



Türkiye’de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi için Öğrenme ve Öğretme Merkezleri: Yönetim ve Örgüt Yapısı

Teaching and Learning Centers for Faculty Professional Development in Türkiye: Administrative and Organizational Structure

Alev Elçi , Erdem İşeri 

Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Aksaray

Özet

Günümüzde hem küreselleşme hem de tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi süreci nedeniyle tüm eğitim kurumlarının, özellikle de yükseköğretim, dijital dönüşümü zorunlu hale gelmiştir. Dijital dönüşümün gereklerini yerine getirebilmek için akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme, kendini sürekli geliştirme, bilgilerini yenilemelerine ek olarak öğrenme ve öğretme sürecinde pedagojik ve teknolojik yeterliklerini günümüz gereksinimleri ile bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada amaçlanan, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarda bulunan Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin demografik, yönetim ve örgüt yapıları açısından incelenerek yürüttükleri etkinliklerin belirlenmesidir. Bu çalışmada Öğrenme ve Öğretme Merkezlerine ilişkin veriler üç aşamalı bir süreçte toplanarak nitel bir yöntemle analiz edilmiştir. Görüşülen merkezlerden öncü olanlar dışındakilerin çoğunlukla son yıllarda kurulduğu, üniversite üst yönetimine bağlı olduğu ve onlar tarafından desteklendiği, çoğu iş yükünün merkez yöneticileri tarafından üstlenildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanmaya yönelik farkındalıklarının artırılarak merkezlerce düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine yeterli katılımlarının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Dijitalleşme, öğrenme ve öğretmede mükemmeliyet, öğretim elemanı, örgütsel yapı, yönetsel yapı, yükseköğretim.

Abstract

Globalization and the ongoing Covid-19 pandemic have disrupted the way we live, work, and learn, which has resulted in an inevitable digital shift and transformation in education. In addition to the need for lifelong learning, continuous self-improvement, and renewing knowledge, the current digital transformation requires academics to apply their pedagogical and technological skills on their teaching and learning to address the newly-emerging needs. This study aims to determine the demographics, administrative and organizational structures, and the activities of Teaching and Learning Centers that strive to contribute to the professional development of faculty members in Turkish higher education institutions. The data from the centers were collected in a three-step process and analyzed qualitatively. The findings revealed that most of the centers, other than the pioneer ones, were recently established and were affiliated with and supported by university senior management, where the center administrators undertake most of the workload. Therefore, ensuring faculty members' participation in professional development activities organized by these centers is important to increase their awareness of using technology as a tool in teaching.

Keywords: Administrative structure, digitalization, excellence in teaching and learning, faculty members, higher education, organizational structure.

Günümüzde dijital (sayısal) eğitimin küresel ölçekte yaygınlaşması ivme kazanmıştır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının temel görevi, sadece yeterli sayıda nitelikli eğitici yetiştirmek değildir. Bunun da ötesinde “insanoğlunun bilgi düzeyinin üst sınırlarında dolaşarak, yapmış olduğu araştırmalarla bilgiye yeni bilgiler ekleyen, yeni tek-

nolojileri geliştiren, toplumuna aklıyla yol gösteren önderdir” (Başar, 1997, s. 42) kabulü ile hareket eden akademisyenlerin yetişmesine ortam hazırlamaktır. Diğer taraftan, bilişim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi farklı bilgi kaynaklarının ortaya çıkmasını, bilişim hizmetlerinin farklı boyutlarda verilmesini ve farklı bilgilendirme ve öğrenme ortamlarını ortaya çıkarmıştır

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Alev Elçi
Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim
Sistemleri Bölümü, Adana Yolu 9. km,
68100, Aksaray
e-posta: dr.alevelci@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 12(2), 280–295. © 2022 TÜBA

Geliş tarihi / Received: Mayıs / May 9, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Mayıs / May 22, 2021

Bu makalenin atf künyesi / How to cite this article: Elçi, A., & İşeri, E. (2022). Türkiye’de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 280–295. doi:10.2399/yod.21.734565

Bu makale Erdem İşeri’nin Dr. Öğretim Üyesi Alev Elçi danışmanlığında yürüttüğü “Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim yapısı, örgüt yapısı ve kullanılan teknolojiler” adlı yüksek lisans tezinden kısmen alınarak hazırlanmıştır. Demografik bulgular VI International Eurasian Educational Research (EJER) Congress 2019, Ankara’da sunulmuştur.

ORCID ID: A. Elçi 0000-0002-9243-2104; E. İşeri 0000-0003-3012-8593



(Özel, 2016). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının öğretme ve öğrenmeyi mükemmelleştirmek için yenilikçi teknolojilerin yaygın kullanımıyla sonuçlanacak dijital dönüşümü yaparak kalitelerini artırmalarının önemi yadsınamaz. Bu nedenle, yükseköğretimde öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan öğelerin (öğretim elemanı, öğrenci, program, materyal, içerik, donanım vb.) tümünün değişimlere uyum sağlaması gereklidir. Örneğin, Plerce-Friedman ve Wellner (2020) öğretim üyeleri açısından dijital öğrenme ve öğretmenin değişen doğasını tartışarak değişim sürecinde her öğretim üyesinin sahip olması gereken belirli yetkinlikler ve becerileri ortaya koymuşlardır. Mesleki gelişim yoluyla bu nitelikleri kazanan/ kazanacak öğretim elemanlarının 21. yüzyıl beceri ve yetkinlikleri ile donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlamaları beklenmektedir. Ancak Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) ise uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmak için öğretim elemanlarının mesleki gelişimi sürecinde yaşadığı zorluklardan söz etmektedirler. Bunlar, öğretim elemanının bu duruma hazırlıklı olmaması ve çok kısa bir süre içerisinde hiç eğitim görmeden uzaktan eğitim ile ders vermelerinin beklenmesi olarak açıklanmıştır.

Bu çalışmada, yükseköğretimde yönetim ve örgüt yapısı ile dünyada ve Türkiye’de öğretim elemanının mesleki gelişimini araştıran alanyazın çalışmaları özetlenmiştir. Daha sonra araştırmanın problemi ve yöntemi belirlenip, saptanan bulgular ışığında tartışılarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Yönetim, Örgüt Yapısı ve Yükseköğretim

Yükseköğretim hizmeti sunan bir eğitim kurumu olan üniversitelerin yönetimi o kurumun başarısı için en önemli etmenlerden birisidir. Bu nedenle yönetimin temel görevlerinden birisi, örgütü oluşturan bireylerin amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesini sağlamaktır ve başarıya ulaşmak için örgütün sahip olduğu fiziksel ve finansal kaynaklar ile çalışan insan gücünü uygun şekilde bütünleştirmektir (Şahin, 2004). Yönetim yapıları, yönetim sürecindeki (planlama, örgütlenme, yürütme, eşgüdümleme/koordinasyon, kaynak ayırma ve denetim/kontrol) unsurları, görev dağılımlarını, kaynaklardan en verimli ve etkili faydalanma biçimini ve daha iyi bir yönetim için çalışanlar arasındaki ast ve üst ilişkilerini belirler (Çağlar ve Reis, 2007; Tokgöz, 2013). Kurumların etkin işleyişi için çok önemli olan yönetim yapısı, bir kurumun yönetim işleyişinin belirlendiği yol haritasıdır. Örgüt yapısı ise bir örgütün göze çarpan özel yapısı olup haberleşme, bilgi, kurallar, ilişkiler ve uygulamalar ile kuruluşun ana çatısını oluşturur; görev yetki ve kaynak dağılımına bağlı olarak bölümler arasında koordinasyonu sağlar (Demir ve Okan, 2009; Mintzberg, 1979). Örgüt yapısı aynı zamanda örgütte kullanılan farklı teknolojilerin uyumu, performans artırımı ve birey-teknoloji etkileşimini doğru yönetmenin bir yöntemidir. Buna göre, bir kurumda kullanılan

teknolojiler, örgüt yapısını etkilemekte, onun yeni bir biçim kazanmasına neden olmakta ve sonuçta örgüt yapısıyla uyumlu hale gelmesi ile verimlilik artışını sağlamaktadır. Bu yapılar bir örgüt olarak yükseköğretim kurumlarında da geçerlidir.

Türkiye’de yükseköğretim, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile “akademik, kurumsal ve idari” olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir ve tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında bir merkezi yapı oluşturmuştur (YÖK, 2019). Yükseköğretim kurumlarının kalitesinin artırılması bağlamında en önemli etmenler; üniversitelere yüklenen anlam, üniversitelerin yapısal özellikleri ve yönetim biçimleridir. Çelik ve Gür (2014) üniversitelerin işleyiş, yönetim, istihdam ve finansman yetkilerini ellerinde tutan merkezîyetçi yapıları “şemsiye yapı” olarak nitelendirmişlerdir. Bu yapının bulunduğu ülkelerde üniversiteler, dünyadaki yenilikçi akımlar ve değişimleri göz ardı etmeyi, dinamik ve yaratıcı olmak yerine mevcut durumu sürdürmeyi tercih etmektedirler (Başaran, 2016). Başaran’a göre, üniversitelerin başarısında yükseköğretim politikaları ve sistemlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir başka deyişle, yükseköğretim sistemi ve politikalarının belirlenmesinde YÖK’ün birinci dereceden etkili ve sorumlu olduğu söylenebilir.

Tüm devlet ve önemli sayıda vakıf üniversiteleri yönetimde tek bir modeli temel almaktadırlar (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Bu modelin aşırı merkezîyetçi, bürokratik ve özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayışı içerdiği, YÖK ve rektörlerin gereğinden fazla yetkilerinin olduğu tartışılmıştır. Çelik ve Gür (2014) Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin üst yönetimleri ile yükseköğretim kurumlarının yönetim yapılarını incelemişler ve son yıllarda “köklü bir geçmişi olan üniversitelerin” bile yönetim biçimlerinde, dikkati çeken yenilikçi değişim hareketlerinin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Çelik ve Gür değişimin sebepleri arasında; yükseköğretim sisteminin büyüyerek kitlesel ve evrensel bir biçim aldığı ve daha fazla kaynak ihtiyacı doğurduğunu, devletin kamu yönetimi anlayışında değişimlerin olduğunu, uluslararası rekabetin arttığını, yükseköğretim kurumları ile paydaşları olan devlet, iş dünyası ve toplum arasındaki ilişkilerin yeniden belirlenmesi gerektiği ve kaliteye verilen önemin arttığını sıralamışlardır.

Son dönemlerde kalite çalışmaları ve değişime ilişkin yapılanmanın sonucu olarak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında stratejik planlama yaklaşımı giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Baskan’ın (2001) belirttiği gibi “Yükseköğretim kurumları, genel anlamda, toplumun yüksek düzeydeki insan gücü gereksinimini karşılamak, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak, bilimsel araştırmalar yoluyla toplum sorunlarının çözüme kavuşturulmasında yardımcı olmak görevlerini üstlenmiş kurumlar olarak kabul edilmektedir.” (s. 21). Diğer taraftan Öz-

dem (2011), içerik analizi ile incelediği devlet üniversitelerinin üstlendikleri misyonlarını “nitelikli insan gücü kaynağı yetiştirmek” ve “evrensel nitelikte, yeterli ve yetkin bilgiye sahip olmak” şeklinde saptamıştır. Vizyon metinlerinde ise en çok “araştırmaya yönelik hizmetleri” yazdıklarını belirlemiştir. Bunlar yükseköğretimde yapısal değişim ve dijital dönüşüm için öğretim elemanlarının mesleki gelişimini tetikleyen unsurlardır.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi

Dünyada öğretim elemanı mesleki gelişim girişimleri 1970’li yıllarda seminer ve çalıştaylar şeklinde başlamış ve uzun yıllardır geliştirilen farklı modeller üzerinden çalışmaya devam edilmiştir (Lewis, 2013). Son yıllarda yükseköğretimde öğretme becerilerini artırmak için öğretim elemanı mesleki gelişim programları giderek artmakta ve çeşitlenmektedir (Kamel, 2016). Kamel, mesleki gelişimin önemli olmasının nedenlerini, üniversitelerin içinde buldukları mali zorluklar nedeniyle öğretim elemanlarına daha çok sorumluluk düşmesi, öğrenci çeşitliliği (farklı yaş, istek, kültür ve akademik geçmiş), teknolojik fırsatlar ve zorluklar ile öğretim elemanı özelliklerindeki değişiklikler olarak sıralamıştır. Eğitimde ve teknolojiye son gelişmeler geleneksel olarak yıllardır sürdürülen öğretim elemanı mesleki gelişimi programlarının farklılaşmasına neden olmuştur. Bu programlar arasında; kurumlarca desteklenen kendi kendine öğrenme olanakları, akran danışmanlığı, işbirlikçi ders tasarımı, atölye çalışmaları, çevrimiçi eğitim ve kalite güvence değerlendirme etkinlikleri sıralanabilir (Herman, 2012). Günümüzde öne çıkan bazı modeller ise Bilişsel Çıraklık, Öncü Öğretim Elemanları, Mentorluk ve Uygulama Topluluklarıdır (Cox, 2004; Dennen, 2004; Hoffmann ve Dudjak, 2012).

Yurtdışında 1980’li yıllardan başlayarak daha profesyonel olarak ele alınan mesleki gelişim; sonraları resmi yapılara dönüşerek, önce topluluklar sonra merkezler kurulmaya başlanmıştır. Artık birçok kurum oluşturdukları merkezler çerçevesinde, öğretim üyelerinin mesleki olarak mükemmelliğini sağlamak için çeşitli isimlerle öğretim elemanı mesleki gelişim programları düzenlemektedir. Bu nedenle, mesleki gelişim için öğretme ve öğrenme alanlarındaki kurumsal strateji, altyapı ve yenilikçi teknolojilerin kullanımı önem kazanmaktadır. Haras, Taylor, Sorcinelli ve von Hoene (2017) kurumsal bağlamda öğretim mükemmelliğini hedefleyen öğretim elemanı mesleki gelişiminin etkilerini ve sonuçlarını değerlendirmek için bazı boyutlar belirlemiştir. “Merkezlerin başarısı ve üstlenilen kurumsal stratejilerine” ilişkin oluşturulan dört boyut; organizasyon yapısı, merkez konumu, kaynak tahsisi ve altyapısı, programlar ve hizmetlerdir. Amerikan Eğitim Konseyi (ACE, 2017) bu dört boyuttan hareketle *Öğretim Elemanı Geliştirme Merkezi Matrisini* oluşturmuştur. Fink (2013) ise konuyu ulusal boyutta ele alarak, yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanı gelişimi giri-

şimlerini dört düzeyde sınıflandırmıştır: *Düzey 1* - Mesleki gelişim etkinlikleri çok az olan veya hiç olmayan; *Düzey 2* - Kurumların önemli mesleki gelişim etkinlikleri az olan ve öğretim elemanı katılımı isteğe bağlı olan; *Düzey 3* - Oldukça kapsamlı etkinlikleri olan ve yeni öğretim elemanlarının katılımı zorunlu olan; *Düzey 4* - Tüm yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları mesleki gelişim etkinliklerinin sürdürülebilir olması beklenenler. Dünyadaki durum ana hatları ile bu şekilde özetlendikten sonra 1. düzeyde yer alan ülkemizdeki tarihsel süreç aşağıda ele alınmıştır.

Türkiye’de Öğretim Elemanı Mesleki Gelişimi

Türkiye’de yükseköğretimde yönetim yapısı, örgüt yapısı ile teknolojinin bütünleşmesi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Çağiltay vd., 2007; Çalış ve Tokat, 2013; Demir ve Okan, 2009; Doğan ve Altunoğlu, 2014; Gizir, 2007; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Yalçın Tepe ve Adıgüzel (2017) bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim için teknolojik dönüşüm uygulama sürecini, stratejik plan, öğretim elemanı ve yöneticilerin bu dönüşüme yaklaşımlarını baz alarak araştırmıştır. Bu araştırma bağlamında öğretim elemanlarının bu dönüşüme uymaları için geleneksel mesleki uygulamalarını değiştirme ve kendilerini yenileme gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Yükseköğretimde, öncelikle akademik çalışmalar ve son dönemlerde endüstri destekli proje araştırmaları farklı burslar ve teşvikler ile desteklendiği halde öğretim elemanlarının mesleki gelişim konusunda pedagojik ve teknolojik becerilerini artırmayı hedefleyen girişimler daha kısıtlıdır. Eğitimde mesleki gelişim kişinin öğretme, öğrenme, öğretim programı (müfredat) çalışmalarında ve sürekli öğrenmeyi öğrenmede becerilerini geliştirmesidir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Öğretim elemanı mesleki gelişimine ilişkin olarak Türkiye’de 2000’li yıllarda yeterince mesleki gelişim fırsatları olmadığı, ancak o dönemden itibaren yeni bir ilgi alanı olmaya başladığı belirtilmiştir (Odabaşı, 2005). Bu amaçla, bir yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin etkin ve verimli bir şekilde çalışması için öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını belirlemesi ve gidermesi gerekmektedir (Koç, Demirbilek ve İnce, 2015). Benzer amaçla Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (ODTÜ) ve Anadolu Üniversitesinde ihtiyaç analizi araştırmaları yapılmıştır (Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Moeini, 2003; Odabaşı, 2003). Aynı dönemlerde bazı öncü üniversitelerde bu amaca hizmet edecek merkezler kurulmaya başlanmıştır. ODTÜ’de 2009 yılında kurulan iki merkezden biri “Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB)” olup daha sonra 2015 yılında “Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezine (ÖGEM)” dönüşmüştür. Diğer birim olan Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi, öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenme sürecinde yeni öğretim teknolojilerini yaygın, doğru ve etkin olarak kullanılabilmesi ve pe-

pedagojik yetilerini artırmaları için destek vermektedir (Akteke Öztürk, Arı, Kubuş, Gürbüz ve Çağıltay, 2008). İlerleyen yıllarda KKTC’de Doğu Akdeniz Üniversitesinde (DAÜ) teknoloji ile öğretme ve öğrenmeye ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmiştir (Elçi ve Yaratın, 2012). Ekşi (2010) ise ODTÜ’de İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Aynı üniversitede yapılan bir diğer çalışmada, genç öğretim üyelerinin mesleki gelişim gereksinimleri ve düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tercihleri araştırılmış, katılımcıların %45’i eğitim teknolojilerini dersleri ile bütünleştirmek istediklerini belirtmişlerdir (Güneri, Orhan ve Aydın, 2017). Kurulan öğrenme ve öğretme merkezlerinde, öğretim elemanlarına destek olarak öğretimi mükemmelleştirmek amacıyla araştırmalar yapılmıştır (Orhan, Aydın ve Güneri, 2017). Bu çalışmada öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmek isteyen öğretim elemanlarına ders izlencesi hazırlamanın amacı, önemi ve boyutları konusunda yol gösterilmiştir. Öğretim elemanı geliştirme programlarında konular genellikle Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) nasıl kullanılacağı ve Web 2.0 araçlarıyla etkileşim ve işbirliğinin artırılması ile ilgilidir (Akgün-Özbek ve Özkul, 2019).

Son dönemde, teknoloji kullanımının artması dolayısıyla tüm üniversitelerde Uzaktan Eğitim Merkezleri açılmış, bu konu da mesleki gelişimin önemli bir boyutunu oluşturmaya başlamıştır. Merkezlerin bazılarının “Teaching and Learning Center (öğretme ve öğrenme merkezi) misyonu üstlenerek öğretim elemanlarının başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere derslerinde teknolojiyi kullanma, etkileşimli dijital içerik üretme konusunda kendilerini geliştirebilecekleri eğitim paketleri ve buna başvurabilecekleri rezervasyon sisteminin oluşturulması çalışmalarının yürütüldüğü bilgisine ulaşılmıştır.” (Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Bunun yanı sıra Bahçeşehir ve MEF Üniversitelerinde uzaktan eğitim veya tersyüz eğitim felsefesinin ve kavramlarının aktarılması amacıyla yönelik “Online Öğretim Rehberi” ve “Yükseköğretime Tersyüz Yaklaşım: Günümüzün Bilgi Ekonomileri ve Toplamları için Üniversiteleri Tasarlamak [The Flipped Approach to Higher Education: Designing Universities for Today’s Knowledge Economies and Societies]” adlı kurumsal kaynaklar hazırlanmıştır (Şahin ve Kurban, 2016; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). Böylece kurumsallaşma adımları atılmaya başlanmıştır.

Teknoloji alanında ilerlemelerin hızla arttığı günümüzde uzaktan eğitimin yanı sıra eğitim ile teknolojinin bütünleştirilmesinde de yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Taşkıran (2017), günümüzde dijitalleşme hızla gerçekleşirken eğitim kurumlarının bu hızla yetişmekte sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Taşkıran (2017) alanyazından derlediği bu sorunları; öğretimde değişimin çok yavaş gerçekleştiği, öğretim bileşenlerinin

hala aynı olduğu, öğrenme ortamlarının dersliklerin dışına çıkmadığı, öğrenen-öğreten ilişkisinin henüz değişmediği, öğretmenin merkezli olmaya devam ettiği şeklinde sıralanmıştır. Sonuçta, öğrenenlerin daha çok bilgiye daha kolay erişimi nedeniyle, öğretmenin bilgi aktarma işlevinin eski etkisini kaybettiğini belirtmiştir. Yalçın Tepe ve Adıgüzel’in (2017) araştırmalarında yöneticiler, eğitimde teknoloji kullanımına direnç gösteren öğretim elemanlarının varlığına dikkat çekerek, teknolojinin sağlayacağı yararları ve kolaylıklara ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları ise uzaktan eğitim ile verilen derslerin nasıl tasarlanacağı ve kendilerine düşen görevler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, uygulamaya olumlu yaklaşmamaktadırlar.

Günümüzde öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri olduğu vurgulanan ve öğrenme ve öğretme sürecinde giderek daha çok kullanılan teknolojilerden en etkin şekilde yararlanılmasında öğretim elemanlarına önemli bir görev düşmektedir (Elçi ve Vural, 2017). Bununla birlikte öğretim elemanlarının giderek daha çok vurgulanan Endüstri 4.0’a hazır olmak için çok yönlü gelişimi ve Endüstri 4.0’ın kullandığı teknolojiye hakim olması gereklidir (Elçi, Vural ve Elçi, 2017). Ancak, öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik ve teknolojik yetkinliklerin güncel gereksinimlere yanıt vermeye yeterli olmadığı gerçeği yükseköğretimin önemli bir sorunu haline gelmiş ve mesleki gelişim eğitimlerine giderek daha fazla önem verilmesi önerilmiştir (Odabaşı, 2000). Yapılan bir araştırmaya göre, öğretim elemanlarının öğretim alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarının, yetişkinlerde öğrenme psikolojisi ve ilkeleri ile öğretim yöntem ve teknikleri konularında orta düzeyde, buna karşılık teknoloji alanında birçok konuda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Koç vd., 2015). Teknoloji kullanımının giderek artması ve buna bağlı olarak farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ortaya çıkması öğretim elemanlarının gelişim ihtiyaçlarının değişimini de tetiklemiştir.

Hızla artan üniversite, öğrenci ve öğretim üyesi sayısı karşın, öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin yeterince ön plana çıkmadığı söylenebilir. Bu ihtiyaçların giderilmesi amacıyla; az veya hiç öğretim elemanı geliştirme etkinliklerinin olmadığı Fink’in (2013) belirlediği 1. düzeyde yer alan Türkiye’de yapılan çalışmalar resmi çerçeveye konularak bazı kurumsal yapılar oluşturulmaya başlanmıştır. Mesleki gelişim amaçlarına hizmet etmek üzere, 2009 yılından itibaren resmi merkezler farklı adlarla kurulmaya başlanmıştır.

Özellikle Covid-19 sürecinde daha da önem kazanan öğretim elemanlarının mesleki gelişimi, Türkiye bağlamında, bazı araştırmalarda ele alındığı halde bu etkinliklerin sürdürülebilirliğinin ne tür bir yönetsel ve örgütsel yapı içinde sağlanması gerekliliği konusunda çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu araştır-

ma ile, Türkiye’de tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde, öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik yetkinliklerini artırarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak olan “Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM)” olarak anılan, birim, ofis ve benzeri kurumsal yapıların yönetsel ve örgütsel yapıları ile etkinliklerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu kurumların varlığı ve kurumsal etkinliği öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sürdürülebilirliği açısından önemli bir araçtır.

Bu çalışma ile yükseköğretim kurumlarının çatısı altında bulunan ÖÖM’lerin işlevlerinin diğer üniversitelerde yeni kurulacak benzeri birimler için yol haritası oluşturması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ÖÖM yöneticilerinin ÖÖM’lerde neler yapıldığı ve gelecekte nelerin, nasıl ve niçin yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin nitel yöntemle belirlenerek ortaya çıkmasını sağlamaktır.

Problem Cümlesi

Belirlenen Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin (ÖÖM) kurumsal özellikleri ve etkinlikleri nelerdir?

Araştırma Soruları

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik kurulmuş olan Öğrenme ve Öğretme Merkezinde aşağıdaki soruların yanıtları aranacaktır:

- Merkezin tarihçesi, yönetim organları, örgütsel yapısı ve amaçları nelerdir?
- Merkezin, öğretim elemanlarının mesleki gelişimine yönelik yürüttüğü etkinlikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel yöntem uygulanmıştır. Özdemir (2010) nitel çalışmalarda araştırmacının, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu nedenle nitel verinin, bilinmeyen ortaya çıkartabilecek ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak anılan durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Durum çalışmasında araştırmacı tarafından, araştırma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına kadar süren bir iş akışının sonunda veriler toplanır ve analiz yapılır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de 2018–2019 döneminde YÖK (2018) listesinde yer alan 192 yükseköğretim kurumunda kurulmuş ve işler durumda bulunan ÖÖM’ler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada, Kasım 2018’de YÖK’ün resmi internet sayfasından güncel üniversite listesine ulaşılmıştır. Toplam 192 (125 devlet ve 67 vakıf) üniversitenin resmi web sayfalarına erişilerek “öğrenme ve öğretmeye” ilişkin Uygulama ve Araştırma Merkezleri saptanmıştır. Bu merkezlerin amaçları incelenerek öğretim elemanlarının gelişimi, öğrenme ve öğretmenin mükemmelleştirilmesi ve eğitim teknolojilerine ilişkin amaçları ve etkinliklerinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Web taraması sonucu genel olarak bulunan merkezlere yönelik sayılar Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında, ulaşılan 125 devlet üniversitesinde yapılan web incelemesinin sonucunda dört tanesinde ÖÖM’ye yönelik yapılar bulunmuştur. Diğer yandan 67 vakıf üniversitesinin yedisinde ÖÖM’ye yönelik yapıya rastlanmıştır. ÖÖM’ler farklı isimler verilse de öğretimi zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen amaçlara sahiptir. Bazı merkezler, amaçları arasında “öğretim elemanı mesleki gelişimi” konusuna rastlanmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu yapıların buldukları toplam 11 yükseköğretim kurumu ve adları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında üniversitelerin varsa ÖÖM ve yöneticilerinin bilgilerinin kesin olarak belirlenebilmesi ve web taramasının sağlanmasını yapmak amacıyla; devlet ve vakıf üniversitelerinin iletişim bilgileri (rektör ismi, e-posta adresi ve resmi web sayfası) YÖK resmi web sayfasından alınarak üniversitelere e-posta gönderilmiştir. Gelen çok az sayıda yanıtın içinden, sadece üç üniversitede ÖÖM’nin bulunduğu belirlenmiştir. Bazı üniversitelerin de isteği üzerine, Aksaray Üniversitesi (ASÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsüne dilekçe verilerek resmi üst yazı istenmiştir.

Tablo 1. Üniversitelerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin merkez sayıları.

	SEM	YBÖM	UZEM	ÖÖM	YÖÇ	ET	STEM	Toplam
Devlet üniversitesi	107	5	105	4	2	6	6	235
Vakıf üniversitesi	49	2	37	7	4	3	10	112
Toplam	156	7	142	11	6	9	16	347

ET: Eğitim Teknolojileri; ÖÖM: Öğrenme ve Öğretme Merkezi; SEM: Sürekli Eğitim Merkezi; STEM: Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik; UZEM: Uzaktan Eğitim Merkezi; YBÖM: Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi; YÖÇ: Yüksek Öğretim Çalışmaları.



■ **Tablo 2.** Web taraması sonucu devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenme ve öğretme merkezleri.

Üniversite türü	Üniversite adı	Öğrenme ve Öğretme Merkezi adı
Devlet üniversiteleri	Anadolu Üniversitesi	Yaygın Eğitim Uygulama Araştırma ve Merkezi
	Atatürk Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM)
	Yozgat Bozok Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (YÖGEM)
Vakıf üniversiteleri	Izmir Ekonomi Üniversitesi	EKOEGİTİM Öğretme ve Öğrenme Merkezi
	Kadir Has Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	Koç Üniversitesi	Koç Öğretme ve Öğrenme Ofisi (KOLT)
	MEF Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenme Uygulama Araştırma Merkezi (CELT)
	Özyeğin Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	Sabancı Üniversitesi	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi (BAGEM)
	TED Üniversitesi	Öğretme - Öğrenme Merkezi (CTL)

Tüm devlet ve vakıf üniversitelerine Rektörlük aracılığıyla gönderilen resmi yazıya, toplam 86 üniversiteden (68 devlet, 21 vakıf) resmi yazı ile geri dönüş sağlanmıştır. Yanıt gelen üniversiteler içerisinde toplam on üniversitede benzer yapıda, farklı isimde ÖÖM yapısı bulunduğu bildirilmiştir. Web sitesi taramasında ÖÖM’si bulunan; e-posta ve resmi yazıya ÖÖM’nin bulunduğuna ilişkin yanıt veren 16 ÖÖM’nin adları ile oluşturulan çalışma grubu havuzu ■ **Tablo 3’de** gösterilmektedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise çalışma grubu havuzunda bulunan üniversitelere ait ÖÖM’lerin yetkililerine e-posta yazılarak görüşme isteğinde bulunulmuştur.

Görüşme isteğini olumlu yanıtlayan dokuz ÖÖM’den sekiz üniversitenin (iki devlet, altı vakıf) ÖÖM yetkilileri ile görüşmeler yapılmış; ancak bunlardan birisi yalnız öğrencilere hizmet verdiğini belirttiği için bu çalışmaya alınmamıştır. Çalışmada katılımcılar ‘ÖÖM1’, ‘ÖÖM2’, ..., ‘ÖÖM7’ şeklinde

■ **Tablo 3.** Devlet ve vakıf üniversiteleri öğrenme ve öğretme merkezleri.

Üniversite türü	Üniversite adı	Öğrenme ve Öğretme Merkezi adı
Devlet üniversiteleri	Abdullah Gül Üniversitesi	Öğrenme ve Öğrenmeyi Geliştirme Birimi
	Anadolu Üniversitesi	Yaygın Eğitim Uygulama Araştırma ve Merkezi
	Atatürk Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama Ve Araştırma Merkezi
	Boğaziçi Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Merkezi
	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim ve Öğretim Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	ÖGEM-Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Yozgat Bozok Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (YÖGEM)
	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
Vakıf üniversiteleri	Istanbul Bilgi Üniversitesi	Kurumsal Gelişim ve Kalite Koordinatörlüğü Birimi
	Istanbul Okan Üniversitesi	Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi
	Izmir Ekonomi Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
	Koç Üniversitesi	Koç Öğretme ve Öğrenme Ofisi (KOLT)
	MEF Üniversitesi	Öğretme ve öğrenme Uygulama Araştırma Merkezi
	Özyeğin Üniversitesi	Öğrenim ve Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
	TED Üniversitesi	Öğretme - Öğrenme Merkezi (CTL)
	Sabancı Üniversitesi	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi (BAGEM)
Yaşar Üniversitesi	Yenilikçi Öğretme ve Öğrenme Birimi	

Tablo 4. Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM) yetkililerinin demografik özellikleri.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Tecrübe	5 Yıl	3,5 Yıl	8 Yıl	9 Yıl	1 Yıl	2 Yıl	2 Yıl
Kadro	Akademik	Akademik	Akademik	İdari	İdari	Akademik	Akademik
Çalışma periyodu	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı
Ünvan	Dr.	Dr.	Prof. Dr.	Öğr. Gör.	Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Prof. Dr.
Uzmanlık	Eğitim	Eğitim	PDR	-	Teknoloji	Eğitim	Eğitim
Merkezdeki rolü	Müdür	Müdür	Müdür	Müdür	Uzman	Müdür	Müdür

kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4’de belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını oluşturmak için Haras ve diğerlerinin (2017) ile Amerikan Eğitim Konseyi (ACE, 2017) çalışması kullanılarak araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Sorular ilk önce İngilizce ve Türkçe’yi iyi derecede bilen bir dil uzmanı akademisyen tarafından düzeltilmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme formu üç farklı konu uzmanına gönderilerek, onların görüşleri doğrultusunda toplam 14 ana madde ve 73 alt maddeden oluşacak şekilde son haline getirilmiştir. ASÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına yapılan 2019/29 protokol sayılı araştırma başvurusu 22.02.2019 tarihinde incelenerek etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir ve bu araştırmada katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara Bilgilendirilmiş Onay Formu okutulmuş ve onaylamaları durumunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme tekniği, yapılan kişinin bireysel davranış ve tepkileri ile bunların nedenlerinin anlaşılması için bir olanak sağlar. Bu bağlamda, görüşme yapılan kişilerin kendi ağzlarından deneyimleri, anlatım tarzı, anlamlandırmaları ve açıklamaları daha anlaşılır bir hale gelmektedir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasının sonunda işlerliği belirlenen ÖÖM’lerin yöneticilerine erişilerek görüşme türü tercihlerine göre internet üzerinden veya yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. İnternet üzerinden Blackboard Collaborate ve Skype kullanılarak görüşülmüştür. Sadece bir katılımcı son anda iş yoğunluğunu öne sürerek yanıtını yazılı olarak göndermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Başkale’ye (2016) göre, araştırma içgeçerliliği sorunu “Araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan

kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir” (s. 24). Bu nedenle içgeçerliliği sağlamak için katılımcı teyidi yapılmıştır. Bu durumda araştırmacıların varsayım yapmadıkları veya yanıtları yanlış anlamadıklarından emin olunur. Ayrıca dışgeçerliliği sağlamak için ise amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla, temalara ait kodlar ham verilerle birlikte biri araştırmacı ve diğeri danışmanı olmak üzere her iki araştırmacı tarafından ilk önce ayrı ayrı, sonra birlikte incelenmiştir. Çünkü, Baltacı’ya (2017) göre “Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumu olanaksızdır. Böylesi bir durumla baş edebilmek için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir.” (s. 8). Kodların karşılıklı doğrulanması yoluna gidilmiş ve tarafların üzerinde görüş birliğine vardıkları ve görüş ayrılığı olan konu ve terim sayısı belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) yarı yapılandırılmış görüşmelerde güvenirliliği sağlamak amacıyla belirlediği formül kullanılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır:

$$\text{Uzlaşma yüzdesi} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Bu hesaplamalar sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için ulaşılan güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda toplam uzlaşma yüzdesinin %87 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre uzlaşma yüzdesinin en az %80 olması beklenmektedir.

Bu araştırmada veriler, içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenmiş veya toplanan verilerden ortaya çıkacak temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. İçerik analizinde temel olan, benzer verileri aynı tema içerisine alarak daha net bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde bulunan bulgular içerik analizinde daha derinlemesine bir incelemeye alınır ve betimsel analizde keşfedilmeyen temalar bu analiz türünde fark edilebilir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Nitel analiz sürecinde Lichtman’ın (2010) Üç K Veri Analizi

(Kodlar, Kategoriler, Kavramlar) adım adım kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken öncelikle belirli kodlamalar oluşturulmuş ve sistematik bir biçimde konularına göre sınıflandırılmıştır. Sonraki adımda ise temalar ve alt temalar belirlenerek belli konulara verilen yanıtların benzer durumlarına ve farklılıklarına göre ele alınmıştır. Elde edilen verilerle beş ana tema oluşturulmuştur (■ Tablo 5).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü aşamasında yapılan görüşmelerin “Öğrenme ve Öğretme Merkezleri Kuruluşu”, “Yönetim ve Örgüt Yapısı”, “Öğretim Elemanları”, “Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler” adlı ana temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Amaçlar ve Hedefler

Birçok ÖÖM yöneticisi, merkez amaçlarının öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek, zenginleştirmek, geliştirmek, mükemmelleştirmek, kalitesini artırmak ve niteliklendirmek olduğunu söylemiştir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerinde amaçlarının kurumun stratejik hedefleri ile paralel olduğunu ve eğitilecek hedef kitlenin hem öğretim elemanları hem de öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir:

- “... üniversitemizin stratejik hedeflerinden biri olan eğitimde mükemmeliyetçilik hedefi doğrultusunda kuruldu.” [ÖÖM2]
- “O dönemde üniversitedeki öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacıyla hem öğrencilere hem de öğretim üyelerine gerekli eğitimi vermek üzere kurulmuş bir merkez.” [ÖÖM5]

Bazı ÖÖM yöneticileri ise kuruluş amaçlarının pedagojik açıdan yeni öğrenme ve öğretme modellerini araştırmak ve bunları uygulamaya koymak olduğunu söylemişlerdir:

- “Öğretim üyelerinin pedagojik becerilerini artıracak, öğrencilerin de öğrenmeye yönelik farkındalıklarını artıracak faaliyetler üzerine kurulmuş bir merkez.” [ÖÖM5]

ÖÖM yöneticileri merkez amaçlarının buldukları üniversitelerin amaçları ile aynı doğrultuda olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Bu bildirim, Şahin’in (2004), iyi bir yönetimin görevi, örgütü oluşturan bireylerin amaçları ile örgütün amaçlarının örtüşmesini sağlamaktır görüşü ile uyusmaktadır.

Misyon ve Vizyon

ÖÖM yöneticileri merkez amaçlarında olduğu gibi, misyon ve vizyonlarının da çoğunlukla kaliteli eğitim, nitelikli eğitim, yenilikçi ve teknolojik eğitim konusuna yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bir ÖÖM yöneticisi misyonları ile ilgili olarak kaliteyi artırma konusuna vurgu yaparak şu yanıtı vermiştir:

- “Aslında bizim amacımız, tabii ki verdiğimiz eğitimin çıktılarını alan öğrencilere en kaliteli eğitimi sunmak. Bunu ya doğrudan

■ **Tablo 5.** Öğrenme ve Öğretme Merkezi yapıları ve etkinliklere ilişkin temalar ve alt temalar.

Temalar ve alt temalar
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme ve Öğretme Merkezleri Kuruluşu<ul style="list-style-type: none">- Amaçlar ve Hedefler- Misyon ve Vizyon- Hizmet Grubu- Fiziksel Altyapı
<ul style="list-style-type: none">• Yönetim ve Örgüt Yapısı<ul style="list-style-type: none">- Yönetim Karar Organları- Merkez Örgütlenmesi- Çalışan Personel- Etklilik ve Verimlilik
<ul style="list-style-type: none">• Öğretim Elemanları<ul style="list-style-type: none">- Mesleki Gelişim İhtiyaçları- Eğitim Programları ve Etkinlikler- Mesleki Gelişim Yöntemleri ve Modelleri
<ul style="list-style-type: none">• Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler

merkezimizin sağladığı eğitimler ile doğrudan sağlamaya çalışıyoruz ya da bocalarımızı bir takım becerilerle donatarak dolaylı olarak öğrencilere katkıda bulunuyoruz. ...öğretim kalitesini artırmak için eğitim ve destek hizmetlerini sağlamak.” [ÖÖM2]

Hizmet Grubu

ÖÖM yöneticileri hizmet gruplarını, yukarıda belirttikleri amaç, hedef, misyon ve vizyonları doğrultusunda belirlemişlerdir. Hedef kitlesine ilişkin olarak ÖÖM’lerin daha çok lisans öğrencilerine, öğretim elemanına destek olmanın yanı sıra yüksek lisans ve doktora öğrencilerine de hizmet vermek olduğu belirlenmiştir. ÖÖM yöneticileri hizmet verdikleri hedef kitlesine ilişkin olarak şunları söylemişlerdir:

- “Genel katılıma açık yapıyoruz...eğitime uygun olan herkesi çağırıyoruz. Tek ayırt edici yönümüz öğrencilere ayrı eğitim, öğretim elemanına ayrı eğitim.” [ÖÖM2]
- “Akademisyenlerin tamamı. Hoca sayımız çok olduğu için bölüyoruz öncelik olarak kuruma yeni başlamış öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve öğrenciler.” [ÖÖM5]

ÖÖM yöneticileri çalışmalarını kendi üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanı ve eğitim alan öğrencilere yönelik planladığından dolayı başka üniversitelerin katılımını sağlamak konusunda ayrıca bir çalışmaları olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci sayıları çok fazla olduğu için sadece kendi öğrencilerine destek veriyor da olabilirler. Alınan yanıtlara göre ilk kurulan ÖÖM’lerin daha tecrübeli olduğu için diğer ÖÖM’ler ile iletişim içerisinde oldukları ve birbirlerini destekler nitelikte çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir.

Fiziksel Altyapı

Fiziksel altyapı ve donanım olarak hizmeti kullanıcılara ulaştıran mekanlar, cihazlar ve teknolojiler sorgulanmıştır. Biri hariç, tüm ÖÖM'lerin kampüsün içinde bir odasının bulunduğu ve ulaşılması rahat merkezi bir konumda olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde tüm ÖÖM'lerin eşgüdüm sağlanan ayrı bir teknoloji biriminden teknolojik destek aldığı tespit edilmiştir. ÖÖM ile arasında eşgüdüm sağlanan teknoloji birimlerinin isimleri değişkenlik gösterse de yapılan iş ve destek konusunda birbirleri ile benzerlik göstermektedir. ÖÖM'lerin altyapı özellikleri verilen yanıtlara göre Tablo 6'da listelenmiştir. Tablo incelendiğinde ÖÖM'ler arasında fiziksel altyapı açısından çok büyük farklılıklar olmadığı anlaşılmaktadır. Yedi merkezden dört tanesi ÖÖM2, ÖÖM3, ÖÖM4 ve ÖÖM5 belirtilen tüm fiziksel altyapıları barındırmaktadırlar. Bu bulgu yeni merkezler için olumlu bir model oluşturabilir.

Yönetim Karar Organları

ÖÖM'lerin yönetim yapısı ve işleyişi konusunda yapılan görüşmelerde hepsi doğrudan rektörlüğe bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Sadece bir ÖÖM yöneticisi, başka bir ofisin alt birimi olmasına karşın doğrudan rektörlüğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Tüm ÖÖM'lerin görüş ve onay merci rektörlüktür. Bazı ÖÖM yöneticilerinin organizasyon yapısına yönelik yanıtları şu şekildedir:

- “Biz küçük bir üniversiteyiz. Yönetim yapısı hiyerarşik büyümeye engel değil. Merkez doğrudan rektöre bağlıdır.” [ÖÖM1]
 - “... araştırma ve uygulama merkezi üniversitemizde toplam 8 merkez var ve hepsi rektörlüğe bağlı birimlerdir. Rektör – Rektör Yardımcısı – Merkez” [ÖÖM2]
- Bir ÖÖM yöneticisi ÖÖM kurulmadan önce farklı bir kuruluş olarak işe başladıklarını, belli bir tecrübe birikiminden sonra merkezin hayata geçirildiğini belirtmiştir:
- “İlk [x] kuruluşunda görev aldım 6 yıl çalıştım sonrasında merkez haline getirdik ben 2 yıl [farklı bir üniversitede] görev aldım. ... deneyim olarak 8 yıl tecrübe diyebiliriz.” [ÖÖM3]

Tüm merkezlerin rektörlüğe bağlı olması yönetimin desteğini almaları ve daha esnek kararların alınabilmesi açısından olumlu ve işlevsel olabilir. ÖÖM'lerin kuruluş aşamasında farklı birim veya ofis olarak çalışmaya başlaması ve öğrenme ve öğretme ile ilgili ihtiyaçların ve neler yapılabileceğinin belirlenmesinden sonra merkeze dönüşmesi yeni kurulacak ÖÖM'ler için iyi bir model olabilir.

Merkez Örgütlenmesi

Örgüt; kurum içi haberleşme, bilgi akışı, kurallar ve kişiler arası ilişkilerden oluşan bir yapıdır. ÖÖM'lerin örgütsel yapısı sorulduğunda birçok ÖÖM yöneticisi amaçlarının “Usul ve Esaslar veya Yönetmelik” ile açıkça belirlendiğini belirtmiştir. Bir ÖÖM yöneticisi örgütsel yapının düzenlenme aşamasında olduğunu, bir ÖÖM yöneticisi de olmadığını söylemiştir:

- “Yapılacak işlerin sırası var, takvimi var. Ona göre takip ediyoruz. Bir kısmı sözel bir kısmı da bazen anlık işler çıkar; mesela, o işi ele alır bir prosedür hazırlar o işi yaparız. O nedenle her şey için bir iş akış şemamız prosedürümüz yok. Ama rutin işlerimiz için var.” [ÖÖM3]
- “... Çalışan herkesin belirli bir rolü var, ilgili kişiyi biliyorlar, gidip o kişiden yardım alıyorlar ve ona soruyorlar.” [ÖÖM1]

Yetki ve sorumluluklara ilişkin olarak; bazı merkezlerde iş tanımlarının olduğu, bir merkezde ise herkesin görevlerini kendilerinin yaparak belirledikleri, bir merkezde de yetki ve sorumlulukların sadece sözel olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Bu durumda, ÖÖM'lerin kurulmasında resmi kuralların temel alındığı, ancak gündelik akışa göre yapıda düzenlemeler yapıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışan Personel

Çoğu ÖÖM yöneticileri akademik personel iken iki üniversitede yöneticiler idari personel olarak çalışmaktadır. Dört ÖÖM'de ise hem akademik hem de idari personel çalışmaktadır. ÖÖM'lerde çalışan akademik ve idari personelin demografik özelliklerine ilişkin yanıtlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin (ÖÖM) fiziksel altyapı özellikleri.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Kampüs içi	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bina / Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Oda	Yok
Merkezi konum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Çalışan sayısına yeterli alan	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	-
Eğitim yeri	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	-
Teknolojik destek	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Web sayfası	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet
Eşgüdüm sağlanan teknoloji birimi	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet



ÖÖM’lerin sadece bir tanesi hariç tümünde personel tam zamanlı çalışmaktadırlar. Bir ÖÖM’de ise çalışanlar yarı zamanlı olarak faaliyet göstermektedir. Tam zamanlı çalışan sayısı 6–7 kişi olan ÖÖM olduğu gibi sadece bir yarı zamanlı çalışan olan ÖÖM de vardır. Üç ÖÖM’de ise yarı zamanlı çalışan asistan öğrenci bulunmaktadır. Tam zamanlı çalışan olmayan bir ÖÖM yöneticisi bu konu ile ilgili şu şekilde yanıt vermiştir:

- “Sürekli olarak bir öğrenci çalıştırmıyoruz. Ama İşkur aracılığı ile bazen istihdam edebileceğimiz öğrenci kadroları oluşabiliyor. Bu da devamlı olan bir durum değil mesela bu sene 3 aylığına 3 tane öğrencimizi istihdam edebildik burada, bundan önce de 2 yıl önce istihdam etmiştik.” [ÖÖM2]

Bulgulara göre, ÖÖM çalışanlarının uzmanlık alanları eğitim, psikoloji ve teknoloji gibi alanlar olup eğitim kökenliler diğer alanlara göre daha fazladır. Merkez çalışanlarının özel olarak “öğretim elemanı mesleki gelişimi” konusunda eğitim almadıkları, ancak belirli bir kısmının hem yurt dışı hem de üniversitede düzenlenen eğitimlerden faydalandıkları anlaşılmıştır.

Etkililik ve Verimlilik

Merkezde etkililik, planlar çerçevesinde hedeflere ulaşmak; verimlilik ise ortaya çıkan çalışmalara daha çok kişinin katılımı ve memnuniyeti ile karşılığı alabilmek olarak açıklanabilir. Hemen hemen tüm merkezler etkililik ve verimlilik düzeylerini, yürütülen etkinlikler sonunda veya yıl sonunda değerlendirmektedir. Bir ÖÖM yöneticisi değerlendirmelerle ilgili şunları söylemiştir:

- “Evet değerlendiriliyor. Mutlaka geri bildirim formu alıyoruz eğitim sonrasında, onun dışında tabii sözel değerlendirmeler var. Fakültelerimizle görüşmeler yapıyoruz. Merkez yöneticileri olarak fakülte yöneticilerinden randevu alarak onlarla görüşmeler yapıp değerlendirmeler yapıyoruz; bu şekilde yapılabilir.” [ÖÖM2]

ÖÖM yöneticileri, amaçlarına ulaştıklarını etkililik ve verimlilik değerlendirmeleri ile belirliyor olabilirler. Ayrıca toplantılar yapılması, değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması gelecekte yapılacak çalışmaların planlamalarını yaparken yöneticilere en iyi yol gösterici olacaktır.

Tüm ÖÖM’lerde programa katılımı artırmak için yapılan belirli çalışmalar vardır. Ancak bunların sonuçta başarılı olduğu söylenemez:

- “Herkesin bir atölye çalışmasına katılmasını önermek etkin bir çözüm olmadı. Küçük küçük ama daha sık atölye çalışmalarını yapmak daha uygun bir çözüm oldu. Ama eğer atölye çalışmasını yapan bir dekan ise durum farklı oluyor, herkes gelebiliyor.” [ÖÖM1]
- “Aynı eğitimi iki ya da üç defa farklı gün ve saatte tasarlayarak ilan ediyoruz programı ama yine de uymadı diyen olursa bireysel olarak ulaşıyoruz.” [ÖÖM2]
- “Konferans salonunda yapmak yerine daha butik ibtiyaçta bulunan hocalarımıza yönelik 30 kişilik, tartışılabilir hem siz anlatın hem biz anlatalım gibi çalışmalar yapıyoruz. Küçük amfi-lerde daha samimi ortam kurarak çözümler oluşturuyoruz.” [ÖÖM5]
- “Hocaların tecrübelerini paylaşması.” [ÖÖM6]

ÖÖM yöneticileri, eğitimleri küçük bölümlere ayırarak veya farklı zamanlarda aynı eğitimi tekrarlayarak öğretim elemanlarının katılımını artırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının ders programlarından dolayı katılmadıkları eğitim programlarına katılmalarını sağlamak için uygun bir yöntem olabilir. Yöneticiler, eğitim gruplarını bölerek daha az sayıda katılımcı ile daha verimli etkinlikler düzenlemeyi tercih edebilirler.

Öğretim elemanlarının yüzde kaçına ulaşıyor, sorusuna yanıtlar ÖÖM’den ÖÖM’ye değişkenlik göstermiştir. ÖÖM’lerin öğretim elemanlarına erişimi için net bir rakam verilmemekle birlikte %2.5’ten başladığı, teknoloji eğitimlerinde ise bu oranın %70–80’lere ulaştığı belirtilmiştir.

Mesleki Gelişim İhtiyaçları

ÖÖM yöneticileri tarafından mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamak için hangi eğitim programlarının verileceğinin belirlenmesinde genellikle bölüm başkanlarından ve öğretim

■ **Tablo 7.** Öğrenme ve Öğretme Merkezi (ÖÖM) çalışan sayıları ve kadroları.

	ÖÖM1	ÖÖM2	ÖÖM3	ÖÖM4	ÖÖM5	ÖÖM6	ÖÖM7
Tam zamanlı	4	3	6	-	2	-	7
Kısmi zamanlı	-	-	-	-	-	1	-
Akademik personel (Kadro)	2	2	6	1	-	1	4
Uzman personel (İdari kadro)	2	1	-	3	2	-	3
Öğrenci çalışan (Asistan)	4	-	1	-	-	1	-
Çalışan sayısının yeterliliği	Hayır	Hayır	Evet	-	Evet	Evet	Evet
Yönetici tecrübesi (Yıl)	5	3.5	8	9	1	2	2

elemanlarından gelen taleplerin göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Ayrıca fakültelerde ve bölümlerde öncü bir hocanın kullandığı yenilikçi yazılım araçlarının, diğer hocalar ile paylaşılması amacıyla seçildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bir ÖÖM yöneticisi, programları belirlerken zaman, kapasite vb. unsurlara dikkat edildiğini söylemiştir:

- “Mutlaka detaylı bilgi sağlanıyor. Öğrenme çıktıları belirtiliyor. Ulaşılabilir olmaya dikkat ediyoruz. Hocaların yükü çok fazla olduğu için doğal olarak zamanlamaya çok dikkat ediyoruz. Her oturumu 2 veya 3 kez tekrar eden farklı günlerde ve zamanlarda tekrar eden şekilde tasarlıyoruz ki daha fazla hocaya erişebilelim. Süreyi kısıtlı tutmaya çalışıyoruz. İş yükü ve yoğunluğunu düşünerek o yüzden modüler bir şekilde tasarlıyoruz eğitimleri. Bir oturumda yoğunla bilgi vermektense küçük haplar şeklinde veriyoruz. Az ama ihtiyaca göre olmasına önem veriyoruz.” [ÖÖM2]

ÖÖM yöneticileri, öğretim elemanlarına yönelik etkinliklerin planlamalarını yaparken, öğretim elemanının uygulama ve programlara katılma kısıtlarını değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, yöneticiler yapılan etkinlikler sonucunda geri bildirimler alarak sonraki etkinlikler için daha akılcı planlamalar yapabilirler.

ÖÖM yöneticileri, öğretim elemanlarına yönelik programlarını oluştururken çoğunlukla ihtiyaç analizleri ve istekler doğrultusunda planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı ÖÖM’ler ise resmi olmayan veya sözlü geri bildirimlerin değerlendirilmesi ile ihtiyaç analizleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

- “... her seminer veya çalışmadan sonra bir değerlendirme formu dağıtıyorum ‘Başka bildiğiniz programlar var mı? Ne gibi programlar istersiniz?’ gibi sorular yöneliyorum. Resmi olmayan ihtiyaç analizi diyelim biz.” [ÖÖM6]

Yöneticiler, görüşlerde ihtiyaç analizi için ayrı bir araştırma yapılmasından daha çok, her kademede yönetici ve öğretim elemanlarından alınan sözlü geri bildirimlerin ve yapılan mesleki gelişim etkinlik değerlendirmelerinin kullanıldığını bildirmişlerdir.

Eğitim Programları ve Etkinlikler

ÖÖM’lerde çoğunlukla öğretim elemanlarına yönelik olarak eğitim teknolojileri kullanımı, üniversite eğitiminde pedagojik yaklaşımlar, yeni öğretim elemanlarına oryantasyon seminerleri, öğrenme yöntem ve stratejileri, öğrenci ile iletişim, Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) kullanımı gibi eğitimler düzenlenmektedir:

- “Yılda iki kez dönem başlarında iki günlük atölye çalışmaları yapılıyor. Yeni başlayan öğretim üyelerine. Yani iki tür etkinliğimiz oluyor. Biri tersyüz eğitim ile ilgili, ikincisi teknolojiyle ilgili. ÖYS, Blackboard gibi.” [ÖÖM1]

ÖÖM’lerde eğitim programları sonucunda öğretim elemanlarının uygulamadaki başarılarının ödüllendirilmediği be-

lirtirilmiş. Sadece bir yönetici üniversite çapında ödüllendirme yapıldığını açıklamıştır:

- “Öyle bir sistem yok, ama genel üniversitemizin yılın eğitimcisi ödülü var bizim hocalarımıza eğitimde iyi performans gösteren hocalara bu şekilde bir ödül var.” [ÖÖM3]

Öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme süreci için mesleki gelişimine yönelik öncelikli ihtiyaç alanlarının neler olduğu sorusuna ÖÖM yöneticileri farklı yanıtlar vermişlerdir: Tersyüz eğitim, pedagojik olarak sınıf yönetimi, etkili geri bildirim verme, ölçme değerlendirme, proje yazma eğitimleri, aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, beyin tabanlı öğrenme ve problem tabanlı öğrenme belirtilenlerden bazılarıdır.

Bir ÖÖM yöneticisi teknolojinin bir amaç değil bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulayarak şöyle bir yanıt vermiştir:

- “Dijital platformlar (e-book, videolar, animasyonlar) muhteşem. Ancak bazı öğretim üyeleri bunları geleneksel kitaplar gibi kullanıyor. Eğer kullanıyorsanız, bunu müfredata nasıl entegre edeceğimiz de önemli. Küçük bir üniversitede derslerin nasıl verildiğini, öğrencilerin nasıl kullandığını, memnuniyet seviyesini öğrenmek çok kolay.” [ÖÖM1]

Yeni bir teknolojiyi kullanmak için aynı zamanda onun eğitime nasıl uyarlanacağına da iyi bilinmesi ve değerlendirilmesi gerekebilir.

Mesleki Gelişim Yöntemleri ve Modelleri

ÖÖM’lerin düzenleyici olarak yer aldıkları ve öğretim elemanlarının aralarında yaptıkları tartışma etkinlikleri, uygulama grupları, mentorluk ve akran desteği gibi mesleki gelişim yöntem ve teknikleri bu bölümde incelenmiştir. Merkezlerin hemen hepsinde uygulama gruplarının oluşturulmadığı yanıt alınmıştır:

- “‘Learning Communities’ şeklinde bir yaptımız yok bizim. Ama bir araya geldiğimizde kabve saatinde konuşuyoruz, tartışıyoruz. Öyle bir yaptımız yok henüz.” [ÖÖM3]

ÖÖM’ler henüz gelişmekte olan bir yapı olduğundan farklı yöntemler planlama aşamasında olabilir. Bir ÖÖM yöneticisi eğitim teknolojileri konusunda mentorluk hizmetlerinin olduğunu belirtmiştir:

- “... eğitim teknolojileri kurulunda da öğretim üyeleri var. Her akademik yıl bir kere onları toplayıp genel bir çalışma yapıyoruz. Onlar daha sonra akademik yıl içerisinde kendi enstitülerinde, fakültelerinde meslek yüksekokullarında diğer öğretim üyelerine destek sağlıyorlar.” [ÖÖM4]

- “Öğretim elemanı danışmanlık (mentorluk) programı [Instructor Mentorship Program] ile yeni işe başlayanlar ile tecrübeli öğretim elemanları eşleştirilmektedir.” [ÖÖM1]

Bazı ÖÖM yöneticileri kahve toplantısı, eleştirel okuma vb. tartışma grupları oluşturduklarını söylemiştir:



- “Öğle yemeği aralarında yarım saatlik fakülteye özel tartışma grubu gibi faaliyetler düzenledik ancak hocalar fakülteye özel de olsa bölüme özel de olsa katılım yine yetersiz oldu.” [ÖÖM6]

Her ne kadar şartlar öğretim elemanlarına yönelik şekillenirse de ÖÖM yöneticilerinin öğretim elemanının katılımından kaynaklı memnuniyet düzeyleri düşük olabilir.

Bazı ÖÖM’lerde akran desteği uygulaması bulunmaktadır:

- “Özellikle teşvik edilmiyor ama öğrendikleri şeyleri birbirleriyle paylaşıyorlar. Yapılandırılmış bir akran desteği yok.” [ÖÖM6]
- “Akran ders değerlendirme uygulaması var.” [ÖÖM3]
- “[Farklı bir Merkez] ile daha çok etkileşim oluyor. Başka üniversitelerden destek almak değil de daha çok edindiğimiz bilgiyi paylaşmak şeklinde. [Farklı Bir Merkez] ile işbirliği içindeyiz ama.” [ÖÖM3]

Geleceğe Yönelik Görüş ve Öneriler

Bu bölümde, görüşülen yöneticilerin ÖÖM ile ilgili görüş ve önerileri yer almaktadır. Bir ÖÖM yöneticisi Türkiye’de araştırmanın önemli olduğunu ancak eğitimin ikinci plana atıldığını, artık eğitim kısmına da önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- “... eğitimin daha bilimsel, güncel ve daha yenilikçi hale gelmesi o bilginin de eğitime entegre edilmesi bunu yapabildiğimiz ölçüde hedefimize ulaşmış hissedeceğiz kendimizi.” [ÖÖM3]

Bir diğer ÖÖM yöneticisi ise teknolojiyi kullanmış olmak için kullanmanın fayda sağlamayacağını işin pedagoji tarafının da yönetilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir başka ÖÖM yöneticisi de kullanılan ÖYS’nin dinamik hale getirilerek öğrenimin ve öğretimin ihtiyaçlarını giderecek düzeye yükseltilmesini düşündüklerini belirtmiştir.

Tartışma

Bu araştırma sürecinde, Türkiye’deki 192 yükseköğretim kurumundan yedi devlet üniversitesi ile dokuz vakıf üniversitesinde, toplam 16 ÖÖM saptanmıştır. Bunların içinden ikisi devlet, altısı vakıf olmak üzere sekiz üniversitenin ÖÖM yöneticileri ile görüşme yapılarak yedisi araştırmaya dahil edilmiştir. Öncü ÖÖM’ler girişim fikri olarak ilk planlamalarına 2005 yılında başlamış, birim olarak çalışan yapıların ilk örnekleri 2009’lu yıllarda kurulmuştur. Uygulama Araştırma Merkezi olarak aktif çalışma yürüten resmi yapılar ise 2015 yılından itibaren faaliyete geçmiştir. Günümüzde birçok merkez farklı isimlerle ama benzer amaçlarla hizmet ve destek vermeye devam etmektedir. Bu tür araştırmaların ve ilk merkez çalışmalarının başlamasının üzerinden yaklaşık 15 yıl geçmesine rağmen sayıları beklenen hızda artmamıştır. Ancak YÖK kalite çalışmalarının ve Covid-19 pandemisi döneminin merkez kurulum girişimlerini son yıllarda artırdığı gözlenmiştir.

ÖÖM’ler kuruluş amaçları ve hedeflerini kurumlarının stratejik hedefleri ile uyumlu olarak, yeni yaklaşımlarla öğrenme ve

öğretme sürecini mükemmelleştirmek ve kalitenin artması olarak belirtmişlerdir. YÖK (2015a, 2015b) yeni ve gelişen teknolojiyi etkin olarak kullanacak öğrenciler yetiştirmek amacıyla yükseköğretimde kaliteyi artırma çalışmalarına başlamıştır. Bu bağlamda, ÖÖM’ler öğrenme ve öğretme sürecinde yukarıda belirtilen amaçlara yönelik etkinlikler geliştirmektedirler. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarda belirlenen öğretimde değişimin gerekliliği ile paraleldir (Orhan vd., 2017; Taşkıran, 2017; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017). ÖÖM’lerin ortak vizyonlarının öğrencilerin dijital çağa uyumlu olacak şekilde kaliteli, nitelikli, yenilikçi ve teknoloji ile zenginleştirilmiş eğitim almalarını sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Böylece, eğitimde ulusal ve uluslararası üniversiteler içinde ön plana çıkmak istediklerini belirtmişlerdir. ÖÖM’lerin asıl odaklandıkları öğrencinin öğrenme sürecini geliştirmek ve zenginleştirmektir. Bunu da öğretim elemanlarının gelişimini sağlayarak yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu durum, Turan ve Çolakoğlu’nun (2008) vurguladığı öğretim elemanlarının bilişim teknolojilerinden faydalanarak, yükseköğrenimin gelişmesine ve gelişmiş ülkelerin seviyelerine çıkmasına katkıda bulunacakları bulgusu ile örtüşmektedir. ÖÖM’lerin özellikle kuruma yeni başlayan öğretim elemanlarına öncelik vermesi, yeni öğretim elemanlarının kurum kültürüne uyum sağlamasına ihtiyaç duyduğundan dolayı olabilir. Zira; Gümüş ve Gök (2016) de çalışmalarında, göreve yeni atanan öğretim elemanlarının kurumda karşılaştıkları en önemli problemlerin kurumsal yapı, işleyiş ve kültür ile ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın başladığı Kasım 2018 döneminden bu yana yeni ÖÖM’lerin kurulduğu, var olan ÖÖM’lerin kapandığı veya yöneticilerinin sık değiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca birçok ÖÖM’nin ilk web taraması sırasında bulunan web sayfalarında erişime açılma, kapanma veya güncellenme gibi değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu hareketlilik, ÖÖM’lerin örgüt yapılarının üniversitelerin bulunduğu koşullara göre değişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya konu olan ÖÖM’lerin henüz üniversite içerisinde eğitim amaçlı hizmet binalarının bulunmaması bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Hizmet binalarının olmamasının hedef kitle ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Hizmet ettikleri hedef kitle büyüdükçe kendilerine ait fiziki konumlara sahip olabilecekleri beklenmektedir. Buna karşın çalışma ofisleri öğrenci ve öğretim elemanları tarafından rahatlıkla ulaşılabilir konumdadır.

ÖÖM’lerin kendi fikirlerini uygulamaya koyabilen, kendi kararlarını alabilen ancak temelde rektörlüğe doğrudan bağlı olan birimler olduğu söylenebilir. Bu durumun, üniversitelerin merkezîyetçi yönetim yapısından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, Çelik ve Gür’ün (2014) “şemsiye yapı” olarak nitelendirdiği merkezi yapı ile Özer ve diğerlerinin (2011) çalışmaları ile örtüşmektedir. Özer ve diğerleri çalışmalarında yükseköğretimde uygulanan merkezîyetçi ve bürokratik modelde

rektörlerin yetkilerinin fazla olduğuna dikkat çekmektedirler. Yaman ve Özdemir (2016) de araştırmalarında, rektörlerin finansal kaynak kullanımlarında “geniş takdir” haklarının olduğunu ve dolayısıyla “kurumsal standartların” gerektiği kadar işlevsel olmadığını ifade etmektedirler. Aslında bu şekilde olması yeni kurulan birime sağlanacak akademik, idari ve mali hakların daha esnek olması için yararlı olabilir.

Türkiye’de 2547 Sayılı Kanun’un 7/d-2 maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarında Uygulama ve Araştırma Merkezleri YÖK Yükseköğretim Yürütme Kurulu kararı ile kurulabilmektedir. YÖK’ün duyurduğu Uygulama ve Araştırma Merkezi Açma Esasları’nda merkez kurulması önerisinde örgütsel yapının belirlenmesi gereği yoktur; ancak, bu konu öneriye eklenmesi gereken ÖÖM yönetmeliğinde ve üniversite senatosunun kararında işleniyor olabilir (YÖK UAM, 2019). Bu durumda ÖÖM’lerin örgütsel yapısının YÖK tarafından “Usul ve Esaslar veya Yönetmelik” ile belirlendiği ancak genelde uygulamanın daha esnek olduğu ve yazılı olmadığı anlaşılmaktadır. Merkez örgütlenmesi açısından ÖÖM’ler dinamik yapıda ve ihtiyaç temelli merkez olduğu için belirli sabit işlerin yöntemleri ile ilgili yazılı metinlerin olduğu, her işe bir prosedür oluşturulmadığı söylenebilir. Yıldız (2018) da bu konuda örgütsel yapının esnekliğini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Yıldız bu durumun olumlu yönünü vurgulayarak, hiyerarşik kademesi az olan örgütlerde kuralların yazılı olmayabileceğini, böylece yapının değişen koşullara kolayca adapte olabileceğini belirtmiştir. Özdemir, Boyacı, Kılınc ve Koşar (2019) araştırmalarında girişimci üniversitelerin esnek ve işlevsel bir yapıya sahip olduğunu ve yeni fikirlerin desteklenmesinin beklediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık Demir ve Okan (2009) ise örgüt yapısının, görev, yetki ve kaynak dağılımına bağlı olarak örgütün dışarıdan fark edilen özelliklerini sergilemesi açısından önemini vurgulamışlardır.

ÖÖM yöneticileri çoğunlukla tam zamanlı çalışan akademik yöneticilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda iş yükleri arttığı, diğer akademik sorumlulukların yanı sıra ek görevler üstlendikleri halde bu durumu dile getirmemişlerdir. Çoğu merkezde akademik personel dışında çalışan idari personel, bazı merkezlerde ise yarı zamanlı çalışan öğrenciler vardır. Bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının eğitim bilimleri olmasına karşın öğretim elemanı mesleki gelişimi konusunda ileri bir eğitim almadıkları düşündürücüdür. Zira Baker ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında da belirttikleri gibi “öğretim elemanı geliştiricisi” olarak çalışanların, uyarlamalı ve konumlandırılmış bilgi (*situated knowledge*) kullanımı konusunda eğitilmesi gereklidir. Yurtdışında “Sertifikalı Öğretim Elemanı Geliştiricisi” (*Certified Faculty Developer*) yetiştirmek konusunda üniversiteler ve özel kurumlar bazında eğitimler verilmekte ve bu konuya özgü konferanslar düzenlenmektedir.

Diğer bir önemli konu ise öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının nasıl belirlendiğidir. Bu çalışma bize gös-

teriyor ki, ÖÖM’ler öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını sözlü geri bildirimlerden ve yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinden yola çıkarak belirlemektedirler. Ayrıca, alanyazında farklı dönemlerde ihtiyaç analizleri araştırmaları yapılmaktadır (Ekşi, 2010; Elçi ve Yaratın, 2012; Güneri vd., 2017; Kabakçı ve Odabaşı, 2008; Moeini, 2003; Odabaşı, 2003). Geri bildirimler yanında ihtiyaç analizi araştırmalarının, gerekli olan eğitimin belirlenmesi için en doğru ve önemli bir yol olduğu söylenebilir.

Araştırmada tüm ÖÖM’ler faaliyetlerini seminer, atölye çalışması vb. sürdürülebilir etkinlikler şeklinde yürütmektedirler. ÖÖM’ler yeni öğretim elemanları için oryantasyon eğitimleri düzenlemelerinin yanı sıra, deneyimli öğretim elemanlarına yönelik de seminer, konferans, eğitim ve bireysel destekler düzenlediği belirlenmiştir. Bu durum ise yenilikçi uygulamalara geçiş sürecinde deneyimli öğretim elemanlarının da desteğe ihtiyaç duyabileceğinin göstergesidir. ÖÖM’ler yeni öğretim elemanlarının neredeyse tümüne ulaşabiliyorken, deneyimli öğretim elemanlarının etkinliklere katılımlarında sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Bulgular, alanyazında bazı öğretim elemanlarının direnmesi nedeniyle yükseköğretimde değişimin yavaş gerçekleştiği bilgisi ile örtüşmektedir (Durak vd., 2020; Orhan vd., 2017; Taşkıran, 2017; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017).

ÖÖM yöneticileri tartışma grupları, kahve saatleri gibi modeller ile öğretim elemanlarının mesleki gelişim sürecine ilgilerini artırarak, ihtiyaçlarını belirlemede ve tespit edilen sorunlara çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Eğitim programları sonunda öğretim elemanlarının uygulamadaki başarılarının, bir kurum hariç, ödüllendirilmediği belirtilmiştir. Bunun nedeni yükseköğretimde yayınlara verilen akademik teşvikler hariç ödüllendirmeye pek rastlanmaması olabilir. Alanyazında Sarpkaya, Sarpkaya, Yılmaz ve Altun (2016) öğretim elemanlarının yaptıkları çalışmalara daha çok içsel ödüller şeklinde karşılık üretildiğini, maddi çıkara dayalı bir ödül sisteminin olmadığını belirtmişlerdir. Yalçın Tepe ve Adıgüzel (2017) de araştırmalarında maddi bir ödüllendirme sistemi uygulanmadığını, uzaktan eğitimle verilen ders kredilerinin sınıf içi işlenen derslerden düşük olduğunu belirterek, öğretim elemanlarını teşvik etmek için dijital ders içeriklerine telif ücreti ödenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, verilen eğitimler sonrası öğretim elemanlarının eğitim aldıkları alanda uygulamalar yapıp yapmadıkları henüz ölçülemediği için ödüllendirme sisteminin etkin kullanılmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de özellikle son yıllarda giderek önem kazanan yükseköğretimde kaliteyi yükseltecek politikaların belirlenmesi ve bu politikaların gerçekleşmesi için öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecine destek olacak merkezlere ihtiyaç giderek artacaktır. Bu sayede öğretim elemanları daha nitelikli

öğrencileri alana kazandırması da mümkün olacaktır. Tüm üniversitelerde Uzaktan Eğitim ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin bulunmasına karşın Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin henüz yeni kurulmaya başladığı belirlenmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde açılan sınırlı sayıda ÖÖM’lerin daha etkin çalışabilmeleri, başarılı ve işlevsel olmaları için yönetim ve örgüt yapısı oldukça önemlidir. Bu nitel araştırmada, merkezlerin yönetsel ve örgütsel yapıları ve etkinlikleri araştırılmıştır. Böylece yeni açılacak ÖÖM’ler için yol göstermek amaçlanmıştır. Uygulama açısından bu araştırmanın en önemli katkısı, öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanma bilincini kazanmaları ve mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü katılımlarının sağlanması olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde Öğrenme ve Öğretme Merkezlerinin sayılarının azlığı dikkat çekicidir. Bu eksikliğin nedeni, bazı üniversitelerin bu tür girişimlerin gerekliliği ve önemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları veya bu merkezlere öncelik vermemeleri olabilir. Bu merkezlerin nicelik ve niteliklerinin artması için üniversite üst yöneticilerinin konuya daha çok eğilmeleri günümüz koşullarında bir zorunluluğa dönüşmüştür.

Nitel analiz sürecinde katılımcıların, ifadelerinde en çok “planlamadan” söz ettikleri görülmüştür. Belirlenen merkezlerden hem öncü olanların hem de son yıllarda kurulan bu merkezlerin ileriye yönelik, daha uygulamaya konulmamış planları vardır. Bu konuda, Elçi (2019) de örgüt ve yönetim yapısı altında ÖÖM’lerin ne kadar etkin çalıştıklarının araştırılması gerektiğini vurgulamıştır. ÖÖM’lerin girişimci yapıdan çıkması ve daha kurumsal bir yapıya dönüşebilmesi için, yönetim ve örgüt yapısı konusunda yazılı belgelerin olması ve ÖÖM’lerin fiziksel yapı konusunda kendilerine özgü çalışma ve eğitim ortamlarını oluşturması önemli bir gerekliliktir. Ancak, iyi bir yönetim ve örgüt yapısının kurulması başarıyı garanti etmeye yetmemektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi konusunda ciddi bir emek verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik ve uygulamalı araştırmaların ve çalışmaların desteklenmesi için kurumlar arası ortak konferanslar, atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Deneyimli öğretim elemanlarının etkinliklere katılımını sağlamak ve içsel motivasyonlarını artırmak için, araştırmalar ile ihtiyaçları belirlenerek, birer yetişkin olarak isteklerine uygun ve ilgi çekici etkinlikler düzenlenebilir. Buna karşılık öğretim elemanı mesleki gelişimi için Uzaktan Eğitim yoluyla mesleki gelişim programlarının düzenlendiği ÖÖM sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ÖÖM’nin öncelikli olarak deneyimli öğretim elemanlarına yönelik çalışmalara hız vermesi gerekmektedir. Bu tecrübeli öğretim elemanlarının mesleğe yeni başlayanlara rol model ve mentor olmaları veya gençlerin onlara ters mentorluk yapmasına olanak sağlanarak

gelişimlerine ivme kazandırılabilir. Öğretim elemanlarının ilgisini çekebilmek adına güncel konularda bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış programlar düzenlenebilir. Öğretim elemanı gelişimi etkinliklerinin tanıtımı yapılabilir.

İyi uygulamaların ödüllendirilmesi ile öğretim elemanlarının konuya daha çok ilgi duymaları ve katılımları sağlanabilir. Ayrıca, genel olarak öğretim elemanlarının sınırlı zaman ve mekân sorunları göz önüne alınarak eğitimlerin uzaktan eğitim yöntemiyle yapılması uygun olabilir. Uygulama grupları çok fazla kullanılmadığından dolayı, öğretim elemanları için sosyal medya üzerinden veya farklı bir uygulama ile birbirleri ile iletişimlerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu iletişimin yoğunluğu ne kadar yüksek olursa ÖÖM’lerin ilgi çekmesi de bir o kadar artacak ve istenilen tanıtımlar ve bilgilendirmeler daha rahat yapılabilecektir.

Covid-19 pandemisi nedeni ile geçilen acil uzaktan eğitim süreci yükseköğretim sistemini de etkilemiştir. Bu dönemde, uzaktan eğitim vb. merkezlerin işlevsel hale geldikleri ve öğretim elemanı mesleki gelişim etkinlikleri yapmaya başladıkları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çalışmaların hız kazanacağı beklentisi ile geleceğe daha olumlu bakmak mümkündür.

Bu çalışmanın kimi kısıtları şunlardır. Yoğun öğretim elemanı gelişimi programı uyguladığı bilinen iki vakıf üniversitesinin ÖÖM yöneticilerinin görüşmelere katılmamaları diğer üniversiteleri bu merkezlerin tecrübelerinden mahrum bırakmıştır. İleride yürütülecek bir çalışmada özellikle bu kurumlarda araştırma yapılabilir. Bunun yanı sıra, özellikle yönetsel ve örgütsel yapının nasıl geliştirilebileceği ve öğretim elemanlarının katılımının nasıl sağlanacağı üzerinde daha çok araştırma yapılabilir.

Yazar Katkıları / Author Contributions: AE: Fikir, tasarım, danışmanlık / denetleme, veri analizi, bulguların yorumlanması, makalenin yazılması, eleştirel okuma ve makalenin son kontrolü; Eİ: Fikir, tasarım, veri toplanması, veri analizi, bulguların yorumlanması, kaynak taraması. / *AE: Project idea, conceiving and designing the study, study monitoring, data analysis, interpreting the results, writing manuscript, critical reading and final check of the manuscript; Eİ: Project idea, conceiving and designing the study, data collection, data analysis, interpreting the results, literature search.*

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay (Karar no: 2019-29; Tarih: 22.02.2019) alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtmiştir. / *This study was approved by Ethical Committee for Human Researches of Aksaray University (Decision no: 2019-29; Date: 22.02.2019). The authors stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- ACE (2017). *Faculty development center matrix*. Erişim adresi <https://www.ace-net.edu/Documents/Center-For-Teaching-Learning-Matrix.pdf> (26 Ocak 2022).
- Akgün-Özbek, E., & Özkul, A. E. (2019). E-transformation in higher education and what it coerces for the faculty. In A. Elçi, L. Beith, & A. Elçi (Ed.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (pp. 355–378). Hershey, PA: IGI Global.
- Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağiltay, K. (2008). Öğretim teknolojileri destek ofisleri ve üniversitedeki rolleri. *X. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı* (s. 101), 30 Ocak – 1 Şubat 2008, Çanakkale.
- Baker, L., Leslie, K., Panisko, D., Walsh, A., Wong, A., Stubbs, B., & Mylopoulos, M. (2018). Exploring faculty developers' experiences to inform our understanding of competence in faculty development. *Academic Medicine*, 93(2), 265–273.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Eran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1–15.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21–32.
- Başar, E. (1997). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını (Üniversitelerin ileriye dönük gelişmeleri üzerine görüş ve öneriler). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 23–57.
- Başaran, H. (2016). *Üniversitelerde stratejik yönetim anlayışının temel yönetim süreçleri açısından analizi (Kamu üniversiteleri örneği)*. Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5–23.
- Çağiltay, K., Yıldırım, S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., ... Yıldız, İ. (2007). Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 209–216), 31 Ocak – 2 Şubat 2007, Kütahya.
- Çağlar, M., & Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küresel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalış, M., & Tokat, B. (2013). Örgüt yapısı ve mobbing ilişkisinin özel hastanelerde incelenmesi: Giresun ili örneği. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 68(4), 103–120.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18–27.
- Demir, H., & Okan, T. (2009). Teknoloji, örgüt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 57–72.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 813–828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Doğan, B., & Altunoğlu, E. (2014). Bilgi yönetimi, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve performans ilişkileri: Sivil toplum kuruluşları üzerine bir inceleme. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 41–52.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirlir, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787–809.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Elçi, A. (2019). Faculty development centers for digital teaching and learning: Implementation of institutional strategy and infrastructure. In A. Elçi, L. Beith, & A. Elçi (Ed.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (pp. 417–437). Hershey, PA: IGI Global.
- Elçi, A., & Vural, M. (2017). Öğretim elemanı 4.0: Öğretim elemanının değişen rolü ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme. *Mediterranean International Conference on Social Sciences Bildiri Kitabı* (s. 494–498), 10–13 Ekim 2017, Ohrid, Makedonya.
- Elçi, A., Vural, M., & Elçi, A. (2017). Changing role of faculty members in technology enhanced learning environments: Faculty members 4.0. *TOJET Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(Special issue December for ITEC 2017), 1004–1009.
- Elçi, A., & Yaratın, H. (2012). Needs for professional development in teaching and learning in an international university. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, 47–66.
- Fink, L. D. (2013). The current status of faculty development internationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), Article 4.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(50), 247–268.
- Gümüş, E., & Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 268–276.
- Güneri, O. Y., Orhan, E. E., & Aydın, Y. Ç. (2017). Professional development needs of junior faculty: A survey study in a public university in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 73–81.
- Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, M. D., & von Hoene, L. (Eds.). (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development*. Washington, DC: American Council on Education.
- Herman, J. H. (2012). Faculty development programs: The frequency and variety of professional development programs available to online instructors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 87–106.
- Hoffmann, R. L., & Dudjak, L. A. (2012). From onsite to online: lessons learned from faculty pioneers. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 255–258.
- Kabakçı, I., & Odabaşı, H. F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 7(3), 56–63.
- Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral Sciences*, 3, 61–69.
- Koç, M., Demirbilek, M., & İnce, E. Y. (2015). Akademisyenlerin mesleki gelişimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 297–311.
- Lewis, K. G. (2013). Faculty development in the United States: A brief history. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26–33.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Odabaşı, H. F. (2000). Akademik eskimişlik ve sürekli mesleki gelişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 161–166.
- Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 86–89.
- Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal of Academic Development*, 10(2), 139–142.
- Orhan, E. E., Aydın, Y. Ç., & Güneri, O. Y. (2017). Yükseköğretimde öğretimi geliştirmek amacıyla ders izlencesi hazırlama: Öğretim elemanları için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 611–616.
- Özdemir, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869–1894.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınc, A. Ç., & Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989–1027.
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim*, 209, 270–294.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59–65.
- Pierce-Friedman, K., & Wellner, L. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In L. Kyei-Blankson, E. Ntuli, & J. Blankson (Eds.), *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 1–13). Hershey, PA: IGI Global.
- Sarpkaya, R., Sarpkaya, P. Y., Yılmaz, T., & Altun, B. (2016). Öğretim elemanlarına yönelik ödüllendirme uygulamaları. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 473c493.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430–453.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006) Life-long learning skills and training faculty members: A project at Hacettepe University. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 201–210.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 523–547.
- Şahin, M., & Kurban, C. F. (2016). *The flipped approach to higher education: Designing universities for today's knowledge economies and societies* (pp. 15–24). Bingley: Emerald Publishing.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96–109.
- Tokgöz, N. (2013). Yönetim fonksiyonları. C. Koparal, & İ. Özal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Erişim adresi https://www.ders.es/yonetim_organizasyon.pdf (1 Ekim 2018).
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106–121.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 543–559.
- Yalçın Tepe, F. D., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242–1261.
- Yaman, A., & Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yeniden yapılanma ihtiyacı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1–37.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2018). *Örgüt kültürü ile örgüt yapısı arasındaki ilişki: Muğla'daki hastaneler üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Muğla.
- YÖK (2015a). *Yükseköğretim Kurulu 2016–2020 Stratejik Planı*. Erişim adresi http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf (4 Mayıs 2018).
- YÖK (2015b). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> EKLER (4 Mayıs 2018).
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Kurulu devlet ve vakıf üniversiteleri listesi*. Erişim adresi <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (30 Ağustos 2018).
- YÖK (2019). *Yükseköğretim Kurulu tarihçesi*. Erişim adresi <https://yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> (1 Şubat 2019).
- YÖK UAM (2019). *Uygulama ve Araştırma Merkezleri Açma Esasları*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/uygulama-ve-arastirma-merkezi> (1 Şubat 2019).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.