudan ilintili olan stratejik düşünme becerisi bireyin eğitim düzeyi, iş ve yöneticilik deneyimi, yetiştirilme biçiminden etkilenmektedir. Becerinin kazanımını dünyanın işleyişine dair inanç ve varsayımları keşfetmeye açık olma kolaylaştırırken belirsiz ve soyut kavramlara dair önyargı güçleştirmektedir. Bununla birlikte stratejik düşünmenin gerektirdiği belirsizliğe hâkim olma, bilimsel yaklaşma, bütüncül bakma, büyük resmi görme, geleceği öngörme, takım çalışması yapma gibi becerileri istenen düzeyde sergileme potansiyeli azimli, değişime açık, kararlı, mantıklı, meraklı, üretken, yaratıcı ve vizyon sahibi bireylerde bulunmaktadır (Çetin ve Köse, 2017; Graetz, 2002; HBR, 2016; Han ve Tuğtan, 2020; Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Hinterhuber ve Popp; 1994; Horwath, 2012). Zira stratejik düşünme becerisi

belirsizliği çözüme ve karmaşık dünyayı algılama biçimini temsil etmektedir. Bu nedenle örgüt genelinde stratejiyle ilgili deneyim kazanma ve diğerleriyle etkileşim kurma fırsatları yaratılmalıdır (Almarshad, 2013; Malan, Erwee ve Rose, 2009). Buradan hareketle stratejik düşünme becerisinin kazandırılmasında çok yönlü etkin iletişimin önemli yer tuttuğu sonucuna varılmaktadır.

Stratejik düşünme becerisinin kazandırılmasının önkoşulu yaratıcı ve yenilikçi örgüt iklimi ile etkili iletişim, öğrenen örgüt ve yönetime katılım anlayışının hâkim olduğu örgüt kültürüdür. Zira stratejik düşünme becerisinin gerektirdiği zihinsel modelin örgüt genelinde geçerli olması için bireyin kendisinin ve diğerlerinin varsayım ve davranış biçimlerini sorgulama fırsatı yakalaması gerekmektedir. Bu bağlamda stratejik düşünme becerisinin kazandırılması için örgüt üyelerine yeterince zaman ve çaba tanınmak durumundadır (Alimi, 2016; Almarshad, 2013; Baykal, 2008; Bonn, 2001; Graetz, 2002; Malan, Erwee ve Rose, 2009; Pisapia vd., 2009). Bu noktada yöneticinin öğretimsel lider rolü üstlenmesi; örgüt yapı, süreç ve iklimini stratejik düşünme becerisinin kazanımına uygun hale getirmesi ve bireyin deneyimini yansıtmaya, diğerleriyle paylaşma ve öğrenme sürecine rehberlik etmesi bakımından önem arz etmektedir (Kazmi ve Naaranoja, 2015; Zabriskie ve Huellmantel, 1991).

Stratejik düşünme becerisi kazandırılması süreci problem çözüme, karar verme, planlama ve uygulama etkinliklerinin hipotez yaratma, mevcut ve olası durumu değerlendirme, çıkarımda bulunma döngüsüyle sürekli olarak tekrarlanmasından oluşmaktadır (Haycock, Cheadle ve Bluestone, 2012; Horwath, 2012; Kazmi ve Naaranoja, 2015). Bireyin farklı bakış açılarıyla karşılaştırmalı incelemeler yapma; algısal ve sembolik karmaşayı çözümlene becerilerini güçlendiren bilgiyi kavramasının ardından teoriyi uygulamaya dökme fırsatı tanınmalıdır. Stratejik düşünme becerisinin pragmatik yönünün ağır basması nedeniyle uygulamaya ağırlık verilmesi strateji oluşturma yetersizliği ortaya çıkarmaktadır (Casey ve Goldman, 2010; Goldman, Schlumpf ve Scoot, 2017; Han ve Tuğtan, 2020). Bu nedenle stratejik düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde teori uygulama dengesi bireyin ihtiyaçlarına dayalı olarak kurulmalıdır.

Stratejik düşünme becerisinin kazandırılması farklı düzey ve yoğunlukta bireysel, kişilerarası, örgütsel ve dış çevre etkileşimleri barındıracak biçimde çok yönlü mesleki deneyimlere bağlıdır (Goldman, 2005; Gray, 2008). Başta stratejik planlama sürecinde olmak üzere farklı yönetim sorumlulukları üstlenilmesi, bunlarla ilgili seminer ve çalışma gruplarına dâhil olunması stratejik düşünme becerisini geliştiren

etkinlikler arasındadır (Zabriskie ve Huellmantel, 1991). Ayrıca üniversite, danışmanlık kuruluşları veya enstitüler tarafından strateji ve stratejik düşünme becerisiyle ilgili çeşitli eğitimler yürütülmektedir (Casey ve Goldman, 2010). Buradan hareketle stratejik düşünme becerisi kazandırılması için başta hizmet içi eğitim, paydaşlarla ortak etkinlik ve kurs gibi eğitim programları olmak üzere birçok farklı seçenek bulunmaktadır.

Stratejik düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde beyin fırtınası, örnek olay, senaryolaştırma ve stratejik oyun teknikleri kullanılmaktadır. Beyin fırtınası birçok farklı stratejinin doğaçlama olarak ortaya konulmasını; örnek olay analizi olası stratejik sorunlara mümkün olan en iyi çözümün ortaklaşa çabayla bulunmasını; senaryolaştırma ise çeşitli varsayımların olası sonuçları karşılaştırarak alternatifler arasından en etkin stratejinin seçilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte oyun teorisi kazanmanın ötesinde farklı durumlarda birey, örgüt ve devletlerin başarılı stratejileri oluşturma biçimlerine dair genel çerçeve sunduğundan oyunlar stratejik düşünme becerisinin kazandırılmasında etkili araçlardan biridir (Abraham, 2006; Baykal, 2008; Benito-Ostolaza ve Sanchis-Llopis, 2013; Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021). Görüldüğü gibi stratejik düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik bireyin ihtiyaçlarına göre tercih edilebilen farklı teknikler bulunmaktadır.

Yükseköğretimde Yenileşme

Yükseköğretimde yenileşme uluslararası toplumun gelişiminde anahtar rol üstlenmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 2009). Yenileşme, üniversitelerin toplumsal hayat ve kalkınmaya katkısının etkin ve verimli bir biçimde sürdürülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle yenileşme kavramının kendine özgü niteliklerinin ve üniversiteler için ne anlama geldiğinin anlaşılması önem arz etmektedir. Bu amaçla öncelikle yenileşme kavramı ile türleri, teorileri ve süreç modelleriyle ele alınmış; ardından eğitimsel yenileşme, yükseköğretimde yenileşmenin kavramsal gelişimi, yükseköğretimde yenileşme yönetimi, yükseköğretimde yenileşme boyutları ve stratejik düşünme ve yükseköğretimde yenileşme konularına değinilmiştir.

Yenileşme Kavramı

Yenileşme kavramının kökeni “yenilenmek” anlamına gelen Latince *innovare* fiiline dayanmaktadır. *Innovare*; “içinde, içine” anlamına gelen *in* ve “yeni hale getirmek” anlamına gelen *novare* kelimelerinin bileşiminden oluşmaktadır. *Innovare* fiilinden türeyen *innovatio* yenilik, *innovatus* ise yenilenmiş anlamını taşımaktadır. İngilizceden Türkçe’ye geçen yenileşme (innovation) karşılığı olarak kullanılan yenilik, yenilikçilik, yenileşme ve yenileşim kelimeleri kavramı karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Akalin, 2007; Ateş, 2020; Bessant ve Tidd, 2018; Uz Kurt, 2017). Bu nedenle yenileşme kavramının İngilizce *innovation* kelimesinin okunuşuyla “inovasyon” biçiminde kullanımı yaygınlaşmıştır. Ancak Türkçe kökenli olmaması nedeniyle inovasyon yerine yenilik, yenileşim, yenilikçilik, yenileşme kelimelerinin kullanılması karmaşa yaratmaktadır (Dinler Sakaryalı, 2016; Güleş ve Bülbül, 2004; Özsağır, 2016; Yılmaz, 2015).

İnovasyon yerine TDK (2020) tarafından önerilen yenileşim kelimesi “değişen koşullara uyabilmek için sosyal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması”; yenilikçilik “yenilikten yana olma”, yenileşme ise “yenileşmek işi” olarak tanımlanmaktadır. Yenilik bir fikir, uygulama veya ürünün kişi için yeni olması durumudur ve göreceli bir kavramdır. Yenileşme ise yenilikten çok yarattığı sosyal ve ekonomik fayda vurgusuyla birlikte kullanılmaktadır (Akalin, 2007; Doğan, 2018; Erbaşlar, 2019; Rogers, 1995). Her yeni, yenileşme anlamına gelmemektedir. Yenilik özgün olmasa dahi yeni yöntem ve işbirlikleri barındırması; gereksinimleri mevcut seçeneklerden daha iyi karşılaması veya farklı değerler sunması halinde yenileşme niteliği kazanmaktadır (Ateş, 2020; Doğan, 2018).

Bu bilgiler ışığında *yenilik* oldukça öznel bir durumu, *yenilikçilik* bir tutumu, *yenileşim* ise inovasyon sürecini temsil etmektedir. Hiçbiri ekonomik ve sosyal fayda sağlayan değer yaratma vurgusu taşımamaktadır. Ancak yenileşme sosyal ve ekonomik fayda yaratma anlamında kullanım alanı bulunmaktadır. Yenileşme kelimesinin inovasyon anlamında kullanımı yaygınlaştıkça “yeni durum almak, yenilik kazanmak, yeniliğe uymak” olarak tanımlanan yenileşmek işinin (TDK, 2020) kapsamı fayda sağlayan değer yaratma vurgusunu kapsayacak şekilde genişleme imkânı doğmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada inovasyon yerine yenileşme kelimesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Yenileşme ilk kez “yeniliğin kâhini, babası” olarak nitelenen Joseph Alois Schumpeter tarafından iktisat alanında kullanılmıştır (Algan ve Bayraktar, 2018; Ateş, 2020). Schumpeter (1939) yenileşmeyi üretim faktörlerinin öncekilerden farklı biçimde bir araya getirilmesiyle gerçekleşen ekonomik evrim olarak nitelemektedir. Ancak yenileşmenin temel unsuru farklılaşma değildir, farklılaşmadan da yenileşmek mümkündür (Özkent, 2018). Nitekim Akalın’a göre (2007) yenileşme mevcut ürün, araç, iş modeli veya buluşun aksak yönlerinin düzeltilmesi suretiyle daha faydalı hale getirilmesi anlamına gelmektedir. Yenileşmede farklılaşma vurgusu olmasının temel nedeni uygulandığı alanın karakteristik özelliklerini ve kültürünü dahi yeniden biçimlendirecek kadar etkili sonuçlar ortaya konmasıdır (Ateş, 2020).

Yenileşme örgütsel faaliyetleri bütünleştiren disiplinler arası bir süreç niteliği taşımaktadır, diğerlerinden keskin çizgilerle ayrılması söz konusu değildir. Bununla birlikte yenileşme hem yaratıcı etkinliklerden oluşan yenilik sürecini hem de süreç sonunda elde edilen sonucu, değeri temsil etmektedir (Ateş, 2020; Erbaşlar, 2019). Nitekim Oslo Kılavuzu yenileşmeyi “işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş ürün veya süreç” olarak tanımlamaktadır (European Union (EU) ve OECD, 2018).

Yenileşme girişimcilik (entrepreneurship) kavramıyla aynı anlamda kullanılmaktadır. Bunun temel nedeni Schumpeter’in (1939) girişimcilerin yenileşmede anahtar rol üstlendiği yönündeki vurgusudur. Ancak özünde fırsatları kullanarak değer yaratmak olan girişimcilik her zaman yenilik içermemektedir. Ayrıca yenileşme özgün fikirlerin başarıyla uygulanmasını gerektirdiğinden icatla (invention) karıştırılmaktadır (Bessant ve Tidd, 2018; Erbaşlar, 2019; Tierney ve Lanford, 2016). Ancak icat herhangi bir amaca hizmet etmese veya kullanılsa da daha önce var olmayan veya varlığından haberdar olunmayan bir şeyin ortaya çıkarılmasıdır. İcadın yenileşme halini alması için işlevsel, uygulanabilir ve yaygınlaşmış olması gerekmektedir (Ateş, 2020; Schumpeter, 1939; Uzkurt, 2017). Bu bağlamda icat ve girişimciliğin yenileşmeyi beslediği, belirli koşullar sağlandığı takdirde yenileşme niteliği kazandığı görülmektedir.

Yenileşme yerine kullanılan diğer bir kavram olan değişim (change) belirli bir yönü ve değerlendirme ölçütü olmadan kendiliğinden veya planlı olarak gerçekleşen, olumlu veya olumsuz sonuçlar doğuran bir süreci temsil etmektedir (Helvacı, 2005). Balcı’ya göre (2010) değişim “obje ya da bireylerin mevcut durumlarında gözlenen bir farklılaşma; bir bütünün öğeleri ile öğeler arası ilişkilerin öncesine oranla nicel ve nitel olarak farklılık göstermesi”dir. Yenileşme ise ileriye dönük niteliksel farklılaşmaya

odaklı ve kasıtlı bir süreç oluşuyla değişimden ayrılmaktadır (Gross, 2017; Özdemir, 2019). Bu kapsamda yenileşme ve benzer kavramlara dair çizilen çerçeve doğrultusunda yenileşme türleri ele alınmıştır.

Yenileşme Türleri

Yenileşme türleri; (1) çevreyle etkileşimine, (2) etkisine, (3) kullanım alanına, (4) düzeyine, (5) yapılış biçimine göre yenileşmeler ile (6) alternatif yenileşmelerden oluşmaktadır.

Çevreyle Etkileşimine Göre Yenileşme Türleri. Çevreyle etkileşimine göre yenileşme türleri arasında açık ve kapalı yenileşme bulunmaktadır. *Açık yenileşme (open innovation)* fikrin ortaya konulması, uygulanması ve yenileşme haline getirilmesi aşamalarının tamamı veya birkaçının dış kaynak kullanılarak gerçekleştirilmesidir. Örgütün kendi fikirlerini kullanıma açması veya diğerlerinininkilerden yararlanması esasına dayanan açık yenileşme çevreyle etkileşim halinde geliştirilmektedir (Chesbrough, 2003; Doğan, 2018). *Kapalı yenileşme (closed innovation)* örgütün kendi öz kaynaklarıyla yaptığı araştırma geliştirme faaliyetlerine dayanan yenileşmelerdir. Bu nedenle araştırma geliştirme yapma gücüne sahip örgütlerin tekelinde kalan kapalı yenileşme özgün fikirlerin diğerlerinden önce uygulanmasıyla rekabet avantajı yakalamayı amaçlamaktadır (Chesbrough, 2003). Ayrıca kapalı yenileşme dış kaynak kullanımını gerektiren fikirlerin uygulanmaması nedeniyle nitelik ve nicelik bakımından kısıtlı olmaktadır (Doğan, 2018).

Etkisine Göre Yenileşme Türleri. Etkisine göre yenileşme türleri destekleyici ve yıkıcı olmak üzere iki türden oluşmaktadır. *Destekleyici yenileşme (sustaining innovation)* pazardaki rekabeti arttırarak örgütü yenileşmeye teşvik eden, *yıkıcı yenileşme (disruptive innovation)* ise mevcut düzeni tamamen bozan, yerine tamamen yeni durum ve koşullar getiren yenileşmelerdir. Destekleyici ve yıkıcı yenileşmeye gereken düzeyde karşılık verilmediği takdirde örgütün varlığı tehlikeye girmektedir. Özellikle pazarın temel başarı ölçütlerini temelden sarsan yıkıcı yenileşmeye karşılık vermek görece güçtür. Ancak yıkıcı yenileşme öteden beri çözümsüz kalan sorunlara köklü ve kalıcı çözümler getirmektedir (Doğan, 2018; Erbaşlar, 2019).

Kullanım Alanına Göre Yenileşme Türleri. Kullanım alanına göre yenileşmeler; ürün-hizmet, süreç, pazarlama ve organizasyonel yenileşmelerinden oluşmaktadır. *Ürün-hizmet yenileşmesi (product-service innovation)* ürün-hizmetin teknik ve işlevsel özelliklerinden birkaçının veya tamamının; *süreç yenileşmesi (process innovation)* üretim-dağıtım gibi örgütsel faaliyetlerde kullanılan teknik, yazılım gibi unsurların; *pazarlama yenileşmesi (marketing innovation)* pazarlama sürecinin tasarlama, dağıtım, fiyatlandırma ve tutundurma faaliyetlerinin yenileşmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesidir. *Organizasyonel yenileşme (organizational innovation)* ise örgütsel faaliyetlerde veya dış ilişkilerde yeni yöntemlerin kullanılmasına ilişkin yenileşmelerdir (Erbaşlar, 2019; EU ve OECD, 2018).

Ürün-hizmet yenileşmeleri sosyal ihtiyaçlara daha iyi cevap veren çözümler getirerek yeni pazarlara girilmesini, süreç yenileşmeleri mümkün olan en iyinin yapılmasını, pazarlama yenileşmeleri diğer yenileşmelerin de daha iyi pazarlanmasını, organizasyonel yenileşme ise örgüt faaliyetlerinin verimliliğinin artmasını sağlamaktadır. Kullanım alanına göre yenileşmeler arasında diğerlerine göre daha kapsamlı, kolay ve uygulanabilir olan pazarlama yenileşmeleri yaygın olarak gerçekleştirilmektedir (Erbaşlar, 2019; Doğan, 2018).

Düzeyine Göre Yenileşme Türleri. Yenileşme bireysel, örgütsel ve sosyal düzeyde gerçekleşmektedir. Yeni ortaya çıkan meslekler ve değişen yaşam koşulları nedeniyle zorunlu hale gelen *bireysel yenileşme (individual innovation)* örgütsel ve sosyal yenileşmenin başarısını etkilemektedir (Özdemir, 2019; Özkent, 2018). Zira bilgi, insan kaynağı ve teknolojideki değişimler örgütsel yenileşmeyi tetiklemektedir. *Örgütsel yenileşme (corporate innovation)* örgütün faaliyet, işleyiş ve çevresinde gerçekleştirilen yenileşmelerdir (EU ve OECD, 2018; Özdemir, 2019). Örgüt yenileşmeyi sorunları çabucak çözmek, deneyim kazanmak, yeni koşullara ayak uydurmak ve daha yeterli olmak amacıyla kullanılmaktadır (Balcı, 2014). Bu nedenle üretim faktörlerinin mümkün olan en yüksek faydayı sağlayacak şekilde bir araya getirilmesine odaklanan iş modeli yenileşmesi öne çıkmaktadır (Luecke, 2015).

İş modeli yenileşmesi (business model innovation) örgütün kendine özgü çalışma yöntemi ve iş yapma biçiminde yapılan yenileşmedir. İş modelinin temelinde kimin, neyi, kim için ve neden yapacağını belirleyen örgüt genelinde kabul görmüş değerler bulunmaktadır. İş modeli yenileşmesi değer önermesine göre düzenlenmiş örgüt süreç,

amaç ve kaynaklarında gerçekleştirilmekte ve her birinde yapılan yenileşme diğerlerini etkilemektedir (Bessant ve Tidd, 2018; Doğan, 2018).

Sosyal yenileşme (social innovation) toplumsal sorunlara farklı, kalıcı ve sürdürülebilir çözümler getiren yeni yaklaşım ve uygulamalar bütünüdür. Toplumsal adalet ve refahın güçlendirilmesine katkıda bulunan sosyal yenileşme geleneksel yaklaşımın güncel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması nedeniyle birçok ülkede devlet politikası haline gelmektedir. Devlet politika belirlemek, altyapı eksikliklerini ve belirsizliklerini gidermek suretiyle sosyal yenileşmenin uygulanmasını ve yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır (Ateş, 2020; Çerçi, 2019; Doğan, 2018).

Yapılış Biçimine Göre Yenileşme Türleri. Yapılış biçimine göre yenileşme türleri artımsal ve radikal yenileşme olmak üzere iki türden oluşmaktadır. *Artımsal yenileşme (incremental innovation)* mevcut ürün, hizmet, süreç veya yöntem üzerindeki küçük iyileştirmelerden oluşan; genel düzeni bozmayan, aşamalı olarak uygulanan yenileşmelerdir (Bessant ve Tidd, 2018; Uzkurt, 2017). *Radikal yenileşme (radical innovation)* ise tamamen yeni ürün, hizmet, süreç veya yöntem ortaya koyan etkisi büyük, köklü yenileşmelerdir. Radikal yenileşme belirsizliği azaltarak pazar düzeyinde yenileşmeyi tetikleyebileceği gibi tamamen yeni bir örgüt düzeninin kurulmasına neden olma potansiyeline de sahiptir (Bessant ve Tidd, 2018; Erbaşlar, 2019). Artımsal yenileşme gerektiğinde radikal yenileşmenin yarattığı yeni değer iyileştirilmesi amacıyla kullanılmakta; yenileşmenin sürdürülebilirliğini arttırmaktadır. Ancak artımsal yenileşmelere gereğinden fazla odaklanıldığında özgünlükten uzaklaşmakta, radikal yenileşme fırsatları kaçırılmaktadır (Bessant ve Tidd, 2018; Erbaşlar, 2019; Uzkurt, 2017).

Alternatif Yenileşme Türleri. Tutumlu yenileşme ve ters yenileşme alternatif yenileşmeler arasındadır. *Tutumlu yenileşme (frugal innovation)* mümkün olduğunca az kaynak kullanarak en yüksek fayda elde etmeyi amaçlayan, kaynak kıtlığını fırsata çevirme yaklaşımı sergileyen yenileşme türüdür. Tutumlu yenileşmeler arasında araştırma geliştirme yapmak yerine müşterilerin örgüt faaliyetlerine doğrudan katılması, kişiselleştirilebilir kitlesel üretim yapılması, geri dönüştürülebilir araç gereç ve malzemeler kullanılması bulunmaktadır (Radjou ve Prabhu, 2015). *Ters yenileşme (reverse innovation)* ise alışılmışın aksine gelişmemiş ülkelerde yaratılıp dünya geneline

pazarlanan yenileşmelerdir. Düşük maliyetle gerçekleştirilen ters yenileşmeler gelişmiş ülkelerde öteden beri göz ardı edilen yerel birçok soruna çözüm getirmektedir (Govindarajan ve Trimble, 2013).

Görüldüğü üzere yenileşmenin kullanıldığı alan, amaç, etki ve öne çıkan çeşitli özelliklerine göre farklı adlarla anılan türleri bulunmaktadır. Yenileşmenin bakış açısı değiştirildiğinde farklı türlere atfedilmesi veya birden fazla türün bileşiminde oluşması mümkün olduğundan belirli bir türe atfedilmesi güçtür.

Yenileşme Teorileri

İlgili literatür incelemesi sonucunda genel kabul gören iki teorinin bulunduğu görülmektedir. Bunlar (1) Schumpeter'in yenileşme teorisi (1939) ve (2) Rogers'ın (1995) yenileşmenin yayılması teorisidir. Bu kapsamda çalışmada söz konusu iki yenileşme teorisine değinilmiştir.

Schumpeter'in Yenileşme Teorisi. Schumpeter (1939) yenileşmenin teknoloji, maliyet veya dış çevre baskısıyla bozulan gidişat yerine yeni düzen kurmak isteyen girişimciler tarafından gerçekleştirildiğini ve yaratıcı yıkımla sonuçlandığını vurgulamıştır. Yaratıcı yıkım yeni düzen kurma girişiminin yarattığı dengesizliğin büyük bir ekonomik gelişmeyi beraberinde getirmesidir (Basılğan, 2011). Örgütün varlığının yaratıcı yıkımdan aldığı doğru pozisyona bağlı olması nedeniyle yenileşmenin ekonomik büyüme ve kalkınmayı tetiklediğini vurgulayan Schumpeter girişimcilerin üstlendiği role büyük önem atfetmektedir (Algan ve Bayraktar, 2018; Kitapçı, 2019).

Schumpeter'e göre (1939) yenileşmenin temel yapı taşı olan oluşturan girişimciler; kendi değer yargılarına göre davranmakta, buluşu yeniliğe dönüştürme iradesi göstermektedir. Ayrıca yönetici ve mucitlerden daha özgün alan girişimcilerin kendini gerçekleştirme güdüsü de yüksektir (Basılğan, 2011). Ancak bazı girişimcilerin yenileşmenin sağladığı üstünlüğü göz ardı ederek öncülerini takip etmesi yeni bir dengesizliğin ardından gelen yaratıcı yıkımı kaçınılmaz hale getirmektedir (Babayiğit Sunay, 2017). Bu durum buluş, yenilik ve yayılma aşamalarından oluşan yenileşme sürecinin döngü halinde devam etmesini sağlamaktadır (Bessant ve Tidd, 2018; Schumpeter, 1939).

Sonuç olarak düzensizliğin içinde düzen arayan Schumpeter (Kitapçı, 2019), yenileşmeyi kaos teorisiyle betimlemektedir. Kaos teorisinin düzensizlik ve düzenin iç içe olduğunu açıklamak için kullandığı Lorenz çekici ögesi; mevcut çekici ögeye baskın gelen yeni çekici ögenin dengeyi bozması ve dengenin yeni bir noktada yeniden yakalanmasıyla değişimin gerçekleştiğini göstermektedir (Morgan, 1998). Benzer şekilde Schumpeter de yeniliğin mevcut düzene baskın gelmesiyle gidişatın bozulması ve yeni düzenin kurulmasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Ancak yeniliğin yenileşme niteliği kazanması için büyük ölçüde ekonomik ve sosyal gelişim sağlayarak yaygınlaşması gerekmektedir. Roger'in (1995) teorisi yenileşmenin yayılmasını konu edinmektedir.

Rogers'in Yenileşmenin Yayılması Teorisi. Yenileşmenin etkisi ve faydası ne kadar büyük olursa olsun benimsenmesi güçtür ve zaman almaktadır. Ancak yenileşme doğası gereği barındırdığı belirsizlik azaldıkça kabul edilebilir hale gelmekte ve yayılması mümkün olmaktadır. Yenileşme yararlı, kolay, kavranabilir, denenebilir, gözlenebilir ve mevcut sistemle uyumlu olarak algılandığı takdirde yayılmaktadır. Bu nedenle yenileşmeyle ilgili detaylar paylaşıldıkça önyargı kırılmakta, algılanan belirsizlik azalmakta ve yenileşme kabul görmektedir (Rogers, 1995). Bu nedenle yenileşmenin yayılmasında örgütte bilgi edinme ve paylaşımını kolaylaştıran etkin iletişim önemli rol üstlenmektedir.

Yönetici, lider ve değişim araçları yenileşmenin yayılması için gereken iletişimin kurulmasında etkin rol almaktadır. Yönetici örgüt hiyerarşisinin bakış açısını; fikir lideri biçimsel olmayan gruplarda diğerlerinin algı, tutum ve davranışlarını; değişim aracı ise alınan kararları etkilemektedir. Yenileşmeyi edindiği bilgilerden yola çıkarak benimseyen bireyin uygulama aşamasında belirsizlik ve çelişkiyle karşılaştığında geri adım atma olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenle yenileşmenin bireyden önce örgüt tarafından benimsenmesi ve bireylerarası iletişim ağlarından yararlanılarak davranışların öngörülebilir hale getirilmesi gerekmektedir (Rogers, 1995). Bu nedenle yenileşmenin yayılması, etkin iletişimin yanı sıra duruma özgü, anlık müdahaleleri zorunlu kılmaktadır.

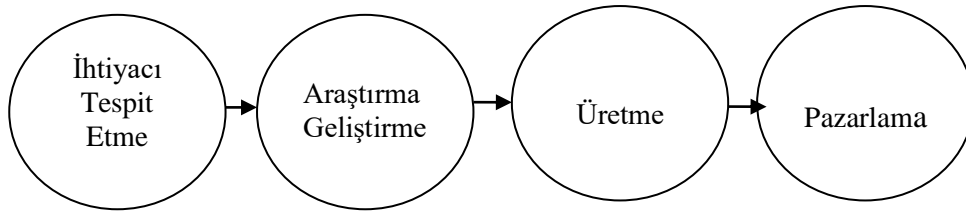
Sonuç olarak Rogers'in yenileşmenin yayılması teorisi, yenileşmeyi birey odaklı, oldukça duruma özgü etkileşimlere bağlamaktadır. Bu durum yenileşme sürecinin baştan sonra kontrollü yürütülmesini gerektirmektedir. Bu nedenle yönetici;

fikir lideri ve değişim aracılarının etkin iletişim kurma, bilgi edinme ve yayma, rehberlik etme rolleriyle örgüt kültürünü ön plana çıkarmaktadır.

Yenileşme Süreci Modelleri

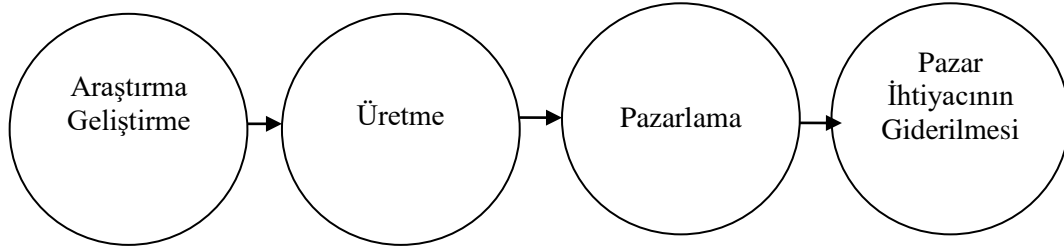
Yenileşme süreci; ihtiyaç duyulan yeniliği tanımlama, araştırma, geliştirme, ticarileştirme, yayma ve uygulama aşamalarından oluşmakta; uygulamanın ardından yeni ihtiyaç veya sorunların ortaya çıkmasıyla süreç tekrarlanmaktadır (Rogers, 1995). Literatürde yenileşme sürecine farklı bakış açılarıyla yaklaşan doğrusal ve doğrusal olmayan yenileşme süreci modelleri bulunmaktadır.

Doğrusal Yenileşme Süreci Modelleri. Doğrusal yenileşme süreci modelleri yenileşmenin ardışık faaliyetler sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır. Doğrusal yenileşme modelleri; pazar odaklı ve teknoloji odaklı modelden oluşmaktadır. Pazar odaklı modele göre pazar ihtiyaçları, teknoloji odaklı modele göre ise araştırma geliştirme faaliyetleri yenileşmeyi tetiklemektedir (Erbaşlar, 2019; Uz Kurt, 2017). Şekil 4'te pazar odaklı doğrusal yenileşme süreci modeline yer verilmiştir.



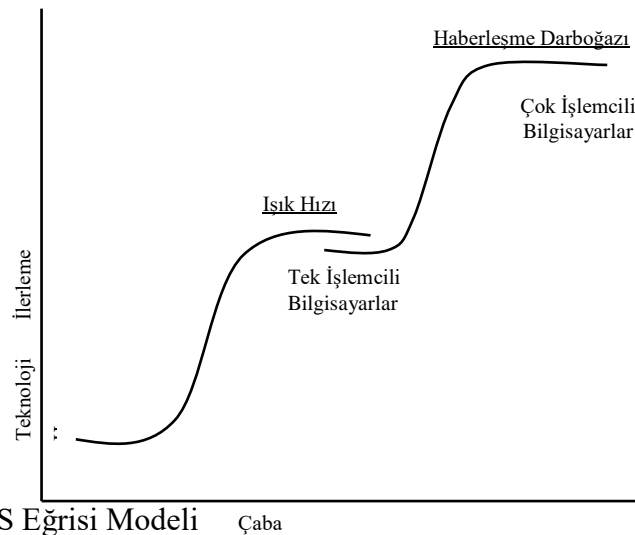
Şekil 4. Pazar Odaklı Yenileşme Süreci Modeli
Kaynak. Erbaşlar, 2019.

Şekil 4'te görüldüğü gibi pazar odaklı modele göre yenileşme süreci ihtiyacı tespit etme, araştırma geliştirme, üretme ve pazarlama aşamalarından; teknoloji odaklı modele göre ise araştırma geliştirme, üretme, pazarlama ve pazar ihtiyacının giderilmesinden oluşmaktadır (Erbaşlar, 2019; Uz Kurt, 2017). Şekil 5'te teknoloji odaklı yenileşme süreci modeline yer verilmiştir.



Şekil 5. Teknoloji Odaklı Yenileşme Süreci Modeli
Kaynak. Uzkurt, 2017.

Şekil 5'te görüldüğü gibi teknoloji odaklı yenileşme süreci modeli birbiri ardına gerçekleştirilen faaliyetlerden oluşmaktadır. Teknoloji odaklı yenileşme modelleri arasında Utterback ve Abernathy'in dinamik yenileşme modeli, Rosenkopf ve Tushman'ın teknoloji yaşam döngüsü modeli ve Foster'ın S eğrisi modeli yer almaktadır. Dinamik yenileşme modeli yenileşmeyi teknolojik gelişmeleri takip ederek yapılan üretim ve pazarlama faaliyetlerine bağlamaktadır (Utterback ve Abernathy, 1975). Teknoloji yaşam döngüsü modeli teknolojik yetersizliğin tetiklediği belirsizle başa çıkmak için yenileşme yapıldığını öne sürmektedir (Rosenkopf ve Tushman, 1998). Foster'ın S eğrisi modeli teknolojinin fiziki sınırlılıklar nedeniyle işlevini kaybetmesinin yenileşme zamanı geldiğini işaret ettiğini açıklamaktadır (Foster, 1986). Foster'ın S eğrisi modeline Şekil 6'da yer verilmiştir.



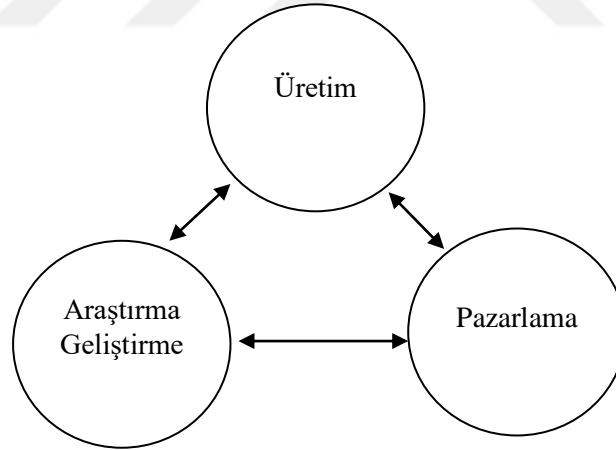
Şekil 6. Foster'ın S Eğrisi Modeli
Kaynak. Foster, 1986.

Şekil 6'da görüldüğü gibi mevcut bilgisayar teknolojisi ışık hızı fiziksel sınırına dayanması nedeniyle işlevini kaybettiğinde tek işlemcili bilgisayarlara, haberleşme darboğazı oluştuğunda ise çok işlemcili bilgisayarlara geçilmiştir. Böylelikle dinamik

yenileşme ve teknoloji yaşam döngüsü modellerine gelen doğru yenileşme zamanına vurgu eksikliği eleştirisi S eğrisi modeliyle giderilmektedir (Uzkurt, 2017).

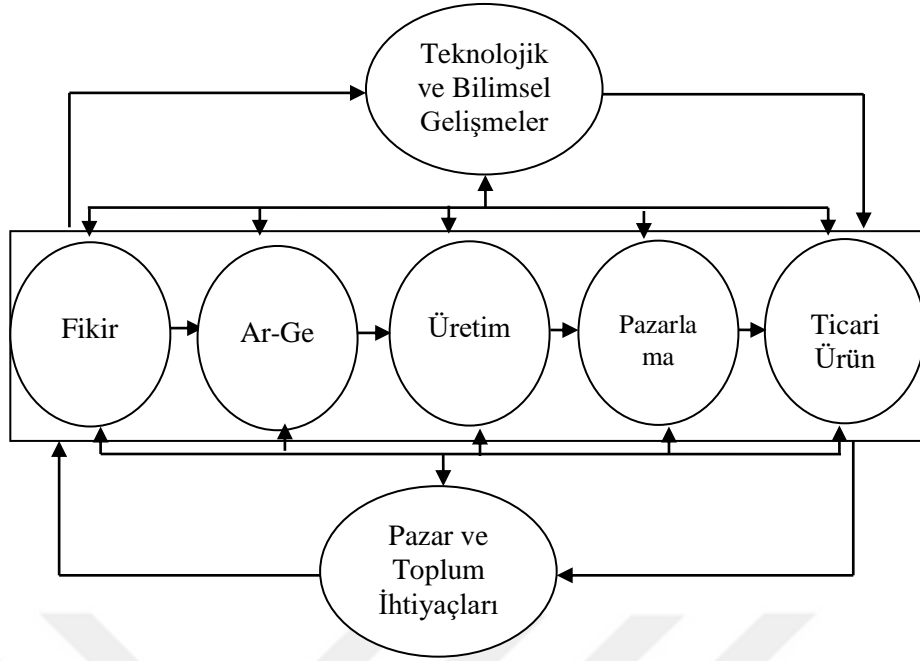
Doğrusal yenileşme süreci modellerine göre yenileşme sürecini ortaya çıkan yeni bir ihtiyaç veya işlevselliğini yitiren bir teknoloji tetiklemektedir. Doğrusal yenileşme modelleri yenileşme sürecinin başlangıç, amaç ve işlevlerini farklı açılardan ele alsa da özünde aynı yaklaşım bulunmaktadır. Pazar ihtiyacını gideren veya teknolojik bir soruna çözüm üreten yenileşme süreci belirli bir sırayla gerçekleştirilen aşamalardan oluşmaktadır.

Doğrusal Olmayan Yenileşme Süreci Modelleri. Doğrusal olmayan yenileşme süreci modelleri eş zamanlı, interaktif ve öğrenen ağ modellerinden oluşmaktadır. Teknoloji ve pazar odaklı modelin bileşiminden oluşan eş zamanlı yenileşme modeli yenileşmeyi birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak yürütülen araştırma geliştirme, üretim ve pazarlama faaliyetleri arasındaki etkileşimlere bağlamaktadır. (Erbaşlar, 2019; Uzkurt, 2017). Şekil 7’de eş zamanlı yenileşme süreci modeli bulunmaktadır.



Şekil 7. Eş Zamanlı Yenileşme Süreci Modeli
Kaynak. Uzkurt, 2017.

Şekil 7’de görüldüğü gibi eş zamanlı yenileşme süreci modeline göre faaliyetler birbiriyle iç içe, eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte interaktif yenileşme modeli ise örgüt içi ve dışı etkileşimlere bağlamaktadır. Şekil 8’de interaktif yenileşme süreci modeline yer verilmiştir.



Şekil 8. İntekaktif Yenileşme Süreci Modeli
Kaynak. Uzokurt, 2017

Şekil 8’de görüldüğü gibi interaktif yenileşme modeli teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile pazar ve toplum ihtiyaçlarının tetiklediği araştırma geliştirme çalışmalarına dayalı üretim ve pazarlama faaliyetleri yenileşmeyi sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi yenileşme sürecinin ardışık faaliyetlerden oluştuğunu ve birbirinden bağımsız faaliyetlerden oluştuğunu ileri süren modeller bulunmaktadır. Yenileşme süreci modellerinin kavranması yenileşmenin etkin yönetimi bakımından gereklidir. Bununla birlikte yenileşme uygulandığı alana göre ihtiyaç duyulan kaynak, sürecin niteliği, ulaşılmak istenen sonuç gibi çeşitli etmenler bakımından farklılık gösterdiğinden eğitimsel yenileşmeye dair ele alınmıştır.

Eğitimsel Yenileşme

Eğitimsel yenileşme eğitim örgütlerinin gelişmesini sağlayan çözümler sunan, mevcut eğitim uygulamalarından oldukça farklı, amaç odaklı faaliyetlerdir (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018). Başka bir ifadeyle eğitimsel yenileşme eğitim kalite ve verimliliğini arttırmayı, eğitimin olanak ve fırsatlarından daha fazla yararlanılmasını sağlamak amacıyla literatüre dayalı olarak gerçekleştirilen değişim uygulamalarıdır (Licht, Tasiopoulou ve Wastiau, 2017). OECD (2010) eğitimsel yenileşmeyi “eğitim sürecine performans ve paydaş memnuniyeti açısından değer

katmayı amaçlayan ve ölçülebilir sonuçlar doğuran her türlü dinamik değişim” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin çok amaçlı bir girişim olması eğitimsel yenileşmeyi güç ve hassas bir süreç haline getirmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Eğitimin birçok farklı bileşenine aynı anda odaklanılan ve yoğun çaba gerektiren eğitimsel yenileşme süreci başından sonuna etkin yönetilmek durumundadır (Hodges Daniel, 2000). Eğitimsel yenileşmenin uygulandığı alanlardan biri yükseköğretimdir ve yükseköğretimle birlikte var olmuştur.

Yükseköğretimde Yenileşmenin Tarihsel Gelişimi. Yükseköğretim var olduğundan itibaren dünya genelinde gelişmeye devam etmektedir (White ve Glickman, 2007). Yükseköğretimde yenileşmenin tarihsel gelişimi antikçağ ve ortaçağda, Humboldt üniversitelerinde, girişimci ve üçüncü kuşak, Türkiye’de yükseköğretimde yenileşme başlıklarıyla ele alınmıştır.

Antikçağ ve Ortaçağda Yükseköğretimde Yenileşme. Antik Çağ’da ortaya çıkan üniversitelerin ilki MÖ 387’de Atina’da kurulan Platon’un Akademi’sidir. Matematiksel ve akılcı düşünmenin temellerinin atıldığı *Akademi*, akademi ve akademisyenlik kelimelerine de kaynaklık etmektedir (Aydın, 2016). Akademi kavramı üniversitelerin yönetsel, eğitsel ve fiziksel anlamda yapılanmasında etkili olan kültürel miras birikimini temsil etmektedir (Baltes, 1993). Bu dönemdeki Akademi’nin 21. yüzyıl üniversitelerinde olduğu gibi kendine özgü statüsü, mevzuatı, eğitim programı bulunmakta ve bünyesinde yatakhane, sınıf, müze, kütüphane vb. barındırmaktadır (Brun, 2007).

Platon’un öğrencisi Aristoteles’in MÖ 334’te Atina’da kurduğu Lyceum ve Aristoteles’in öğrencisi Büyük İskender’in emriyle kurulan müze üniversitelerin ilk örnekleri arasındadır (Aydın, 2016). Sokrates Platon’un, Platon da Aristoteles’in görüşlerini etkilemiş; her biri kendi bakış açılarıyla yükseköğretime katkıda bulunmuştur (Atademir, 1974; Robin, 1939). Bu dönemde yükseköğretimde özellikle astronomi, biyoloji, fizik, mantık, metafizik, siyaset, felsefe, zooloji gibi alanlara ilerleme olmuştur (Baltes, 1993).

Orta Çağ’da öğreticilerin bir grup öğrenciyi eğittikleri “studium generale” adı verilen merkezlerde eğitim; öğretene-öğrenen ilişkisi ve öğretmen-öğrenci mesafesinden uzak, dostane bir samimiyet içermekteydi (Baltes, 1993; Çiftçi, 2010). Bu nedenle

ortaçağ üniversiteleri daha ziyade öğrenen ve öğretenlerin bir araya geldiği, ağırlıklı olarak kültür eğitimi verilen bir tür birlik niteliği taşımaktadır. Bu dönemdeki birlikler “farklı bilgilerin ya da disiplinlerin bir araya geldiği bilimler birliği” olarak nitelenemese de sonraki üniversitelerin ve bilimin gelişimine katkıda bulunmuştur (Aydın, 2016a).

Orta Çağ üniversiteleri; dönemin devlet yönetimi ve kilisesi tarafından özellikle istikrarı güçlendirdiğine inanılan ilahiyat ve hukuk alanlarında desteklenmiş, asillerin ve ruhban sınıfının sahip olduğu bazı ayrıcalıklar öğretmen ve öğrencilere tanınmıştır (Arslan, 2019; Saklı ve Akdoğan Akbulut, 2017; Wissema, 2009). En nihayetinde rönesans ve Fransız Devrimi'nin etkileriyle kilisenin otoritesi zayıflamış, dogmaların yerini bilimin akılcılığı almıştır (Arslan, 2005). Görüldüğü gibi antikçağ ve ortaçağda yükseköğretimde yenileşme daha ziyade yükseköğretim kurumu ve disiplinlerin temelini atılması biçiminde gerçekleşmiştir.

Humboldt Üniversitelerinde Yükseköğretimde Yenileşme. Bilimler birliği niteliğindeki ilk üniversiteleri 11. ve 12. yüzyıllarda kurulmuş, 13. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte kurumsal ve özerk bir yapıya bürünmüştür. 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesi dünyanın en eski üniversitesidir. Ardından kurulan Salerno (1096), Oxford (1096), Paris (1150), Cambridge (1209), Arrezzo (1215), Palencia (1218), Padua (1222), Napoli (1224), Montpellier (1289) Üniversiteleri ilk üniversiteler arasındadır. Bu dönemde kimi üniversitelerde ücret karşılığında tutulan, kimilerinde ise otorite olarak kabul gören öğretim üyelerinin öğrencileri uzun dönemli yetiştirme imkânı bulması akademik kadronun güçlendirilmesini ve bilimsel çalışmaların yoğunlaşmasını sağlamıştır (Arslan, 2019; Aydın, 2016a; Wissema, 2009).

19. yüzyılda hâkim olan milliyetçilik akımının etkisiyle yerleşen üniversiteler ulusun gururu olarak görülmüş ve öğretim ulusal dilde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerin ilk örneği 1810 yılında kurulan Humboldt Üniversitesidir. Ardından özellikle 1850-1950 yılları arasında Humboldt üniversiteleri olarak anılan yüzden fazla üniversite kurulmuştur. Bu dönemde öğretim üyesi ve öğrencilerin sahip olduğu imtiyazlar kaldırılarak, üniversiteler devlet tarafından finanse edilmiş ve endüstriyle ilişkilerinde belirgin bir sınır oluşmuştur (Wissema, 2009). Bununla birlikte Humboldt üniversitelerinin özerk ancak mali açıdan denetime tabii olması, kurullarca yönetilmesi, profesörler arasından rektörün seçilmesi, iş güvencesi sağlanması, fırsat eşitliği

bakımından toplumun tamamının erişimine açık olması gibi kendine özgü düzenlemeleri ardından kurulan üniversitelerde de uygulanmıştır (Çiftçi, 2010).

Bilimde ilerlemeyi temel amaç edinen Humboldt üniversiteleri saydamlık ilkesine dayanan bilimsel araştırmalar yürütmüş ve uzmanlaşmayı ön plana çıkarmıştır (Wissema, 2009). Bu nedenle üniversitelerin başarısı öğretim üyelerinin bilimsel performanslarına bağlanmış ve profesörlerin görevi bilim üretmek ve geleceğin araştırmacılarını yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Ancak Humboldt üniversiteleri araştırmaya fazla odaklanarak eğitimi ikinci plana attıkları, araştırma sayısını itibar ve tanıtım aracı olarak gördükleri yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Albulescu ve Albulescu, 2014).

21. yüzyılla birlikte milliyetçilik zayıflamış, uluslararası sınırlar şeffaflamış, ulusların birbiriyle etkileşimde bulunma zorunluluğu artmıştır. Bu durum ulusların yerelleşme ve küreselleşme ikilemiyle baş etme ve bunlar arasında işlevsel bir denge kurma güçlüğüyle karşılaşmasına neden olmuştur (Brzezinski, 1970). Benzer şekilde üniversiteler eğitimin kitleleştirilmesi, uluslararasılaşması ve süreklilik arz etmesi, bilimsel çalışmaların öneminin artması, yeterlilik ölçütlerinin küreselleşmesi, bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, uzaktan eğitimin yaygınlaşması gibi güçlüklerle baş etmek durumunda kalmıştır (Albulescu ve Albulescu, 2014).

Görüldüğü gibi Humboldt üniversiteleri döneminde üniversiteler bilimler birliği yapılanmasından uzaklaşarak üniversite kimliğine bürünmüş ve sayıca çoğalmıştır. Milliyetçilik akımının etkisiyle yerel ve ulusal hale gelen üniversiteler işlev, yapı ve süreçlerine dair düzenlemeler yapılmıştır. Özerk yapı, esnek süreç ve başta araştırma işlevinin temel alınmasına yapılan eleştiriler sonraki üniversiteler için yol gösterici olmuştur. Zira 21. yüzyılla birlikte yeni toplumsal ihtiyaç ve sorunlarla karşı karşıya kalan üniversiteler hızla yenileşmek durumunda kalmıştır.

Girişimci ve Üçüncü Kuşak Yükseköğretimde Yenileşme. Hızlı değişimin ritmini yerel çözümler üreterek yakalayan toplumlar küresel zorluklara ve sorunlara etkin çözümler getirmektedir (Albulescu ve Albulescu, 2014). Bu nedenle Humboldt üniversitelerinden temel nitelikleri bakımından farklı yapıda literatürde girişimci üniversite (Jarohnovich ve Avotins, 2013) veya üçüncü kuşak üniversite olarak adlandırılan üniversiteler ortaya çıkmıştır (Wissema, 2009).

Girişimcilikle yenileşme önkoşulları bakımından aralarında kavramsal bağlantılar bulunan iki farklı kavramdır. Bu nedenle girişimcilik eğitimi yeniliğe ve yeni girişimlere uygun kültürel temeller atmaktadır. Dünyada hızla artan sayıda üniversite yeni bir iş kurmak ve büyütmek için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazandıran özyeterlik, yaratıcılık, risk alma, bağlantı kurma gibi hususlarda girişimcilik destekleri vermektedir (EU ve OECD, 2018).

Girişimcilik üçüncü kuşak üniversitelerin önemli bir bileşenidir. Girişimciliği sosyal refah ve eşitliğin sağlanması için temel kaynak olarak niteleyen üniversiteler girişimci, rekabetçiliğin artırılması ve teori-uygulama bütünleşmesi için önemli bir araç olarak gören üniversiteler ise üçüncü kuşak olarak tanımlanmaktadır (Kyrö ve Mattila, 2012). İş modellerini kökünden değiştiren yenileşmelerle iş dünyasına yön vermeyi amaçlayan girişimci üniversiteleri karmaşık ve belirsiz çevrede yenileşmenin itici gücü haline almaktadır (Clark, 1998; Hannon, 2013).

Yenileşmenin yeni bilgi yaratmanın yanında girişimci bireylerin yetiştirilmesine bağlı olduğunu savunan girişimci üniversiteleri ticari kaygıları toplum yararının önünde tuttuğu izlenimi yarattığından kamu desteğinin azalması riskini beraberinde getirmektedir. Ayrıca girişimci üniversitelerin yükseköğretimi meta haline getirdiği, yükseköğretim kültürüne zarar verdiği, öğrencileri müşteri gibi gördüğü ve teorik bilgiye ürün gibi yaklaştığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Çetin, 2007). Bu eleştirilerin çözümü girişimciliğe gereken önemi vermekle birlikte temel odak haline getirmeyen üçüncü kuşak üniversitelerde saklıdır (Çiftçi, 2010).

Girişimcilik ve topluma katılımı ön planda tutan üçüncü kuşak üniversiteler bilginin üretilmesi, iş dünyası tarafından kullanılması ve rekabet koşullarının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır (Çiftçi, 2010; Jarohnovich ve Avotins, 2013). Zira bilgi, sosyal sermaye gibi kültürel kaynaklar küresel rekabet ve ekonomik büyümenin temel tetikleyicisi haline gelmiştir (Lukovis ve Zuti, 2013). Üçüncü kuşak üniversitelerin özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Wissema, 2009):

- Eğitim ve araştırma işlevlerinin yanında teorinin uygulamaya dökülmesini sağlamaktadır.
- Özel kuruluşların araştırma geliştirme birimi, teknopark gibi birçok paydaşla işbirliği halinde disiplinlerüstü araştırmalar yürüterek bilim ve teknolojinin güçlendirilmesini ve yaratıcılığı teşvik etmektedir.

- Uluslararası rekabetçi piyasa taleplerinin karşılanmasını sağlayan bir işleyiş sahiptir.
- Artan yükseköğretim talebini çoğunluğa standart derslerle kitlesel eğitim, görece daha nitelikli olanlara ise bilimsel derslerle elit eğitim vererek karşılamaktadır.
- Bünyesinde farklı uluslardan öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel bulundurması nedeniyle ortak dil olarak İngilizce kullanılmaktadır.
- Devletin doğrudan desteği ve müdahalesi bulunmamaktadır.

Üçüncü kuşak üniversitelerin öncülerinden olan Cambridge Üniversitesi öğretim üyesi ve öğrencileriyle fikri mülkiyetleri kendilerine ait olmak üzere, ortaklaşa yürüttüğü farklı bilimsel çalışmalarla yeni ürün ve hizmetler ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte üniversite bünyesindeki teknopol, girişimcilik merkezi, bilim parkı, danışmanlık birimi, kuluçka merkezi, sermaye grubu gibi oluşumlar Philips, Microsoft, Motorola, Nokia, Sekio, Toshiba gibi uluslararası birçok kuruluşa çeşitli konularda destek ve danışmanlık hizmeti vermektedir (Wissema, 2009).

Dünya üçüncü kuşağın ötesinde dördüncü ve hatta beşinci kuşak üniversitelere doğru gitmektedir (Ernek Alan, 2016). Yerel olarak yapılanmasını tamamlamış, uluslararası düzeyde kabul görmüş başarılı üniversite olmayı amaçlayan dördüncü kuşak üniversiteleri diğerlerinden farklılaştıran temel özellik stratejik bir yaklaşım benimseyerek çevrelerini geleceğe dönük olarak yapılandırmalarıdır (Lukovis ve Zuti, 2013; Pawlowski, 2009). Beşinci kuşak üniversiteler ise öğretim yeteneklerini kusursuz hale getirmiş, büyük ölçüde fark yaratan araştırmalar yürüten ve bilginin etkin kullanımında başı çeken üniversitelerdir (Wissema, 2009).

Sonuç olarak girişimci ve üçüncü kuşak üniversitelerde yenileşme küreselleşmenin getirdiği yeni koşullara iç ve dış çevreyle ortaklaşa çabayla uyum sağlanması ve uluslararası düzeyde önemli etkiler yaratılması biçiminde gerçekleşmiştir. Bundan sonraki dönemde dördüncü ve beşinci kuşak üniversitelerin devreye girmesiyle birlikte yükseköğretimde yenileşmenin stratejik adımlara dayalı olarak geleceği şekillendirmeye başladığı görülmektedir.

Türkiye’de Yükseköğretimde Yenileşme. Selçuklu dönemi Nizamülmülk tarafından 1068 yılında Bağdat’ta Nizamiye Medresesi kurulmuş; ardından Musul, Basra, Isfahan, Endülüs, Mısır ve Kuzey Afrika’da yaygınlaşmasıyla Nizamiye

Medreseleri olarak anılmıştır. İslami bilimlerin öğretildiği ve mesleki çalışmaların yapıldığı yükseköğretim niteliği taşıyan Nizamiye Medreseleri sonraki üniversitelerin yapılanmasında etkili olmuştur (Gürüz, 2003; Mızıkacı, 2019; Saklı ve Akbulut, 2017). Diğer sosyal kurumları içine alacak şekilde oluşturulan medrese yerleşkeleri bünyesinde cami, çalışma odası, kütüphane, okuma salonu, avlu, bahçe, öğretmen ve öğrenci odaları bulunmaktadır (Akyüz, 2014; Çelik, 2021; Taşer, 2010).

Osmanlı Devleti'nin ilk medreseleri Fatih, Bağdat, İznik, Ayasofya ve Süleymaniye medreseleridir. Medreselerde eğitim atama yoluyla gelen öğretmen üyelerince maaş karşılığında verilmekte; eğitim programı din ve hukuk, dil ve edebiyat, felsefe ve fen bilimlerinden oluşmakta; öğretim ise öğrenci sınıflara ayrılmadan ezbere dayalı, kitap bitirme usulüyle yürütülmektedir. Ayrıca fakülte, kütüphane, yemekhane, hastane, yurt ve konuk evinden oluşan medreselerin finansmanı gelirlerin yarısı öğrenci bursu olarak ayrılmak üzere vakıflar tarafından karşılanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet tarafından 1463 yılında İstanbul'da kurulan Fatih Medresesi'yle birlikte yürürlüğe konulan Fatih Kararnamesi üniversitelerin yapılanmasına rehberlik eden önemli bir kaynaktır. Yükseköğretim mevzuatı olarak kabul gören Fatih Kararnamesi medreselerin yönetim, eğitim programı ve akademik yapısını düzenlemektedir. III. Selim'in 1795'teki fermanında akademisyenlerin çalışma usulleri, yükselme yayın ve sınav gerekliliklerine değinilmiştir (Çelik, 2021; Gözütok, 2006; Gürüz, 2003; Saklı ve Akdoğar Akbulut, 2017; Mızıkacı, 2019).

İstanbul'da 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun'un, 1795'te Mühendishane-i Berri Hümayun'un kurulmasıyla medrese eğitiminden uzaklaşmış, Tıbbiye (1827) ve Harbiye (1834) kurulmuştur. 1845 yılında kurulan ve kelime anlamı "bilim yurdu" olan Darülfünun 1865 yılında dört bin kitapla birlikte yanınca kapatılmış; ardından 1869 ve 1874'te tekrar kurulmaya çalışılsa da nitelikli öğrenci, öğretmen ve kaynak yetersizliği nedeniyle başarılı olunamamıştır. Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve Mühendishane-i Berri Hümayun 1909 yılında Mühendis Mekteb-i Alisi adıyla birleştirilmiştir (Akyüz, 2014; Gürüz, 2003; Saklı ve Akdoğar Akbulut, 2017; Taşer, 2010). 1912'de eğitimin iyileştirilmesi amacıyla Meşruiyetin başındaki Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından Nizamname hazırlanmış ve I. Dünya Savaşı nedeniyle ülkelerinden ayrılan yirmi Alman bilim adamı Darülfünun kadrosuna katılmıştır. Ayrıca 1915'te araştırma kurumlarıyla ortak bilimsel çalışmalar yapılması kızlara özel İnas Darülfünunu; 1919'da da Hukuk, Tıp, Edebiyat ve Fünun Medreseleri kurulmuştur (Akyüz, 2014; Mızıkacı, 2019).

Darülfünun Cumhuriyet'in ilanının ardından 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla medrese ve diğer din okullarının kapatılmasıyla yeniden yapılandırılmış ancak köklü değişiklikleri benimsememesi ve topluma yararlı bilimsel çalışmalar yapılmaması nedeniyle başarısız olmuştur (Akyüz, 2014; Gürüz, 2003). Bu nedenle Darülfünun 1933'te yenileşmelere ayak uyduramadığı gerekçesiyle kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi açılmıştır (Ernek Alan 2016; Günay ve Günay, 2011; Taşer, 2010). İstanbul Üniversitesinin kurulması yetersiz bir kurumun kapatılmasından ziyade yeni üniversitelerin kuruluşuna dair bir yönerge oluşturma süreci olarak kabul görmektedir (Yücebaş, 2014). Nitekim İstanbul Üniversitesi toplumsal kalkınmada önemli rol üstlenmenin yanında yükseköğretim yönetiminde hiyerarşik yapılanmanın benimsenmesini sağlayarak modern yükseköğretim sisteminin temelini atmıştır (Arslan, 2005; Mızıkacı, 2019).

Cumhuriyet döneminde yükseköğretimde yenileşme dünyadaki yenileşmeyle paralel ilerlemiştir. 1933'ten itibaren Humboldt, 1950'lerden itibaren de girişimci ve üçüncü kuşak üniversite özelliklerini taşıyan üniversiteler kurulmuştur (Kavili Arap, 2010). Nitekim Türkiye'nin ilk üniversitesi olarak 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi, ortak milli kimlik ve tarihin tesisi için aracı kılınmış ulus devlet üniversitesi niteliği kazandırılmıştır (Yücebaş, 2014). Ayrıca İstanbul Üniversitesinde Alman Nazi yönetiminden kaçan bilim adamlarının görev alması İstanbul Üniversitesinin de Humboldt üniversiteleri gibi yapılandırılmasında etkili olmuş; amaçları araştırma yapma, bilgiyi ve kültürü yayma, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikte meslek elemanı yetiştirme olarak belirlenmiştir (Ernek Alan, 2016).

Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı 1 Kasım 1937 tarihli Türkiye'nin üç kültür bölgesine ayrılması ve öncelikle Ankara ve Van'da üniversite kurulması gerektiğini vurgulayan konuşması (Akyüz, 2014) yükseköğretimde yenileşmenin yönünü belirlemiştir. Bu doğrultuda 1946'da çıkarılan 4936 sayılı kanunla; Ankara'da birbirinden bağımsız olarak yapılanan Hukuk Fakültesi (1925), Ziraat Fakültesi (1925), Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (1937) ve Tıp Fakültesi (1943) gibi kuruluşlar birleştirilerek Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1944 yılında Mühendis Mektebi Alisi yeniden yapılandırılarak İstanbul Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Böylelikle Türkiye'deki üniversite sayısı üçe yükselmiştir (Gürüz, 2003; Taşer, 2010).

1946 tarihli 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'yla üniversitelerin genel; fakültelerin bilimsel ve yönetsel özerkliği güvence altına alınmış (Günay ve Günay, 2011), Üniversitelerarası Kurul kurulmuştur. Böylece yükseköğretim yönetiminin

kuralları detaylandırılmış, yönetim kendi organları tarafından oluşturulan kurullara bırakılarak demokratik yapı hâkim kılınmaya çalışılmıştır. Ancak 4936 sayılı kanunla üniversitelerin tüzel kişiliği tanınmış olsa da tam anlamıyla özerk ve demokratik yapının hala kurulamadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Arslan, 2005; Kavili Arap, 2010; Taşer, 2010).

Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren bölgesel kalkınmaya destek olmak için farklılıklardan kaynaklanan dezavantajları giderme, yenileşme sürecindeki toplum ve iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılama gibi amaçlarla üniversite kurulmaya devam edilmiştir (Saklı ve Akdoğan Akbulut, 2017). Bu durum yükseköğretimin temel işlevleri ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmadan etkin planlamadan uzak ve tutarsız uygulamalar yapılmasına neden olmuştur (Kavili Arap, 2010). 1950’li yıllarda kurulan üniversiteler arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1957) ve Atatürk Üniversitesi (1958) bulunmaktadır (Gürüz, 2003).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin 1965 yılında kurulmasıyla birlikte eğitim uzmanlık alanı olarak kabul görmüş ve öğretmenlik mesleği yükseköğretim düzeyinde bir kaynağa kavuşmuştur. Ardından Ankara Üniversitesi Hacettepe Tıp Fakültesi 1967 yılında Hacettepe Üniversitesi’ne, İstanbul Amerikan Robert Koleji ise 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi’ne dönüştürülmüştür. Diyarbakır Üniversitesi (1973), Çukurova Üniversitesi (1973), Cumhuriyet Üniversitesi (1974), İnönü Üniversitesi (1973), Fırat Üniversitesi (1975), 19 Mayıs Üniversitesi (1975), Bursa Üniversitesi (1975) ve Selçuk Üniversitesi (1975) kurulmuştur (Akyüz, 2014; Gürüz, 2003).

Türkiye’nin ilk uzaktan eğitim kurumu 1974-1975 eğitim öğretim yılında kurulan lise mezunlarına iş dünyasının ihtiyaç duyduğu vasıfları kazandırarak yükseköğretime artan talebi azaltmak amacıyla kurulan YAYKUR’dur. Yükseköğretim düzeyinde ilk uzaktan eğitim ise Eskişehir Anadolu Üniversitesine açık öğretim yapma görevinin 1982’de verilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Ardından Fırat Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi gibi birçok üniversite uzaktan eğitime başlamıştır (Bozkurt, 2017).

Rektör ataması, enstitü ve fakülte yapılanması, yükselme esasları gibi hususlarda çeşitli düzenlemeler 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’yla yapılmıştır. 1981 reformuyla yükseköğretim bünyesindeki kişi ve kurulların yönetimi benimsenmiş, Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasıyla kurumsal ve işlevsel bölünme ortadan

kaldırılmıştır (Arslan, 2005; Gürüz, 2003). Ayrıca üniversitelerin bilimsel özerklik ve kamu tüzel kişiliğine sahip olduğu belirtilerek idari özerklik kaldırılmıştır (Akyüz, 2014).

Yükseköğretim Kanunu'nun ardından üniversite sayısı giderek artmıştır. İlk özel üniversite olan Bilkent Üniversitesi 1984'te, Koç Üniversitesi 1992'de Kadir Has Üniversitesi 1996'da kurulmuştur (Gürüz, 2003). Yükseköğretimde 1992'de başlayan kitleselleşme artarak devam etmiştir. 1992-2002 yılları arasında 40, 2003-2008 yılları arasında da 51 adet üniversitenin kurulmasıyla üniversitesi olmayan şehir kalmamıştır (Arslan, 2019; Kavili Arap, 2010). 2013 yılı itibarıyla 104'ü devlet, 71'i vakıf olmak üzere toplam 175 (Akyüz, 2014) üniversite varken bu sayı 2022 yılı itibarıyla 129'u devlet, 75'i vakıf olmak üzere toplamda 204'e ulaşmıştır (Yükseköğretim Bilgi Sistemi, 2022). Ancak üniversite-devlet ilişkilerinin kurumsallaşmadığı Türkiye'de model arayışı ve uluslararası düzeyde öğrenci ve öğretim elemanı beklentilerini karşılayan standartlar belirlenmesi ihtiyacı devam etmektedir (Arslan, 2019; Taşer, 2010).

Türkiye'deki yükseköğretimde yenileşmenin dünyadaki Antik Çağ ve Orta Çağ, Humboldt, girişimci ve üçüncü kuşak üniversitelerdeki yenileşmelere ayak uydurduğunu söylemek mümkündür. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde özellikle örgüt yapısına dair önemli yenileşme düzenlemeleri yapılmış olsa da eğitim öğretim ezber dayalı olarak yürütülmüştür. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde eğitim öğretimin iyileştirilmesi, bilimsel çalışmalara ağırlık verilmesine yönelik yenileşmeler yapılsa da başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1950'lere gelindiğinde yükseköğretimin işlevleri ve toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmadan atılan tutarsız adımlar söz konusu olmuştur. Ardından dünyadaki aksine yükseköğretimde yenileşme geri planda tutularak daha ziyade örgüt sayısının çoğaltılmasına odaklanılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de yükseköğretimde yenileşmenin dünyadaki gelişmeleri yakalamak için ivme kazanması gerektiği açığa çıkmaktadır. Bu noktada yükseköğretimde yenileşme yönetimi önem kazandığı ileri sürülebilir.

Yükseköğretimde Yenileşme Yönetimi. Yükseköğretimde yenileşme özgün bir düşünme biçimine dayanarak yapılan performans veya paydaş memnuniyetini arttıran yenilikler biçiminde kendini göstermektedir (ECDET, 2014; White ve Glickman, 2007). Yenileşme yönetimi ise duruma özgü farklı yönetim yaklaşımlarının işe koşulduğu, paydaşların etkin katılımını esas alan bir yönetim anlayışını gerekli kılmaktadır.

Yönetişim anlayışı örgütün yapı, süreç ve kültürüne göre şekillenmekte; organik yapı, esnek süreç ve yenilikçi kültürden beslenmektedir (Özdemir, 2019; Uzurt, 2017). Organik yapı bilginin yayılmasını ve farklı karakterdeki bireylerin uyumlu çalışmasını, esnek süreç köklü başarılarla rağmen yenileşmenin rahatlıkla uygulanmasını, yenilikçi kültür ise fikir paylaşımı, deneme girişimleri ve yaratıcılığı destekleyerek yenileşmeyi kolaylaştırmaktadır (Christensen, 2018; Govindarajan ve Trimble, 2017; Erbaşlar, 2019; Özdemir, 2019; Özkent, 2018; White ve Glickman, 2017).

Üniversitelerin merkez, ofis ve paydaşlarla ortak girişimleri vb. nedeniyle artan matriks yapısı güç geçtikçe yenileşme yönetimini zorlaştırmakta, yönetişimin önemini arttırmaktadır (Bradshaw ve Fredette, 2009). Hızla değişen çevre beklentilerine karşılık vermek amacıyla kurulan proje ekiplerinden oluşan matriks yapının temel başarı ölçütü yeniliktir. Proje ekiplerinin farklı birim üyelerinden oluşması ve görev sonunda kendi birimlerine geri dönmesi ikili emir komuta zinciri ve ekipler arası çatışma sorunlarına neden olmaktadır (Balcı, 2010; Balcı, 2014). Bu nedenle matriks yapının istenen düzeyde yenileşme getirmesi için ikili emir komuta zincirinin yarattığı karmaşayı gideren ve çatışma sorunlarını çözen yönerge, strateji ve politikalar benimsenmelidir.

Üniversitelerin sahip olduğu yeni fikir ve iş modellerinin denenmesine imkân veren esnek süreçler yenileşmenin yarattığı performans ve paydaş memnuniyeti artışından tam anlamıyla yararlanılmasını sağlamaktadır. Yükseköğretim süreçleri örgütün girişimcilik ve özerkliği düzeyinde esneklik göstermektedir. Üniversitenin başta sadece kendisini ilgilendiren öğretim elemanı temini, bütçeleme olmak üzere çeşitli konularda herhangi bir kurum veya kuruluşun takibi, kontrolü veya etkisi olmadan karar alma ve uygulama iradesine sahip olması gerekmektedir. Aksi halde yükseköğretimde yenileşmeden söz etmek mümkün değildir (Aykurt, 2019; ECDDET, 2014; White ve Glickman, 2007).

Yenilikçi kültür örgüt genelinde kurulan iletişim ağlarıyla tüm yenilik önerilerinin değerlendirilmesini sağlamakta, özgün fikir üretimini desteklemektedir. Üniversite mensuplarının girişimci, motivasyon ve özerkliği yüksek heterojen gruplardan oluşması ve farklı paydaşların sürece dahil olması yeniliklerin köklü ve yaratıcı olmasını sağlamakta, yenileşmenin başarısını arttırmaktadır (Satell, 2017; Tierney ve Lanford, 2016; White ve Glickman, 2007). Bu noktada yenileşme sistemleri örgüt paydaşlarının birlikte hareket etmesini sağlayan etkin işbirlikleri kurulmasına aracılık etmektedir (Arslan, 2019; Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Kuşçu, 2019; Luecke, 2015; Özdemir, 2019; Özkent, 2018; White ve Glickman, 2007).

Yenileşme sistemleri yeni bilginin ulus, bölge ve sektör düzeyinde yaygınlaşmasını sağlayan örgüt ve toplum etkileşimlerini arttırmaktadır. Bu noktada üniversiteler ulusal ve uluslararası yenileşme sistemlerinin kurulmasında merkezi rol oynamaktadır. Yükseköğretimde yenileşmenin etkisi sistemler aracılığıyla toplum geneline yansıtılmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde yenileşmenin etkin yönetimi önem arz etmektedir (Albulescu ve Albulescu, 2014; Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Blass ve Hayward, 2014; Brown ve Duguid, 1996; ECDET, 2014; Carlsson, Jacobsson, Holmen ve Rickne; 2002). Bu bağlamda yükseköğretimde yenileşmede örgüt içinde yönetim yaklaşımının, örgüt dışında ise yenileşme sistemlerinin söz sahibi olduğu görülmektedir.

Kotter'in 8 adımlı yenileşme yönetim modeli yükseköğretimin kendine özgü yapı, süreç ve kültürüne uygun bir yenileşme yönetim modeli olarak öne çıkmaktadır (Hasnain, 2022). Dünya genelinde birçok kar amacı gütmeyen kurum ve kuruluş tarafından uygulanan Kotter'in 8 adımlı yenileşme modelinin başarısı kanıtlanmıştır (Richesin, 2011). Model; (1) acil yenileşme ihtiyacı hissinin yaratılması, (2) güçlü bir öncü yenileşme koalisyonu kurulması, (3) yenileşme vizyonu oluşturulması, (4) açık iletişimin hâkim kılınması, (5) yenileşme engellerini ortadan kaldırılması, (6) kısa vadeli kazanımların belirlenmesi, (7) kazanımların uzun vadeli hale getirilmesi ve (8) yenileşmenin kurumsallaştırılması aşamalarından oluşmaktadır (Kotter, 1995). Bu bağlamda Kotter'in 8 adımlı yenileşme yönetim modelinin doğrusal veya doğrusal olmayan tüm yenileşme süreçlerinde uygulanması ve ihtiyaç duyulan yönetim yaklaşımının benimsenmesini sağlaması mümkündür.

Yükseköğretimde Yenileşme Boyutları. Bütünleşik bir faaliyet olan yükseköğretimde yenileşme, boyutlarının tamamında başarılı olunmadıkça istendik düzeyde performans ve paydaş memnuniyeti getirmemektedir. Yenileşmenin boyutları uygulandığı alanın kendine özgü nitelikleri gereği farklılaşmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde yenileşmenin ilk adımı boyutlarının kavranmasıdır (Bessant ve Tidd, 2018; OECD, 2010). Yükseköğretimde yenileşme paydaşlar arasındaki etkileşimlere dayalı olarak yerine getirilen eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretimde yenileşme yükseköğretimin işlevlerinde köklü değişikliklerden ziyade daha iyi yapmanın yeni yollarının keşfedilmesini ve farklılaşmayı sağlamaktadır ve kaçınılmazdır (Albulescu ve

Albulescu, 2014; ECDET, 2014; Porter, 2002). Bu bağlamda yükseköğretimin kendine özgü yapısının gerektirdiği yenileşme boyutlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Teknolojik yetersizliğin tetiklediği belirsizlik ve mevcut teknolojilerin işlevini kaybetme hızının artması teknolojik yenileşmeleri tetikleyen araştırmalara olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu nedenle araştırma işlevi odağını teknoloji dijital alana kaymaktadır (Erbaşlar, 2019; Foster, 1986; OECD, 2010; Rosenkopf ve Tushman, 1998; Uz Kurt, 2017). Buradan hareketle yükseköğretimde yenileşme eğitim öğretimde yenileşme, teknoloji dijitalde yenileşme, topluma hizmette yenileşme ve işbirliğine dayalı yenileşme boyutlarıyla ele alınmıştır.

Eğitim Öğretimde Yenileşme (Education Innovation). Yükseköğretimde yenileşmenin odağındaki eğitim öğretimde yenileşme; eğitim programı, öğretim teknik ve materyalleri, ölçme değerlendirme yöntemleri gibi eğitim öğretim sürecine dair yenileşmelerdir (Blass ve Hayward, 2014; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018). Eğitim öğretimde yenileşme öğrenci katılımını artırma, öğrenme çıktılarını iyileştirme, ders çeşitliliğini ve erişilebilirliği artırma gibi konularda genellikle teknoloji tabanlı olarak gerçekleşmektedir (ECDET, 2014). Dolayısıyla eğitim öğretimde yenileşme üniversitelerin çeşitli konularda donanım kazanmasını gerektirmektedir.

Küresel dünya bilgi toplumu ihtiyaçlarını karşılama, yeni toplumsal rol ve sorumlulukları üstlenme, değişen koşullarla başa çıkma gibi yeni yaşam becerileriyle donatılmış mezunlara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle üniversiteler mezunlarının işe giriş koşullarının yanında performanslarını meslek hayatı boyunca istedik düzeyde tutmasını sağlamaya odaklanmak durumundadır. Yükseköğretim geleceğin belirsizliğiyle yüzleşmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştıran fikir ve deneyimleri sentezleme, farklı bakış açıları geliştirme, derin öğrenme, analitik düşünme gibi yeni yaşam becerileri kazandırılmalıdır (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; OECD, 2012; Stallings, 2002). Bu nedenle üniversiteler geniş kitlelere uygun ve erişilebilir eğitim programları oluşturmalı, küresel dinamikler ve yerel ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmelidir (Arciénaga Morales, Nielsen, Bacarini, Martinelli, Kofuji ve García Díaz; 2018; White ve Glickman, 2017). Buradan hareketle yükseköğretimin iş dünyasının güncel ihtiyaçlarını karşılayan, topluma yeni yaşam becerileri kazandıran güncel eğitim programı yenileşmelerini hayata geçirmek durumundadır.

Üniversite öğrencilerinin değişen karakteristik özellik, beceri, beklenti ve ihtiyaçları farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle üniversiteler içerik, kapsam ve sınırları bakımından geniş ve çeşitli bir öğretim yöntem ve tekniği yelpazesi sunmalıdır (ECDET, 2014; OECD, 2012; Weber, Johnson ve Tripp, 2013). Nitekim ders ve seminerlerin yerini gün geçtikçe öğrencilere daha fazla bağımsız çalışma alanı sunan çevrimiçi, hibrit, proje tabanlı, sanal öğrenme gibi öğretim yöntem ve teknikleri almaktadır. Alternatif öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci motivasyonu, memnuniyeti ve öğrenmeye yönelik tutumları olumlu etkilemenin yanında iletişim ve takım çalışması gibi kişilerarası becerileri güçlendirmektedir (ECDET, 2014; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; OECD, 2007; OECD, 2012). Bu bağlamda eğitim öğretimde yenileşme yeni nesil öğrenci beklenti ve ihtiyaçları odağında farklı alanlardaki yenileşmelerden yararlanarak gerçekleştirilmektedir.

Farklı eğitim hedeflerini tanılayıcı değerlendirmenin yanında yenilik için çeşitli becerileri ele alan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle üniversiteler öğrenci performansını ve öğrenmeyi ölçmek, öğrenme sonuçlarını ortaya koymak için öğrenci ve öğrenme süreci odaklı, yenilikçi ölçme değerlendirme yöntemleri geliştirmek durumundadır. Bununla birlikte eğitim öğretimde yenileşmeyi eğitim öğretim süreçlerine taşıyan öğretim üyelerinin mesleki gelişimleri önemli hale gelmektedir. Öğretim elemanları eğitim öğretimde yenileşmelere uygun etkili materyal oluşturma, öğrenci katılımını teşvik etme, hızlı dönüt verme, etkili soru sorma, teknoloji okuryazarlığı gibi çeşitli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır (OECD, 2010; OECD, 2012; Taşkıran, 2017; White ve Glickman, 2007). Dolayısıyla üniversiteler eğitim öğretim sürecini etkili kılan yenileşmelerle birlikte yenilikleri öğrenme ortamlarına taşıyan öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerine gereken önemi vermek durumundadır.

Eğitim öğretimde yenileşmelerin uluslararası düzeyde geçerli kılınması oldukça güç ve maliyetlidir. Ancak yükseköğretim gün geçtikçe işlevlerini uluslararası düzeyde kaliteli yürüten bir kuruma dönüşmekte, üniversitelere daha fazla uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı dâhil olmaktadır. Üniversitelerin uluslararası düzeyde kabul görmesi, yerel ve uluslar arası ödüller alması ve öğretim üyelerinin mesleki kariyeri uluslararasılaşma düzeyini belirleyen etmenlerdendir. Ayrıca uluslararasılaşmanın farklı ulusal sistemlerde kazanılan niteliklerin karşılaştırılması, eğitim programlarının ve mezunların uluslararası nitelik kazanması ve öğretim elemanlarının uluslararası düzeyde

referans alınması gibi katkıları bulunmaktadır (Barclay, Mathern ve Barclay, 2019; ECDET, 2014; White ve Glickman, 2007).

Uluslararasılaşmanın eğitim programlarının standartlara uygun hale getirilmesi, birbiriyle çelişen beklenti ve hedeflere sahip öğrencilerin uyumunun sağlanması gibi aşılması gereken bir dizi zorluğu beraberinde getirmesi yükseköğretimde yenileşmenin önemini arttırmaktadır. Akreditasyon üniversitelerin uluslararası düzeyde itibar ve statüsünü belirleyen önemli uluslararası ölçütler sunmaktadır. Eğitim öğretim süreçleri kalite ve verimlilik standartlarına uygun olarak yürütülmeli; öğrenme çıktısı, öğrenci terki gibi çeşitli ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli; istenen sonuçlar elde edilse dahi yeni koşullarda eğitimin nasıl yapılması gerektiği sürekli sorgulanarak vizyon güncel tutulmalı, yenileşme sürdürülmelidir (Barclay, Mathern ve Barclay, 2019; Brown ve Duguid, 1996; ECDET, 2014; Stallings, 2002; Finley, Saeger ve Wicham; 2021). Bu bağlamda uluslararasılaşma yenileşmenin belirli yönergeler doğrultusunda yürütülmesine ve değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Eğitim öğretimde yenileşme yeni nesil öğrenci ve toplum ihtiyaç ve beklentilerini temel alan ve eğitim öğretim sürecini doğrudan etkileyen yenileşmelerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretimde yenileşme üniversitenin yanında eğitim öğretim sürecinde anahtar rol üstlenen öğretim üyelerinin mesleğin yeni gereklilikleriyle donatılmış olmasını gerektirmektedir. Üniversitenin dâhil olduğu akreditasyon, uluslararasılaşma gibi süreçler belirli yönergeler doğrultusunda yürütülmesini ve değerlendirilmesini sağlamanın yanında yenileşmeyi teşvik etmektedir.

Teknoloji Dijitalde Yenileşme (Technology Digital Innovation). Teknoloji dijitalde yenileşme dijital öğrenme ve araştırma altyapısı, güncel dijital öğretim teknolojileri, uzaktan eğitim olanakları, bilgi sistemleri gibi konularda gerçekleşen yenileşmeleri kapsamaktadır (Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018). Teknoloji dijitalde yenileşme, geleneksel yöntemleri tamamen ortadan kaldırmaktan ziyade yeni iş modelleriyle işlevsel bir bileşimini ortaya koyarak iyileştirmektedir (Brown, 2002; Ghemawat, 2017; Porter, 2002). Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilim insanlarının toplumsal konulardaki otoritesini azaltmakta, üniversitenin bilgiyi yayma ve toplumla etkileşim kurma biçimlerini farklılaştırmakta ve yükseköğretimin bilgiyi koruma rolünü zayıflatmaktadır (ECDET, 2014). Buradan

hareketle teknoloji dijitalde yenileşme yükseköğretimin farklılaşan rollerine uyumunu kolaylaştırmakta, bilim insanlarını güçlendirerek otoriteyi toplum nezdinde sürdürmelerini sağlamaktadır.

Fiziksel donanım, çevrimiçi öğrenme ortamı, teknolojik altyapı, yönetim sistemleri ve yazılım gibi alanlarda yapılan teknoloji dijitalde yenileşme başta öğretim üyesi ve öğrenci olmak üzere farklı eğitim paydaşının bir araya gelmesini sağlamaktadır. Böylelikle teknoloji dijitalde yenileşme yükseköğretimin öğrenme yaşantısını zenginleştirme, meslektaş etkileşimi sağlama ve toplumla bağ kurma amaçlarına hizmet etmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin kütüphane, öğrenme öğretme ortamlarına dair fiziksel donanım ve teknolojik altyapı yenileşmelerinin yanında ekip projeleri, sanal iş projesi ve sanal öğrenme toplulukları öne çıkmaktadır (Brown ve Duguid, 1996; OECD, 2007; OECD, 2012).

Ekip projelerinin temelinde proje tabanlı öğrenme, açık uçlu problem çözme ve ekip çalışması bulunmaktadır. Bilişim, mühendislik vb. alanlarda hali hazırda faaliyet gösteren paydaşlara ait projeler farklı uzmanlık alanlarına sahip öğrencilerden oluşan farklı bölgelere yayılmış ekipler tarafından yürütülmektedir. Kimi zaman diğer projelerle birleştirilen ekip projelerinde öğrenciler üye veya lider olarak görev almak ve çalışmalarını konusunda uzman grubunu ikna etmek durumundadır. Sanal iş projesine ekip üyesi olarak katılan öğrenciler birebir iş dünyasının dönütlerine uygun olarak şirket kurmakta ve tüm girişimcilik deneyimini kazanmaktadır. Geleneksel eğitimin teknolojik altyapı desteğiyle sanal ortamda taklit edildiği sanal öğrenme toplulukları ise fiziksel sınırların aşılması, sosyal ağların genişletilmesi ve daha fazla etkileşim ve deneyim kazanılması suretiyle öğrenme yaşantısının zenginleştirilmesini amaçlamaktadır (Landin ve College, 2017; OECD, 2007; OECD, 2012). Böylelikle teknoloji dijitalde yenileşme yükseköğretimin eğitim öğretim işlevinin yerine getirme şeklini farklılaştırarak iyileştirmektedir.

Teknoloji dijitalde yenileşmenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları arasında Udacity, Udeemy, Emma European MOOCs gibi kitlesel çevrimiçi kurslar; açık öğrenme kaynakları, ders videoları, elektronik kitap ve öğrenme materyalleri, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan ders anlatımları, öğrenme yönetim sistemleri, podcasting bulunmaktadır. Toplum genelinin katılımına açık çevrimiçi öğrenme ortamları yükseköğretimin zaman ve bütçe ayırma gibi külfetlerine katlanmadan saygın öğretim üyelerinden ders alma ve öğrenme yaşantısını kendi koşullarına uygun olarak planlama imkânı sunmaktadır. Böylelikle yükseköğretim mezunlarının istenen

niteliklere sahip olmasını sağlayan çevrimiçi öğrenme ortamları örgün eğitimi tamamlayıcı rol üstlenmektedir. Nitekim uzaktan eğitimle örgün eğitimin dengeli bileşimi eğitimin kalitesine büyük oranda katkıda bulunmaktadır (ECDET, 2014; Harley, 2002; Özkent, 2018; Tierney ve Lanford, 2007). Bu bağlamda teknoloji dijitalde yenileşme yükseköğretimin erişilebilirliğini arttıran uygulamalar içermektedir.

Teknoloji dijitalde yenileşme idari ve destek hizmetlere dair kütüphaneler, öğrenme öğretme ortamları, üniversite binasına gibi alanları kapsayan çeşitli kurumsal düzenlemelerle birlikte yürütülmek durumundadır. Üniversite kütüphaneleri birçok terminal, çoklu ortam araştırma noktası ve yabancı veritabanı bağlantılarıyla bilgi edinmenin merkezi haline getirilmelidir. Öğrenme öğretme ortamları gereken teknolojik donanımın yanında bitki, sallanan sandalye, kanepeler gibi mobilyalar olan rahat alanlara dönüştürülmelidir. Ayrıca öğretim üyesi odaları öğrenme öğretme ortamlarının yakınına yerleştirilmeli ve ortak çalışma alanına sahip bileşik büroların yanında odaklanmayı kolaylaştıran ayrı alanlar barındırmalı, mobilyalar çok yönlü kullanıma imkân tanınmalıdır. Bununla birlikte üniversite binasının aydınlatma, iklimlendirme, atık yönetimi gibi sürdürülebilir kalkınmaya dayalı çevre uygulamalarıyla donatılmalıdır. Zira fiziksel donanım bireyin davranışlarını sınırlamak veya desteklemek suretiyle gayri resmi ortamlarda örtük bilgi paylaşımının artması gibi- yönlendirmektedir (Brown ve Duguid, 1996; Ghemawat, 2017; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; OECD, 2007). Görüldüğü gibi teknoloji dijitalde yenileşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere ayak uydurmanın yanında üniversitenin fiziksel donanımının teminini de kapsamaktadır.

Öğrenme analitiği ve akademik analiz teknoloji dijitalde yenileşmede önemli gelişmelerdendir. Öğrenme analitiği öğrenme yaşantılarına dair büyük veri yığınlarına dayanan analizlerle belirlenen öğrenci eğilim ve tutumlarının öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla kullanılmasıdır. Akademik analiz ise öğrenci, öğretim üyesi, üniversite ve politika yapımcıların eğitimle ilgili kararlarına temel oluşturan öğrenme analitiğine dayalı analizlerdir. Öğrenme analitiği öğrencilerin eğitim tercihleri, öğrenme yaklaşımları ve performanslarına ilişkin verilerden bilinçli kararlar alınmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenme analitiği öğrencilerin gittikçe daha gelişmiş beceri ve teknolojik yetkinliklerle yükseköğretim sürecine dâhil olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme analitiği ve akademik analiz gün geçtikçe üniversite performansını tespit, takip ve geliştirme aracı haline almaktadır (Ferguson,

2012; ECDET, 2014). Bu durum öğrenme analitiğine yükseköğretimin mevcut ve gelecekteki iş modellerini şekillendirdiğini işaret etmektedir.

Öğrenme analitiği standart bir eğitim programından ziyade öğrenme biçimi, deneyimi gibi öğrencinin kendine özgü özelliklerine göre öğrenme kaynağı, sosyal etkileşim gibi öğrenme yaşantısı önerilerinde bulunmaktadır (ECDET, 2014). Bu nedenle öğrenme analitiğinin öğrenme bilimiyle bağlantı kurulması, öğrenci motivasyonu ve ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve verilerin etik ilkeler doğrultusunda kullanılması gibi konularda aşılması gereken güçlükleri bulunmaktadır (Ferguson, 2012). Bu nedenle beyin gibi yeni araştırma alanlarında yürütülen öğrenme ortamlarıyla ilgili disiplinler arası araştırmalar eğitim programı tasarımı, öğretme ve değerlendirmeye yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesine temel oluşturmaktadır (OECD, 2010; OECD, 2012). Görüldüğü gibi öğrenme analitiği yükseköğretimin işlevlerinden beslenerek gelişmeye devam etmektedir.

Üniversitenin fiziksel ve teknolojik altyapısını güçlendiren teknoloji dijitalde yenileşme yükseköğretimin işlevlerini ve çeşitli sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırmakta ve toplum nezdinde bilim insanlarının otoritesini korumasına katkıda bulunmaktadır. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler teknoloji dijitalde yenileşme ihtiyacının hep var olacağını göstermektedir. Bu nedenle üniversiteler özgün ve yenilikçi araştırmalarla teknoloji dijitalde yenileşmenin öncüsü olmak, yükseköğretimin farklılaşan rollerine uyum sağlamak durumundadır.

Topluma Hizmette Yenileşme (Community Services Innovation). Topluma hizmette yenileşme, yükseköğretim paydaşlarının değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan kamu hizmeti ve sosyal sorumluluk faaliyeti niteliği taşıyan yenileşmelerdir. Sosyal uyum ve bütünleşmeyi sağlayarak toplumun ortak geleceğini şekillendiren topluma hizmette yenileşme yükseköğretimin kaliteli ve eşitlikçi çıktılar üretme, erişilebilirliği artırma, öğrenciyi merkeze alma gibi sorumluluklarını yerine getirmesine katkıda bulunan yenilikçi çözümler üretmektedir (Albulescu ve Albulescu, 2014; Aydın, 2016a; ECDET, 2014). Yeni bilginin topluma yansıtılması, yeni dünya koşullarına toplumun uyumu ve toplum genelinde kamu yararı bilincinin oluşturulması toplumsal hizmette yenileşmenin odaklandığı konular arasındadır.

Üniversite bünyesinde yeni bilgi, beceri, keşif, iş modeli gibi yenileşmelerin toplum genelinde yaygınlaşmasını sağlayan araştırma, kuluçka ve inovasyon

merkezleri, teknoloji transfer ve işbirliği ofisleri, teknopark gibi yapılar bulunmaktadır. Ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunan bu yapılar toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli hizmetler sunarak yeni bilginin toplum genelinde yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu amaçla yürütülen hizmetler arasında yeni fikirleri deneme fırsatı sunma, toplumsal gelişmeye katkı sağlayan özgün araştırmalar yapma, diğer örgütlerin yenileşme sürecine öncülük etme gibi çalışmalar bulunmaktadır (Barbak, Burmaoğlu ve Esen, 2016; Dağlar, 2018; Değerli ve Tolon, 2016; Erün, Kılıç ve Eren, 2016; Mete ve Özdemir, 2018; Yalçıntaş, 2014). Görüldüğü gibi yükseköğretimdeki ofis, merkez gibi yapılanmalar topluma hizmette yenileşmede aktif rol oynamaktadır.

Dijitalleşme farklı öğrenme şekli ve güçlüklerine sahip bireylerin yükseköğretime erişimini kolaylaştırmakla birlikte (White ve Glickman, 2007) mali müşavirlik, sigorta uzmanlığı, pilotluk, ekonomistlik gibi birçok saygın mesleği yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle üniversiteler yaratıcı ve sosyal zekâ gibi birçok yeni yaşam becerisini toplum genelinde yaygınlaştırma stratejileri uygulamak durumundadır (Frey ve Osborne, 2017; Tierney ve Lanford, 2016). Bu kapsamda üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri iş dünyası ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaya yönelik inovasyon, analitik ve sezgisel karar verme gibi konularda eğitim, kurs, seminer gibi etkinlikler düzenlemektedir (Antonio, Astin ve Cress, 2000; Dağlar, 2018; Finley, Saeger ve Wicham, 2018; Mykhailyshyn, Kondur ve Serman, 2018; Yüksel, Uçkun, Dinçel ve Demir, 2013). Böylelikle üniversitenin toplumu yeni yaşam koşullarına hazırlama görevi yerine getirilmektedir.

Öğretim üyeleri bilgiyi üreten ve yayan bilim insanı, öğrenciyi donanımlı hale getiren öğretici ve kamu hizmetlerinin iyileştirilmesini sağlayan profesyonel olarak topluma hizmette anahtar rol üstlenmektedir. Ancak öğretim üyelerinin bireysel çabaları aşırı iş yükü, üst yönetim desteğinin olmaması, yenileşme sürecinin etkin yönetilememesi gibi nedenlerle yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğrenciler hizmet ederek öğrenme yaklaşımı kapsamında iklim değişikliği, çevre kirliliği, sağlık gibi birçok farklı konuda yürütülen topluma hizmette yenileşme çalışmalarına dâhil olmaktadır. Bu noktada öğretim üyelerinin eğitim paydaşlarınınca desteklenmesi, akademik özerklik ve yetkilendirmeyle güçlendirilmesi; öğrencilerin topluma hizmete katılıma teşvik edilmesi yenileşmenin etkisini arttırmaktadır. Bununla birlikte istenen düzeyde topluma hizmette yenileşme için kamu yönetiminde yönetim anlayışının benimsenmesi ve toplum geneline kamu yararı bilincinin aşılması önem arz etmektedir (Antonio, Astin ve

Cress, 2000; Aydın, 2016a; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; Rof, Bikfalvi ve Marques, 2020). Bu bağlamda topluma hizmette yenileşme üniversite paydaşlarının tamamının ortak çabasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim örgütlerindeki her türlü yenileşme toplum faydası gözetilerek yapılması gerektiğinden (Bursalıoğlu, 2013) eğitim öğretimde ve teknoloji dijitalde yenileşme aslında topluma hizmette yenileşmeye katkıda bulunmaktadır. Ancak yükseköğretimin toplumla birlikte, toplum için var olduğu göz önünde bulundurulduğunda topluma hizmette yenileşmenin başlı başına ele alınması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda topluma hizmette yenileşme yükseköğretim işlevlerinin öncelikli olarak toplumun çeşitli kesimlerinin veya bütünüünün yararına yenileşmeler getiren biçimde yürütülmesidir.

İşbirliğine Dayalı Yenileşme (Collaborative Innovation). Yükseköğretimde yenileşme örgütün öz kaynak ve potansiyeline göre yapılandırılrsa da yükseköğretimi etkileyen çevrenin kontrol edilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak çevresel etmenlerin tamamının etkisini değerlendirmek dahi oldukça fazla finans ve insan kaynağı ihtiyacının doğmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla belirsizliğe karşı güç birliği ve risk paylaşımı sağlayan, eğitim paydaşlarının ortak sorumluluk bilinciyle bir araya gelerek gerçekleştirdiği işbirliğine dayalı yenileşmeler öne çıkmaktadır (Baykal, 2008; Doğan, 2018; Labbas ve El Shaban, 2013; Levrouw, Lubek ve Smulders, 2020; Özdemir, 2019; Porter, 2002; Satell, 2017; Zaza, Harris, Arik ve Geho, 2019, Zhukova, Kovalenko, Khil ve Ovsiankina, 2021).

İşbirliğine dayalı yenileşme eğitim paydaşlarının etkin katılımıyla gerçekleştirilen yeni fikirlere ticari değer kazandırma, insan kaynaklarını yeni becerilerle donatma, diğerlerinin yenileşme sürecine rehberlik etme, yeni örgütler kurma gibi yenileşmelerdir. İşbirliğine dayalı yenileşmelere üniversite bünyesindeki inovasyon merkezi, teknoloji transfer ofisi, teknopark gibi yapılar iş dünyası temsilcisi, diğer üniversiteler gibi farklı paydaşlarla kurulan yenileşme odaklı ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliklerine zemin hazırlayarak öncülük etmektedir (Dağlar, 2018; Erün, Kılıç ve Eren, 2016; Koç ve Mente, 2007; Mete ve Özdemir, 2018; Yalçıntaş, 2014). Bu kapsamda birçok bölgesel, ulusal ve uluslararası yenileşme sistemi kurulmasına aracılık eden Amerika'daki Silikon Vadisi, İsviçre'deki Swissparks Ulusal İnkübatörler ve Teknoloji Parkları Birliği, Güney Kore'deki Daedeok Innopolis ve Çin'deki

Zhongguancun önemli işbirliğine dayalı yenileşmelere adımlar atmaktadır (Aydın, 2016b).

Yükseköğretimde yenileşme bulunduğu bölgeyle doğrudan ilişkilidir ve üniversite üyelerinin bireysel çaba ve isteklerinin yanında yeterli paydaş desteği olmadan başarılı olması mümkün değildir (ECDET, 2014; OECD, 2010). Yükseköğretim paydaşlarının aktif katılımı olmasa dahi dönütleri yenileşmenin sürdürülebilirliği ve iyileştirilmesine katkıda bulunmakta, üstlenilmesi gereken sorumlulukların farkına varılması bakımından faydalı olmaktadır (Zaza, Harris, Arik ve Geho, 2019). Nitekim üniversite başta dijitalleşmenin sebep olduğu iş modeli yenileşmeleri olmak üzere birçok alanda kamunun finansman desteğinin yanında birçok farklı paydaşın yetenek ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle üniversite paydaşlarıyla birlikte ortak bir yenileşme vizyonu belirlemeli, karşılıklı iletişim ağları oluşturmalı ve işbirliğini kolaylaştırmalıdır (Aydın, 2016b; Lasakova, Bajzikova ve Dedze, 2017; Rof, Bikfalvi ve Marques, 2020; Üçler ve Karaçor, 2014). İşbirliğine dayalı yenileşme için gereken ortamı sağlama yollarından biri atölye çalışmalarındır.

Yenileşme atölyesi başta biyoteknoloji, sağlık bilimleri, nanoteknoloji, mekatronik ve bilgi teknolojisi alanları olmak üzere birçok alanda periyodik olarak yapılmakta; öğrenci, öğretim üyesi ve iş dünyası temsilcilerini bir araya getirmektedir. Yenileşme atölyesi eğitim sisteminin gündeminin yeniden belirleme, araştırma merkezi ve teknoloji geliştirme kuruluş yapısının yeniden düzenlenme, özgün yenilikçi kuruluşlar tasarlama, mevcut kuruluşların yenileşmeye teşvik edilmesi, kentsel ve kültürel altyapının hazırlama ve yeni kültürün yayma gibi konularda yürütülen beyin fırtınalarından oluşmaktadır. Yenileşme atölyesi başta fikir beyan etmekten kaçınan veya teknik konulardan dışlanan üniversite üyesi ve birimleriyle sektör temsilcilerini bir araya getirmesi bakımından önem arz etmektedir (Martín-García ve Almaraz-Menéndez, 2021; OECD, 2007).

Üniversitelerin yenileşme sistemleri kurulmasında öne çıkan merkezi rolü ve yükseköğretimde yenileşmenin etkisinin ve kapsamının büyüklüğü işbirliğine dayalı yenileşmelerin önemini arttırmaktadır. Zira başta ülke ekonomisi olmak üzere genel olarak eğitimin gelişimi, eğilimleri, beklentileri gibi birçok farklı etmenden etkilenen yükseköğretimde yenileşmenin çeşitli kurum ve kuruluşların işbirliği olmadan gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu kapsamda yenileşme atölyeleri gibi geçici veya çeşitli merkez ve ofisler gibi kalıcı yapılar eğitim paydaşlarını bir araya getirerek işbirliğine dayalı yenileşmeleri beslemektedir. Bu bağlamda işbirliğine dayalı yenileşme

özellikle gerçekleşmesi büyük oranda işbirliğine bağlı olan eğitim öğretim, teknoloji dijital ve topluma hizmet yenileşmelerinden oluşmaktadır.

Sonuç olarak yükseköğretimde yenileşmeyi oluşturan eğitim öğretimde yenileşme, teknoloji dijitalde yenileşme, topluma hizmette yenileşme ve işbirliğine dayalı yenileşme boyutları birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen bir yapıya sahiptir. Ancak her birinin odaklandığı yenileşme alanı farklılık göstermektedir. Eğitim öğretimde yenileşme eğitim öğretim sürecinin güncel ve gelecek çevre koşullarına uygun olarak yürütülmesine odaklanırken teknoloji dijitalde yenileşme bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere teknoloji dijitalde yükseköğretimin işlevlerini iyileştiren seçeneklerin yükseköğretime etkili biçimde dâhil edilmesine odaklanmaktadır. Topluma hizmette yenileşme yenileşmeleri kamu yararına kullanmayı öncelik olarak belirlerken işbirliğine dayalı yenileşme yenileşmenin önündeki engelleri güç birliği yaparak aşmayı ve yenileşmenin etkinliğini arttırmayı amaç edinmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde yenileşme boyutlarının birbirini tamamlayarak yükseköğretimin işlevlerini etkin yerine getirilmesini sağlamakta ve faydayı arttırmaktadır.

BÖLÜM 3

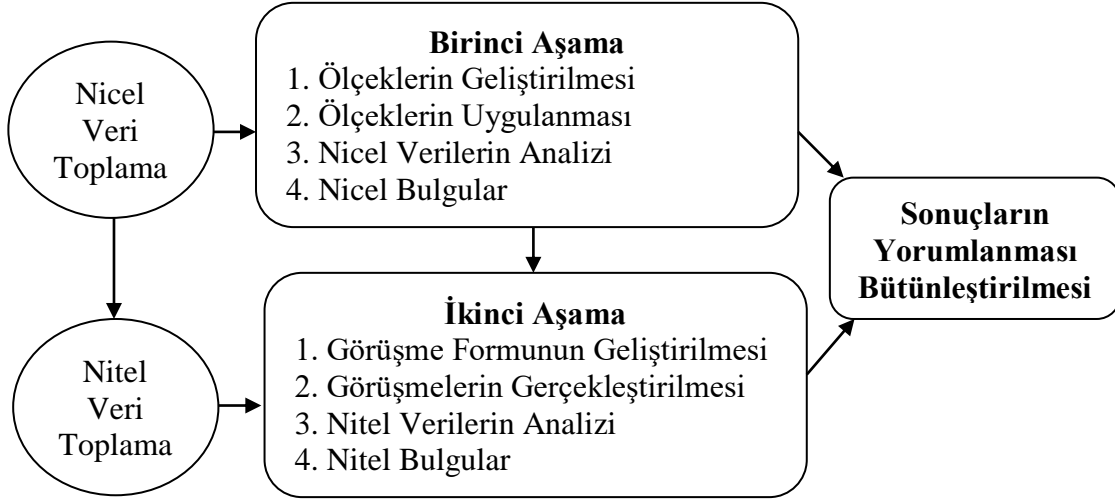
YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan yöneticilerin stratejik düşünme becerileri ile yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyelerinin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin karması olan karma çalışmalarda araştırmacı iki yöntemin güçlü yönlerini birleştirmektedir (Balcı, 2015). Karma araştırma yöntemi problemin daha kapsamlı biçimde ele alınmasını sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Robson, 2017).

Karma çalışmalarda nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı anda ya da biri diğerini izler biçimde uygulanmaktadır (Balcı, 2015). Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden “açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design)” kullanılarak nitel veri toplama teknikleri nicel verileri izler şekilde uygulanmıştır. Öncelikle nicel veriler ardından nitel veriler toplanarak analizleri yapılmakta, nicel bulguların açıklanmasında nitel bulgulardan yararlanılmaktadır. Böylelikle verilerin barındırdığı birbirine yakın veya tutarlı sonuçlar ortaya konulmakta, veriler birbirini tamamlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Şekil 9’da sırasıyla nicel veri toplama, nitel veri toplama ile sonuçların yorumlanması ve bütünleştirilmesinden oluşan açıklayıcı sıralı desene dayalı araştırma aşamalarına ilişkin detaylar bulunmaktadır.



Şekil 9. Araştırma Aşamalarına İlişkin Detaylar

Şekil 9’da görüldüğü gibi açıklayıcı sıralı desenin birinci aşamasını oluşturan nicel veri toplama süreci ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanmasının ardından nicel verilerin analiz edilerek nicel bulguların elde edilmesiyle tamamlanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu “ilişkisel tarama” ve “nedensel karşılaştırma” modellerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir çalışma niteliği taşımaktadır (Balci, 2015). İlişkisel tarama “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli”dir. Nedensel karşılaştırmada ise “birlikte değişimde değişkenlerden hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğu çıkarımı yapılır” (Karasar, 2018). Bu kapsamda öncelikle yönetici ve öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Ardından stratejik düşünme becerisi ile yükseköğretimde yenileşme arasındaki ilişki saptanmış ve stratejik düşünme becerisinin yükseköğretimde yenileşmeyi ne düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur.

İkinci aşamayı oluşturan nitel veri toplama süreci ise yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilerek görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından nitel verilerin analizi ve nitel bulguların elde edilmesiyle tamamlanmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden “yorumlayıcı olgubilim (hermeneutic phenomenology)” deseni kullanılmıştır. Yorumlayıcı olgubilim katılımcıların aktardıklarını kavramsal ve kişisel bilgiler çerçevesinde yorumlayan ve katılımcıların deneyimlerinin anlamını bulmaya çalışan yöntemdir (Smith, 2001). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme uygulanmıştır. Bu örnekleme yöntemi çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmaktan ziyade

çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde farklılıkların) var olduğunu bulmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda yönetici ve öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisinin yükseköğretimde yenileşmedeki rolüne ilişkin deneyimleri kendi bakış açılarıyla ortaya konulmuştur. Bu noktada nitel verileri toplama ve analiz etme süreci araştırmacının kendi varsayım ve önyargılarını dâhil edilmeden yürütülmüştür.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu başlık altında araştırmanın örneklem ve çalışma grubuna ait bilgiler bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel bölümünün birinci hedef evrenini Ankara'daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan yöneticiler, ikinci hedef evrenini ise öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Tablo 1'de fakültelere göre evren ve örnekleme yer alan yönetici ve öğretim üyesi sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1

Fakültelere Göre Evren ve Örnekleme Yer Alan Yönetici ve Öğretim Üyesi Sayıları

Fakülteler	Yönetici Evren Büyüklüğü (N)	Yönetici Örneklem Büyüklüğü (n)	Öğretim Üyesi Evren Büyüklüğü (N)	Öğretim Üyesi Örneklem Büyüklüğü (n)
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	16	14	60	24
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	25	24	313	126
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	22	16	123	50
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) EF	6	6	72	29
TOPLAM	69	60	568	229

Kaynak. Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim İstatistikleri, 2021.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Ankara’daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 69 yöneticiyi $\alpha= 0,05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde asgari 60 yöneticinin; 568 öğretim üyesini ise $\alpha= 0,05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde asgari 229 öğretim üyesinin temsil ettiği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2015).

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir” (Balcı, 2015). Tabakalı örnekleme, orantılı tabakalı seçkisiz örnekleme türünde gerçekleştirilmiştir. “Orantılı tabakalı seçkisiz örneklemede her bir katmandan seçkisiz olarak seçilen birimlerin oranı ile evrendeki oranları aynıdır” (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Tablo 2’de örnekleme yer alan yöneticilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2

Örneklemede Yer Alan Yöneticilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Üniversite		
Ankara Üniversitesi	14	23,33
Gazi Üniversitesi	24	40,00
Hacettepe Üniversitesi	16	26,67
ODTÜ	6	10,00
Cinsiyet		
Kadın	19	31,67
Erkek	41	68,33
Kıdem		
20 yıl ve altı	12	20,00
21-30 yıl	30	50,00
31 yıl ve üzeri	18	30,00
Unvan		
Prof. Dr.	53	88,33
Doç. Dr.	5	8,33
Dr. Öğr. Üyesi	2	3,33
Yöneticilik Görevi		
Anabilim Dalı Bşk.	40	66,67
Bölüm Bşk.	20	33,33
Yöneticilik Kıdemi		
1-5 yıl	33	55,00
6-10 yıl	17	28,33
11 yıl ve üzeri	10	16,67

Tablo 2 incelendiğinde; yöneticilerin %23,33'ünün Ankara Üniversitesi, %40,0'ının Gazi Üniversitesi, %26,67'sinin Hacettepe Üniversitesi, %10,0'unun ODTÜ'den olduğu, %31,67'sinin kadın, %68,33'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan yöneticilerin %20,0'sinin akademik kıdeminin 20 yıl ve altında, %50,0'sinin 21-30 yıl arasında, %30,0'unun 31 yıl ve üzerinde olduğu, yöneticilerin %88,3'ünün akademik unvanının profesör doktor olduğu, %66,67'sinin ana bilim dalı başkanı, %33,33'ünün bölüm başkanı olduğu, %55,5'inin 1-5 yıl, %28,33'ünün 6-10 yıl ve %16,67'sinin 11 yıl ve üzeri süredir yöneticilik yaptığı görülmektedir. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretim üyelerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

Öğretim Üyelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Üniversite		
Ankara Üniversitesi	24	10,48
Gazi Üniversitesi	126	55,02
Hacettepe Üniversitesi	50	21,83
ODTÜ	29	12,66
Cinsiyet		
Kadın	117	51,09
Erkek	112	48,91
Kıdem		
10 yıl ve altı	27	11,79
11-20 yıl	89	38,86
21-30 yıl	82	35,81
31 yıl ve üzeri	31	13,54
Unvan		
Prof. Dr.	110	48,03
Doç. Dr.	83	36,24
Dr. Öğr. Üyesi	36	15,72

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin %10,48'inin Ankara Üniversitesi, %55,02'sinin Gazi Üniversitesi, %21,83'ünün Hacettepe Üniversitesi, %12,66'sının ODTÜ'den olduğu, %51,09'unun kadın, %48,91'inin erkek olduğu, %11,79'unun kıdeminin 10 yıl ve altında, %38,86'sının kıdeminin 11-20 yıl arasında, %35,81'inin kıdeminin 21-30 yıl arasında ve %13,54'ünün kıdeminin 31 yıl ve üzerinde olduğu, öğretim üyelerinin %48,03'ünün

unvanının profesör, %36,24'ünün unvanının doçent doktor %15,72'sinin unvanının doktor öğretim üyesi olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışma grubunu Ankara'daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan farklı kıdem, unvan ve uzmanlık alanına sahip yönetici ve öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubuna eğitim fakültelerinde hali hazırda görev yapmakta olan 16 öğretim üyesi ile yedi yönetici dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak öğretim üyeleri için "aynı yöneticiyle en az iki yıl çalışmış olma"; yöneticiler için ise "en az iki yıl yöneticilik deneyimine sahip olma" ölçütleri esas alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik (cinsiyet, unvan, kıdem) örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin kişisel bilgilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Unvan	Kıdem	Yöneticilik Kıdemi
Y1	Kadın	Prof. Dr.	21 yıl	3 yıl
Y2	Kadın	Prof. Dr.	43 yıl	12 yıl
Y3	Erkek	Prof. Dr.	19 yıl	4 yıl
Y4	Erkek	Doç. Dr.	32 yıl	2 yıl
Y5	Kadın	Prof. Dr.	24 yıl	6 yıl
Y6	Kadın	Prof. Dr.	20 yıl	10 yıl
Y7	Erkek	Prof. Dr.	42 yıl	2 yıl

Tablo 4 çalışma grubunda yer alan yöneticilerin dördü kadın, üçü erkek; mesleki kıdemleri 19-43 yıl arasında; yöneticilik kıdemleri ise 2-12 yıl arasında farklılaşmaktadır. Katılımcıların altısı profesör, biri doçent doktor unvanına sahiptir. Tablo 5'te çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyelerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Unvan	Kıdem	Yöneticiyle Çalışma Süresi
OU1	Kadın	Doç. Dr.	20 yıl	3 yıl
OU2	Erkek	Doç. Dr.	14 yıl	3 yıl
OU3	Kadın	Doç. Dr.	15 yıl	6 yıl
OU4	Erkek	Prof. Dr.	17 yıl	2 yıl
OU5	Erkek	Prof. Dr.	18 yıl	11 yıl
OU6	Erkek	Prof. Dr.	24 yıl	10 yıl
OU7	Erkek	Prof. Dr.	17 yıl	5 yıl
OU8	Erkek	Prof. Dr.	17 yıl	2 yıl
OU9	Erkek	Prof. Dr.	17 yıl	5 yıl
OU10	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	17 yıl	6 yıl
OU11	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	14 yıl	2 yıl
OU12	Kadın	Prof. Dr.	22 yıl	4 yıl
OU13	Kadın	Doç. Dr.	15 yıl	3 yıl
OU14	Kadın	Prof. Dr.	29 yıl	2 yıl
OU15	Erkek	Prof. Dr.	25 yıl	2 yıl
OU16	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	13 yıl	2 yıl

Tablo 5'te verilen çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin sekizi kadın, dokuzu erkek; dokuzu profesör doktor, dördü doçent doktor ve dördü doktor öğretim üyesidir. Öğretim üyelerinin mesleki kıdemleri 13-29 yıl arasında; aynı yöneticiyle çalışma süreleri ise 2-11 yıl arasında farklılaşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel aşaması için Stratejik Düşünme Becerisi ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçekleri, nitel aşaması için ise Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşme Görüşme Formu düzenlenmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel aşaması için araştırmacı tarafından eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye dair yönetici ve öğretim üyesi görüşlerini belirlemek üzere iki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Hinkin, Tracey ve Enz (1997) ölçek geliştirme sürecinin “maddelerin oluşturulması, içeriğin uygunluğunun değerlendirilmesi ve maddelerin kavramsal olarak birbirleri ile

tutarlılığının incelenmesi, uygun büyüklüğe sahip bir örnekleme taslak ölçeğin uygulanması, faktör analizinin yapılması, iç tutarlık/güvenirlik değerlendirmelerinin yapılması, yapı geçerliğinin doğrulanması” aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda; yurt içi ve yurt dışı literatür taramasına dayalı olarak Stratejik Düşünme Becerisi ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçekleri için madde havuzu oluşturulmuştur. Düşünme Becerisi Ölçeği Taslak Formu için 34 maddeden, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Taslak Formu 37 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeklerin kapsam ve görünüş geçerliğinin için eğitim yönetimi öğretim üyelerine e-postayla ve dil uygunluğu için ise alanı Türk Dili olan öğretim görevlilerine elden iletilerek uzman görüşlerine başvurulmuştur.¹ Uzmanlardan; ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen konuyu yansıtmadığına ilişkin görüşlerini ve düzeltme önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Zira ölçmede görünüş ve kapsam geçerliği alan uzmanlarının öznel yargılarını ve ölçme aracının beklenen davranışları ne derece ölçtüğünü gösteren geçerlik türleridir (Balcı, 2015). Maddelerde uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonrası ölçek kapsam ve görünüş geçerliliği sağlandığı varsayılmıştır. Sonuçta; Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği 33 madde, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ise 37 maddeyle ön uygulama sürecine alınmıştır.

Çok sayıda ölçek maddesinden yola çıkılarak daha az sayıda madde içeren tutarlı ölçekler oluşturulmasını sağlayan faktör analizi (Pallant, 2017); ilişkili değişkenleri bir araya getirerek anlamlı yeni yapılar keşfetmeyi veya değişkenlerle önerilen yapılar arasındaki ilişkiyi sınamayı amaçlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2016). Faktör analizi temelinde birbiriyle ilişkili ancak diğer değişkenlerden bağımsız olan değişkenleri aynı faktör altında toplamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu kapsamda ön uygulamayla toplanan veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur.

AFA belirlenen faktörlerin olguyu açıklayan teorik yapıyla benzerliğini; DFA ise oluşturulan ölçekle toplanan verilerin teorik yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını sınamaktadır. Araştırmanın doğası; bilinen ve bilinmeyenler içerdiğinden hem AFA hem DFA uygulanması yerindedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2016). Buradan hareketle çalışma kapsamında hazırlanan ölçekler geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında AFA ardından DFA uygulamalarından geçirilmiştir.

¹ Prof. Dr. Ali BALCI, Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR, Öğr. Gör. Osman KABADAYI ve Öğr. Gör. Ceren KABADAYI'ya teşekkür ederim.

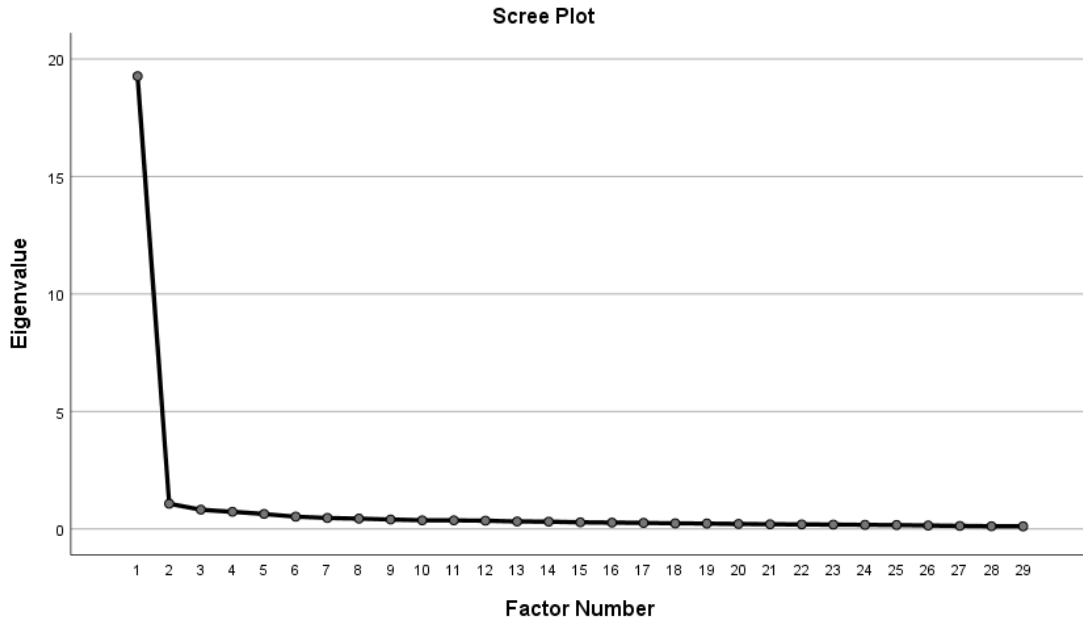
Geçerli bir faktör analizinin yapılabilmesi için en uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin literatürde üzerinde uzlaşmış bir görüş bulunmamaktadır. Bryman ve Cramer (2005) AFA’da madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini belirtirken Kline (1994) ölçekteki madde sayısının en az iki katı örnekleme ulaşılması gerektiğini savunmaktadır (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bununla birlikte örneklem küçüldükçe değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının güvenilirliğinin azalması ve örneklemden örnekleme değişkenlik göstermesi nedeniyle faktör analizi için mümkün olan en büyük örnekleme ulaşılması uygun görülmektedir (Pallant, 2017). Buradan hareketle ön uygulama kapsamında madde sayısının en az beş katı öncelikle hedeflenmekle birlikte mümkün olan en fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ön uygulama 31 kamu üniversitesinin² eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine çevrimiçi form aracılığıyla 2020-2021 akademik yılının güz döneminde uygulanmış, 388 katılımcıya ulaşılmıştır. Stratejik Düşünme Becerisi ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeklerinde “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Az Katılıyorum (2)”, “Orta Düzeyde Katılıyorum (3)”, “Büyük Düzeyde Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” olmak üzere beşli Likert derecelendirmesi kullanılmıştır. Ön uygulama kapsamında elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik (SPSS) paket programında analiz edilmiştir.

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. Ölçek için yapılan AFA Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,980 ve Barlett Küresellik testi değerinin 0,00 ($p < .05$) olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. KMO değerinin 0,90’dan büyük olması ve örneklem büyüklüğünün “çok iyi” derecede yeterli olduğu, Barlett Küresellik testi değerinin $p < .05$ bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019; Balcı, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Kin-Yin (2004) faktör yükü 0,30 olan bir maddenin ölçekte kalması için örneklem büyüklüğünün 350 olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Şencan, 2005). Bu nedenle örneklem büyüklüğü 388 olduğundan 0,30’in altında kalan maddelerin ölçek dışına alınmasına karar verilmiştir.

² Akdeniz, Anadolu, Atatürk, Aydın Adnan Menderes, Boğaziçi, Bolu Abant İzzet Baysal, Bursa Uludağ, Çukurova, Dokuz Eylül, Ege, Erciyes, Eskişehir Osmangazi, Gaziantep, İnönü, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Kırıkkale, Kırşehir Ahi Evran, Kocaeli, Marmara, Muğla Sıtkı Koçman, Necmettin Erbakan, Nevşehir Hacı Bektaş, Pamukkale, Sakarya, Sivas Cumhuriyet, Süleyman Demirel, Trabzon, Ondokuz Mayıs, Van Yüzüncü Yıl ve Yıldız Teknik Üniversiteleri

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği AFA çalışması sonucunda birden fazla faktöre yakın yük değerleri ile yüklenen “2. Bölüm faaliyetlerinin ne gibi engellerle karşılaşacağını bugünden öngörme”, “5. Belirsiz durumlarda karşılaşılabilecek tüm olasılıkları hesaba katma”, “18. Bölüm faaliyetlerinde istenen sonuçların elde edilmesi için gereken olanakları sağlama” ve “19. Olası riskleri analiz ederek gereken önlemleri planlama” maddeleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu düzeltmelerin ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmış, maddelerin 2 boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Şekil 9’da modelin yamaç birikinti (scree plot) grafiği bulunmaktadır.



Şekil 10. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine Ait Modelin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 10’da bulunan model incelendiğinde ölçeğin iki boyut olarak yapılandırılabilmesi görülmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan her faktör, içerdiği maddelerin özellikleri göz önünde bulundurularak literatür taramasına uygun olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin isimlendirilmesinde yüksek düzeyde ilişkili değişkenlerin bileşiminin meydana getirdiği anlam dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablo 6’da literatür taramasına uygun olarak isimlendirilen Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği boyutlarıyla yapılan temel bileşenler analizine yer verilmiştir:

Tablo 6

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi

Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
1. Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma	0,871	0,755
2. Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma	0,869	0,807
3. Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama	0,813	0,875
4. İşe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma	0,792	0,869
5. Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama	0,739	0,882
6. Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma	0,721	0,810
7. Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama	0,683	0,744
8. Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama	0,675	0,821
Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme	0,639	0,878
9. İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme	0,617	0,769
10. Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen stratejiler işe koşma	0,609	0,798
11. Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma	0,599	0,810
12. Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme	0,596	0,816
13. Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için stratejiler oluşturma	0,580	0,854
14. Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme	0,541	0,746
15. Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma	0,502	0,604
16. Hızlı karar verilmesi gerektiğinde sezgilere güvenme	0,356	0,564
Açıklanan Toplam Varyans: %66,44. $\alpha= 0.96$		

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi

Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
17. Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma	0,980	0,848
18. Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme	0,850	0,809
19. Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularını bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya koyma	0,824	0,817
20. Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme	0,746	0,861
21. Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu sorgulama	0,745	0,852
22. Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma	0,698	0,832
23. Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme	0,654	0,861
24. Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını arama	0,643	0,853
25. Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme	0,627	0,827
26. Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma	0,544	0,815
27. Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme	0,539	0,821
28. Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme	0,491	0,737
Açıklanan Toplam Varyans: %3,71. $\alpha = .96$		
Toplam Varyans= % 70,16 Bartlett' Küresellik Testi= 11884,444 (p<.05) KMO= 0.98 $\alpha = .98$		

Tablo 6 ile ortaya konulan AFA ve temel bileşenler analizi incelendiğinde Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin iki faktörden oluştuğu görülmektedir:

- “Strateji Uygulama” boyutu; 0,35 ile 0,87 aralığında faktör yük değerleri olan 17 ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %66,44’ini açıklamakta ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = .96$ ’dır.
- “Strateji Oluşturma” boyutu ise 0,49 ile 0,98 aralığında faktör yük değerleri olan 12 ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %3,71’ini açıklamakta ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = .96$ ’dır.

Faktör yüklerinin 0,30-0,59 arasında olduğunda “orta” ve 0,60 ve üstü olduğunda “yüksek” olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin orta ve yüksek düzeyde faktör yüküne sahip maddeleri bulunduğu görülmektedir. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin toplam açıklanan varyansı %70,16 ve güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.98$ 'dir. Bununla birlikte Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin; Stratejik Uygulama boyutunun açıkladığı varyansın Strateji Oluşturma boyutuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda Strateji Oluşturma boyutunun kavramsal olarak anlamlı olup olmadığı ele alınmalıdır. Zira ikinci boyut kavramsal olarak anlamsızsa ölçek tek boyut olarak değerlendirilmek durumundadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Erkuş, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Stratejik Düşünme Ölçeği boyutları ve madde yerleşimleri bakımından incelendiğinde Strateji Uygulama boyutu belirsizliğe rağmen etkili adımlar atılmasına odaklanırken Strateji Oluşturma boyutu mevcut durumdan yola çıkarak etkin kararlara dayanan geleceğe dönük adımların tasarlanmasına odaklanmaktadır. Bu bakımdan Strateji Oluşturma boyutu ele alındığında mevcut durumu ortaya koyma ve etkin karar alma alt boyutlarını içerdiği görülmektedir:

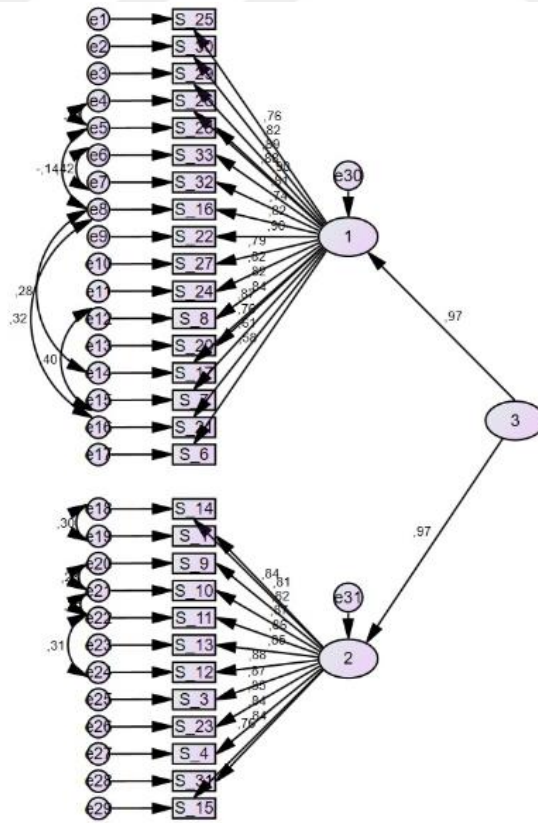
- Mevcut durumu ortaya koyma; (1) nesnel, (2) bilimsel, (3) sorgulayıcı gibi farklı bakış açılarının işe koşulmasına dair maddeler içermektedir.
- Etkin karar alma; (1) fikir alışverişinde bulunulması, (2) koşulların zamanla değişebileceğinin göz önünde bulundurulması, (3) birimler arasındaki etkileşimin göz önünde bulundurulması, (4) gelecekte olmak istenen yerin belirlenmesi, (5) insan kaynağının yeterliliklerine uygun görevlendirilmesi gibi maddeler içermektedir.

Strateji Uygulama boyutu ise belirsizliği yönetme ve etkili adımlar atma alt boyutlarını içermektedir:

- Belirsizliği yönetme; (1) üniversite politika, vizyon ve stratejilerinin dikkate alınması, (2) diğer üniversitelerin faaliyetlerinin izlenmesi, (3) paydaş geribildirimlerinden yararlanılması, (4) farklı veri kaynaklarından yararlanılarak geleceğe dair çıkarımlarda bulunulması gibi maddeler içermektedir.
- Etkili adımlar atma; (1) ölçme değerlendirme yapılması, (2) başarısızlıkları engelleyen kurallar koyulması, (3) işe yaramayan uygulamaların iyileştirilmesi; (4) stratejik planın değişen koşullara uyarlanması, (5) amaca

götüren alternatif stratejiler belirlenmesi ve (6) sorunlara yaratıcı çözümler getirilmesi gibi maddeler içermektedir.

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği'nin maddeleri incelendiğinde; Strateji Oluşturma boyutundaki maddelerin Strateji Uygulama boyutundaki maddelerle tamamlandığı görülmektedir. Zira belirsizliğin yönetilmesi için mevcut durumun ortaya koymak, atılan adımların etkili kılınması için ise etkin kararların almak gerekmektedir. Bu bakımdan Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin iki boyutlu yapısının hem teorik hem pratik yönü olan dinamik bir kavram olan stratejik düşünme becerisini (Clausewitz, çev. 2003; Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Gallimore, 2008; Mütercimler, 2017) temsil ettiği açığa çıkmaktadır. Bununla birlikte düşünme ve davranışı bütünleştiren dinamik, etkileşimli, tekrarlanan, süregelen ve deneyimsel bir sürece dayanan stratejik düşünme becerisinin pragmatik uygulamalar yönü ağır basmaktadır (Almarshad, 2013; Barutçugil, 2013; Casey ve Goldman, 2010; Goldman, 2012; Goldman, Scott ve Follman, 2015; HBR, 2016; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; Mütercimler, 2017; O'Shannassy, 1999; Weyhrauch, 2016). Bu kapsamda Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği literatürün desteklediği iki boyutlu yapısıyla işe koşulmuştur. Ölçeğin AMOS'ta üretilen DFA Modeline Şekil 11'da yer verilmiştir.



Şekil 11. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği DFA Modeli

Şekil 11’de verilen Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği DFA Modelinde çeşitli düzeltmeler gidildiği görülmektedir. Söz konusu düzeltmeler uyum değerlerinin sağlanması amacıyla literatür temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Diamantopoulos ve Siguaw, 2000; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King; 2006). Bu kapsamda Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği DFA Modeli standardize edilmiş sonuçları incelendiğinde hata varyanslarının 0,90’dan küçük olduğu, dolayısıyla çıkarılması gereken madde olmadığı görülmektedir. Modeldeki maddelerin faktör yük değerleri 0,58-0,90 arasında değişmektedir. Söz konusu değerler orta ve yüksek faktör aralığındadır. Bu kapsamda ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı görülmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). Tablo 7’de Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin DFA uyum değerleri bulunmaktadır.

Tablo 7

Stratejik Düşünme Ölçeği DFA Uyum Değerleri

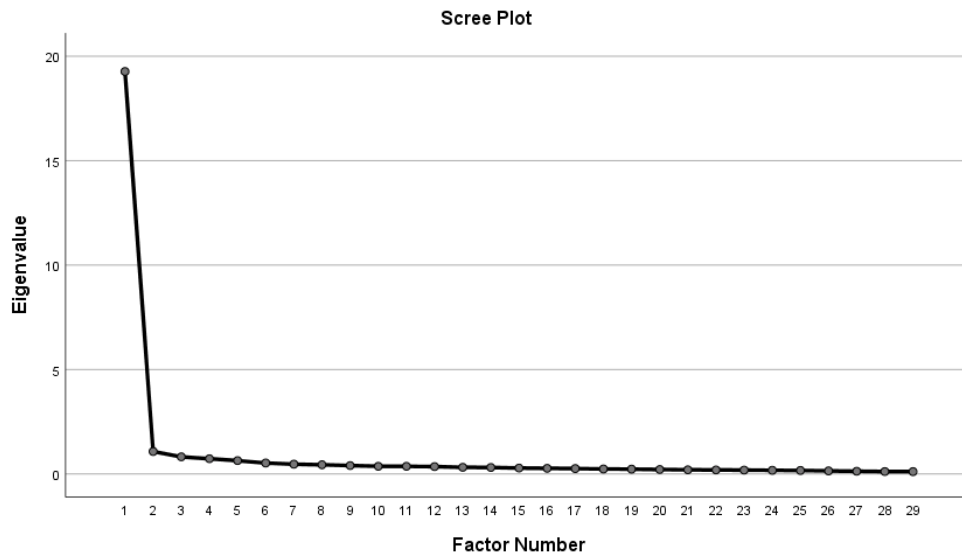
Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Kaynak
X ² /sd	2,123	2 ≤ X ² /sd ≤ 3	0 ≤ X ² /sd ≤ 2	Tabachnick ve Fidell, 2015
RMSEA	0,054	>0.06	<0.06	Hu ve Bentler, 1999; Steiger, 2007
NFI	0,936	.90 ≤ NFI ≤ .95	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	Fan, Thompson ve Wang, 2007
IFI	0,965	.90 ≤ IFI ≤ .95	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	Miles ve Sheylin, 2007
CFI	0,965	.90 ≤ CFI ≤ .95	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	Hu ve Bentler, 1999
SRMR	0,028	>0.08	<0.08	Byrne, 1998

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin X²/sd (2,123) ve NFI (0,936) değerlerinin kabul edilebilir; RMSEA (0,054), IFI (0,965), CFI (0,965) ve SRMR (0,028) değerlerinin mükemmel uyum değer aralığındadır. Bu kapsamda ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin Geliştirilmesi. AFA sonunda KMO değeri 0,957 ve Barlett Küresellik testi değeri 0,00 (p<.05) anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin 0.90’dan büyük olması örneklem büyüklüğünün ve Barlett Küresellik testi değerini anlamlı olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği AFA

sonucunda 0,30'un altında kalan madde bulunmamakta ancak birden fazla faktöre yakın yük değerleri ile yüklenen maddeler söz konusudur.

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği analizlerinde birden fazla faktöre yakın yük değerleri ile yüklenen “11. Bölümümüzde öğrenmeyi destekleyici elektronik öğrenme materyalleri (elektronik kütüphane, veri tabanı, tartışma forumu gibi) sunulmaktadır.”, “12. Üniversitemiz resmi sosyal medya ortamları (web sayfası, facebook, twitter, instagram gibi) aktif olarak kullanılmaktadır.”, “15. Bölümümüzde simülasyona dayalı öğretim yapılmaktadır.”, “19. Bölümümüz tarafından yenilik yaratmayı amaçlayan disiplinler arası araştırma, proje gibi çalışmalar yapılmaktadır.”, “20. Bölümümüz tarafından alandaki yeniliklere öncülük eden uluslararası kongre seminer, sempozyum gibi bilimsel toplantılar düzenlenmektedir.”, “22. Bölümümüzdeki araştırma geliştirme çalışmalarıyla birçok alanda yeni bilgi, ürün ve araç geliştirilmektedir.”, “23. Üniversitemizde yeni alan uygulamalarına dair (yapay zeka, robotik, dijital sağlık, fintech gibi) çalışmalar yapılmaktadır”, “25. Üniversitemizde yenilik yaratmayı amaçlayan araştırmalar fikir aşamasından itibaren (fon, laboratuvar, ekipman gibi) desteklenmektedir.”, “26. Bölümümüzde alandaki ilk çalışmaları içeren özgün tezler yapılmaktadır.”, “30. Bölümümüzde güncel toplumsal sorunları çözmek amacıyla sosyal sorumluluk çalışmaları yürütülmektedir.” ve “32. Bölümümüz kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluşlarla çeşitli alanlarda işbirliği anlaşmaları yapmaktadır.” maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu düzeltmelerin ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır, maddelerin 4 boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Şekil 12’de modelin yamaç birikinti (scree plot) grafiği bulunmaktadır.



Şekil 12. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine Ait Modelin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 12’de bulunan model incelendiğinde ölçeğin dört boyut olarak yapılandırılabilceği görülmektedir. Bu kapsamda her faktör, içerdiği maddelerin özellikleri göz önünde bulundurularak literatür taramasına uygun olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 8’de literatür taramasına uygun olarak isimlendirilen Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği boyutlarıyla yapılan temel bileşenler analizi bulunmaktadır.

Tablo 8

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi

Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
1. Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.	,845	,621
2. Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.	,785	,706
3. Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.	,727	,566
4. Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.	,721	,757
5. Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.	,710	,718
6. Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.	,667	,701
7. Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elamanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.	,616	,698
8. Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.	,590	,713
9. Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.	,517	,722
10. Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (otantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.	,458	,611
Açıklanan Toplam Varyans: %46,24. $\alpha = .91$.		

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi

Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	11. Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.	,936 ,798
	12. Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır.	,863 ,757
	13. Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.	,816 ,743
	14. Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır.	,574 ,600
	15. Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.	,491 ,631
	16. Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır	,431 ,604
Açıklanan Toplam Varyans: %6.94 $\alpha = .88$		
Topluma Hizmette Yenileşme	17. Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir.	,953 ,817
	18. Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.	,889 ,706
	19. Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.	,690 ,642
	20. Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.	,585 ,694
	21. Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.	,532 ,686
Açıklanan Toplam Varyans: %5,14. $\alpha = .87$.		

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği AFA ve Temel Bileşenler Analizi

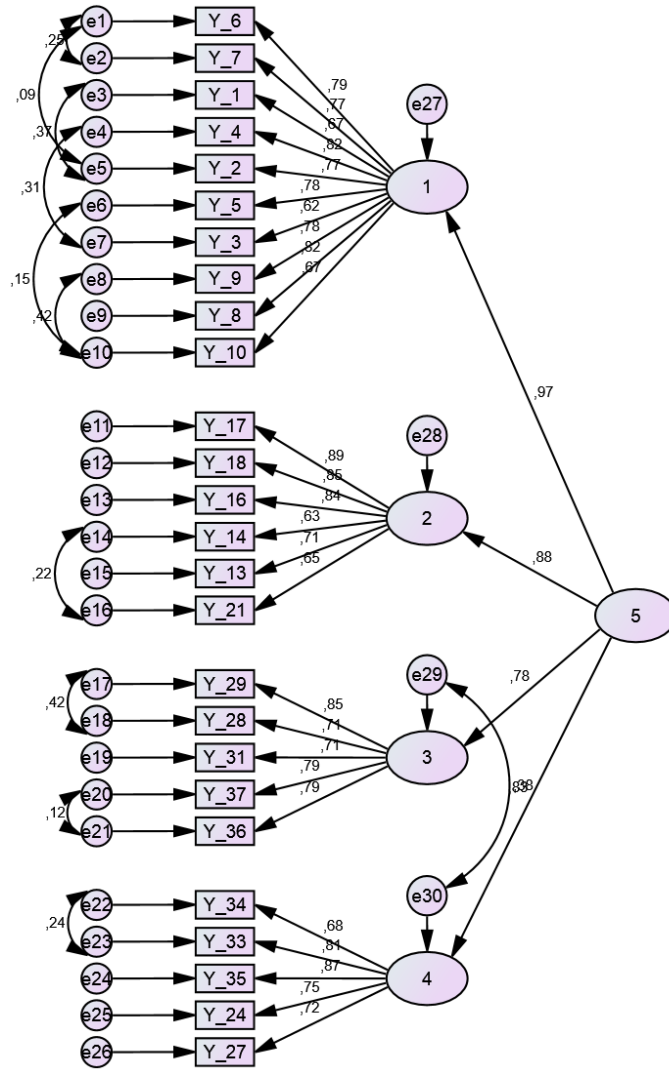
Alt Boyut	Faktör Yüğü	Toplam Korelasyon Sayısı
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	22. Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değışen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.	,852 ,649
	23. Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütölmektedir.	,803 ,747
	24. Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrutusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.	,802 ,773
	25. Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütölmektedir.	,528 ,652
	26. Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır.	,401 ,601
Açıklanan Toplam Varyans: %4,59. $\alpha = .86$.		
Toplam Varyans= % 62,92 Bartlett' Küresellik Testi= 6636,450 (p<.05) KMO= .94 $\alpha = 95$.		

Tablo 8 ile ortaya konulan AFA ve temel bileşenler analizleri incelendiğinde Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin dört faktörden oluştuğı görölmektedir:

- “Eğitim Öğretimde Yenileşme” boyutu; 0,45 ile 0,84 aralığında faktör yük değerleri olan on ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %46,24’ünü açıklamakta ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ ’tir.
- “Teknoloji Dijitalde Yenileşme” boyutu; 0,43 ile 0,93 aralığında faktör yük değerleri olan sekiz ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %6,94’ünü açıklamakta ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .88$ ’tür.
- “Topluma Hizmette Yenileşme” boyutu; 0,53 ile 0,95 aralığında faktör yük değerleri olan altı ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %5,145’ini açıklamakta ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .87$ ’tir.
- “İşbirliğine Dayalı Yenileşme” boyutu ise 0,40 ile 0,85 aralığında faktör yük değerleri olan beş ifadeden oluşmakta, toplam varyansın %4,59’ünü açıklamakta ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .86$ ’dir.

Faktör yüklerinin 0,30-0,59 arasında olduğunda “orta” ve 0,60 ve üstü olduğunda “yüksek” olarak tanımlandığı (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016)

göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin orta ve yüksek düzeyde faktör yüküne sahip maddeleri olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin toplam açıklanan varyansı %62,92 ve güvenirlik katsayısı ise $\alpha=95.$ 'dir. AFA sonrasında Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğindeki madde sayısı 26 olmuştur. Ölçeğin AMOS'ta üretilen DFA Modeli Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği DFA Modeli

Şekil 13 incelendiğinde Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği birinci düzey DFA sonucunda yakınsak geçerliliğin sağlanamadığı ve çeşitli düzeltmelere gidildiği görülmektedir. Yakınsak geçerlilik “değişkenlerde yer alan ifadelerin birbirleri ve oluşturmuş oldukları faktörler ile ilişkisini ifade eden bir kavramdır. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği birinci düzey DFA'nın yakınsak geçerlilik ölçütlerinin ($CR>AVE$;

AVE>0,5) sağlanamadığı görülmüştür (Coşkun, Altunışık, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010). Bu nedenle Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ikinci düzey DFA çalışması yapılmış, faktörler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca DFA modeli üzerindeki düzeltmeler uyum değerlerinin sağlanması amacıyla literatür temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Diamantopoulos ve Siguaw, 2000; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King; 2006). Bu kapsamda DFA modeli üzerinde standardize edilmiş sonuçlar incelendiğinde hata varyanslarının 0.90'dan küçük olduğu, dolayısıyla çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Bu maddelerin faktör yük değerleri 0,63-0.89 arasında değişmektedir. Söz konusu değerler orta ve yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği DFA modeli incelendiğinde; ölçeğin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı görülmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). Tablo 9'da yükseköğretimde yenileşme ölçeğinin DFA değerleri bulunmaktadır.

Tablo 9

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği DFA Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Uyum Durumu
X ² /sd	2,193	2 ≤ X ² /sd ≤ 3	0 ≤ X ² /sd ≤ 2	Tabachnick ve Fidell, 2015
RMSEA	0,055	>0.06	<0.06	Hu ve Bentler, 1999; Steiger, 2007
NFI	,908	.90 ≤ NFI ≤ .95	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	Fan, Thompson ve Wang, 2007
IFI	,948	.90 ≤ IFI ≤ .95	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	Miles ve Sheylin, 2007
CFI	0,946	<0.95	>0.95	Hu ve Bentler, 1999
SRMR	0,071	>0.08	<0.08	Byrne, 1998

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin X²/sd (2,193), NFI (0,908), IFI (0,948) ve CFI (0,946) değerleri kabul edilebilir; RMSEA (0,055) ve SRMR (0,071) değerleri mükemmel değer aralığındadır. Bu değerler ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Bu kapsamda yapılan AFA ve DFA çalışmalarının ardından Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeklerine son hali (EK 1) verilmiştir.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Nitel görüşmeler katılımcılara konuya ilişkin bakış açılarını ortaya koyma fırsatı sunmaktadır (Kvale, 2006). Bu nedenle nitel veriler görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından “Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Görüşme Formu” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve taslak bir form oluşturulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan taslak görüşme formu alan uzmanlarına gönderilmiş ve görüşleri istenmiştir. Bu kapsamda Anadolu, Ankara, Atatürk, Eskişehir Osmangazi, Kırşehir Ahi Evran ve Gazi Üniversitelerinden çoğunluğu Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında görev yapan öğretim üyelerinden forma dair uzman görüşleri alınmıştır. Son aşamada ise uzmanlardan³ gelen görüşler tez danışmanı ile incelenerek Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşme Formu (EK 2) ile Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşme Formuna (EK 3) son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinin yürütülebilmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan onay (EK 4) alınmıştır. Ardından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı uygulama izni (EK 5), ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni (EK 6), Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı uygulama izni (EK 7) ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni (EK 8) alınmıştır. Böylelikle 17.11.2020 tarihinde Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı başvurusuyla başlayan izin süreci 21.09.2021 tarihli Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri 2020-2021 akademik yılı bahar ve 2021-2022 akademik yılı güz dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Süreç gerek çevrimiçi ortamdan e-

³ Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Ebru Oğuz, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Doç. Dr. Ahmet AYIK, Doç. Dr. İsa YILDIRIM, Doç. Dr. Mustafa SEVER, Doç. Dr. Vicdan ALTINOK, Dr. Öğr. Üyesi Canan Albez, Dr. Öğr. Üyesi Elif Aydoğdu, Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim, Dr. Öğr. Üyesi Yücel Şimşek, Öğr. Gör. Hümeysra Yücel’e teşekkür ederim.

posta ile katılımcıların izni alındıktan sonra ölçek gönderilerek gerekse öğretim üyelerinin odaları ziyaret edilerek tamamlanmıştır.

Nitel görüşmeler katılımcılara konuya ilişkin bakış açılarını ortaya koyma fırsatı sunmaktadır (Kvale, 2006). Bu nedenle nitel veriler görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde Ankara'daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretim üyelerine ulaşılmıştır. Görüşmeler öğretim üyesi ve yöneticilerden e-posta yoluyla randevu alınarak belirlenen tarihte çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme araştırmanın konusu ve amacıyla ilgili bilgi verildikten sonra katılımcıların onayıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların izniyle kayıt altına alınarak transkribe edilmiştir. Görüşmeler 25-55 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 26.0 ve AMOS yazılımı kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretim üyesi ve yöneticilerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı frekans analiziyle belirlenmiş olup, Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yenileşme Ölçeği puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Araştırma sorularının test edilmesinde öncelikle katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının normal dağılıma uyma durumu Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiştir. Tablo 10'da katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği normallik testi sonuçları bulunmaktadır. Tablo 10'da gösterilen; katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği normallik testi sonuçları incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre öğretim üyesi puanlarının normal dağılım göstermediği, yöneticilerin bazı alt boyutlardan aldıkları puanların ise normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Grup	Değer	s.d.	p
Strateji Oluşturma	Öğretim Üyesi	0,079	229	0,001*
	Yönetici	0,132	60	0,011*
Strateji Uygulama	Öğretim Üyesi	0,076	229	0,003*
	Yönetici	0,109	60	0,073
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Öğretim Üyesi	0,065	229	0,020*
	Yönetici	0,098	60	0,200
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Öğretim Üyesi	0,071	229	0,007*
	Yönetici	0,094	60	0,200
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Öğretim Üyesi	0,097	229	0,000*
	Yönetici	0,107	60	0,086
Topluma Hizmette Yenileşme	Öğretim Üyesi	0,126	229	0,000*
	Yönetici	0,145	60	0,003*
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Öğretim Üyesi	0,068	229	0,012*
	Yönetici	0,119	60	0,035*
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Öğretim Üyesi	0,071	229	0,008*
	Yönetici	0,070	60	0,200

Tablo 10’da görüldüğü gibi yöneticilerin bazı alt boyutlardan aldıkları puanlar normal dağılıma uysa da yöneticilere ilişkin yapılan karşılaştırmalarda bağımsız değişkende 30’un altında gözlem değerine sahip gruplar olduğundan çalışma genelinde nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız değişken iki gruplu ise Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla sayıda gruptan oluşuyorsa Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Katılımcıların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon testi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modelleri ile incelenmiştir.

Spearman korelasyon testi iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi, çoklu doğrusal regresyon analizi “değişkenler arasındaki ilişki miktarından yola çıkarak birinde olacak birim değişiminin, diğerinde ne kadar bir değişmeye yol açabileceğini” ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Yapısal Eşitlik Modellemesi ise değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin modellenmesini sağlamaktadır (Özdamar, 2017). Bu kapsamda Spearman korelasyon testi iki değişken arasındaki ilişkinin, çoklu doğrusal regresyon analizi ikiden fazla değişken arasındaki

ilişkinin ve değişkenlerin birbirini yordama durumunun, Yapısal Eşitlik Modellemesi ise değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin ortaya konulması amacıyla kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi süreci; (1) verilerin düzenlenmesi ve analiz için hazırlanması, (2) verilerin okunması, (3) kod ve temaların oluşturulması, (3) bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda toplanan veriler kodlanmış, kodlanan verilerden yola çıkılarak temalar oluşturularak yorumlanmıştır. Bununla birlikte nitel araştırmalarda araştırmalarda araştırmacı etkin bir rol oynadığından geçerlik ve güvenilirliğin (trustworthiness) sağlanabilmesi için inandırıcılık (credibility), güvenilebilirlik (dependability), aktarılabilirlik (transferability), ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri (Lincoln ve Guba, 1985; Akt. Creswell, 2016) sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla öncelikle görüşme sorularının oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Denzin ve Lincoln (2005), nitel araştırmacılar için terimlerin kapsamlı tanımlarının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla verilerin ayrıntılı betimlemeleri yapılmaya çalışılmış, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Onaylanabilirliğin sağlanması amacıyla ise analiz sürecine başlanmadan önce transkript edilen veriler görüşmecilere gönderilerek onay alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler araştırmacı dışında iki araştırmacıya⁴ gönderilerek tema kodlamaları yapmaları istenmiş, %70 ve üzerinde olması gereken uzlaşma yüzdeleri aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994):

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi (P)} = \frac{[\text{Görüş Birliği (Na)}]}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı (Nd)}} \times 100$$

Böylelikle araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Buna göre stratejik düşünme becerisine ilişkin uzlaşma yüzdeleri sırasıyla %98,4 ve %95; yükseköğretimde yenilemeye ilişkin uzlaşma yüzdeleri ise sırasıyla %98,2 ve %93,1 bulunmuş ve analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

⁴ Dr. Hilal Erkol ve Dr. Tuğba Güner Demir'e teşekkür ederim.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları stratejik düşünme becerisine, yükseköğretimde yenileşmeye, stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşme arasındaki ilişkiye ilişkin bulgu ve yorumlar olmak üzere üç başlık halinde sunulmaktadır.

Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında öncelikle Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine yer verilmiştir. Ardından yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre fark analizlerine yer verilmiştir. Tablo 11’de yöneticilerin stratejik düşünme becerisi ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 11

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
1	28.Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme	4,73	0,52
2	10.İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme	4,63	0,58
3	27.Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma	4,50	0,70
4	4.İşe yaramadığını fark ettiğim uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma	4,50	0,77
5	19.Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme	4,48	0,77
6	18.Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma	4,47	0,72
7	5.Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama	4,45	0,72

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
8	20.Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularımı bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya koyma	4,73	0,74
9	23.Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma	4,63	0,74
10	22.Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu sorgulama	4,50	0,64
11	25.Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını arama	4,50	0,69
12	26.Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme	4,48	0,82
13	11.Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen stratejiler işe koşma	4,47	0,78
14	21.Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme	4,45	0,66
15	24.Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme	4,73	0,77
16	29.Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları (konferans salonu, insan kaynağı, fon, paydaş desteği vb.) belirleme	4,63	0,78
17	12.Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma	4,50	0,79
18	14.Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için stratejiler oluşturma	4,50	0,85
19	8.Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama	4,48	0,74
20	9.Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme	4,47	0,79
21	15.Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme	4,45	0,85
22	13.Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme	4,73	0,84
23	6. Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma	4,63	0,86
24	3.Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama	4,50	0,89
25	17.Hızlı karar verilmesi gerektiğinde sezgilere güvenme	4,50	0,91
26	16.Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma	4,48	1,04
27	7.Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama	4,47	1,09
28	2.Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma	4,45	0,93
29	1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma	4,73	0,90
Genel toplam		4,54	0,78

Tablo 11’de araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan görece en fazla katıldıkları ifade “28.Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme” ($\bar{x}=4,73$) görece en az katıldıkları ifade ise “1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=3,37$) ifadesi olmuştur. Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 12

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
1	18.Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma	3,72	1,13
2	10.İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme	3,62	1,12
3	28.Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme	3,57	1,28
4	23.Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma	3,52	1,19
5	16.Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma	3,50	1,11
6	19.Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme	3,48	1,28
7	27.Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma	3,48	1,17
8	22.Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu sorgulama	3,45	1,12
9	4.İşe yaramadığını fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma.	3,45	1,12
10	21.Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme	3,40	1,21
11	20.Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularını bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya koyma	3,39	1,26
12	25.Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını arama	3,38	1,24
13	26.Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme	3,38	1,21
14	7.Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama	3,37	1,22
15	29.Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları (konferans salonu, insan kaynağı, fon, paydaş desteği vb.) belirleme	3,36	1,29

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
16	5.Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama	3,34	1,15
17	8.Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama	3,28	1,17
18	17.Hızlı karar vermem gerektiğinde sezgilerine güvenme	3,25	1,12
19	11.Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen stratejiler işe koşma	3,25	1,19
20	24.Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme	3,24	1,19
21	6.Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma	3,22	1,17
22	14.Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için stratejiler oluşturma	3,19	1,15
23	3.Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama	3,19	1,15
24	12.Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma	3,19	1,26
25	9.Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme	3,15	1,16
26	13.Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme	2,86	1,15
27	15.Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme	2,82	1,27
28	2.Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma	2,77	1,15
29	1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma	2,66	1,17
Genel toplam		3,29	1,19

Tablo 12 incelendiğinde öğretim üyelerinin görece en az katıldıkları ifade “1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=2,66$) iken görece en fazla katıldıkları ifade ise “18.Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma” ($\bar{x}=3,72$) ifadesidir.

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Boyutlarına İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri Bulgu ve Yorumları. Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Boyutlarına ilişkin bulgu ve yorumlar Strateji Oluşturma ve Strateji Uygulama boyutuna ilişkin bulgu ve yorumlar olmak üzere iki başlık halinde verilmiştir.

Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Eğitim fakültesi yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Yöneticilerin Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma	4,47	0,72	4
2.Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme	4,48	0,77	3
3.Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularımı bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya koyma	4,42	0,74	5
4.Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme	4,35	0,66	9
5.Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu sorgulama	4,40	0,64	7
6.Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma	4,42	0,74	6
7.Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme	4,23	0,77	11
8.Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını arama	4,40	0,69	8
9.Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme	4,35	0,82	10
10.Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma	4,50	0,70	2
11.Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme	4,73	0,52	1
12.Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları (konferans salonu, insan kaynağı, fon, paydaş desteği vb.) belirleme	4,20	0,78	12
Genel toplam	4,41	0,71	

Tablo 13'te araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin Strateji Oluşturma puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Strateji Oluşturma boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme” ($\bar{x}=4,73$), “Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma” ($\bar{x}=4,50$), “Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme” ($\bar{x}=4,48$) olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme” ($\bar{x}=4,20$), “Bölüm faaliyetlerini etkileyen

durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme” ($\bar{x}=4,23$) ve “Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme” ($\bar{x}=4,35$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler Strateji Oluşturma boyutunda öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir ettiğini, karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurduğunu ve bölümün gelecekte olması istenen yeri öğretim elemanlarıyla birlikte belirlediğini belirtmiştir. Ancak yöneticiler bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme, faaliyetleri etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme ve belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluk verme hususlarının görece daha az üzerinde durmaktadır. Buradan hareketle yöneticilerin ortak vizyon anlayışını benimsediği ancak etkin kaynak yönetimi konusunda göz ardı ettiği bazı hususların olduğu görülmektedir. Hâlbuki kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda önemi artan strateji oluşturmada görev ve kaynak dağıtımını yetkisini elinde bulunduran yöneticiler anahtar rol oynamaktadır (Agasisti, Arnaboldi ve Azzone, 2006; Benejar, 2021; Drucker, 2015; Gray, 2008; HBR, 2016; Horwath, 2012; Luecke, 2015; Mankins ve Steele, 2017; Mütercimler, 2017; Rumelt, 2020; Young, 2016). Tablo 14’te eğitim fakültesi yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretim Üyelerinin Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma	3,72	1,13	1
2.Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme	3,48	1,28	4
3.Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularımı bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya koyma	3,39	1,26	8
4.Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme	3,40	1,21	7
5.Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu sorgulama	3,45	1,12	6
6.Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma	3,52	1,19	3
7.Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme	3,24	1,19	12

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Strateji Oluşturma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
8.Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını arama	3,38	1,24	9
9.Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme	3,38	1,21	10
10.Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma	3,48	1,17	5
11.Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme	3,57	1,28	2
12.Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları (konferans salonu, insan kaynağı, fon, paydaş desteği vb.) belirleme	3,36	1,29	11
Genel toplam	3,45	1,21	

Tablo 14 incelendiğinde öğretim üyelerinin Strateji Oluşturma boyutunda görece en fazla katıldıkları ifadeler “Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma” ($\bar{x}=3,72$), “Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme” ($\bar{x}=3,57$) ve “Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate alma” ($\bar{x}=3,52$) ifadeleri olmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin ifadelerden görece en az katıldıkları ifadeler “Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme” ($\bar{x}=3,24$), “Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme” ($\bar{x}=3,36$) ve “Belirlenen stratejilerle ilgili öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme” ($\bar{x}=3,38$) ifadeleridir.

Bu kapsamda öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin Strateji Oluşturma boyutunda karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduğu, bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir ettiği ve bölüm birimleri arasındaki etkileşimi dikkate aldığı görüşündedir. Ancak öğretim üyeleri yöneticilerin bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla ele alma, faaliyetler için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme ve belirlenen stratejilerle ilgili öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme yollarını görece daha az izlediği kanısındadır. Hâlbuki karmaşık ve birbiriyle etkileşim halindeki parçalardan oluşan örgütün çevre üzerindeki etkisi ya çok azdır ya yoktur. Örgütün geleceği çevresi tarafından tayin edilmektedir (Bursalıoğlu, 2014). Bu nedenle örgüt karakteristik özellikleri, performansını etkileyen etmenler ve mevcut durumun gelecekte varacağı noktanın farklı bakış açılarıyla ele alınması gerekmektedir (Barutçugil, 2013; Baykal, 2008; Freedman, 2014; Gray, 2008;

Goldman, 2005; Mert, 2020; Neilson, Lafley, Martin, Rivkin ve Siggelkow, 2021; Martin ve Powers, 2011; Yoffie ve Cusumano, 2017).

Tablo 13'te yer alan Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin görece en az katıldıkları “Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme” (s=0,82) ifadelerine ait olduğu görülmektedir. Tablo 14 incelendiğinde ise Strateji Oluşturma boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin “Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme” (s=1,29) ifadesi olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadelerle ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yöneticiler görece en az katıldıkları belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme ifadesine ilişkin birbirinden oldukça farklı görüşler bildirmiştir. Öğretim üyeleri ise görece en az katıldıkları bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme ifadesine ilişkin birbirine çok fazla benzemeyen görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin “Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etme” (s=0,52), öğretim üyelerinin ise “Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurma” ifadesine ilişkin benzer görüşleri bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi hem yöneticiler hem öğretim üyeleri Strateji Oluşturma boyutunda eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir ettiğini düşünmektedir. Ancak yönetici ve öğretim üyeleri bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları belirleme, belirlenen stratejilerle ilgili öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme ve faaliyetleri etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme hususlarında eğitim fakültesi yöneticilerinin gelişmeye açık yönleri olduğu konusunda hemfikirdir.

Yükseköğretim stratejilerine çevre etkisini ele alan Eremenko (2022) çevre analizlerinin strateji oluşturmayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma, üniversite yöneticilerinin görev ve sorumluluk dağıtımını konusundaki bilgi, deneyim ve yetkilerinin yükseköğretimin başarısında kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel aşamasında eğitim fakültesi yöneticilerinin kaynakları etkin kullanma, değişen koşullara uyum sağlama ve ileriye yönelik karar alma konularına ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri alınmıştır. Tablo 15'te kaynakları etkin kullanma stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri verilmiştir.

Tablo 15

Kaynakları Etkin Kullanma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Alternatif Kaynak Yaratma	Kaynakları fazla alamadığımız durumlarda açıkçası yeni prensipler uygulamak zorunda kalabiliyorsunuz. (Y3) Öğretim üyelerinin bireysel çabalarını dış kaynaklara yönlendirmek ve oradan elde edilen maddi kaynakların ilk önce kaynağı kazandıranın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak kullanılacağını belirtmek iyi bir teşvik oluyor.(Y7)	9
Yönergeleri İzleme	Bizim yurt dışı ve yurt içindeki kongrelere katılımı ilgili kaynakların akıllıca kullanımı için fakültemizde yönergemiz var. (Y1)	6
Kaynakları Etkin Paylaşma	Kaynak paylaşımında bazen hocalara daha fazla kaynak vermek gerekebiliyor. Çünkü projeler vb. durumlarda genel katkıya bakarak pozitif ayrımcılık yaptığımız oluyor. Elimizden geldiğince dengeli dağıtmaya çalışıyoruz ama öncelikle ihtiyaç ve talepleri göz önünde bulunduruyoruz. (Y3)	5
İnsan Kaynaklarını Etkin Yönetme	İnsan kaynağının kullanımı var. Sayımız çok az olduğu için birbirimizden birçok noktada olabildiğince yardım almaya çalışıyoruz. Görev dağılımlarını adil, eşitlikçi ve insanların uzmanlık alanlarını dikkate alarak yapıyorum. (Y1)	3
Toplam görüş		23

Tablo 15'e göre yöneticiler kaynakları etkin kullanmak için alternatif kaynak yaratma, yönergeleri izleme, kaynakları etkin paylaşma ve insan kaynaklarını etkin yönetme yollarına gitmektedir. Yöneticilerin alternatif kaynak yaratma stratejisi üzerinde görece daha fazla durduğu görülmektedir. Bununla birlikte kaynakların yetersiz olduğu görüşünde olan yöneticiler bulunmaktadır:

Doğru düzgün ne kaynağımız var ki... Teknik anlamda çok fazla kaynağımız maalesef yok. En ihtiyaç duyduğumuz günlük işlerimizi yönetebilecek kaynağımız var mı? Onları herkes kendi cebinden bir şekilde karşılıyor. (Y1)

En büyük problemimiz herhalde burada. Kaynak yok dersek sorun kalmaz, olmayan bir şeyin paylaşımı söz konusu olmadığından sorun ortadan kalkıyor. Ortada bir şey yok ki onu nasıl kullanayım yani çok fazla hareket alanı vermiyor. Bu konuda hocamın bir lafi vardı: Kontrolümde olmayan işlere çok kafamı yormuyorum. (Y4)

Buradan hareketle yöneticilerin kaynak yetersizliğini telafi etmek amacıyla alternatif kaynak yaratmaya yöneldiğini söylemek mümkündür. Eğitim fakültesi

yöneticilerinin kaynakları etkin kullanma stratejilerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri ise Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

<i>Yöneticilerin Kaynakları Etkin Kullanma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Alternatif Kaynak Yaratma	Dijital öğrenme ve öğretme laboratuvarı kurduk, laboratuvarın kurulmasında çok ciddi stratejiler geliştirdi diyebilirim. Bu konuda bölüm hocalarımızdan iki tanesinin maddi gücünden yararlandı. Ama bu tür durumlarda sadece o ikisinin maddi destek olması yeterli olmuyor. Mekân bulunması, dekanlığın destekte bulunması, oranın kurgulanması, mobilyalarının dizayn edilmesi, yeni öğrenme öğretme cihazlarının oraya temini vb. gerekiyor. Yönetimsel ve maddi imkânların, işgücünün bir araya getirip laboratuvarın kurulmasında çok ciddi emekleri olduğunu söyleyebilirim. (OU12)	11
İnsan Kaynaklarını Etkin Yönetme	Herhangi bir yerde bir şeye ihtiyaç varsa hem kişisel bağlantılarını hem de imkân varsa kurumsal bağlantıları da kullanır. O kaynakları hepimiz için oluşturur. (OU14) Komisyonlara doğru üyeler seçtiği için süreç kendiliğinden akıyor, ekstra bir şey yapmasına gerek kalmıyor. Baştan aldığı kararlar doğru olduğu için sonrasında bunu bir daha iletmek zorunda kalmıyor. En büyük stratejik davranışlarından birinin bu olduğunu söyleyebilirim. (OU12)	6
Kaynakları Etkin Paylaşma	Anabilim dalımız toplantılara devam edebilmek için kesintisiz çevrimiçi toplantı hesabı temin etti. Toplantıları öncesinde planlayarak çakışmamasına dikkat ederek uzaktan yürüttüğümüz tez sınavları doktora jürileri gibi konularda kullanıyoruz. (OU3)	5
Üst Yönetim Kararlarına Uyma	Mevcut olabilecek kaynakları üst yönetimin izin verdiği ölçüde ya da üst yönetime sorup üst yönetimin karar verdiği yönde hareket etme tarzında. (OU13)	3
Toplam görüş		25

Tablo 16 incelendiğinde öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin kaynakları etkin kullanmak için alternatif kaynak yaratma, insan kaynaklarını etkin yönetme, kaynakları etkin paylaşma ve üst yönetim kararlarına uyma yollarına başvurduklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak eğitim fakültesi yöneticilerinin etkin kaynak kullanımı konusunda herhangi bir çaba göstermediği yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri de bulunmaktadır:

Her şey maddi kaynak değildir. Maddi kaynak olmadan da ortaya konulabilecek yığınla şey vardır. Bunun örnekleri bilim tarihinde fazlasıyla vardır. Ancak ben maddi kaynak oluşturmuş olarak geleni ya da maddi kaynağa ihtiyaç duymadan bir şeyler ortaya koyma çabasında olanı görmedim. (OU5).

Kaynak kullanımı konusunda çok bir çalışma yapıldığını düşünmüyorum. Yayın destekleri vb. diğer hususlarda bilinç yok. (OU7)

Artı kaynak oluşturma yönünde alternatif bir adım atma yönünü görmüyorum. (OU13)

Bu kapsamda öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin alternatif kaynak yaratma, yayın desteği sağlama ve maddi kaynak olmadan değer yaratma hususlarını göz ardı ettiği görüşündedir. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri ise mevcut kaynakların etkin paylaşımı konusunda olumsuz görüş bildirmiştir:

Eldeki kaynaklar daha anabilim dalındaki herkesi kapsayacak şekilde kullanılabilirken daha kısıtlı biçimde kendisi ve desteklediği belli bir grup için kullandığını düşünüyorum. (OU13)

Bu kapsamda eğitim fakültesi yöneticilerinin etkin kaynak dağıtımı konusunda görece yetersiz kaldığı yönünde öğretim üyesi görüşleri bulunmaktadır. Hâlbuki kaynaklardan en iyi şekilde yararlanılmasını sağlayan pozisyon olarak tanımlanan strateji amaç, araç, yöntem, kaynak dengesinin iyi kurulmasını gerektirmektedir (Denk, 2011; Freedman, 2014; Han ve Tuğtan, 2020; Mintzberg, 1987; Mütercimler, 2017).

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri, eğitim fakültesi yöneticilerinin kaynakları etkin kullanmak için benzer stratejiler uyguladıklarını düşünmektedir. Her iki grup da eğitim fakültesi yöneticilerinin kaynakları etkin kullanma stratejileri arasında alternatif kaynak yaratma, insan kaynaklarını etkin yönetme ve kaynakları etkin paylaşma stratejileri üzerinde durmuştur. Bununla birlikte yöneticiler kaynak yokluğundan söz ederken öğretim üyeleri alternatif kaynak temini ve dağıtımı hususlarında geliştirilmesi gereken yönlerin varlığına vurgu yapmaktadır.

Strateji Oluşturma boyutunda kaynakların etkin kullanımı konusundaki nicel bulgular eğitim fakültesi yöneticilerinin kaynakları belirleme ve insan kaynakları yönetimi; nitel bulgular ise kaynak temini ve dağıtımı hususlarında gelişmeye açık yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kaynak yetersizliği nedeniyle alternatif kaynak yaratma ve mevcut kaynakları etkin kullanma yoluna gidildiği anlaşılmaktadır. Çevre baskısının üniversitelerin stratejik planlama sürecine etkisini

araştıran Hasnain (2002) kaynak temininin devletin işleyişi gereği diğer kamu kurumlarına bağlı olduğunu ve özellikle fon tahsisi hususunda çeşitli bürokratik engellerin olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma, başarı için mevcut kaynaklar etrafında örgütlenmek gerektiği görüşünün hâkim olduğunu göstermektedir. Tablo 17’de yöneticilerin değişen koşullara uyum stratejilerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 17

<i>Yöneticilerin Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
İletişim Ağı Kurma	Aklımızın önemli bir tarafı alanımızda ne olup bittiğini küresel ve yerel olarak takip etmekte. Bu noktada güçlü bir ağ oluşturulması çok önemli; ben bu ağı sağlayacak yöntemlerle hep çok güçlü tutmaya çalıştım. (Y1) Yurtdışına giden öğrencilerimizin geri dönüşünde mutlaka bize gördüklerini anlatmalarını istiyoruz. Yeni gelişmelerin farklı ülkelerde nasıl yapıldığıyla ilgili, gelişme var mı onu görelim biz de ayak uyduralım diye öğrencilerimizin dâhil olduğu toplantılar yapmaya çalışıyoruz. (Y3) Bizim alana özel, araştırmayı destekleyen sosyal medya, araştırma veritabanları vb. çok araç var. Senin konuda hangi yayınlar yapılmış takip edebiliyorsun. (Y6)	9
Eğitim Programlarının Yeni Koşullara Uyarlama	Lisansüstünde yeni uzmanlık alanları oluşturacak çalışmaların içinde olmak, öncülük etmek var olanları daha nitelikli ve güncel tutmak, bir taraftan da yeni olanların ihtiyaçlarını gidermek üzere bilgi birikimi oluşturmak diyebilirim. (Y1) Güncellenen bilimsel çerçeve doğrultusunda içeriği boşalmış dersler olup olmadığını, yeni dersler açılması gerekip gerekmediğini tartışıyor, onlara ilişkin planlamalar yapıyoruz. (Y3)	8
Güncel Gelişmelerin Takibi	Son üç yıldır bu konuya özel araştırma görevlisi görevlendiriyoruz. Araştırma görevlisi arkadaşlar farklı ülkeleri bölüşüp son beş yılda ne gibi gelişmeler olduğuna bakıp bize getiriyor. Özellikle Avrupa Birliği’nin bizim alanla ilgili projelerine bakmalarını istiyoruz. Bu şekilde taramalar yapıp paylaşarak yol almaya çalışıyoruz. (Y3) İyi bir öğretmen yetiştirilmesi demek geleceğin kurtarılması anlamına geliyor. Bu yüzden öğretime 3D yazılımı, etkileşimli içerik vb. yeni içerikleri katmaya çalışıyorum. (Y5)	7

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

<i>Yöneticilerin Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Güncel Gelişmelerin Takibi	Sürekli yeni bir moda çıkıyor. Mesela belli standartları yakalayabilmem için yapay zekâyla ilgili ders vermem gerekiyor. Dolayısıyla biz sürekli çalışıp kendimizi güncelliyoruz. (Y6)	
Değişim İhtiyacının Analizi	Biz küçük bir bölüm olduğumuz için bazı zaman çok hızlı adapte olabiliyoruz ama bu adaptasyon bize veya fakülteye ne gibi faydalar sağlayacak bunlara da iyi bakmak gerekiyor. (Y4) İlk başta durum değişikliğinin ne olduğunu anlamaya çalışıp ondan sonra talepte bulunan kişinin görüşleriyle bir yöntem takip edilmesi ancak doğru olur diye düşünüyorum. Eğer dışarıdan gelen bir şeyse bunun yine nerden kaynaklandığını ve amacın ne olduğuna bakmak gerekir. (Y7)	6
Mevcut Uygulamaların İrdelenmesi	Hep düşünceleri ve alınacak kararları bir tartıyorum. Kimi zaman kararların zaman içerisinde değişme ve doğru olmama hali söz konusu. Onları hep geri dönüp tekrar değerlendirmek doğru diye düşünüyorum. (Y4)	4
Eğitim Verilmesi	İklim de çevre de sürekli değişiyor. Ben bu değişikliğe öğrencilerimi ve toplumu hazırlamaya ve önlem almaya çalışıyorum. Bu da geleceğe yönelik bir planlama. (Y5) Eskiden makaleleri okuyup bir klasöre dizinleme gibi şeylerin artık referansı bile otomatik çıkaran yazılımları var. Bunları etkili kullanabilen, sosyal medyada görünür olabilen kişiler yetiştirmeye çalışıyoruz. Bu konuda eksik hissettiğimizde eğitim düzenliyoruz, buna katılın diyoruz. (Y6)	3
Toplam görüş		37

Tablo 17’de yöneticilerin değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla iletişim ağı kurma, eğitim programlarını yeni koşullara uyarlama, güncel gelişmelerin takibi, değişim ihtiyacının analizi, mevcut uygulamaların irdelenmesi ve eğitim verilmesi stratejilerine başvurdukları anlaşılmaktadır. Adam (2021) tarafından yürütülen uluslararası başarı sıralamalarının yükseköğretim politika ve stratejilerine etkisini inceleyen çalışmaya göre iletişim ağı kurma, fikir ve uygulamaların yayılmasını hızlandırmakta ve başarı sıralamalarının hesapverilebilirlik aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Tablo 18’de eğitim fakültesi yöneticilerinin değişen koşullara uyum stratejilerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 18

Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Eğitim Programlarını Yeni Koşullara Uyarlama	Dersleri Güncelleme	Ders düzeyinde çok dinamik olduğumuzu düşünüyorum. Anabilim dalı başkanımız belli zümreler oluşturur. Bu üniversite için alışıldık bir şey değil. Herkes kürsüdür. Ama bizim bölümde belirli uygulama derslerinde bizim belli komisyonlarımız olur. Her sene komisyonlar toplanıp ne yapılması gerektiğini tartışır, değişiklikler yavaş olur. Ama bizim anabilim dalımız bunu sürekli takip eder, başkanlık düzeyinde bunlar raporlanır. (OU9)	11
	Yeterlikleri Güncelleme	Yeterliklerimizi beş yıllık süreçlerde güncellenemeye çalışıyoruz. Biliyoruz ki bizim mezun ettiğimiz öğrencilerin profilleri ve ihtiyaçlarıyla bir beş yıl sonraki değişen dünyadaki ihtiyaçlar ve oranın gerektirdiği insan profili gerçekten farklı. (OU1)	
Değişimin Öncüsü Olma		İleriye yönelik ön tedbirler bizden geldi, daha ileriye dönük. Ben öyle gözlemliyorum. Çok nadiren diğerlerinin peşinden gideriz, çoğunlukla ilk adımı biz atarız. (OU10) Öğrencilerimize yenileşmenin cihazdan ibaret olmadığı, her yerde olabileceği bilinci kazandırmaya çalışıyoruz; dışa bağımlılıktan kurtulup bizim kendi ürünlerimizi kendimizin geliştirmeye çalışmamız yolunda öğrencilerimize ufuk açmaya çalışıyoruz. (OU12)	9
Mezunları Yeni Koşullara Hazırlama		Okullarda bizim alan dersi on yıl öncesinden başlayarak önce kredisiz hale getirildi, sonra ders seçmeli oldu. Öyle olunca öğretmen atamaları yapılmamaya başlandı, bölüm mezunları ciddi atama sıkıntısı yaşadı. Bu nedenle sadece eğitim alanında değil diğer alandaki sektörlere de uyarlanabilir mezunlar veriyoruz. (OU6) On sene önce sosyal medya yoktu; ama, iki sene önce çevrimiçi ortamlarda ders anlatmıyorduk. On sene sonra yetiştireceğimiz öğrencilerde neler olması gerektiğini konuşmaya başladık. Bu bağlamda biraz da gelecek öngörüsü oluşturarak stratejileri elde etmeye, B planları oluşturmaya çalışıyoruz. (OU15)	7

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Değişen Koşullara Uyum Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Esnek Hareket Etme		Öğretim üyelerinin yeni koşullara uyum sağlamasıyla ilgili bir esneklik durumumuz var. O taraftan baktığımızda başka bölümlerde yaşanan pek çok sorunu kendi anabilim dalımız içinde rahatlıkla çözebildik. Bu çoğunlukla yönetimin pozitif tutumuyla gerçekleşti. (OU10)	5
Eğitim Verilmesi		Uzaktan öğretim araçlarını öğretim elemanlarımız nasıl kullandılar; sadece ekranı açıp dersi anlatıp gitmek gibi olmadı biliyorsunuz. Bu araçları nasıl kullanacağımız hakkında hocalarımızın hiçbir fikri yoktu. Burada stratejik düşünme devreye giriyor. Hocalarımızı uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin yönlendirdik, eğittik. (OU12)	3
Toplam görüş			35

Tablo 18'e göre öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla eğitim programlarını yeni koşullara uyarlama, değişimin öncüsü olma, mezunları yeni koşullara hazırlama, esnek hareket etme ve eğitim verme yollarına başvurduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin değişime ayak uyduramadığı yönünde görüş bildirmiştir:

Stratejilerin esneklik bağlamında yönlendirilmesi önemlidir. Kendi yaşadığım bağlama baktığımda böyle bir esneklik sağlayan ortam var mı; sınırlı. Geleneksel bakış açısıyla kurulu olarak biraz teknolojiyle desteklenmiş bir yere doğru gidiyor. (OU8)

Öğrencilerimiz mezun olduğunda çoğunlukla özel eğitimde çalışıyor olmalarına rağmen hazırlıksızlar. Yolda, işin içinde öğrenmeye çalışıyorlar ama oradaki bilgi zaten eski, bazı şeyleri kulaktan dolma öğrenmeye çalışıyorlar. O zaman dört yıllık eğitimin de çok bir anlamı kalmıyor. Senin yetiştirdiğin öğrencinin gittiği yerde fark yaratması lazım, doğru uygulamaları yapması lazım. Bu bilgi bizde var. Bilgiyi aktaracak materyal, fiziksel şartlar vb. de var. Ama olmuyor. (OU4)

Görüldüğü gibi öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin değişen koşullara uyum konusunda esnek hareket etme ve mezunların yeni koşullara hazırlanması

konularına yeterince eğilmediğini düşünmektedir. Nitekim yöneticiler de değişime ayak uydurma stratejileri arasında söz konusu iki husustan bahsetmemiş; öncelikle iletişim ağı kurmaya odaklandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte eğitim fakültesi yöneticilerinin değişime uyum stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri eğitim programlarını yeni koşullara uyarlama ve eğitim verilmesinde birleşse de görece farklılaşmaktadır. Yöneticiler güncel gelişmelerin takibi, değişim ihtiyacının analizi, mevcut uygulamaların irdelenmesini öne çıkarırken öğretim üyeleri değişimin öncüsü olmayı öne çıkarmaktadır.

Strateji Oluşturma boyutunda değişen koşullara uyma konusundaki nicel bulgular eğitim fakültesi yöneticilerinin faaliyetleri etkileyen tüm boyutları farklı bakış açılarıyla inceleme; nitel bulgular ise esnek hareket etme, mezunları yeni koşullara hazırlama hususlarında gelişmeye açık yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bölüm içindeki etkileşimin ve koşulların zamanla değişebileceğinin göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Ancak Lou (2021) üst yönetimin stratejik karar verme süreçlerini ele aldığı çalışmasında yöneticilerin karar verirken değişen koşulları dikkate almadığını açığa çıkarmaktadır. Hâlbuki Robinson (2012) üniversitelere özgü stratejik planlamanın temel öğelerini belirlediği çalışması değişen koşullara göre yeniden düzenlenen stratejilerin faydayı katladığını ortaya koymaktadır. Tablo 19’da yöneticilerin ileriye yönelik karar alma stratejilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 19

İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Duruma Yeni Bakış Açılıyla Yaklaşma	Toplanıp ne yapılıp ne yapılmadığı; iki yıllık ileriki dönemde yapılması gereken değişiklikler, yenilikler olup olmadığı konusunda tartışıyoruz. Bazen de hocalarımızın doğrudan önerileri oluyor, onları da tartışıp kararlar alıyoruz. (Y3) Bölüm başkan yardımcısı olan arkadaşla ben kimi zaman şeytanın avukatlığını yaparız. Burada aksi görüşleri ve paylaştığımız yerleri ortaya çıkarmayı amaçlıyorum. Sonuçta o düşünceler üzerinde duruldukça doğruları bulunabiliyor. Aksi takdirde her zaman aynı şeyi düşünüyorsak orada bir problem var diye bakıyorum. O yüzden mutlaka bir muhalefeti ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Farklı görüşlerin daha iyi ifade edileceği bir ortam yaratmak gerekiyor diye düşünüyorum. (Y4)	7

(Devam ediyor)

Tablo 19 (Devam)

<i>İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Geleceği Öngörme	Uluslararası sıralamalarla ilgili süreçleri daha aktif olarak izlemeye, takip etmeye başladım. Eksiklerimizi toparlayarak konuyla ilgili bir yol haritası çiziyorum. (Y1) Geleceğe yönelik olarak planları geçmişe de dayandırmaya çalışıyorum. Aslında geleceğin planlanması geçmişten çok bağımsız değil diye bakıyorum. (Y4)	5
Ortak Vizyona Göre Hareket Etme	Üniversitemizin, dekanlığımızın, eğitim fakültesinin stratejilerinden kopmadan onlarla ortaklaşa, onların stratejilerine bağlı kalarak kendi stratejilerimizi de getirmeye çalışıyoruz. (Y3)	4
Toplam görüş		16

Tablo 19'a göre yöneticiler ileriye yönelik karar almak için duruma yeni bakış açılarıyla yaklaşma, geleceği öngörme ve ortak vizyona göre hareket etme stratejilerini işe koşmaktadır. Nitekim Robinson (2012) yükseköğretimde stratejik düşünme becerisinin ortak vizyon belirleme ve geleceği öngörme süreçlerinde başarı getirdiği, etkili bir planlama modeli için vazgeçilmez olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tablo 20'de eğitim fakültesi yöneticilerinin ileriye dönük karar alma stratejilerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 20

<i>İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Geleceği Öngörme	Bölümdeki herkesin düşüncesini alıp onların düşüncesine saygı gösterip onlarla aynı fikirde olsa bile işleyişte çıkabilecek sıkıntıları önceden öngörerek karar verdiğini düşünüyorum. (OU12) Fakültelere kendi programlarını yapma inisiyatifi verildiğinde hoca vizyonel düşünün ileriye geleceği düşünün dedi. Biz de o noktada kendimiz gelecekte bu öğrenciler nelerle karşılaşacak, nasıl bir çerçeve çizebiliriz, nelere ihtiyaçları olacak diye düşünerek hızlı bir şekilde programı güncelledik. (OU14)	7

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

İleriye Yönelik Karar Alma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Ortak Vizyona Göre Hareket Etme	İleriye yönelik nasıl ortak hareket edeceğimize ilişkin kararlar alınırken de kararın hem üniversiteyle hem gelen üst yönetimle uyumlu olmasına gerçekten çok dikkat ediliyor. (OU11) Hoca işi doğru yapıyor ve doğru işleri yapıyor. Çünkü bize sorarak, bütünle hareket ederek yapıyor. Kendi inisiyatifiyle bize bir şeyleri dayatabilir, mümkün olduğunca böyle yapmadığını biliyorum. Bazı noktalarda inisiyatif alması lazım, çok da danışılacak konular olmayabilir. Onlarda da kararlı davrandığını veya kararlı davranmasa bile sorarak o doğru karara ulaştığını görüyorum. Bu çok önemli. (OU14)	6
Stratejik Plan Yapma	Ne kadar öğrenci alacağız, öğrencilerimizi hangi çalışma alanlarına yönlendireceğiz gibi konularda bölümümüzün uzun vadede erişmeye çalıştığı hedeflere yönelik özellikle yeterliklerimiz üzerinden bir çalışma yapıyoruz. (OU1) Bizim stratejik plan yazma durumumuz yok. Ama büyük resim içinde biz kendi stratejik planımızı hazırlıyoruz. Tabii stratejik planı her zaman beklenenler doğrultusunda uygulamaya koyma şansımız olmuyor çünkü bizim kontrol edemediğimiz değişkenler olabiliyor. Ama kontrol edemediğimiz değişkenler arasında biz, bölümümüz küçük bir aileyiz. (OU6)	5
Toplam görüş		18

Tablo 20'ye göre öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin ileriye yönelik karar almak için geleceği öngörme, ortak vizyona göre hareket etme ve stratejik plan yapma yollarına gittiği görüşündedir. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri stratejik planlama yapılmadığı yönünde görüş bildirmiştir:

Bütüncül, programın tüm dinamiklerini kapsayan bir stratejik plana dönüşecek bir ajandamız olduğu kanısında değilim. (OU9)

Görüldüğü gibi yöneticiler ve öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin ileriye yönelik karar alma stratejileri arasında geleceği öngörme ve ortak vizyona göre hareket etme stratejilerinin bulunduğu görüşündedir. Ancak yöneticiler duruma yeni bakış açılarıyla yaklaşma stratejisini öne çıkarırken öğretim üyeleri stratejik planı vurgulamaktadır. Ancak stratejik planlama konusunda bütüncül ve programın tüm dinamiklerini kapsayan bir çalışma düzeni olmadığını belirten öğretim üyeleri de

bulunmaktadır. Hâlbuki stratejik planlamaya çeşitli süreçlerin başlangıçta etkin iletişime dayalı olarak tanımlanması için ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşan Eremenko (2022) yükseköğretimde stratejik düşünme becerisinin hâkim kılınması için yöneticilerin strateji oluşturma ve uygulamanın sürekliliğine odaklanması gerektiğini öne sürmektedir.

Strateji Oluşturma boyutunda ileriye yönelik karar alma konusunda nicel bulgular eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla ele alma konusunda gelişmeye açık yönleri olduğunu ortaya koyarken nitel bulgularda yöneticilerin durumu yeni bakış açılarıyla ele aldıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Ayrıca nicel bulgular yöneticilerin karar verirken paydaşlarla fikir alışverişinde bulduklarını göstermektedir. Nitekim Eremenko (2022) üniversite yöneticilerinin karar vermeden önce paydaşlarla istişare ettiği; üst yönetimin stratejik karar verme süreçlerini ele alan Lou (2021) ise kolektif sezginin etkin ortak kararların hızla alınmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Eğitim fakültesi yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin Strateji Uygulama boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Yöneticilerin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma	3,37	0,90	17
2.Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma	3,82	0,93	16
3.Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama	3,98	0,89	12
4.İşe yaramadığını fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma	4,50	0,77	2
5.Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama	4,45	0,72	3
6.Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma	4,03	0,86	11
7.Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama	3,83	1,09	15

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Yöneticilerin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
8.Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama	4,12	0,74	7
9.Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme	4,08	0,79	8
10.İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme	4,63	0,58	1
11.Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen stratejiler işe koşma	4,35	0,78	4
12.Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma	4,18	0,79	5
13.Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme	4,07	0,84	10
14.Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için stratejiler oluşturma	4,17	0,85	6
15.Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme	4,08	0,85	9
16.Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma	3,88	1,04	14
17.Hızlı karar verilmesi gerektiğinde sezgilere güvenme	3,95	0,91	13
Genel toplam	4,08	0,84	

Tablo 21’de araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin Strateji Uygulama boyutu puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Strateji Uygulama boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme” ($\bar{x}=4,63$), “İşe yaramadığını fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=4,50$) ve “Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama” ($\bar{x}=4,45$) olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin Strateji Uygulama boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=3,37$), “Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma” ($\bar{x}=3,82$) ve “Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama” ($\bar{x}=3,83$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler Strateji Uygulama boyutunda işlerin doğru yapılıp yapılmadığının kontrol ettiğini, işe yaramadığını fark ettiği uygulamaları iyileştirme çalışmaları yaptığını ve atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağladığını belirtmiştir. Ancak yöneticiler bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yapma,

başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma ve bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama hususlarının görece daha az üzerinde durmaktadır. Buradan hareketle yöneticilerin bölüm faaliyetlerinin genel değerlendirmelerden uzak günlük işlerin kontrolü usulüyle yürütüldüğü açığa çıkmaktadır. Hâlbuki gelişmeye açık yönlerin tespit edilmesi ve iyileştirilmesini amaçlayan biçimlendirici değerlendirme ve hali hazırda kazanılmış başarı düzeyini ortaya koyan kanıtlayıcı değerlendirmeler eğitimin temel yapı taşlarından (Aydın, 2014). Ayrıca stratejik düşünme becerisi mevcut durumda gelecekte olmak istenen yer arasındaki farkın belirlenmesini gerektirmektedir (Bessant ve Tidd, 2018; Bibu, Sala ve Alb, 2016; Bonn, 2001; Horwath, 2012; Liedtka, 1998; O'Shannasy, 1999). Tablo 22'de eğitim fakültesi yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinin Strateji Uygulama boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 22

Öğretim Üyelerinin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma	2,66	1,17	17
2.Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma	2,77	1,15	16
3.Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama	3,19	1,15	11
4.İşe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma	3,45	1,12	3
5.Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama	3,34	1,15	5
6.Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma	3,22	1,17	9
7.Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama	3,37	1,22	4
8.Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama	3,28	1,17	6
9.Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme	3,15	1,16	13
10.İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme	3,62	1,12	1
11.Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen stratejiler işe koşma	3,25	1,19	8
12.Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma	3,19	1,26	12
13.Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme	2,86	1,15	14

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Strateji Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
14.Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için stratejiler oluşturma	3,19	1,15	10
15.Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme	2,82	1,27	15
16.Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma	3,50	1,11	2
17.Hızlı karar verilmesi gerektiğinde sezgilere güvenme	3,25	1,12	7
Toplam görüş	3,18	1,17	

Tablo 22 incelendiğinde öğretim üyelerinin Strateji Uygulama boyutunda öğretim üyelerinin görece en fazla katıldıkları ifadeler “İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme” ($\bar{x}=3,62$), “Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma” ($\bar{x}=3,50$) ve “İşe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=3,45$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Strateji Uygulama boyutuna ilişkin ifadelerden görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma” ($\bar{x}=2,66$), “Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma” ($\bar{x}=2,77$) ve “Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme” ($\bar{x}=2,82$) ifadeleridir.

Bu kapsamda öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin Strateji Uygulama boyutunda işlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol ettiğini, stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas aldığını ve işe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yaptığını düşünmektedir. Ancak öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma, başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma ve bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki üniversite faaliyetlerini izleme yollarını görece daha az izlediği kanısındadır. Hâlbuki üniversitelerin hâlihazırda faaliyetleri kıyaslayan ulusal ve uluslar arası sıralamaların değerlendirme ölçütlerini yerine getirmeye odaklanması dahi başarı getirmektedir. Zira üniversite başarı sıralamaları kalite ve performansın artırılmasına rehberlik etmektedir (Adam, 2021; Marconi ve Ritzen, 2015; Olcay ve Bulu, 2017; Proulx, 2007).

Tablo 21’de yer alan Strateji Uygulama boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin “Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma” (s=1,04) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Tablo 22 incelendiğinde ise Strateji Uygulama boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin “Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme” (s=1,27) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadelerle ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yöneticiler bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme ifadesine ilişkin birbirinden farklı görüşler bildirmiştir. Öğretim üyeleri ise görece en az katıldıkları bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme ifadesine ilişkin birbirine çok fazla benzemeyen görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin “Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi edilmesini sağlama” (s=0,72), öğretim üyelerinin ise görece en fazla katıldıkları ve yönetici görüşlerinin heterojen olduğu “Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma” (s=1,11) ifadesine ilişkin benzer görüşleri bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi hem yöneticiler hem öğretim üyeleri Strateji Uygulama boyutunda eğitim fakültesi yöneticilerinin işlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol ettiğini ve işe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme çalışmaları yaptığını düşünmektedir. Ayrıca yönetici ve öğretim üyeleri bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma ve başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koyma hususlarında gelişmeye açık yönlerinin olduğu konusunda hemfikirdir. Öte yandan yöneticiler bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama, öğretim üyeleri ise bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme ifadelerine görece en az katılmıştır. Nitekim Robinson’un (2012) çalışması Strateji Uygulamada ölçme değerlendirmeye gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın nitel aşamasında eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirme çalışmaları, belirsizliği azaltma stratejileri ve yürüttükleri stratejik çalışmalara ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri alınmıştır. Tablo 23’te yöneticilerin bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Tablo 23

Yöneticilerin Bölüm Faaliyetlerinin Başarısını Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Fikir Alışverişinde Bulunma	Gerek öğretim elemanlarımızın yaptıkları faaliyetleri bütün grupla paylaşmasını sağlama gerekse yeterlik sınavı veya tez savunmalarında birbirimizi gözlemeye izlemeye özen gösterdim. (Y2) Her hafta Çarşamba günü iki aşamalı bir toplantı gerçekleşir. İlk aşama bölümde olup bitenler hakkında bilgi paylaşımı, diğeri ise akademik düzeyde bir değerlendirmedir. Lisansüstü öğrencilerin çalışmalarını danışmanları, diğer öğretim üyeleri ve öğrencilerle birlikte değerlendiriyoruz. Böylelikle bizzat sözel sorularımızla eğitimin niteliğinin sorgulandığı bir egzersiz yapıyoruz, bunu yazılıya dökmek çok zor. (Y4) Pandemi sürecinde öğretim elemanları ve öğrenciler birbirinden kopuk ve birbirini takip etmeyen hale geldi. Biz burada üzerimize düşen görevi yaparak öğrencilerimizi toplantıya davet ettik. Gece geç saatlere kadar süren toplantılarda çok iç açıcı bir tabloyla karşılaşmadık.(Y7)	10
Eğitim Programı Geçerliliğini İrdeleme	Lisansüstü eğitim programlarımızı sorguladığımız süreç içerisinde eğitim yetkinliklerimizin arttırılması için bizim yapabileceğimizin yanında girdi olan öğrenci niteliklerinin de gözden geçirilmesi gerektiğini fark ettik.(Y4)	6
Diğer Bölümlerle Kıyaslama	Kendi kendimizi değerlendirirken benzeri bölümlerle kıyaslandığında nerde olduğumuzu, ne yaptığımızı görmek ve bunu öğretim üyeleriyle paylaşmak önemli hale geliyor.(Y4)	4
Raporları İnceleme	Yıllık rapor, orası aslında bizim kendi birimimizin yıllar içerisindeki faaliyet raporundaki maddelere ilişkin değişimleri gösteriyor, gösterge olarak ona bakıyoruz. (Y4)	3
Mezunları Takip Etme	Kaç kişi mezun etmişiz, mezunların tez ya da bitirme projelerinden ne kadarı yayına dönüşmüş ya da ne kadarı doktora devam etmiş yani yayın yapmakla ilgili etik vb. akademik kimlik, motivasyon kazandırabilmiş miyiz buna bakıyorum.(Y6)	2
Toplam Görüş		25

Tablo 23'e göre yöneticiler bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirmek için fikir alışverişinde bulunma, eğitim programı geçerliliğini irdeleme, diğer bölümlerle kıyaslama, raporları inceleme ve mezunları takip etme yollarına gitmektedir. Bununla birlikte değerlendirme çalışmalarına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Biz farklı bir strateji takip ediyoruz. Bazı zamanlarda öğretim üyeleri olarak dersleri nasıl daha etkili kılabiliriz şeklinde küçük kahve sohbetlerimiz olabiliyor. Öğretim üyesinin ders performansı gibi başka göstergeler de burada kendisini belli ediyor.(Y4)

Öğretim elemanlarıyla öğrenci arasındaki pandemiden kaynaklanan kopukluğun giderilmesi dönem sonu sınavlarında ortalamalarda büyük bir artış şeklinde başarıya yansıdı. Ayrıca öğrencilerin not kaygılarını ortadan kaldırdığımızda başarının gerçek anlamda yükselebileceğini ve her türlü araştırmayı rahatlıkla yapabileceklerini fark ettik.(Y7)

Bu kapsamda bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirme çalışmalarına dair yönetici görüşleri Strateji Uygulama boyutunun önemli bir aşamasını oluşturan ölçme değerlendirme çalışmalarının büyük oranda belirli bir plan dâhilinde yürütülmediğini açığa çıkarmaktadır. Hâlbuki stratejinin kusursuz olması için planlanma yapmak zorunlu olmasa da tam zamanında ve layığıyla yapılan uygulama başarı getirmektedir (Bursalıoğlu, 2013; Gray, 2008; Mintzberg, 1994; Luecke, 2015; Rumelt, 2020; Yoffie ve Cusumano, 2017). Tablo 24’te yöneticilerin bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirme çalışmalarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 24

Yöneticilerin Bölüm Faaliyetlerinin Başarısını Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Toplantı Yapma	Rutin bölüm kurulu toplantılarında amacı doğrudan bu olmasa da bölümle ilgili genel durumu, resmini görme şansı bulduğumuz durumlar oluyor. (OU6) Anabilim Dalı Başkanlığının yaptığı en güzel iş, düzenli ve raporlu toplantılar yürütüyor olması. (OU9) Genelde bölüm toplantılarında gündem maddeleri başarı durumuyla ilgili oluyor. (OU11)	18
Akademik Çalışmaları Raporlama	Üniversite veya dekanlık tarafından istenen bilgiler yıl boyunca yaptığımız yayın, proje vb. ile ilgili veriler oluyor. Biz bunları açık yaptığımız için herkes kimin ne yaptığını görüyor. (OU6) Başarıyı kontrol etmek ve ölçmek anlamında bizde yıllık olarak hepimiz Anabilim Dalı Başkanlığına bazı raporlar veririz. Nerde yayın yaptık, hangi mecrada ne konuşma yaptık; araştırma dosyamızda ne var. (OU7)	14

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Yöneticilerin Bölüm Faaliyetlerinin Başarısını Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Fikir Alışverişinde Bulunma	COVID sürecindeki uzaktan eğitimle, sonrasındaki süreçteki yeni koşulların mezunlarımızın nelere sahip olması gerektiğine yönelik bize birtakım çıkarımları olacağını düşünüyorum. Buna yönelik fikir alışverişlerinde bulunuyoruz. (OU1) Eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili küçük gruplar halinde bir araya gelip çeşitli değerlendirme çalışmaları yürütüyor. (OU7)	8
Mezunları Takip Etme	Biz aslında kendi potansiyelimizin çok farkında değiliz. Öğrencilerimizi güçlendirme yönünde çaba sarf ediyoruz ama alanda zaman içinde bunlar ne işe yarıyor görüyoruz. Bunlar nasıl yansıyor, öğrencilerimiz burada kazandıkları becerilerle kendilerini nasıl ifade etme şansı buluyor takip ediyoruz. (OU6)	4
Toplam Görüş		44

Tablo 24 incelendiğinde öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirmek için toplantı yapma, akademik çalışmaları raporlama, fikir alışverişinde bulunma ve mezunları takip etme yollarına başvurduklarını düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesi yöneticilerinin değerlendirme çalışması yapmadığı veya informal biçimde yürüttüğü yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri bulunmaktadır:

Anabilim dalı düzeyinde başarı değerlendirmelerimizi zamanı, yeri geldiğinde sözel olarak yaparız; ama bunun periyodik resmi anlamda bir takibi yok. (OU6)

Stratejilerin uygulandığından emin değilim. Bana bugüne kadar kimse sormadı. Üniversitenin üst yönetimi Q1, Q2, Q3 yani biraz daha görünen dergilerde nitelikli yayın yapılmasını teşvik ediyor. Kâğıt üzerinde var. (OU8).

Bu kapsamda öğretim üyelerinin eğitim fakültesi yöneticilerinin sözlü veya kâğıt üzerinde başarı değerlendirmeleri yaptığı yönünde görüşleri bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi yöneticiler; eğitim fakültesi yöneticilerinin bölümün başarı durumunu değerlendirmek için yaptığı fikir alışverişinde bulunma, eğitim programı geçerliliğini irdeleme, diğer bölümlerle kıyaslama, raporları inceleme ve mezun takibi yapma gibi daha ziyade informal çalışmaları vurgulamıştır. Bu noktada öğretim üyeleri yöneticilerden farklı olarak daha ziyade formal biçimlerde yapılan toplantı yapma,

raporlama gibi değerlendirme çalışmalarını öne çıkarmıştır. Ayrıca öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını değerlendirmek için fikir alışverişinde bulunma ve mezun takibi yapma yollarına gittiği konusunda yöneticilerle hemfikirdir.

Strateji Uygulama boyutunda ölçme değerlendirme çalışmaları konusundaki nicel ve nitel bulgular eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymaya yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma ve başarısızlıkları engelleyen kurallar koyma hususlarında gelişmeye açık yönleri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca işlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol etme, işe yaramadığı fark edilen uygulamaları iyileştirme, fikir alışverişinde bulunma ve mezun takibi yapma yollarına gidildiği anlaşılmaktadır. Bu noktada üniversite yöneticilerinin iç çevreyle formal biçimde iletişim kurarken dış çevreyle informal biçimde iletişim kurduğu sonucuna ulaşan Eremenko (2022) stratejik bilginin korunması ve kullanılması bakımından stratejiyle ilgili tüm araç, yöntem ve süreçlerin formal biçimde yürütülmesinin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Lou (2021) karar alırken örgütsel deneyimlerden yararlanılabilmesi için potansiyel hedeflerin taranması, stratejilerin değerlendirilmesi gibi ölçme değerlendirme çalışmalarının formal biçimde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Mohammed'in (2020) kurumsal stratejiler üzerine yürüttüğü çalışma informal yönetim anlayışının yönetmeliklerin dahi göreceli uygulanmasına neden olarak örgütsel adaleti zedelediğini göstermektedir. Ancak Moon'un (2013) stratejik düşünme becerisinin öncülleri ve sonuçlarına dair araştırması örgüt yapısındaki biçimselleşmenin stratejik düşünme becerisini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Tablo 25'te yöneticilerin belirsizliği azaltma stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 25

Yöneticilerin Belirsizliği Azaltma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
İşbirliği Yapma	Burada mümkün olduğu kadar iç paydaşlardan dışarı ortaklık söz konusu olur. Dolayısıyla belirsiz değişimlerin veya sorunların çözümü önce bölüm, fakülte; sonra rektörlük, üniversite düzeyinde ortak kararlarla bulunur. (Y4)	7

(Devam ediyor)

Tablo 25

Yöneticilerin Belirsizliği Azaltma Stratejilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
İşbirliği Yapma	Bizim önleyemeyeceğimiz, aşamayacağımız durumlara birtakım başka ellerin müdahale etmesi gerektiğini düşünüyorsak rektörlük ve dekanlık bazında böyle bir problem olacak bu bizi zor durumda bırakabilir bunu şimdiden çözmemiz lazım diyerek desteklerini istiyoruz. (Y3)	
Bilgi Edinme ve Aktarma	Kurumsal kültürün gereği olarak geçmiş yıllardaki üretkenliklerin gelecek yılda stratejik planın nasıl oluşturulması gerektiğini hep düşünüp bunların rakamlarla belgelenmesi gerektiğini düşünüyorum. (Y4) Sosyal medya bu anlamda gerçekten önümüzü açıyor. Belirli saygın bloglar, takip ettiğim web siteleri var. Onlardan güncel haberler geliyor. Bu şekilde belirsizlikle baş etmeye çalışıyoruz. (Y6)	6
Hızlı Hareket Etme	Dümeni elimize alırsak belirsizliği yok etmiş oluyoruz. Onun için belirsizliği hemen kabul edip şöyle bir sağını solunu yoklayıp hamle yaparak belirsizliğin önüne geçmek onun sizi savurmasına izin vermeden yönetmek gerekiyor. (Y1)	4
Açık İletişim Kurma	Belirsizlik bazen sözlerin niyetleri net ortaya koyamamasından kaynaklanır diye düşünüyorum. Bu nedenle kurumsal kimliği destekleyecek şekilde niyetlerin yazılı metinler üzerinden ortaya konulması belirsizliği ortadan kaldırır. Asıl niyetin ne olduğunun çok iyi ortaya konulmasıdır. (Y7)	4
Toplam Görüş		21

Tablo 25'te yöneticilerin belirsizliği azaltmak amacıyla işbirliği yapma, bilgi edinme ve aktarma, hızlı hareket etme ve açık iletişim kurma stratejilerine başvurdukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı yöneticiler belirsizliği gelişme fırsatı olarak görmektedir:

Belirsizlik bazen bizim için fırsat oluyor. Bilmediğimiz bir problemi veya zayıf yönümüzü fark etmemizi sağlıyor, üzerinde düşünmediğimiz bir konuyu gündeme getirmiş oluyor. Bunlarla kendimizi geliştirmiş oluyoruz. (Y3)

Tablo 26'da eğitim fakültesi yöneticilerin belirsizliği azaltma stratejilerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri bulunmaktadır:

Tablo 26

Yöneticilerin Belirsizliği Azaltma Stratejilerine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Bilgi Edinme ve Aktarma	Bizim gözümüzden kaçan ya da haberdar olmadığımız sadece kendisinin bilgilendirildiği durumlar var. Onlarla ilgili yeri geldiğinde yapmamız gerekenler konusunda bilgilendirmesini yapıyor, varsa şablon onu bizimle paylaşıyor. (OU10) Bizim aslında Anabilim Dalı dışında bölüm olma gibi bir ihtiyacımız var. Zaman zaman bunlarla ilgili akademik çalışmalar yapmak, bunları raporlaştırmak ve ilgili belirsizlik durumunun giderilmesine yönelik öneriler sunmak için çalışmalar yapıyoruz. (OU15)	8
Toplantı Yapma	Toplantılar yaparak belirsizlikle ilgili genel konuları tartışıyoruz. İşte alanda bu çalışmalar var, bunları entegre edelim mi şeklinde fikir alışverişlerinde bulunduğumuzu söyleyebilirim. (OU7) Toplantıları sıklaştırması, genel olarak akademik kurulda karar almaya çalışması. Akreditasyon sürecinde belli belirsizlikler varsa veya bir şey isteniyorsa kafamızda bir sürü soru işareti oluşuyor. Onunla ilgili toplantı düzenlemesini, belirsizlikleri giderme yönünde çaba olarak değerlendiriyorum. (OU13)	6
Farklı Bakış Açıları İşe Koşma	Bölüm başkanlığının liderliğinde bir araya gelip bu süreçleri nasıl ele almalıyız gibi bir tartışmaya giriyoruz. (OU8)	5
İşbirliği Yapma	Bir şey belirsizse hepimiz için belirsiz oluyor, çözebiliyorsak zaten birlikte çözüyoruz. Belirsizlik olduğunda bazen yapılması gereken işler oluyor, o zaman da hep beraber gözümüzü karartıp işin içine giriyoruz. (OU10)	4
Alternatif Yollar Belirleme	Belirsizlikler var ama alternatifler de var. O belirsizlik içinde olabilecek şeyler var, farklı patikalar olabilir. Yani biri gelmeyebilir de gelecekte diğerine yakın gidilebilir. Belirsizlikten kurtulmanın bir yolu bu; orda patikalar, destek yollar çıkacaktır. (OU8)	3
Toplam Görüş		26

Tablo 26'ya göre öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin belirsizliği azaltmak amacıyla bilgi edinme ve aktarma, toplantı yapma, farklı bakış açıları işe koşma, işbirliği yapma ve alternatif yollar belirleme yollarına başvurduğunu düşünmektedir.

Görüldüğü gibi yöneticiler ve öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin belirsizliği azaltmak amacıyla bilgi edinme ve aktarma, işbirliği yapma yollarına gittiği konusunda hemfikirdir. Ancak eğitim fakültesi yöneticilerinin belirsizliği azaltma

stratejileri arasında yöneticiler hızlı hareket etme ve açık iletişim kurmayı öne çıkarırken öğretim üyeleri toplantı yapma, farklı bakış açıları işe koşma ve alternatif yollar belirlemeyi vurgulamıştır. Benzer şekilde belirsizlik ve ani değişim durumlarında üniversitenin sahip olduğu kurum içi etkin iletişim ağlarının strateji oluşturma ve uygulamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşan Hasnain (2022) hızlı hareket etme gerekliliği nedeniyle vizyon ve hedeflerin açıkça ortaya koyulamaması halinde devletin yükseköğretim politikalarının yol gösterici olacağını belirtmektedir. Bununla birlikte Lou (2021) mevcut bilginin zamanında sentezlenmesini sağlayan kolektif bilişsel uyumun, Eremenko (2022) ise etkin iletişime dayalı stratejik diyalogun önemini vurgulamaktadır.

Strateji Uygulama boyutunda belirsizliği azaltma konusundaki nicel bulgular incelendiğinde eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Yöneticiler strateji belirlerken üniversite politikalarının esas alındığı görüşüne görece en az katılırken öğretim üyeleri görece en fazla katılmaktadır. Bununla birlikte yöneticiler farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunduğu görüşüne görece en fazla katılırken öğretim üyeleri görece en az katılmaktadır. Bu konudaki nitel bulgular ele alındığında ise yönetici ve öğretim üyelerinin bilgi edinme ve aktarma ile işbirliği yapma konusunda hemfikir oldukları ancak genel olarak farklı görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte örgüt çevresel etmenlerin tetiklemesine ihtiyaç duymadan yeni başarılar elde etmek, çeşitli stratejiler uygulamak durumundadır (Dhir, Dhir ve Samanta, 2018; Porter, 2017).

Araştırmanın nitel aşaması kapsamında yöneticilerin stratejik çalışmalarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 27’de strateji çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 27

Stratejik Çalışmalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öğrencilere Yönelik Çalışmalar	Niteliği Arttırma	Öğrencilerimizin doktora tezi sırasında mutlaka en azından üç ay, bir yıl çalışmasının bir kısmını yurtdışında alanda çalışan hocalarla yürütecek şekilde yönlendiriyoruz. (Y3) Daha üstün niteliklere ulaşabilmek için özellikle dil yeterliliği olan öğrenci girdisinin önemli olduğunu fark ettik. Üniversitelerde İngilizce eğitimin niteliğinin en azından lisansüstü düzeyde yeteri kadar olmadığını görünce lisans eğitimini tekrar başlatma yoluna gittik. (Y4)	27
	Ders Dışı Öğrenme Fırsatları Sunma	Öğrencilerimizi araziye götürerek arazi okumayı öğretiyoruz. Çocuk araziye görüp ona göre potansiyelini, sorunlarını doğru gördüğü takdirde uygun, sürdürülebilir, gerçekçi çözüm önerileri üretecek. (Y5)	
	Motivasyonu Arttırma	Özellikle lisans düzeyindeki öğrencilerin motivasyonu ve gelecek kaygılarına yönelik olan endişelerin ortadan kaldırılması içeren bir paket program bir paket çalışma vb. çalışmaların yapılması. (Y7)	
Bölüm/Anabilim Dalına Yönelik Çalışmalar	Etkin İletişim Kurma	Eşgüdümü sağlayacak süreçlerde hızlı haberleşmek ve konu üzerinde hızlı karar almayı sağlayacak mekanizmaları devreye sokmak; bunlar benim en çok kullandığım stratejiler. (Y1) Öğretim elamanı-öğrenci iletişiminin zayıfladığına dair tespitlerimiz var. Bunu aşabilmek önemli gördüğüm stratejik hedeflerden birisi; stratejik planlarımızın içerisine buna uygun bir şekilde yer vermek. (Y7)	16
	Yayın Kalitesini Arttırma	Stratejinin planlanması ve stratejik davranış olarak benim takip ettiğim yöntem ilk etapta yönetici pozisyonundaki arkadaşlarla sürekli iletişim halinde kalmak. (Y4)	

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Stratejik Çalışmalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
	Yayın Kalitesini Arttırma	Araştırma üniversitesi olduğumuz için öğrencilerimizin tez konularının kalitesi, onların yayına dönüşebilme potansiyeli. (Y1) Biz hem hocalarımızı hem öğrencilerimizi yayın için çok teşvik ediyoruz. İki yılda bir düzenlenen kongreye yönlendiriyoruz. Mutlaka doktora düzeyindeki öğrencilerin yazılı olmayan ölçütlerinden biri bildiri yayınlamaktır. (Y3)	
Öğretim Elemanlarına Yönelik Çalışmalar		Kurumum için insan kaynağının nasıl olacağı kritik çünkü yeterli sayıda akademik personelimizin olmayışı bizi çok farklı düşünmeye, farklı çözümler bulmaya itiyor. (Y1)	5
Paydaşlara Yönelik Çalışmalar		Yurtdışı seyahatlerini ölçerek biçerek ve gerçekten işbirliği içerecek ve kuruma vizyon sağlayacak noktalarda stratejik olarak planlayıp ziyaretler yaptım ya da davetlerimiz oldu. (Y1)	3
Toplam Görüş			51

Tablo 27'e göre yöneticilerin yürüttüğü çalışmalar arasında öğrencilere ve bölüm/anabilim dalına yönelik çalışmalarla etkin iletişim kurma ve yayın kalitesini arttırma stratejileri bulunmaktadır. Öğrencilere yönelik çalışmalar arasında niteliği arttırma, ders dışı öğrenme fırsatları sunma ve motivasyonu arttırma; bölüm/anabilim dalına yönelik çalışmalar arasında ise etkin iletişim kurma ve yayın kalitesini arttırma bulunmaktadır. Tablo 28'de yöneticilerin stratejik çalışmalarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri verilmiştir.

Tablo 28

Yöneticilerin Stratejik Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Bölüm/Anabilim Dalına Yönelik Çalışmalar	Akreditasyon	On yıldır rektörlük temelli olarak akreditasyon çalışmaları yürütülüyor. Akreditasyon ve Değerlendirme komisyonu oluşturuldu. (OU1) Biz Anabilim Dalı Başkanının önderliğinde akredite olduk. Şimdi tüm üniversitenin, bölümlerin akredite olması söz konusu. (OU3)	
	Bölüm Toplantıları	Zaman zaman yaptığımız toplantılarda stratejik anlamda bu konulara eğilelim, bu konularda çalışalım diye çeşitli toplantılar yapıyoruz. Alınan kararlar toplantıda kalmıyor. (OU7) Bölüm olarak ileriye dönük olarak çitayı yükseltme çabası hep var bizde. (OU6)	
	Bölümü Geliştirme	Bölümün devamlılığıyla ilgili atacağımız adımlara ilişkin somut önerileri söz konusu oluyor. Benim aklıma gelmeyen, bölümdeki başka arkadaşın aklına gelmeyen birtakım önerileri oluyor. Bunları kıymetli buluyorum. (OU12)	29
	Koordinasyon Sağlama	Koordinasyonu sağlamak üzere bölüm arkadaşlarımızla düzenli olarak akademik kurul toplantıları yapıyoruz. Toplantılar yapıp alınan kararların arkasında durulması, bir eşgüdüm yaratılması gerekmektedir. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır; elbette bu olacak ama ortak noktalarımızın daha çoğunlukta olması ve böylece koordinasyon sağlanması en büyük strateji budur diye düşünüyorum. (OU2)	

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

Yöneticilerin Stratejik Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öğrencilere Yönelik Çalışmalar	Niteliği Arttırma	Yüksek lisans ve doktora için öğretim üyelerinden oluşan dar bir akademik kurulumuz var. Araştırma konuları konuşularak kör nokta kaldıysa hocalarımız notlarını alıyor. Zaman zaman araştırma dersi veren hocalardan bazı konuları tekrarlama talepleri oluyor. (OU9)	19
	Motivasyonu Arttırma	Öğrenci profilimizle ilgili sık sık değerlendirme yaparak genellikle öğrenci profilimizin; daha doğrusu ÖSYM'nin seçim tercihlerinin bizim anabilim dalımızın tercihleriyle uyumunu gözden geçirmeye çalışıyoruz. (OU15)	
	Ders Dışı Öğrenme Fırsatları Sunma	Öğrencilerimizin bir kısmı yüzyüze olsa da bazı öğrencilerimiz için uzaktan katılım olanağı sağlıyoruz. Çünkü öğretmenlik zor, yıpratıcı bir iş ve lisansüstü eğitim çok büyük emek gerektiriyor. Onları kaybetmek istemediğimiz için kolaylaştırıcı olmaya çalışıyoruz. (OU1)	
	Mezun Takibi	Haftalık seminerler, biraz daha informal olan günlük buluşmalar düzenleniyor. Alandan kıymetli, bilinen hocalar, İngiliz Kültür Derneği, Amerikan Büyükelçisi, eğitim ataşeleri gibi uluslar arası paydaşlar ağırlanarak öğrenme süreci yürütülüyor.(OU9)	
		Mezunlarla iletişim konusunda çevrimiçi toplantı hesapları veya elektronik postayla haberleşmek için birtakım ağlar kuruldu. (OU5)	

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

<i>Yöneticilerin Stratejik Çalışmalarına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>			
Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Paydaşlara Yönelik Çalışmalar		Alanımız öğretilenlerin ötesinde çok daha geniş kapsamı ve farklı hedefleri olan; amaçları arasında birçok farklı alanın geliştirilmesini de kapsayan disiplinler arası bir alandır. Ancak Bakanlık bunun farkında değil; bireysel görüşmelerimizde, kongrelerde, toplantılarda bizler öne çıkıp bunun önemini seslendirmeye çalışıyoruz. Bu nedenle çeşitli etkinlikler düzenleme, projeler geliştirme, akademik yayınlar yapma yoluyla görünürlüğün artırılması çabalarımız var. (OU6)	6
Toplam Görüş			54

Tablo 28'deki öğretim üyesi görüşlerine göre yöneticiler öncelikle bölüm/anabilim dalına yönelik olmak üzere öğrencilere ve paydaşlara yönelik stratejik çalışmalar yürütmektedir. Bölüm/anabilim dalına yönelik çalışmalar arasında akreditasyon, bölüm toplantıları, bölümü geliştirme ve koordinasyon sağlama bulunurken öğrencilere yönelik çalışmalar arasında niteliği artırma, motivasyonu artırma, ders dışı öğrenme fırsatları sunma ve mezun takibi bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri eğitim fakültesi yöneticilerinin yürüttüğü stratejik çalışmalara dair benzer görüşler iletmektedir. Buna göre eğitim fakültesi yöneticileri bölüm/anabilim dalına, öğrencilere ve paydaşlara yönelik çalışmalar yürütmektedir. Yöneticiler öğretim üyelerinden farklı olarak öğretim elemanlarına yönelik de stratejik çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Öğrencilere yönelik çalışmalar arasında her iki grup da niteliği artırma, ders dışı öğrenme fırsatı sunma ve motivasyonu arttırmaya değinmektedir. Bölüm/anabilim dalına yönelik çalışmalar konusunda ise yöneticiler etkin iletişim kurma ve yayın kalitesini arttırmayı öne çıkarırken öğretim üyeleri akreditasyon, bölüm toplantıları, bölümü geliştirme ve koordinasyon sağlamayı vurgulamaktadır. Bununla birlikte vizyon, hedef ve taktiklere dair genel bir çerçeve çizen stratejik planlamanın rehber niteliğinde olduğunu belirten Eremenko (2022) üniversite yöneticilerinin strateji ile planlamayı birbirinden ayırması gerektiğinin altını çizmektedir.

Strateji Uygulama boyutunda stratejik çalışmaları konusundaki nicel bulgular incelendiğinde eğitim fakültesi yöneticilerinin sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş çözümler önerme ve bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme konusunda gelişmeye açık yönlerinin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesi yöneticileri farklı veri kaynakları kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımlarda bulduklarını ifade ederken öğretim üyelerinin görüşü görece desteklememektedir. Nitel bulgular stratejik çalışmaların niteliği ve motivasyonu artırma, ders dışı öğrenme fırsatı sunma gibi öğrencilere yönelik; etkin iletişim kurma, yayın kalitesini artırma, akreditasyon gibi bölüm/anabilim dalına yönelik çalışmaları öne çıkarmaktadır. Tablo 29’da araştırmaya dâhil olan yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanları verilmiştir.

Tablo 29

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanları

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Strateji Oluşturma	60	52,95	5,59	36	60
Strateji Uygulama	60	69,50	8,63	28	83
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	60	122,45	13,29	69	143

Tablo 29 incelendiğinde yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan Strateji Uygulama alt boyutundan ortalama $69,50 \pm 8,63$ puan, minimum 28, maksimum 83 puan, Strateji Oluşturma alt boyutundan ortalama $52,95 \pm 5,59$ puan, minimum 36, maksimum 60 puan, Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ortalama $122,45 \pm 13,29$ puan, minimum 69, maksimum 143 puan aldıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle yöneticiler görüşleri görece farklılaşmakla ($s=8,63$) birlikte stratejik düşünme becerisinin strateji uygulama boyutuna ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 30’da araştırmaya dâhil olan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanları verilmiştir.

Tablo 30

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanları

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Strateji Oluşturma	229	41,38	12,38	12	60
Strateji Uygulama	229	54,10	15,50	19	84
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	229	95,48	26,97	32	144

Tablo 30 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama alt boyutundan ortalama $54,10 \pm 15,50$ puan, minimum 19, maksimum 84 puan, Strateji Oluşturma alt boyutundan ortalama $41,38 \pm 12,38$ puan, minimum 12, maksimum 60 puan, Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ortalama $95,48 \pm 26,97$ puan, minimum 32, maksimum 144 puan aldıkları görülmektedir. Buradan hareketle öğretim üyelerinin görece farklılaşmakla ($s=15,50$) birlikte Stratejik Düşünme becerisinin eğitim fakültesi yöneticilerinin strateji uygulama boyutuna ağırlık verdiklerini görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri Stratejik Düşünme Becerisi ölçeği puanlarına göre eğitim fakültesi yöneticilerinin Strateji Uygulama boyutuna ağırlık verdiği konusunda hemfikirdir.

Araştırmanın nitel aşamasında yönetici ve öğretim üyelerine stratejik düşünme becerilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 31’de yönetici görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen örgütsel etmenler bulunmaktadır.

Tablo 31

Yönetici Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Örgütsel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Örgüt İklimi	Öğretim elemanları ve öğrencilerle işbirliği içinde yıllarımızı çok iyi değerlendirdiğimizi düşünüyorum. Bunu zaten sadece ben söyleyemem, gelen dönütler de o yönde. (Y2) Kurumumu çok seviyorum, kazandırdıkları çok önemli. Diğer taraftan kurumun bizim bölüm hakkında düşündüğü bazı olumsuzluklar iki katı etkiliyor. Kuruma değer verirken onun size değeri nasıl gösterdiği ya da değersizleştirdiği durumlar negatif etkiliyor. (Y4)	11

(Devam ediyor)

Tablo 31 (Devam)

<i>Yönetici Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Örgütsel Etmenler</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Örgüt İklimi	Stratejik düşünme bütünüyle ekip işidir. Seçtiğim iki kişiyle bu işi götürüyorum; ama yetmez. Bunun için bütün Anabilim Dalının çalışması lazım ama bu her zaman ne yazık ki pek mümkün olamıyor. (Y5) Bölümüm nedeniyle acaba lisansüstü eğitim yapılacak yer midir, siz kimsiniz, neyin nesisiniz tarzı sorularla muhatap olunabiliyor. (Y7)	
Kaynak Yetersizliği	Maliyet, mali kaynaklardaki sıkıntı hayalimizdekilerin bir kısmını engelleyebiliyor. (Y1) Eleman azlığı diyelim, çünkü stratejik düşünseniz de onu uygulamak için nitelikli ya da motive olmuş insan gücüne ihtiyacımız oluyor. Bizim üniversitede de bu bağlamda biraz kısırlık olduğu söylenebilir; gerçekten yeterli elemanımız yok. (Y3)	9
Yetki Sınırlılığı	Anabilim Dalı Başkanlığı en alt düzeydeki yönetim birimi bile değil, yükseköğretim yasasında yönetici olarak görülmez. Yönetici olarak aslında çok yetkiniz yoktur. Anabilim Dalı Başkanlığını şöyle düşünün: Davul birisinin omzunda, tokmak başkasının ellerinde. Dolayısıyla yetkiniz olmadığı için hareket kabiliyetiniz olmaz, liderliğinizi sınırlandırır. (Y2)	7
Politika Yoksunluğu	Fakülte ve bölümdeki kişileri temsil için rektörlüğe gittiğiniz zaman dekanlık bireye indirgemiş oluyor. Aslında orada beş yüz öğretim üyesi var ama bunu bir kişi, bölüm başkanı temsil ediyor. Tüzel iletişim anlayışındaki bu durum kararları çok ciddi yönde etkiliyor. Bu nedenle gücün yozlaştırdığı şeklindeki bakış açısını korumak için yönetim anlayışının sabit olması gerektiğini düşünüyorum. (Y4)	5
Toplam		32

Tablo 31'e göre yöneticiler stratejik düşünme becerisini etkileyen örgütsel etmenler arasında örgüt iklimi, kaynak yetersizliği, yetki sınırlılığı, politika yoksunluğu bulunduğu görüşündedir. Tablo 32'de yönetici görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen kişisel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 32

Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Kişisel Etmenlere İlişkin Yönetici Görüşleri

Kişisel Etmenler	Kişisel Beceriler	Gözlem yapma ve empati yeteneğiniz güçlüyse, problem çözme yeteneğiniz varsa bunlar iş yapma arzusuyla birleşince karşınızdakinin kim olduğunu, nasıl düşünebildiğine neye ihtiyacı olduğunu analiz edip çözüm odaklı yaklaştığınızda aslında sizin verdiğiniz bütün kararlar çok da güzel stratejik olabiliyor (Y1)	7
	Yöneltsel Beceriler	Bana göre stratejik düşünme geleceği kurtarmak anlamına geliyor. Geleceği kurtarıırken insanların egolarından arınmış olması lazım. Öyle herkes geleceği kurtaramaz. Toplum çıkarını kendi çıkarının üstünde tutacak, liyakat sahibi olacak, bütünleyici, şeffaf ve objektif olacak. (Y5)	6
Toplam Görüş			13

Tablo 32 incelendiğinde yönetici görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen etmenler arasında kişisel ve yöneltsel beceriler olduğu görülmektedir. Öğretim üyeleri stratejik düşünme becerisini etkileyen bölüm/anabilim dalıyla ilgili, örgütsel, çevresel ve kişisel etmenler olduğu görüşündedir. Tablo 33'te öğretim üyesi görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen bölüm/anabilim dalıyla ilgili etmenler bulunmaktadır.

Tablo 33

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Bölüm/Anabilim Dalıyla İlgili Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Motivasyon	Kişinin biraz kendi içinden teşvik olması gerekiyor. İnsanların isteksizliği, motivasyon düşüklüğü idarenin elini zayıflatıyor. (OU4) Yönetici rolü önemlidir; ama ne kadar çaba gösterirse göstereceği ortada uyum yoksa hapisane müdürü değil ki zapt-u rapt altına alsın. Burası akademik bir ortam ve herkesin yapması gereken katkı konusunda gönüllü olması önemli. (OU6)	9
İletişim	Her şeyden önce olumlu iletişim; olumlu ifadeler kullanarak, problemlere yer vererek, bunları sorarak bir çözüm arayışında olarak iletişim kurmak. (OU11) Pandemi döneminde yüzyüze iletişimin azlığı bir olumsuzluk olarak yansımış olabilir. Yüzyüze sıcaklığın yerini hiçbirşey tutmuyor. (OU6)	8
Değerlendirme Eksiklikleri	Üniversitenin uzun vadede ulaşacağı nokta neresidir ve biz ne yapmaya çalışıyoruz sorularını göz ardı etmemek çok önemli. (OU1) Üniversite üst yönetimi öteden beri stratejik düşünme konusunda oldukça iyi olmuştur. Ama stratejilerin anabilim yöneticilerine ne kadar aktarılabildiğiyle ilgili kaygılarım var. Onlara bunu niye takip etmediklerini sorduğumda orda bir kopukluk olduğunu söylemeliyim. (OU8)	7
Öğretim Elemanlarının Yaklaşımı	Büyük, kalabalık bir anabilim dalıyız. Kim neyi ne kadar yapıyor belli değil; evrakları beş on dakikada dolduran da beş on gün uğraşarak dolduran var. Şüpheli. Yapmasalar ne diyecek ki idareci? (OU4) Anabilim dalımızdaki öğretim üyeleri işleri üzerinden savıp da başkanın kararına bırakmazlar. Bu ister stratejik düşünmeyi gerektirsin ister riskli veya gündelik bir karar olsun. Anabilim dalındaki öğretim üyeleri elini taşın altına koymaktan çekinmiyorlar. Bu önemli bir nokta, başkanın işini kolaylaştırıyor. (OU15).	5
Toplam Görüş		29

Tablo 33'te görüldüğü gibi stratejik düşünme becerisini etkileyen bölüm/anabilim dalıyla ilgili etmenler arasında motivasyon, iletişim, değerlendirme eksiklikleri ve öğretim elemanlarının yaklaşımları bulunmaktadır. Tablo 34'te öğretim üyesi görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen örgütsel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 34

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Örgütsel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Örgüt İklimi	İnsanın doğasında ilerlemek, bir konuda başı çekmek ya da bir eser bırakmak var. (OU4) Akademide görmek istemediğimiz şeyler; kişisel çatışmalar ve çıkarlar maalesef çok fazla zarar veriyor. Çatışmalar kişiler arasındaymış gibi görünüyor ama üniversitenin kimliğine, kurumsal aidiyetine çok zarar veriyor. (OU14)	7
Örgüt Kültürü	Türkiye'nin en eski öğretmenlik bölümüyüz, Anabilim Dalı başkanlarımız uzun yıllardır buradalar. En kıymetli boyut kültürel hafızanın devam ediyor olması; kurumu, hocaları, süreci tanıyorlar. Stratejik düşünmeyi diri tutmamıza en büyük katkıyı örgütsel hafızayı, kültürü devam ettirmemiz veriyor. (OU9)	6
Yetki Sınırlılığı	Açık cevap vermek gerekirse; öyle bir yetkileri, hareket alanları yok. Artık her şey atamayla olduğu için yukarısı ne derse onun bir altı da onu yapmaya çalışıyor, daha doğrusu yapıyor. İnsanlar da bunu yadırgamıyor; orada bir tıkanmışlık var diyebiliriz. (OU4) Anabilim Dalı Başkanı karar konusunda kısıtlı durumda, çok da büyük bir hareket alanı yok. Bu yüzden Anabilim Dalı Başkanının yazılara cevap verme anlamında görevleri var. (OU10)	4
Bürokratik Süreçler	Yöneticilere baktığımda herkes kendi akademik biriminin başkanlığından çok, idari birim başkanymış gibi yani genel sekreterin, idari personelin yapması gereken mekanik işleri yapıyor. Günlük işlere boğulduğunda esas akademik meseleler için zaman ve enerjilerinin kalmadığını düşünüyorum. (OU8) Bürokrasinin onu hırpaladığını biliyorum. Kimseye iş yüklememek adına bu işi kısa yoldan nasıl çözerim, daha çok ona bakıyor. Rutin çalışmalarımızın dışında örneğin akreditasyon süreçlerinin çok fazla evrak yükü var ve çok yorucu bir süreç. (OU12)	4
Kaynak Yetersizliği	Stratejik planda yapılması gereken şeyler belli ama gerçekçi değil, yapılması için yeterince kaynak yok. Bu birim yöneticisini de üniversite yönetimini de zorlayan bir tehdit. (OU8) Profesörlerimiz çok sayıda belki ama alttan ne yazık ki beslenemiyoruz. Yeterli araştırma görevlimiz yok. İnsan kaynaklarını doğru kullanacak şekilde çok stratejik kararlar aldığını düşünüyorum. (OU12)	3
Denetim Mekanizmaları	Üniversite komisyonu genel akademik çerçevedeki öncelikler doğrultusunda stratejik planın temellerini ortaya koyarak Bölüm Başkanlarına bunu takip edin diyor ama onlar yeterince içselleştiremiyor. Burada denetim mekanizması olması gerekiyor; yönetici stratejik plan yapamıyorsa değiştirmesi veya ona uygun yöneticiler getirmesi gerekiyor. (OU8)	2
Toplam Görüş		26

Tablo 34’te görüldüğü gibi stratejik düşünme becerisini etkileyen örgütsel etmenler arasında örgüt iklimi, örgüt kültürü, yetki sınırlılığı, bürokratik süreçler, kaynak yetersizliği ve denetim mekanizması bulunmaktadır. Tablo 35’te öğretim üyesi görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen çevresel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 35

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Çevresel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Değişen Koşullar	Siz ne kadar stratejik düşünmeye çalışsanız, planlar yapsanız da hayatınıza COVID gibi bir şey giriyor ya da çok öngöremediğiniz bazı iklimsel sıkıntılar, ekonomik, politik sıkıntılar ülkecek yaşanabiliyor ve bütün planlarınız bir anda sarsılabiliyor. Ancak bu neyle nereye ulaşacağımız konusunda bir hedefimiz olmayacağı anlamına gelmemeli; bunlar her zaman olmuş ve olacak da. (OU1)	5
Paydaşlar	Dışardan bizi gözleyenlerle ilgili almamız gereken tedbirler konusunda aldığı çok doğru stratejik kararlar olduğunu söyleyebilirim. (OU12)	4
Politika Yoksunluğu	Eğer makro düzeyde bir stratejiniz yoksa kurumsal stratejinizin çok anlamı yoktur. Bu durumda kurumsal stratejiniz şuna benzer: Siz Niegara Şelalelerine doğru sürüklenirken kendi içinizde geminizde dengeli biçimde durmaya çalışırsınız. Ama makro stratejiyi oluşturan politikalar nerde, biz üniversitelerde ne yapıyoruz amacımız ne? (OU9)	4
Üst Yönetimlerin Talepleri	Üst yönetimden gelen taleplerin olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Çünkü bazen çok ani verilmesi gereken kararlar olabiliyor, toplantı günü bulabilmek bile sıkıntı olabiliyor. (OU11)	3
Diğer Dış Etmenler	Sohbetlerimizde çok şey yapmak istediğini biliyorum, bunların pek çoğunun planlarını hazırladığını da biliyorum. Elinde fırsat olsa yapacağı çok iş var. (OU10)	2
Toplam Görüş		17

Tablo 35’te görüldüğü gibi stratejik düşünme becerisini etkileyen çevresel etmenler arasında değişen koşullar, paydaşlar, politika yoksunluğu, üst yönetimin talepleri ve diğer dış etmenler bulunmaktadır. Tablo 36’da öğretim üyesi görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen çevresel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 36

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Stratejik Düşünme Becerisini Etkileyen Kişisel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Kişisel Beceriler	Sonuçta işin içinde insan unsuru var, bir robot değil. Yönetici de karşındakiler de bir insan. İnsani birtakım unsurlar her yerde olabiliyor. (OU6) Fazla alıngan olması. O da kontrol etme alışkanlığından kaynaklanıyor. Söylenen en ufak şeyi üstüne alınması ya da otoritesini zedeleyecek bir şeymiş gibi algılaması ileriye yönelik olumlu stratejiler geliştirmesini engelliyor. (OU13)	8
Yönetimsel Beceriler	Akademik yeterlikleri sınırlı olduğu için, zorlandığı bölümde oynamak istemiyor. Birtakım yeterlikler gerekiyor; yönetici bu yeterliklere sahip değilse kendi araştırmacılığı azsa onu bilinçli olarak göz ardı ediyor, kendini yormamak üzmemek için. (OU8) İnsanları yalnızca kendi bakış açısından bakmaya zorlaması işbirliğini azaltıyor. (OU13)	6
Toplam Görüş		14

Tablo 36'da yer alan öğretim üyesi görüşlerine göre stratejik düşünme becerisini etkileyen kişisel etmenler kişisel ve yönetimsel becerilerden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi yöneticiler ve öğretim üyeleri stratejik düşünme becerisinin birçok farklı etmenden etkilendiği görüşündedir. Yöneticiler daha ziyade örgütsel etmenleri öne çıkarırken öğretim üyeleri daha ziyade bölüm/anabilim dalıyla ilgili etmenler üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte stratejik düşünme becerisini etkileyen örgütsel etmenler arasında örgüt iklimi, kaynak yetersizliği, yetki sınırlılığı olduğu görüşünü her iki grup da paylaşırken yöneticiler politika yoksunluğunu, öğretim üyeleri ise örgüt kültürü, bürokratik süreçler ve denetim mekanizmalarını eklemektedir. Bununla birlikte yönetici ve öğretim üyeleri stratejik düşünme becerisinin kişisel özellik ve yönetimsel becerilerden etkilendiği konusunda hemfikir iken öğretim üyeleri yöneticilerden farklı olarak bölüm/anabilim dalındaki motivasyon, iletişim, değerlendirme eksiklikleri ve öğretim elemanlarının yaklaşımlarına vurgu yapmaktadır. Bu konudaki literatür incelendiğinde stratejik düşünme becerisini etkileyen etmenler arasında üniversite-hükümet ilişkisi, politika yoksunluğu (Hasnain, 2022), örgütsel yapı ve hafıza, üyelerin kişilik özellikleri (Lou, 2021), paydaş ilişkileri, örgütsel, kültür ve iklim, finansal durum, yöneticinin liderlik biçimi (Hopkins, 2021), görev süresi, üst yönetimle kurduğu ilişkilerin (Eremenko, 2022) bulunduğu görülmektedir.

Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri. Bu başlık altında eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre fark analizlerine yer verilmiştir.

Üniversite Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 37’de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin göreve yaptığı üniversiteye göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak gösterilmiştir.

Tablo 37

Yöneticilerin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Üniversite	n	SO	s	sd	X ²	p
Strateji Oluşturma	Ankara Üni.	14	36,43	4,83	3	5,74	0,125
	Gazi Üni.	24	24,27	6,13			
	Hacettepe Üni.	16	32,13	5,23			
	ODTÜ	6	37,25	4,47			
Strateji Uygulama	Ankara Üni.	14	28,96	12,66	3	0,76	0,859
	Gazi Üni.	24	30,02	7,33			
	Hacettepe Üni.	16	30,44	6,99			
	ODTÜ	6	36,17	6,55			
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Ankara Üni.	14	32,25	17,04	3	1,71	0,635
	Gazi Üni.	24	27,48	12,92			
	Hacettepe Üni.	16	31,06	11,49			
	ODTÜ	6	37,00	10,61			

Tablo 37 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteye göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları ve ölçeğe ait Strateji Uygulama ile Strateji Oluşturma alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır ($X^2=1,71$; $p>0,05$). Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde bulunan yöneticilerin Strateji Uygulama ($X^2=0,76$; $p>0,05$) ve Strateji Oluşturma ($X^2=5,74$; $p>0,05$) puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Tablo 38’de araştırma kapsamına

alınan öğretim üyelerinin görev yaptığı üniversiteye göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 38

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Üniversite	n	SO	s	sd	X ²	p
Strateji Oluşturma	Ankara Üni.	24	115,17	10,95	3	1,425	0,700
	Gazi Üni.	126	118,35	12,45			
	Hacettepe Üni.	50	105,29	13,95			
	ODTÜ	29	117,05	10,24			
Strateji Uygulama	Ankara Üni.	24	109,90	14,97	3	3,250	0,355
	Gazi Üni.	126	120,74	15,44			
	Hacettepe Üni.	50	101,39	17,09			
	ODTÜ	29	117,76	12,71			
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Ankara Üni.	24	112,04	25,32	3	2,336	0,506
	Gazi Üni.	126	119,81	26,85			
	Hacettepe Üni.	50	103,16	30,28			
	ODTÜ	29	116,95	22,07			

Tablo 38 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin görev yaptığı üniversiteye göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları (X²=2,336; p>0,05) ve ölçeğe ait Strateji Uygulama (X²=3,250; p>0,05) ile Strateji Oluşturma (X²=1,425; p>0,05) alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde bulunan öğretim üyelerinin Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanlarının benzer olduğu saptanmıştır.

Görüldüğü gibi eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri üniversite değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri. 39'da araştırma kapsamına alınan yöneticilerin cinsiyetine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına dair yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 39

Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	SO	Z	p
Strateji Oluşturma	Kadın	19	38,29	-2,359	0,018*
	Erkek	41	26,89		
Strateji Uygulama	Kadın	19	37,05	-1,982	0,047*
	Erkek	41	27,46		
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Kadın	19	38,24	-2,338	0,019*
	Erkek	41	26,91		

* $p < 0,05$

Tablo 39'a göre, yöneticilerin cinsiyetine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($Z = -1,982$; $p < 0,05$) ve Strateji Oluşturma ($Z = -2,359$; $p < 0,05$) puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları ($Z = -2,338$; $p < 0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları erkeklere göre yüksektir. Tablo 40'da öğretim üyelerinin cinsiyetine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanları Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 40

Öğretim Üyelerinin Cinsiyetine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	SO	Z	p
Strateji Oluşturma	Kadın	117	108,35	-1,554	0,120
	Erkek	112	121,95		
Strateji Uygulama	Kadın	117	110,25	-1,110	0,267
	Erkek	112	119,96		
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Kadın	117	109,32	-1,326	0,185
	Erkek	112	120,93		

Tablo 40 incelendiğinde, araştırmaya katılanların cinsiyetine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($Z = -1,110$; $p > 0,05$) ve Strateji Oluşturma ($Z = -1,554$; $p > 0,05$) puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları ($Z = -1,326$; $p > 0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark

olmadığı tespit edilmiştir. Erkek öğretim üyelerinin Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları, kadın öğretim üyelerinin Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma puanları ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın, puan farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine dair öğretim üyesi görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermezken kadın yöneticilerin puanları erkek yöneticilere göre yüksektir. Kadın yöneticiler eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisini daha yüksek bulmaktadır.

Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizleri. Yöneticilerin akademik kıdemine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Yöneticilerin Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik Kıdem	n	SO	s	sd	X ²	p
Strateji Oluşturma	10 yıl ve altı	12	33,13	5,18	3	1,692	0,429
	11-20 yıl	30	29,33	6,52			
	21-30 yıl	18	28,54	18,22			
	31 yıl ve üzeri	12	31,25	10,93			
Strateji Uygulama	10 yıl ve altı	30	31,67	13,57	3	0,207	0,902
	11-20 yıl	18	29,92	6,52			
	21-30 yıl	12	30,69	7,99			
	31 yıl ve üzeri	30	25,67	5,15			
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	10 yıl ve altı	18	30,56	13,59	3	0,090	0,956
	11-20 yıl	12	31,67	13,57			
	21-30 yıl	30	29,92	6,52			
	31 yıl ve üzeri	18	30,69	7,99			

Tablo 41’e göre yöneticilerin kıdemine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($X^2=0,207$; $p>0,05$) ile Strateji Oluşturma ($X^2=1,692$; $p>0,05$) puanları ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ($X^2=0,090$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Tablo 36’da araştırmaya dâhil edilen öğretim üyelerinin kıdemine göre

Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 42

Öğretim Üyelerinin Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik Kıdem	n	SO	s	sd	X ²	p
Stratejik Oluşturma	10 yıl ve altı	27	103,39	12,74	3	2,007	0,571
	11-20 yıl	89	121,38	12,38			
	21-30 yıl	82	114,54	12,12			
	31 yıl ve üzeri	31	108,00	12,97			
Strateji Uygulama	10 yıl ve altı	27	114,07	16,18	3	0,221	0,974
	11-20 yıl	89	116,52	16,42			
	21-30 yıl	82	115,48	14,61			
	31 yıl ve üzeri	31	110,18	15,16			
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	10 yıl ve altı	27	108,06	28,41	3	0,756	0,860
	11-20 yıl	89	118,52	27,81			
	21-30 yıl	82	115,50	25,77			
	31 yıl ve üzeri	31	109,63	27,33			

Tablo 42 incelendiğinde, araştırmaya dâhil olan öğretim üyelerinin kıdemine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($X^2=0,221$; $p>0,05$) ile Strateji Oluşturma ($X^2=2,007$; $p>0,05$) puanları ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ($X^2=0,756$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin kıdemlerine bakılmaksızın Strateji Uygulama, Strateji Oluşturma puanları ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanlarının benzer olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Unvan Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 43'te araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin unvanına göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 43

Yöneticilerin Unvanına Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik Unvan	n	SO	Z	p
Strateji	Prof. Dr.	53	31,06	0,496	0,512
Oluşturma	Doç. Dr. / Dr.	7	26,29		
Strateji	Prof. Dr.	53	31,18	0,406	0,415
Uygulama	Doç. Dr. / Dr.	7	25,36		
Stratejik Düşünme	Prof. Dr.	53	31,11	0,454	0,469
Becerisi Ölçeği	Doç. Dr. / Dr.	7	25,86		

Tablo 43 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin akademik unvanına göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($Z=0,406$; $p>0,05$) ile Strateji Oluşturma ($Z=0,496$; $p>0,05$) puanları ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ($Z=0,454$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir. Unvanlarına göre yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ile Strateji Oluşturma puanları ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları benzer bulunmuştur. Tablo 44'te araştırmaya dâhil edilen öğretim üyelerinin unvanına göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 44

Öğretim Üyelerinin Unvanına Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Unvan	n	SO	s	sd	X ²	p
Strateji	Prof. Dr.	110	110,48	12,88	2	2,244	0,326
	Doç. Dr.	83	123,66	12,67			
Oluşturma	Dr. Öğr. Üyesi	36	108,85	9,90		0,771	0,680
	Prof. Dr.	110	111,06	16,07	2		
Strateji	Doç. Dr.	83	119,23	15,94		1,186	0,553
	Dr. Öğr. Üyesi	36	117,29	12,76			
Uygulama	Prof. Dr.	110	110,85	28,06	2	1,186	0,553
	Doç. Dr.	83	121,22	27,60			
Stratejik	Prof. Dr.	110	110,85	28,06	2	1,186	0,553
	Doç. Dr.	83	121,22	27,60			
Düşünme	Dr. Öğr. Üyesi	36	113,32	22,01		1,186	0,553
	Prof. Dr.	110	110,85	28,06	2		
Becerisi Ölçeği	Doç. Dr.	83	121,22	27,60		1,186	0,553
	Dr. Öğr. Üyesi	36	113,32	22,01			

Tablo 44 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin unvanına göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama ($X^2=0,771$; $p>0,05$) ile Strateji Oluşturma ($X^2=2,244$; $p>0,05$) puanları ve Stratejik Düşünme

Becerisi Ölçeği ($X^2=1,186$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin unvanlarının Strateji Uygulama, Strateji Oluşturma puanlarına ve Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanlarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi yoktur.

Görüldüğü gibi eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri unvan değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 45'te araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilik görevine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 45

Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Yöneticilik Görevi	n	SO	Z	p
Strateji Oluşturma	ABD Bşk. Bölüm Bşk.	40 20	28,04 35,43	-1,549	0,121
Strateji Uygulama	ABD Bşk. Bölüm Bşk.	40 20	27,59 36,33	-1,830	0,067
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	ABD Bşk. Bölüm Bşk.	40 20	27,94 35,63	-1,608	0,108

Tablo 45 incelendiğinde yöneticilerin yöneticilik görevine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ($Z=-1,608$; $p>0,05$) ve ölçekte yer alan Stratejik Düşünme Oluşturma ($Z=-1,549$; $p>0,05$) ve Strateji Uygulama ($Z=-1,830$; $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ana Bilim Dalı Başkanı ve Bölüm Başkanı olan yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Uygulama alt boyutlarından aldıkları puanlar benzer bulunmuştur.

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 46'da yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 46

Yöneticilik Kıdemine Göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Yöneticilik Kıdemi	n	SO	s	sd	X ²	p	Fark
Strateji Oluşturma	1-5 yıl	33	25,74	6,09	2	5,679	0,058	
	6-10 yıl	17	37,47	3,42				
	11 yıl ve üzeri	10	34,35	5,69				
Strateji Uygulama	1-5 yıl	33	26,21	9,65	2	9,194	0,010*	1-2
	6-10 yıl	17	41,35	5,83				2-3
	11 yıl ve üzeri	10	26,20	6,15				
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	1-5 yıl	33	25,59	14,79	2	8,039	0,018*	1-2
	6-10 yıl	17	40,35	7,99				2-3
	11 yıl ve üzeri	10	29,95	11,23				

* $p < 0,05$

Tablo 46 incelendiğinde, yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ($X^2=8,039$; $p < 0,05$) ve ölçekteki Strateji Uygulama ($X^2=5,679$; $p < 0,05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, Strateji Oluşturma ($X^2=9,194$; $p > 0,05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. 6-10 yıllık yöneticilik kıdemine sahip olanların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ve Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanlar diğerlerine göre daha yüksektir.

Görüldüğü gibi eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisine ilişkin yönetici görüşleri kıdeme göre farklılık göstermektedir. 6-10 yıllık yöneticilik kıdemine sahip olanlar eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisini genel olarak ve strateji uygulama boyutunda daha yüksek bulmaktadır.

Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında öncelikle Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine yer verilmiştir. Ardından yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre fark analizlerine değinilmiştir.

Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar. Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği boyutlarına ilişkin bulgu ve yorumlar Eğitim Öğretimde, Teknoloji Dijitalde, Topluma Hizmette ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutlarına ilişkin bulgu ve yorumlar olmak üzere dört başlık halinde verilmiştir. Tablo 47’de yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 47

Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
1	20.Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.	4,15	0,86
2	9.Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.	4,15	0,68
3	14.Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır.	4,05	0,89
4	18.Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.	4,05	0,87
5	16.Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır	4,03	0,82
6	21.Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.	4,00	0,90
7	3.Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.	3,95	0,79
8	10.Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (otantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.	3,93	0,84
9	4.Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.	3,92	0,85

(Devam ediyor)

Tablo 47 (Devam)

Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
10	6.Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.	3,90	0,95
11	13.Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.	3,88	0,83
12	17.Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir.	3,87	0,91
13	8.Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.	3,83	0,87
14	5.Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.	3,78	0,72
15	1.Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.	3,75	0,82
16	11.Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.	3,75	0,99
17	19.Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.	3,73	0,97
18	12.Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır.	3,72	0,83
19	7.Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elamanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.	3,58	1,14
20	15.Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.	3,53	1,02
21	25.Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir.	3,42	0,83
22	24.Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.	3,38	1,09
23	26.Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır.	3,27	1,23
24	22.Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.	3,15	1,35
25	2.Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.	3,12	1,15
26	23.Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.	3,02	1,11
Genel toplam		3,73	0,93

Tablo 47 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan görece en fazla katıldıkları ifade

“20.Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.” ($\bar{x}=4,15$), iken, görece en az “23.Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.” ($\bar{x}=3,02$) ifadesine katılmaktadır. Tablo 48’de öğretim üyelerinin yükseköğretimde yenileşme ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 48

Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
1	16.Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır.	3,80	1,02
2	20.Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.	3,67	1,09
3	14.Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır.	3,66	1,14
4	18.Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.	3,64	1,05
5	17.Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir.	3,60	1,06
6	9.Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.	3,53	1,00
7	21.Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.	3,51	1,11
8	3.Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.	3,49	1,15
9	4.Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.	3,48	2,24
10	11.Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.	3,48	2,81
11	10.Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (otantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.	3,37	1,08
12	5.Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.	3,37	1,06
13	19.Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.	3,36	1,13
14	13.Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.	3,30	1,02

(Devam ediyor)

Tablo 48 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sıra		\bar{x}	s
15	1.Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.	3,28	1,09
16	6.Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.	3,28	1,11
17	8.Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.	3,26	1,06
18	12.Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır.	3,21	1,08
19	15.Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.	3,11	1,05
20	2.Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.	2,97	1,13
21	7.Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elamanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.	2,91	1,23
22	23.Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.	2,86	1,17
23	25.Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir.	2,84	1,06
24	22.Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.	2,83	1,23
25	26.Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır.	2,79	1,14
26	24.Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.	2,74	1,10
Genel toplam		3,28	1,20

Tablo 48'e göre öğretim üyeleri Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde görece en fazla "16.Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır" ($\bar{x}=3,80$) ifadesine katılırken, "24. Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir." ($\bar{x}=2,74$) ifadesine görece en az katılmaktadır.

Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Tablo 49’da Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 49

Yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.	3,75	0,82	8
2.Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.	3,12	1,15	10
3.Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.	3,95	0,79	2
4.Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.	3,92	0,85	4
5.Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.	3,78	0,72	7
6.Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.	3,90	0,95	5
7.Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elamanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.	3,58	1,14	9
8.Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.	3,83	0,87	6
9.Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.	4,15	0,68	1
10.Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (otantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.	3,93	0,84	3
Genel toplam	3,79	0,88	

Tablo 49’da yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Bölümümüz öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir” ($\bar{x}=4,15$), “Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir” ($\bar{x}=3,95$) ve “Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır” ($\bar{x}=3,93$) olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip

alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır” ($\bar{x}=3,12$), “Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır” ($\bar{x}=3,58$) ve “Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir” ($\bar{x}=3,75$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutunda üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanlarına sürekli öğrenme olanakları sunma, eğitim program içeriklerinin çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncelleme ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulama bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak yöneticiler üniversitenin geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açma, uluslararasılaşma çalışmaları ve küresel iş dünyasında rekabet edebilecek nitelikte mezun verme hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır. Tablo 50’de Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 50

Öğretim Üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.	3,28	1,09	6
2.Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.	2,97	1,13	9
3.Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.	3,49	1,15	2
4.Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.	3,48	2,24	3
5.Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.	3,37	1,06	5
6.Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.	3,28	1,11	7
7.Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.	2,91	1,23	10
8.Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.	3,26	1,06	8

(Devam ediyor)

Tablo 50 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
9.Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.	3,53	1,00	1
10.Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (otantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.	3,37	1,08	4
Genel toplam	3,29	1,21	

Tablo 50'ye göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Bölümümüz öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir” ($\bar{x}=3,53$), “Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir” ($\bar{x}=3,49$) ve “Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır” ($\bar{x}=3,48$) olmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölümümüzde değişim programları, uluslar arası öğrenci ve öğretim elemanı alanı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır” ($\bar{x}=2,91$), “Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır” ($\bar{x}=2,97$) ve “Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri kullanılmaktadır” ($\bar{x}=3,26$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda öğretim üyeleri Eğitim Öğretimde yenileşme boyutunda üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanlarına sürekli öğrenme olanakları sunma, eğitim program içeriklerinin çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncelleme ve eğitim öğretim sürecini yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentilerini karşılama bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim üyeleri üniversitenin uluslararasılaşma çalışmaları, geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programı açma ve yeni öğretim tekniklerini kullanma hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır.

Tablo 49'da yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin “Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır”

(s=1,15) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Tablo 50 incelendiğinde ise Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin “Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır” (s=2,24) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadelerle ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yöneticiler görece en az katıldıkları geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programı açma ifadesine ilişkin birbirinden oldukça farklı görüşler bildirmiştir. Öğretim üyeleri ise görece en fazla katıldıkları eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin beklentilerini dikkate alma ifadesine ilişkin birbirine çok fazla benzemeyen görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte görece en fazla katıldıkları “Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir” ifadesine ilişkin hem yöneticiler (s=0,68) hem öğretim üyeleri (s=1,00) benzer görüşler bildirmiştir.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri Yükseköğretimde Yenileşme ölçeğinin Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutuna ilişkin üniversitelerin sürekli öğrenme olanakları sunma ve eğitim program içeriklerinin çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncelleme hususlarındaki yenileşmelerde güçlü olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak hem yönetici hem öğretim üyeleri üniversitelerin uluslararasılaşma ve geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programı açma konusundaki yenileşmelerde gelişmeye açık yönleri olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte yöneticiler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama, öğretim üyeleri ise yeni nesil öğrenci beklentileri karşılama hususunda üniversiteleri yeterli bulmaktadır. Ayrıca yöneticiler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek nitelikte mezun verme, öğretim üyeleri ise yeni öğretim teknikleri kullanma hususlarında gelişmeye açık yönler olduğunu belirtmektedir.

Z kuşağı öğrencilerin fakülte deneyimlerini araştıran Zirini (2021) aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinde yenileşmeler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmacı öğretim elemanlarının tercihine bırakılması nedeniyle dijital öğrenme potansiyelinden tam olarak yararlanılamadığını belirterek yükseköğretimde mesleki gelişimin özellikle dijital araçların eğitim öğretim sürecine uyumu bakımından gerekli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın nitel aşamasında Eğitim Öğretimde Yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 51’de yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşmeye ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 51

Eğitim Öğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Okul Dışı Deneyimleri Arttırma	Öğrencilerin okul dışı deneyimlerinin arttırılmasıyla ilgili çalışmalar başladı. Coursera veya uluslar arası derslerin üniversitemiz programlarındaki bazı derslerin yerine sayılması gündemde. (Y1) Hayat boyu öğrenme merkezimizde öğrenci ve hocalarımıza üniversite kapsamında sağlanmayan ama ihtiyaç duyulan modern toplumların günlük yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri becerileri kazandıran sertifikalar vermeye dayalı eğitimler tasarlanıyor ve uygulanıyor. (Y3)	5
Güncel Eğitim Programı Açılması	Bildiğim kadarıyla başka yerde olmayan yeni bir bölüm açıldı. Mühendislik Fakültesinde zekâ diye bir bölüm açıldı. Dünyayı takip edip eksik olan bölümleri tamamlıyorlar programları açıyorlar. (Y3)	3
Akreditasyon	Özellikle performans değerlendirmelerinde kalite çalışmalarının çok hızlı bir şekilde devam ettiğini görüyoruz. Bununla ilgili kendi fakültem dâhil üniversitenin birçok fakültesinde akredite olmaya başladık. Türkiye’de ilk defa akredite olan anabilim dallarımız var. (Y7)	2
Toplam Görüş		10

Tablo 51’e göre yöneticiler yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Yenileşme alanında okul dışı deneyimleri arttırma, güncel eğitim programı açılması ve akreditasyon hususlarında yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Tablo 52’de öğretim üyelerinin eğitim öğretimde yenileşmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 52

Eğitim Öğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Eğitim Öğretim Sürecini İyileştirmeye Yönelik Yenileşmeler	Öğretim Materyalleri	Çeşitli laboratuvarlar kuruluyor. Eğitim fakültesinde Alman Dili ve Edebiyatı ile İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında dille ilgili birtakım çalışmaların yapıldığı dil sınıfları var. (OU3) Bir zamanlar siyah beyaz anlatmaya çalıştıklarımızı simülasyonlarla renkli ve yüksek çözünürlükte görmek mümkün. Bunları kullanıyoruz. (OU5) Uzaktan eğitimi iyi yürüttüklerini düşünüyorum. Başka üniversitelerde ders verme imkânım oldu. Bizim sistemimiz daha iyi, pratik ve öğrenciler için faydalı olduğunu gördüm. (OU13)	12
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Çevrimiçi öğrenme platformu üniversiteyi özellikle pandemi döneminde güçlü kıldı. Sadece öğrenme öğretme platformu olarak değil; akademik toplantı, seminer, eğitim gibi süreçlerde çok iyi kullanıldı. Üniversitede bir ayda yüzlerce nitelikli etkinlik yapılıyor. (OU15)	
	Eğitim Programları	Üniversite bağlamında derslerimizde değişiklikler yapılmaya çalışılıyor, ortak havuz derslerimiz var. (OU12)	
Öğretim Elemanı Performansını Arttırmaya Yönelik Yenileşmeler		Üniversite sürekli öğretim üyesi niteliklerini arttıracak birkaç yılda bir geliştirilen atama yükselme kriterleri koyuyor. Yeni gelenler için oldukça da zor; performans için bunu yaptığını düşünüyorum. Üniversitede bunun için çaba var. (OU8) Akademik Gelişim Programı (AGEP) var. AGEP'e okula yeni başlayan tüm bölümlerdeki hocalar katılıyor. Bizleri üniversitenin işleyişinden, bizden beklentilerinden, sosyal ve fiziksel olanaklarından haberdar ediyor. Üniversitede deneyimli kişiler alanlarında farklı farklı alanlarda, rektör danışmanları da dâhil gelip sunumlar yapıyorlar. (OU11)	5
Toplam görüş			18

Tablo 52'ye göre öğretim üyeleri yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Yenileşme alanında eğitim öğretim sürecini iyileştirmeye ve öğretim elemanı performansını arttırmaya yönelik yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Eğitim öğretim sürecini

iyileştirmeye yönelik yenileşmeler arasında öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim programlarına dair yenileşmeler bulunmaktadır. Bununla birlikte bu konuda bir öğretim üyesinin (OU8) görüşü şu şekildedir:

Eğitimin niteliği elli yıl önce nasılsa aynı şekilde devam ediyor. Teknoloji, pandemi gibi bazı zorluklar değişime neden oldu. Ama özgün yöntemler, öğrenci öğrenmesini daha iyi teşvik edecek yöntemler çok fazla takip edilmiyor. Mesela şunu söyleyeyim eğitimle ilgili. Normalde çocukta kalıcı öğrenmenin oluşması için lisede de böyle üniversite de böyle. Öğrendiği şeyin yaşamdaki uygulamasıyla zaman harcaması, derste bir şey tartışıldığında gidip yaşam içinde onun içinde ve aktif olması lazım. O tip bağların hala kurulamadığını görüyorum.

Görüldüğü gibi Eğitim Öğretimde Yenileşme kapsamında yöneticiler okul dışı deneyimleri arttırma, güncel eğitim programı açılması ve akreditasyon hususlarına değinirken öğretim üyeleri öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ve eğitim programlarına yönelik olmak üzere eğitim öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik ve öğretim elemanı performansını arttırmaya yönelik yenileşmelere vurgu yapmıştır. Bununla birlikte eğitim öğretimde yeterli düzeyde yenileşmenin söz konusu olmadığı yönünde öğretim üyesi görüşleri de bulunmaktadır.

Eğitim Öğretimde Yenileşme boyutundaki nicel bulgular üniversitelerde sürekli öğrenme olanakları sunma ve eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncelleme hususlarında yenileşmeler olduğunu vurgularken nitel bulgularda güncel eğitim programı açılmasının yanında okul dışı deneyimleri arttırma ve akreditasyon hususları öne çıkmaktadır. Ancak nicel bulgular küresel iş dünyasında rekabet edebilecek nitelikte mezun verme ve yeni öğretim teknikleri kullanma hususlarında gelişmeye açık yönler olduğunu ortaya koyarken nitel bulgularda eğitim öğretimde yenileşmenin yeterli düzeyde olmadığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu noktada yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin öğretim üyesi görüşlerini araştıran Harvey (2021) yenileşme için çeşitli yapısal değişikliklerin gerekli olduğu ve bunları yapma fırsatına sahip olduğu ancak yöneticilerin yükseköğretimin işlevlerine hizmet ettiğine inandığı ve yeterli bütçe ayrılan yenileşmeleri gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Tablo 53'te Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 53

Yöneticilerin Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.	3,75	0,99	4
2.Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır.	3,72	0,83	5
3.Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.	3,88	0,83	3
4.Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır.	4,05	0,89	1
5.Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.	3,53	1,02	6
6.Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır	4,03	0,82	2
Genel toplam	3,82	0,89	

Tablo 53 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır” ($\bar{x}=4,05$) ve “Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar yapmaktadır” ($\bar{x}=4,03$) olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır” ($\bar{x}=3,53$) ve “Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır” ($\bar{x}=3,72$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda yükseköğretim örgütünde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunma ve öğretim elemanlarının güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar yapması bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak yöneticiler üniversitenin güncel öğretim teknolojileri ve dijital öğrenme ortamının gerektirdiği teknolojik altyapı hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır. Tablo 54’te araştırma kapsamına alınan

öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda bulunan ifadelerle ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 54

Öğretim Üyelerinin Teknoloji Dijitalde Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.	3,48	2,81	3
2.Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır.	3,21	1,08	5
3.Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.	3,30	1,02	4
4.Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır.	3,66	1,14	2
5.Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.	3,11	1,05	6
6.Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır.	3,80	1,02	1
Toplam	3,42	1,35	

Tablo 54'e göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler "Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar yapmaktadır" ($\bar{x}=3,80$) ve "Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunulmaktadır" ($\bar{x}=3,66$) olmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise "Bölümümüz sınıf laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır" ($\bar{x}=3,11$) ve "Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini karşılamaktadır" ($\bar{x}=3,21$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda öğretim üyeleri Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda üniversite öğretim elemanlarının güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar yapması ve eş zamanlı, bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları sunma bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim üyeleri üniversitelerin güncel öğretim teknolojileri ve dijital öğrenme ortamının

gerektirdiği teknolojik altyapı hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır.

Tablo 53'te yer alan Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin "Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel ğretim teknolojileriyle donatılmaktadır" (s=1,02) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Tablo 54 incelendiğinde ise Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutuna ilişkin ğretim yesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin "Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır" (s=2,81) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadelere ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yöneticiler görece en az katıldıkları öğrenme ortamlarının güncel ğretim teknolojileriyle donatılması ifadesine ilişkin birbirinden oldukça farklı görüşler bildirmiştir. Öğretim yeleri ise üniversitelerin teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurma hususunda birbirine çok fazla benzemeyen görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte görece en fazla katıldıkları "Bölümümüz ğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar yapmaktadır" ifadesine ilişkin hem yöneticiler (s=0,82) hem ğretim yeleri (s=1,02) benzer görüşler bildirmiştir. Ayrıca ğretim yelerinin "Bölümümüz ğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır" (s=1.02) ifadesine ilişkin olarak da oldukça benzer görüşleri bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi yönetici ve ğretim yeleri Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutunda üniversitelerde uzaktan eğitim olanakları ve nitelikli bilimsel yayınlar hususlarındaki yenileşmelerde güçlü olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak hem yönetici hem ğretim yeleri üniversitelerin güncel ğretim teknolojileri ve dijital öğrenme ortamının gerektirdiği teknolojik altyapının temini hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde daha az durduğu kanısındadır. Nitekim Harvey'in (2021) yükseköğretimde yenileşme için gerekli olduğunu aktardığı yapısal değişiklikler arasında bilişim teknolojileri altyapısının yenilenmesi bulunmaktadır. Ayrıca Zirini (2021) güncel ğretim teknolojilerinin geliştirilmesinden ziyade teknolojiyi sınıfa pedagojik biçimde dâhil etme ve aktif öğrenmeyi destekleme yolları üzerine çalıştaylar düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tablo 55'te yöneticilerin teknoloji dijitalde yenileşmeye ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 55

Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Teknoloji Temini	Geri bildirim vermemiz gereken bazı konulardaki birçok yazılım belli konularda düzenli veri toplanabilecek hale gelmiş durumda. Akademik işler ve özlük haklarımızla bağlantılı çeşitli yazılımlarla öğretim üyelerinin süreçlerini kolaylaştıran düzenlemeler yoğunlaştı (Y1) Bilgi işlem merkezimiz okuldaki bilgi ve iletişim sistemlerinin yenilenmesi ve düzenlenmesinden sorumlu. O anlamda bilgisayar teknolojilerine sürekli destek oluyorlar; kullanılan arayüzleri değiştiriyorlar, otomasyon sistemini yeniliyorlar. (Y3)	7
Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine Uyum	Pandemi döneminde uzaktan eğitim hizmeti götürebilme ayağına çok sağlam geçiş yaptık, hemen arkasından da eğitimlerle bu süreci yürüttük. Bu noktada uzaktan eğitim konusundaki güçlü altyapıyla hemen dönüştük, gün geçtikçe de gelişmeye başladık. (Y1) Uzaktan eğitim sistemimiz pandemide çok işimize yaradı. Bu tür altyapı desteklerini yeterince sağlıyor diye düşünüyorum. O konuda yetişmiş elemanı da var. Biz hiç sıkıntı yaşamadık. (Y3)	6
Teknoloji Okuryazarlığı Eğitimleri	Teknoloji ofisimiz var; teknolojinin en alt seviyelerinden başlayıp adım adım en üst teknolojiye nasıl ulaşıldığına dair eğitimler veriyor (Y5) Bütün üniversite mezunlarının dijital okuryazar olması gerektiğinden bütün gençlerin bilgi ve iletişim teknolojileri derslerini veriyoruz. (Y6)	5
Yeni Teknolojilerin Takibi	İlk NFT (nitelikli fikri tapu) dersinin açılması, metaverse (kurgusal evren) ile ilgili toplantıların yapılıyor olması ve dijital süreçlerin kongrelerin düzenlenmesi... (Y1) Chatbot (sohbet robotu); ekranın sağ altında çıkıp konuşarak sana yardım eden, sorulardan öğrenen gittikçe daha akıllanan yapay zekâ üzerinde çalışıyorum. (Y6)	4
Toplam görüş		22

Tablo 55 incelendiğinde yöneticiler yükseköğretimde Teknoloji Dijitalde Yenileşme alanında teknoloji temini, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine uyum, teknoloji okuryazarlığı eğitimleri ve yeni teknolojilerin takibine yönelik yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Ancak Harvey'in çalışması (2021) öğretim üyelerinin yükseköğretimde teknoloji dijitalde yenileşmenin diğer alanlardan farklı olarak öğrencilerin erişim engellerinin kaldırılması gibi küçük adımlarla, görece daha az etkili biçimde gerçekleştiği görüşünde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte

yükseköğretimde Teknoloji Dijitalde Yenileşme için tıp ve mühendislik fakültelerine öncelik tanındığına dair görüş belirten yöneticiler bulunmaktadır:

Üniversite tıp fakültesine öncelik verdiği için en güncel araçların alındığını biliyorum. Hatta o yüzden itiraz ettiğimiz, sık sık tartıştığımız toplantılarımız olmuştur. Tıp fakültesinin diğer bölümlere göre biraz daha hayati olması sebebiyle hep böyle yeni çıkan alet adevat olduğunda bizim gerekirse araştırma projelerimizden keserek oraya yatırarak yeni teknolojik aletleri mutlaka getiriyorlar. (Y3)

Tablo 56'da Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye ilişkin öğretim üyesi görüşleri verilmiştir.

Tablo 56

<i>Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine Uyum	Pandemi günün teknolojisine ayak uydurma konusunda bizleri adeta tetikledi. Üniversitemiz kurum olarak açıklayıcı, aydınlatıcı, yardımcı olacak dokümanlarla, kısa video tanıtımlarıyla bunu tüm çalışanlarına yayma çabası gösterdi. Uygulamalar nasıl daha iyi kullanılabilir gibi ekipler kurarak birtakım eğitimlerden geçirdiler ve onlar aracılığıyla çalışmalarını herkese ulaştırmaya çalıştılar. (OU5) Eğitim öğretim açısından yıllardır ihtiyaç duyduğumuz dijital üniversite adımı pandemi sayesinde yakaladık. 2008'lerden beri artık bu okula bir blackboard sistemi getirin, her dersin bir çevrimiçi versiyonu olsun diye geziyorduk. Şimdi oldu. (OU9)	9
Fiziksel Donanım	Fiziksel ortamlar; gerek hoca odalarının gerekse dersliklerimizin bilgisayar, internet erişimi var. Programı çeviriyor, yetiyor. (OU4) Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin fiziksel mekân olarak iyi desteklendiğini düşünüyorum. Öğrenci faydasına birtakım iyileşmeler de görüyorum. (OU13)	8
Teknoloji Araştırma Merkezi/Transfer Ofisi Çalışmaları	Fotonik Uygulama ve Araştırma Merkezimiz TUBİTAK, Aselsan ve Roketsan'la irtibatlı olarak ışıkla ilgili araştırmalar yapıyor. (OU2) Teknoloji dijitalde yenileşmelere üniversitemiz Türkiye'de öncü, girişimci olmuştur. Bizim fakültede de özellikle eğitim teknolojileriyle bağ kurarak içerik geliştirme konusunda Teknokent'te çalışanlar var. (OU8)	8

(Devam ediyor)

Tablo 56 (Devam)

<i>Teknoloji Dijitalde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Teknoloji Araştırma Merkezi/Transfer Ofisi Çalışmaları	Uluslar arası projeler olarak adını duyuran araştırma merkezlerimiz var. Araştırma merkezi yöneticilerinin bir araya gelerek yürüttüğü faaliyetlerle ilgili toplantı süreçleri var. (OU10)	
Güncel Yazılımların Temini	Bizde iki üç yılda bir akademik bilgi sistemleri sürekli değişir. Aklınıza gelebilecek tüm araştırma yazılımları size sağlanır. (OU8) Üniversitemiz bu konuda çok dinamiktir. Aklınıza gelebilecek her türlü yazılımı sistemden ücretsiz indirebilirsiniz. Nearpod (sanal sınıf uygulaması) bile temin ediliyor. Microsoft Teams üyeliğimiz var. (OU9)	7
Güncel Teknolojilerin Takibi	Metaverse ve NFT teknolojileriyle ilgili katılan öğrencilere sertifika vermek üzerine uzaktan eğitim merkezimiz iyi çalışıyor yani bu yenilikleri yakalamaya çalıştığını görüyorum. (OU14) Kampüsün içinde güneş panelli bisikletler görmeye başladık. Bankların güneş enerjisi üretilip telefonları şarj etmesi vb. bizim için bunların çok kıymetli olduğunu düşünüyorum. (OU12)	7
Teknoloji Okuryazarlığı Eğitimleri	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümündeki öğretim üyelerinin sürdürülebilirlikle ilgili dijital ortamda verdikleri eğitimler var. Muhtemelen bunu üniversite destekliyordur, buna üniversitenin katkısı vardır. (OU3)	5
Elektronik Veri Kaynakları	Kütüphane çok iyi bir kaynak ancak içinde bulunduğumuz dijital ortamda kütüphane pek kullanılmıyor. Bilgiye erişim artık çok kolay, olmasa bile kütüphanemiz iyi. Dijital ortam kaynakları sorunu yüzde doksan oranında çözüyor. Farklı veri kaynaklarıyla anlaşmalar yaparak veritabanı genişletiliyor. (OU4)	4
İletişim Teknolojileri	Bizde iki üç yılda bir akademik bilgi sistemleri, e-posta sistemleri değişir. Başarılı buluyorum. (OU9)	4
Toplam görüş		52

Tablo 56'ya göre öğretim üyeleri yükseköğretimde Teknoloji Dijitalde Yenileşme alanında pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine uyum, fiziksel donanım, teknoloji araştırma merkezi/transfer ofisi çalışmaları, güncel yazılımların temini, güncel teknolojilerin takibi, teknoloji okuryazarlığı eğitimleri, elektronik veri kaynakları ve iletişim teknolojilerine yönelik yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Bununla birlikte üniversitelerin fiziksel donanım hususunda yeterince yenileşmediği yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri de bulunmaktadır:

Bizim son sınıf öğrencilerimiz staja gidiyorlar üniversitemizin hemen yan tarafında bir lise var. Staja giden öğrencilerimizin söylediği şey şu: "Buraya gelip buradaki sınıfta ders işlemeye başladığımız zaman ne kadar ilkel bir sınıf olduğunu görüyoruz. Lisede akıllı tahtalar var, interneti çok güçlü. Akıllı tahta ile öğrenciye her türlü şeyi, hemen internete yazıp yansıtabiliyoruz." Ama bizim akıllı tahtalarımız yok. Hala o beyaz tahtalar ve kalemle yazıp çiziyoruz. Fakat bizde ne var yansıtıcılarımız var, iyi çalışıyorlar fakat yeterli gelmiyor. (OU2)

Görüldüğü gibi Teknoloji Dijitalde Yenileşme kapsamında yönetici ve öğretim üyeleri teknoloji temini, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine uyum, teknoloji okuryazarlığı eğitimleri ve yeni teknolojilerin takibi hususlarına değinmektedir. Öğretim üyeleri yöneticilerden farklı olarak fiziksel donanım, teknoloji merkezi çalışmaları, elektronik veri kaynakları ve iletişim teknolojilerine ilişkin yenileşmelere vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Hasnain (2022) pandemi döneminde mikrobiyoloji, kimya gibi uygulamalı laboratuvar eğitimlerinin çevrimiçi ortama taşınması suretiyle hibrit bir yaklaşım sergilendiğini diğer laboratuvar eğitimlerini çevrimçi ortama taşıma çalışmalarının sürdüğünü ifade etmektedir. Bununla birlikte araştırma, uzaktan eğitimle ilgili pandemi öncesindeki deneyimlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine uyumu kolaylaştırdığını göstermektedir.

Teknoloji Dijitalde Yenileşme boyutuna dair nicel bulgular incelendiğinde üniversitelerde uzaktan eğitim olanakları ve nitelikli bilimsel yayın hususunda yenileşmeler olduğu ancak güncel öğretim teknolojileri ve teknolojik altyapı yenileşmelerinin görece en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgular ise üniversitelerde teknoloji temini, pandemi dönemi uzaktan eğitim, teknoloji okuryazarlığı eğitimleri ve yeni teknolojilerin takibi hususlarında yenileşmeler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenme analitiği yükseköğretimde teknoloji dijital alanda öne çıkan yenileşmeler arasındadır. Yükseköğretimde yenileşmenin yayılmasını ele alan McKinney (2021) öğrenme analitiğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönütlerin ayrıntılı ve bireyselleştirilmiş olarak tam zamanında verilmesini sağlayarak yükseköğretime katılımı ve motivasyonu arttırdığını belirtmektedir. Hasnain (2022) ise öğrenme analitiğinin öğrencilerin eğitim programlarını tercih etme nedenleri, yükseköğretimden beklentileri gibi veriler aracılığıyla talebi yönetme ve performansı değerlendirme fırsatı yarattığını vurgulamaktadır. Ancak Ankara'daki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan yöneticilerin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi

görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrenme analitiğine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Tablo 57’de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda bulunan ifadelerle ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 57

Yöneticilerin Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir.	3,87	0,91	4
2.Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.	4,05	0,87	2
3.Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.	3,73	0,97	5
4.Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.	4,15	0,86	1
5.Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kurslar iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.	4,00	0,90	3
Genel toplam	3,96	0,90	

Tablo 57 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır” ($\bar{x}=4,15$) ve “Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır” ($\bar{x}=4,05$) olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır” ($\bar{x}=3,73$) ve “Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir” ($\bar{x}=3,87$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda üniversitelerde şehre değer katan hizmetler ve kuluçka, girişimcilik ve inovasyon vb. merkezlerde yapılan toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak yöneticiler üniversitelerin iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklık ve diğer üniversitelere yenileşme konusunda öncülük hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır. Hâlbuki Hasnain (2022) üniversitelerin gerçekleştirdikleri başarılı yenileşmelere ilişkin öncülük etmesi diğerlerinin benzer yenileşmeler sunmasını sağlamanın yanında prestij kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Tablo 58’de öğretim üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları bulunmaktadır.

Tablo 58

Öğretim Üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük etmektedir.	3,60	1,06	3
2.Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.	3,64	1,05	2
3.Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.	3,36	1,13	5
4.Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır.	3,67	1,09	1
5.Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.	3,51	1,11	4
Genel toplam	3,55	1,08	

Tablo 58’e göre öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır” ($\bar{x}=3,67$) ve “Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır” ($\bar{x}=3,64$) olmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda görece en az katıldıkları ifadeler ise “Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır” ($\bar{x}=3,36$) ve “Üniversitemizin

kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır” ($\bar{x}=3,51$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda öğretim üyeleri Topluma Hizmette Yenileşme boyutunda üniversitelerde şehre değer katan hizmetler ve kuluçka, girişimcilik ve inovasyon vb. merkezlerde yapılan toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim üyeleri üniversitelerde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklık ve paydaşların yenileşmesine katkı sağlayan kitlesel katılıma açık çevrimiçi kurslara ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır.

Tablo 57’de yer alan Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin görece en az katıldıkları “Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır” ($s=0,97$) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Tablo 58 incelendiğinde ise Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin “Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır” ($s=1,13$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadeye ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla hem yöneticiler hem öğretim üyeleri iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklık kurma ifadesine ilişkin birbirinden oldukça farklı görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte yöneticiler görece en fazla katıldıkları “Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler sunmaktadır” ($s=0,86$) ifadesine, öğretim üyeleri görüşleri ise görece en fazla katıldıkları “Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır” ifadesinde oldukça benzerdir.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri Yükseköğretimde Yenileşme ölçeğinin Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin üniversitelerin şehre değer katan hizmetler ve kuluçka, girişimcilik ve inovasyon vb. merkezlerde yapılan toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar hususundaki yenileşmelerde güçlü olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak hem yönetici hem öğretim üyeleri üniversitelerin iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklık kurulması konusundaki yenileşmelerde gelişmeye açık yönleri olduğunu düşünmektedir. Nitekim paydaşların yükseköğretimde yenileşmeye etkisini araştıran Hopkins (2021) birçok paydaşın yenileşme konusunda ortak çaba göstermeye olumlu bakmasına rağmen üniversite yönetiminin süreci başarıyla uygulayacağına ilişkin güvenlerinin düşük veya hiç

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında Topluma Hizmette Yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 59’da yöneticilerin topluma hizmette yenileşmeye ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 59

Topluma Hizmette Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Sosyal Sorumluluk Çalışmaları	Bakanlıklarla tanımlı protokoller yapıldığında hiçbir maddi beklentisi olmadan kurum da üniversite de tamamen topluma hizmet bakımından ciddi şekilde katkı veriyor. (Y1) BAP veya TÜBİTAK çerçevesinde arkadaşların yürüttüğü sadece sosyal yarara dayalı, herhangi bir beklenti olmadan sürdürülen çalışmalar var. (Y3) Birçok konuyla ilgili seminerler verilerek farkındalık yaratılıyor. (Y5)	7
Ekolojik Sürdürülebilirlik Çalışmaları	Ecofest adında bir faaliyetle Anabilim dallarıyla birlikte büyük bir şölenle toplumsal doğa farkındalığı oluşturma faaliyetleri yapıyoruz. (Y7)	3
Toplam Görüş		10

Tablo 59’a göre yöneticiler yükseköğretimde Topluma Hizmette Yenileşme alanında sosyal sorumluluk ve ekolojik sürdürülebilirlik çalışmaları hususlarında yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Tablo 60’ta öğretim üyelerinin topluma hizmette yenileşmeye ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 60

Topluma Hizmette Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri	Çocuk Üniversiteleri çocuklara bilim merakının, ilgisinin; matematik ve sanat sevgisinin katıyor. Özellikle hizmet verilen kitle hiçbir fırsatı ya da çok fazla olanağı olmayan okullar olduğundan kamusal hizmet anlamında çok önemli bir hizmet. Başvuran okullara çok ciddi hizmet götürülüyor ve inanılmaz dönütler alınıyor. (OU1)	13

(Devam ediyor)

Tablo 60 (Devam)

Topluma Hizmette Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
	Topluma hizmet anlayışı üniversite kampüsünün dışındakilerle sınırlı değildir, bir defa bunu özellikle belirteyim, içinde bulunanlar da toplumdandır. Kampüsteki sokak köpekleri diye kimilerinin ittiği hayvanlara sahip çıktık. (OU5) Teknolojik Eğitimi Geliştirme Vakfı vb. sivil toplum kuruluşlarıyla örneğin kan vermeyle ilgili çalışmalar yapıyor. (OU6) Fakültemizde mümkün olduğunca yapılan araştırmaların ilgili toplumsal gruplarla buluşturulması açısından çalışmalar var. Bu amaçla seminerler yapılıyor, paydaşlarla podcastler yayınlanıyor. Görsel İşitsel Sistemler Araştırma ve Uygulama Merkezi var; onlar bazı çalışmalar yapıyorlar.(OU8)	
Halka Açık Eğitimler	TÖMER'in düzenlediği yabancı dil kursları var, sadece kendi öğrencilerimize değil tabii ki dışarıya yönelik kurslar var. (OU2) Mümkün olduğunca bol miktarda seminer ve konferans düzenlenmeye çalışılır. Bu uzaktan etkileşmenin getirdiği avantajlardan yararlanılarak bunu daha fazla dinleyiciye ulaştırmaya muvaffak olurlar. (OU5)	6
Öğrencilere Yönelik Hizmetler	Kariyer planlamasının daha etkili yapmaya başladığımızı, Kariyer Planlama Merkezinin daha olumlu çalıştığını görüyorum. Daha önce de yapıyorduk ama bunların daha planlı programlı yapılıyor olması yeniliğin aktarımı konusunda daha kıymetli. (OU12)	4
Öğretmenlere Yönelik Faaliyetler	Biz kendi anabilim dalımızda bazı yeni şeyler yapmaya çalışıyoruz. Örneğin Avrupa Komisyonunun "Teacher Academy" diye bir çağrısı var. Buraya yönelik proje hazırlığı içerisindeyiz. Avrupa'daki yedi farklı üniversiteyle ortak bir öğretmen eğitimi düzenleyeceğiz. Hem öğretmen hem öğretmen adayı değişimi fırsatımız olacak. Bu süreçlerin çok diri tutan, öğrenme fırsatları yaratan deneyimler olduğunu düşünüyorum. (OU1)	3
Toplam Görüş		26

Tablo 60'a göre öğretim üyeleri sosyal sorumluluk faaliyetleri, halka açık eğitimler, öğrencilere yönelik hizmetler ve öğretmenlere yönelik faaliyetlerle Topluma Hizmette Yenileşmeler yapıldığı görüşündedir.

Görüldüğü gibi yükseköğretimde Topluma Hizmette Yenileşme kapsamında yöneticiler sosyal sorumluluk ve ekolojik sürdürülebilirlik çalışmalarına değinirken öğretim üyeleri sosyal sorumluluk faaliyetlerinin yanında halka açık eğitimler,

öğrencilere yönelik hizmetler ve öğretmenlere yönelik faaliyetlere yönelik yenileşmelere vurgu yapmıştır.

Topluma Hizmette Yenileşme boyutuna ilişkin nicel bulgular incelendiğinde şehre değer katan hizmetlerle araştırma merkezlerinin toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmaları, nitel bulgular incelendiğinde ise sosyal sorumluluk çalışmalarının öne çıkarıldığı görülmektedir. Ancak Mohammed (2020) üniversitelerin toplumdan ziyade öğrenci merkezli hareket ettiği, hükümetle ilişkileri yeterli düzeyde olmadığından sosyal sorumluluk faaliyetlerini yeterince yerine getirmediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Lu'nun (2021) üniversite-sanayi işbirliğinin firma performansına etkisini incelediği çalışma; üniversitelerin kendi bölgelerindeki firmalarla yaptıkları ortaklıkların bölgesel kalkınmaya önemli katkıları olduğunu ancak ulusal veya uluslararası üniversitelerle kurulan ortaklıklar ile üniversite araştırma kalitesi düzeyinin sağlanan fayda bakımından önemli bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar. Tablo 61'de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda bulunan ifadelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 61

Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.	3,15	1,35	4
2.Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.	3,02	1,11	5
3.Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.	3,38	1,09	2
4.Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir.	3,42	0,83	1
5.Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır.	3,27	1,23	3
Genel toplam	3,24	1,12	

Tablo 61 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda bulunan ifadelerine verdikleri yanıtların genel olarak “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler “Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir” ($\bar{x}=3,42$) ve “Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir” ($\bar{x}=3,38$) ifadeleri olmuştur. Bununla birlikte yöneticilerin İşbirliğine Dayalı yenileşme boyutuna ilişkin görece en az katıldıkları ifadeler ise “Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir” ($\bar{x}=3,02$) ve “Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler verilmektedir” ($\bar{x}=3,15$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda yöneticiler İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda üniversitelerde öğrenci katılımıyla yenilik üreten çalışmalar ve paydaşlardan alınan geribildirimlere uygun yeni hizmet ve uygulamalar bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak yöneticiler üniversitelerin güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları ve toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler hususlarına ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır. Nitekim Adam (2021) paydaş geribildirimlerinin üniversitenin hizmet kalitesinin artırılmasında önemli rol oynadığını belirtirken Hopkins (2021) paydaş görüşleri alınmadan yenileşme girişiminde bulunulmaması gerektiğini ifade etmektedir. Tablo 62’de öğretim üyelerinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları bulunmaktadır.

Tablo 62

Öğretim Üyelerinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
1.Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.	2,83	1,23	3
2.Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.	2,86	1,17	1

(Devam ediyor)

Tablo 62 (Devam)

Öğretim Üyelerinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	\bar{x}	s	Sıra
3.Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.	2,74	1,10	5
4.Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir.	2,84	1,06	2
5.Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır.	2,79	1,14	4
Genel toplam	2,81	1,14	

Tablo 62'e göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda bulunan görece en fazla katıldıkları ifadeler "Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir" ($\bar{x}=2,86$) ve "Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir" ($\bar{x}=2,84$) olmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda görece en az katıldıkları ifadeler ise "Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir" ($\bar{x}=2,74$) ve "Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol oynamaktadır" ($\bar{x}=2,79$) ifadeleri olmuştur.

Bu kapsamda öğretim üyeleri İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutunda güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları ve öğrenci katılımıyla yürütülen yenilik üreten çalışmalar bakımından yenileşmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim üyeleri üniversitelerin paydaş geri bildirimlerine göre yeni hizmet ve uygulamalar geliştirme ve yeni bilgi üreten farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezlerine ilişkin yenileşmeler üzerinde görece daha az durduğu kanısındadır.

Tablo 61'de yer alan İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek standart sapma değerinin görece en az katıldıkları "Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler verilmektedir" ($s=1,35$) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Tablo 62 incelendiğinde ise işbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerine ait en yüksek standart sapma değerinin "Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler verilmektedir." ($s=1,23$) ifadesinde olduğu

görülmektedir. Bu durum söz konusu ifadeye ait görüşlerin heterojen olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla hem yöneticiler hem öğretim üyeleri toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmet sunma ifadesine ilişkin birbirinden oldukça farklı görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte yönetici (s=0,83) ve öğretim üyelerinin (s=1,06) görece en fazla katıldıkları “Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir” ifadesine ilişkin görüşleri oldukça benzerdir.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretim üyeleri Yükseköğretimde Yenileşme ölçeğinin İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin üniversitelerin öğrenci katılımıyla yenilik üreten çalışmalar yürütüldüğü hususunda hemfikirdir. Ancak paydaşlardan alınan geribildirimlere uygun yeni hizmet ve uygulamalara ilişkin yenileşmeler konusunda üniversiteleri yöneticiler yeterli bulurken öğretim üyeleri bu husus üzerinde yeterince durulması kanısındadır. Bununla birlikte üniversiteleri güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütme konusunda yöneticiler yetersiz bulurken öğretim üyeleri güçlü olduğu görüşündedir. Bununla birlikte yöneticiler üniversitelerin toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler hususunda, öğretim üyeleri ise yeni bilgi üreten farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri konusunda gelişmeye açık bulmuştur. Araştırmanın nitel aşamasında İşbirliğine Dayalı Hizmette Yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 63'te yöneticilerin işbirliğine dayalı yenileşmeye ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 63

İşbirliğine Dayalı Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Kamu Kurumu İşbirlikleri	Kimileri Gençlik ve Spor Bakanlığı'ndan öğrenci projeleri aldı. Bunlar da özellikle öğrencilerimizin akademik ve sosyal becerilerini güçlendiren, ciddi şekilde etkileyen çalışmalar. (Y1) Üniversite olarak MEB ve ÖSYM ile protokollerimiz var. Protokol kapsamında onların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanı yetiştirmek için eğitim vermenin yanında kaynak vb. inceleyerek uygunluğu yönünde değerlendirmelerde bulunuyoruz veya ortak projeler yürütüyoruz. (Y3)	8

(Devam ediyor)

Tablo 63 (Devam)

<i>İşbirliğine Dayalı Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Diğer Kuruluşlarla İşbirlikleri	Özel kuruluşlarda görev yapan akademisyen arkadaşlarımız var. O şirket veya gruplarda program geliştirme ve eleman yetiştirme konusunda destek oluyorlar. Bu bakımdan üniversitenin nitelikli olduğunu düşünüyorum. (Y3) Türkiye'nin birçok üniversitesiyle, yerel ve sivil kuruluşuyla işbirliği içerisindeyiz. Bunlar çok önemli gördüğümüz hususlar. Üniversiteyi kabuğun içerisine kapatıp ceviz gibi koklayacağımıza dışarıya açacaksınız. (Y7)	6
Öğrenci Çalışmaları	Öğrencilerle birlikte yapılan ağaç dikme çalışmaları var. Bu geleceğe yönelik bir yatırımdır ve yeniliktir. Çünkü ağaç demek erozyonun önlenmesi demektir. (Y5) Akademisyenlerle lisans öğrencilerimizin birlikte yaptığı deneysel çalışmalar TÜBİTAK'ta derece aldı. Bunlar tamamen üniversitemizin öğretim elamanı ile öğrencinin aynı laboratuarda birlikte çalışmaya sevk ve teşvik etmesiyle oldu. (Y7)	5
Birimler Arası İşbirlikleri	Problemlere çözüm üretmek amacıyla Bilgi İşlem Merkezi işbirliğinde Mühendislik Fakültesinde çalışmalar yapılıyor. Eğitimle ilgili olan bazı kısımlarında biz de bulunuyoruz. Öğrencilerle ilgili yazılımlar birçok bölümden gelen hocaların desteğiyle, onlardan görüş alınarak oluşturulduğundan haberdar oluyoruz. (Y3)	3
Uluslar arası İşbirlikleri	Görmediğim kadar çok çalışma ve protokol yapılıyor hem de ulusal ve uluslar arası fark etmiyor. (Y1)	3
Toplam görüş		25

Tablo 63'e göre yöneticiler kamu kurumları, diğer kuruluşlar, öğrenciler, birimler arası ve uluslararası düzeydeki işbirlikleri kurularak İşbirliğine Dayalı Yenileşmeler yapıldığı görüşündedir. Bununla birlikte yükseköğretimde kamuyla işbirliğine dayalı yenileşmelerin ciddiyetle ele alınarak, önemsenerek yapıldığını vurgulayan katılımcılar bulunmaktadır:

MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün her okula bir danışman atamasıyla ilgili bir çalışması vardı. Bu kapsamda bizim fakülte'deki hemen hemen her hoca bir şekilde bir okulun, bir örgün eğitim kurumunun danışmanlığı rolünü üstlendi. O okulun gelişimiyle ilgili müthiş bir sorumluluk üstlenildi ve çalışmalar yürütüldü. Ben bu çalışmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Hem öğretim üyesi kendini bir kurumla özdeşleştirerek oraya yardım etme orayı geliştirme ya da vizyonunu belirleme birlikte çalışma olanağı bulurken hem kendini geliştirme hem de kurumu geliştirme kurumun da aynı şekilde hem yeni bilgiler edinme

hem farklı bir kuruma kendini açma gibi iki tarafı da besleyen bir süreci bu ve devam ediyor. Bu güzel bir girişimdi. (Y1)

Tablo 64'te Yükseköğretimde Yenileşme ölçeği İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin öğretim üyesi görüşleri verilmiştir.

Tablo 64

<i>İşbirliğine Dayalı Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Kamu Kurumlarıyla İşbirlikleri	Belediyeyle işbirliği içerisinde kurslar var. Bu kurslar çeşitli branşlarda ihtiyaca binaen düzenleniyor. Bununla birlikte Türk Patent Enstitüsüyle ortak çalışmalar yapan hocalarımız var. Orada hocalar hem kendi çalışmalarını yapıyorlar hem de yapılan çalışmaları değerlendirme aşamalarında görev alıyorlar. (OU2) Üniversitemiz özellikle MEB komisyonlarında sürekli olarak bulunur, teknoloji anlamında Sanayi Teknoloji Bakanlığı'yla çalışmalar yapıyor. Bunları sürekli bilimsel verilerle destekliyor. Ayrıca üniversitemiz eğitim fakülteleri anlamında lokomotiflerden biridir. MEB'in bahçesinde herhangi bir şey olsa üniversite ondan etkilenir ya da onun belirleyicisi olur. (OU7) Üniversiteler arası işbirliği anlamında Farabi programının özellikle küçük üniversitelerdeki öğrencilerin büyük üniversitelerdeki eğitim imkânlarından yararlanması anlamında faydalı olduğunu düşünüyorum. (OU13)	10
Diğer Kuruluşlarla İşbirliği	Farklı kurum ve kuruluşlarla devamlılığımı sağlıyoruz. Üniversitemizin birçok hocamız kendi alanıyla organik bağı olan özel bir okulun danışmanı. (OU12) Ziraat Fakültesi ve bazı farklı fakültelerden hocalarımız Teknoloji Transfer Ofisi'nde şirketler aracılığıyla öğrencileriyle yararlı böceklerin tarımda kimyasal ilaçlama yerine kullanılması gibi farklı yenilikler üretiyorlar. (OU1)	9
Disiplinlerarası Araştırma İşbirlikleri	Disiplinler arası çalışma anlamında bazı enstitü ve programlarımız var ki bunların sayısı son yıllarda artıyor, sanırım taleple alakalı. (OU9)	6
Mezunlarla İşbirliği	Hocalarımızdan biri üniversitemiz mezunlarını bir araya getiren bir uygulama geliştirerek onlardan destek alabilmeyi başardı. Aslında bu devlet üniversitelerinde çok zor yapılabilecek bir şey çünkü mezunlar gidiyorlar ve iletişim kuramıyoruz. Ama bir şekilde gerçekten başardı. (OU11)	5
Diğer İşbirlikleri	Öğrencilerimiz arasında öğrenci topluluklarıyla görev yapan çok sayıda öğrencimiz var. Diğer öğrencilerde öğretim becerilerini geliştirmek için devreye giriyorlar. Bunlar üniversitenin geleceğiyle ilgili durumlar. (OU6)	3
Toplam Görüş		31

Tablo 64'e göre öğretim üyeleri kamu kurumlarıyla, diğer kuruluşlarla, disiplinler arası, mezunlarla işbirlikleri kurularak İşbirliğine Dayalı Yenileşmeler yapıldığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi İşbirliğine Dayalı Yenileşmeler konusunda yönetici ve öğretim üyeleri kamu kurumları ve diğer kuruluşlarla yapılan işbirliklerini öncelikle vurgulamıştır. Yöneticiler öğretim üyelerinden farklı olarak öğrenci, birimler arası ve uluslararası işbirliklerinden söz ederken öğretim üyeleri disiplinlerarası ve mezunlarla işbirliklerini öne çıkarmıştır. Lu (2021) uzun süreli üniversite-sanayi işbirliklerinin firmaların yaratıcı problem çözme becerilerini artırmanın yanında yapı ve iş modeli yenileşmelerine uyumunu kolaylaştırması nedeniyle, Lou (2021) ise üniversitenin ortaöğretim kuruluşlarıyla öğrencileri yükseköğretime uyumu konusunda kurduğu işbirliğinin gelecekteki öğrencileriyle iletişimi güçlendirmesi ve iki kademe arasında algılanan kopukluğun giderilmesini sağlaması nedeniyle işbirliklerinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yükseköğretimde yenileşmenin paydaşlarla kurulan işbirliklerine bağlı olduğunu savunan Hopkins (2021) bu durumun temel nedeninin mevcut finansal darboğazlar olduğunu belirtmektedir. Ancak Hasnain (2022) üniversitelerin danışmanlık firmalarıyla kurdukları işbirlikleri sayesinde ürün-hizmet üretme ve pazarlama konusunda deneyim kazandıklarını göstermekle birlikte yeri geldiğinde üniversitenin faydasına olacak şekilde işbirliklerinin sonlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

İşbirliğine Dayalı Yenileşme boyutuna ilişkin nicel bulgular incelendiğinde üniversitelerin öğrenci katılımıyla yenilik üreten çalışmalar yürüttüğü konusunda yönetici ve öğretim üyelerinin hemfikir olduğu ancak paydaşlardan gelen geri bildirimlere uygun yeni hizmet ve uygulamalar sunma ve güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütme konusunda görüşleri farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Nitel bulgular ise çeşitli kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Tablo 65'te araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 65

Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Eğitim Öğretimde Yenileşme	60	37,92	5,38	21	50
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	60	22,97	3,81	13	30
Topluma Hizmette Yenileşme	60	19,80	3,34	12	25
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	60	16,23	4,13	7	24
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	60	96,92	11,96	58	124

Tablo 65 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan ortalama $37,92 \pm 5,38$ puan, minimum 21, maksimum 50 puan, Teknoloji Dijitalde Yenileşme alt boyutundan ortalama $22,97 \pm 3,81$ puan, minimum 13, maksimum 30 puan, Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutundan ortalama $14,19 \pm 3,76$ puan, minimum 12, maksimum 25 puan, İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutundan ortalama $16,23 \pm 4,13$ puan, minimum 5, maksimum 24 puan, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ortalama $96,92 \pm 11,96$ puan, minimum 31, maksimum 124 puan aldıkları tespit edilmiştir.

Buradan hareketle yöneticilerin görüşleri görece farklılaşmakla ($s=5,38$) birlikte yükseköğretimde yenileşmenin eğitim öğretim alanında olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Tablo 66'da araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanları verilmiştir.

Tablo 66

Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Eğitim Öğretimde Yenileşme	229	32,95	8,59	10	34
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	229	24,15	6,43	8	35
Topluma Hizmette Yenileşme	229	14,19	3,76	4	20
İşbirliğine Dayalı yenileşme	229	14,05	4,64	5	25
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	229	85,34	19,93	31	129

Tablo 66 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan ortalama $32,95 \pm 8,59$ puan, minimum 10, maksimum 34 puan, Teknoloji Dijitalde Yenileşme alt boyutundan ortalama $24,15 \pm 6,43$ puan, minimum 8, maksimum 35 puan,

Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutundan ortalama 14,19±3,76 puan, minimum 4, maksimum 20 puan, İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutundan ortalama 14,05±4,64 puan, minimum 5, maksimum 25 puan, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ortalama 85,34±19,93 puan, minimum 31, maksimum 129 puan aldıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretim üyelerinin görüşleri görece farklılaşmakla (s=8,59) birlikte yükseköğretimde yenileşmenin daha ziyade eğitim öğretim alanında olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında yönetici ve öğretim üyelerine yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasında yönetici ve öğretim üyelerinin yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen örgütsel ve kişisel etmenler bulunmaktadır. Tablo 67’de yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeye etkileyen örgütsel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 67

<i>Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Etmenlere İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Örgüt Kültürü	Üniversitenin yenileşme konusundaki hassasiyeti ve yol açıcı politikaları önemli diye düşünüyorum. (Y1) 1926’dan, Ulu Önder Atatürk’ten köken alıyoruz. Ülkede öğretmenlik yapan üç kişiden biri bizim üniversiteden. Böyle bir potansiyeli yeniliklerle ve yenileşme hareketleriyle gündeme getirdiğimizde üniversitemizin yeri gerçekten çok önemli. (Y7) Köklü bir üniversite olması; üniversitenin misyonu eskiden beri bu tür faaliyetleri önemsemesi. Üniversitemizin dünyanın saydığı üniversiteler arasına girmek gibi bir hedefi var. (Y3)	13
Öğretim Elemanı Nitelikleri	Akademik personelimizin yeterlilikleri gerçekten yenilikçi düşünmeyi sağlayabilecek yeterlikte mi; benim bu konuda şüphelerim var. Yeni nesilde daha farklı bakışlar söz konusu; ama bunun nitelikli girdi sağlanırsa üniversitemize çok daha kolay dönüşeceğini düşünüyorum. Ama o nitelikli girdi sağlama konusunda bir istikrar görmüyorum. (Y1)	11

(Devam ediyor)

Tablo 67 (Devam)

<i>Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Etmenlere İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılardan Örnekler	Frekans
Öğretim Elemanı Nitelikleri	Burada yetişen burada kalıyor gibi bir eğilim var. Bazı bölümler ister istemez şartlarını karşılayanlar onlar oluyor. Dışarıdan daha çok adam alıp farklı görüşler ve becerilerle zenginleştirilirse daha yenilikçi olabilir. Hoca-öğrenci ilişkisi hep devam etmemeli, alışkanlık düzeni devam ettirmek demek. (Y3)	11
Örgüt İklimi	En büyük eksikliğin ortak vizyon olduğunu düşünüyorum. Bütün dünya bunun üzerine kafa yoruyor. Başarılı kurumların en önemli özelliğinin ortak vizyona sahip olması olduğunu görüyoruz, bizim burada çok ortaklaşamadığımızı görüyorum. (Y1) Tek başına yönetici yetmiyor, ekibimden çok etkileniyorum. Aklıma bir şey geldiğinde şu kişi yapar diye düşünüp ona sorduğumda evet derse güzel oluyor. Bunun için belki ödül teşvik mekanizması gerekiyor. (Y6) Öğretim elemanları yenileşme sürecine uyum sağlarsa sorun kalmayacak. Öğrencilerimize aidiyet duygusu ve özellikle üniversitelerinin kendileri için canhıraş çalıştıklarını onlara hissettirebilmek önemli. (Y7)	9
Kaynak Temini	Bütçe çok önemli bütçesiz hiçbir şey yapılmıyor, yenilikler de ona bağlı oluyor. Şu an bütçemiz olsa oyun tasarım merkezi, sanal gerçeklik, göz izleme, etkileşim kullanılabilirlik vb. laboratuvarlar kurarız; bilgisayarları yenileriz. Bunlar olmayınca nasıl araştırma yapayım; bunlar bizi direk sekteye uğrattıyor. (Y6) Ekonomik sıkıntılar nedeniyle aşılamayan problemler. Değişik kaynaklarla tekrar tekrar çözüm arayışı içinde olduklarını söylemekte fayda var. (Y7)	8
Kurum İçi İletişim	Üniversitemiz o kadar büyük ki açtığımız programın disiplinler arası olabilmesi için ilgililerle iletişim kurup ortak bir şeyler çıkarmayı beceremiyoruz. Bu çok büyük engel diye düşünüyorum. (Y1) Çok kalabalık. Herkese eşit şartlar sunan yenileşme ortamı yaratma şansı olmuyor. Bireyler biraz kendi ilişkileriyle yer almak zorunda kalıyor. Yeni gelmişseniz böyle bir ilişkiniz olmaması etkiliyor. (Y3) Hırsların törpülenmesi lazım. Aynı konuda iki kişi çalışıyor ise haber geldiğinde birbirini haberdar etmesi ve işbirliğine çağırması lazım. “Ben” dememesi “biz” demesi lazım. Bu anlayışın da biraz yaygınlaşması gerekiyor. (Y5)	6
Toplam görüş		47

Tablo 67 incelendiğinde yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen örgütsel etmenler örgüt kültürü, öğretim elemanı nitelikleri, örgüt iklimi, kaynak temini, kurum içi iletişimden oluşmaktadır. Tablo 68’de yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen kişisel etmenler bulunmaktadır.

Tablo 68

<i>Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Kişisel Etmenler</i>			
Kişisel Etmenler	Kişisel Beceriler	Yenilikçi olmak için cesur da olacaksınız. Hem yatırım yapıp ileriye görebilecek kadar hem de risk alabilecek kadar cesur olacaksınız. (Y5)	6
	Yönelimsel Beceriler	Yönetici hiçbir kademeye koltuk işgal etmek için gelmemelidir. Mevcut durumu olduğu gibi devam ettirecekse, gelişim ihtiyaçlarını gidermeyecekse üniversite dediğimiz evren bilgiyi, bilginin doğasını kazandırmayacak ise orda olmasının anlamı yok. (Y2) Üniversitenin yenileşme hareketlerinin bir parçası olarak yöneticiyken siz bana güveniyorsanız ben de size güveniyorsam sorun kalmıyor ve bu güveni liyakat esasını da dikkate alarak sağladığımızda sorunlar kendiliğinden çözülüyor. (Y7)	5
Toplam görüş			11

Tablo 68’de görüldüğü gibi yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen kişisel etmenler kişisel ve yönelimsel becerilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte yükseköğretimde yenileşmenin politika yoksunluğundan kaynaklandığına ilişkin görüş bildiren yöneticiler de bulunmaktadır:

Üniversitenin yönetimiyle bağlantılı değil; genel olarak Türkiye’deki yükseköğretim süreçlerinin yönetimiyle ilgili sorun var. (Y1)

Yurtdışında derse giren hocayla araştırma yapan hoca farkı var. Bize bütün görevler yüklendiği için meslek sevimsiz hale geliyor. Nefes alacak halimiz kalmıyor. Üniversitede eğitim ve araştırma hocasının farklı olmasını ifadeye başladık. Herkesten her şeyi beklemek doğru değil. Eğer yayınlarınızı arttırmıyorsa benden ders yükümü alacaksınız. (Y6)

Görüldüğü gibi yükseköğretimde yenileşmenin yükseköğretim süreçlerinin yönetimiyle ilgili sorunlardan ve öğretim elemanlarından hem eğitim vermeleri hem

araştırma yapımları beklenmesine yönelik politikadan kaynaklandığı yönünde görüş bildiren yöneticiler bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenler arasında örgütsel, çevresel ve kişisel etmenler bulunmaktadır. Tablo 69’da öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen örgütsel etmenlere bulunmaktadır.

Tablo 69

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Örgütsel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Kaynaklar	Frekans
Kaynak Temini	<p>Üniversite bağlamında bilimsel araştırma projesi kaynakları var ama bunlar belirli ya da mütevazı kaynaklar. Siz çok büyük bir iş yapacaksanız buna bütçe bulmanız mümkün değil. Dolayısıyla Q1 yayını da kolay kolay yapamazsınız. Karşı taraf 250 bin dolarlık projeye Q1 makalesi yayınlarken siz yayınlamazsınız. Bu işler çok iyi makale yazarak olmuyor. (OU9)</p> <p>Maddi imkânsızlıklar. Dijital öğrenme laboratuvarında üç boyutlu yazıcımız var. Yazıcının bakım ve baskı maliyetlerini gidermek için paraya ihtiyacımız var. Elimizden geleni yapıyoruz, ama maaselef. (OU12)</p> <p>Genel anlamda kadrolarla ilgili bir sıkıntı var. Gerçi araştırma üniversitesi olduğumuz için kadro meselesini aşabiliyoruz ama yine de bölümüne göre kadro açmak çok kolay olmayabiliyor. Bunların maliyeye ilgili konular olduğunu düşünüyorum. (OU14)</p>	11
Örgütsel Yapı	<p>Teknoloji transfer ofisi gibi yerler kurulması, üniversite sanayi işbirliğinin teşvik ediliyor olması üniversite yapısının değiştiğini gösteren göstergelerdir. Bu da önemli bir dönüşüm. (OU1)</p> <p>Mevcut sistemi harekete geçirmeye çalışmak olumlu; çünkü, mevcut kemikleşmiş yapıyı değiştirmeye çalışmak zordur. Üniversiteye bağlı bir birimde sorun yaşandığı belli; ama kimse değişiklik yapmıyordu. Ancak geçen dönemde tamamen hastalıklı yapı değiştirildi, yeni bir yapı kurulması desteklendi.(OU13)</p>	9
Kalite Çalışmaları	<p>Üniversiteden üç kişilik komisyonlar bütün anabilim dallarını gezdi, herkesi toplayarak net bir şekilde zayıf yönleriniz nelerdi diye soruldu. Bunlar bazı geleceğe yönelik projeksiyonlar çizme çabalarını gösteriyor; ama, elle tutulabilecek bir sonuca ulaşılabildiğine ben bugüne kadar karşılaşmadım. (OU5)</p>	8

(Devam ediyor)

Tablo 69 (Devam)

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Örgütsel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Kaynaklar	Frekans
Kalite Çalışmaları	Üniversitenin kalite komisyonu var. Onun dışında kurumsal iç değerlendirme raporu hazırlanır, bir de dış değerlendirme vardır. Değerlendirme süreçleri yapılmadan kendi durumumu görme şansı da olmuyor, çünkü farkındalık olmayabiliyor. Sen kendini bildiğin için normal görüyorsun ama bir dış değerlendirme geldiğinde kurum içinde başka birimden gelen birileri için kurum içinde birileri geldiğinde kendi resmini görme şansını elde ediyorsun. Bu sayede kurum ve program olarak kendimize çeki düzen veriyoruz. (OU6)	8
İletişim	Teknokent'in rahat durmayıp sürekli proje verebilirsiniz size destek verebilirim, hadi şunu yapalım şeklindeki girişimleri hareketliliği canlı tutuyor. Kurum içi iletişimin yüksek olması anlamına geliyor bu tabii ki. Sinerji yaratıyor. (OU6) Hiçbir zaman ihtiyaçlarımı okula doğru düzgün ifade edebildiğimi hatırlamıyorum. Bu bizim önümüze engel olarak ortaya çıkıyor. Benim yıllardır yapmaya çalıştığım bir proje var. Ben bunu kendi üniversitemden çıkaramadığım için başka bir hocayla ortak olarak başka bir üniversiteden çıkarmak zorunda kaldım. (OU10)	7
Bürokratik Süreçler	Bazen gerçekten prosedürel işler. Bizim üniversitemiz çok eski, yetkin bir üniversitedir; ama, bazen prosedürler insanları geri itebiliyor. Başvuru süreçleri... (OU1) Bizim üniversitenin bürokratik anlamda bir zorluk yaşadığını düşünüyorum. O yüzden de yenileşme konusunda çok fazla kişinin ikna edilmesi gerektiği için gerektiği kadar yenileşemediğini düşünüyorum. (OU10)	5
Üst Yönetimin Yaklaşımları	Her sene üniversiteye yeni bireyler katılıyor, buraya genç insanlar araştırmacı olarak geliyor, onların ihtiyaçlarını karşılamaya ihtiyacımız var. Burada yeniliklere ihtiyacımız var. Yaşları büyük, eski teknolojiyi bilen eski düşünen insanlarla yenilik yapmak bana çok doğru gelmiyor. Yönetsel kadroda genç birilerine görev verildiği zaman asistan olarak kullanmayacaksın, fikirlerini de görebileceksin. Yeni birileri sürece katıldığı zaman bunun farkını hissediyorsun, o iş seni heyecanlandırıyor. (OU10)	4
Toplam görüş		44

Tablo 69 incelendiğinde öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen örgütsel etmenlerin kaynak temini, örgütsel yapı, kalite çalışmaları, iletişim, bürokratik süreçler, üst yönetimin yaklaşımlarından oluştuğu

görülmektedir. Tablo 70’te öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen çevresel etmenlere yer verilmiştir.

Tablo 70

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Çevresel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Kaynaklar	Frekans
Yükseköğretim Politikası	Olumsuz etkileyen faktör her zaman ağaçtan ormana inilmesi. Devlet ne yapıyor beş yıllık kalkınma planı yapıyor ondan sonra stratejik plan çıkıyor., ondan sonra her bakanlık kendi stratejik planlarını çıkarıyor. Yükseköğretim politikanızın ve politika tanımlarınızın olması gerekiyor. Bunlar da stratejilerdir. (OU9)	6
Yükseköğretim Performans Ölçütleri	Çeviri akademik faaliyet olarak sayılmalı. Hepimizin çeviri kitapları var; fakat, doçentliğe başvururken tamamen devre dışı kaldı. Halbuki az da olsa bir puanı olsa ve buna yönelik hakemli çeviri dergileri olsa orda yapılan çeviriler hakemler tarafından değerlendirilse ve güçlü zayıf yönleri ortaya konulsa çeviri gelişecek.(OU2)	5
Toplam görüş		11

Tablo 70 incelendiğinde öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen çevresel etmenlerin yükseköğretimin politikası ve performans ölçütlerinden oluştuğu görülmektedir. Tablo 71’de öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen kişisel etmenler bulunmaktadır.

Tablo 71

Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yenileşmeyi Etkileyen Kişisel Etmenler

Temalar	Doğrudan Alıntılardan Kaynaklar	Frekans
Kişisel Özellikler	Olumsuz etkilediğini düşündüğüm şey; üst yönetimde genelde erkek ağırlıklı yöneticilerin olması. (OU13)	4
Yöneltiler Beceriler	Yenilik olarak sisteme katabilmesi için karar vericinin bunun ihtiyaç olduğunun, yerine göre böyle bir imkân olduğunun farkında olması gerekiyor. Aksi halde yenilik olur mu olmaz. (OU10)	3
Toplam görüş		7

Tablo 71’e göre öğretim üyesi görüşlerine göre yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen bireysel etmenler kişisel ve yönetsel özelliklerden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenlere dair yönetici ve öğretim üyesi görüşleri benzerlik göstermektedir. Yöneticiler politika yoksunluğunun yükseköğretimde yenileşmeyi etkilediğini iletirken öğretim üyeleri yükseköğretim politikası ve performans ölçütlerinden oluşan çevresel etmenlere vurgu yapmıştır. Bununla birlikte her iki grup da kişisel özellikler ve yönetsel becerilerden oluşan kişisel etmenlerin yükseköğretimde yenileşme üzerinde etkili olduğu görüşündedir. Hem yönetici hem öğretim üyeleri yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen örgütsel etmenler arasında kaynak teminini vurgularken farklı olarak yöneticiler örgüt kültürü, öğretim elemanı nitelikleri, örgüt iklimi, ve kurum içi iletişimden; öğretim üyeleri örgütsel yapı, kalite çalışmaları, iletişim, bürokratik süreçler ve üst yönetimin yaklaşımlarından söz etmiştir. Bu konudaki literatür incelendiğinde yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenler arasında örgütsel yapı ve kültür, yönetsel beceriler ve liderlik biçimleri, üst yönetimin yaklaşımı, deneyim eksikliği (Greer, 2021; Harvey, 2021), çevre baskısı, politika yoksunluğu, finansman (Mohammed, 2020), sosyal etkileşim ve işbirlikleri (Lou, 2021; Lu, 2021) bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Harvey (2021) yükseköğretimde yenileşmeye direncin nedenlerinden birinin yenileşme için öğrenciyi müşteri gibi davranılması gerektiği ön yargısı olduğunu açığa çıkarmıştır. Tablo 72’de araştırmaya dâhil edilen öğretim ve yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 72

Yönetici ve Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	SO	Z	p
Strateji Oluşturma	Öğretim Üyesi	229	127,36	-7,014	0,000*
	Yönetici	60	212,33		
Strateji Uygulama	Öğretim Üyesi	229	126,63	-7,303	0,000*
	Yönetici	60	215,12		
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Öğretim Üyesi	229	126,31	-7,428	0,000*
	Yönetici	60	216,33		

* $p < 0,05$

Tablo 72 incelendiğinde yönetici ve öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -7,428$; $p < 0,05$). Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği

genelinden ve ölçekte bulunan Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanlar öğretim üyelerine göre yüksektir. Buna göre yöneticiler eğitim fakültesi yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisinin Strateji Uygulama ve Strateji Oluşturma boyutlarında görece daha yeterli bulmaktadır.

Tablo 73

Yönetici ve Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	SO	Z	p
Eğitim	Öğretim Üyesi	229	134,41		
Öğretimde Yenileşme	Yönetici	60	185,41	-4,212	0,000*
Teknoloji Dijitalde	Öğretim Üyesi	229	150,04		
Yenileşme	Yönetici	60	125,77	-2,007	0,045*
Topluma Hizmette	Öğretim Üyesi	229	123,08		
Yenileşme	Yönetici	60	228,67	-8,741	0,000*
İşbirliğine Dayalı	Öğretim Üyesi	229	136,94		
Yenileşme	Yönetici	60	175,76	-3,209	0,001*
Yükseköğretimde	Öğretim Üyesi	229	134,22		
Yenileşme Ölçeği	Yönetici	60	186,13	-4,284	0,000*

* $p < 0,05$

Tablo 73 yönetici ve öğretim üyelerinin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Öğretim üyesi ve yöneticilerin Yenileşme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($Z=-4,212$; $p < 0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($Z=-2,007$; $p < 0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($Z=-8,741$; $p < 0,05$) ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($Z= -3,209$; $p < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutlarından aldıkları puanlar daha yüksek bulunmuştur. Buna göre yöneticiler Yükseköğretimde Yenileşmenin Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme ve İşbirliğine dayalı Yenileşme boyutlarında görece daha yeterli bulmaktadır.

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Boyutlarına İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Fark Analizleri. Bu başlık altında

Yükseköğretimde Yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre fark analizlerine yer verilmiştir.

Üniversite Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 74'te yöneticilerin görev yaptıkları üniversiteye göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 74

Yöneticilerin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Üniversite	n	SO	s	sd	X ²	p	Fark
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Ankara Üni.	14	35,54	4,98	3	10,17	0,017*	2-4
	Gazi Üni.	24	24,81	4,91				
	Hacettepe Üni.	16	28,03	5,00				
	ODTÜ	6	48,08	5,05				
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Ankara Üni.	14	33,93	3,39	3	0,92	0,821	
	Gazi Üni.	24	28,33	3,74				
	Hacettepe Üni.	16	30,78	4,58				
	ODTÜ	6	30,42	3,22				
Topluma Hizmette yenileşme	Ankara Üni.	14	19,50	4,09	3	14,43	0,002*	1-4
	Gazi Üni.	24	29,98	2,92				
	Hacettepe Üni.	16	33,22	2,16				
	ODTÜ	6	51,00	1,21				
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Ankara Üni.	14	39,86	3,78	3	6,06	0,109	
	Gazi Üni.	24	29,81	4,32				
	Hacettepe Üni.	16	25,22	3,60				
	ODTÜ	6	25,50	4,49				
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Ankara Üni.	14	34,46	11,74		4,01	0,260	
	Gazi Üni.	24	26,65	11,42				
	Hacettepe Üni.	16	29,03	12,05				
	ODTÜ	6	40,58	12,77				

* $p < 0,05$

Tablo 74 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan yöneticilerin görev yaptıkları üniversiteye göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden alt boyutları olan Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($X^2=0,92$; $p>0,05$) ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=0,92$; $p>0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür ($X^2=6,06$; $p>0,05$). Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve ODTÜ'de bulunan yöneticilere ilişkin puanları benzerdir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları üniversiteye göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutu olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=10,17$; $p<0,05$) ve Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=14,43$; $p<0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki yöneticilerin Eğitim Öğretimde Yenileşme puanları Ankara ve Hacettepe Üniversitesindekilere göre yüksektir. Ayrıca Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki yöneticilerin Topluma Hizmette Yenileşme puanları Gazi Üniversitesindekilere göre yüksek bulunmuştur. Tablo 75'te öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversite değişkenine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 75

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversiteye Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Üniversite	n	SO	s	sd	X^2	p	Fark
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Ankara Üni.	24	96,00	6,68	3	7,600	0,055	
	Gazi Üni.	126	112,54	8,67				
	Hacettepe Üni.	50	113,72	8,89				
	ODTÜ	29	143,64	8,25				
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Ankara Üni.	24	92,04	5,50	3	6,938	0,074	
	Gazi Üni.	126	114,62	5,90				
	Hacettepe Üni.	50	112,77	6,54				
	ODTÜ	29	139,50	8,11				
Topluma Hizmette Yenileşme	Ankara Üni.	24	96,83	3,29	3	9,023	0,029*	1-4
	Gazi Üni.	126	111,05	3,74				
	Hacettepe Üni.	50	115,23	4,05				
	ODTÜ	29	146,81	3,26				
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Ankara Üni.	24	108,44	4,61	3	3,650	0,302	
	Gazi Üni.	126	121,87	4,38				
	Hacettepe Üni.	50	101,65	5,19				
	ODTÜ	29	113,59	4,76				
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Ankara Üni.	24	94,29	16,12	3	9,407	0,024*	1-4
	Gazi Üni.	126	113,92	19,85				
	Hacettepe Üni.	50	109,26	21,90				
	ODTÜ	29	146,72	17,31				

* $p<0,05$

Tablo 75 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin buldukları üniversiteye göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=7,60$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme

($X^2=9,02$; $p>0,05$) ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=3,65$; $p>0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde bulunan öğretim üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanları benzerdir.

Araştırmaya katılanların buldukları üniversiteye göre Yenileşme Ölçeği alt boyutu olan Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=9,02$; $p<0,05$) puanları ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($X^2=9,40$; $p<0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Orta Doğu Teknik Üniversitesinde bulunan öğretim üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme puanları ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanları, Ankara Üniversitesinde bulunan öğretim üyelerinin Topluma Hizmette Yenileşme puanları ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Görüldüğü gibi yöneticilerin yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin görüşleri üniversiteye göre değişmemekte iken öğretim üyelerinin görüşleri Topluma Hizmette Yenileşme ve yükseköğretimde yenileşme genelinde farklılık göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 76'da yöneticilerin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 76

Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	SO	Z	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Kadın	19	40,08	-2,901	0,004*
	Erkek	41	26,06		
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Kadın	19	37,29	-2,058	0,040*
	Erkek	41	27,35		
Topluma Hizmette Yenileşme	Kadın	19	38,05	-2,296	0,022*
	Erkek	41	27,00		
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Kadın	19	36,47	-1,811	0,070
	Erkek	41	27,73		
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Kadın	19	41,87	-3,436	0,001*
	Erkek	41	25,23		

* $p<0,05$

Tablo 76 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutu olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($Z=-2,901$; $p<0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($Z=-2,058$; $p<0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($Z=-1,811$; $p<0,05$) puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($Z=-3,436$; $p<0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Kadınların Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanları ile Yenileşme Ölçeği genel puanları daha yüksektir.

Yöneticilerin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği'ndeki Topluma Hizmette Yenileşme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür ($Z=-2,296$; $p>0,05$). Tablo 77'de öğretim üyelerinin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Mann Whitney U testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 77

Öğretim Üyelerinin Cinsiyetine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	SO	Z	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Kadın	117	109,32	-1,326	0,185
	Erkek	112	120,93		
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Kadın	117	106,46	-1,999	0,046*
	Erkek	112	123,92		
Topluma Hizmette Yenileşme	Kadın	117	109,21	-1,357	0,175
	Erkek	112	121,04		
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Kadın	117	110,22	-1,119	0,263
	Erkek	112	120,00		
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Kadın	117	107,04	-1,858	0,063
	Erkek	112	123,31		

* $p<0,05$

Tablo 77 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutu olan Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($Z=-1,999$; $p<0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretim üyelerinin Teknoloji Dijitalde Yenileşme puanları, kadın öğretim üyelerinin Teknoloji Dijitalde Yenileşme puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin cinsiyetine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($Z=-1,326$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($Z=-1,357$; $p>0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($Z=-1,119$; $p>0,05$) puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($Z=-1,858$; $p>0,05$), genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür Kadın ve erkek öğretim üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanları benzerdir.

Görüldüğü gibi yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 78’de yöneticilerin kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 78

<i>Yöneticilerin Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması</i>							
	Kıdem	n	SO	s	sd	X ²	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	10 yıl ve altı	12	29,00	4,48	3	1,023	0,600
	11-20 yıl	30	32,73	4,81			
	21-30 yıl	18	27,78	6,75			
	31 yıl ve üzeri	12	21,21	3,00			
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	10 yıl ve altı	30	31,63	3,97	3	0,534	0,766
	11-20 yıl	18	34,81	3,82			
	21-30 yıl	12	30,50	3,64			
	31 yıl ve üzeri	30	29,08	3,27			
Topluma Hizmette Yenileşme	10 yıl ve altı	18	32,86	3,42	3	1,528	0,466
	11-20 yıl	12	30,17	4,03			
	21-30 yıl	30	32,98	3,44			
	31 yıl ve üzeri	18	26,58	5,19			
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	10 yıl ve altı	12	26,46	10,35	3	1,242	0,537
	11-20 yıl	30	32,80	11,02			
	21-30 yıl	18	29,36	14,55			
	31 yıl ve üzeri	12	29,00	4,48			
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	10 yıl ve altı	30	32,73	4,81	3	4,653	0,098
	11-20 yıl	18	27,78	6,75			
	21-30 yıl	12	21,21	3,00			
	31 yıl ve üzeri	30	31,63	3,97			

Tablo 78 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen yöneticilerin kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=1,023$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($X^2=4,653$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=0,534$; $p>0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=1,528$; $p>0,05$) puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($X^2=4,653$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır. Yöneticilerin kıdemlerine bakılmaksızın Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme Puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanları benzer hesaplanmıştır. Tablo 79’da öğretim üyelerinin kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 79

Öğretim Üyelerinin Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik Kıdem	n	SO	s	sd	X^2	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	10 yıl ve altı	27	109,07	7,48	3	4,706	0,195
	11-20 yıl	89	122,21	8,93			
	21-30 yıl	82	104,15	8,15			
	31 yıl ve üzeri	31	128,18	9,50			
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	10 yıl ve altı	27	112,39	5,00	3	1,100	0,777
	11-20 yıl	89	116,07	5,74			
	21-30 yıl	82	110,90	7,77			
	31 yıl ve üzeri	31	125,06	5,65			
Topluma Hizmette Yenileşme	10 yıl ve altı	27	129,80	3,21	3	5,675	0,129
	11-20 yıl	89	118,24	3,62			
	21-30 yıl	82	102,16	3,86			
	31 yıl ve üzeri	31	126,79	4,14			
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	10 yıl ve altı	27	114,07	4,86	3	3,340	0,342
	11-20 yıl	89	121,98	4,51			
	21-30 yıl	82	114,59	4,53			
	31 yıl ve üzeri	31	96,84	5,12			
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	10 yıl ve altı	27	115,44	18,37	3	2,120	0,548
	11-20 yıl	89	120,05	18,81			
	21-30 yıl	82	106,77	20,92			
	31 yıl ve üzeri	31	121,89	21,94			

Tablo 79 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen öğretim üyelerinin kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=4,706$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($X^2=1,100$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=5,675$; $p>0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=3,340$; $p>0,05$) puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($X^2=2,120$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır. Öğretim üyelerinin kıdemlerine bakılmaksızın Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanları benzer hesaplanmıştır.

Görüldüğü gibi yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri kıdeme göre farklılaşmamaktadır.

Unvan Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 80’de yöneticilerin unvanına göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 80

Yöneticilerin Unvanına Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Unvan	n	SO	Z	p
Eğitim	Prof. Dr.	53	29,59	0,268	0,276
Öğretimde Yenileşme	Doç. Dr.	7	37,36		
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Prof. Dr.	53	31,46	0,238	0,246
	Doç. Dr.	7	23,21		
Topluma Hizmette Yenileşme	Prof. Dr.	53	30,09	0,618	0,636
	Doç. Dr.	7	33,57		
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Prof. Dr.	53	29,80	0,392	0,402
	Doç. Dr.	7	35,79		
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	Prof. Dr.	53	30,37	0,872	0,875
	Doç. Dr.	7	31,50		

Tablo 80 incelendiğinde, yöneticilerin unvanına göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($Z=0,268$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($Z=0,238$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($Z=0,618$; $p>0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($Z=0,392$; $p>0,05$) puanları ile

Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($Z=0,872$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Tablo 81’de öğretim üyelerinin unvanına göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Kruskal Wallis testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 81

Öğretim Üyelerinin Unvanına Göre Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Akademik Unvan	n	SO	s	sd	X ²	p
Eğitim	Prof. Dr.	110	117,87	8,89	2	0,402	0,818
Öğretimde Yenileşme	Doç. Dr.	83	112,61	8,29			
	Dr. Öğr. Üyesi	36	111,74	8,53			
Teknoloji	Prof. Dr.	110	118,12	7,07	2	0,860	0,650
Dijitalde Yenileşme	Doç. Dr.	83	114,61	5,81			
	Dr. Öğr. Üyesi	36	106,38	5,77			
Topluma Hizmette Yenileşme	Prof. Dr.	110	116,31	3,89	2	0,148	0,929
	Doç. Dr.	83	114,80	3,62			
	Dr. Öğr. Üyesi	36	111,46	3,78			
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Prof. Dr.	110	112,92	4,60	2	0,669	0,716
	Doç. Dr.	83	119,63	4,95			
	Dr. Öğr. Üyesi	36	110,68	4,12			
Yükseköğr. Yenileşme Ölçeği	Prof. Dr.	110	117,63	20,79	2	0,393	0,822
	Doç. Dr.	83	113,55	19,00			
	Dr. Öğr. Üyesi	36	110,32	19,79			

Tablo 81 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin unvanına göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=0,402$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($X^2=0,860$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=0,148$; $p>0,05$), İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=0,669$; $p>0,05$) puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($X^2=0,393$; $p>0,05$) genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin unvanlarının Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanlarına ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanlarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi yoktur.

Görüldüğü gibi yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri unvana göre farklılaşmamaktadır.

Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 82’de araştırma kapsamına alınan yöneticilerin yöneticilik görevine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 82

Yöneticilerin Yöneticilik Görevine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Yöneticilik Görevi	n	SO	Z	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	ABD Bşk.	40	26,50	-2,517	0,012*
	Bölüm Bşk.	20	38,50		
Teknolojik Dijitalde Yenileşme	ABD Bşk.	40	30,21	-0,181	0,856
	Bölüm Bşk.	20	31,08		
Topluma Hizmette Yenileşme	ABD Bşk.	40	26,71	-2,392	0,017*
	Bölüm Bşk.	20	38,08		
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	ABD Bşk.	40	30,09	-0,260	0,795
	Bölüm Bşk.	20	31,33		
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	ABD Bşk.	40	27,41	-1,938	0,053
	Bölüm Bşk.	20	36,68		

Tablo 82 incelendiğinde yöneticilerin yöneticilik görevine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($Z=-2,517$; $p<0,05$) ve Topluma Hizmette Yenileşme ($Z=-2,392$; $p<0,05$) alt boyutu puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bölüm başkanı olan yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan Eğitim Öğretimde Yenileşme ve Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur.

Yöneticilik Kıdemine Değişkenine Göre Fark Analizleri. Tablo 83’te yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 83

Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine Göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Yöneticilik Kıdemi	n	SO	s	sd	X ²	p
Eğitim	1-5 yıl	33	28,74	5,53	2	0,785	0,675
Öğretimde	6-10 yıl	17	32,15	4,62			
Yenileşme	11 yıl ve üzeri	10	33,50	6,20			
Teknoloji	1-5 yıl	33	27,39	4,13	2	3,355	0,187
Dijitalde	6-10 yıl	17	31,71	3,20			
Yenileşme	11 yıl ve üzeri	10	38,70	3,09			
Topluma	1-5 yıl	33	30,15	3,58	2	4,284	0,117
Hizmette	6-10 yıl	17	36,21	3,07			
Yenileşme	11 yıl ve üzeri	10	21,95	2,75			
İşbirliğine Dayalı	1-5 yıl	33	34,08	4,04	2	4,319	0,115
Yenileşme	6-10 yıl	17	23,29	4,18			
	11 yıl ve üzeri	10	30,95	3,72			
Yükseköğretimde	1-5 yıl	33	30,00	12,78	2	0,511	0,775
Yenileşme	6-10 yıl	17	29,38	10,74			
Ölçeği	11 yıl ve üzeri	10	34,05	11,97			

Tablo 83'te yöneticilerin yöneticilik kıdemine göre Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği ($X^2=0,511$; $p>0,05$) genelinden ve ölçekte yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($X^2=0,785$; $p>0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($X^2=3,355$; $p>0,05$), Topluma Hizmette Yenileşme ($X^2=4,284$; $p>0,05$) ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme ($X^2=4,319$; $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerisi ve Yükseköğretimde Yenileşme İlişkisi ve Yordama Durumuna Yönelik Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar ile Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama durumu ele alınmıştır. Tablo 84'te yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ile Yenileşme Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlara ilişkin Spearman testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 84

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar

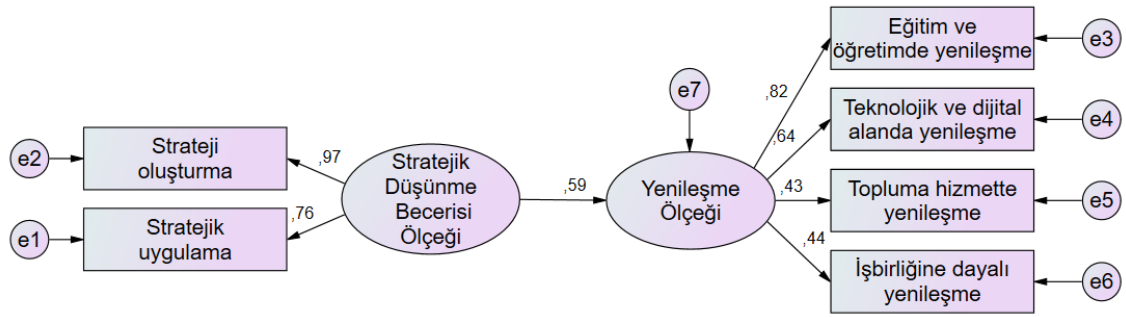
		Strateji Uygulama	Strateji Oluşturma	Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Eğitim Öğretimde Yenileşme	Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Topluma Hizmette Yenileşme	İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği
Strateji Uygulama	r	1	0,729	0,951	0,405	0,246	0,436	0,156	0,438
	p	.	0,000*	0,000*	0,001*	0,058	0,000*	0,233	0,000*
Strateji Oluşturma	r		1	0,896	0,442	0,360	0,224	0,177	0,434
	p		.	0,000*	0,000*	0,005*	0,085	0,176	0,001*
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	r			1	0,432	0,309	0,356	0,163	0,445
	p			.	0,001*	0,016*	0,005*	0,214	0,000*
Eğitim Öğretimde Yenileşme	r				1	0,424	0,371	0,358	0,823
	p				.	0,001*	0,004*	0,005*	0,000*
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	r					1	0,189	0,318	0,677
	p					.	0,149	0,013*	0,000*
Topluma Hizmette Yenileşme	r						1	0,133	0,519
	p						.	0,311	0,000*
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	r							1	0,664
	p							.	0,000*
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	r								1
	p								.

* $p < 0,05$

Tablo 84 incelendiğinde yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Oluşturma alt boyutundan aldıkları puanlar ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ($r=0,434$; $p<0,05$) ve ölçekte yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme ($r=0,442$; $p<0,05$) ve Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($r=0,360$; $p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyonlar tespit edilmiştir.

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanlar ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ($r=0,438$; $p<0,05$) ve ölçekteki Eğitim Öğretimde Yenileşme ($r=0,405$; $p<0,05$) ve Topluma Hizmette Yenileşme ($r=0,436$; $p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyonlar saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ($r=0,445$; $p<0,05$) ve Eğitim Öğretimde Yenileşme ($r=0,432$; $p<0,05$), Teknoloji Dijitalde Yenileşme ($r=0,309$; $p<0,05$) ve Topluma Hizmette Yenileşme ($r=0,356$; $p<0,05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyonlar belirlenmiştir. Şekil 14’te yöneticilerin stratejik düşünme becerisi ölçeği puanlarının yükseköğretimde yenileşme ölçeği puanlarını yordama durumuna yer verilmiştir.



Şekil 14. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

Tablo 85

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

		β	p
Yenileşme Ölçeği	--- Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,589	0,000*
Strateji Oluşturma	--- Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,967	0,000*
Strateji Uygulama	--- Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,761	0,000*
Eğitim Öğretimde Yenileşme	--- Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,824	0,000*
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	--- Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,640	0,000*
Topluma Hizmette Yenileşme	--- Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,432	0,000*
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	--- Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,441	0,000*

Şekil 14'te ve Tablo 85'te yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelendiği Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin yol diagramı verilmiş olup, yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=0,589$; $p<0,05$). Tablo 86'da yöneticilerin stratejik düşünme becerisi ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yükseköğretimde yenileşme ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanları yordama durumu bulunmaktadır.

Tablo 86

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu

Yordanan	Yordayıcı	Std. Olmayan B	S.H.	Standardize Beta	t	p	F p	R ² AdjR ²
Eğitim	(Sabit)	13,91	6,05		2,298	0,025*		
Öğretimde	Strateji Oluşturma	0,49	0,17	0,505	2,939	0,005*	0,001*	0,200
Yenileşme	Strateji Uygulama	-0,03	0,11	-0,041	-0,236	0,814	8,361	0,227
Teknoloji	(Sabit)	10,37	4,58		2,264	0,027*		
Dijitalde	Strateji Oluşturma	0,22	0,13	0,325	1,769	0,082	0,027*	0,089
Yenileşme	Strateji Uygulama	0,01	0,08	0,028	0,153	0,879	3,871	0,120
Topluma	(Sabit)	8,36	3,74		2,238	0,029*		
Hizmette	Strateji Oluşturma	-0,07	0,10	-0,121	-0,705	0,484	0,000*	0,209
Yenileşme	Strateji Uygulama	0,22	0,07	0,567	3,317	0,002*	8,783	0,236
İşbirliğine	(Sabit)	8,01	5,17		1,550	0,127		
dayalı	Strateji Oluşturma	0,18	0,14	0,242	1,266	0,211	0,258	0,013
Yenileşme	Strateji Uygulama	-0,02	0,09	-0,038	-0,198	0,844	1,389	0,046
Yükseköğr.	(Sabit)	40,66	13,36		3,044	0,004*		
Yenileşme	Strateji Oluşturma	0,82	0,37	0,381	2,232	0,030*	0,000*	0,213
Ölçeği	Strateji Uygulama	0,19	0,24	0,136	0,797	0,429	8,971	0,239

* $p<0,05$

Tablo 86 incelendiğinde yöneticilerin Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir ($\beta=0,505$; $p<0,05$). Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Uygulama alt boyutlarından aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan aldıkları

puanları anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır ($\beta=-0,041$; $p>0,05$). Model Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan alınan puanlardaki varyansın %20'sini açıklamaktadır.

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan Strateji Oluşturma ($\beta=0,325$; $p>0,05$) ve Strateji Uygulama ($\beta=0,028$; $p>0,05$) alt boyutundan aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan Teknoloji ve Dijitalde yenileşme alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir.

Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanların yordamadığı ($\beta=-0,121$; $p>0,05$); Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların ise Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğindeki Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ($\beta=0,567$; $p<0,05$) saptanmış olup modelin açıkladığı varyansın %20,9 olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Oluşturma ($\beta=0,242$; $p>0,05$) ve Strateji Uygulama ($\beta=-0,038$; $p>0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğindeki İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutundan aldıkları puanları yordama durumuna ilişkin kurulan modelin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

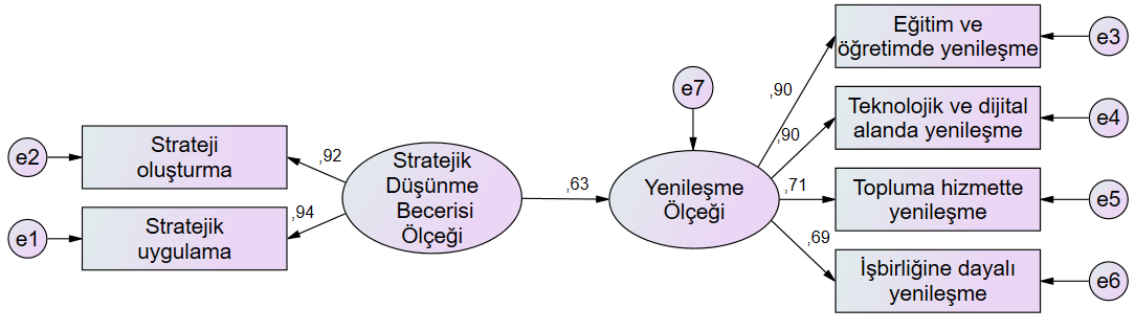
Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanların ($\beta=0,381$; $p<0,05$) Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı, Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların ise Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı ($\beta=0,136$; $p>0,05$) tespit edilmiştir. Modelin Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden alınan puanlardaki varyansın %21,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Tablo 87'de öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği ile Yenileşme Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Şekil 15'te öğretim üyelerinin stratejik düşünme becerisi ölçeği puanlarının yükseköğretimde yenileşme ölçeği puanlarını yordama durumuna yer verilmiştir.

Tablo 87

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğiyle Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon

		Strateji Uygulama	Strateji Oluşturma	Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	Eğitim Öğretimde Yenileşme	Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Topluma Hizmette Yenileşme	İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği
Strateji Uygulama	r	1	0,870	0,977	0,526	0,506	0,381	0,534	0,565
	p	.	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Strateji Oluşturma	r		1	0,953	0,504	0,485	0,399	0,462	0,535
	p		.	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	r			1	0,534	0,515	0,400	0,518	0,570
	p			.	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Eğitim Öğretimde Yenileşme	r				1	0,791	0,606	0,582	0,927
	p				.	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	r					1	0,617	0,572	0,880
	p					.	0,000*	0,000*	0,000*
Topluma Hizmette Yenileşme	r						1	0,523	0,763
	p						.	0,000*	0,000*
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	r							1	0,750
	p							.	0,000*
Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	r								1
	p								.

* $p < 0,05$



Şekil 15. Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

Tablo 87 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınanların Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir ($r= 0,570$; $p<0,05$). Öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği genel puanları arttıkça, Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genel puanlarının da arttığı görülmektedir.

Öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutları olan Strateji Oluşturma ve Strateji Uygulama puanları ile Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği alt boyutları olan Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme, İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretim üyelerinin Strateji Oluşturma ve Strateji Uygulama puanlarının artması, Eğitim Öğretimde Yenileşme, Teknoloji Dijitalde Yenileşme, Topluma Hizmette Yenileşme ve İşbirliğine Dayalı Yenileşme puanlarında artışa neden olmaktadır.

Tablo 88

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

			β	p
Yenileşme Ölçeği	---	Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,631	0,000*
Strateji Oluşturma	---	Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,930	0,000*
Strateji Uygulama	---	Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği	0,936	0,000*

(Devam ediyor)

Tablo 88 (Devam)

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

			β	p
Eğitim Öğretimde Yenileşme	---	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,872	0,000*
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	---	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,835	0,000*
Topluma Hizmette Yenileşme	---	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,718	0,000*
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	---	Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği	0,674	0,000*

Şekil 15'te ve Tablo 88'de araştırmaya dâhil edilen öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelendiği Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin yol diagramı gösterilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği puanlarının Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı saptanmıştır ($\beta=0,631$; $p<0,05$). Tablo 89'da öğretim üyelerinin stratejik düşünme becerisi ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yükseköğretimde yenileşme ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanları yordama durumuna yer verilmiştir.

Tablo 89

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu

Yordanan	Yordayıcı	Std. Olmayan S.H.	Standardize Beta	t	P	F p	R ² AdjR ²
	(Sabit)	16,83	1,78		9,443	0,000*	
Eğitim Öğretimde Yenileşme	Strateji Oluşturma	0,20	0,08	0,286	2,501	0,013*	0,000* 0,276
	Strateji Uygulama	0,15	0,06	0,264	2,308	0,022*	44,484 0,282
	(Sabit)	13,39	1,38		9,670	0,000*	
Teknoloji Dijitalde Yenileşme	Strateji Oluşturma	0,14	0,06	0,277	2,332	0,021*	0,000* 0,219
	Strateji Uygulama	0,09	0,05	0,214	1,807	0,072	32,982 0,226

(Devam ediyor)

Tablo 89

Öğretim Üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği Genelinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları Yordama Durumu

Yordanan	Yordayıcı	Std. Olmayan S.H.	Standardize Beta	t	P	F p	R ² AdjR ²
	(Sabit)	8,88	0,84	10,529	0,000*		
Topluma Hizmette Yenileşme	Strateji Oluşturma	0,09	0,04	0,283	2,293	0,023*	0,000* 0,156
	Strateji Uygulama	0,03	0,03	0,133	1,078	0,282	22,041 0,163
	(Sabit)	5,25	0,95	5,500	0,000*		
İşbirliğine Dayalı Yenileşme	Strateji Oluşturma	0,00	0,04	-0,006	-0,056	0,956	0,000* 0,290
	Strateji Uygulama	0,16	0,03	0,549	4,853	0,000*	47,480 0,296
	(Sabit)	44,35	3,97	11,158	0,000*		
Yükseköğr. Yenileşme Ölçeği	Strateji Oluşturma	0,43	0,18	0,264	2,407	0,017*	0,000* 0,331
	Strateji Uygulama	0,43	0,14	0,336	3,059	0,002*	57,504 0,337

* $p < 0,05$

Tablo 89’da araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeği alt boyutlarında aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanları yordama durumunun incelendiği çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 89 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Oluşturma ($\beta=0,286$; $p < 0,05$) ve Strateji Uygulama ($\beta=0,264$; $p < 0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde yer alan Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Modelde öğretim üyelerinin Eğitim Öğretimde Yenileşme alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyasyonun %27,6’sının açıkladığı görülmüştür.

Öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan, Strateji Oluşturma alt boyutundan aldıkları puanların ($\beta=0,277$; $p < 0,05$) anlamı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordarken Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanlar Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan Teknoloji Dijitalde Yenileşme alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı ($\beta=0,214$; $p > 0,05$)

tespit edilmiştir. Bu modelde tahminciler Teknoloji Dijitalde Yenileşme alt boyutu puanlarındaki varyansın %21,9'unu açıklamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Strateji Oluşturma alt boyutlarından aldıkları puanların Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde olarak yordadığı saptanmıştır ($\beta=0,283;p<0,05$). Modelin açıkladığı varyans %15,6 bulunmuştur. Bununla birlikte öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğindeki Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğindeki Topluma Hizmette Yenileşme alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ($\beta=0,133;p>0,05$).

Öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde bulunan Strateji Oluşturmada aldıkları puanların İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı ($\beta=-0,006;p>0,05$), Strateji Uygulama alt boyutundan aldıkları puanların ise Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeğinde bulunan İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı ($\beta=0,549;p<0,05$) tespit edilmiştir. Modelde yer alan tahmincilerin İşbirliğine Dayalı Yenileşme alt boyutu puanlarındaki varyansın %29,0'unun açıkladığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan Strateji Oluşturma ve Strateji Uygulama alt boyutlarından aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden alınan puanları yordama durumuna ilişkin kurulan model incelendiğinde, modelde açıklanan varyansın %33,1 olduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin Strateji Oluşturma ($\beta=0,264;p<0,05$) ve Strateji Uygulama ($\beta=0,336;p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden aldıkları pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Buna göre öğretim üyelerinin Stratejik Düşünme Becerisi Ölçeğinde yer alan Strateji Oluşturma ve Strateji Uygulama alt boyutlarından aldıkları puanların artması halinde Yükseköğretimde Yenileşme Ölçeği genelinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında eğitim fakültesi yöneticilerinin yükseköğretimde yenileşmedeki rolüne ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri alınmıştır. Tablo 90'da yöneticilerin yükseköğretimde yenileşmedeki rolüne ilişkin yönetici görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 90

<i>Yöneticilerinin Yükseköğretimde Yenileşmedeki Rolüne İlişkin Yönetici Görüşleri</i>		
Temalar	Doğrudan Alıntılar	Frekans
Vizyoner Liderlik	Bence stratejik düşünme becerisi ile yenileşmenin birebir ilişkisi var. Üniversite için yeni bir şeyler yapmak isteyen kişi nasıl bir yol haritası çıkaracağını belirlerken aslında vizyonunu geliştirmesi gerekiyor. (Y1) Yenilikçi yapılanmayı arttıran, nitelikli insan gücüne erişmemizi ve etkili bir biçimde kullanmamızı sağlayan aslında yöneticiler. Dolayısıyla biz vizyona sahip olsak da yöneticinin de aynı vizyona sahip olması gerekiyor ki onu kullanalım. Bu yöneticiden başlıyor (Y3)	4
Üstel Büyüme	Siz ne kadar yenilikçi anlayışı benimserseniz benimseyin tepeden aşağı, aşağıdan tepeye kararların alınma mekanizmasında mutlaka yönetici var. Bu nedenle fakülte içerisindeki temsillere baktığım zaman yöneticilerin stratejik düşünmesi çok önemli. (Y4) Stratejik düşünüldüğü zaman sadece üniversite için değil toplum, ülke ve dünya için önemli. Her yenilik her stratejik düşünme bizden topluma, ülkemize ve dünyaya mal olacak. (Y5)	4
Toplam Görüş		8

Tablo 90 incelendiğinde yöneticiler stratejik düşünme becerisinin yükseköğretimde yenileşmede önemli etkileri olduğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin vizyoner liderlik özelliğini öne çıkaran yöneticiler, yöneticilerin yükseköğretimde yenileşme üstel büyüme sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte stratejik düşünme becerisi ile yükseköğretimde yenileşme arasındaki sağlıklı ilişki kurulmasını engelleyen durumlar olduğu kanısında olan yöneticiler bulunmaktadır.

Kamu ve işbirliği yapılan yerlerdeki yöneticilerle kıyasladığımız zaman liyakata göre değil başka fonksiyonlara, tercihlere göre yöneticiler atandığı ve görevlendirildiği sürece özellikle paydaşlarla olan sorunlar devam edecektir. (Y7)

Bu kapsamda yönetici atamalarına ilişkin kararların stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşmesini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirilmiştir. Tablo 91’de öğretim üyelerinin yöneticilerin yükseköğretimde yenileşmedeki rolüne ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 91

Yöneticilerin Yükseköğretimde Yenileşmedeki Rolüne İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri

Temalar	Doğrudan Alıntılar	Frekans
Bütüncül Bakış Açısı	Tabii birebir etkilidir. Eskiden eski adıyla idareci derdik, biraz daha idare etmeyi bilen kişi. Tabii idare etmeyi bilen kişi demek günlük sorunlara çözüm bulmak demek, oysa sizin sorduğunuz bunun birkaç tık daha ötesindeki beceriler. Bence birebir ilgisi var ve çok önemli. (OU9) Bence önemli. her kademenin bütün parça ilişkisini düşünürsek bütün parçalar bütün açısından önemlidir yani her parçanın kararı her parçanın davranışı bütün etkiler etkilemelidir de yani dolayısıyla böyle bir bütünsel sistematik yaklaşım içerisinde sistem yaklaşımı içerisinde bakarsak bence bizlerin bile öğretim üyesi olarak aldığımız her kararda yaptığımız her derste üniversitenin stratejik gelişmesine bir katkımız var. (OU14)	6
Liderlik Vasfı	Elbette, yönetici çok önemlidir. Yöneticiler karşılardaki kitlenin zihinlerindeki ve gönüllerindeki güzellikleri, yenilikleri ortaya çıkarabilecek bir performans sergilemeli. Onun için yöneticinin stratejik bir şekilde bakması çok önemlidir diye düşünüyorum. (OU2) Aslında çok etkiliyor, yani lider her şeyi belirliyor. Lider deve kuşu gibi kafasını yere sokarsa siz istediğiniz kadar yeni birşeyler yapmaya çalışın bu katkıda bulunmuyor. Dolayısıyla gidilen önerileri net bir şekilde anlamak ve eğer yenileşme girişimi varsa desteklemek gerekiyor. (OU7)	4
Toplam Görüş		10

Tablo 91 incelendiğinde öğretim üyelerinin yöneticilerin stratejik düşünme becerilerinin bütüncül bakış açısı ve liderlik vasıfları nedeniyle yükseköğretimde yenileşme için önemli olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi öğretim üyeleri bütüncül görme becerisini ve yöneticiler ise vizyoner liderlik vasfını öne çıkararak yöneticilerin yükseköğretimde yenileşmedeki rolünün önemli olduğunu vurgulamaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar stratejik düşünme becerisine ilişkin, yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin, stratejik düşünme becerisi ile yükseköğretimde yenileşme ilişkisi ve yordama durumuna ilişkin sonuçlar olmak üzere üç başlık halinde verilmiştir.

Stratejik Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre eğitim fakültesi yöneticileri strateji oluşturmada ziyade uygulamaya ağırlık vermektedir. Ayrıca 6-10 yıl arasında yöneticilik deneyimine sahip olan eğitim fakültesi yöneticileri stratejik düşünme becerilerini uygulama boyutunda daha yüksek bulmaktadır. Bununla birlikte kadın yöneticiler stratejik düşünme beceri düzeylerini daha yüksek algılamaktadır.

Eğitim fakültesi yöneticileri öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını takdir etmekte ancak yeterliklerine uygun sorumluluklar vermemektedir. Ayrıca eğitim fakültesi yöneticileri bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla ele almamakta ve yararlanılabilecek tüm kaynakları belirlememektedir. Ancak eğitim fakültesi yöneticileri kaynakları etkin kullanmak için alternatif kaynak yaratma ve mevcut kaynakları etkin dağıtma yoluna gitmektedir.

Eğitim fakültesi yöneticileri mezunları yeni koşullara hazırlayan adımlar atmamakta ve esnek hareket etmemektedir. Ayrıca eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik planlama konusunda bütüncül bir yaklaşımaları bulunmamaktadır. Bu nedenle değişen koşullara uyma ve ileriye yönelik etkin karar alma güçleşmektedir.

Eğitim fakóltesi yöneticileri işlerin doğru zamanda doğru şekilde yapılıp yapılmadığını kontrol etmekte ve işe yaramadığını fark ettiği uygulamaları iyileştirmektedir. Ancak eğitim fakóltesi yöneticileri başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar koymadığı gibi bölüm faaliyetlerinin başarısını saptayacak ölçme değerlendirme çalışmaları da yapmamaktadır. Bu noktada yöneticiler informal biçimde ölçme değerlendirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmekte ancak öğretim üyeleri toplantı, raporlama gibi formal biçimde yapılan çalışmaları ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında değerlendirmektedir.

Eğitim fakóltesi yöneticileri belirsizliği azaltmak için bilgi edinme ve aktarma, üst yönetim veya paydaşlarla işbirliği yapma yollarına gitmektedir. Ayrıca eğitim fakóltesi yöneticilerinin yürüttüğü stratejik çalışmalar arasında öğrenci niteliğini ve motivasyonunu arttırma, öğrencilere ders dışı öğrenme fırsatları sunma bulunmaktadır. Bununla birlikte eğitim fakóltesi yöneticileri bölüm içi iletişimin etkinliğini ve yayın kalitesini arttıran çalışmalar yapmaktadır.

Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre yöneticilerin stratejik düşünme becerilerini çeşitli örgütsel ve bireysel etmenler etkilemektedir. Örgütsel etmenler arasında örgüt iklimi, kaynak yetersizliği, yetki sınırlılığı; kişisel etmenler arasında ise yöneticilerin kişilik özellikleri ile yönetsel becerileri bulunmaktadır. Bu noktada öğretim üyeleri değişen koşullar, paydaşlar, politika yoksunluğu ve üst yönetimin talepleri vb. çevresel etmenlerin yöneticilerin stratejik düşünme becerisini etkilediği görüşündedir.

Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre üniversitelerde daha ziyade eğitim öğretimde yenileşme gerçekleşmektedir. Ayrıca bölüm başkanları üniversiteleri eğitim öğretimde ve topluma hizmette yenileşme çalışmalarında anabilim dalı başkanlarından daha yeterli algılamaktadır. Bununla birlikte Ankara Üniversitesi ve ODTÜ öğretim üyeleri üniversitelerindeki yükseköğretimde yenileşmeyi diğer üniversitelere göre daha yeterli bulmaktadır.

Üniversiteler sürekli öğrenme olanakları sunmakta ve eğitim öğretim programı içeriklerini çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellemektedir. Ancak üniversiteler uluslararasılaşma ve geleceğın mesleği olma potansiyeline sahip alanlarda eğitim

programını açma konularında yeterince yenileşmemektedir. Ayrıca yöneticiler okul dışı öğrenme deneyimlerinin artırılması ve akreditasyon çalışmalarını vurgularken öğretim üyeleri öğretim materyalleri, yöntem ve teknikleri ile mevcut eğitim programlarına yönelik eğitim öğretimde yenileşmeleri öne çıkarmaktadır. Bununla birlikte üniversitelerde eğitim öğretimde yenileşme olmadığı yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri bulunmaktadır.

Üniversiteler uzaktan eğitim olanakları sunmakta ve nitelikli bilimsel yayınlar yapmaktadır. Ancak üniversitelerde güncel öğretim teknolojileri ve dijital öğrenme ortamının gerektirdiği teknolojik altyapı konularında yeterli düzeyde teknoloji dijitalde yenileşme gerçekleşmemektedir. Bununla birlikte üniversitelerde teknoloji temini, pandemi döneminde uzaktan eğitim, teknoloji okuryazarlığı eğitimi ve yeni teknolojilerin takibi konularında yenileşmeler bulunmaktadır.

Üniversiteler şehre değer katan hizmetler sunmakta ve inovasyon, girişimcilik vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkıda bulunan araştırmalar yapmaktadır. Ancak üniversiteler iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında yenileşme sağlayacak düzeyde ortaklık kuramamaktadır. Bununla birlikte topluma hizmette yenileşme sosyal sorumluluk, ekolojik sürdürülebilirlik, halka açık eğitim vb. çalışmalarla yürütülmektedir.

Üniversiteler öğrenci katılımıyla yenilik üreten çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca üniversiteler kamu kurumları ve diğer kuruluşlar ve öğrencileriyle; birimleri arası ve uluslararası işbirlikleri kurmaktadır. Ancak üniversitelerin paydaşlardan alınan geribildirimlere uygun yeni hizmet ve uygulamalar sunma, güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütme konularında gelişmeye açık yönleri bulunmaktadır.

Yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen önemli etmenlerden birisi kaynak yetersizliğidir. Ayrıca örgüt kültürü, iklimi ve yapısı, öğretim elemanı nitelikleri, örgüt iklimi, kurum içi iletişim, bürokratik süreçler ve üst yönetimin yaklaşımı yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen etmenler arasındadır. Bununla birlikte yükseköğretimde yenileşme genel politika yoksunluğu, yükseköğretim politikası ve performans ölçütlerinden etkilenmektedir.

Stratejik Düşünme Becerisi ile Yükseköğretimde Yenileşme İlişkisi ve Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretim üyesi görüşlerine göre eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ile yükseköğretimde yenileşme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca stratejik düşünme becerisinin strateji oluşturma ve uygulama boyutları ile yükseköğretimde yenileşmenin eğitim öğretimde yenileşme, teknoloji dijitalde yenileşme, topluma hizmette yenileşme ve işbirliğine dayalı yenileşme boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Nitekim yöneticiler bütüncül görmenin, öğretim üyeleri ise geleceği öngörmenin önemini vurgulayarak yöneticilerin stratejik düşünme becerilerinin yenileşmede merkezi rol oynadığını ifade etmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Eğitim fakültesi yöneticilerinin strateji oluşturma becerisini görece en az sergiledikleri görülmektedir. Bu yöneticiler için strateji oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik karar verme teknikleri, bütüncül görme, geleceği öngörme ve planlama vb. eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretim elemanlarının yeterliklerine uygun sorumluluklar verilmediği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları, akademik çalışmaları, yöneticilik ve idari görevleri, elde ettikleri başarı ve ödüller, üniversite dışı deneyimleri vb. göz önünde bulundurularak sorumluluk verilmesi önerilebilir. Bu amaçla akademik veri yönetim sistemi (AVESİS) gibi yazılımlardan yararlanılabilir. Kişinin kendine özgü özgeçmişinden ulaşılamayacak deneyimlerini paylaşmalarını sağlayacak ortamlar yaratılabilir.
- Eğitim fakültesi yöneticilerinin yararlanılabilecek tüm kaynakların farkında olmadan alternatif kaynak arayışına gittikleri görülmektedir. Bölüm faaliyetlerinin etkin yürütülmesi için gereken kaynaklar, temin etme yolları ve alternatif stratejiler bölüm faaliyet planı oluşturarak belirlenebilir.

- Eğitim fakültesi yöneticilerinin mezunları yeni koşullara hazırlamaya yönelik tedbirler almadığı anlaşılmaktadır. Uygulamada duyulan ihtiyaçlar, karşılaşılan güçlükler gibi konulara ilişkin mezun görüşleri alınarak gereken düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim fakültesi yöneticilerinin bölüm faaliyetlerinin başarısını saptayacak formal ölçme değerlendirme çalışmaları yapmadıkları saptanmıştır. Bölüm faaliyetleri yürütülürken atılan adımlar, oluşan aksaklıklara getirilen çözümler sonuçlarıyla birlikte düzenli ve erişime açık olarak raporlanabilir.
- Eğitim fakültesi yöneticilerinin yetki sınırlılığı nedeniyle stratejik düşünme becerilerini sergileme olanağı bulamadıkları görülmektedir. Yöneticilerin yürütülen faaliyetlere ilişkin görüşlerini bildirebilecekleri ve aksaklıkların çözümünde destek alabilecekleri ilgililere doğrudan ulaşmalarını sağlayan alternatif yollar sunulabilir.
- Üniversitelerin geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlarda eğitim programı açma konusunda yeterince yenileşmediği görülmektedir. Üniversiteler dünyada neler olup bittiğini düzenli olarak takip etmek amacıyla diğer üniversitelerin faaliyetleri ve çeşitli alanlardaki güncel gelişmeleri ilgili kurum ve kuruluşların web sayfaları, sosyal medya hesapları, haber bültenleri gibi araçlarla takip edebilir.
- Üniversitelerin güncel öğretim teknolojileri ve teknolojik altyapı konusunda yeterli düzeyde yenileşmediği anlaşılmaktadır. Teknoloji dijitalde yenileşmenin üniversiteye taşınması amacıyla Eğitim Fakültesi, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı gibi farklı birimlerden öğretim teknolojileri, öğrenme, bilişim vb. ihtiyaç duyulan alanlardan uzmanların bulunduğu çalışma grupları oluşturulabilir.
- Üniversitelerin işverenlerle arasında yenileşme sağlayacak düzeyde ortaklık kuramadığı belirlenmiştir. İş dünyasına hitap eden bölümler ve işverenler arasında projeler yoluyla ortaklık kurularak iki tarafın bir araya gelmesiyle mümkündür.
- Üniversitelerin yenileşme konusunda yeterli düzeyde paydaş desteği alamadıkları saptanmıştır. Bu kapsamda üniversitenin vizyon ve

misyonu, yükseköğretimin işlevlerini yerine getirme biçimi vb. hususları topluma açıklayan halkla ilişkiler ve tanıtım faaliyetleri yürütülebilir.

- Üniversitelerin güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütmediği görülmektedir. Teori ile uygulama arasında köprü kurulmasını sağlayan, teorideki güncel bilgileri uygulama alanına taşıyan eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma sonuçları politika yoksunluğunun stratejik düşünme becerisi ve yükseköğretimde yenileşmeyi etkileyen önemli etmenlerden olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda yükseköğretim örgütleri başta stratejik planlama ve uygulama ile yükseköğretimde yenileşme olmak üzere yükseköğretimi ilgilendiren her konuda politikalarını açıkça ortaya koyarak etkin takip sistemleri kurabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Yöneticiler eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ölçeğinden yararlanarak stratejik düşünme becerisine ilişkin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyebilir.
- Yükseköğretimde yenileşme ölçeğinden yararlanarak üniversitenin yenileşme düzeyini; güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenebilir.
- Eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerisinin ve yükseköğretimde yenileşmenin örgüt iklimi ve kaynak yetersizliğinden etkilendiği görülmektedir. Örgüt üyelerinin ihtiyaç duyduğu çalışma düzeni; zaman planlaması, kaynak temini gibi çeşitli hususlar göz önünde bulundurularak sağlanabilir. Üniversitelerin daha ziyade eğitim öğretimde yenileştiği ancak bunun dahi yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Yönetişim anlayışı benimsenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Eğitim fakóltesi yöneticilerinin hangi deneyimlerinin stratejik düşünme becerini geliştirmekte görece daha etkili olduğu araştırılabilir.
- 6 yıldan az yöneticilik deneyimine sahip olan yöneticilerin stratejik düşünme becerilerini görece en az sergilemelerinin nedenleri araştırılabilir.
- Stratejik düşünme becerisi ile analitik, aykırı, üretken, yaratıcı, yanal gibi düşünme biçimlerinin ilişkisi ve farklı biçimlerde bir araya geldiklerinde birbirlerine etkileri incelenebilir.
- Yenileşme iklimi, süreci gibi farklı açılardan yenileşmeyi ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Yükseköğretimde yenileşmeyi etkin yönetme yolları araştırılabilir.
- Yenileşmede hangi liderliğin ne düzeyde sergilenmesi gerektiği ele alınabilir.
- Yükseköğretim örgütlerinin özerkliği bağlamında yenileşme ve stratejik düşünme becerisi irdelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, O. I. A. (2022). *A study on strategic thinking skills in small businesses (A study on food industry)*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Abraham, S. (2006). Stretching strategic thinking. *Strategy&Leadership*, 33 (5), 5-12.
- Acar, G. (2022). *COVID 19 salgını sürecinde kamu çalışanlarının stratejik düşünce ve likayat anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ardahan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ardahan.
- Adam, E. (2021). *A study of the influence of global university rankings on institutional strategies, desion-making and policy choice: the case of four canadian research universities*. University of Toronto, Toronto.
- Agasisti, T., Arnaboldi, M. & Azzone, G. (2008). Strategic management accounting in universities: The Italian experience. *Higher Education*, 55 (1), 1-15.
- Akad, M. T. (2003). *Strateji üzerine*. İstanbul: Kantaş Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2007). Innovation, inovasyon: yenileşim. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 666, 483-486.
- Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akdoğan, A. A. (2006). Siyasal kültür ve sosyal sermayenin karşılaştırılması: Türkiye için bazı çıkarımlar. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12, 162-187.
- Ayduğ, D. (2021). *Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutmamanın aracılık rolü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Çimento İşveren Dergisi*, (Temmuz), 4-21.
- Akgemci, T. (2015). *Stratejik yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Albulescu, C., & Albulescu, M. (2014). The university in the community. The university's contribution to local and regional development by providing educational services for adults. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 14, 5-11.
- Algan, N. ve Bayraktar, M. (2018). Schumpeter ve yaratıcı yıkım teorisi. *International Congress on Political, Economic and Social Studies 26-29 Ekim 2018. ICPESS Volume: 2 Economic Studies*. Sakarya: Pesa Yayıncılık.
- Alimi, D. A. (2016). Ranking the key factors of success in strategic thinking and management by using MCDM-FAHP Technique. *Journal of International Economy and Business*, 4, 1-8.
- Almarshad, M. N. D. (2013). *Strategic thinking in Jordinian publicly quoted companies*. University of Huddersfield, Huddersfield.
- Alshehhi, A. G. (2018). *Strategic thinking and strategic planning: a conceptual exposition through a case study of the police force in the UAE*. University of Manchester, Manchester.
- Altınışık, H. Z. (2022). *A multiple case study: identifying innovational capacities of technical and vocational high schools*. Bahçeşehir, İstanbul.
- Arciénaga Morales, A. A., Nielsen, J., Bacarini, H. A., Martinelli, S. I., Kofuji, S. T & García Díaz J. F. (2018). Technology and innovation management in higher education-cases from Latin America and Europe. *Administrative Sciences*, 8 (11), 2-34.
- Ansoff, I. (1965). *Corporate Strategy*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Anthony, T., Tian, Z. & Barber, D. (2017). Thinking fast and slow with deep learning and tree search. *31st Conference on Neural Information Processing Systems 04-09 Aralık 2017. NeurIPS Proceedings*. California: NIPS.
- Antonio, A. L., Astin, H. S. & Cress, C. M. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *The Review of Higher Education*, 23 (4), 373-398.
- Arıkan, S. (2018). Oyun Teorisi. M. Akif Özer (Edt.), *Yönetim Teorileri içinde* (ss.214-221). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet döneminin üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 23-46.
- Arslan, H. (2019). Yükseköğretimin Dünü Bugünü ve Yarını. H. Arslan (Edt.), *Yükseköğretimin Yönetimi içinde* (ss.9-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asli, N. B. (2016). *Team level factors affecting innovation in multidisciplinary Capstone design course*. University of Toronto, Toronto

- Aşçı, B. (2017a). *Ordulardan şirketlere strateji*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Aşçı, B. (2017b). Stratejik yönetici stratejik düşünür mü: sistem yaklaşımı bağlamında cevap arayışı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (11), 11-26.
- Atademir, H. R. (1974). *Aristo'nun mantık ve ilim anlayışı*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ateş, M. (2020). *Sosyal inovasyon*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Atmaca, İ. L. (2007). *Türk kamu yönetiminde stratejik düşünme ve reform çalışmalarını stratejik düşünce bakış açısıyla incelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aviram, A. (2009). The need for strategic thinking on ICT and Education. *Policy Futures in Education*, 7 (6), 592-600.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016a). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, O. (2016b). *Dünyadaki İnovasyon Kümelerinden ne Öğrenebiliriz?* (TEPAV Yayın No. 201634). Ankara: Türkiye Ekonomi Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Aydoğan, A. (2009). Düşünce Düşünülür. *Düşüncenin Çağrısı Kant Schopenhauer, Heidegger içinde* (ss.7-25). İstanbul: Say Yayınları.
- Aykurt, S. B. (2019). Örgütsel Esneklik ve Yönetim. H. Arslan (Edt.), *Yükseköğretimin Yönetimi içinde* (ss.229-249). Ankara: Anı Yayıncılık
- Babayiğit Sunay, E. (2017). *Schumpeter ve Ülgener'in iktisadi krizlere bakış açıları*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bailey, D. (2019). *A thesis submitted to the faculty of social and applied sciences in partial fulfilment of the requirements for the degree of*. Royal Roads University, Victoria.
- Bakoğlu, R. (2010). *Çağdaş stratejik yönetim*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Bakoğlu, R. ve Yıldız, M. L. (2016). *Üniversitelerde strateji geliştirme sürecinde uygulamalı durum analizleri*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Balaban, Ö. (2011). *Stratejik düşünce düzeyleri ile insan kaynakları yaklaşımları arasındaki ilişkinin araştırılması: ISO 500 örneği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltes, M. (1993). Plato's school, the academy, *Hermathena*, 155, 5-26.
- Bandalos, D.L. & Finney, S. J. (2010). *Factor analysis: exploratory and confirmatory*. Newyork: NY: Routledge.
- Barbak, A., Burmaoğlu, S. ve Esen, M. (2016). Araştırma Üniversitesi Olmak. H. Yalçın, M. Esen, S. Burmaoğlu, M. F. Sorkun (Edt.ler), *Bilim, Teknoloji ve İnovasyon Çağında Araştırma Üniversitesi Olmak içinde* (ss.51-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Basılğan, M. (2011). Ekonomik gelişmenin yaratıcı yıkımı. Schumpeteryan girişimci. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (3), 27-56.
- Barclay, A. C., Mathern, A. M. & Barclay, N. A. (2019). Business education: faculty tips to guide international and domestic student interaction to benefit classroom learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19 (5), 58-68.
- Barca, M. (2005). Stratejik yönetim düşüncesinin evrimi: bilimsel bir disiplin oluşum hikayesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 7-38.
- Barca, M. ve Hızıroğlu M. (2009). 2000'li yıllarda Türkiye'de stratejik yönetim alanının entelektüel yapısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 113-148.
- Barutçugil, İ. (2013). *Stratejik yönetim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*, Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Baydar, F. (2021). *Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Baykal, T. (2008). *Türklerin strateji serüveni*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Baykal, T. (2018). Örgütlerde etkinlik ve etkililik için stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Social Sciences Research Journal*, 7 (2), 151-160.
- Benejar, P. (2021). An alien a strategic tihking world. *Journal of Defense Resources Management*, 12 (2), 104-118.
- Benito-Ostolaza, J. M. & Sanchis-Llopis, J. A. (2013). Training strategic thinking: experimental evidence. *Journal of Business Research*, 67, 785-789.

- Bessant, J. & Tidd, J. (2018). İnovasyon ve girişimcilik (Çev. Edt. E. Aslan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2004). *İlköğretim okullarında yenileşme gereksinimi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bibu, N., Sala, D. & Alb, M. (2016). Vision and strategic thinking in the Romanian fast growing firms management. *Annals of Faculty of Economics Science Series*, 25 (1), 845-852.
- Blamire, R.; Prosser, E. (Edt.) (2017). *Open book of educational innovation*. Belgium: European Schoolnet Publishing.
- Blass, E. & Hayward, P. (2014). Innovation in higher education; will there be a role for “the academe/university” in 2025? *European Journal of Futures Research*, 2 (41), 41-50.
- Bonn, I. (2001). Developing strategic thinking as a core competency. *Management Decision*, 39 (1), 63-71.
- Bouhali, R., Mekdad, Y., Lebsir, H. & Ferkha, L. (2015). Leader roles for innovation: strategic thinking and planing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 72-78.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Bradshaw, P. & Fredette, C. (2009). Academic governance of universities reflections of senate chair on moving from theory to practice and back, *Journal of Management Inquiry*, 18 (2), 123-133.
- Brandenburger, A. (2021). Stratejinin Yaratıcılığa İhtiyacı Vardır. *HBR’s 10 Must Reads Strateji 2 (Çev. T. Gezer) içinde* (ss.159-174). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Brun, J. (2007). *Platon ve akademia (Çev. İ Yerguz)*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1996). The university in the digital age. *Change*, 10, 19-48.
- Brown, J. S. (2002). Learning in digital age. *The Internet and The University*, 71, 72-99.
- Byrne, D. (1998). Complexity theory and the social sciences: and introduction. London: Routledge.
- Bryman, A & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysiswith SPSS release 12 and 13*. New York: Routledge.
- Brzezinski, Z. (1970). *Between two ages*. New York: The Viking Press.

- Burnes, B. (2009). *Managing Change: strategic approach to organisational dynamics*. Harlow: Pearson
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bütüner, H. (2005, 25-27 Kasım). *Stratejik planlama sistematiği. V. Ulusal retim Araştırmaları Sempozyumu'da sunuldu*, İstanbul.
- Büyüköztürk, ř. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř., okluk, . ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cahill, D. P. (2015). *Wishful thinking, fast and slow*. Harvard University, Massachusetts.
- Calabrese, A. & Costa, R. (2015). Strategic thinking and business innovation: abduction as cognitive element of leaders' strategizing. *Journal of Engineering and Technology Management*, 38, 24-36.
- Casey, A. J. & Goldman, E. F. (2010). Enchancing the ability to think strategically: a learning model. *Management Learning*, 41 (2), 167-185.
- Carrier, N. (2015). *What catches on? The role of evidence in the promotion and evaluation of educational innovations*, University of Toronto, Toronto.
- Carlsson, B., Jacobsson, S., Holmen, M. & Rickne, A. (2002). Innovation systems: analytical and methodological issues. *Research Policy*, 31 (2002), 233-245.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: chapters in the history of the American industrial enterprise*. The M.I.T. Press: London.
- Chen, Z. H. (2006). *A study of the strategic thinking structure*, Nankai Universty, Nankai
- Chesbrough, H. W. (2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44 (3), 34-41.
- Christensen, C. M. (2018). *Yenilikçilik ikilemi (ev. K. Haktanır)*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Cirera, X. ve Muzi, S. (2016). *Measuring Firm-Level Innovation Using Short Questionnaires: Evidence from an Experiment* Word Bank Policy Research Working Paper.(Paper No.7696).Washington: Word Bank Research and Publications.

- Clark, B. R. (1998). Creating entrepreneurial universities. *Organizational Pathways of Transformation*, 3 (8), 127-148.
- Clausewitz, C. (2003). *Savaş üzerine* (Çev. Ş. Yalçın). Ankara: Eriş Yayınları.
- Collins, J. C. & Porras, J. I. (2011). Şirketinizin Vizyonunu Oluşturmak. *Strateji içinde* (Çev. M. İnan) (ss. 103-137). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Coşkun R, Altunışık R, Yıldırım E, Bayraktaroğlu S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Craig, G. A. & Gilbert, F. (2015). Günümüzdeki ve Gelecekteki Strateji Üzerine Düşünceler. P. Paret (Edt.), *Modern Strateji Machiavelli'den Nükleer Çağa* (Çev. D. C. Koçak) içinde (ss. 1003-1043). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri (Çev. Edt. M. Bütün; S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, K. (2018). *Türk yöneticilerin stratejik düşünme özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme önerisi: Düzce il örneği*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çelik, M. (2021). *Osmanlı medreseleri ve Avrupa üniversiteleri (1450-1600)*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Çelik, M. (2022). *Eğitimde inovasyon yetkinlikleri: inovasyon yetkinlikleri ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Çerçi, Ö. (2019). *Sosyal inovasyon ve kurumsal imaj*. Konya: Palet Yayınları.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel kalkınma ve girişimci üniversiteler. *Ege Akademik Bakış*, 7 (1), 217-238.
- Çetin, S. ve Köse, M. S. (2017). Proaktif kişiliğin stratejik düşünce becerisine etkisi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 65-84.
- Çiçek, M. (2011). *Stratejik düşüncenin belirleyicileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünce*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-347.
- Çoban, Ö. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerin örgütsel değişimi yönetme yeterlilikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2016). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çubukcu, M. (2018). Stratejik yönetimin gelişim süreci ve stratejik yönetime dair literatürdeki güncel araştırma konularının sınıflandırılması. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 61-84.
- Dağlar, H. (2018). Kamu üniversite sanayi işbirliği ve bölgesel kalkınma-TR82 bölgesi örneği, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 305-329.
- Davies, B. J. & Davies, B. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (1), 121-139.
- Değerli, M. ve Tolon, M. (2016). Teknoloji transfer ofisleri için kritik başarı faktörleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9 (2), 197-220.
- Denk, N. (2011). *Strateji oluşturma modeli*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. The USA: Taylor and Francis.
- Dhir, S., Dhir, S. & Samanta, P. (2018). Defining and developing a scale to measure strategic thinking. *Foresight*, 20 (3), 271-288.
- Diamantopoulos, A., & Sigauw, J. A. (2000). *Introducing Lisrel: A guide for the uninitiated*. SAGE.
- Dinler Sakaryalı, A. M. (2016). *İnovasyon*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Dixit, A. K. & Nalebuff, B. J. (2016). *Strateji sanatı oyun kuramı ile iş hayatında başarı (Çev. Ü. Şensoy)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Doğan, Ö. (2018). *İnovasyon*. İstanbul: Mavi Çatı Yayınları.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper & Row Publishers.
- Drucker, P. F. (2015). *Yönetim (Çev. İ. Gülfıdan)*. İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Drucker, P. F. (2017). *Age of Discontinuity*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- ECDET [European Commission Directorate for Education and Training]. (2014). *Study on innovation in higher education: final report*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Ecevit Satı, Z. ve Işık, Ö. (2011). İnovasyon ve Stratejik Yönetim Sinerjisi: Stratejik İnovasyon. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 538-569.
- Eisenhardt, K. M. & Sull, D. N. (2002). Basit Kurallar Olarak Strateji. *Harvard Business Review Stratejide İlerlemeler (Çev. A. Kardam) içinde* (ss. 105-133). İstanbul: MESS Yayıncılık.

- Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erbaşlar, G. (2019). *İnovasyon yönetimi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Eremenko, I. (2022). *Strategic response in regional comprehensive universities: the influence of the environment in higher education*. University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Erer, S. (2019). *A study of preservice teachers perceptions of their preparedness levels on learning and innovation skills in a research university*. Middle East Technical University, Ankara.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ernek Alan, G. A. (2016). Türkiye’de yeni nesil üniversiteler. *Maltepe Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3 (2), 105-118.
- Eroğlu Bozkurt, B. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri ve Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertonga, S. (2019). *Öğretim elemanlarının inovasyon yeterliliklerinin ve inovasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği)*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Erün, T., Kılıç, A. ve Eren, H. (2016). Teknoparklarda sürdürülen işbirliklerinin yerleşimci firmaların teknoloji transfer performansına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 109-133.
- EU [European Union] & OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2018). *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities Oslo Manual 2018 Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (ISBN: 2413-2764). Paris: OECD Publishing.
- Fan, X, Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 56-83.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 5 (6), 304-317.
- Freedman, L. (2014). *Strateji (Çev. B. Çorakçı Dişbudak ve T. Belge)*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114 (2017), 254-280.

- Friman, H. (2001). *Strategic time awareness: implications of strategic thinking*, Stockholm University, Stockholm.
- Finley, L. R., Saeger, K. & Wicham, M. J. (2018). An investigation of how the partnership for 21st century framework reflects innovation in MBA programs. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (5), 70-89.
- Foster, R. N. (1986). Working the s-curve: assessing technological threats. *Research Management*. 29 (4), 17-20.
- Gadiesh, O. & Gilbert, J. L. (2017). Ofis Katı Stratejisini Cephe Eylemine Dönüştürmek. *HBR's 10 Must Reads Strateji* (Çev. M. İnan) içinde (ss. 247-270). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Gallimore, K. (2008). *A developing framework for strategic thinking*. University of Strathclyde, Glasgow.
- Genç, F. N. (2009). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 201-212.
- Ghahramani, F. (2016). *University innovation and commercialization ecosystem: promoting pathways for women in stem innovators*. University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Ghemawat, P. (2017). Strategies for higher education in the digital age. *California Management Review*, 59 (4), 56-78.
- Gilbert, F. (2015). Machiavelli: Savaş Sanatında Rönesans. P. Paret (Edt.), *Modern Strateji Machiavelli'den Nükleer Çağa* (Çev. D. C. Koçak) içinde (ss. 11-39). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Goldman, E. F. (2005). *Becoming an expert strategic thinker: the learning journey of healthcare CEOs*. The George Washington University, Washington.
- Goldman, E. F. (2007). Strategic thinking at the top. *MIT Sloan Management Review*, 48 (4), 75-81.
- Goldman, E. F. (2012). Leadership practices that encourage strategic thinking. *Journal of Strategy and Management*, 5 (1), 25-40.
- Goldman, E. F., Scott, A. R. & Follman, J. M. (2015). Organizational practices to develop strategic thinking. *Journal of Healthcare Management*, 8 (2), 155-175.
- Goldman, E. F., Schlumpf, K. S. & Scott, A. R. (2017). Combining practice and theory to assess strategic thinking. *Journal of Strategy and Management*, 10 (4), 488-504.
- Govindarajan, V. & Trimble, C. (2013). *Ters inovasyon* (Çev. H. C. Utku). İstanbul: Modus Kitap.

- Govindarajan, V. & Trimble, C. (2017). İnovasyon Savaşlarına Son Verin. *İnovasyon (Çev. M. İnan) içinde* (ss. 21-41). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2006). İslam eğitim tarihinde müesseseleşme. *Dini Araştırmalar*, 9 (26), 17-44.
- Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management Decision*, 40 (5), 456-462.
- Grant, R. M. & Jordan, J. (2014). *Stratejinin temelleri (Çev. G. Sart)*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gray, C. S. (2008). *Modern strateji (Çev. H. Öz)*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Greer, C. D. (2021). *Creating a collaborative culture: can online learning circles spark innovation and promote intrapreneurship?* Pepperdine University, California.
- Gross, R. (2017). The links between innovation behavior and strategic thinking. *Contemporary Management Research*, 13 (4), 239-269.
- Güleş, H. K. ve Bülbül, H. (2004). *Yenilikçilik*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gün, C. (2021). Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Aydın Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 40 (5), 456-462.
- Gürüz, K. (2003). *Dünya 'da ve Türkiye 'de yükseköğretim*. Ankara: Ceb Web Ofset.
- Gürses Bilgesoy, S. (2021). *Okul yöneticilerinin eskimişliği ve okul yenileşmesiyle ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, A. (2014). Kamu yönetiminde geleceğin inşasına stratejik bakış. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*. 2 (2), 63-80.
- Hamel, J. M. (2001). *Writing as a strategic leadership tool: a qualitative study of how selected school principals think about, use, and lead through their on-the-job writing*. George Mason University, Virginia.
- Han, A. K. ve Tuğtan, M. A. (2020). Stratejik Düşüncenin Tarihsel Gelişimi ve Öğretilebilirliği. A. Karaosmanoğlu, E. Aydın (Edt.), *Strateji Düşüncesi Kuram, Paradoks, Uygulama içinde* (ss.335-355). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hannon, P. D. (2013). Letter from academia: why is entrepreneurial university important? *Journal of Innovation Management*, 1 (2), 10-17.
- Hassanabadi, M. (2018). *Strategic thinking, organizational foresight and strategic planning in high-tech SMEs in the UK*. Bangor University, Bangor.

- Hatıplı, D. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişme ve yenileşmeye ilişkin tutumları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Harvey, E. C. (2021). *Innovation in higher education: understanding higher education professionals' experiences through a futurist lens*. Northeastern University, Massachusetts.
- Hasnain, S. (2021). *How do public universities develop strategic plans in response to external influences: an exploratory case study*. The State University of New York, New York.
- Haycock, K. Cheadle, A. & Bluestone, K. S. (2012). Strategic thinking: lessons for leadership from the literature. *Library Leadership and Management*, 26 (3), 1-23.
- HBR [Harvard Business Review]. (2016). *Stratejik düşünmek*. İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Heidegger, M. (2013). *Düşünmek ne demektir? (Çev. R. Şentürk)*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Helgeson, L. J. (2007). *Law and order: teaching critical and strategic thinking for a complex world*, Capella University, Minneapolis.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heracleous, L. (1998). Strategic thinking or strategic planning? *Strategy at The Leading Edge New Research and Conference Reports*, 31 (3), 481-487.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100-120. doi: 10.1177/109634809702100108
- Hinman, M. (2019). *Hiring fast and slow: a qualitative study of teacher hiring practices viewed through the lens of bounded rationality*. Northeastern University, Massachusetts.
- Hinterhuber, H. H. & Popp, W. (1994). Sadece Bir Yönetici Misiniz, Yoksa Bir Stratejist Mi? *Stratejik Yönetim ve Liderlik (Çev. U. Uyan) içinde* (ss.7-18). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Hu, L. ve Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hodges Daniel, J. F. (2000). *Supporters and blockers of educational innovation implementation in reading at four school districts*. Vanderbilt University, Nashville.

- Hopkins, E. M. (2021). *Stakeholders' perceptions of the role of a campus research laboratory preschool in supporting a university's strategic planning initiatives: an exploratory quantitative study*. Delaware Valley University, Doylestown.
- Horwath, R. (2012). *Strategy for you: building a bridge to the life you want*. Teksas: Greenleaf Book Group.
- Jarohnovich, N. & Avontis, V. (2013). The changing role of the entrepreneurial university in developing countries: the case of Latvia. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13 (2), 121-148.
- Johnson, M. W., Christensen, C. M. & Kagermann, H. (2011). İş Modelinizi Yeniden Yaratmak. *Strateji (Çev. M. İnan) içinde* (ss. 103-137). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kakali, N. S., Momeni, M. & Heydari, E. (2015). Key elements of thinking strategically. *International Journal of Management*, 2 (8), 801-809.
- Kahneman, D. (2015). *Hızlı ve yavaş düşünme (Çev. F. Deniztekin ve O. Ç. Deniztekin)*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 1-30.
- Kahveci, N. (2019). *Sistemik düşünme*. İstanbul: Doğa Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (2016). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Edt.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde* (ss. 321-335). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kant, I. (2009). Kişinin Düşünerek Yönünü Tayin Etmesi Ne Anlama Gelir? *Düşüncenin Çağrısı (Çev. A. Aydoğan) içinde* (ss. 81-105). İstanbul: Say Yayınları.
- Kaptan, R. S. & Norton, D. P. (2002). Stratejinizde Bir Sorununuz Mu Var? *Stratejide İlerlemeler (Çev. A. Kardam) içinde* (ss. 81-104). İstanbul: BZD Yayın ve İletişim Hizmetleri.
- Kaptan, R. S. & Norton, D. P. (2014). *Strateji haritaları: gayrimaddi kaynakları maddi sonuçlara dönüştürmek (Çev. Ş. Öztürk)*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Karaca Akarsu, C. (2022). *Okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara Öztürk, E. (2018). *Stratejik düşünmenin ve politik yeteneklerin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkileri*. Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kaya, Z. (2022). *Duygusal zeka, kültürel zeka ve stratejik düşünme arasındaki ilişkiler*. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Kazmi, S. A. Z. & Naaranoja, M. (2015). Cultivating strategic thinking in organizational leaders by designing supportive work environment! *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 43-52.
- Kearns, L. R. (2015). *The experience of teaching online: its impact on faculty Professional development and innovation*. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denemesi ve değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, C. W. & Mauborgne, R. (2017). Mavi Okyanus Stratejisi. *Strateji (Çev. M. İnan) içinde* (ss. 163-189). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Kim-Han J. (2016). *Leadership and innovation: social networks for change*, Claremont Graduate University, Claremont.
- Kitapçı, İ. (2019). Joseph Schumpeter'in girişimcilik ve inovasyon anlayışı: yaratıcı yıkım kavramı ve geçmişten günümüze yansımaları. *Uygulamalı Ekonomi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 54-74.
- Koç, K. ve Mente, A. (2007). İnovasyon kavramı ve üniversite-sanayi-devlet işbirliğinde üçlü sarmal modeli. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, Mart, 7-13.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Kotter, J. (1995). Leading change: why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 55-67.
- Kula, M. E. (2019). *Stratejik düşünce ve rekabet zekası: Otomotiv ve iletişim endüstrilerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kurt, A. (2016). *Yönetici inovasyon yeterliliği ve okul kültürü ilişkisi (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kurtuluş, M. F. (2012). *Eğitimde inovasyon: öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması*. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Kuşçu, M. (2019). Yükseköğretimde Liderlik. *H. Arslan (Edt.) Yükseköğretimin Yönetimi içinde* (ss. 51-79). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Küntay, A. (2017). *Üniversitelerde lisansüstü programlarda inovasyon ve kalitenin pazarlamaya etkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), 480-500.
- Kyrö P. & Mattila, J. (2012, 23-25 Mayıs). *Towards future university by integrating entrepreneurial and the 3rd generation university concepts*. In 17th Nordic Conference on Small Business Research. Helsinki.
- Labbas, R. & El Shaban, A. (2013). Teacher development in the digital age. *Teaching English with Technology*, 13 (3), 53-64.
- Lafley, A. G., Martin, R. L., Rivkin, J. W. & Siggelkow, N. (2021). Strateji Sanatına Bilim Katmak. *Strateji 2 (Çev T. Gezer) içinde* (ss. 43-64.) İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Landin, J. M. & College, L. (2017). Accessible business instruction (ABI): a new model for business education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 17 (7), 96-105.
- Lasakova, A., Bajzikova, L. & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79.
- Lawrence, E. (1999). *Strategic thinking: a discussion paper*. Canada: Public Service of Canada, Policy, Research & Communications Branch.
- Leavy, B. (2005). Value pioneering – how to discover your own “blue ocean: interview with W. Chan Kim and Rene’s Mauborgne. *Strategy & Leadership*, 33 (6), 13-20.
- Lieberman, M. (2007). *An electronic-based learning tool for strategy and strategic thinking*. Pepperdine University, California.
- Lee, C. (2022). *Rethinking equity and innovation in education: a systematic approach to mapping and evaluating innovative educational initiatives*. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- Leimer, C. L. (2011). *Resolving higher education’s effectiveness dilemmas: a cultural analysis of stakeholders expectations*, Fielding Graduate University, Santa Barbara.
- Levrouw, L. M., Lubek, Z. & Smulders, F. (2020). Suspense as a driver for university-industry collaboratiton. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 55, 69-79.

- Lieberman, M. (2007). *An electronic-based learning tool for strategy and strategic thinking*, Pepperdine University, Malibu.
- Licht, A.H, Tasiopoulou, E. & Wastiau, P. (2017). *Open book of educational innovation*. Brussels: European Schoolnet.
- Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: can it be taught? *Longe Range Planing*, 31 (1), 120-129.
- Lou, B. (2021). *Thinking about strategic thinking: putting top management teams' strategic decision-making processes into a double-layered contextual model*. Lancaster University, Lancaster.
- Lu, Y. (2021). *University-industry colloboration, innovation and firms' performance: the context of China*. Bournemouth University, Poole.
- Luecke, R. (2015). *Strateji (Çev. T. Parlak)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lukovics, M. & Zuti, B. (2013, 21-31 Ağustos). *Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: "fourth generation" universities*. In 53rd Congress of the European Regional Science Association: Regional Integration: Europe, the Mediterranean and the World Economy. Palermo.
- Machiavelli, N. (2018). *Prens (Çev. K. Atakay)*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Malan, R.; Erwee, R. & Rose, D. (2009, 1-4 December). *The importance of individual mental models of strategic thinking in organisations*. In ANZAM 2009: Sustainable Management and Marketing Conference, Melbourne.
- Malmight, T. W., Buche, I & Dhanaraj, C. (2021). Stratejinin Merkezine Amacı Koyun. *HBR's 10 Must Reads Strateji 2 (Çev. T. Gezer) içinde* (ss.175-227). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Mankins, M. C. & Steele, R. (2017). Muhteşem Stratejileri Muhteşem Performansa Dönüştürmek. *HBR's 10 Must Reads Strateji 2 (Çev. T. Gezer) içinde* (ss.271-295). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Marcu, A. D. (2013). *Relationships of self-efficacy to stages of concern in the adoption of innovation in higher education*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Marconi, G. & Ritzen, J. (2015). Determinants of international university rankings scores. *Applied Economics*, 47(57), 6211-6227.
- Marsh, C. A. (2014a). *Perceptions of innovative culture for online and e-learning innovation in higher education*, Universty of Phoenix, Tempe.
- Marsh, J. C. (2014b). Thinking fast and slow causality: response to palinkas. *Research on Social Work Practice*, 24 (5), 548-551.

- Martín-García, T. & Almaraz-Menéndez, F. (2021). University hackathons: new ways of educational and social innovation. The experience of The University of Salamanca. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (7), 56-63.
- McBeth, C. (2018). *Social innovation in higher education: the emergence and evolution of social impact centers*, University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- McGrath, R. G. (2021). Geçici Avantaj. *HBR's 10 Must Reads Strateji 2* (Çev. T. Gezer) içinde (ss.25-42). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- McNary-McIlvain, J. (2015). *The effect of strategic thinking on organizational performance in nonprofit organ procurement organizations*, Capella University, Minneapolis.
- McNeilly, M. R. (2019). *Sun Tzu ve işletme sanatı: yöneticiler için 6 stratejik ilke* (Çev. M. Demirekin). İstanbul: The Kitap.
- McKinney, K. R. (2021). *Perceived attributes of diffusion of innovation: theory as predictors of postsecondary*. Walden University, Minnesota.
- Mellon, J. J. (2013). *Becoming an expert strategic thinker: the learning journey of christian ministers*, University of Idaho, Idaho.
- Mert, İ. S. (2020). İşletme Yönetimi Strateji Çalışmalarının Ulusal Strateji Oluşumuna Etkisi. A. Karaosmanoğlu, E. Aydın (Edt.), *Strateji Düşüncesi Kuram, Paradoks, Uygulama içinde* (ss. 151-163). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mete, M. ve Özdemir, M. (2018). Teknoloji transfer ofislerinin şirketlerin ekonomik gelişimine ve refah düzeyine olan etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (5), 39-55.
- Mızıkcı, F. (2019). *Türkiye'de yükseköğretim*. İstanbul: Pedagoji Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Miles, J. & Sheylin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices, *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874.
- Millen, A. R. (2016). *Cultivating strategic thinking in the national security council: a critical study of the Eisenhower and Kennedy Mechanism*, The Catholic University of America, Washington D.C.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in strategy formulation. *Management Science*, 24 (9), 934-948.
- Mintzberg, H. (1987). The strategy concept I: five ps for strategy. *California Management Review*, 30 (1), 11-24.
- Mintzberg, H. (1993). The pitfalls strategic planning. *California Management Review*, 36, 32-47.

- Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *California Management Review*, 72 (1), 107-114.
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapıları* (Çev. Edt. A. Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mintzberg, H. & Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, 6, 257-272.
- Mirze, K. (2014). *İşletmelerde stratejik planlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mohammed, M. A. (2020). *A study on the potential of corporate governance to explain innovation strategies: the case of private universities in Mogadishu*. Anadolu University, Eskişehir.
- Moore, D. L. (2014). *The experience of strategic thinking in a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) environment*, Pepperdine University, Malibu.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayıncılık.
- Moon, B. (2013). Antecedents and outcomes of strategic thinking. *Journal of Business Research*, 66, 1698-1708.
- Mundell, Z. J. (2022). *Developing strategic thinking: an analysis of current practices in the U.S. army's school of advanced military studies*. University of Chicago, Chicago.
- Mütercimler, E. (2017). *Stratejik düşünme*. İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O & Serman, L. (2018). Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5 (1), 9-16.
- Neilson, G. L., Martin, K. L. & Powers, E. (2011). Başarılı Strateji Yürütmenin Sırları. *Strateji içinde* (Çev. M. İnan) (ss. 189-219). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Neri, C. (2010). *Essays on strategic thinking and subjective expectations*, Northwestern University, Illinois
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2007). *Higher Education Facilities: Issues and Trends* (ISBN: 1609-7548). Paris: OECD Publishing.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: a systemic approach to technology-based school innovations* (ISBN: 2076-9679). Paris: OECD Publishing.

- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2012). *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: a literature review on the effectiveness of problem-based learning of teaching behaviours* (ISBN: JT03351152). Paris: OECD Publishing
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2016). *Innovating Education and Education for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills* (ISBN: 2076-9679), Paris: OECD Publishing.
- Olçay, A. G. & Bulu, M. (2016). Uluslar arası üniversite sıralama endekslerinde Türk üniversitelerinin yeri. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 95-103.
- O'Shannassy, T. (1999). Strategic thinking: a continuum of views and conceptualisation. *Rmit Business*. 99 (21), 1-31.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Öcal, H. (2018). *Üniversite stratejik planlarının inovasyon, kalite, girişimcilik ve toplumsal hizmet değişkenleri açısından incelenmesi ve bir model önerisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. (2019). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, B. (2017). *Stratejik düşünce, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin karar verme stillerine etkisi üzerine bir araştırma*. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Özeren Karaoğlu, Z. (2019). *Yöneticilerin özellikleri stratejik düşünme düzeylerini etkiler mi? Tokat ili ortaöğretim kurum yöneticileri üzerine bir araştırma*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özkent, B. (2018). *Adım adım inovasyon*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Özsağır, A. (2016). *Yenilik ekonomisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu (Çev. S. Balcı, B. Ahi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pamukoğlu, O. (2017). *Strateji*. Ankara: İnkılap Yayınevi.
- Paret, P. (2015). Clausewitz. P. Paret (Edt.), *Modern Strateji Machiavelli'den Nükleer Çağa (Çev. D. C. Koçak) içinde* (ss. 215-249). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Pareto, V. (1897). The new theories of economics. *Journal of Political Economy*, 5 (4), 485-502.

- Patterson, J. R. (2020). *Curricular change and innovation in the humanities: a multi-case study of religious studies curricular expansion at public colleges and universities*. University of Georgia, Georgia.
- Pawlowski, K. (2009). The “fourth generation university” as a creator of the local and regional development. *Higher Education in Europe*, 34 (1), 51-64.
- Pearce, J. & Robinson, B. (2015). *Stratejik yönetim (Çev. Edt. M. Barca)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pennay, G. (2010). *Executive fire officers' strategic thinking capabilities and the relationships with information and communication technology*, Florida Atlantic University, Florida.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra D. ve Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: establishing the measures, *Leadership Review Spring*, 5, 41-68.
- Pisapia, J., Pang, S. K. N., Hee, T. F., Lin, Y. & Morris, J. D. (2009). A comparison of the use of strategic thinking skills of aspiring school leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai and The United States: an exploratory study. *International Education Studies*, 2 (2), 46-58
- Porter, M. (1988). *Competitive strategy*. New York: The Free Press.
- Porter, M. (2002). Strateji ve İnternet. *Stratejide İlerlemeler içinde (Çev. A. Kardam)*. (ss. 11-61). İstanbul: BZD Yayın ve İletişim Hizmetleri.
- Porter, M. (2017). Strateji Nedir? *Strateji içinde (Çev. M. İnan)* (ss. 7-55). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Proulx, R. (2007). Higher Education Ranking and Leagues Tables: Lessons Learned from Benchmarking. *Higher Education in Europe*, 32(1), 71-82.
- Radjou, N. & Prabhu, J. (2015). *Tutumlu inovasyon (Çev. O. Çelik)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Reeves, M., Love, C. & Tillmanns, P. (2021). Stratejinizin Bir Stratejiye İhtiyacı Var. *HBR's 10 Must Reads Strateji 2 (Çev. T. Gezer) içinde* (ss.2-24). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Richesin, A. L. (2011). Assessing the implementation of a non-profit organizational change initiative using kotter's (1995) 8 step change model. *Undergraduate Honors Theses Student Works*, 10, 1-35.
- Robin, L. (1939). Platon, *Mind*, 45 (179), 373-378.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*. (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Robinson, D. J. (2012). *A comparative, holistic, multiple-case study of the implementation of the strategic thinking protocol and traditional strategic planning processes at a southeastern university*. Florida Atlantic University, Florida.
- Rof, A., Bikfalvi, A. & Marques, P. (2020). Digital transformation for business model innovation in higher education: overcoming the tensions. *Sustainability*, 12, 1-15.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Rogers, P. & Blenko, M. (2017). Karar Yetkisi Kimde? Net Karar Rollerini Örgütsel Performansı Nasıl Artırır? *Strateji içinde (Çev. M. İnan)* (ss. 297-322). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Romya Bilgin, K. (2015). Clausewitz'in savaş teorisi ve yeni savaş çalışmaları. *Milli Güvenlik ve Askerî Bilimler Akademik Dergisi*, 2 (8), 39-81.
- Rosenkopf, L. & Tushman, M. L. (1998). The coevolution of community network and technology: lessons from the flight simulation industry. *Industrial and Corporate Change*, 7 (2), 311-346.
- Rumelt, R. P. (2020). *İyi strateji kötü strateji fark nedir ve neden bu kadar önemlidir?* (Çev. C. Yücel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam, Ö. (2018). *İstanbul'da özel bir okulda görev yapan eğitim yöneticilerinin inovasyon kavramı hakkındaki görüş ve önerileri*. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saklı, A. R. Ve Akdoğan Akbulut, H. T. (2017). Dünyada ve Türkiye'de Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi. A. R. Saklı (Edt.). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci ve Akademisyenleri ile Rize Halkının Karşılıklı Algı ve Beklentileri içinde* (ss. 9-53). Ankara: Ankara Ofset.
- Satell, G. (2017). *İnovasyonu haritalamak (Çev. Edt. T. Gezer)*. İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles: a theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process*. New York: McGraw Hill.
- Schopenhauer, A. (2009). Kendi Kendine Düşünmesini Öğrenmek. *Düşüncenin Çağırısı (Çev. A Aydoğan) içinde* (ss. 25-45). İstanbul: Say Yayınları.
- Selçuk, S. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seyed Kalali, N., Momeni, M. & Heydari, E. (2015). Key elements of thinking strategically. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2 (8), 801-809.
- Sezgin, İ. V. (2018). *Akademisyenlerin inovasyon eğilimlerinin ölçülmesi çalışması: Akdeniz Üniversitesi örneği*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sfiropoulos, M. (2017). *College professors as classroom leaders: strategic thinking capacity, leader influence actions and classroom performance*, Florida Atlantic University, Florida.
- Shaquid Pirie, M. (2021). *Diffusion of innovation: investigations of technology advances on a university campus*. Portland State University, Portland.
- Smith, T. A. (2001). *A hermeneutic-phenomenological exploration of person-to-person authentic encounters. doctoral dissertation*. Saybrook Graduate School and Research Center, San Francisco, the USA.
- Smith, A. (2014). *The relationship between the strategic thinking capability and IT alignment maturity of Chief Information Officers (CIO) and senior IT leadership in higher education: an exploratory study*, University of Portland, Portland.
- Soran, S. (2017). Oyun Teorisi. *Yönetim ve Strateji 101 Teori ve Yaklaşım içinde* (ss.297-300). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Stalin, J. V. (2017). *Strateji ve taktik (Çev. A. Fırat)*. İstanbul: Kor Kitap.
- Stallings, D. (2002). Measuring success in the virtual university. *The Journal of Academic Librarianship*, 28 (1), 47-53.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-898.
- Steinbauer, J. A. M. (2021). *From survive to thrive: business model innovation within the educational service agency- a qualitative study*. Concordia University, Chicago.
- Sullivan, G. R. & Harper, M. V. (1997). *Umut bir yöntem olamaz (Çev. A. B. Dicleli)*. İstanbul: Boyner Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (Çev. Edt. Mustafa Baloğlu)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taşer, S. (2010). *XX. yüzyıl başlarında Türkiye’de yükseköğretim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 96-109.

- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tetik, G. (2022). *Stratejik düşünme temelli oyunların erken eleştirel düşünme eğilimine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tierney, W. G. & Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. *Higher Education: Handbook Of Theory And Research*, 31, 1-40.
- Tetik, G. (2022). *Stratejik düşünme temelli oyunların erken eleştirel düşünme eğilimine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timuroğlu, M. K. (2010). *Stratejik düşünce, öğrenme yönlülük ve yenilik*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Erzurum.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga* (Çev. A. Seden), İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Tuğtan, M. A. (2020). Clausewitz'in Savaş Üzerine Teorisinde Friksiyon ve Deha Kavramları. A. Karaosmanoğlu, E. Aydınli (Edt.), *Strateji Düşüncesi Kuram, Paradoks, Uygulama içinde* (ss.187-214). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi.
- Tzu, S. (2015). *Savaş sanatı* (Çev. E. Yıldırım). İstanbul: Oda Yayınları.
- Utterback, J. M. & Abernathy, W. J. (1975). A dynamic model of process and product innovation. *OMEGA The International Journal of Management Sciences*, 3 (6), 639-656.
- Uyar, M. (2020). Askerî Strateji: Tarihi Bir Perspektif. A. Karaosmanoğlu, E. Aydınli (Edt.), *Strateji Düşüncesi Kuram, Paradoks, Uygulama içinde* (ss.151-163). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uzkurt, C. (2017). *Yenilik (inovasyon) yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Üçler, Y. T. ve Karaçor, Z. (2014). Bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi işbirliği: Konya örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 167-183.
- Ülgen H. ve Mirze, S. K. (2018). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Van Alstyne, M. W., Parker, G. G. & Choudar, S. P. (2021). Platformlar ve Stratejinin yeni Kuralları. *HBR's 10 Must Reads Strateji 2* (Çev. T. Gezer) içinde (ss.123-140). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Yaman M. (2018). *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

- Ward, D. M. (2013). *Innovation in academic libraries during a time of crisis*, Illinois State University, Illinois.
- Weber, C. L., Johnson, L. & Tripp S. (2013). Implementing differentiation: a school's journey. *Gifted Child Today*, 36 (3), 179-186.
- Weyhrauch, W. S. (2016). *A mindset for strategic thinking: developing a concept and measure*. Kansas State University, Kansas.
- Whiteman Rosche, A. L. (2003). *Personality correlates of strategic thinking in an organizational context*, Alliant International University, San Francisco.
- White, S. C. & Glickman, T. S. (2007). Innovation in higher education: implications for the future. *New Directions for Higher Education*, 137, 97-105.
- Wissem, B. J. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.
- Yalçıntaş, M. (2014). Üniversite-sanayi-devlet işbirliğinin ülke ekonomilerine etkileri: teknopark İstanbul örneği. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5 (10), 83-106.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2001). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2015). *Stratejik inovasyon yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2016). *Oyun teorisi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yoffie, D. B. & Cusumano, M. A. (2017). *Strateji yasaları (Çev. E. Bilge)*. İstanbul: Kapital Medya.
- Young, M. L. (2016). Towards a more comprehensive understanding of strategic thinking. *Australian Army Journal*, 13 (2), 5-23.
- Yurdakul, Ö. (2022). *Eğitim ile uğraşan vakıf kurumlarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin stratejik düşünme ile anlamlı iş algıları arasındaki ilişki*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yücebaş, M. (2014). 1933 Darülfünun ilgası ve yeni üniversitenin ruhu: basında üniversitenin anlamı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (2), 259-283.
- Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim İstatistikleri, (2021) istatistik.yok.gov.tr adresinden 04.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, A., Uçkun, G., Güler, D. & Demir, B. (2013). İnovasyon yeteneğinin artırılmasında üniversite sanayi işbirliği ve meslek yüksekokullarının rolü. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Özel Sayı, 21-28.

- Zabriskie, N. B. & Huellmantel, A. B. (1991). Developing strategic thinking in senior management. *Long Range Planning*, 24 (6), 25-32.
- Zaza, S., Harris, A, Arik, M. & Geho, P. (2019). The roles parents, educators, industry, community and government play in growing and sustaining the STEM workforce. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19 (8), 114-130.
- Zhang, Y. (2011). *Chinese military strategic thinking envisions the future*. Georgetown University, Washington.
- Zhukova, O., Kovalenko, O. Khil, O. & Ovsiankina, L. (2021). Innovative technologies in higher education: social policy and development of international cooperation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21 (14), 153-169.
- Zirini, M. (2021). *Faculty experiences with generation Z students in high intensive research institutions*. Barry University, Florida.
- Zsiga, P. L. (2007). *Self-directed learning readiness, strategic thinking and leader effectiveness in directors of a national nonprofit organization*, Florida Atlantic University, Florida.



EKLER

EK 1. Yöneticilerin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşme Ölçekleri

YÖNETİCİLERİN STRATEJİK DÜŞÜNME BECERİLERİ VE YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİLEŞME ÖLÇEKLERİ

Sayın Öğretim Üyesi,

Bu ölçek Ankara'daki kamu üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde yöneticilik yapan öğretim üyelerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimdeki yenileşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen doktora tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular; ikinci bölümde "Stratejik Düşünme Becerileri"ne ilişkin ifadeler, üçüncü bölümde ise "Yükseköğretimde Yenileşme"ye ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden beklenen her bölüm altındaki soru ya da ifadelerle ilgili olarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, birleştirilerek sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı, destek ve ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Songül DEMİRKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Üniversiteniz : 1() Ankara Üniversitesi
() Hacettepe Üniversitesi
() Gazi Üniversitesi
() ODTÜ
2. Cinsiyetiniz : 1() Kadın 2() Erkek
3. Akademisyenlik Kıdeminiz : (yıl)
4. Akademik Unvanınız : 1() Prof. Dr. 2() Doç. Dr.
3() Dr. Öğr. Üyesi
5. Yöneticilik Göreviniz : 1() Var 2() Yok
6. Yöneticilik Göreviniz : 1() Bölüm Başkanlığı
2() Anabilim Dalı Başkanlığı
7. Yöneticilik Kıdeminiz : (yıl)

BÖLÜM II: STRATEJİK DÜŞÜNME BECERİLERİ

Bu bölümde stratejik düşünme becerilerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Aşağıdaki ifadelerden sizin/yöneticinizin özelliklerinizi/özelliklerini en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız.

		Hiç Katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük düzeyde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1.	Bölüm faaliyetlerinin başarısını ortaya koymak için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapma					
2.	Başarısızlıkların tekrarlanmasını engelleyen kurallar					
3.	Bölüm stratejik planını değişen koşullara uyarlama					
4.	İşe yaramadığını fark ettiğim uygulamaları iyileştirme					
5.	Atılan yanlış adımların sebeplerini ortaya koyarak telafi					
6.	Bölüm faaliyetlerini paydaşlardan düzenli olarak alınan geri bildirimlere göre yeniden yapılandırma					
7.	Bölüm stratejik planına ilişkin değerlendirme raporlarının paydaş erişimine açık olmasını sağlama					
8.	Bölüm faaliyetlerinin etkili olması için üniversite vizyon ve stratejilerine uygun planlar tasarlama					
9.	Amaçlara ulaşmak için alternatif stratejiler belirleme					
10.	İşlerin doğru zamanda doğru şekilde yapıldığını kontrol					
11.	Kriz anlarında amaçtan uzaklaşılmasını engelleyen					
12.	Farklı veri kaynaklarını kullanarak bölümün geleceğiyle ilgili çıkarımda bulunma					
13.	Sorunlara başkalarından farklı, daha önce denenmemiş					
14.	Bölüm kaynaklarının en üst düzeyde kullanılması için					
15.	Bölümün gelecekte başarılı olması için yurt içi ve yurt dışındaki farklı üniversitelerin faaliyetlerini izleme					
16.	Stratejileri belirlerken üniversite politikalarını esas alma					
17.	Hızlı karar vermesi gerektiğinde sezgilerine güvenme					
18.	Karar verirken mevcut durum hakkında bölüm paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma					
19.	Bölümün gelecekte olması istenen yeri bölüm öğretim elemanlarıyla birlikte belirleme					
20.	Bölümün mevcut durumunu kendi görüş, inanç ve duygularımı bir tarafa bırakarak objektif şekilde ortaya					
21.	Bölüm politikalarını belirlerken somut, bilimsel verilere dayalı olarak karar verme					
22.	Mevcut sorunlar hakkında çeşitli sorular sorarak durumu					
23.	Bölüm içindeki tüm birimler arasındaki etkileşimi dikkate					

24.	Bölüm faaliyetlerini etkileyen durumların tüm boyutlarını farklı bakış açılarıyla inceleme					
25.	Bölümün işlerini şimdikinden daha iyi yapmanın yollarını					
26.	Belirlenen stratejilerle ilgili bölüm öğretim elemanlarına yeterliklerine uygun sorumluluklar verme					
27.	Karar verirken koşulların zamanla değişebileceğini göz					
28.	Bölüm öğretim elemanlarının başarılı uygulamalarını					
29.	Bölüm faaliyetleri için yararlanılabilecek tüm kaynakları (konferans salonu, insan kaynağı, fon, paydaş desteği vb.)					

BÖLÜM III: YÜKSEKÖĞRETİMDE YENİLEŞME

Bu bölümde **yükseköğretimde yenileşmeye** ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bölümünüzü düşünerek verilen ifadelere ne derece katıldığınızı size en yakın şıkkı işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

		Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük düzeyde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Bölümümüzde öğrenciler küresel iş dünyasında rekabet edebilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmektedir.					
2.	Bölümümüzde geleceğin mesleği olma potansiyeline sahip alanlara yönelik eğitim programları açılmaktadır.					
3.	Bölümümüzde eğitim program içerikleri çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir.					
4.	Bölümümüzde eğitim öğretim süreci yürütülürken yeni nesil öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim, dijital öğrenme seçenekleri gibi beklentileri dikkate alınmaktadır.					
5.	Bölümümüzde eğitim verilen alanlardaki yenilikleri yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmaktadır.					
6.	Bölümümüzde öğrencilere açık öğretim, esnek öğrenme, ters yüz (flipped) öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi fırsatlar sunulmaktadır.					
7.	Bölümümüzde değişim programları, uluslararası öğrenci ve öğretim elamanı alımı, yabancı dilde eğitim gibi uluslararasılaşma çalışmaları her geçen gün artmaktadır.					
8.	Bölümümüzde öğrenci merkezli yeni öğretim teknikleri (akran eğitimi, interaktif eğitim gibi) kullanılmaktadır.					
9.	Bölümümüzde öğrenci ve öğretim elemanları sürekli öğrenme olanaklarına sahiptir.					
10.	Bölümümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öğütantik, performans, portfolyo, elektronik değerlendirme gibi) uygulanmaktadır.					

11.	Bölümümüz daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayan teknolojik yeniliklere hızla ayak uydurmaktadır.					
12.	Bölümümüzün teknolojik altyapısı dijital öğrenme ortamı (donanım, yazılım, ağ kaynakları gibi) gerekliliklerini					
13.	Bölümümüz öğretim elemanları mesleki anlamda ihtiyaç duyduğu yeni teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadır.					
14.	Bölümümüzde eş zamanlı, zamandan bağımsız, harmanlanmış gibi uzaktan eğitim olanakları					
15.	Bölümümüz sınıf, laboratuvar gibi öğrenme alanları güncel öğretim teknolojileriyle donatılmaktadır.					
16.	Bölümümüz öğretim elemanları güncel konularda ulusal ve uluslararası düzeyde atıf alan nitelikli bilimsel yayınlar (kitap, makale, bildiri gibi) yapmaktadır.					
17.	Üniversitemiz bilgi, beceri ve deneyimlerini diğer üniversitelerle paylaşarak yenileşme sürecine öncülük					
18.	Üniversitemizde kuluçka, girişimcilik ve inovasyon merkezleri, teknopark vb. merkezlerde toplumsal gelişmeye katkı sağlayan araştırmalar yapılmaktadır.					
19.	Üniversitemizde iş dünyasına hitap eden bölümlerle işverenler arasında ortaklıklar kurulmaktadır.					
20.	Üniversitemiz bulunduğu şehre değer katan hizmetler					
21.	Üniversitemizin kitlesel katılıma açık çevrimiçi kursları iç ve dış paydaşların yenileşmesine katkı sağlamaktadır.					
22.	Bölümümüzde toplumun farklı kesimlerinin değişen ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler (çocuk üniversitesi, yaşlılara yönelik uygulamalar gibi) verilmektedir.					
23.	Bölümümüzde güncel gelişmeleri topluma ulaştıran yaşam boyu öğrenme programları yürütülmektedir.					
24.	Bölümümüz paydaşlarından düzenli ve sistematik olarak toplanan geribildirimler doğrultusunda yeni hizmet ve uygulamalar geliştirilmektedir.					
25.	Bölümümüzde yenilik üreten çalışmalar öğrencilerin katılımıyla yürütülmektedir.					
26.	Bölümümüzde farklı alanlarda uzmanlaşmış araştırma merkezleri yeni bilginin üretilmesinde etkin rol					

EK 2. Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici Görüşme Formu

Sayın Yönetici,

Bu görüşme formu Ankara'daki kamu üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan siz öğretim üyelerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimdeki yenileşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen doktora tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir.

Bu çalışmada stratejik düşünme, gelecekte atılacak amaca götüren adımların belirlenmesi ve uygulanmasını sağlayan belirli zihinsel faaliyetler içeren öğrenilebilen bir beceri; yükseköğretimde yenileşme ise yükseköğretim sürecine performans veya paydaş memnuniyeti açısından değer yaratmayı amaçlayan ve ölçülebilir sonuçlar doğuran dinamik değişim olarak tanımlanmıştır.

Toplanan veriler, birleştirilerek sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Yapılan görüşme izninizle kayıt altına alınacaktır. **Dilediğiniz zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz.** Araştırmaya sağlayacağınız katkı, destek ve ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Songül DEMİRKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

8. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
9. Görev Yaptığınız Üniversite :
10. Mesleki Kıdeminiz : yıl
11. Akademik Unvanınız :
12. Yöneticilik Göreviniz : () Bölüm Başkanlığı
() Anabilim Dalı Başkanlığı
13. Yöneticilik Kıdeminiz :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yönetici olarak fakülte/bölüm amaçlarını gerçekleştirmek için yaptığınız çalışmalar arasında stratejik öneme sahip olduğunuzu düşündüğünüz çalışmalar nelerdir? Örnek vererek açıklayınız.
2. Yönetici olarak bölümün başarı durumunu ortaya koymak için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
3. Yönetici olarak strateji oluşturma beceriniz hakkında neler düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
 - a. Değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla strateji oluşturmak için neler yapıyorsunuz?
 - b. Strateji oluştururken ileriye yönelik hangi kararlar alıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.

- c. Belirsizliğin azaltılmasına yönelik hangi adımları atıyorsunuz? Hangi düzenlemeleri yapıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
 - d. Kaynakların etkin kullanılmasına yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır? Örneklerle açıklayınız.
4. Yönetici olarak stratejik düşünme becerilerinizi olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
5. Üniversitenizin performans veya paydaş memnuniyeti açısından değer yaratan yenilikler (Örnekler:) yaptığınızı düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayınız.
6. Üniversitenizde;
 - a. Eğitim öğretimde açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - b. Teknoloji dijital alanda açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - c. Topluma hizmette açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - d. Öğrenci, araştırma merkezi, diğer üniversiteler veya kurum ve kuruluşlarla ortaklaşa/işbirliği yapılarak gerçekleştirilen ne gibi yenileşmeler bulunmaktadır?
7. Üniversitenizde yenileşmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
8. Yöneticilerin stratejik düşünme becerilerinin üniversitelerin yenileşme düzeyine etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Örneklerle açıklayınız.

Görüşme tamamlanmıştır.

Katkınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

EK 3. Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Sayın Öğretim Üyesi,

Bu görüşme formu Ankara'daki kamu üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimdeki yenileşmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen doktora tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir.

Bu çalışmada stratejik düşünme, gelecekte atılacak amaca götüren adımların belirlenmesi ve uygulanmasını sağlayan belirli zihinsel faaliyetler içeren öğrenilebilen bir beceri; yükseköğretimde yenileşme ise yükseköğretim sürecine performans veya paydaş memnuniyeti açısından değer yaratmayı amaçlayan ve ölçülebilir sonuçlar doğuran dinamik değişim olarak tanımlanmıştır.

Toplanan veriler, birleştirilerek sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Yapılan görüşme izninizle kayıt altına alınacaktır. **Dilediğiniz zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz.** Araştırmaya sağlayacağınız katkı, destek ve ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Songül DEMİRKAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

14. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
15. Görev Yaptığınız Üniversite :
16. Mesleki Kıdeminiz : yıl
17. Akademik Unvanınız :
18. Yaşınız :

GÖRÜŞME SORULARI

9. Bölüm/Anabilim dalı başkanınızın fakülte/bölüm amaçlarını gerçekleştirmek için yaptığı çalışmalar arasında stratejik öneme sahip olduğunu düşündüğünüz çalışmalar nelerdir? Örnek vererek açıklayınız.
10. Bölüm/Anabilim Dalı Başkanınız bölümün başarı durumunu ortaya koymak için ne gibi çalışmaları yapmaktadır? Örneklerle açıklayınız.
11. Bölüm/Anabilim dalı başkanınızın, strateji oluşturma becerisi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayınız.
- a. Değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla strateji oluşturmak için neler yapmaktadır?
- b. Strateji oluştururken ileriye yönelik hangi kararları almaktadır? Örneklerle açıklayınız.
- c. Belirsizliğin azaltılmasına yönelik hangi adımları atmaktadır? Hangi düzenlemeleri yapmaktadır? Örneklerle açıklayınız.

- d. Kaynakların etkin kullanılmasına yönelik hangi çalışmaları yapmaktadır? Örneklerle açıklayınız.
12. Bölüm/Anabilim dalı başkanınızın stratejik düşünme becerilerini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
13. Üniversitenizin performans veya paydaş memnuniyeti açısından değer yaratan yenilikler (Örnekler:) yaptığını düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayınız.
14. Üniversitenizde;
- Eğitim öğretimde açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - Teknoloji ve dijital alanda açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - Topluma hizmette açısından yenileşme sayılabilecek ne gibi örnekler bulunmaktadır?
 - Öğrenci, araştırma merkezi, diğer üniversiteler veya kurum ve kuruluşlarla ortaklaşa/işbirliği yapılarak gerçekleştirilen ne gibi yenileşmeler bulunmaktadır?
15. Üniversitenizde yenileşmeyi olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.
16. Yöneticilerin stratejik düşünme becerilerinin üniversitelerin yenileşme düzeyine etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Örneklerle açıklayınız.

Görüşme tamamlanmıştır.
Katkınız ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

EK 4. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onay Formu

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALY ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 30/11/2020

Toplantı Sayısı : 8

Karar Sayısı : 161

161-Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Songül Demirkan'ın "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi ve Yönetici Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Songül Demirkan'ın "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi ve Yönetici Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve ekb onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 5. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044-E.8006
Konu : Songül DEMİRKAN'ın Anketi izni
Hk.

13.01.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.01.2021 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.84498 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Bölüm Başkanı, Anabilim Dalı Başkanı ve Öğretim Üyeleri ile çalışma yapma isteği, Fakültemiz öğretim elemanlarına duyurulmuş olup, Dekanlığımız tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

 e-İmzalıdır

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan V.

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu - ÖP/ÖYÖM/ER Belge Takip Adresi: <https://www.trbty.gov.tr/ankara-universitesi-diyu>
Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara (ANKARA)
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45 Kap Adresi:
ankaraerko@ankani.h01.kep.tr
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için: Ramazan YASAN
Sef Vekili
Telefon No:(312) 363 33 50-
1006



EK 6. ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni

----- Forwarded message -----

Gönderen: aysel

Date: 6 May 2021 Per, 13:24

Subject: YNT: // Etik Kurul Başvurusu

To: Songül DEMİRKAN

Cc:

Sayın Prof.Dr. İna yet AYDIN

Danışmanlığını yürüttüğünüz Songül DEMİRKAN'ın "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi ve Yönetici Görüşleri" başlıklı araştırması için İAEK başvurunuz değerlendirilmiş olup; Ankara Üniversitesinden aldığınız Etik Onay doğrultusunda üniversitemizde araştırma yapmanız uygun bulunmuştur.

Saygılarımızla bilgilerinize sunarız

Aysel KÖSEGİL

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

(UEAM)



EK 7. Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uygulama İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-119624
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

02.07.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 05.05.2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-111537 sayılı yazı.
b) 02.07.2021 tarihli ve 89377925-044- 119193 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde çalışma yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (takım)

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.07.2021-E.119193



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89377925-044-119193
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

02.07.2021

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09.06.2021 tarihli ve 17311665-044- 102971 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi ile ilgili Fakültemiz Bölüm/Ana Bilim Dalı Başkanlıklarının görüşleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan

Ek:14 sayfa



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-44569636-044-111675
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

22.06.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında Bölümümüz Anabilim Dallarına uygulama yapma talebi Başkanlığımızca uygun uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Ek-2

Sayı : E-82535362-044-111686
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

22.06.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

Ek-3

Sayı : E-29554917-044-112399
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

23.06.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi; Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı

Ek-4

Sayı : E-23008136-044-112271
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

02.07.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulama talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Necdet KARASU
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Ek-5

Sayı : E-57618914-044-111684
Konu : Anketler

24.06.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışmasını uygulama talebi Bölümümüz öğretim elemanlarından izin almak kaydıyla Anabilim Dallarımız ve Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Musa SARI
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Ek-6

Sayı : E-20911470-044-113358
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi Bölümümüzce uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Perihan YALÇIN
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-50956352-044-112172
Konu : Anketler

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi Ana Bilim Dalımız tarafından uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-2

Sayı : E-80139688-044-111971
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

İlgide kayıtlı yazıda belirtilen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Perihan YALÇIN
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-3

Sayı : E-12701526-044-113083
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-4

Sayı : E-73952365-044-112257
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

24.06.2021

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi Anabilim Dalımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Anabilim Dalı Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Ek-7

Sayı : E-87908266-044-113854
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

24.06.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Türker EROĞLU
Bölüm Başkanı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-96000795-044-112724
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

24.06.2021

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.06.2021-E.11358



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı**

Ek-2

Sayı : E-84355210-044-111918
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

22.06.2021

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarihli ve 89377925-044- 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi uygun bulunmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Meliha YILMAZ
Anabilim Dalı Başkanı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2021-E.118257



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı**

Ek-8

Sayı : E-98037648-299-118257
Konu : Anketler (Songül DEMİRKAN)

01.07.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.06.2021 tarih ve 111535 sayılı yazı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın, "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Yönetici ve Öğretim Üyesi Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Bölüm Başkanı**

EK 8. Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.14.01-00001766437
Konu : Songül DEMİRKAN (Etik Komisyon İzni)

21.09.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31.05.2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-127841 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programı öğrencisi Songül DEMİRKAN'ın Prof. Dr. İnci AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Fakültesi Yöneticilerinin Stratejik Düşünme Becerileri ve Yükseköğretimde Yenileşmeye İlişkin Öğretim Üyesi ve Yönetici Görüşleri" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun 14 Eylül 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 48E47D49-B615-479F-B844-8F6C18E1680E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.nakipya.gov.tr/bu-obyk>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

İlgi için: Servis TOPLA

E-posta: yzarind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgiye İhtiyacı

Aç: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 01123051088

Telefon: 0(312) 305 3001-3002 Faks: 0(312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@belli.kep.tr



BENZERLİK BİLDİRİMİ

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

Rapor Tarihi	: 25-Şub-2023 05:52PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 2022748529
Sayfa Sayısı	: 230
Sözcük Sayısı	: 59580
Karakter Sayısı	: 439405
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 16.02.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Songül DEMİRKAN

Tarih: 12.01.2023

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Songül DEMİRKAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Müşteri Temsilcisi	Avea İletişim Hizmetleri A.Ş. Genel Müdürlük	2008-2012
Öğretim Görevlisi	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü	2012-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Büro Yönetimi Eğitimi / Büro Yönetimi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi	2003-2007
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri / Büro Yönetimi Eğitimi	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2008-2010

Yayımlar:

1. Katıtaş, S., Seylim, E. ve Demirkan, S. (2022). Medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme. *Alanyazın*, 3 (1), 153-175.
2. Demirkan, S. (2019). Eğitim yönetiminde alternatif denetim yaklaşımı: öğretmen portfolyosu değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 49-62.
3. Demirkan, S. (2018). Finlandiya eğitim sisteminden Türkiye'ye mesajlar. *Alnteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 171-195.
4. Demirkan, S. (2017). Akış ve dönüşüm metaforunun eğitim örgütlerine yansımaları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 71-87.