



**YASAL VE YAPISAL NİTELİKLER BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM
KURUMLARINDA AKADEMİK GELİŞİM DURUMU**

Doktora Tezi

Onur İŞLEYEN

Eskişehir 2024

**YASAL VE YAPISAL NİTELİKLER BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM
KURUMLARINDA AKADEMİK GELİŞİM DURUMU**

Onur İŞLEYEN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı

Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

OCAK 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Onur İşleyen'in "Yasal Ve Yapısal Nitelikler Bağlamında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Gelişim Durumu" başlıklı tezi 03/01/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :		
Üye :		
Üye :		
Üye :		
Üye :		

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

YASAL VE YAPISAL NİTELİKLER BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA AKADEMİK GELİŞİM DURUMU

Onur İŞLEYEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2024

Danışman: Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

Bu araştırmada Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim olgusunun yasal ve yapısal nitelikler bağlamında mevcut durumunun detaylı şekilde ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Akademik gelişim gelişmiş ülkelerde ayrı bir disiplin alanı olarak ortaya çıkmakta ve alana yönelik çok sayıda araştırma faaliyeti gerçekleştirilmektedir. Türkiye özelinde ise henüz sistematik bir araştırma ve disiplin alanı olarak değerlendirilmediği ve tanınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında yer alan akademik gelişim birimlerinin yasal statülerinin, amaçlarının ve personelin durumunun incelenmesi, alandaki sorunların ve ihtiyaçların belirlenerek akademik gelişim sistemin kurgulanışına yönelik verilere erişilmesi önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda toplam 23 üniversitenin ilgili yasal belgelerinin incelenmesinin ardından 6 farklı üniversiteden 5 akademik gelişim uzmanı, 5 yönetici, 10 akademisyen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırma sonucunda Türkiye’deki akademik gelişim sisteminin henüz yolun çok başında olduğu ve alanyazında yer alan faaliyet alanlarının çok gerisinde kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik gelişim, Fakülte gelişimi, Akademik gelişim birimi

ABSTRACT

ACADEMIC DEVELOPMENT STATUS IN TERMS OF LEGAL AND STRUCTURAL QUALIFICATIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Onur İŞLEYEN

Department of Educational Sciences

Educational Administration Program

Anadolu University Institute of Graduate Studies, February 2024

Supervisor: Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

In this study, it is aimed to reveal the current situation of academic development in higher education institutions in Turkey in the context of legal and structural characteristics in detail. Academic development emerges as a separate disciplinary field in developed countries and many research activities are carried out in this field. In Turkey, however, it has not yet been recognised as a systematic research and discipline area. In this context, it is important to examine the legal status, objectives and personnel status of academic development units in higher education institutions in Turkey, to determine the problems and needs in the field and to access data on the design of the academic development system. For this purpose, after analysing the relevant legal documents of 23 universities, interviews were conducted with 5 academic development experts, 5 administrators and 10 academics from 6 different universities.

Key Words: Academic development, Faculty development, Academic development unit

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim boyunca farklı bakış açıları, yapıcı yaklaşımı ve cesaretlendirici tavrıyla yol göstereciliğinden hep memnuniyet duyduğum değerli danışman hocam Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a;

Bu süreçte beni yalnız bırakmayan ve tezin tıkandığını hissettiğimde yeni alternatiflerle beni yeniden umutlandıran değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet AYPAY ve Prof. Dr. Erdoğan KAYA'ya;

Çalışma hayatının yoğunluğu içinde kendisi yorulsa da desteğini esirgemeyen eşime;

Tüm süreç boyunca hep yanımda olduklarını hissettiğim annem, babam ve ablama,

en içten teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte hayatımıza katılan ve tezle beraber büyüyen, her gün yeni heyecanlar ve güzelliklerle hayatımı renklendirip anlamlandıran biricik oğlum Aren'e henüz anlayamasa da hayatımda olduğu için en derin sevgiyle teşekkürlerimi sunarım.

31/01/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Onur İŞLEYEN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
KAPAK SAYFASI.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	6
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem.....	10
1.4. Varsayımlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
2. ALANYAZIN.....	12
2.1. Akademik Gelişimin Tarihi.....	12
2.2. Akademik Gelişim Model ve Uygulamaları.....	19
2.3. Türkiye’de Akademik Gelişim.....	34
2.4. Akademik Gelişim Birimlerinin Yapısı.....	40
2.5. Akademik Gelişim Uzmanları.....	53
2.6. Akademik Gelişim Sürecinde Yararlanılan Teoriler.....	59
2.6.1. Yetişkin eğitimi teorileri.....	59
2.6.1.1. Yetişkinlerin özelliklerini temel alan teoriler.....	60
2.6.1.1.1. Thorndike’in yetişkinlerde öğrenme teorisi.....	60
2.6.1.1.2. Knowles’in andragoji teorisi.....	61
2.6.1.1.3. Cross’un CAL teorisi.....	62
2.6.1.2. Yetişkinlerin yaşam durumlarını temel alan teoriler.....	63
2.6.1.2.1. Mc Clusky’nin yaşam durumu teorisi.....	63

2.6.1.2.2. Knox'un yetenek teorisi.....	63
2.6.1.3. Bilinçlendirmeyi temel alan teoriler.....	64
2.6.1.3.1. Mezirow'un bakışların değiştirilmesi teorisi.....	64
2.6.1.3.2. Paulo Freire'nin bilinçlendirme teorisi.....	65
2.6.1.4. Değişme ve sistemli gelişme teorisi.....	65
2.6.2. Örgütsel değişim teorileri.....	66
2.6.2.1. Adaptasyon veya seçim teorileri.....	67
2.6.2.2. Dönüşüm veya evrim.....	70
2.6.2.3. Doğal evrim ya da sosyal dinamikler.....	71
2.6.2.4. Kotter'ın değişim modeli.....	74
2.7. Alanyazındaki Araştırmalar.....	75
3. YÖNTEM.....	92
3.1. Araştırmanın Modeli.....	93
3.2. Çalışma Grubu.....	93
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı.....	94
3.4. Veri Analizi.....	95
4. BULGULAR.....	97
4.1. Yapısal Özellikler, Hedef Ve Yetkiler Bağlamında Akademik Gelişim.....	99
4.2. Teori Ve Pratikte Akademik Gelişim.....	112
4.3. Akademik Gelişim Uygulamalarının Katkıları.....	121
4.4. Ön Plana Çıkan İhtiyaçlar.....	128
4.5. Akademik Gelişim Ekosistemi Ve Diğer Üniversiteler.....	133
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	136
5.1. Sonuç.....	136
5.2. Tartışma.....	145
5.3. Öneriler.....	150
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	151
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	151
6. KAYNAKÇA.....	158
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.1. Amerika’da akademik gelişim dönemleri	18
Tablo 2.2.2. Üç temel akademik gelişim paradigmasının karşılaştırılması.....	21
Tablo 2.3.1. Akademik gelişime yönelik Türkiye’deki bazı birimler.....	37
Tablo 2.4.1. Akademik gelişim alanının çalışma konuları.....	44
Tablo 2.4.2. Akademik gelişime yönelik temel alanlar.....	46
Tablo 2.4.3. İşe katılıma yönelik iki paradigma.....	47
Tablo 2.4.4. Odak noktalarına göre akademik gelişim ekolleri.....	50
Tablo 2.6.1.1. Güneş’in yetişkin eğitimi teorileri sınıflandırması	60
Tablo 2.6.2.1. Örgütsel değişim teorileri.....	67
Tablo 4.1. Akademik gelişim birimleri listesi.....	100
Tablo 4.2. Akademik gelişim birimleri amaç ve faaliyetleri.....	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.2.1. İlişki ve rol temelli akademik gelişim modeli.....	25
Şekil 2.2.2. Bireysel motivasyon odaklı gelişim modeli.....	26
Şekil 2.2.3. Öğretmen yetiştirmeye yönelik akademik gelişim modeli.....	29
Şekil 2.2.4. Müfredat planlamada birleştirme merdiveni.....	30
Şekil 2.2.5. Etkili akademik gelişim modeli.....	31
Şekil 2.4.1. Akademik gelişim modeli.....	48
Şekil 2.5.1. Kıtalarla göre akademik gelişim uzmanı yüzdeleri.....	56
Şekil 2.5.2. Akademik gelişim uzmanları yaş dağılımı.....	57
Şekil 4.1. Akademik gelişim birimleri organizasyon şeması.....	103

1. GİRİŞ

Bilgi çağında da yükseköğretim kurumları konumları gereği tüm toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel kurumlarla hem belirleyen hem de belirlenen olarak çift yönlü ilişkilerini sürdürmektedirler. Toplumsal değişimlerin başlatıcı ve uygulayıcılığının yanı sıra bu değişimlerden etkilenecek evirilmektedirler. Değişim ajanı olarak yükseköğretim toplumsal gerçekleri şekillendiren başlıca kurumlar arasındadır. Bu açıdan bakıldığında, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4. Maddesi B ve C bentlerinde yükseköğretimin amaçları şu şekilde açıklanmaktadır:

- 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 iş birliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Her ne kadar tarihsel süreçlerde yükseköğretime atfedilen roller değişse de yaratıcılık, yenilikçilik, kalitenin artırılması, evrensel ölçütlerle hareket ve sürekli gelişim gibi köşe taşları varlığını hep sürdürmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları yürüttükleri çalışmalarla ulusal ve uluslararası alanda başka hiçbir yapıda olmadığı kadar değişken girdi ve çıktılar olarak çok çeşitli kurumlarla etkileşim halinde bulunmaktadır.

Yükseköğretime atfedilen zorlu görevler bu alanda yapılacak bir kariyerin diğer kariyerlerden farklı bir şekilde konumlandırılmasını gerektirmektedir. Akademik alanda gerekli beceriler, bireysel motivasyon kaynakları, çalışma koşulları, örgütsel müdahaleler, örgütsel politikalar gibi çok sayıda farklı etmen akademiye diğer kariyer alanlarından büyük ölçüde ayırmaktadır (Baruch, 2013; Huisman, de Weert ve Bartelse, 2002; Roach ve Sauermann, 2010). Roach and Sauermann (s.422) diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında akademisyenlerin daha çok içsel motivasyonla güdüledikleri, daha az maaşla çalışmayı kabullenmeye daha istekli oldukları ve diğer tüm koşullara nazaran esneklik ve özerkliği çok daha fazla önemsediklerini belirtmektedir. Akademide kariyer basamaklarının birer göstergesi olarak

değerlendirilebilecek ünvanlar da bu alanı farklılaştırmaktadır. Kimilerine göre bu ünvanlar bir disiplindeki uzmanlık ve birikim seviyesinin göstergesi iken kimileri de yerine getirilen prosedürler ve zorunluluklar olarak yorumlayabilmektedir. Akademik ünvanları temel alarak oluşturulan bir yapılanmada akademisyenlerin bu ünvanları belirli ayrıcalıklara erişme aracı olarak yorumlamaya başladıkları da görülmektedir (Öztürk ve Korkmaz, 2019). Gerektirdiği uzmanlık düzeyi, yapılanma şekli ve kendine özgü koşulları dolayısıyla akademik kariyer diğer çalışma alanlarından zorunlu olarak ayrılmaktadır.

Akademisyenlik mesleği sürekli değişimin en belirgin yaşandığı olgularla iç içe olması yönüyle en çok gelişim ihtiyacının hissedildiği kariyerlerden biridir. Akademisyenler diğer meslek gruplarından farklı roller üstlenmekte; hem teori geliştiren hem de teoriyi uygulayan, araştırmalarında hem nesne hem de özne olarak değerlendirilebilen özel bir konumda yer almaktadırlar. Dolayısıyla mesleki anlamda gelişim ihtiyaçları da diğer kariyer türlerinden farklılaşmaktadır. Gelişen teknoloji, artan toplumsal talepler ve değişen paradigmlar, akademisyenlerin teknoloji destekli öğrenme ortamlarında etkin olarak varlıklarını sürdürebilmeleri için komplike öğrenme stratejileri kullanarak dijital okuryazarlıklarını geliştirmeleri, bu gelişim süreçlerini de uygun öğrenme ortamlarında oluşturmalarını gerektirmektedir (Keppell vd., 2012). Modern eğitim sistemlerinde uygun öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli, gerekli teknolojik donanıma sahip, pedagojik, disiplinler arası, dijital medya araçlarını içeren ve öğrencilerin ve konuların ihtiyaçlarını karşılayacak yapıda düzenlenmesi beklentisi de akademisyenlere ek sorumluluklar getirmektedir (Wilson ve Randall, 2012, s. 146). Tüm bu beklentiler, akademisyenleri yeni öğrenme ortamlarına hazırlama, meslektaşlar arası işbirlikçi öğrenme atmosferi oluşturma ve öğretim etkinliklerini yeniden planlayarak farklı yer ve teknolojiye uyarlama konusunda hazırlamaya yönelik akademik gelişim süreçleri tasarlanmasını gerekli kılmaktadır (Steel ve Andrews, 2012). Akademik anlamda bir kariyer desteği, kendine has koşulları nedeniyle sadece mesleki kavramlarla ilişkili olmanın ötesine geçmektedir. Akademik kariyer gelişiminin önemli bir bölümü sürekli değişim ve gelişim içinde olmaktan oluştuğundan özel bir çalışma alanı haline gelmektedir.

Akademik alanda gerçekleştirilecek gelişim uygulamalarını salt kariyer gelişimi olarak değerlendirmek mesleğin doğasının gerektirdiği koşulların görmezden

gelinmesine yol açacaktır. Bu sebeple, akademisyenlerin mesleklerini icra ederken ihtiyaç duydukları desteğin sağlanmasına yönelik yürütülen çabalar ve uygulamaların tamamı akademik gelişim kavramıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Akademik gelişim kavramı, alanyazında çok sayıda farklı tanım ve kavramla açıklanmaktadır. Türkiye’de akademik gelişim kavramı dar kapsamlı olarak incelenmiş ve sınırlı bir araştırma alanı olarak görünmektedir. Ancak, özellikle İngiltere, Amerika ve Avustralya gibi köklü araştırma geleneğine sahip ülkelerde çok sayıda farklı kavramla birlikte anılmaktadır. Birçok ülkede akademik gelişim daha çok akademik gelişim uzmanlarının çalışmaları ve bu çalışmaların etkileriyle sınırlandırılarak yorumlanmış, bu çalışmaların kapsamı da genellikle çalıştıkları kurumlar boyutunda ele alınmıştır ((D’Andrea ve Gosling, 2001; Fraser ve Ling, 2014; Gosling, 1996, 2001; Moses, 1987; Rowland, 2003). Leibowitz (2014, s.359) ise tek bir tanımla açıklanması ne kadar zor olsa da akademik gelişimin “öğrenme ve öğretmeyi destekleyici koşulların yaratılması hakkında” olduğunu öne sürmektedir. Alandaki tanımların özellikle öğrenci boyutundan etkilendiği ve akademisyenlerin öğretici rolünün geliştirilmesine odaklandığı gözlenmektedir. Diğer yandan, Leak vd. (2018, s.403) araştırma raporlarında akademik gelişimin sadece öğretim, eğitim ve bilgi aktarımı boyutlarıyla değerlendirilemeyeceği, aksine hem öğrenci hem de eğitici konumundakilerin bireysel yaşamları ile iç içe geçtiği, iyi oluşları (well-being) ile doğrudan ilişkili olup demokratik bir toplum, kendini tam anlamıyla gerçekleştiren bir eğitim sistemi bağlamında ele alınması zorunluluğunu vurgulamaktadırlar. Akademik gelişim, akademisyenliğin getirdiği özel koşullar nedeniyle farklı kavramlarla iç içe, disiplinler arası bir anlayışla yorumlanmayı gerektirmektedir.

Farklı kültür, deneyim ve bakış açılarından hareketle araştırmacılar akademik gelişim kavramına farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Stensaker (2018) modern yükseköğretim kurumlarının sürekli bir değişim içinde olduklarını belirterek benzer şekilde değişen öğrenci taleplerine yanıt verebilen akademisyenler için de gelişim ihtiyacının kaçınılmaz olduğunu ve dolayısıyla akademik gelişimin çeşitli boyutlarına rağmen kültürel bir çalışma olarak görülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylelikle, akademik gelişim sadece kurum kültürünün değil toplumsal kültürün de bir parçası olarak görülebilecektir. Bu kültürün sosyal hayata yansıtılması konusunda araştırmalar yapmak ve örnek uygulamalar sergilemek de yükseköğretim kurumlarına düşmektedir. Lokhtina (2016), akademik gelişim alanında sosyokültürel boyutun görmezden gelinerek sadece

öğretim ve akademik boyutlara odaklanılmasını eleştirmekte, sosyal çevrenin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Gamble' ın (2019, s.280) yükseköğrenim kademesindeki öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek için duygusal zekâ kapasitelerinin derinleştirilmesi önerisinin akademisyenler bağlamında da değerlendirilmesi, empati kurma, çok boyutlu ve eleştirel düşünme gibi becerilerde daha etkin olabilmelerine yönelik adımlar atılması gerekliliğini doğurmaktadır. Sutherland (2018, s. 262) ise odak noktasının öğretme ve öğrenmenin ötesine taşınarak akademik rollerin gerekliliklerinin de düşünülmesini önermektedir. Ona göre gelişim düşüncesi kurumdan hareketle tüm destek personelinin de kapsayacak şekilde genişletilerek sonunda “ontolojileri, epistemolojileri, duyguları, entelektüel ve kişisel” tüm özellikleriyle beraber “tüm insanı” ele almalıdır. Her ne kadar farklı bakış açıları mevcut gibi görünse de temelde her araştırmacının kendi uzmanlık alanı açısından konuya yaklaştığı ancak akademik gelişimin tam da bu konu ve kavramların bütününe kapsadığı görülmektedir.

Akademik gelişimin ne olduğu ve neleri kapsadığı konusundaki çeşitli yaklaşımların bir benzeri de akademik gelişimin hangi boyutlarıyla uygulanacağı konusunda görülmektedir. Akademisyenlerin akademik alandaki gelişimleri çok çeşitli yollarla gerçekleşmektedir. Lisansüstü çalışmalar akademik gelişimin bir bölümünü oluştursa da gelişim süreci farklı boyutları da içermektedir. Akademisyenler mesleki konuları gereği aynı zamanda birer rol model olarak görülebilmektedirler. Bu sebeple, psikososyal gelişimleri, eğitsel becerileri ve iş yaşamındaki sosyal ilişkileri de gelişim süreçlerinde belirleyici olabilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin lisansüstü eğitimlerini sürdürmeleri, akademik çalışmalar yürütmeleri, bilimsel etkinliklerde yer almaları konusunda sağlanan destek ve teşvikler; öğretici rollerini geliştirmeye dönük yürütülen proje, faaliyet ve meslektaşlar arası tüm paylaşımlar; iş yaşamlarındaki örgüt kültürü ve yöneticilerle kurulan ilişkiler gibi çok sayıda farklı değişken akademik gelişim düzeyini etkileyebilmektedir. Ferman (2002, s.147) akademik gelişim kavramını çeşitli boyutları açısından ele alarak formal ve informal olmak üzere iki temel yapıya indirgemekte, bu başlıklar altında da sosyal ve katılımcı bir yöne karşılık sadece birey odaklı yönün baskın olmasına bağlı olarak alt iki kategori altında incelemektedir. Zachera vd. (2019, s. 358) ise akademisyenlerin aldıkları sistematik eğitim dolayısıyla gelişim desteklerinin farklılaşması, akademik ortamda çalışan idari ve destek personelinin bu bağlamda değerlendirilemeyeceğini ancak akademisyenlerin yönetici rolleri de üstlenebildiklerinin gözden kaçırılmaması gerektiğini

vurgulamaktadırlar. Akademik gelişime yönelik kapsayıcı ve çok boyutlu bir yaklaşım sergilenmesi, tüm paydaşları ve ilgilileri de sürece dahil etme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Gelişim sürecine yönelik getirilen eleştirilerden bir diğeri ise gelişimin kim tarafından planlanarak yürütüleceği ve aynı zamanda gelişimin amacının ne olacağı sorunu olarak görülmektedir. McNaught (2020) akademik gelişim uzmanı olarak deneyimlerini paylaştığı makalesinde gelişim anlayışına yönelik temel dört dönemden bahsetmekte ve sadece teknolojik yatırımların ya da dış değerlendirme sistemleri ile gelişimin desteklenmesinin yeterli olmadığı, akademisyenler arasında deneyim paylaşımının sağlanabileceği sistem ve ortamların yokluğunun büyük ve verimli bir kaynaktan yoksun kalınmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma faaliyetleri sonucu elde edilen öğrenme ile deneyim sonucu elde edilen öğrenme farkına vurgu yapan araştırmacılar (Clarke ve Hollingsworth, 2002; Greeno, Collins ve Resnick, 1996), ilgili alanda uygulanarak elde edilen öğrenmenin sadece bilgi ve beceri gelişimiyle sınırlı kalmayarak aynı zamanda dil, değer ve sosyal uygulamaları da etkileyerek daha derin bir etkileşim ve katılımı beraberinde getirdiğini öne sürmektedirler (Boud ve Brew, 2013; Lave ve Wenger, 1991). Akademik gelişim uzmanlarının ve birimlerinin gelişim desteği sağlarken akademisyenlerin sosyal ve iş dünyalarını bir arada değerlendirmelerine, kurumsal olarak deneyim paylaşımı yoluyla gelişim sağlanan bir atmosfer oluşturmalarına gereksinim duyulmaktadır. Benzer şekilde, akademik gelişim birimlerinde çalışan kişilerin akademik geçmişten gelmeleri gerekip gerekmediği, akademisyen rolünü sürdürürken bu birimlerde çalışmalarının verimli olup olmayacağı ve aynı zamanda gelişim uzmanlarının kendi gelişimlerine yönelik neler yapılabileceği, araştırma faaliyetlerinden kopuk kalabilme olasılıkları nedeniyle çağın gerisinde kalabilecekleri gibi eleştiriler getirilmektedir. Barrow ve Grant (2016, s.590) ise konuya gelişimin amacı açısından yaklaşmakta ve Foucault'nun teorileri üzerinden akademik gelişim projelerine eleştiri getirmektedirler. Onlara göre akademik gelişim sürecinde iki dalga yaşanmakta, ilk dalgada gönüllü katılım yoluyla bireysel gelişim hedeflenirken ikinci dalga ile öğrenci memnuniyeti, başarı oranı gibi bazı kriterler yoluyla akademisyenlerin zorunlu olarak bu sürece dahil edilmesi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle gelişim süreci güç ilişkilerinin yeniden şekillendirilmesi yoluyla denetim mekanizmasının bir tezahürü haline dönüşmüştür. Tüm eleştiri ve farklı boyutlar göz önünde bulundurularak akademik gelişim planlama ve uygulayıcılarının amaç, yöntem

ve araçlar konusunda detaylı ve katılımcı bir politika izlemeleri gereği her geçen gün artmaktadır.

Akademik gelişimin geniş kapsamda değerlendirilmesi deneyimlerin paylaşılması, sosyal ilişkilerin gelişimi destekleyici nitelikte olması ve örgüt yapılarının da gelişim kültürüne uygun olarak kurgulanmasını beraberinde getirecektir. Farklı deneyim ve kültürlerden gelen akademisyenler ile benzer şekilde yabancı öğretim elemanlarını da içine alan bir akademik gelişim kültürü oluşturularak tüm personelin desteklenmesi, gelişim olanak ve fırsatları sağlanması çalışanların çok boyutlu olarak olumlu yönde değişimini sağlayacağından birçok farklı değişken açısından da kurumsal faydalar doğuracaktır. Sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin incelenerek geliştirilmesi hedefiyle yürütülen bir çalışma sonucunda çalışmanın yürütüldüğü birim haricindeki diğer birimlerin de çalışma kapsamındaki uygulamaları denediği, öğretim etkinliklerine yönelik inceleme (inquiry) süreci sonucunda yaşanan değişim sürecinin eğitsel boyutun ötesine geçerek kurumsal kültürde yenilikçilik, bireysel inisiyatif alma ve liderlik rolü üstlenme, daha derin psikososyal ilişkiler ve dolayısıyla toplam eğitim kalitesinde etkili bir artışı getirdiği sonucuna varılmıştır (Amundsen ve D'Amico, 2019). Hallett (2019) akademik gelişimin dar bir perspektif ile yorumlanmasından kaçınılması gerektiğini vurgulamakta, akademik gelişim olgusunun öğrenme olgusuyla ilişkili olarak eğitimde eşitlik, özgüven, otonomi ve ait olma kavramlarıyla iç içe geçtiğini, dolayısıyla epistemolojik kökenleriyle birlikte yeniden yorumlanarak birey boyutunun ötesinde kurumsal bir anlam taşıdığını öne sürmektedir. Güçlü bir akademik gelişim kültürü aracılığıyla eğitim kalitesi ve akademisyen performansı da artırılabilir, üniversitenin tercih edilebilirliği yükseltilebilir ve toplumsal gelişme desteklenebilir. Bu süreçlerin ön koşulu olarak ise akademik gelişimin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi ve gerekli koşulların sağlanması görülmektedir. Bu bağlamda mevcut akademik gelişim sisteminin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

1.1. Sorun

Yükseköğretim kurumları toplumsal gelişim ve değişimin merkezinde yer almaktadırlar. Tüm sektörlerle nitelikli işgücü yetiştirilmesi, insan kaynaklarının donanımlı olarak yetiştirilmesi ve diploma ya da sertifikalar aracılığıyla belgelendirilmesi görevini üstlenmiş durumdadırlar. Eğitimin niteliğini geliştirme çabasının yanında geleceğe yönelik provizyonda bulunarak içeriğin güncellenmesi, yöntem ve tekniklerin

çeşitlendirilmesi hedefiyle araştırma ve geliştirme faaliyetleri sürdürmek de yine yükseköğretim kurumlarınca gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kademesindeki girdiler sosyoekonomik, kültürel ve politik etkileri bağlamında belki de başka hiçbir alanda olmadığı kadar geniş kapsamlı etki ve belirleyici rolü olan çıktılara dönüşmektedir. Teori ve pratiğin iç içe geçtiği, alanı hem besleyen hem de alandan beslenen yapılarıyla değişimi hem tetiklemekte hem de değişimlerden ilk etkilenen kurumlar arasında yer almaktadırlar. Hem bilimsel araştırma, hem eğitim öğretim hem de topluma hizmet görevleri üstlenen üniversiteler (Erdem, 2013), toplumsal dinamiklerden kaçınılmaz olarak etkilenmekte ve bu dinamikleri etkilemektedirler. Dolayısıyla yükseköğretim kurumları sürekli gelişim ve değişim halinde bulunmak zorunda kalmaktadırlar.

Yükseköğretim kurumlarında yaşanan ve tüm diğer kurum ve paydaşlarla çift yönlü etkileşim halinde olan bu etkileşim, değişim ve gelişim sürecinin merkezinde akademisyenler bulunmaktadır (Odabaşı vd., 2010, s.131). Akademisyenler odaklandıkları konular, araştırma alanları, eğitim faaliyetlerinde üstlendikleri roller, öğrenci yetiştirme, toplumsal rol model olma, sosyal ilişkiler, bilimsel inceleme ve yol göstericilik gibi sayısız boyut ve kavram aracılığıyla gelişimin yönünü ve kalitesini belirlemektedirler. Bilimsel bilginin üretim sürecinde oluşturulan ağlar aracılığıyla sadece kendi toplumlarına değil tüm insanlığa da katkı sunmakta ve insanlık ideallerinin yüceltilmesi, insana ve yaşama dair soyut ve somut tüm olanak, teori ve felsefelerin daha derinlemesine sorgulanmasında rol üstlenmektedirler. Bu yönüyle çağları ve sınırları aşan, insanlığın tüm mirasının aktarıcılığını da yapmakta, geçmiş, bugün ve geleceğin merkezinde yer almaktadırlar. Gelişim ve değişim süreçlerinin belirleyicisi olarak akademisyenlerin görülmesi kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu gelişim süreçlerinde akademisyenlerin kendileri de gelişim ihtiyacı duymakta, kurumlarının ve çevrelerinin de geliştirilmesini arzulamaktadırlar. Sadece akademisyen boyutuyla akademinin değerlendirilmesinin çok sınırlı bir bakış açısı olacağı açıktır (Sorcinelli vd., 2006). Akademiye yetişmekte olan lisansüstü öğrencilerin deneyimlerden faydalanılması, idari personelin görüşlerinin gelişim sürecine dahil edilmesi, göç gibi nedenlerle farklı ülkelerden gelen akademisyenlerin ya da farklı bölgelere giden akademisyenlerin örgüte uyumunun kolaylaştırılması, eğitim liderlerinin yetiştirilmesi ve lisans ve önlisans dahil olmak üzere tüm öğrenci ve diğer paydaşların

görüşlerinin de bu süreçte alınarak birlikte gelişim sağlanması başarı için kritiktir (Stensaker, 2018). Hayatta kalmanın yolu hem bireyler hem de kurumlar için küresel düşünüp yerel hareket edebilmek, insan kaynaklarının örgüte güven düzeyini ve bağlılığını artırarak sadece bugünü değil yarını da düşünerek tüm potansiyeli kaos durumlarına hazırlayabilmekten geçmektedir. Kurumlar, kalıcı olabilmek adına gelecekteki insan kaynaklarını bugünden yetiştirmek, olağanüstü koşullarda esnek hareket edebilmek için de çeşitli koşullara hızlı uyum sağlayabilecek donanımlı bireyler yetiştirmek durumundadırlar. Akademi, hem diğer meslek gruplarına bu tarz eğitilmiş bireyler kazandırmak hem de kendini bu yapıya uygun olarak şekillendirmek zorundadır. Buradan hareketle, mevcut insan potansiyelinin korunması, geleceğe yatırım yapılması, teori ve pratiğin bir araya getirilmesi, hepsinin ötesinde akademinin tüm süreçlerin hem öznesi hem nesnesi olarak görülmesi vizyonu ile hareket edilmelidir.

Akademik gelişim süreçlerinin tasarlanmasında akademinin kendine has koşul ve özellikleri çok boyutlu bir planlama ve destek sürecini gerektirmektedir (Clegg, 2009a). Akademik gelişim uzmanları akademisyenlerin güncel öğretim teknikleri konusundaki ihtiyaçlarını belirlemeli ve öğretim teknik ve teknolojileri konusunda destek sağlamalıdır. Ayrıca farklı deneyim ve farklı eğitim düzeylerindeki akademisyenlerin destek ihtiyaçları da farklılaşacağından etkin bir iletişim sistemi kurmaları gerekmektedir. Uluslararası hareketliliklerin artışı beraberinde gelişim uzmanlarının çözmesi gereken yeni sorunlar doğurmaktadır. Akademisyenlerin farklı kültürlerde ve farklı kültürlerden gelen kişilerle çalışma koşullarına uyum sağlamasına, öğrenci hareketlilikleri dolayısıyla da kültürel duyarlılıklarının artırılmasına yönelik destek ihtiyaçları oluşmaktadır. Bilginin paylaşılması ve emekliye ayrılan akademisyenlerin deneyimlerinden de faydalanılması konusunda gelişim uzmanları koşulları hazırlamak göreviyle karşı karşıyadırlar. Akademik gelişim sürecinin felsefi temelleri ve hedeflerinin uyarlanması, kurumsal kültürün paçası haline getirilmesi ve sürekli değişim ve gelişim odaklı politikalar oluşturulması için düşünsel altyapıyı oluşturmak da yine akademik gelişim sürecinin bir gereğidir. Dolayısıyla akademik gelişim akademisyenler, idari ve destek personeli, emekli akademisyenler, öğrenciler, paydaşlar ve toplumsal kurumları kapsayan, çok boyutlu, çok yönlü ve birlikte değişim ve gelişim felsefesi üzerine kurulması gereken bir süreç olarak görülmelidir.

Akademik gelişim süreçlerinin başarısı bu süreçlerin aktif yürütülmesine ek olarak en az üç temel düzeyde yapılacak değişimleri de ön koşul olarak getirmektedir. Bergquist ve Phillips (1975) bu üç düzey tutum, süreç ve yapı olarak adlandırmakta ve kişi odaklı, öğretim değerlendirmesi odaklı ve örgütsel yönetim süreçlerinin geliştirilmesi odaklı çalışmalar olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda akademik gelişim sistemlerinin kurgulanışı, uygulama konma şekli, süreçler ve çıktıların değerlendirilmesi gibi boyutlar akademik alandaki gelişime doğrudan etki edip başarıyı belirleyici olmaktadır. Ayrıca akademik gelişim bütüncül bir gelişme anlayışı gerektirmekte, sistemin tüm öğelerinin birlikte gelişimini gerektirmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin oluşturdukları sosyal ağlar da bu süreçlerin etkililik ve verimliliklerini etkileyebilmekte, süreçlerde oluşan ağlar kolaylaştırıcı rol üstlenebilmektedir (Simper, Maynard ve Martensson, 2021). Buradan hareketle akademik gelişim sistemin hangi boyutlar ve varsayımlardan yola çıkılarak üzerine kurulduğu paradigmanın ve koşulların belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Akademik gelişim konusunda yapılan araştırmaların ve bu alanda öncü niteliğindeki örgütsel birimlerin neredeyse tamamı gelişmiş ülkelerde bulunmakta ve yol gösterici örnekleri Avrupa ülkeleri arasında yaygın olarak görülmektedir. Ancak Türkiye özelinde akademik gelişim olgusuna yönelik az sayıda araştırma bulunması mevcut durumun anlaşılmasını güçleştirmektedir. Henüz tam anlamıyla yapısal reformlarını gerçekleştirememiş ve gelişim sürecinde biraz daha geride kalan yükseköğretim kurumları için bu birimlerin ürettikleri bilgiye ve birimlerin kurgulanışından işleyişine kadar her tür veriye ihtiyaç duyulmaktadır. İzomorfizm üzerinden hareket etmenin ötesine geçerek neyin işe yaradığının, aksayan yönlerin ve gelişim sürecinin zihinsel şemalarının incelenmesi yol göstericilik açısından gereklidir. Var olan akademik gelişim birimlerinin de geliştirilmesi, uluslararası standartlara ulaştırılması ve tüm akademik dünyayı kapsayacak şekilde genişletilmiş bir ortak gelişim anlayışının filizlenebilmesi için temellerin atılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik gelişim düşüncesinin alanyazında yaygın kabul gören nitelikleri bağlamında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki durumunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple, akademik gelişim ile ilişkili mevcut birimlerin, bu birimlerin yasal ve yapısal niteliklerinin, akademisyen ve uzmanların gelişim sürecinden beklentileri ve konuya ilişkin görüşlerinin neler olduğunun incelenerek akademik gelişim olgusunun Türkiye'deki devlet ve vakıf

üniversitelerindeki durumunun ortaya çıkarılması bu araştırmanın problemini teşkil etmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’deki akademik gelişim olgusunun göstergeleri olarak akademik gelişim birimlerinin yasal ve yapısal niteliklerinin incelenerek akademisyen, uzman ve yöneticilerin akademik gelişim süreci ile ilişkili beklentileri, görüşleri, alana ilişkin sorunları üzerinden teori ve pratikte akademik gelişim sisteminin durumunun ana hatlarıyla ortaya çıkartılmasıdır. Alanyazındaki nitelikler bağlamında Türkiye’deki akademik gelişim sisteminin nasıl kurgulandığının, süreçlerin işleyişinin ve akademik gelişim birimi bulunmayan yükseköğretim kurumlarında gelişim sürecinin nasıl işletildiğinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yasal düzenlemeler bağlamında akademik gelişim yapısal özellikler, kısa, orta ve uzun vade hedefler ve birimlerin yetki kapsamaları açısından nasıl şekillenmektedir?
2. Akademik gelişim plan ve uygulamalarının pratiğe dökülmesinde değişim ve gelişim süreçleri nasıl işlemekte, koordinasyon nasıl sağlanmaktadır?
3. Akademik gelişim uygulamaları akademik, kişisel, örgütsel, profesyonel boyutlarda ulusal ve uluslararası ölçekte nasıl katkılar sağlamaktadır?
4. Akademik gelişim uygulamaları süreçlerinde aksayan yönler, beklentiler ve yapısal düzenlemeler göz önünde bulundurulduğunda hangi ihtiyaçlar ön plana çıkmaktadır?
5. Bünyesinde gelişim birimleri bulunan ve bulunmayan devlet ve vakıf üniversitelerinde akademik gelişim ekosistemi nasıl şekillenmektedir?

1.3. Önem

Akademik gelişim kavramı alanyazında çok az sayıda çalışmada yükseköğretim kurumları bağlamında incelenmiştir. Bu çalışma bu anlamda öncü çalışmalardan biri niteliğini taşımaktadır.

Gelişim birimlerinin yaygınlaştırılabilmesi için bu birimlerin işleyişine yönelik öngörü kazanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma sonucunda gelişim modelleri

oluşturma konusunda yükseköğretim kurumlarımıza çerçeve niteliğinde veriler sunulabilmesi mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar üzerinden mevcut akademik gelişim birimlerinin ve değişim planı uygulamaya koyacak yükseköğretim kurumlarının kendilerini değerlendirmelerine yönelik çeşitli boyutlar nerilebilecektir.

1.4. Varsayımlar

Akademik gelişime yönelik olarak akademisyen algı ve beklentilerinin coğrafi bölgeler bazında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ilgili yükseköğretim kurumlarından elde edilenlerle sınırlı olup farklı birim ve kurumların kendine özel koşullarını yansıtmamaktadır.

1.6. Tanımlar

Akademik Gelişim: Akademik personelin karakter, bilgi, beceri ve tutumlarının bir bütün olarak güçlendirilerek sosyokültürel, psikolojik, ekonomik, insan ilişkileri, akademik beceriler ve iyi oluş boyutları açısından geliştirilmesine yönelik tüm eylem, etkinlik, fırsat ve uygulamalardır.

Akademik Gelişim Uzmanı: Yükseköğretim kurumlarında akademik gelişim, pedagojik destek, kariyer gelişimi desteği, eğitimde niteliği artırmaya yönelik birimler ve bu birimlerle koordineli çalışma yürüten benzer birimlerde görevli gelişim ve destek hizmetlerinden sorumlu akademisyen, uzman ve personelin tamamıdır.

Yönetici: Yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan Dekan, Dekan Yardımcısı veya Mdr statüsünde bulunan akademisyenleri kapsamaktadır.

2. ALANYAZIN

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların neredeyse tamamının akademik gelişim kavramını öğrencilerin akademik alandaki becerilerinin geliştirilmesi olarak yorumladığı görülmektedir. Buradan hareketle bazı çalışmalarda yükseköğrenim kademesi öncesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik bazı araştırmalar da akademik gelişim konusuyla ilişkilendirilmiş görülmektedir. Akademik gelişimi akademisyenlerin gelişimi bağlamında ele alan çalışmaların neredeyse tamamı yurtdışında gerçekleştirilmiş olup Türkiye’de akademik gelişim modeli öneren bir teze rastlanmıştır. Çalışmaların içerik açısından da özellikle akademisyenlerin öğretici rollerinin geliştirilmesine odaklanan makalelerde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise akademik gelişimin ne olduğu ya da ne üzerine odaklanması gerektiği, amaçlarına göre gelişim süreçleri, gelişim birimlerinin görevleri ve yetkileri, bu birimlerde çalışacak bireylerin özellikleri ve gelişimlerinin sağlanması, uluslararası alanda ortak gelişim süreçlerinin olabilirliği, kıyaslama (benchmarking), liderlik, müfredat geliştirme, ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme teknolojileri, politika geliştirme, örgütsel değişim, kariyer ilerlemesini etkileyen faktörler ve grup dinamikleri, kayırmacılık, akreditasyon ve kalite güvencesi, özlük hakları, akademik özerklik ve özgürlük, hesap verebilirlik, etkililik, öğrenen örgüt, pedagojik destek ve sosyal alanların genişletilmesine yönelik sosyal tesislerden sportif faaliyetlere kadar çok çeşitli kavram ile akademik gelişimin ilişkilendirildiği görülmektedir.

2.1. Akademik Gelişimin Tarihi

Akademik gelişim kavramı farklı ülkelerde farklı isimlerle anılmakta, tarihsel süreçlerde akademik gelişime yüklenen anlamlarda farklılıklar görülebilmektedir. Ancak öğretici etkinliğinin artırılmasına yönelik yürütülen çalışmalar tüm akademik gelişim başlıkları altında yer almış görünmektedir. Eğitimsel gelişim, personel gelişimi, profesyonel gelişim, akademisyenlerin mesleki gelişimi ve fakülte gelişimi gibi farklı adlar altında akademik gelişim çalışmalarının yürütüldüğü gözlenmektedir. Gelişim uygulamalarının daha kapsayıcı bir ifadesi olduğu için bu çalışmada akademik gelişim kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Akademik gelişimin farklı adlar altında anılması gibi amaçları, kapsamı, birimlerin yapısı, süreçleri ve hedef kitlelerinin de

lkeler ve dönemler bazında farklılaştığı görülmektedir. Bu alışma kapsamında ortak niteliklerinin ve ön plana çıkan özelliklerinin vurgulanması hedeflenmiştir.

Akademik gelişim, yükseköğretim alanında kendi bağlamları ve konseptleri olan, ayırt edici uygulamaları, konferans ve alıştayları, eğitim ğretim uygulamalarına yön veren nitelikleriyle yeni bir disiplin ve çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Akademik gelişim yükseköğretim eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasında önemli bir alan olup kendini profesyonelleştirme ve diğer akademik uygulama alanlarından ayrılarak yeni uygulama modelleri geliştirmesiyle ilerlemektedir (Clegg, 2009a). Akademik gelişim kavramının ilk olarak hangi ülkede başlayıp kökenlerinin ne olduğu konusunda üzerinde tam anlamıyla anlaşma sağlanan bir uzlaşı görünmemektedir. Kimi araştırmacılar akademik gelişim uygulamalarının kaynağını ğretmen etkililiğini artırmaya yönelik etkinlikler ve ğretmen yetiştirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çabalarda ararken diğer araştırmacıların akademik gelişimin çıkış noktası olarak ulusal çapta eğitimde kalite uygulamalarının uygulamaya konulması olarak kabul ettikleri görülmektedir. Alanın tam anlamıyla tanımlanamamış olması, halen gelişmekte olan ve doğası gereği sürekli değişimin merkezinde yer alan yapısı sonucunda çıkış noktasının da tanımlanması güçleşmektedir.

Akademik gelişim uygulamalarının ortaya çıkmasında çeşitli itici glerin rolü ön plana çıkmaktadır. Akademik gelişim uygulamalarının temelini atan değişimlerin ilk çıkış noktasının II. Dünya Savaşı sonrası yükseköğretimin kitleleşmeye başlaması kabul edilebilir. Benzer şekilde 1950’li yıllardan itibaren hkmetler ğrenci başarısızlıklarının sebeplerini araştırmaya yönelik çalışmalara ağırlık vermiş ve yükseköğretim kurumlarında da bu çalışmalar karşılık bulmaya başlamıştır. Eğitimin niversitelerle sınırlandırılmış yarı dinsel araştırma alanı havası alana niversite dışından yeni araştırmacıların ve kurumların da katılmasıyla değişmeye başlamıştır. Her ne kadar güncel dönemde unutulmuş gibi görünse de akademik gelişimin doğuşuna temel oluşturan önemli birkaç trend de gözlenmektedir. Soğuk Savaş zellikle Birleşik Krallıkta başta olmak üzere birçok ülkede eğitim reformlarının hızlandırılmasına ve dolayısıyla da öğretme ve müfredat tasarımlarına yönelik yeni yapılanmalara gidilmesinde itki sağlamıştır (Manathunga,2011). En genel anlamda bakıldığında ise akademik gelişim kavramının 1960’lı yıllarda özellikle ğrenci hareketleri sonrası ortaya çıktığı düşünülmektedir. Her ne kadar çok daha geniş kapsamlı ideolojik iklimi içerse ve her

türden radikal diye adlandırılabilen politik hareketleri barındırsa da, öğrenci hareketlerinin temelinde özellikle yükseköğretimin kendisinin yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin özellikle eğitim kalitesini eleştirmeleri, müfredata yönelik tepkileri ve yükseköğretimde demokratik atmosferin olmayışını protestoları gelişim hareketlerini beraberinde getirmiştir (Clegg, 2009b). Küresel çaptaki öğrenci hareketlerinin sonucunda akademik personelin öğrenci birlikleriyle çalışmaları yoğunlaşmış, pedagojik araştırmalar ve değerlendirmeye yönelik arayışlar artışa geçmiştir. Dolayısıyla akademik gelişim kavramının doğuşunu bir araya gelen çok sayıda koşul ve ideolojik şartlar belirlemiştir.

Akademik gelişimin temellerinin öğrenci hareketleri, eğitimden duyulan memnuniyetsizlik ve ideolojik değişimler üzerine kurulması gelişim süreci içinde bu kavrama yüklenen anlamların da değişimini beraberinde getirmiştir. Öğrenci hareketlilikleri sırasında akademik gelişim uzmanlarının büyük bir çoğunluğu göreceli olarak kendilerini öğrencilerin yanında ve mevcut statükonun karşısında olarak konumlandırmışlardır. Bu konumlandırma sosyal statülerin sorgulanışını, var olan konumların sarsılmasını ve yeni grupların da üniversiteye dahil edilmesiyle özellikle elitlerin bazı avantajlarını yitirmeleri sonucunu getirmiştir. Dolayısıyla akademik gelişimin bu yapılanışı kaçınılmaz olarak bazı çatışmalar doğurmuş, akademisyenler ile gelişim uzmanlarını karşı karşıya getirmiştir. Ders değerlendirme anket ve öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen psikoloji araştırmalarının sonuçlarının yorumlanmasında hatalı yaklaşımlar sergilenmiştir. Bu verilerden hareketle yaşanan aksaklıkların temel sorumlusu akademisyenler olarak yorumlanarak akademik gelişim uzmanları aracılığıyla çözümlenmesi gereken bir sorun ya da akademisyenlerin tamamlanması gereken bir eksikliği gibi sunulmuştur. Dolayısıyla akademik gelişim uzmanlarının ilk çalışmaları akademisyenlere yönelik olmasına rağmen daha çok öğrenci yanlısı ve akademisyen karşıtı gibi algılanmış, kaçınılmaz bir gerilimi beraberinde getirmiştir (Clegg, 2009a). 1960’larda akademik personele yönelik olarak özellikle Avrupa ülkelerinde başlatılan tam anlamıyla yapılandırılmamış bazı programlar, 1970’lerde sayısal olarak artış gösterse de yine de yaşanan olumsuzlukların etkisiyle tam anlamıyla kurumsallaşamamıştır. 1980’lere gelindiğinde daha resmi bir formata bürünen akademik gelişim çalışmaları, 1990’lı yıllarda da kalite ve hesap verebilirlik talepleri dolayısıyla idari personeli de kapsayacak şekilde genişletilmiş, 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde de Bologna süreci ve Avrupa Yükseköğrenim Alanı’nın oluşturulma çabalarıyla farklı bir

kimliğe bürünmüştür (Cowan, 1997 ve Leckie, 1999'dan akt. Yihong, 2011). Ancak yine de farklı ülkelerde farklı yollar izleyen ve amaçlar bağlamında farklılaşan gelişim çalışmaları özellikle çıkış noktasındaki bilişsel psikoloji odağından dolayı bazı eleştirilere maruz kalmaya devam etmiştir. Bireysel öğrenene aşırı odaklanması, dar pozitivist anlayışla hareket etmesi, öğrenme ve öğretmeye yönelik güç ilişkileri konularına karşı sessizliği, pedagoji ve müfredat gibi kavramlarla yüzeysel olarak ilgilenmesi akademik gelişim uygulamalarının ideolojik birer aygıtla dönüştürülmesine sebep olmuştur. Bazı ülkelerde gerçekleştirilen akademik gelişim uygulamaları tek tipçi bir anlayışa bürünmüş, tek bir kültür temeline oturtularak akademiye yeni katılanların törpülenmesi ve uyum sağlaması ya da uyum sağlamayanların dışlanmasına yönelik bir aygıt halini almıştır (Manathunga, 2007'den akt. Clegg, 2009b). Akademik gelişim başlangıcında üstlendiği konum nedeniyle azınlıklar, toplumsal cinsiyet ve yeni öğrenme yolları gibi dönüştürücü etkisi olan fikirlerden mahrum kalmıştır.

Akademik gelişim düşüncesinin ilerleyişi ve şekillenışı farklı coğrafyalarda farklı olgularla belirlenmiştir. Akademik gelişimin ortaya çıktığı ilk ülkelerden Birleşik Krallıkta gelişim düşüncesinin tarihi 1960'lara dayanmaktadır. Eğitimde kalite taleplerinin yükseldiği öğrenci hareketliliği sürecinde başlayan araştırmalar akademik gelişim düşüncesinin temelini atmıştır. Ancak akademik gelişim çalışmalarının ülke çapında tanınarak devlet ve yönetim desteğini alması 1980 ve 1990'lı yıllarda gerçekleşebilmiştir. 1997 yılında yayınlanan Dearing Raporu sonucunda ülkedeki üniversitelerde göreve yeni başlayacak akademisyenler için bir şekilde profesyonel gelişim desteği sağlanması gerekli kılınmıştır. Böylece Birleşik Krallık üniversitelerinde akademik gelişime yönelik birimler oluşturulma süreci hızlanmış ve 2004 yılında kurulan Yükseköğretim Akademisi (HEA) tarafından bu birimlerin çalışmaları akredite edilmeye başlanmıştır. Her ne kadar Birleşik Krallıkta akademik gelişim düşüncesinin göreceli olarak kökleştiği ve yapılandırıldığı söylenebilse de akademik gelişimin işlev ve amaçları, yöntem ve kurumsal rolü ile nasıl konumlandırıldığı, hangi yapısal hiyerarşide yer aldığı gibi konular tartışılmaya devam etmektedir (Gosling, 2009). Yine de ister yükseköğretimdeki kitleselleşmeden ister eğitsel teknolojilerdeki gelişmeler ya da öğrencileri müşteri gibi gören bir anlayıştan hareket edilmiş olsun, Birleşik Krallıkta maddi imkanları ayrı bir binada hizmet verecek birim oluşturmaya gücü yetmeyen yükseköğretim kurumlarında bile akademik gelişim birimine rastlamamak olanaksız gibidir. Ayrıca akademik gelişimin bireylerin öğreticilik becerilerini geliştirmenin ötesine

geçmesi gerektiği düşüncesinin yansıması olarak Birleşik Krallıkta gelişim birimlerinin yönetim kademelerinde konumlandırılması düşünülebilir. Gelişim birimleri yönetmeliklerinde de kurumsal politika değişiklikleri tasarlamak ve uygulamak gibi görevler tanımlanmış olup bu birimler proaktif bir anlayışla işlev görmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin oluşturulması ve şekillendirilmesinde benzer bir süreç Avustralya’da gözlemlenmektedir. 1977 gibi bir tarihte akademik gelişim açısından ilk ülke olmasa da önde gelen ülkelerden biri olarak Avustralya kabul edilmiş, akademik personel gelişimi, yükseköğretim araştırmaları ve geliştirme üzerine çalışan birimler için kapsayıcı bir terim olarak Yükseköğretim Araştırma ve Geliştirme Birimi (Higher Education Research and Development Unit-HERDU) kullanılmaya başlanmıştır (Hall, 1977 ve Murphy, 1989’dan akt. Johnston, 1997a). Johnston ayrıca bu gelişim birimlerinin çalışma yaptıkları alanları fonksiyonları açısından 8 başlık altında ele alınabileceğini ifade etmiştir: 1. Müfredat geliştirme 2. Araştırma faaliyetleri 3. Araştırmalardan elde edilen sonuçların ve bilgilerin dağıtılması 4. İşitsel ve görsel hizmetler 5. Eğitim yönetimi 6. Genel personelin geliştirilmesi 7. Diğer profesyonel aktiviteler 8. Öğrenci öğrenmesi ve akademik öğretme. Her ne kadar farklı üniversitelerde farklı başlıklar ön plana çıkmış olsa da tüm birimlerde öğrenme ve öğretme başlığının ortak payda olduğu gözlenmektedir. Birimler arasındaki farklılığın kurumsal bağlamdan kaynaklandığını ifade eden Johnston, tarihsel, politik ve eğitsel yapılarıdaki farklılığın bir yansıması olarak bu durumun geliştiğini düşünmektedir. Birimlerin farklı amaçlarla hareket etmesinin çeşitli sorunlar çıkartabileceği açıktır. Dolayısıyla Avustralya’da da akademik gelişim birimlerin işlev, konum ve hedefleri tartışılmaya devam etmektedir. Her ne kadar bu birimlerin temel hedefinin bireylerin geliştirilmesi olarak kurgulanmış olsa da, zaman içinde yaşanan değişimlerle Avustralya genelinde de akademik gelişim düşüncesinin kurumsal politikayı destekleyici, eğitim kalitesini artırmayı hedefleyen ve üniversite kültürünü değiştirmeye odaklanan bir değişim ajanı haline geldiği söylenebilir.

Akademik gelişim etkinliklerinin Kanada’da başlangıcı konusunda da fikir birliğine varılamamış olsa da 1960’ların sonlarına doğru özellikle Birleşik Krallık, Avustralya ve ABD’de yaşanmakta olan değişimlerden etkilenildiği söylenebilir. Kanadalı araştırmacılar yaşanan değişimi incelemek üzere özellikle Birleşik Krallık ile olan sıkı ilişkiler ve bağlar neticesinde bu ülkeyi ziyaret etmiş, diğer taraftan da Kanada üniversitelerinde çalıştırılmak üzere Amerikan kökenli akademisyenlerin işe alınmasıyla

da ABD’de yaşanan değişimin izleri Kanada’ya taşınmıştır. Dolayısıyla Kanada bağlamında akademik gelişimden bahsederken Birleşik Krallık ve ABD etkisinin göz ardı edilemeyeceği söylenebilir. Özellikle Kanada için akademik gelişimin ilk evreleri birimlerin oluşturulmasından daha çok bireysel anlamda akademisyenlerin çalışmalarından oluşmaktadır. Gelişim düşüncesinin ilk temelleri ziyaretlerinde edindikleri bilgileri ve deneyimleri Kanada’ya aktarmaya çalışan akademisyenlerin uygulamaları olmuştur. İlerleyen dönemlerde aktif ve etkili üniversitelerin proaktif rol üstlenmesiyle öğretim geliştirme programları uygulamaya konmaya başlamış, birimler oluşturularak kimileri yerel düzeyde küçük çaplı gelişim uygulamaları gerçekleştirirken kimi birimler de bölgesel ya da ulusal çapta eğitim politikalarını yönlendirme hedefiyle uygulamalar ve çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Kanada’daki akademik gelişim uygulamalarında ortak bir nokta aranırsa bunun öğretme etkinliklerinin değerlendirilmesi olduğunu vurgulayan Wilcox (1997), gelişim birimlerinin öğrencilerin eğitim etkinliklerini değerlendirmesine yönelik yoğun ilgi gösterdiğini ifade etmektedir. Wilcox ayrıca Kanada’da akademik gelişimin erken döneminde 5 önemli sahne olduğunu ve bu değişim hareketlerinin belirleyici rolünü vurgulamaktadır: 1. McGill Üniversitesi Üniversite Öğrenmesi ve Öğretimi Merkezi’nin 1969’da açılması ve erken dönem gelişimi 2. Profesyonel Oryantasyon Komitesi’nin aktiviteleri (1970-1980) 3. Ontario Üniversitesi’nin Eğitimsel Gelişim Programı (OUPID) , 1973-1980 4. Yükseköğretimde Öğretim ve Öğrenme Topluluğu’nun (STLHE) kuruluşu, ve 3M Öğretim Bursları programının kökenleri 5. Kanada Yükseköğretim Çalışmaları Topluluğu’nun (CSSHE) varlığı, 1969. Kanada’daki akademik gelişim çalışmalarının da bu bağlamda araştırmacıların bireysel ilgi ve katkılarıyla başlayarak kurumsallaşmaya doğru ilerlediği görülmektedir.

Akademik gelişim bağlamında geniş çaplı araştırmaların yapıldığı ve birimlerin oluşturulduğu, nispeten daha köklü bir geleneği oluşturmayı başarmış ülkelerin başında ise Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. ABD’de akademik gelişim kavramını karşılayacak çalışmalar “fakülte gelişimi” (faculty development) adı altında yürütölmekte ve başlangıç dönemlerinde daha çok öğretim elemanlarının öğretici rolünün geliştirilmesine odaklanmış görünmektedir. Ülkede akademik gelişim çalışmalarının temeli olarak kabul edilebilecek ilk düzenleme 1880 yılına kadar eski bir tarihe gitmektedir. Eells ve Hollis (1962, s. 253) Harvard Üniversitesi tarafından öğretim elemanlarının araştırma yapmalarına olanak tanımak amacıyla izin kullanabilmeleri ve

seyahat etmelerine olanak sağlayan düzenlemeyi “sabbatical” kelimesinin araştırma amacıyla izne ayrılan kişiler anlamında ilk kullanımı olarak yorumlamaktadırlar. Sabbatical diye anılan akademisyenler için bu düzenleme ile araştırma yapmaları için kurumlarından izinli sayılmaları ya da ders saatlerinin azaltılması gibi kolaylaştırıcı destekler sağlanmıştır. Yine de bu kadar eski bir tarihte olumlu değişimler yaşanmış olmasına rağmen akademik gelişim çalışmaları diğer ülkelerdeki gibi 1960’lı yılların sonu ve 70’lerin başına kadar göz ardı edilen bir alan olarak kalmıştır. Akademik gelişime yönelik yaklaşımların değişimini Sorcinelli vd. (2006) Tablo 2.1.1.’de sunulduğu şekliyle 5 temel döneme ayırarak incelemektedirler:

Tablo 2.1.1. Amerika’da akademik gelişim dönemleri

Yıllar	Dönemler	Belirgin Özellikler
1950-1960	Araştırma odaklı bilim insanı dönemi (Age of the Scholar)	Bu dönemde akademisyen kimliğinin prestij kazanması ön plana çıkmıştır. Akademik gelişim çalışmalarının başlıca hedefi araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve araştırmacı kimliğinin desteklenmesidir.
1960 ve 1970’ler	Öğretmen Odaklı Dönem (Age of the Teacher)	Mesleki gelişim birimlerinin açılması ve özellikle öğretici kimliğinin ön plana çıkması görülmüştür. Öğreticiliğin geliştirilmesi ve öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi de bu dönemde görülür.
1970’lerin sonu ve 1980’ler	Gelişim Uzmanı Dönemi (Age of the Developer)	Akademik gelişim uygulamalarının kavramsallaşmaya başlamasıyla daha karmaşık ve ayrıntılı gelişim uygulamaları görülür. Gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve fakülte personelinin değerlendirilmeye başlandığı dönemdir.
1990’lar	Öğrenen Odaklı Dönem (Age of the Learner)	Öğrenme psikolojisinde yaşanan değişimlerin etkisiyle öğrenci merkezli paradigmalara geçilir; gelişim uygulamalarında öğrenci memnuniyeti de yer almaya başlar.
Milenyum-2000’ler	Sosyal Ağ Dönemi (Age of Networks)	Sosyal hayattaki değişimlerin yansımaları olarak bütçeleme, fon bulma ve hesap verebilirlik gibi kavramların akademik gelişim alanına girmesi görülür. Gelişim uzmanlarının birbirleriyle ve diğer paydaşlarla iletişimleri artmakta ve iş birliği sağlanmaktadır.

Akademik gelişim alanında araştırmacı kimliğinin desteklenmesiyle başlayan süreç daha sonraları öğrenci hareketleri ve dönemin yükselen insan sermayesi anlayışının da etkisiyle 1970’lerde yerini Michigan Üniversitesi ile başlayan ve giderek artan sayıda akademik gelişim birimi açılmasıyla devam etmiştir. 1970’lerde artan sayıda kadrolu akademisyenin istihdam edilmesi sonucunda yaşanan doygunluk bir anlamda eğitimde kalitenin göz ardı edilmesine yol açmış, öğrencilerin de artan eğitim kalitesi taleplerine yanıt verebilmek için akademik gelişim birimlerinin sayıları artmış ve neredeyse yükseköğretim kurumlarının %60’ında akademik gelişim çalışmaları yürütülür hale gelmiştir (Centra, 1976). 1976 yılında akademik gelişim alanını kurumsallaştırmak ve uzmanlar arasında paylaşımı güçlendirmek adına kurulan Profesyonel ve Örgütsel Gelişim Ağı (POD Network) ile hızlı bir atılım sağlanmasının temelleri atılmıştır. İlerleyen süreçte diğer ülkelerde yaşananlara benzer itirazlar Amerika’da da görülmüş, öğretim elemanları ile akademik gelişim uzmanları arasında gerilimin yükseldiği dönemler yaşanmıştır. Süreç içerisinde çeşitli gelişim modelleri önerileri ile gelişim alanları ve kapsamı yorumlanmaya çalışılmış ve 2000’li yıllar sonrasında da akademik gelişim uzmanlarının yetiştirilmesi ve alana yön verilmesinde Amerikan yükseköğretimi öncü ve belirleyici bir rol üstlenmiş görünmektedir.

2.2. Akademik Gelişim Model ve Uygulamaları

Akademik gelişim çalışmaları tarihsel süreçte çeşitliliğini artırmış ve kapsamını genişletmiştir. Alanyazında akademik gelişim uygulamalarına yönelik modellerin büyük bir çoğunluğunun da tıp eğitimi alanına yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Akademik gelişim için modeller çeşitli uygulamaların bir araya getirilmesi, teorik arka planı, gelişimin amacı ve gelişim uygulamalarının sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik çerçeveler şeklinde oluşmuştur. Sürdürülebilir gelişim yapıları olarak “öğretim elemanı gelişim merkezleri, öğretim ve öğrenme mükemmeliyet merkezleri, komiteler, sertifika programları, öğretim elemanı öğrenme toplulukları ve uygulama toplulukları” var olup öğrenme topluluklarının akademik gelişimin sonraki dönemlerinde ön plana çıktığı söylenebilir (Elçi, 2016). Teknolojik gelişmeler ve altyapının güçlendirilmesi ile internet tabanlı ve sanal uygulamaların da gelişim çalışmalarına dahil edildiği, çevrimiçi seminerler, çalıştaylar, atölye çalışmaları ve sosyal paylaşım ağları üzerinden etkileşim sağlanan platformlar aracılığıyla katılım ve erişilebilirliğin artırılması sağlanmıştır. Akademik gelişim üzerine Amerika’da iki binden fazla yükseköğretim kurumunu

inceleyerek alanda en geniş kapsamlı araştırmalardan birini gerçekleştiren Centra (1976) fakülte gelişimi başlığı altında incelediği akademik gelişim uygulamalarını şu bağlamlarda ele almaktadır:

Tablo 2.2.1. Centra Akademik Gelişim Uygulamaları

Akademik Gelişim Uygulama Tipi	Uygulamanın Hedef Alanı
Atölye çalışmaları, seminerler ve programlar	- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri odaklı - Konu alanları ya da alandaki yeni bilgileri sunma odaklı - Müfredat geliştirme alanındaki yenilikleri sunma odaklı - Öğrenci performansını değerlendirme odaklı - Personele kurumu ve öğrenci portföyünü tanııtma amaçlı - Akademik personelin akademik danışmanlık becerilerini geliştirme odaklı - Akademik personelin araştırmacı yönünü geliştirme odaklı - Bölümlerin yönetim becerilerini geliştirme odaklı - Eğitim alanındaki genel eğilimleri araştırma odaklı - Kişiler arası etkileşimi ve takım çalışması ruhunu geliştirme odaklı
Analiz ya da değerlendirme uygulamaları	- Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini değerlendirme - Meslektaşlar tarafından gerçekleştirilen resmi ders değerlendirme uygulamaları - Akademisyenler tarafından gerçekleştirilen gayri-resmi ders değerlendirme uygulamaları - Yöneticiler tarafından gerçekleştirilen sistematik ders etkinlik değerlendirmeleri - Fakültenin kendini değerlendirmesine yönelik sistem kurulması - Eğitim uygulamaları geliştirici personel tarafından sınıf ziyaretleri - Öğretim tekniklerinin incelenmesine yönelik sınıf içi video kayıt uygulamaları ve analizleri - Uzman öğretimcilerin ve deneyimli akademisyenlerin yol göstericiliği ve bilgi paylaşımı - Profesyonel ve kişisel gelişim planları oluşturulması
Medya, teknoloji ve program geliştirme	Teknoloji kullanımı, geliştirilmesi, müfredat geliştirme ve teknoloji gibi başlıklar
Çeşitli uygulamalar	Personele maddi destek sağlanması, burslar, zaman yönetimi desteği, idari izinler, araştırma destekleri, kariyer gelişimi ve birey odaklı danışmanlık hizmetleri

Akademik gelişim modelleri de tabloda yer alan uygulamaların güncellenerek ve yenileri eklenerek çevrimiçi ve yüz yüze gerçekleştirilen paketleri olarak yorumlanabilir. Bu paketlere ek olarak sistem yaklaşımı gibi daha genel teorilerden yola çıkarak sürecin her bir aşamasını ayrı değerlendiren modeller de geliştirilebilmektedir. Örneğin Praslova (2010) sistemdeki dönüt sürecine ilişkin olarak öğrenci eğitime devamının azalması, bütçe kesintilerinin yapılması ve medyada olumsuz yorumların çoğalması gibi dolaylı dönütleri beklemeğe Kirkpatrick değerlendirme yaklaşımları gibi alternatif yolların

gelişim uygulamalarında yer almasını önermektedir. Gelişim çalışmalarını gerekli kılan unsurlar ve gerekçeler çeşitli disiplinlere göre farklılaşmakta, dolayısıyla da tercih edilen modeller de değişkenlik göstermektedir. Tıp alanında akademik gelişimi inceleyen bir araştırma gelişim çalışmalarının gerekçelerini şu şekilde açıklamaktadır:

A. İçsel faktörler

1. Kurumsal kültüre sosyalleşme

Kurumsal kültüre uyum sağlamaya yönelik çalışmalar ve kuruma adaptasyon sürecinin gerçekleşmesi yıllık bütçenin neredeyse %5'i kadar tutmaktadır.

2. Öğretmenliğe hazırlanma

Tıp alanındaki çoğu akademisyenin öğretme sorumluluklarına yönelik çok az ya da neredeyse hiç eğitim almadıkları doğrudur.

B. Dışsal faktörler

1. Toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme

Toplumsal sağlık ihtiyaçları sürekli değişim halindedir. Tıp eğitimin nihai hedefi sağlık hizmetlerinin sunulmasının geliştirilmesidir.

2. Hesap verebilirlik ve öğretimde profesyonelleşme

Yükseköğretimde hesap verebilirlik her alanı etkilemektedir. (McLean, Cilliers ve Wyk, 2008)

Akademik gelişime yönelik amaçlar ve gerekçelerin farklılaşması gibi gelişim uygulamalarının hangi paradigmalara şekillendirildiği de modellerin belirlenmesinde ve uygulamaların ortaya çıkmasında etkilidir. Araştırmalar işbirlikçi, katılımcı ve araştırma odaklı gelişim çalışmalarının öğreticilik rolünü geliştirdiğini ve öğrencilerden sistematik ve düzenli olarak alınan dönütlerin etkili öğretim konusunda olumlu katkılarını ortaya koymaktadır (Adams, 2009). Yazar ayrıca temel alınan paradigmaya göre ortaya çıkan gelişim modeli öğelerini Tablo 2.2.2.'de sunulduğu şekliyle yorumlamaktadır:

Tablo 2.2.2. Üç temel akademik gelişim paradigmasının karşılaştırılması

Program Ögesi	Rasyonalizm	Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Öğretim ve öğretimi öğrenme konusundaki temel varsayım	Tek yönlü bir bilgi aktarımı süreci	Uzmanlaşılabilir bilgi ve becerilerin edinilmesi süreci, ardından objektif bir şekilde gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi	Önceki öğrenme ve deneyimlerin yapı sökümünü ortaya çıkaracak aktivitelere rehberlik etme süreci, yeni anlamların yapılandırılması

Tablo 2.2.2. (Devam) *Üç temel akademik gelişim paradigmasının karşılaştırılması*

Fakülte gelişim müfredatının doğası	Dışarıdan bir uzman tarafından önceden belirlenir. Didaktik olarak linear stratejilerle sunulur.	Uzman tarafından tasarlanarak teknik destekle birlikte direkt öğretim. Dene-tekrar dene formatındaki uzmanlaşma öğrenme döngüleri aracılığıyla sık sık bilgi ve beceri çıktıların değerlendirilmesi. Büyümenin kanıtı uzmanlaşma sürecinin görünür kılınmasıdır.	Katılımcıların ilgilerine uyacak geniş bir konu çeşitliliği üzerine kurulur. Bireysel anlam oluşturmaya cesaretlendirecek şekilde temalar ve aktiviteler bir kolaylaştırıcı uzman tarafından yönetilir. Büyümeye yönelik kanıt toplanabilir ya da toplanmayabilir, genellikle görünür kılınmaz.
Anlam / sahiplik olgusunun konumu	Süreç ve içerikle ilgili kararlar veren dışsal uzmanda bulunur.	Hesap verebilirlik düşüncesi üzerine kurulmuş, sürecin büyük kısmının sahipliği uzmandadır. Katılımcının beceri paketlerini edinmeye yönelik bir miktar eyleme geçmesi beklenir.	Anlam oluşturulması ve kavrama her ne kadar katılımcıda olsa da, toplam sürecin sahipliği dışsaldır. Her birey için yegâne olsa da, başarı genellikle dışsal olarak belirlenir.
Anahtar kültürel öğeler	Bireysel öğrenme kültürel hususlara yön verir. Bilgi aktarımı ve edinimi bireyler arası hususların yerini alır.	Topluluk oluşturmak açık olarak hedeflenmese de, koçluk sürecinin sonucu olarak bazen takım çalışması ve güven oluşabilir.	Sosyal yapılandırmacı yöntemler uygulamaya konulduğunda ilişki ve topluluk oluşturma açık hedef olup sürdürülür.
Gerekli aktarım yöntemleri	Didaktif aktarım, pasif katılım	Koçluk, akran danışması, yansıtıcı düşünceye kısmen dayanan bireyselleştirilmiş öğretim	Konuların grup olarak incelenmesi, en iyi uygulamaların işbirlikçi ortamda çözümlenmesi. Süreç boyunca yansıtıcı düşünme eklemlenir.
Uygulama örnekleri	Anlatım odaklı dersler, okuma, ezberleme, episodik atölye çalışmaları	Sınıf gözlem ve değerlendirmeleri, eğitsel beceri atölye çalışmaları, tekrar ve pratik, mikro-öğretim sunumları	Durum çalışması analizleri, grupla problem çözüme, sunum analizleri, yansıtıcı düşünme ve paylaşım

Akademik gelişim uzmanları kimi zaman da süreç içerisinde kendi deneyim ve koşullarına uygun olarak çeşitli alternatifler denemeyi tercih etmektedirler. Tek bir reçetenin her koşula uygun olmayacağı düşünülerek var olan teoriler arasından şartlara en uygun ve işlevsel olanları belirlemeye çalışarak denemeler gerçekleştirmektedirler. Yüksek lisans eğitimi alacak öğrencilere yönelik gerçekleştirecekleri eğitsel çalışmaları geliştirmek isteyen uzman ve akademisyenler mevcut programlarının işlevsel olmadığını görünce sürece yön verecek bir model geliştirirler. Amaçları ortak bir müfredat

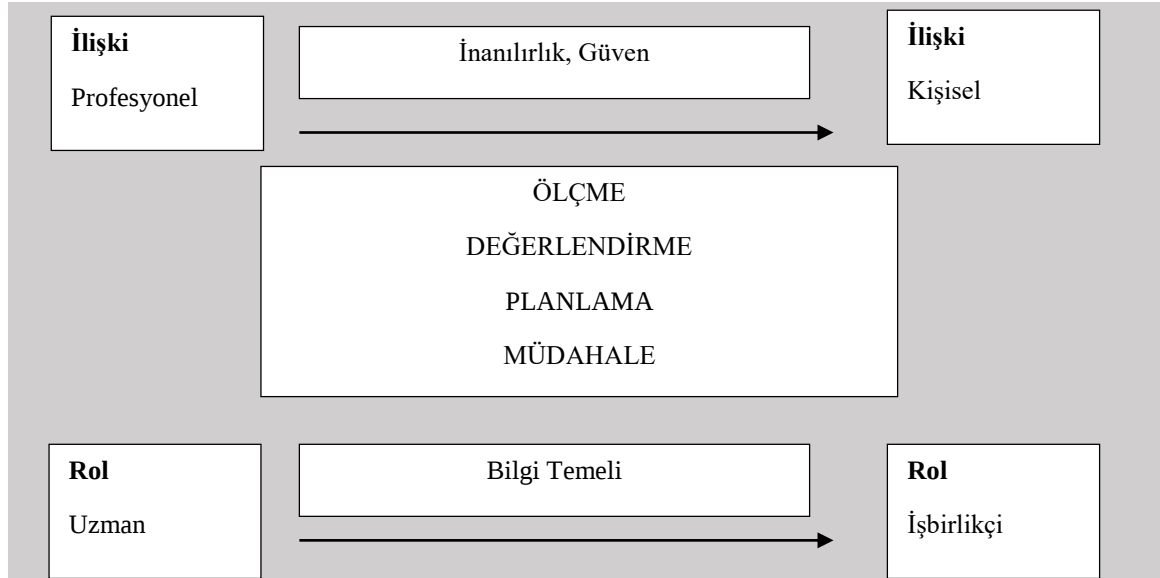
geliştirmek ve ortak bir öğretim süreci oluşturmak, bir iletişim tarzı kurmak ve disiplinler arası, bütünleşik bir öğretmeye dayalı arkadaşlık ilişkisi kurmaktır. Modelin temelinde kolektif anlayışla hareket etmek, takım ruhu ve iş birliğine dayalı arkadaşça bir anlayış geliştirmek yatmaktadır. Bu sebeple araştırmaya koyulan ekip dönüşümü sağlamak için modellerine üç teorik konseptin yön vermesi gerektiğinde anlaşılır: “öz-yönelim, öğretim ve öğrenme araştırmaları, eleştirel yansıtıcı düşünce” (Swanson ve Kayler, 2010). Öğrenme çıktılarını sınıflandırmaya yönelik Baxter Magolda ve King çerçevesini benimseyerek eğitsel faaliyetleri için epistemolojik, içsel ve kişiler arası temelleri oluşturan ekip böylelikle kişisel varsayımlarını da tartışarak birbirleriyle yansıtıcı süreç içinde iletişim kurma iklimini oluşturmuştur. Ancak modelde öğrenci deneyimlerine yönelik olarak dönüt olmadığını gören ekip ayrıca Brookfield’ın kritik olay modelini de uygulamaya çalışarak öğretim becerilerini sürekli gözden geçirmişlerdir. Son basamak olarak ise yine Baxtor Magolda ve King tarafından takım ruhuna yapılan vurgu nedeniyle tartışma grubu oluşturarak deneyimlerini bağlamlar üzerine konuşmalar ışığında paylaşmışlardır. Bu sayede sürekli bir yenilenme, gözden geçirme ve düzenleme sürecini oluşturmayı başarmış ve yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacıların yaklaşımı sabit modeller yerine duruma uygun teorileri araştırmak ve sürekli değişim içinde olmanın zorunluluğuna göndermede bulunmaktadır.

Benzer bir model oluşturma çabası da Estep, Roberts ve Carter (2012) tarafından paylaşılmaktadır. Yaşayarak öğrenme ve deneyimlerden öğrenmenin önemine yapılan vurgudan hareketle deneyim temelli öğrenme yaşantılarının hangi ilkeler üzerine inşa edilebileceği tartışılmaktadır. Bu bağlamda deneyimlerin bilginin temelini oluşturduğu ve deneyim temelli öğrenmenin de epistemolojik olarak yapılandırmacılık ile ilişkilendirildiği göz önünde bulundurulursa modelin temel felsefesinin yapılandırmacılık olması gerektiği sonucuna ulaşılır. Akademik gelişim modelini şekillendirmek amacıyla araştırmacılar katılımcıların aktif olarak kendi öğrenmelerini yapılandırabilecekleri modelleri belirlemek için yetişkin öğrenme kuramları, yapılandırmacı anlayış ve deneyim temelli öğrenme teorilerini işe koymak durumundadırlar. Bu bağlamda yaptıkları incelemeler sonucunda uzmanlar Roberts’ın Deneyim Temelli Öğrenme Süreci Modeli ile Lawler ve King’in Yetişkin Öğrenme Modeli’ni harmanlayarak kendi amaçlarına uygun Akademik Gelişimde Öğretim Kapsamında Deneyim Temelli Öğrenme Modeli (Experiential Learning Model Of Faculty Development in Teaching) geliştirmişlerdir. Model planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamadan

oluşmaktadır. Planlama basamağında akademik gelişimin amacı ve olanakları belirlenmektedir. Uygulama basamağında ise katılımcılara farklı öğretme yöntemlerini nasıl kullanacakları aktarılmakta ve katılımcılara Roberts'ın teorisi hakkında detaylı bilgiler verilerek daha derin bir kavrayış sağlamaları hedeflenmektedir. Değerlendirme basamağında hem saha gözlemleri, gözlemler üzerine yansıtıcı düşünme ve akran gözlemleri gerçekleştirilmekte, hem de programın başarısı katılımcı tepkileri, toplam öğrenme, davranışsal değişimler ve sürece dahil olan tüm bireyler üzerindeki etkileri gibi kriterler üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Gelişim modelleri bağlamında değerlendirildiğinde bu çalışmada da birden fazla teori ve uygulamanın harmanlanmaya çalışılarak değişime açık bir yaklaşım sergilenmesi ihtiyacı görülmektedir.

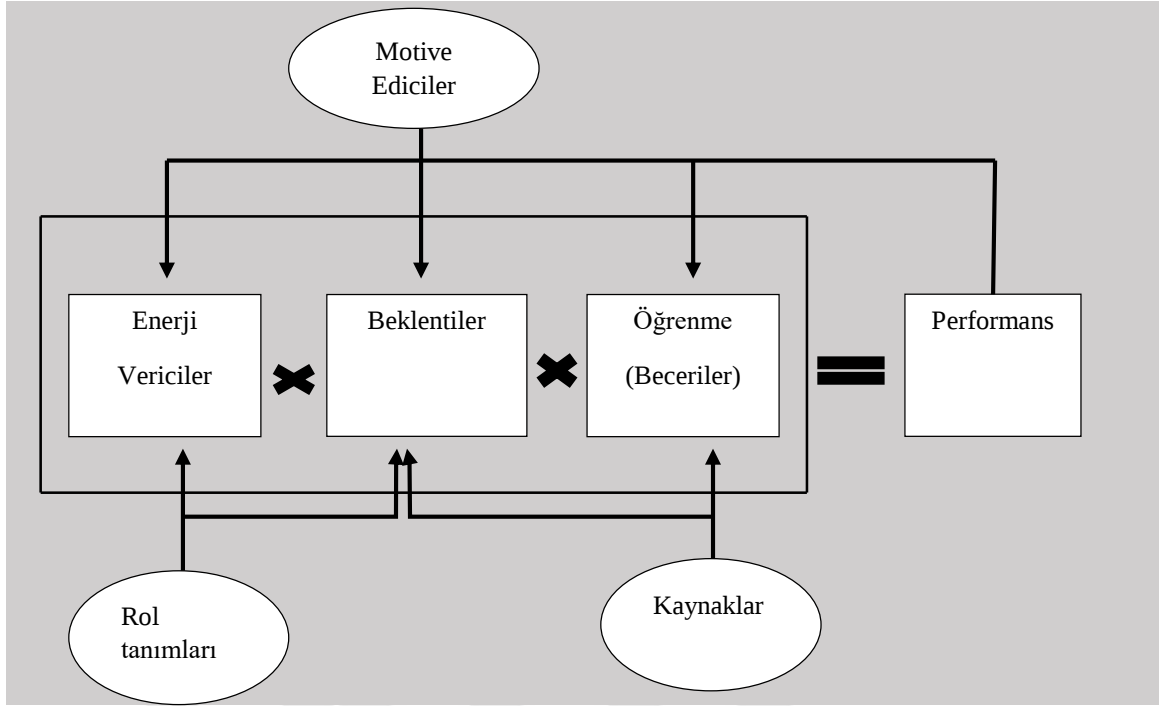
Akademik gelişimin odaklanması gereken noktalardan biri de iletişimin nasıl sağlandığı ve gelişim desteği sunulacak hedef kitle arasındaki etkileşim şeklidir. Etkileşimin şekli öğrenme süreçlerini de belirlemekte, sağlıklı bir iletişim ikliminde öğrenme ve gelişim sekteye uğramaktadır. Al-Sheikh (2018) akademik gelişimin planlanmasında ihtiyaç analizlerinden faydalanılarak akademik personelin neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğunun belirlenmesinin önemi vurgulamaktadır. Genel bir model önermeye de öğretim ve öğrenmenin sosyal ve kişiler arası boyutları olduğuna dikkat çekmektedir. Bu sebeple insan sermayesi teorisine göndermede bulunarak sosyal ağların gelişim sürecinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Öğrenme süreci için de çoklu-uzman (multiprofessional) öğrenmesi ile uzmanlar-arası (interprofessional) eğitimin farklılığını tartışmaktadır. Çoklu-uzman öğrenmesinde farklı disiplin alanlarından uzmanların aynı anda bir kavramı paralel bir şekilde birlikte öğrenmeleri gerçekleşirken uzmanlar-arası öğrenme şeklinde farklı disiplinlerden uzmanlar interaktif bir modda, birbirlerinden, birbirleriyle ve birbirleri hakkında öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Akademik gelişim uzmanlarının iletişim süreçlerini ve öğrenme ortamlarını tasarlarken etkileşim yapılarını da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Akademik gelişimi gelişim sürecinin doğası bağlamında ele alan bir diğer çalışmada da yapılan çalışmaların çeşidinden daha çok çalışmaların hangi boyutlar çerçevesinde ilerlemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Wergin, Mason ve Munson, 1976). Gelişim uzmanları ile akademisyenler arasındaki ilişkinin başlangıçta profesyonel boyutta olduğu ve yakınlık kurulmadığı için göreceli olarak mesafeli kaldığı düşünülmektedir. Aynı zamanda başlangıç dönemindeki ilişkide gelişim sürecini yöneten gelişim uzmanları “uzman” rolünderken ilerleyen süreçte “işbirlikçi” (collaborator) rolüne evrildiği görülmektedir.

Gelişim çalışmalarının ilerleyen döneminde de ilişki boyutunun profesyonelden kişisele yöneldiği bu model şu şekilde görselleştirilmiştir:



Şekil 2.2.1. İlişki ve rol temelli akademik gelişim modeli

İlişki ve rol kavramları üzerinden gelişim sürecini inceleyen bu modelde gelişim çalışmaları hangi uygulama olursa olsun ölçme, değerlendirme, planlama ve müdahale süreçlerinden oluşmaktadır. Modelin başarısını belirleyen temel unsur iletişim teması üzerinden bakıldığında temelde insan ilişkileridir. Dünyadaki birçok yükseköğretim kurumunda sınıflardaki öğretim uygulamalarını belirleyen kişiler akademisyenlerin kendileridir. Buradan hareketle bireylerin temel alınması, gelişim uygulamaları ne kadar güçlü tasarlanmış olursa olsun uygulamaya koyacak kişinin akademisyenin kendisi olması gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Kurumların değişimi görülse de bireylerin değişimi de zorunlu olduğundan Davis'in (1979) önerdiği gelişim modeli çerçevesi de önemlidir:



Şekil 2.2.2. Bireysel motivasyon odaklı gelişim modeli

Bireye odaklanan yaklaşımda Şekil 2.2.2.'de görüldüğü gibi motivasyon teorileri belirleyici bir rol üstlenirken bir diğer modele göre ise bireylerin psikososyal gelişmişlik düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Bireyler dünyayı yorumlarken çeşitli zihinsel şemalardan yararlanmakta, geçmiş deneyim ve öğrenmeler yeni olayları yorumlamaları üzerinde etkili olmaktadır. Zihinsel şemalardaki örüntüler ne kadar karmaşıklarsa, ayrıntılı ve derinlemesine düşünebilme yeteneğinin artacağı da öne sürülebilir. Branch vd. (2017) gelişim programlarını uygulama sürecinde birlikte çalıştıkları akademisyenlerin farklı düzeylerde sosyal ve psikolojik etkileşimlere girdiklerini fark ederek konuyu gelişim sürecinin temel hedefi haline getirmektedirler. Bireylerin gelişim düzeylerini Kegan'ın 5 aşamalı gelişim modeline göre yorumlayarak uyguladıkları çalışmalarla tüm akademisyenleri en üst düzeye doğru yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Kegan modeline göre bireylerin gelişim düzeyleri şu şekilde ifade etmektedirler:

Seviye 1- Dürtüsel zihin

Erken çocukluk dönemi

Seviye 2- İmperial zihin

Ergenlik dönemi, yetişkin popülasyonunun %6'sı

Seviye 3- Sosyalleşmiş zihin

Yetişkin popülasyonunun %58'i. Bu aşamada yetişkinler takım oyuncusu haline dönüşür, kişisel ilgilerine tabidirler, rol modellerle uyumlaşırlar, yön arayışındadırlar.

Seviye 4- Kendini belirleyen zihin

Yetişkin popülasyonunun %35'i. Bu aşamada bireyler kendi pusulalarını oluşturur, ilişkilere girer, kendi seçtikleri içselleştirilmiş standartları uygular, arzuları ve tutkularını kontrol eder, yansıtıcı düşünür, hedeflere odaklanmayı ve sürdürmeyi öğrenmişlerdir.

Seviye 5- Kendini dönüştüren zihin

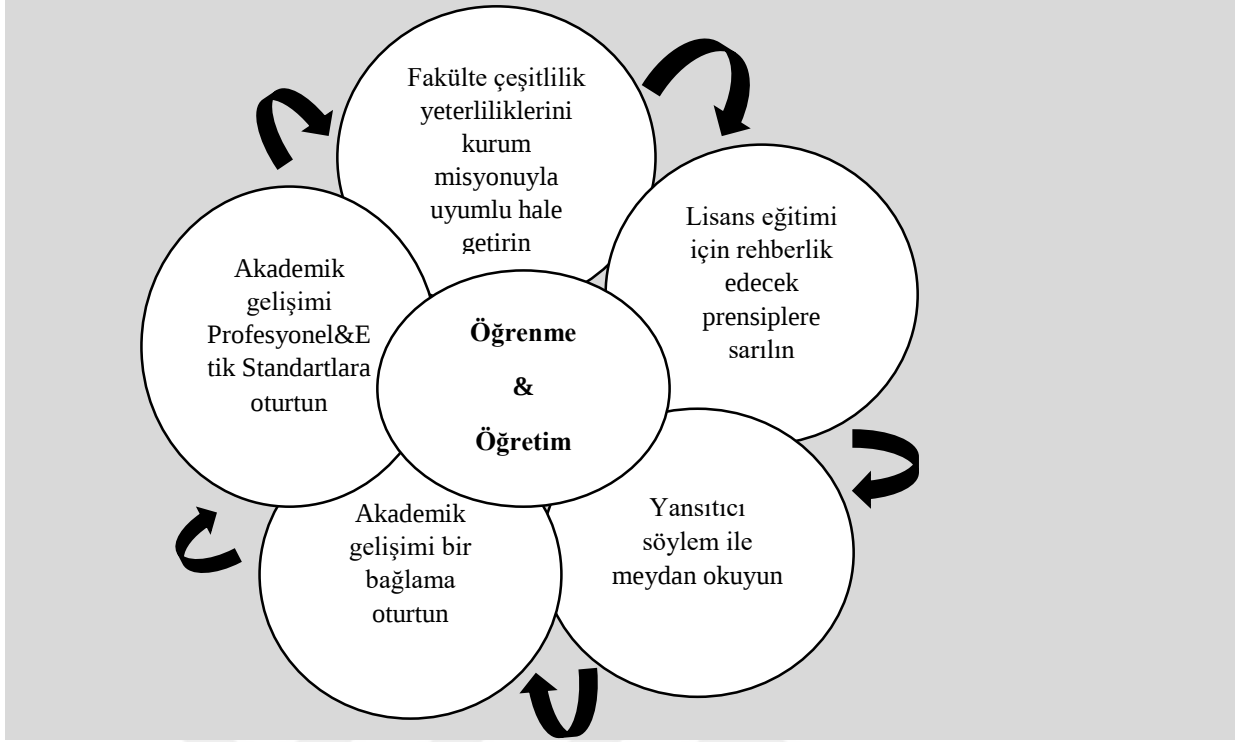
Yetişkin popülasyonunun %1'i. Bu aşamada birey değer yaratan ve tarih oluşturan bir liderdir. Problemleri tespit eder, çoklu bakış açısına sahiptir, kendi kendine bağlıdır.

Bireylerin sahip oldukları zihinsel şemalar onların algı düzeylerini de etkilediği ve geçmiş yaşantıların yorumlamalarını yanlış yönlendirebilme olasılığına karşılık genellenebilir ancak yine de bireylerinkendi zihinsel şemalarıyla yorumlayabilecekleri temalar oluşturulmasını gerektirmektedir. Akademisyenlerin gelişim uygulamalarında kendilerini yetersiz hissetmeleri, suçlanıyormuş hissine kapılmalarının önüne geçmek önemlidir. Bu sebeple bireylerin doğrudan odak noktası olarak seçilmesi yerine farklı bir alternatif önerisi sunulmuştur. Zagallo vd. (2019) akademisyenlere yönelik gelişim çalışmalarında çeşitli avantajları nedeniyle “persona” yönteminin gelişim uzmanları için ideal bir araç görevi üstlenebileceğini ifade etmektedir. Personalar belirli bir çalışmanın hedef kitlesindeki anahtar özellikleri temsil eden kurgusal karakterlerdir ve bu karakterler de hedef kitleden toplanan verilerle oluşturulmaktadır. Persona yönteminde hedef kitlenin gelişim uygulamasından nasıl faydalandığının incelenmesinde etnografiden beslenilmekte, hedef kitlenin bireysel ve operasyonel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek detaylı anlatımlara ulaşılmaktadır. Yazarlara göre personalar aracılığıyla bilginin kolaylıkla aktarımı ve gruplandırılması mümkün olmaktadır. Personalar çok sayıda akademisyenden elde edilen verilerle ayırt edici anahtar özelliklerin belirlenmesi, gelişim planları yapılırken uzmanlar için çeşitli referans çerçeveleri sunması ve uzmanların program geliştirme süreçlerinde kurgusal da olsa bazı özellikler taşıyan karakterlerle etkileşime girmesi nedeniyle empati kurabilmeleri şeklinde üç temel avantaj sağlamaktadır.

Akademik gelişim çalışmalarında bireyin önemi vurgulayan modellerin sayısı bir hayli fazladır. Çalışmaların ortak noktası takım ruhu, kolektif ve öğrenme toplulukları şeklinde gelişimin kaçınılmaz gerekliliğine vurgu yaparken süreç içinde hangi aşamalarda hangi bireylerle ne tür koşullarda çalışılması gerektiğinin de planlamaya dahil edilmesidir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme sistemlerinin kullanımı için aşamalı bir

değişim yönetimi stratejisi önerilmektedir. Feters ve Duby (2011) akademik gelişim çalışmalarını bir değişim hareketi olarak görmekte ve yenilikçilik ile bağdaştırmaktadırlar. İnovasyon süreci olarak gördükleri değişimin başarılı olabilmesi için ise iletişim, uygulamayı seçme ve uygulamayı içeren inovasyonun yayılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda inovasyonun yayılması süreci için yol gösterici olarak Everett Rogers'ın çalışmalarına işaret etmektedirler. Rogers'a göre inovasyon sürecinde çeşitli aşamalar bulunmaktadır. Bilgi basamağı ile başlayan süreç sırasıyla ikna, karar, uygulama basamaklarıyla ilerlemekte ve onaylama basamağıyla sona ermektedir. Yazarlar bu süreçte yine Rogers'ın teorilerinden hareketle her bir basamakta doğru kişilerle çalışmanın önemini vurgulamaktadırlar. İnovasyon sürecinde bireylerin yenilikçiliğe olan istekliliklerine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre “erken uygulayıcılar” yenilikte liderlik rolü üstlenirken “erken çoğunluk” daha pragmatik yaklaşmakta ve yeniliği üretkenliğin artışı olarak görmekte ancak “geç çoğunluk” ise kötümser yaklaşarak yeni teknolojinin sorun getireceğine inanıp sadece olumlu sonuçlar alındığında ikna olan grup olarak görülmektedir (Feters ve Duby).

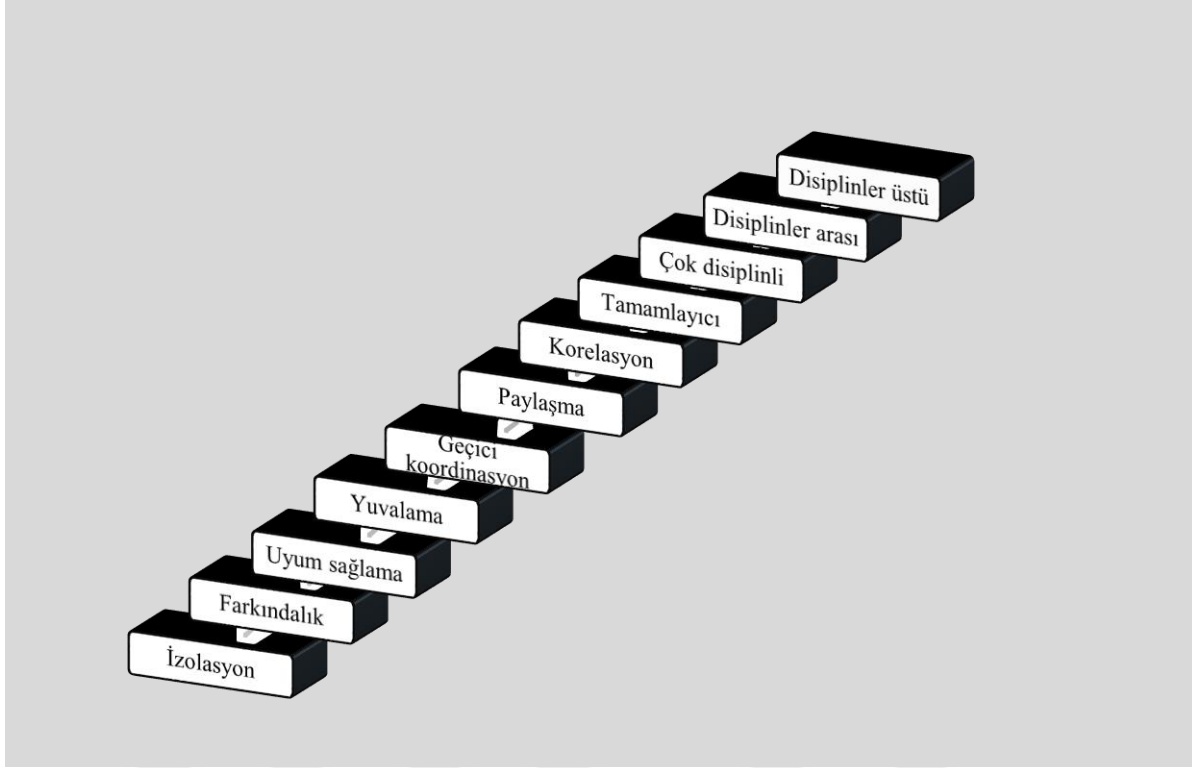
Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun formasyon konusunda yeterli bilgi ve pratiğe sahip olmaması da gelişim modellerinde çeşitli uygulamaları zorunlu kılmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme alanı konusunda formasyon sürecinin başarılı olabilmesi adına gerçekleştirilecek çalışmaların daha sonra tüm akademisyenlerin pedagojik bilgilerinin güncellenmesi için yol gösterici olabileceği söylenebilir. Reybold, Flores ve Cortes (2006) öğretmen yetiştirme sürecinin sosyokültürel bağlamı olduğunu ve bu bağlamın toplum, aile, okul ve öğrencileri kapsadığını söylemektedir. Buradan hareketle öğretmen yetiştiren kurumlar için akademik gelişim modelinin üzerine oturtulması gereken genel çerçeve önerisinde bulunmuşlardır. Bu modele göre merkezinde öğrenim ve öğretimin esas alındığı bir yaklaşım çerçevesinde sürekli bir değişim içinde bulunulması gerekmektedir. Lisans düzeyindeki eğitime yön veren temel prensiplerin benimsenmesi ile yansıtıcı söylem çalışmalarına temel hazırlanabileceğini düşünmektedirler. Bu süreç de diğer süreçleri beraberinde getirerek sürekli bir döngü halinde birbirini besleyen alanlara dönüşmektedir. Öğretmen yetiştirme alanında akademik gelişim model önerileri Şekil 2.2.3.'te sunulmuştur:



Şekil 2.2.3. Öğretmen yetiştirmeye yönelik akademik gelişim modeli

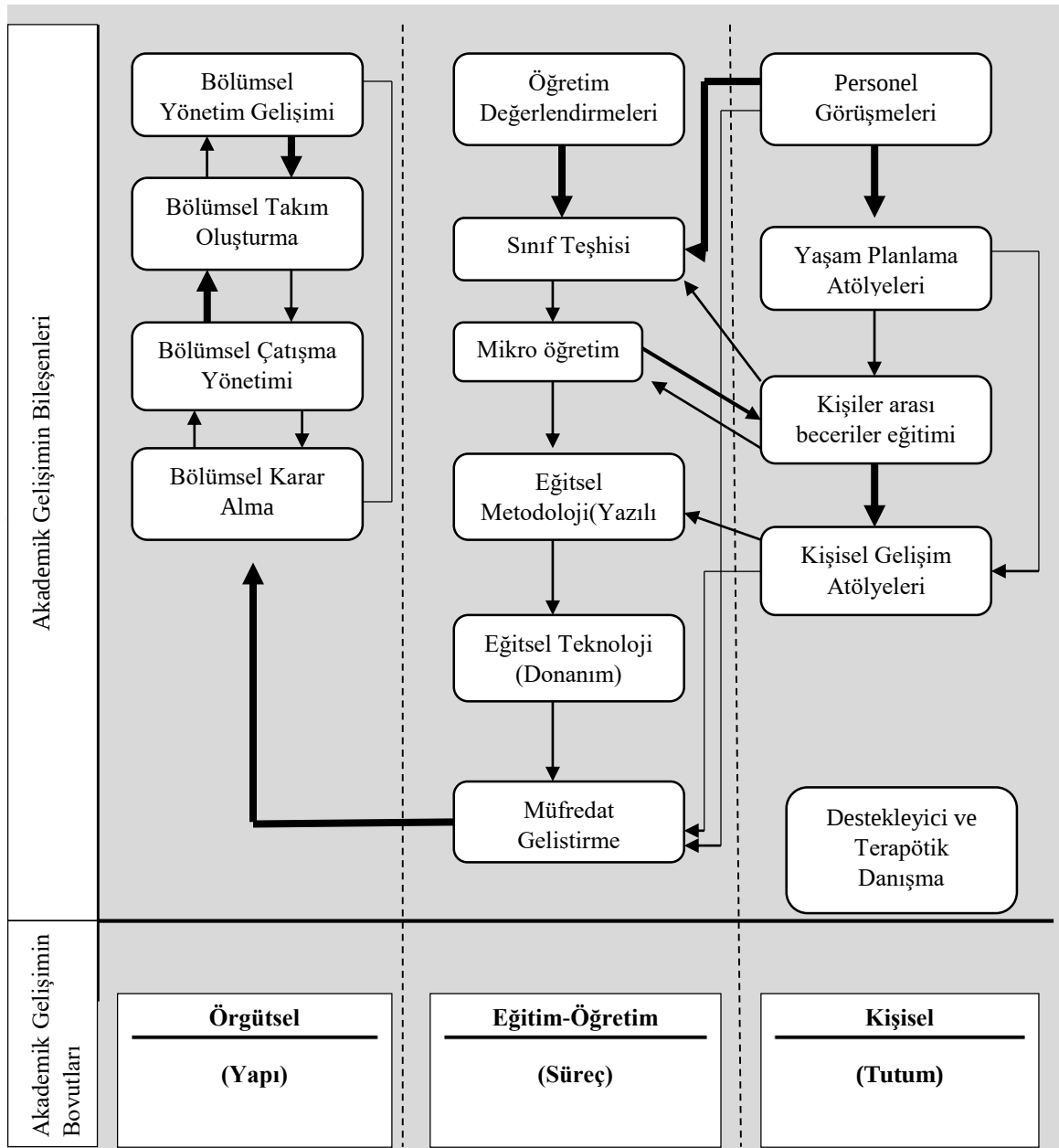
Öğreticilik becerisi akademisyenlerin de zorlandığı bir alan olabilmektedir. Bu zorluğun daha yoğun hissedildiği ve uygulama ve pratiğin bir arada yürütülmesi gereken alanlardan biri de tıp eğitimidir. Tıp alanında çalışan akademisyenlerin öğrencilerine hem beceri hem de bilgi aktarımı yapabilmeleri, aynı zamanda da kendilerini güncel tutabilmeleri gerekmektedir. Eğitsel model tasarımlarında tıp alanı için özellikle harmanlanmış öğrenme ve öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bütünleşik öğretim mantığıyla tek tek konu odaklı çalışmalardan disiplinler üstü bir anlayışla yaşam deneyimlerine doğru yönelmek gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Harden (2000) tarafından öne sürülen birleştirme / bütünleştirme (integration) merdiveni derecelendirmesi özellikle anlamlıdır. Birleştirme merdiveni öğreticilere konu içeriği, bireysel deneyim düzeyi ve hedef kitlenin koşullarına göre hangi düzeyde ne tür içerikleri sunacağına dair genel bir çerçeve sunmaktadır. Geleneksel konu temelli öğretimden birleşik eğitim sürecine geçiş kapsamlı bazı değişimleri gerektirebileceğinden birkaç birleştirilmiş temanın bağıntılı öğretim metodu (correlated teaching approach) kullanılarak aktarılması gibi daha küçük adımlarla başlanabilir. Müfredat geliştirme ve değerlendirmede de kullanılabilecek bu derecelendirme basamaklarında alt düzeylerde disiplinler ön plana çıkarken üst düzey basamaklara yöneldikçe daha merkezi bir

müfredat, örgütsel yapı ve içerik planlama ve geliştirme çok daha geniş kapsamlı personel katılımı öne çıkmaktadır. Harden'ın birleşim merdiveni Şekil 2.2.4.'te sunulmuştur:



Şekil 2.2.4. Müfredat planlamada birleştirme merdiveni

Akademik gelişimin müfredat geliştirme, değerlendirme, kişisel destek gibi alanları haricinde yapıya yönelik gelişim planları içermesi de beklenir. 1960'lı yıllara kadar akademik gelişim sağlamak adına sınıf mevcutlarının azaltılması, yeni eğitsel teknolojilerin satın alınması ya da yeni doktora düzeyinde kişilerin yetiştirilmesi ve akademiye girmesiyle farklı fikirler geliştirilebileceği düşüncesiyle hareket edilmiştir. Bergquist ve Phillips (1975) akademik gelişim üzerine yaptıkları incelemeler sonucunda etkili bir gelişim sürecinin en az üç düzeyde önemli değişimlerle sağlanabileceği sonucuna varmışlardır. Bu üç düzey tutum, süreç ve yapı olarak adlandırılmakta ve kişi odaklı, öğretim değerlendirmesi odaklı ve örgütsel yönetim süreçlerinin geliştirilmesi odaklı çalışmalar olarak değerlendirilmektedir. Temel üç boyut birbirleriyle ayrı alanlar gibi görülse de aynı zamanda birbirlerini destekleyen ve etkileyen niteliktedirler. Yazarlar üç temel gelişim alanını yine alt boyutlara indirgeyerek detaylı bir şekilde tartışmakta ve etkili akademik gelişim için bir model önerisi sunmaktadırlar. Yazarların oluşturduğu gelişim modeli Şekil 2.2.5.'te sunulmuş olup her bir alt başlık kısaca açıklanmaya çalışılmıştır:



Şekil 2.2.5. Etkili akademik gelişim modeli

Şekildeki gelişim modeli incelendiğinde karmaşık ve iç içe geçmiş ilişkiler ağı dikkat çekmektedir. Okların boyutları ilişkilerin yoğunluğunu ve yönü de bilgi akışını ve etkileşim yönünü belirtmektedir. Yazarlar gelişim modelinin boyutlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

I-Öğretim Boyutu

A. Öğretim değerlendirmesi

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinin örgüte değişim getirmedeki rolü geniş çapta bilinmekte ve kabul edilmektedir. Sistematik ve düşünceli bir şekilde değişim yaratmak

isteyen tüm örgütler mevcut işlemler ile hedeflenen çıktılar arasındaki farkı sürekli ölçmelidir.

1. Öz-değerlendirme:

Akademik personelin kendisi, elbette, öğretimi geliştirmeye yönelik tasarlanmış etkili bir programda en kritik faktördür.

2. Akran değerlendirme:

Fakülte gelişim programlarında bu tür değerlendirme nadiren görülmektedir. Meslektaşların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

3. Öğrenci değerlendirme:

Yükseköğretimde öğrenci değerlendirmesine yönelik olarak çok sayıda çalışma mevcuttur. Program öğrenci değerlendirmesini de içermelidir.

B. Öğretim Teşhisi:

Bu öge direkt olarak tarafsızlık, deneycilik ve problem analizi gibi akademik değer ve girişimlerle ilişkilidir.

1. Anlaşma yapma:

Eğitmen öncelikle öğretimine dair ne tür bilgi almak istediğini belirlemelidir. Ardından danışma kurulu zaman, para ve uzmanlık koşullarını değerlendirerek bu tür bilginin toplanıp toplanamayacağına karar vermelidir.

2. Veri toplama:

Her ne kadar bilgi talep eden her bir eğitmen için teşhis niteliğindeki anlaşmalar kişiye özel olsa da (tailor-made), temel düzeydeki enstrümanlar takımın elinde bulunmalı ve ekip bazı konsept kategorilere hâkim olmalıdır.

3. Veri dönütleri:

Değişim süreçleri hedef kitlenin yüksek ve düşük tehdit alanlarına olduğu kadar güçlü ve zayıf yönlerine de kişiler arası özen gösterilmesi gereken hassaslıktadırlar. Verilere yönelik dönüt verilmesinde kişiler arası yetenekler yüksek önemdedir. Birçok durumda özel bir gözlem yapıldıktan sonra eğitime iki ya da üç hafta içinde yazılı bir rapor sunulmalıdır; tarihi geçmiş bir dönüt değersizdir.

C. Mikro-öğretim:

Mikro-öğretim gösterimler, öğretimi deneyimleme ve dönüt kullanarak öğretiminin görece olarak otonom beceriler şeklinde her birinin ayrı ayrı öğretilbileceği daha küçük parçalar şeklinde bölünebileceği varsayımına dayanır.

D. Eğitsel Metodoloji ve Teknoloji:

Karmaşık öğretim teknolojilerinin bilgisi, kişiye özel hızda kurslar ve deneyimleme temelli öğrenme programları eğitmenin dersini kendi öğrencileri, eğitsel çevresi, öğrenme hedefleri ve tercih ettiği öğretim tekniklerine uygun şekillendirmesine olanak sağlar. Yeni teknolojilerin öğrenilmesi planlama konusunda da özgürlük sağlar.

E. Müfredat gelişimi:

Uzun dönemli bir perspektiften bakıldığında eğitsel sürece en büyük etki muhtemelen müfredat geliştirmeden gelecektir. Akademik gelişim sürecinde müfredatın değişen öğrenci popülasyon ve ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt vermesi mümkündür.

II- Örgütsel Boyut

A. Karar verme ve Çatışma Yönetimi

Amaçların ve misyonların çeşitliliği akademik birimlerin örgütsel açıdan etkisizliğine yol açmaktadır. Entelektüel otonominin sağlanması yolunda tüm akademik birimlere karar verme ve çatışma yönetimi konusunda danışmanlık ve eğitim verilmesi gereklidir.

B. Takım oluşturma

Takım oluşturma süreçleri karar vermeyi geliştirir, duygusal iklimi olumlu etkiler, daha açık ve anlamlı ilişkiler kurulmasını sağlayarak bariyerlerin yıkılmasını kolaylaştırır.

C. Yönetim gelişimi

Çoğu eğitim kurumunda özellikle yönetici konumundakiler için verilen eğitimler personelce olumlu karşılanmaktadır. Ayrıca yönetim gelişimi desteği yönetim süreçlerinin finansal kısımlarına dönük olarak da sağlanabilir.

III- Kişisel Boyut

A. Fakülte görüşmeleri

Görüşmeler düzenlenmesi sadece veri toplayan kişilere değil aynı zamanda görüşülen kişilere de katkı sağlamaktadır. Öğretime yönelik değer ve tutumlarını sorgulamaları istendiğinde akademisyenler bu süreci hem zevkli hem de faydalı bulmaktadırlar. Alanları yerine öğretim süreçlerine odaklanılması iç görüş sağlamaktadır.

B. Yaşam Planlama

Bu prosedür özellikle akademisyenin profesyonel yaşamının kişisel öğelerine odaklanması açısından etkili olmaktadır. Yaşam planlama atölye çalışmaları katılımcının mevcut kaynakları ve fırsatları değerlendirmesi üzerine odaklanmakta, duyguları, tutumları ve kurduğu hayalleri arasındaki ilişkileri ifade ederek incelemesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmalarda son adım ise genellikle yeni edilen bakış açılarıyla ilişkili spesifik proje geliştirilmesi olmaktadır.

C. Kişiler arası beceriler

Akademisyenler karmaşık ilişkiler ağı içinde çok sayıda kişiler arası etkileşim kurmaktadırlar. İletişim becerileri ve empati gibi alanlarda gelişmelerine yönelik Johari penceresinden gölgeleme gibi farklı tekniklerle yapılandırılmış etkinliklere katılımları sağlanmalıdır.

D. Kişisel gelişim

Gelişim çalışmalarının en tartışılabilirlerinden birisidir. Akademisyenlerin yalnızlıkları, hayal kırıklıkları ya da cinsel yetersizliklerini konuştukları sıkıntılı bir çalışma gibi imaj oluşturmıştır. Ancak akademisyenler için önemli kendini anlama çalışmaları olabilmenin yanında Gestalt, duygu yönetimi ve öz yönetim gibi etkinliklerle değerli iç görüler kazanılabilmektedir.

E. Destekleyici ve Terapötik Danışma

Kişisel gelişim çalışmalarına katılıp onları sadece etkili öğretmenler olmaktan alıkoymakla kalmayıp tatmin edici bir yaşam sürmelerini de engelleyen duygusal sorunları olduğunun farkına varan akademisyenler için gelişim personeline danışma ve terapi hizmetleri sunulmalıdır.

Akademik gelişim modelleri arasında kapsamı itibarıyla en geniş çaplılarından biri olan bu yaklaşım gelişim süreçlerinin karmaşık doğasını yansıtmaktadır. Her bir gelişim alanı genişletilebilmekte, çeşitlendirilebilmekte ve yeni boyutlar da eklenebilmektedir. Kimi boyutlar bazen farklı birimlerin görev alanlarıyla çakışıyor gibi görünse de gelişim birimlerinin yönetim kademelerinde konumlandırılmasıyla kendi birimleri altında alt birimler de oluşturması sağlanmakta ve birimlerin genel stratejisi gelişim birimlerince belirlenmektedir. Bu süreçleri daha da karmaşık hale getirebilen diğer hususlar ise gelişim desteği sağlanırken her bir boyut için farklı teorilerin işe koşulması, teoriler arasından en işlevsel ve etkili olanın belirlenmeye çalışılması ve bu sürecinin kendisinin de akademik gelişim birimlerinin araştırma görevlerinin arasında yer almasıdır. Gelişim birimleri sadece kendi kurumları özelinde değil ulusal ve uluslararası çapta da çalışmalar ve programlar geliştirmek durumunda kalabilmekte ya da ulusal politikalarla kendi stratejilerini uyumlu hale getirme göreviyle karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla her koşula uyan tek tip bir model geliştirilmesi ve her kuruma uyarlanması mümkün olamamaktadır. Bu süreçte farklı kurumlardaki birimlerin iletişimi ve kolektif çalışabilmelerine yönelik altyapı oluşturulması da önem kazanmaktadır.

2.3. Türkiye’de Akademik Gelişim

Türk yükseköğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemler başta olmak üzere yapısal çok sayıda farklı özellikler ile karşılaşmaktadır. Cumhuriyet sonrası dönemde de akademi ve üniversite gibi bir ikiliğin ortaya çıktığı, düzenlemeler ve yönetmelikler bağlamında çelişkilerin gözlemlendiği süreçler yaşanmış görünmektedir. Bu çalışmanın kapsamının çok ötesinde olduğundan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sonrası dönemdeki gelişmeler özellikle odak noktası olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’deki devlet üniversiteleri incelendiğinde 1981 yılına kadar temel üç değişik üniversite yönetim modeli benimsendiği gözlemlenmektedir:

1. 1933 yılında 2252 sayılı kanunla Atatürk tarafından gerçekleştirilen üniversite reformunda, Kıta Avrupası yönetim modeli esas alınmış ve üniversiteler doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak denetleme ve sorumlu tutma mekanizması geliştirilmiştir.

2. 1946 yılında 4936 sayılı Üniversite Kanunu ile üniversitelere tanınan özerklik çerçevesinde, rektör ve dekanların seçimle gelmeleri esası getirilmiştir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerin başı olduğu ile ilgili eski hükümler aynen korunmuştur.
3. Türkiye’de uygulanan üçüncü üniversite yönetim modeli ise, Anglosakson modelinin ABD’de uygulanan şeklidir. Bu modele göre yönetilen ilk devlet üniversitesi ODTÜ’dür. ODTÜ, Bakanlar Kurulu tarafından atanan ve her üç yılda bir yenilenen dokuz kişilik bir mütevelli heyeti tarafından yönetilmekteydi (Kılıç, 1999).

Yine Kılıç aynı çalışmasında Türk Yükseköğretiminin 6 Kasım 1981’de yürürlüğe giren 2547 sayılı kanun ile köklü bir değişim sürecine girdiğini ve üniversitelerin yeniden teşkilatlandığını ifade etmektedir. Bu kanun kapsamında akademi ve üniversite ikiliğinin sonlandırılmış, üniversite dışında kalan akademi ve çeşitli bakanlıklar bünyesindeki “yükseköğretim kurumlarının bir bölümü mevcut üniversitelere bağlanırken bir bölümü de bağımsız üniversitelere dönüşmüştür” (Kılıç, 1999). 2547 sayılı yasa öncesinde Türk yükseköğretimindeki çeşitlilik ve sistemin parçaları arasındaki tutarsızlıklar sebebiyle farklı kurumlar arasında iletişim çatışmaları yaşanmakta, eğitim kalitesinin düşmesi ve nitelikli insan sermayesi oluşturulması hedefinin boşa çıkarak ortak bir amaç etrafında toplanmayı imkansızlaştırmaktaydı (Kaptan, 1982). Anglosakson sisteminin temel ilkelerine dayandırılarak oluşturulan yeni sistem sayesinde kaynakların bilimsel gerçeklere uygun, verimli ve etkili kullanımına yönelik adım atılarak 2547 sayılı kanun ile sorunları çözmeye yönelik eyleme geçilmiştir (Gürüz, 2000).

Her ne kadar ilgili yasa ile adım atılmış olsa da akademisyenlik mesleğinin kariyer süreçleri, gelişim olgusu ve özlük hakları gibi birçok alanda ciddi sorunlar yaşanmaya devam ediyor görünmektedir. Akademisyenlerin özellikle eğiticilik rolü göz ardı edilmiş, bu alandaki yeterlilikleri deneme yanılma yoluyla sahada edinmeleri beklenmiştir. Yükseköğretim standartları düşünüldüğünde “doktorasını bitiren bireyin öğretim üyeliğine atanabilmesi için pedagojik formasyon eğitimi almış olması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de bu konuya gereken önem verilmemekte, bu niteliği sınıfta öğrenci karşısında kendi gayretleriyle elde etmesi beklenmektedir” (Köksoy ve Saraç, 1998). Dolayısıyla araştırma görevlileri ve diğer öğretim üyelerinin de öğretim becerileri açısından lisansüstü çalışmalarda karşılaştıkları öğretim üyelerinden gözlem yoluyla edindikleri deneyimlere dayanmalarının beklendiği görülmektedir (Yaman, 2002). Bakioğlu ve Yaman (2004) da kurum kültürünün takım çalışmasını destekleyici nitelikte olması gerektiği, ister kişilikleri ister konuları uyum sağladığı için ekip olarak çalışanlar,

hiçbir çalışma üreten kişinin engellenmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar, hiyerarşik mevkilerin kolaylaştırıcı olması gerektiğini vurgulamakta ve liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin personeliyle birlikte gelişme yoluna giderken “hatırgönül şeklinde yönetici olanlar [...] personelini potansiyel ‘koltuğuna tehdit’ olarak algılamakta sadece araştırma görevlileri değil tüm personelinin yetişmesi, gelişmesine engel olabilmektedir” yorumunda bulunmaktadır. Ayrıca araştırma görevlilerinin daha nitelikli yetişmesi amacıyla çeşitli lisans ve doktora derslerine gözlemci olarak katılacakları süreci yönetmek üzere “Araştırma Görevlisi Geliştirme Birimi” kurulabileceğini eklemektedirler. Odabaşı (2005) da üniversite öğretmenleri için profesyonel eğitim gerekliliği olmadığına dikkat çekerek “muhtemelen bu sebepten fakültenin öğretimi olması gerektiği kadar ciddiye almadıklarını” belirtmektedir. Yazara göre akademik gelişim altında değerlendirilebilecek “öğretim becerileri, öğrenci değerlendirmelerinin kullanılması, araştırma becerileri ve yabancı dil becerilerine vurgu yapılmasına” ihtiyaç olup “akademik unvandan bağımsız olarak bu aktiviteler tüm fakültenin erişimine açık olmalıdır”.

Akademik gelişim bağlamında ele alındığında Türkiye’de bu alana yönelik çok az sayıda çalışma yapıldığı ancak yüksek düzeyde gelişim desteği ihtiyacı olduğu görülebilecektir. Alp ve Alpaydın (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda Türkiye’de sadece 7 üniversitenin akademik gelişime yönelik yönergelerine ulaşılabilmiştir. Araştırmacılar inceledikleri yönergeler ve araştırmalar bağlamında tüm üniversitelerde akademik gelişim birimi yönergeleri hazırlanması, alanda daha çok araştırma yapılması ve akademik personel gelişimi için ortamlar hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer araştırma sonucunda da Türkiye’deki üniversitelerde akademisyenlerin destek ve gelişim ihtiyacı duyduğu alanlar olarak “proje temelli öğrenme, kalabalık sınıflara öğretim, öğrenciyi motive etme, akademik bütünlük için öğrenciyi cesaretlendirme, aktivite tasarlama, ödevler, projeler, etkili sınavlar hazırlama, yapıcı geri dönüt verme, ders websitesi hazırlama, derslere eğitsel teknolojileri entegre etme, yükselme imkanlarına hazırlanma” gibi başlıklar ön plana çıkmıştır (Güneri, Orhan ve Aydın, 2017, s.78). Görüldüğü üzere akademik gelişim alanında talep yüksek olmasına rağmen Türkiye’de bu alan henüz tam anlamıyla yaygınlaşmış ve kurumsallaşmış bir yapıya kavuşamamıştır. Üniversitelere yönelik internet siteleri üzerinden yapılan bir incelemede akademik gelişime yönelik olarak aşağıdaki gibi bir tablo ile karşılaşılmaktadır:

Tablo 2.3.1. Akademik gelişime yönelik Türkiye’deki bazı birimler

Üniversite	Birim Bilgileri	Amaçlar
Marmara Üniversitesi	Akademik Gelişim Birimi-2010 Rektörlüğe Bağlı Alt Birim	Birimin amacı; Marmara Üniversitesi’nin eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek; üniversite öğrencilerinin, akademik ve idari personelin akademik gelişimlerine ve Marmara Üniversitesi’nin uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmaktır. Bu amaç; fakülteler, enstitüler ve diğer birimlerle ortaklık içerisinde öğrencilere ve personele yönelik doğrudan destek çalışmalarını (çalıştaylar, online kaynaklar, eğitimler ve danışmanlık) kapsar. Akademik gelişim biriminin faaliyet planları ve öncelikleri üç ilke üzerinden belirlenir: Üniversitenin stratejik önceliklerini desteklemek; Fakülteler, enstitüler ve diğer destek birimleriyle yakın ve iş birliği içerisinde çalışmak; Akademik gelişimin bütün gerekliliklerini dikkate almak.
Anadolu Üniversitesi	Birimler- Kuruluş tarihi ve birim yapısı hakkında bilgi paylaşılmıyor	Üniversitenin akademik insan kaynağı haritasını çıkarmak ve güncel tutmak, Üniversitenin bugünkü, yakın, orta ve uzak gelecekteki insan kaynakları gereksinimlerini belirleyebilmek için araştırmalar gerçekleştirmek, Üniversitenin akademik insan kaynağı gereksiniminin giderilmesi için gerekli planlama ve yetiştirme stratejileri geliştirerek üst yönetime sunmak, Akademik insan kaynağı planlama ve geliştirme strateji uygulamalarına yardımcı olmak, Var olan akademik insan kaynağının başta araştırma, proje yönetme ve öğretim olmak üzere farklı konularda kendini geliştirmesine yardımcı olacak,
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Akademik Gelişim Programı (AGEP) 2005-2010 Stratejik Planı dahilinde tasarlanmış olup yürütücüler hakkında bilgi paylaşılmamıştır.	AGEP’e katılan ve akademik kariyerlerinin başında olan yeni öğretim üyelerine Üniversitemiz olanaklarını, araştırma ve iş birliği imkanlarını tanıtarak ve onları etkili öğretim konusunda bilgilendirerek, Üniversiteye uyumlarının hızlandırılması ve eğitim, araştırma ile toplumsal hizmet alanlarında akademik etkinliklerinin artırılması AGEP’in ve sağlayacağı kazanımların duyurularak, nitelikli genç öğretim üyelerinin Üniversitemize katılımının artırılması.
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Akademik Gelişim Programı (AGEP) Kuruluşu hakkında bilgi paylaşılmamıştır. Uzaktan Eğitim Merkezi koordinatörlüğünde ilgili birimlerle iş birliği içinde çalışmalar yürüteceği açıklanmaktadır.	Akademik Gelişim Programı (AGEP), MSKÜ’ye son 3 yıl içinde doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi veya araştırma görevlisi olarak atanmış öğretim elemanlarına yönelik olarak hazırlanmış olan zorunlu bir eğitim programıdır. Program, üniversitenin sahip olduğu olanakları, araştırma ve işbirliği imkanlarını tanıtmak ve etkili öğretim konusunda bilgilendirmek suretiyle akademik personelin araştırma ve eğitim alanlarındaki faaliyetlerinin etkinliğini artırmak ve kuruma uyumlarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Tablo 2.3.1. (Devam) *Akademik gelişime yönelik Türkiye’deki bazı birimler*

Hacettepe Üniversitesi	Akademik Gelişim Projeleri Değerlendirme Komisyonu Kuruluş tarihi konusunda sitesinde bilgi yer almamaktadır. Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi’nde alt komisyon olarak farklı fakülte temsilcilerinden oluşturulmuştur.	Amaçları konusunda bilgi paylaşılmamıştır.
Maltepe Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi-2020 Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Akademik gelişim ile ilişkilendirilebilecek iki farklı merkez oluşturulmuş görünmektedir.	Öğretim Elemanları ve İdari Personele Yönelik: Öğretim faaliyetlerini çağın gereklerini göz önünde bulundurarak zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan programlar tasarlamak ve uygulamak, Adil, güvenilir ve geçerli ölçme-değerlendirme konusunda destek sağlamak, Eğitim teknolojileri konusunda seminer, webinar vb. çalışmalar tasarlamak ve uygulamak, Öğretim elemanlarının öğretim sürecinde meydana gelebilecek problemlerle başa çıkabilmeleri için destek sunmak, Üniversiteye yeni başlayan öğretim elemanları için uyum programları düzenlemek ve uygulamak, Üniversitede çalışan tam zamanlı ve ders saati ücretli öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerini artırmak, geliştirmek üzere hizmetiçi programlar düzenlemek ve uygulamak, Üniversitede çalışan tüm idari personelin mesleki yeterliliklerini, iletişim becerilerini, yabancı dil bilgilerini artırmak, geliştirmek üzere çeşitli eğitim programları tasarlamak ve uygulamaktır. Araştırma ve Bilimsel Faaliyetlere yönelik: Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yeni ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde oluşturulması için kalite güvencesi kavrayışına dayalı olarak araştırma ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapmak ve bu çalışmaların sonuçlarını yayınlamak, Üniversitenin, özellikle Maltepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkeziyle, Maltepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkeziyle ve diğer akademik birimleriyle iş birliği yapmak, Merkez tarafından sunulan hizmetleri değerlendirerek, Merkezin gelecekteki çalışmalarına yön vermek, Öğrenme ve öğretme konularında rapor, bülten, süreli yayın, kitap vb. özgün yayınlar yapmak, Öğrenme ve öğretme alanında ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler düzenlemek, Üniversitenin tüm iç paydaşlarının 21. yüzyıl yetkinlikleri bağlamında öğrenme, öğretme ve eğitim etkinliklerine katılması için programlar tasarlamak ve uygulamaktır.

Tablo 2.3.1. (Devam) *Akademik gelişime yönelik Türkiye’deki bazı birimler*

Bilkent Üniversitesi	Bilkent Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi-2019 Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik destek hizmetleri sunan merkez. Sitesinde bilgiler İngilizce olarak sunulmaktadır.	Merkezin misyonu üniversitenin eğitsel misyonunu daha ileri taşımak ve öğretim ve öğrenimde mükemmelliğin peşinde olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için merkez Bilkent Topluluğu’nun öğrenme ve öğretim ihtiyaçlarına dönük sistematik destek sağlamaktadır.
Aydın Üniversitesi	Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi-2015 Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi-2014	Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM), yükseköğretimde (YÖ) eğitim ve öğretim kalitesini iyileştirme konusunda araştırmalar yapmak, YÖ konusunda geçerli ve güncel kalite standartlarını incelemek, performans ölçütlerini değerlendirmek ve ülkemiz gereklerine uygun standartlar ve ölçütler geliştirmek konusunda çalışmalar yapmak, YÖ’de Ar-Ge çalışmaları için gerekli ortamla ilgili değerlendirmeler yapmak ve uygulanabilir modeller geliştirmek, Bologna Süreci ve Akreditasyon uygulamalarının YÖ üzerindeki etkilerini incelemek ve bu konuda araştırmalar yapmak şeklinde tanınmış bir çerçevede faaliyet göstermektedir. EBTAM, eğitim bilimleri ve eğitim teknolojileri alanlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, disiplinler arası yüksek nitelikli araştırma ve geliştirme çalışmalarının yürütülmesi, ve veri tabanlı eğitim politikaları ve stratejileri geliştirilmesi kapsamında araştırmalar yürütmektedir.
Akdeniz Üniversitesi	Eğitim ve Öğretimde Mükemmellik Araştırma ve Uygulama Merkezi-2006 (2015)	Üniversitenin ilgili birim ve kurullarıyla koordinasyon halinde, eğitim-öğretimde mükemmelliği hedefleyen kalite çalışmalarının tüm birimlerde başlatılmasında ve sürdürülmesinde öncü rol üstlenmek, Öğrenci, öğretim elemanları, mezun ve işveren gibi eğitim-öğretim paydaşlarının, tatmin düzeylerinin düzenli olarak izlenmesini mümkün kılacak uygun yöntemleri belirlemek ve ilgili birimlerle koordinasyon halinde bu etkinliği yürütmek, Eğitim-öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde nesnel ve çağdaş tekniklerin uygulanması için bilgilendirici seminerler, çalıştaylar ve toplantılar düzenlemek, Lisans ve lisansüstü programlara alınan öğrencilerin kalitesinin yükseltilmesi için birimleri teşvik edip, sonuçları değerlendirmek, Öğretim üyesinin eğitim ile ilgili atama yükseltme ölçütlerinin belirlenmesinde ve mesleki gelişimlerinin sürdürülmesinde yapılacak çalışmalara katkıda bulunmak, Öğrenme kaynaklarının iyileştirilmesi için durum tespit çalışmalarının koordinasyonunu yapmak ve Üniversitenin ilgili birimlerine düzenli bilgi iletilmesini sağlamak, Eğitim-öğretimde çağdaş eğitim felsefeleri, modelleri ve teknikleri alanında uzman kişilerin bilgilerinden tüm akademik birimlerin yararlandırılması için eğitim ve paylaşım toplantıları düzenlemek, Öğrenci merkezli eğitim-öğretim yöntemlerinin Üniversite çapında yaygınlaşması için bilgilendirici seminerler, çalıştaylar ve toplantılar yapmak,

İlgili tabloda arama motorlarında çıkış sırasına göre verilmiş olan birimler haricinde üniversitelerin özellikle yabancı diller yüksekokulları gibi dil alanına yönelik birimlerinde oluşturulmuş gelişim destekleyici yapılanmalar da gözlemlenmektedir. Kimi yüksekokullarda bu birimler mesleki gelişim birimi adı altında faaliyet göstermekteyken kimi okullarda ise akademik gelişim koordinatörlüğü ya da birimi olarak anılmaktadır. Bu birimlerin faaliyet alanları ise kendi yüksekokullarıyla sınırlı olup özellikle dil öğretimi becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusuna odaklandıkları görülmektedir. Ancak akademik gelişimin niteliği gereği tüm birimler incelendiğinde Türkiye’de henüz tam anlamıyla akademik gelişime yönelik kapsamlı birimler oluşturulmadığı, yönetmeliklerinin bulunmadığı ve akademik gelişim alanının araştırma konuları arasında kendisine önemli bir yer edinemediği ortaya çıkmaktadır. Bu birimlerde çalışacak uzmanların yokluğu, farklı görevlerdeki kişilere gelişim çalışmalarının sorumluluğunun da yüklenmesi, uzman yetiştirecek deneyimli personel olmayışı, yasal mevzuatlarda bu birimlerin tanımlanmamış olması gibi çok sayıda problem alanı gözlemlenmektedir. Türkiye’deki durum değerlendirildiğinde giriş niteliğinde denilebilecek çok küçük adımlar atılmış olmasına rağmen tam anlamıyla sistematik bir akademik gelişim birimi oluşturulamadığı ve farklı birimler üzerinden benzer nitelikte çalışmalar yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir.

2.4. Akademik Gelişim Birimlerinin Yapısı

Akademik gelişim birimlerinin oluşturulması, yönetmelik ve işleyişinin belirlenmesi süreçlerinde belirleyici etmenlerden belki de en önemlisi hangi varsayımlardan hareket edilerek örgütlenmenin gerçekleştirileceğidir. Kennedy (2005) sürekli profesyonel gelişim modellerini incelediği çalışması kapsamında 9 ana gelişim modeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Modellerin ana hatlarıyla değerlendirilmesi sonucu ön plana çıkan noktalar şu şekilde belirlenmiştir:

Eğitim Modeli (The Training Model):

Bu model öğretmenlerin yeterliliklerini sergileyebilmeleri için becerilerini güncelleyebilecekleri fırsatların yaratıldığı beceri temelli ve teknokratik bir öğretim görüşü üzerine kuruludur. Eğitim hizmetleri genellikle bir uzman tarafından sunulur, eğitim hedefleri uzman tarafından belirlenir ve katılımcı çoğunlukla pasif roldedir. Kurum içinde eğitim gerçekleştirilebilmesine rağmen genellikle kurum dışında

örgütlerde daha yaygın olarak uygulanıp katılımcıların sınıf içi bağlamlarını tam anlamıyla kapsamadığı ya da ilişkilendirilemediği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu modelde merkezi kontrol yüksek düzeyde olup bütünleştirme ve standardizasyon kalite güvencesi adı altında odak noktasını teşkil etmektedir. Yeni bilgilerin sunulması konusunda etkili bir model olarak değerlendirilmesine karşın bu bilgilerin pratiğe yansıtılması konusunda güçsüz kalmaktadır.

Ödül-veren Model (The Award-bearing Model):

Bu model ödül sonucu doğuran çalışma alanları programlarının tamamlanması ya da vurgulanması üzerine kuruludur. Bu programlar genellikle üniversiteler tarafından onanmakta ve bu dışsal onama kalite güvencesinin bir göstergesi olarak görülmesine rağmen aynı zamanda onamayı gerçekleştiren ya da fon sağlayan kuruluşların kontrol mekanizması olarak hizmet ettiği yönünde eleştirilere maruz kalmaktadır. Modele yönelik temel çatışma olarak “profesyonel” gelişim patikası ve “akademik” gelişim patikası gibi iki alternatif yolun doğmasına sebep olması ve akademik ve entelektüel otonomiye feda etmek pahasına belirli bazı ideolojik kararları yansıtmasıdır.

Eksiklik Modeli (The Deficit Model)

Profesyonel gelişim modelleri performans yönetimi bağlamında öğretmen performansındaki bir eksikliği gidermek üzerine kurgulanabilmektedir. Performans yönetimi öğretmen performansındaki değişimlerin değerlendirilmesi ve yönetilmesini gerektirdiğinden gerekli durumlarda bireysel performanslarda tespit edilen eksik yönlerin giderilmesine odaklanılmasını sağlamaktadır. Bu model yaşanan sorunların kaynağını bireylerin eksiklikleri olarak yorumlayıp örgütsel ve yönetim boyutlarını göz ardı etmesi, kolektif bir anlayıştan uzak ve işbirlikçiliği desteklemeyen yapısı nedeniyle eleştirilmektedir.

Çağlayan Modeli (The Cascade Model)

Çağlayan modeli bireysel olarak öğretmenlerin eğitim etkinliklerine katılması ve edindikleri bilgileri meslektaşlarına yaymaları üzerine kuruludur. Kaynakların sınırlı olduğu yerlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Model üzerine yapılan incelemelerde öğretmenlerin özellikle beceriler ve kısmen de bilgi aktarımı üzerine yoğunlaştıkları ve bu edinimlerini paylaştıkları görülmüştür. Bu açıdan öğretmeye teknik bir bakış açısıyla yaklaştığı ve değerlerin aktarımı konusundaki zayıflığı nedeniyle eleştirilmektedir.

Standartlar-temelli Model (The Standards-based Model)

Bu model öğretim olgusunu karmaşık, bağlama özel politik ve ahlaki bir uğraş olarak gören yaklaşımı hafife almakta ve onun yerine empirik olarak öğretmen etkililiği ve öğrenci öğrenmesi arasındaki bağları onayabileceği bir sistem yaratma arzusunu temsil etmektedir. Model, işbirlikçi ve katılımcı bir öğrenme pahasına bireysel öğretmen yeterliliklerine odaklanarak büyük oranda davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Standartlar üzerine kurulu olması dolayısıyla kalite güvencesi ve hesap verebilirlik konusuna indirgendiği ve tek tip bir öğretim ve yapı için baskı oluşturduğu eleştirileri almaktadır.

Koçluk / Mentörlük Modeli (The Coaching / Mentoring Model)

Bu model geniş çaplı felsefi varsayımlara dayalı çeşitli profesyonel gelişim uygulamalarını kapsamaktadır. Yine de modelin temel karakteristik özelliği kişisel gelişimi desteklemek üzere tasarlanmış genellikle iki öğretmen arasında gerçekleşen bire bir ilişkinin önemini vurgulamasıdır. Koçluk ve mentörlük bu özelliği paylaşımlarına rağmen koçluğun daha çok beceri temelli olduğu ve mentörlüğün de danışma ve profesyonel arkadaşlık ögesi içerdiği belirtilmektedir. Süreçte her ne kadar karşılıklı destekleyicilik, hiyerarşik ya da değerlendirme temelli bir düzenleme oluşturulmuş olursa olsun, katılımcıların kişilerarası iyi ilişki kurmuş olmaları gerekliliği kaçınılmazdır. Bireylerin bu anlamda paylaşımdaki isteksizliklerinin süreci olumsuz etkilemesi dönüşümcü özellikler sergilemesinin de önüne geçebileceği için eleştirilmektedir.

Uygulama Topluluğu Modeli (The Community of Practice Model)

Uygulama topluluğu modeli ile koçluk ve mentörlük modelinin karşılıklı destek üzerine kurulu yapısı arasında açık bir ilişki bulunmaktadır. İkisi arasındaki belirleyici fark uygulama topluluğu modelinin ikiden fazla kişi içermesi ve gizlilik esasına dayanmamasıdır. Sosyal öğrenme teorisine göre topluluk öğrenmesi salt kurslar gibi planlanmış uygulamalar sonucu değil o topluluğun kendisi ve etkileşimleri sonucu oluşur. Ancak bu öğrenmenin içselleştirilmesi katılımcıların topluluğun varlığının farkında oluşlarına bağlıdır. Bireyler arasındaki etkileşimler yoluyla derin öğrenmeler sağlanabilmesine rağmen yine bireyler arası güç çatışmaları sebebiyle modelin yetersiz olması eleştirilmektedir.

Eylem Araştırması Modeli (The Action Research Model)

Bu model katılımcıların kendilerinin de içindeki eylemin kalitesini artırmaya dönük bakış açısıyla araştırmacı olarak yer aldıkları sosyal durum çalışması olarak tanımlanmıştır. Eylemin kalitesinden durum içindeki uygulama olduğu kadar katılımcıların durumu anlamaları da anlaşılmalıdır. Bu modelde öğretmenler kendi deneyimlerini paylaşarak kendi durumlarına uygun çözümler üretmeyi hedeflemekte ve çoğunlukla ulusal ya da yerel çapta belirleyici ya da yol gösterici kriterler bulunmamaktadır. Her ne kadar öğretmenleri sorun çözme konusunda özgür kılıyor gibi görünse de akademik boyuttan uzak olması ve araştırmanın sınırlı kalması dolayısıyla eleştirilmektedir.

Dönüştürücü Model (The Transformative Model)

Dönüştürücü model ile kastedilen diğer modellerden alıntılanan bazı yönler üzerine kurulu süreç ve durumların bir kombinasyonudur. Bu modelin merkezinde dönüştürücü bir ajandası olan uygulama ve koşullar yer almaktadır. Bu bağlamda net olarak tanımlanabilir bir model olmamakla birlikte dönüşüm sağlayacak uygulamaların farklı koşullara uyarlanmasını kapsamaktadır. Bu modelde bilginin geliştirilmesi ve bağlam temelli gelişim uygulamalarının harmanlanması yoluyla hem öğretmenlerin geliştirilmesi hem de eğitimin dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Diğer modellerden farklı olarak özellikle güç ilişkilerini de incelemektedir. Postyapısalcı olarak da değerlendirilebilen bu yaklaşım henüz tam anlamıyla geniş çaplı incelemelere tabi tutulmamış olması ve gelişimin sağlanması için çatışmanın doğmasına ihtiyaç duyması yönleriyle eleştirilmektedir.

Akademik gelişim birimleri oluşturulurken önceki paragraflarda açıklanan temel modeller üzerinden hareketle farklı yapılanmalar kurgulanmaktadır. İdari pozisyonlar, eğitim hizmetleri sunucuları ve birimler arası etkileşimler, çalışmaların sıklığı ve niteliği, gelişim uzmanlarının yetki ve sorumlulukları, öğrenci ve paydaşların sürece katılımı, değerlendirme ve etkililik, hesap verebilirlik ve planlama gibi çok sayıda farklı başlık altında farklı uygulama ve etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde akademik gelişim birimlerinin hangi işlevleri yerine getirdiği konusunda da üzerinde tam anlamıyla fikir birliğine varılmış bir ortak kanı bulunmamaktadır. Ling ve Council of Australian Directors of Academic Development (CADAD) (2009) tarafından yazılan raporda akademik gelişim alanının çalışma

konularını inceleyen beş temel girişim özetlenmeye çalışılmıştır. Bu rapora göre akademik gelişimin çalışma konu ve alanları Tablo 2.4.1.'de sunulmuştur:

Tablo 2.4.1. Akademik gelişim alanının çalışma konuları

(Dean vd. 2002) 'Aktiviteler ve fonksiyonlar' Avustralya	(Blackmore vd. 2004) 'Çalışma Alanları' (Uluslararası)	(Prebble vd. 2004) 'Akademik gelişim müdahale modları' (Uluslararası)	(Gosling 2008) 'Zirvedeki 10 Sorumluluk' (Birleşik Krallık)	(Sorcinelli vd. 2006) 'Uygulamalar' (ABD)
1. Öğrencilerin birimler ve öğretim değerlendirmelerini yönetme	1. Yorumlama-üniversitedeki bir kültür ya da disiplinin dilini bir diğerinin diline çevirmeye yardımcı olma	1. Kısa eğitim kursları – Atölye çalışmaları, seminer ve personelin normal iş bağlamının dışında yürütülen eğitim programları	1. Öğretim ve öğrenmede inovasyonu cesaretlendirmek	1. Bireysel eğitimler için danışmanlık
2. Yeni personel için işe başlama programları	2. Değişim ajanı-muhtemel geleceği belirleme, liderlik rolü üstlenme ve değişimi yönetme	2. Akademik çalışma gruplarıyla yerinde eğitim uygulamaları	2. Öğretim ve öğrenme stratejisinin uygulamaya konması	2. Üniversite çapında oryantasyon programları
3. Atölye çalışmaları	3. Akademik uygulama gelişimi sağlama – personeli öğreticilik rolü ile ilişkili olarak profesyonel öğrenmelerinde destekleme	3. Danışmanlık, akran değerlendirmesi ve mentörlük	3. Öğretim ve öğrenme kalitesini geliştirmek	3. Üniversite çapında atölye çalışmaları
4. Lisansüstü resmi ödüller, örneğin Mezun Sertifikaları	4. Danışmanlık – personel için yansıtıcı bir ses olan kurul olarak hareket etmek	4. Öğretime yönelik öğrenci değerlendirmesi, örneğin öğrenci dönütlerinin değerlendirilmesi	4. Öğretim ve öğrenmeye yönelik profesyonel gelişim sağlamak	4. Yoğunlaştırılmış programlar
5. Mentörlük	5. Örgütsel değerlendirme, gözden geçirme ve eleştiri	5. Teorik çerçeveye dayalı yoğun personel geliştirme (sertifikalar, diplomalar ve dereceler)	5. Öğretim ve öğrenme araştırmalarını desteklemek	5. Bireyler ve bölümler için hibe ve ödüller
6. Öğretim geliştirme hibe yazımı için yol göstericilik			6. Öğretim elemanlarının başlangıç niteliğinde profesyonel gelişimi	6. Kaynaklar ve yayınlar

Tablo 2.4.1. (Devam) *Akademik gelişim alanının çalışma konuları*

7. Takım öğretimi ve akran gözetimi desteği	7. Öğrenme teknolojilerinin kullanımını desteklemek	7. Diğer hizmetler, örneğin öğretime yönelik öğrenci değerlendirmeleri, bilgisayarlı test değerlendirme ve ölçme, öğrenci öğrenmesi çıktılarını ölçmeye yönelik programlar, eğitsel teknolojiye dönük kaynaklar, sınıf içi görsel – işitsel materyaller, uzaktan öğretim hizmetleri
8. Bireysel danışma	8. Öğretmenlik yapan lisansüstü mezunlarının eğitimi	
9. Ziyaretçi araştırmacı fırsatlarına yönelik yönlendirme	9. Öğretim ve öğrenme araştırmaları	
10. Proje ekibiyle çalışma	10. Öğretim ve öğrenmenin değerlendirilmesi	
11. Materyal geliştirme		
12. Komitelerle çalışma		

Akademik gelişime yönelik birimlerin amaçları farklı dönemlerde farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte bazı ortak noktalar da ön plana çıkabilmektedir. Allen (1988) akademik gelişim üzerine yaptığı literatür incelemesi sonucunda geniş kapsamlı bulgulara ulaşmıştır. İnceleme sonucunda gelişim çalışmalarının eğitim etkinliklerini geliştirme, örgütsel sorunları çözme, gelir elde etme, planlı bir değişim çabası olma, öğreticilik rolünün geliştirilmesi, kişisel gelişim, insan kaynaklarının verimli kullanılması, politika geliştirme gibi çok sayıda farklı içerikle ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Ayrıca bu anlamların yanı sıra ortak olarak eğiticilik yönünün geliştirilmesinin ön plana çıktığı ve temel olarak örgütsel, eğitsel ve kişisel alanlardaki gelişimi içerdiği sonucu çıkmıştır. Yine aynı incelemede akademik gelişim uygulamaları tasarlanırken iki paradigmadan hareket edildiği öne sürülmektedir. Problem odaklı yaklaşım sorunları belirleyip o alana yönelik ardıl müdahale yolunu tercih ederken işbirlikçi modelin çok farklı çeşitleri bulunmasına rağmen özünde bir akademisyen ve bir

uzman, meslektaş ya da profesyonel ile kurulan gelişim odaklı ilişki yer almaktadır. İnceleme akademik gelişim modellerinin kurgulanırken üç temel bölüm üzerinden yapılandırıldığını da belirtmektedir (Gaff, 1975'ten akt. Allen, 1988). Üç gelişim alanına yönelik yapılanma şekli Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 2.4.2. Akademik gelişime yönelik temel alanlar

	Fakülte Gelişimi	Öğretimsel Gelişim	Örgütsel Gelişim
Odak noktası	Akademik personel	Dersler ya da müfredat	Örgüt
Amaç	Büyüme, beceriler, bilgi ve teknikler	Ders tasarımı, sistematik öğretim	Yaratıcı etkili çevre
Entelektüel temel	Sosyal psikoloji	Eğitim & Eğitim Teknolojileri	Örgüt teorileri
Aktiviteler	Seminerler, atölye çalışmaları, değerlendirmeler	Dersleri yeniden tasarlamak, ders hedeflerini yazmak	Eylem araştırması, liderlik atölye çalışmaları ve görev güçleri

Akademik gelişim hizmetlerinin farklı boyutlara yönelik çalışmalar üzerinden şekillendirilmesinin yanı sıra bu etkinliklerin hangi prensiplere dayanılarak değerlendirildikleri de gelişim birimlerinin yapılanmasını etkilemektedir. Friedman ve Phillips (2004) alan uzmanları ve akademisyenlerle akademik gelişimin doğası üzerine gerçekleştirdikleri görüşmeler ve incelemeler sonrası değerlendirmeye temel oluşturan felsefi tutumun da çeşitli varsayımları beraberinde getirdiğini vurgulamaktadırlar. Profesyonel gelişim uygulamalarının etkilerinin değerlendirilmesinde yaşanan aksaklıklar bu uygulamaların etkisiz olarak yorumlanmalarına sebep olabilmektedir. Yeterliliklerin sağlanamadığı düşüncesiyle bu uygulamaların daha katı prensiplere bağlanması ve standardize edilmesi talebini doğuran aksaklıklar sonucu değerlendirme ve tek tipleştirme gelişim düşüncesinin önüne geçebilmektedir. Buradan hareketle gelişim sisteminin tek tek uygulamalar ve bilgi aktarımı olarak görülmesi yerine sürekli öğrenme ve yansıtıcı öğrenme ikliminin oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Değerlendirmeye tabi olması gereken gelişim uygulamalarının etkililiğinin yanı sıra özellikle öğrenen örgüt ve sürekli öğrenme kültürünün hâkim kılınıp kılınmadığı olmalıdır.

Örgütlerde öğrenme kültürünün aktif olarak gelişebilmesi ve yansıtıcı düşünmenin güçlendirilmesi için örgütteki üyelerin işe katılım şeklinin de önemli olduğu görülmüştür. Boud, Rooney ve Solomon (2009, s.333) iki tür örgüte katılım şeklini kıyaslayarak her iki tip öğrenme arasında formal ve günlük öğrenme olarak farklılaşma

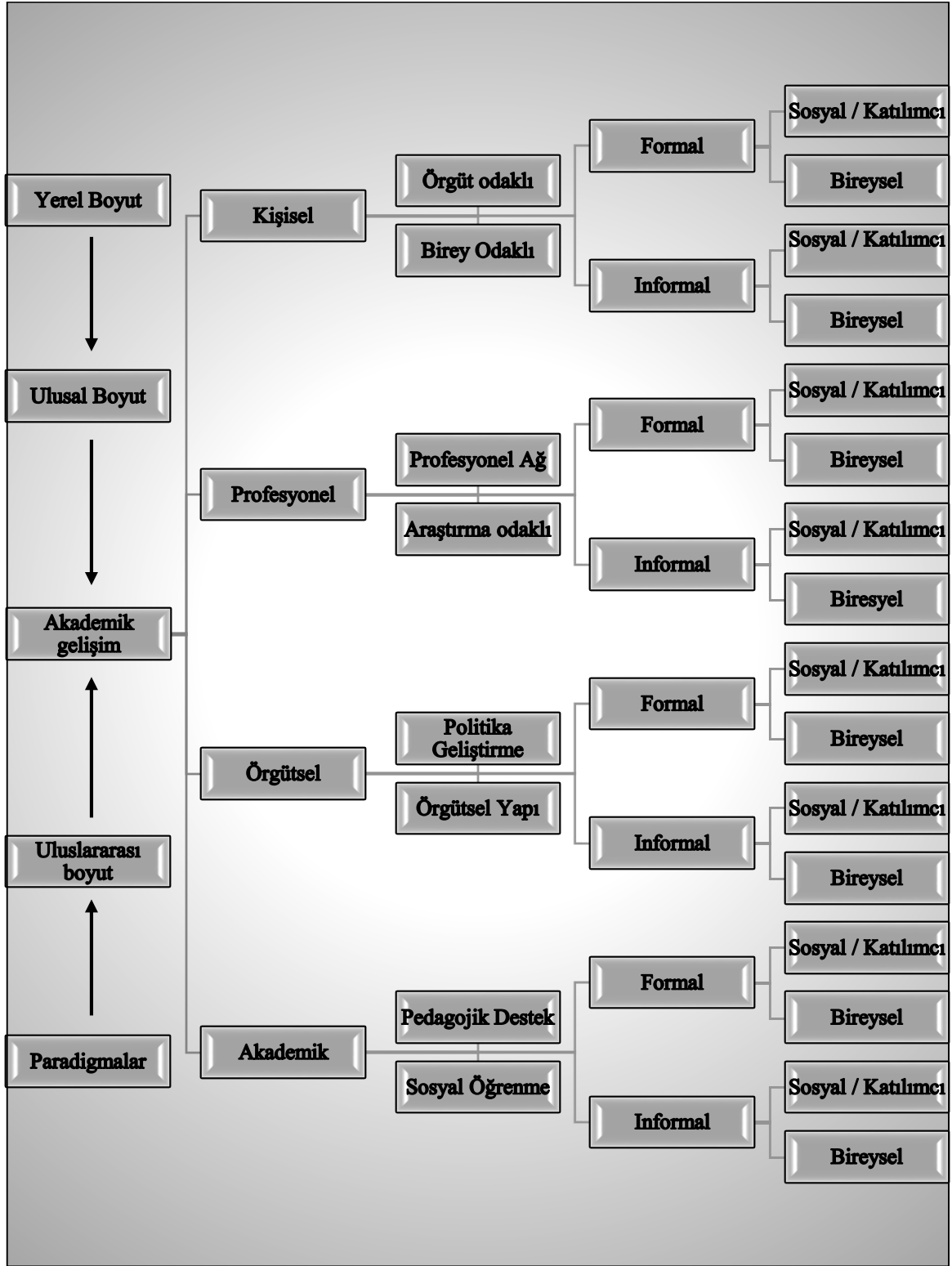
olduğunu, birini diğerine tercih etmenin mümkün olmadığı ve sınırlandırılmayacaklarını ancak bu öğrenmelerin bilincinde olarak onlara uygun planlamalar yapılmasını önermektedirler. Tablo 2.4.3. iki tip öğrenme ortamı sağlayan katılım şekillerini karşılaştırmaktadır:

Tablo 2.4.3. İşe katılıma yönelik iki paradigma

Genişleyici	Sınırlandırıcı
Becerilerin geniş çaplı dağıtımı	Becerilerin kutuplu dağıtımı
Teknik becerilere değer verilir	Teknik beceriler koşulsuz şartsız benimsenir
Tüm işgücünün becerileri / bilgisi geliştirilmeye çalışılır	Anahtar grup ya da kişilerin beceri ve bilgileri geliştirilir
Disiplinler arası gruplar ve iletişim desteklenir	Sınırlı iletişim ya da iş
Yönetici mümkün kılan rolündedir	Yönetici kontrol eden rolündedir
Yeni iş ve beceri öğrenme şansı	İşyeri mobilitesinin yokluğu
Genişletilmiş iş tasarımı	Sınırlı iş tasarımı
İnovasyona en alttan en üste yaklaşımı	İnovasyona üstten alta yaklaşım
Bıçimlendirici süreç değerlendirmesi	Sonuç odaklı değerlendirme
Bireysel ilerleme desteklenir / Güçlü bir iç işgücü pazarı vardır	Zayıf iç işgücü pazarı / İşe alım gerekli becerileri karşılamak için dışarıdan yapılır

İşe katılım süreçlerinden hareketle profesyonel gelişim süreçlerini değerlendiren Boud ve Hager (2012) akademik gelişim planlamalarına yönelik olarak birkaç madde ile tespitlerde bulunmuşlardır. Özellikle akademik gelişime yönelik metaforların anlamına dikkat çeken yazarlar, bilgi ve edinim odaklı metaforların yerine katılım ve yapılandırma metaforlarının konması gerektiğini düşünmektedirler. Sadece bireylere ve bireysel yeterliliklere odaklanmak yerine bu yeterliliklerin uygulama konmasının ve geliştirilmesinin sağlandığı çevrenin ve bireyler arası etkileşimin de geliştirilmesi gerekmektedir. Disiplinler arası etkileşim, gruplarla öğrenme ve yönetim ile çalışan beklentilerinin de örtüşmesinin sağlanması gibi çok sayıda farklı koşulun da sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda akademik gelişim birimlerinin yapıları da esnek, yatay örgütlenme modelinde kurgulanabilir gözükmektedir. Ancak yine de her kurumun kendi özelliklerine uygun olarak çeşitli kombinasyonlar kurgulaması kaçınılmazdır. Birimin ihtiyaç analizleri sonucu merkezi bir birim olarak gelişim birimleri kurulabilirken benzer şekilde komiteler aracılığıyla da bu süreçler takip edilmeye çalışılabilmektedir. Kimi üniversiteler akademik gelişim süreçlerini uzmanlar aracılığıyla yürütmeye çalışırken henüz tam anlamıyla yapısal ve finansal altyapısını güçlendirememiş üniversitelerde süreçlerin akademisyenlere ek bir görev olarak

yüklendiği gözlemlenebilmektedir. Şekil 2.4.1.'de akademik gelişime yönelik olarak çalışma alan ve bağlamı sunularak bir akademik gelişim modeli özetlenmeye çalışılmıştır:



Şekil 2.4.1. Akademik gelişim modeli

Akademik gelişim modellerine göre akademik gelişim birimlerinin oluşturulması gerektiği Şekil 2.4.1. incelendiğinde daha net ortaya çıkmaktadır. Kişisel boyut ile bireyin örgüte ve kendine katkı sağlayacak etkinliklerde yer alması hedeflenirken profesyonel boyutta teknoloji kullanımı, paydaşlarla ilişkiler ve mesleki anlamda deneyimler elde etmesi hedeflenmektedir. Örgütsel boyutta örgüt hedeflerine uygun politikaların planlanması, birimler arasında uyum ve eşgüdüm ile örgütsel yapıya yönelik değişimlerin yürütülmesi ve ilişkilendirilmesi görevi üstlenilmektedir. Akademik boyutta ise eğiticilik rolünün ön plana çıkması ve akademisyenler arasında sosyal ilişkiler yoluyla yeni ilgi alanları edinme, deneyim paylaşımı ve disiplinler arası ilişkiler yoluyla gelişim sağlanması gerekmektedir. Aynı birer başlık gibi görünmelerine karşın bu alanlar birbirleriyle diyalektik bir ilişki içinde olup sürekli değişim ve gelişimin kaçınılmazlığını ortaya koymaktadırlar. Her bir alana yönelik olarak gerçekleştirilecek etkinlikler katılımın zorunlu olup olmaması, ödüller, sertifikalar gibi çeşitli boyutlar üzerinden formal ve informal olarak ayrılabilir. Ayrıca planlanan uygulamaların niteliğine göre sadece bireye yönelik ve bireylerle tek tek gerçekleştirilebileceği gibi gruplar halinde ve sosyal etkileşim içinde de uygulamalar gerçekleştirilebilmekte, bireysel başlayıp grup ile sürdürülebilmekte ve çeşitli kombinasyonları da uygun planlamalarla stratejik olarak belirlenebilmektedir. Jacob vd. (2019) alanında öncü üniversitelerin akademik gelişim birimlerine yönelik incelemeleri sonucunda farklı uygulamalar ve yapılanmalara rağmen 5 temel özelliğin yükseköğretim kurumları açısından gelişim bağlamında önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Öncelikle tüm yükseköğretim kurumlarının mutlaka bir akademik gelişim birimi oluşturmaları gerektiğini belirten araştırmacılar ikinci olarak genel programlar yerine gelişim birimlerinin kişiye ya da birimlere özgü programlar geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Gelişim programlarına yönelik olarak ödül uygulamalarının da yapılandırılması gerekliliğini belirttikten sonra dördüncü özellik olarak eğitim, öğrenme ve akademik gelişim alanlarına yönelik derinlemesine araştırma faaliyetleri yürütülmesini önermektedirler. Son özellik olarak ise akademik gelişim birimlerinin yükseköğretim kurumunun departmanları arasında koordinasyon ve birlikte gelişim sağlama gerekliliği vurgulanmaktadır.

Akademik gelişim birimlerinin yapıları, çalışma alan ve koşullarını belirleyen etmenlerden bir diğeri ise uluslararası örgütler ve devletler arası anlaşmalardır. Özellikle Bologna süreci gibi eğitimde ortak hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik anlaşmalar

yoluyla yükseköğretimde giderek artan uluslararasılaşma sonucu globalden yerele ve yerelden globale çeşitli etkileşimler meydana gelmektedir. Avrupa Komisyonu Birleşik Araştırma Merkezi (European Commission Joint Research Centre – JRC) 2009 tarihli raporunda akademik gelişim konusunu ayrıca ele alarak çeşitli öneriler sunmuştur. Akademisyenlerin özellikle eğiticilik becerilerinin geliştirilmesi ve akademik gelişimin sürdürülmesine yönelik olarak merkezin sunduğu önerilerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

*Akademisyenlerin inovatif öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olabilecek uygulamalar:

- Öğretim becerilerine yönelik akademisyen konferansları
- Akademik gelişime yönelik personel hareketliliği
- Katılımcı, informal ve yerinde akademik gelişim etkinlikleri

*Öğretim inovasyonları için güdüleyici sağlayabilecek uygulamalar:

- Pedagojik yeterliliklerin resmi belgelendirilmesi

*Akademisyenlerin çizelgelerine uyarlanabilecek uygulamalar:

- Kendi kendine öğrenme materyalleri provizyonu

*Yükseköğretim kurumlarının kurumsal kapasitelerini artıracak uygulamalar:

- İçsel kaynak kullanımının maksimize edilmesi
- Ağlar, ortaklıklar ve iş birlikleri
- Uluslararası liderlik programları

Uluslararası kuruluş ve anlaşmalar dolayısıyla da akademik gelişim birimleri çeşitli yapılanmalara gitmek zorunda kalabilmektedirler. Akademik gelişime yönelik oluşturulmuş dernek ve kuruluşlar da bazı yönergeler yayınlamakta, çeşitli ekoller oluşturmaya çalışmaktadırlar. Amundsen ve Wilson (2012) tarafından akademik gelişim üzerine yazılmış çalışmalara yönelik derinlemesine inceleme sonrası gelişim modellerinin bazı ortak noktalarda kümelenedikleri, kısmi ekoller haline dönüştükleri gözlenmiştir. Gelişim ekollerinin 6 temel örneği Tablo 2.4.4.'te sunulmuştur:

Tablo 2.4.4. Odak noktalarına göre akademik gelişim ekolleri

Beceri Odaklı: Gözlemlenebilir öğretim teknik ve becerilerinin edinimi ya da geliştirilmesi
Vurgu gözlemlenebilir beceri ve teknikler üzerindedir (örneğin sunum teknikleri)
Büyük oranda jeneriktir, disiplin temelli değildir
Müdahalenin odağı spesifik davranış değişikliklerini desteklemektir
Etkinin değerlendirilmesi öğrenci algısında ya da becerilerdeki değişim üzerine kuruludur
İlgili literatürden beslenir (örneğin bireysel danışma)
Yöntem odaklı: Belirli bir öğretim yönteminde uzmanlaşma

Tablo 2.4.4. (Devam) Odak noktalarına göre akademik gelişim ekolleri

Vurgu belirli bir öğretim yöntemini öğrenme ve kullanma üzerindedir Yöntemin öğeleri birbirleriyle uyum içindedir Eğitim tasarımı yöntemi modeller Etki değerlendirmesi eğitim sırasında yöntemin ne derecede başarıyla uygulandığı üzerine kuruludur Yönteme ilişkin teorik, ideolojik ya da empirik literatürden beslenir
Yansıtma odaklı: Bireyin öğretim ve öğrenime yönelik kavramlarında değişim
Yansıtmanın kavramsal değişime dolayısıyla öğretim yönteminde değişime yol açacağı varsayımı üzerine kurulu Etkinlik tasarımı yansıtıcı düşünceyi destekleyecek şekilde Yansıtıcı düşünmeyi destekleyecek katılımcı öğeler içerir Etki değerlendirmesi öğretime yönelik kavramlardaki değişimle ölçülür İlgili literatürden beslenir (örneğin öğretim kavramları, yansıtma)
Kurum odaklı: Öğretim gelişimi sağlamak için koordineli kurum planı
Öncülüğün önemli olduğu düşüncesiyle yukarıdan aşağıya yaklaşım Stratejik planlama İnsan kaynakları gelişimine odaklanma Değerlendirme öncü fikirlerin benimsenmesiyle ilişkili İlgili literatürden beslenir (örneğin örgütsel değişim)
Disiplin (çalışma alanı) odaklı: Pedagojik bilgi geliştirmek için ilgili disiplinleri incelemek
Farklı disiplinlerde farklı içerik nedeniyle öğretimin farklı olduğu varsayımına dayanır Akademisyenlerin kendi disiplinleriyle özdeşleştikleri dolayısıyla pedagojik bilginin ilgili disiplin üzerine kurulması gerektiğini öne sürer Etkinlikler akademisyenler arası araştırma konularının tartışılması üzerinedir Etki değerlendirmesi informaldır (örneğin tartışmalara katılım, yansıtıcı portfolyo) İlgili literatürden beslenir (örneğin disiplin temelli anlayış)
Eylem araştırması ya da inceleme odaklı: Bireyler ya da gruplar ilgi duydukları konuları takip ederler
İş akran temellidir İnceleme konusu birey ya da grup tarafından seçilir Grup üyeleri arasında mentörlüğü içerir Süreç akademisyen, uzman ya da her iki grup tarafından yönetilebilir Etki değerlendirmesi informaldır (örneğin ders materyallerine yönelik yansıtma, eylem planları) İlgili literatürden beslenir (örneğin uygulama toplulukları, öğretim ve öğrenim araştırmaları)

Akademik gelişim birimlerinin oluşturulmasında hangi model benimsenirse benimsensin, başarılı bir süreç için diğer dinamiklerin de değerlendirilmeye dahil edilmesi gerekmektedir. Akademisyenlerin içinde bulundukları koşullar, örgütsel kültür ve birimler arasındaki ilişkiler de edinilen bilgilerin pratiğe dökülmesini etkilemekte, örgütsel politikalar eğitime yönelik kavramsal algılarını şekillendirebilmektedir. Akademisyenlerin çalıştıkları bölümlerdeki öğretime yönelik kültür bir yandan destek sağlanması anlamıyla gelişim ve değişim yönünde pozitif bir katkı sunarken diğer yandan tutuculuk öğeleri sergilemesi açısından değişimin önünde negatif bir güç olarak durabilmektedir (Englund, Olofsson ve Price, 2018). Benzer şekilde kurumun yapısı da akademik gelişim birimlerinin hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği ve hangi formatta daha baskın etkinlikler gerçekleştireceğini etkilemektedir. Bazı kurumlarda bireysel ve duruma özel destek ve gelişim olanaklarının sunulması tercih edilirken diğer kurumlarda daha çok katılımcıyla ortak gelişim etkinlikleri uygulanabilmektedir. Etkinlikleri

gerçekleştirecek uzman personel sayısı, uzmanların gelişim ihtiyaçları, araştırma yapıp yapılmadığı gibi konular da gelişim birimlerinin şekillendirilmesinde önemli faktörlerdir. Johnston (1997) akademik gelişim birimlerinin yapısı üzerine incelemesinde sadece bireysel destek ya da sadece örgütsel politika odaklı çalışan birimlerin etkisiz olacağını, denge politikasının benimsenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda akademik gelişim birimlerinin karar alma mekanizmalarında da etkin olması, yetkilendirilmesi ve daha da önemlisi kurum içinde birimler arası etki ve yönlendirmesinin güçlü olması amacıyla lobi faaliyetleri yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla gelişim birimleri oluşturulurken ve faaliyet gerçekleştirirken çok sayıda farklı değişkene uyum sağlayabilecekleri esnek bir yapılanmaya ihtiyaç duymaktadırlar.

Akademik gelişim birimlerinin hangi yapısal özelliklerde ve hangi beklentilerle oluşturulduğu ülkeden ülkeye farklılık göstermesinin yanı sıra her bir üniversitenin koşullarından da etkilenmektedir. Yihong (2011) Çin ve Avrupa üniversitelerinde akademik gelişim birimlerini karşılaştırdığı incelemesinde Avrupa üniversitelerinin Bologna süreci gibi ortak hedefler doğrultusunda programlar geliştirdiğini ve özellikle kalite güvencesi gibi kavramlarla akademik gelişimin ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Akademik gelişime yönelik olarak sadece kalite güvencesi gibi kavramlar değil ulusal çapta da faaliyet gösteren çeşitli kuruluşların ortak karar ve yol göstericilikleri yapılanma üzerinde etkilidir. Avrupa genelindeki araştırmacıları temsilen çok sayıda üyesi bulunan European Educational Research Association (EERA), Birleşik Krallık'ta en geniş kapsamlı eğitim politikaları belirleyici kuruluşlardan olan Staff and Educational Development Association (SEDA), Amerika merkezli American Council on Education (ACE) ve Association of American Colleges and Universities (AAC&U) gibi örgütler aracılığıyla eğitim politikaları ve stratejileri şekillendirilmektedir. Ulusal politikaların birer parçası olan kuruluşlar yanında yine akademik gelişim odaklı çalışan çeşitli dernekler ve eğitimde fırsat eşitliği, kalite ve hesap verebilirlik gibi çeşitli amaçlara odaklanan ortak faaliyetler gösteren sayısız örgütlenme gözlenmektedir. Dolayısıyla her bir üniversite kendi sosyoekonomik ve kültürel koşullarına uygun olarak yapılanmaya giderek gerekli durumlarda kıyaslama (benchmarking) etkinlikleriyle gelişim birimlerini şekillendirmelidir.

2.5. Akademik Gelişim Uzmanları

Akademik gelişim alanının tam anlamıyla kendine has bir disiplin olarak henüz kabul edilmemiş ya da göz ardı ediliyor olmasına benzer şekilde akademik gelişim uzmanlarının konumlandırılmasında da çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Akademik gelişim alanında çalışan kişilerin yükseköğretim kurumlarında hangi unvan ve pozisyonlarda görevlendirildiği, araştırma faaliyetlerinde bulunup bulunmamaları ve alanın kendisinin ayrı bir disiplin olarak görülüp görülmediği gibi çok sayıda etmen gelişim uzmanlarının sınıflandırılmasını zorlaştırmaktadır. Akademik gelişim uzmanlarının kimliklerinin anlaşılmasına yönelik bir incelemeden önce belki de akademisyen kavramına kısaca değinmek daha anlamlı olacaktır. Akademisyenler işin doğası gereği belirli bir alanda yani bir disiplinde en üst düzeyde uzmanlaşan kişiler olarak görülmektedir. Akademisyenler kendilerini daha büyük bir bilimsel inceleme ve uzmanlar topluluğunun birer parçası olarak görmektedirler. Dolayısıyla akademik çalışmanın neleri kapsadığı, bir akademisyenin yerine getirmesi gereken görevlerin neler olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır. Kreber (2000) incelemesinde akademik çalışmanın çeşitli boyutlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- * Bir kişinin kendi disiplin alanıyla ilgili yeni gelişmeleri öğrenmek ve öğretim tekniklerini öğrenmek
- *kampüs dışı dersler, konferans sunumları, danışmanlık, topluma hizmet ve profesyonel örgütlerin bir katılıcısı olmak
- *meslektaşlarla informal konuşmalar, meslektaşlara danışmanlık- yönlendirme-mentörlük ve meslektaşlarla ağlar kurma
- *meslektaşların çalışmalarını gözden geçirme ve değerlendirme (makaleler, hibe başvuruları vb.)
- *araştırma yürütmek, kitap-makale-hibe önerileri vb. yazmak
- *öğretim ve formal eğitim için hazırlanmak, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeye hazırlanmak ve değerlendirmek
- *ödevler-projeler ve tezler konusunda öğrencilere danışmanlık yapmak ve program ve kariyer konularında öğrencilere yol göstericilik
- *üniversite ve bölümlere yönelik komite işleri

Akademisyenlerin sadece birer araştırmacı ya da sadece birer eğitimci olarak görülmemesi gerekliliği buradan da anlaşılmaktadır. Sosyal öğrenme ortamlarında birer rol model görevi görmektedirler ve toplumsal gelişime katkı sunmaktadırlar. Akademik gelişim uzmanlarının çalışmalarını inceleyen Bath ve Smith (2004) gelişim uzmanları ve

akademisyenlerin çalışma niteliklerini karşılaştırarak birbirlerine benzerlikleri dolayısıyla uzmanların da birer akademisyen olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Bu bağlamda akademik gelişimin kendi başına bir disiplin olduğuna yönelik olarak kendi konuları ve araştırmaları hakkında bir araya gelerek tartışmalar yürüten araştırmacıları, alana özel sayısız akademik dergi örneklerini ve ulusal ve uluslararası çapta çok sayıda kuruluşu sunmaktadırlar. Ayrıca akademik gelişim uzmanlarının çalışma alanları incelendiğinde araştırma, eğitim ve hizmet sunma görevleri gerçekleştirdiklerini ve akademisyenlerin iş gereklilikleriyle aynı temel üzerinde hareket ettiklerini belirtmektedirler. Akademisyenler ve gelişim uzmanlarının iş koşul ve gerekliliklerini tablo ile kıyaslayarak benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olması, eğitim seviyeleri ve konumları gereği gelişim uzmanlarının da birer akademisyen oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Akademik gelişim uzmanlığı yükseköğretim çalışmaları genel alanı altında bir alt disiplin olarak yorumlanmakta, akademik diğer disiplinler ile gelişim çalışmalarının kesişim noktası olarak ise eğitim ve öğretim faaliyetleri ve bunlara yönelik araştırmalar gösterilmektedir.

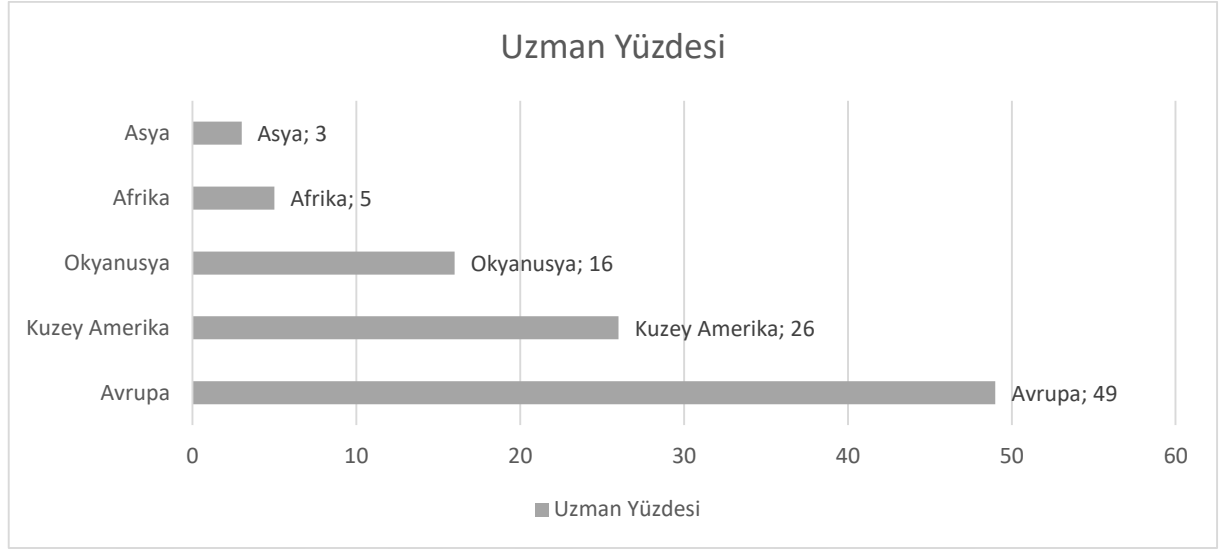
Akademik gelişim uzmanlarının çalışma koşulları, mesleki statüleri ve eğitim durumları gibi çeşitli değişkenlerin incelendiği bazı çalışmalar alana yönelik daha derin iç görü kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Fraser (1999) Avustralya ve Yeni Zelanda'daki akademik gelişim uzmanlarıyla gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda çeşitli tespitlerde bulunmuştur. Uzmanların büyük çoğunluğunun 50'li yaşları geçmiş olduğu ve bunun sebebinin de akademik gelişim alanına katılanların büyük kısmının eğitimcilik deneyimi kazandıktan sonra bu alana yönelmesi olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %63'ünün bir eğitim deneyimi ve geçmişi olduğu, %50'sinin yüksek lisans ve %35'inin de doktora mezunu oldukları, bir bölümünün ilköğretim okullarında öğretmenlik, bir bölümünün ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yaptıktan sonra lisansüstü eğitim yaparak akademik gelişim alanına geçiş yaptıkları, diğer gruptakilerin ise yükseköğretim kurumlarında farklı disiplinlerde çalışmaları sırasında bu alana yöneldikleri görülmektedir. Çok çeşitli örgüt ve kuruluşa üye olan gelişim uzmanlarının kariyer hedefleri konusunda da farklı beklentiler içinde oldukları gözlemlenmektedir. Uzmanların büyük çoğunluğunun mevcut konumlarından mutlu oldukları ve herhangi bir yükselme ya da değişim beklentisi bulunmazken daha küçük oranda bir grubun yükselme hedefi taşıırken azınlıktaki bir grubun da gelişim alanında yükselme imkânı bulunmadığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Veriler akademik gelişim bağlamında

değerlendirildiğinde uzmanların mevcut konumlarını koruma eğilimi sergilemesi gelişim düşüncesiyle çelişmesi açısından düşündürücüdür. Ayrıca bu uzmanların neredeyse tamamı kendi profesyonel gelişimleri için herhangi bir etkinlikte bulunmaya zamanları olmadığını ifade etmektedirler. Uzmanların katıldıkları konferans ve etkinliklerin büyük kısmı üye oldukları kuruluşlarla ilişkili olup üzerine araştırma yaptıkları ve ilgi duydukları konuların da çok çeşitli olduğu, ortak alanlar konusunda eksiklik yaşandığı görülmektedir. Yine de alana yönelik işe alımlarda akreditasyon uygulamalarının gerçekleştirilmesi durumunda farklı disiplin geçmişlerinden gelen kişilerin alanı zenginleştireceği düşüncesiyle gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Akademik gelişim alanının çeşitli boyutları nedeniyle kimlerin gelişim uzmanı olarak değerlendirilmesi gerektiği de tartışılan konulardan biridir. Uzaktan eğitim tasarımcıları, müfredat geliştirme uzmanları ve teknoloji geliştiren personel kimilerince ayrı birer alanın parçaları olarak yorumlansalar da akademisyenlere eğitcilik rolleri konusunda yeni fikirler ve alternatifler sunmaları ve alana yönelik araştırmalar yapmaları yönleriyle akademik gelişim uzmanları olarak değerlendirilmeleri gerektiği görüşü daha baskındır. Cruz vd. (2021) akademik gelişim alanını tanımlamaya çalıştıkları araştırmalarında akademik gelişimi ve uzmanları atom modeli benzetmesiyle açıklamaya çalışmaktadırlar. Yazarlar akademik gelişim araştırmacılığının (scholarship of educational development) dört temel bakış açısı üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedirler: “uygulama (practice) araştırmacılığı, öğrenme ve öğretim geliştirme araştırmacılığı, eleştirel eğitimsel gelişim araştırmacılığı, örgütsel gelişim araştırmacılığı”. Akademik gelişimin sadece bu dört alanla sınırlı olmadığı, aksine kompleks bir yapıyı anlamlandırmak için bu çerçevelerin sunulduğunu belirterek bu yapılar arasındaki etkileşimleri de değerlendirmek gerektiğini vurgulamaktadırlar. Böyle bir anlayışla kavranan akademik gelişim alanında çalışan akademik gelişim uzmanlarını da tıpkı bir atomdaki elektronların o anki kesin konumlarını bilemeyeceğimiz gibi konumlandıramayacağımızı öne sürmektedirler. Uzmanlar elektronlar gibi disiplinler arasında bağlar kurmakta, hareket etmekte ancak yine de eğitim araştırmaları çekirdeği etrafında toplanan elektronlar gibi farklı birikim ve deneyimlerle etkileşim halindedirler. Buradaki zorluk ise elektronların fizik kanunlarına göre hareket ederken uzmanların elinde sınırları kesin kanunlar bulunmaması ve alanın halen gelişmekte olması ve sürekli değişimi gerekli kılmasında yatmaktadır. Dolayısıyla gelişim uzmanları hem birer

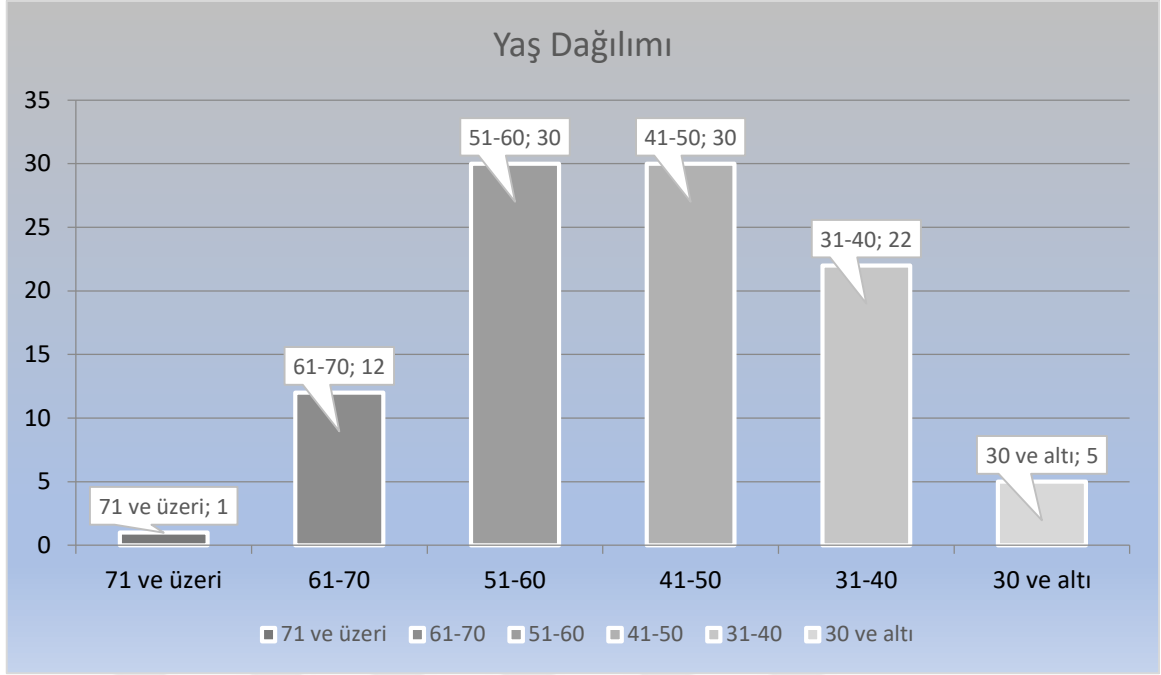
akademisyen hem de aynı anda birer uzman olarak görülmelidirler. Kuantum fiziğindeki olasılıklara benzer şekilde hem bir akademisyen hem de akademisyen-olmayandırlar.

Akademik gelişim uzmanları profilini açıklamaya yönelik Green ve Little (2016) tarafından gerçekleştirilen incelemede 6 farklı kıta 38 ülkeden toplam 958 gelişim uzmanından anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmadaki verilere göre gelişim uzmanlarının demografik bilgileri şu şekildedir:



Şekil 2.5.1. Kıtalarla göre akademik gelişim uzmanı yüzdeleri

Grafik incelendiğinde gelişim uzmanlarının büyük çoğunluğunun Avrupa’da yer aldığı ve bu bölgeyi Amerika’nın takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların 146’sı Birleşik Krallıkta yer almakta, ardından 146 katılımcı ile Amerika ve 104 katılımcıyla Avustralya gelmektedir. Bu ülkelerdeki akademik gelişime yönelik kuruluşların sayısı düşünüldüğünde katılım oranının düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların %70’i kadın ve %30’u erkek olan çalışmada yaş dağılımları da şu şekilde oluşmuştur:



Şekil 2.5.2. Akademik gelişim uzmanları yaş dağılımı

Grafikteki dağılım incelendiğinde uzmanların büyük çoğunluğunun 41 ve 60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Özellikle eğitim deneyimi kazanılmasının beklendiği düşünüldüğünde veriler alandaki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Veriler uzmanların çalıştığı kurumlar bağlamında değerlendirildiğinde katılımcıların %86'sının devlet üniversitelerinde, %9,6'sının vakıf üniversitelerinde çalıştıkları ve %3'ünün de herhangi bir kurum ile ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında dikkat çekici verilerden biri de araştırma-öğretim ikileminin uzmanların çalıştıkları kurumlara yansımaları olmuştur. Katılımcıların %50'si çalıştıkları kurumda araştırmanın net bir öncelik olduğunu ifade etmiş, %19'u araştırmayı biraz daha fazla öncelikli bulmuş ancak sadece %10'u öğretimin kurumlarında yükselme kriterlerinde öncelikli olduğu görüşünü benimsemiştir. Gelişim uzmanlarının çalıştıkları kurumsal kültür ve akademik yükselme kriterleri de yürütülecek çalışmaları kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Araştırmada ayrıca katılımcıların %80'e yakını öğretimi mesleklerinin bir parçası olarak görmekte ve uygulamaktadırlar. Ükelere göre çeşitli farklılıklar görülmekle birlikte öncelikli olarak akademisyenlere öğretmenlik yaptıklarını ifade eden katılımcılar aynı zamanda önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde de dersler vermektedirler. Uzmanların büyük çoğunluğu da araştırmayı alanlarının bir parçası olarak yorumlamakta ve aktif olarak araştırma yürüttüklerini belirtmektedirler. Akademik gelişim alanına hangi disiplinlerden katıldıkları incelendiğinde de sosyal bilimler, eğitim, fen bilimleri gibi çok sayıda farklı alanda farklı düzeylerde eğitim almış oldukları görülmektedir. İş

pozisyonları olarak değerlendirildiğinde ise ülkelere göre akademisyen, idari personel ve idari görevi bulunan akademik personel statülerinde çalıştıkları görülmektedir.

Akademik gelişim uzmanlarının genel profiliyle ilgili sözü edilen veriler haricinde bir de sahip olmaları beklenen ve işin doğası gereği edinilmesi hedeflenen çeşitli kişilik özellikleri ve deneyimler bulunmaktadır. McDonald vd. (2016) akademik gelişim uzmanlarının gelişimine yönelik geliştirdikleri portfolyoda uzmanlık düzeylerine göre bazı kriterler öne sürmektedirler. Başlangıç düzeyinde bir gelişim uzmanının bir “takım oyuncusu, profesyonel gelişime adanmışlık ve tutku, öz farkındalık, yeni deneyimlere açık, sabır ve ısrarcılık, hızlı öğrenme” gibi özelliklere sahip olması istenmektedir. Ayrıca zaman içinde deneyimler yoluyla yansıtıcı düşünme, öğrenme ve öğretim teorileri, pazarlama teknikleri, atölye çalışmaları yürütme, araştırma becerileri, iyi dinleyicilik özellikleri, müfredat geliştirme teorileri, yetişkin öğrenmesi, grup dinamikleri ve eğitim felsefesi gibi bilgi ve becerilerle donanması ve örgüt kültürünü anlaması gerekmektedir. Daha üst düzey uzmanların ise bu özellik ve becerilere ek olarak yaşam boyu öğrenen, yaratıcı, kolay uyum sağlayan ve eleştiriye açık kişiler olmaları ve kişiler arası ilişkiler, çatışma yönetimi, diplomasi, güven, danışmanlık ve eğitim liderliği gibi becerilerle donanarak örgütsel davranış konusunda sağlam bir birikime sahip olması istenmektedir. Akademik gelişim birimleri yöneticilerinin ise başkalarına ilham veren ve sürekli öğrenen kişiler olmalarının yanı sıra stratejik planlama, proje yönetimi, insan kaynakları yönetimi, finansal yönetim ve zaman yönetimi konularında uzmanlaşarak çoklu rollere kolay uyum sağlaması ve rollerini dengelemesi beklenmektedir. Gelişim uzmanları kişilik özellikleri, beceriler ve bilgi yönünden gelişir ve değişirken çeşitli alanlarda da uzmanlaşmaktadırlar.

Örgütsel değişimi gerçekleştirmeye çalışan gelişim uzmanları aynı anda hem bireylerle hem de gruplarla çalışmakta ve grup içi dinamikleri yönetmek durumunda kalmaktadırlar. Simper, Maynard ve Martensson (2021) üç farklı ülkeden toplam 34 akademik gelişim uzmanıyla yürüttükleri çalışma sonucunda sosyal ağların örgüt için önemine dikkat çekmişlerdir. Çalışma sonucunda çeşitli sosyal ağlar kurulmasının desteklenmesi, karşılıklı destek sunulması, güven ilişkisinin sağlanması, gerekli zaman ve yerin sağlanması ve değişimin böylelikle benimsenmesinin sağlanacağı önerileri paylaşılmıştır. Sosyal ağlar aracılığıyla yeni öğrenme deneyimleri yaşandığı, kalite kültürünün yaygınlaştığı ve güven ilişkisinin kurularak sorun çözmede yeni alternatifler üretilebildiği görülmüştür. Dolayısıyla akademik gelişim birimlerinin bu ağların oluşması

ve gelişmesi için gerekli koşulları hazırlayarak değişimi yönetmeleri beklenmektedir. Gelişim uzmanları da sosyal dinamikler konusunda hassas olmalı, ağlar kurma ve geliştirme üzerine özel çaba harcamalıdır.

2.6. Akademik Gelişim Sürecinde Yararlanılan Teoriler

Akademik gelişimin çok boyutlu olması ve birden fazla disiplin ile iç içe geçmiş doğası gereği tüm bilim dallarında gerçekleşen değişimlerden etkilenmekte, yeniliklerden faydalanabilmekte ve teorileri yorumlayarak uygulamaya koymaya çalışmaktadır. Yine de bu sürecin merkezinde ve planlamanın çekirdeğinde yetişkin eğitimi teorileri ve örgütsel değişim teorilerinin yer aldığı öne sürülebilir. Akademisyenlerin eğitimi ve gelişimi söz konusu olduğunda yetişkin eğitimi teorileri kaçınılmaz olarak yol gösterici olmakta ve örgütsel gelişmeyi sağlayabilmek adına da değişim teorileri çerçeve oluşturmaktadır. Bu bölümde de yetişkin eğitime yönelik temel teoriler ile örgütsel değişime yön veren en yaygın teoriler incelenmektedir.

2.6.1. Yetişkin eğitimi teorileri

Eğitim kavramı farklı tarihsel dönemlerde farklı amaçlar ve farklı paradigmlar üzerine kurulu olduğundan tanımı da farklılık göstermektedir. İlk çağlarda hayatta kalma becerilerinin aktarılması olarak görülürken zaman içinde din kavramı baskın hale gelmiş, sanayileşme ile de modern eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. İnsan yetiştirme süreci, bireyin gelişmesi, davranışların değiştirilerek geliştirilmesi gibi amaçlar edinen eğitim en genel anlamda bireyin sosyal, ekonomik ve kültürel yönden gelişmesine destek olan tüm süreçlerdir. Yetişkin eğitimi ise “çocukluk çağını aşmış kişiler tarafından gönüllü olarak yararlanılan, -mesleki yetenekleri geliştirmeyi temel amaç olarak almaksızın- tüm bireysel yetenekleri ve kapasitelerin geliştirilmesini hedefleyen” ve bireylerin yaşam boyu eğitim anlayışıyla “içinde yaşadığı topluluğun, ulusun ve dünyanın bir üyesi olarak sosyal, ahlaki ve entelektüel sorumluluklarının geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 1996).

Yetişkin eğitime yönelik geliştirilen teoriler de hangi kavramları kapsamı içine aldığı ve çıkış noktalarına göre farklılaşabilmektedir. Kimi yazarlar öğrenmeye yönelik tüm teorileri ayrı başlıklar altında toplamının gereksiz olduğunu öne sürerken diğer yazarlar ise yetişkin öğrenmesinin özel yönleri nedeniyle ayrıca değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Belanger (2011) yetişkin eğitime yönelik olarak altı temel

teori üzerinden hareket edilebileceğini ifade etmektedir. Yazar “davranışçılık, bilişsel yaklaşım, yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık” olmak üzere üç temel öğrenme teorisi ve “hümanist teori, deneysel öğrenme, dönüşümcü öğrenme” olmak üzere üç yetişkin eğitimi teorisi sunmaktadır. Akademik gelişimin doğasına uygun yapısı nedeniyle bu bölümde Güneş (1996) tarafından yapılan sınıflandırma temel alınarak Tablo 2.6.1.1.’de sunulmuştur:

Tablo 2.6.1.1. Güneş’in yetişkin eğitimi teorileri sınıflandırması

1. Yetişkinlerin özelliklerini temel alan teoriler
a. Thorndike’in yetişkinlerde öğrenme teorisi
b. Knowles’in andragoji teorisi
c. Cross’un CAL teorisi
2. Yetişkinlerin yaşam durumunu temel alan teoriler
a. Mc Clusky’nin yaşam durumu teorisi
b. Knox’un yetenek teorisi
3. Bilinçlendirmeyi temel alan teoriler
a. Mezirow’un bakışların değiştirilmesi teorisi
b. Freire’nin bilinçlendirme teorisi
4. Değişme ve sistemli gelişme teorisi

2.6.1.1. Yetişkinlerin özelliklerini temel alan teoriler

Güneş’in sınıflandırmasına göre yetişkinliklerin özelliklerini temel alan üç teori bulunmaktadır. Bu bölümde ana hatlarıyla bu teorilerin açıklanması hedeflenmiştir.

2.6.1.1.1. Thorndike’in yetişkinlerde öğrenme teorisi

Thorndike sadece çocukların öğrenebileceği yönündeki eski düşünce kalıplarını değiştirerek yetişkinlerin de öğrenebileceğini açıklamıştır. Ona göre öğrenme düzeyi 20-25’li yaşlarda en üst düzeydeyken 40-45 yaşlarına doğru yıllık %1 civarında azalarak devam etmekte ancak bu durum sadece öğrenme hızında yavaşlama anlamına gelip öğrenme kapasitesini etkilemediğini ifade etmektedir (Güneş, 1996, s.47). Thorndike teorisine göre öğrenme uyarıcı ve davranım arasında bağ kurmadır. Öğrenme sürecine yönelik olarak yaparak yaşayarak öğrenme, tekrar, pekiştirme ve güdüleme gibi çeşitli ilkeler öne sürmüştür. Bu ilkeler arasında en bilinenleri etki, alıştırma ve anlama ilkeleridir. Bu bağlamda ilkeler ödülün cezadan daha etkili, ezber yerine tekrar daha önemli ve öğrenme için hazırlık gerekli şeklinde açıklanabilir (Dilci, 2014, s.38).

Bağlaşımcı kuram olarak da ifade edilen Thorndike teorisine göre ayrıca öğrenmede üç temel kanun belirleyici rol üstlenmektedir. Hazırbulunuşluk kanununa göre

birey etkinlik yapmaya yönelik hazır hissetme ve isteklilik durumuna göre mutluluk ya da sıkıntı duyabilir. Bu durum öğrenmeye yönelik istek, motivasyon ve ön bilgilerin de etkisi altındadır. Tekrar kanununa göre ise ne kadar çok kullanılırsa uyarıcı ile tepki arasındaki bağ kuvvetlenmektedir. Etki kanunu ise davranışlara haz açısından bakmakta ve mutluluk ve haz verici davranışların tekrar edileceğini öne sürmektedir (Dilci, 2014). Eğitimin bilimsel nitelik taşıması, kolaydan zora konu sıralaması, öğrencinin öğrenme ortamında etkin olması ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınması gibi hususlar Thorndike ve çağdaşlarının katkılarıyla eğitim bilimleri alanına kazandırılmıştır.

2.6.1.1.2. Knowles'in andragoji teorisi

Andragoji kelimesi Yunanca andr (insan) kelimesi ile agogos (yönelme) kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur (Güneş, 1996). Knowles vd. (1998) andragojiyi “yetişkin kişilerdedeğişimi amaçlayan kasıtlı ve profesyonel olarak yürütülen etkinlikler” olarak tanımlamaktadırlar. Andragojiyi pedagojiden ayıran yetişkinlere özgü dört temel varsayım yer almaktadır:

1. Yetişkinde benlik kavramı bağımlı bir kişilikten, kendi kendini yöne-tebilen bağımsız bir kişiliğe doğru gelişir.
2. Yetişkinin gittikçe artan ve dolayısıyla öğrenmesine giderek çoğalan bir kaynak oluşturan hayat tecrübesi birikimi vardır.
3. Yetişkinin kendisini öğrenmeye hazır hissedışı, toplumsal rollerinin gerektirdiği, gelişen iş ve görevleriyle uyum sağlayacak şekilde artarak gelişir.
4. Yetişkinlerin katılmak istediği eğitim programlarının özünü; ileride gerektiği zaman kullanabileceği konu ağırlıklı bilgiler yerine, hemen uygu-layabileceği, günlük problemlerine çözüm getirebilecek konular oluşturur. Yetişkinin kaybedecek zamanı olmadığı için katıldığı eğitim programlarının doğrudan ihtiyacına çözüm getirmesini arzular (Malkoç, 1989).

Andragojik ilkeler üzerinden değerlendirildiğinde yetişkin öğrenmesinde ön plana çıkan ilkeler şu şekilde görülmektedir (Akin, 2014):

1. Andragojik ilkelerle hazırlanan eğitim programında, deneyimler öğrenmenin bir kaynağıdır ve bu kaynaklarla ders planları şekillendirilir.
2. Yetişkinlerin öğrenmesinde, öğrenilen konunun yetişkinin hayatına geçirilmesi konusunda çoğu zaman aciliyet vardır. Bu ihtiyaca cevap verilmezse yetişkin öğrenen, eğitim programını yarıda bile bırakabilir.
3. Yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecinde yeni bilgiyi eski bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirme yoluna giderken, çocuklar genellikle ezbere dayalı olarak öğrenmeye çalışır.

4. Andragojik bir eğitim programında, otorite öğretmen ve öğrenenler arasında paylaştırılır. Öğretmen, yetişkinleri öğrenmeye yönlendiren bir yardımcıdır. Ayrıca, kendisi de öğrenenlerden biridir. Çünkü öğrencilerin deneyim ve bilgilerinden o da yararlanır.
5. Yetişkinler formal bir eğitim sürecinden geçecek ise, fiziki ortamın yetişkin katılımcıların isteklerine göre şekillenmesi uygun olur. Fiziksel ortamın durumu öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir.
6. Yetişkin öğrenenlerin öğretmenleri, tutum ve davranışlarını belirlerken, öğrencilerinin kendileri gibi yetişkinler olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle; öğretmenler karşılıklı saygıya, güvene ve memnuniyete özen gösterdiği gibi, eğitim sürecinin planlama-öğrenme-değerlendirme aşamalarında yetişkinleri dahiletmeye dikkat etmelidirler.

Andragojik yaklaşım ile uygun fiziksel ortamın oluşturulması, öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, yaşantı oluşturulması, planlama ve uygulama sürecinin yönetilmesi ve özellikle öğrenenin kendi kendini değerlendirmesi hedeflenmektedir. Akademik gelişim birimlerinin andragoji ilkelerini de derinlemesine inceleyerek akademisyenler için öz değerlendirme yapabilecekleri yaşantılar planlamasına katkı sağlanabilmektedir.

2.6.1.1.3. Cross'un CAL teorisi

Bu teori yetişkin özelliklerine odaklanarak eğitimin bu özellikler çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Güneş). Yetişkin öğrenenlerin özellikleri (characteristics of adult learners) kelimelerinin baş harflerinden oluşan model yetişkinlerin eğitiminin gönüllülüğe dayandığı ve dolayısıyla verilecek eğitimin onların istek ve özelliklerine uygun olması gerektiğini öne sürmektedir. Bu model yetişkin öğrenmesinde Knowles'ın andragoji ve Rogers'ın deneysel öğrenme yaklaşımlarını birleştirmeye çalışmaktadır. Bu model kişisel özellikler ve durumsal özellikler olmak üzere iki temel değişkene odaklanmakta ve eğitim planlamasını bu özelliklere göre gerçekleştirmeyi önermektedir. Model temel olarak 4 prensip üzerine kuruludur:

1. Deneyim: Yetişkin öğrenme programları katılımcıların deneyimleri üzerine inşa edilmelidir.
2. Sınırlılıklar: Yetişkin öğrenme programları yetişkinlerin yaşlanmayla ilgili sınırlılıklarına uyum sağlamalıdır.
3. Kişisel gelişim: Yetişkinler kişisel gelişimin gittikçe artan ileri düzeylerine ilerlemeye cesaretlendirilmelidirler.
4. Seçim: Öğrenme programlarının sunulabilmesi ve örgütlenmesi konusunda yetişkinlere mümkün olduğunca çok seçenek sunulmalıdır (Scholten, 2006, s. 25).

2.6.1.2. Yetişkinlerin yaşam durumlarını temel alan teoriler

Bu teoriler temelde yetişkinlerin içinde bulundukları koşulları incelemeyi değerli gören ancak bu koşulları incelerken aynı zamanda yetişkinlerin özelliklerini de hesaba katan yaklaşımlardır.

2.6.1.2.1. Mc Clusky'nin yaşam durumu teorisi

Bu teori yetişkinin içinde yaşadığı ortamı, yetişkinin işlev ve statüsünü değerlendirmeye odaklanmaktadır. Clusky yetişkinlerin bilgi ihtiyacı ve çeşitli ortamlara katılma ihtiyacı olmak üzere iki temel ihtiyaçları bulunduğu görüşündedir (Güneş, 1996). Bu teoride yaşam sınırları (margin) kavramı özellikle belirleyici rol üstlenmektedir. Bu sınırlar güç ve yükler olmak üzere iki ögenin etkileşimi ile belirlenmektedir. Güç sınırı yük sınırlarından daha geniş olduğunda ya da bireyin sahip olduğu güç olgusu yüklerinden daha fazla ise sınırlarda boşluk (margin) gelişerek yaşam durumuna olumlu katkı sağlamaktadır.

Mc Clusky gücün “fiziksel sağlık, sosyal bağlantılar, ekonomik varlık ve yaşam deneyimleri” ile beslendiğini, diğer taraftan yük durumunun ise “aile, iş, vatandaşlık sorumlulukları, beklentiler, amaçlar, değerler ve idealler” gibi günlük yaşamın gerekliliklerinden doğduğunu öne sürmektedir (Quinn vd., 2019, s.46). Clusky yaşam boşluğunun ölçülmesine yönelik formül önererek .50 ve .80 arasındaki bir güç ve yük dağılımının hayatın zorluklarını göğüsleyebilmek adına gerekli olduğunu iddia etmiştir.

2.6.1.2.2. Knox'un yetenek teorisi

Knox yetişkinlerin çeşitli sosyal roller üstlendiklerini ve dolayısıyla alacakları eğitimin kendilerinden beklenen rollerin gerektirdiği yetenekler ile sahip oldukları yeteneklerin arasındaki farklara dayanarak verilmesi gerekmektedir. Knox'un yetenek olarak ifadesini bulan beceri ve uzmanlık (proficiency) kavramı ile “fırsat verildiğinde tatmin edici şekilde fonksiyon gösterebilme” anlamına göndermede bulunduğu ve bu kavramın “tutum, bilgi ve becerilerin” bir kombinasyonunu içerdiği söylenebilir (Merriam ve Caffarella, 1999'dan akt. Kovaçeviç, 2007). Çevre, geçmiş ve mevcut özellikler, performans, ilham, benlik ve öğrenme aktiviteleri gibi anahtar kavramlar üzerine kurulu teori yetişkinlerin mevcut ve arzulanan etkinlik-uzmanlık düzeylerine göre hareket ettiklerini öne sürer. Bir yetişkinin iletişim kurma türü ve sosyal yaşamındaki

durumlara göre şekillendiğinden sosyal baskılar ya da diğer yetişkinler ile arasındaki bilgi farkı onu öğrenmeye yönlendirir.

2.6.1.3. *Bilinçlendirmeyi temel alan teoriler*

Mezirow ve Freire'nin teorilerinin yer aldığı bu yaklaşımların temeli “Berger ve Luckman'ın çalışmaları ile gerçekçi bir toplum oluşturmaya çalışan Habermas ve diğerlerinin çalışmalarında yer almaktadır” (Güneş,1996).

2.6.1.3.1. *Mezirow'un bakışların değiştirilmesi teorisi*

Her ne kadar yetişkinler deneyimlerinden anlam çıkarma konusunda başarılı olsalar da hareket noktaları kendilerine daha önce sunulmuş olanların ışığında yaptıkları yorumlamalara dayanmaktadır. Öğrenme süreci ile gerçekleşen bu yorumlamanın temelleri çocukluk dönemindeki sosyalleşme ve eğitim yaşantıları olup dil, kültür ve kişisel deneyimler gelecekteki öğrenmeleri şekillendiren yapılar olarak görülmektedir. Modern toplumlardaki dinamik yaşantılar nedeniyle yetişkinler sürekli değişimler sonucu çelişkilerle karşılaşmakta ve bu çelişkileri çözmede daha önceki bilgi ve deneyimlerin yetersiz kaldığını gözlemlemektedirler. Dolayısıyla daha yüksek düzeyde öğrenmeler gerçekleştirerek yeni bakış açıları kazanmak durumunda kalmaktadırlar. Böylelikle “yetişkin öğrenmesi gelecekteki eylemlere rehberlik etmek üzere kişinin deneyimlerinin anlamını yeni ya da gözden geçirilmiş şekilde yeniden oluşturmak için daha önceki yorumları kullanma süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (DiBiase, 2000, s.4).

Mezirow'un dönüşümcü teorisi (transformative learning) çeşitli eleştiriler ve yorumlar sonucunda değişikliklere uğramış, çeşitli aşamalardan geçmiştir. Modelin önemli kavramları arasında yansıtma düşüncesi yer almakta olup Mezirow yansıtmanın da farklı çeşitleri olduğunu belirtmiştir. Teoride yapılan değişiklikler sonrasında dönüşümcü öğrenme yaklaşımı dört ana öğrenme ögesi etrafında şekillenmiştir: “mevcut referans çerçevelerini ayrıntılandırmak, yeni referans çerçeveleri öğrenmek, zihin alışkanlıklarını dönüştürmek, bakış açılarını dönüştürmek” (Kitchenham, 2008, s.120). Mezirow tarafından yapılan düzenlemeler sonucu teorinin daha dar bir kapsama alınarak alt öğeler ile ilişkili daha ayrıntılı açıklamalara yer verildiği söylenebilir.

2.6.1.3.2. Paulo Freire'nin bilinçlendirme teorisi

Freire'nin Ezilmişlerin Pedagojisi (Pedagogy of the Oppressed) kitabı teorilerinin temelini oluşturmaktadır. Yazara göre içinde yaşanan toplum baskıcı bir toplum olup bunun bir mikrokozmos olarak yansması da sınıflarda görülmektedir. Toplumda gözlemlenen baskıcı yaşam tarzı sınıflarda da öğretmen-öğrenci ilişkisinde gözlemlenmektedir. Freire bu baskıcı eğitim anlayışının yerine daha özgürlükçü bir eğitim anlayışı sunmak için üç anahtar kavramdan yola çıkmaktadır: 'baskılama ve insanlaştırma (oppression and humanisation), eğitimin bankacılık modeli (the banking model of education) ve problem çözücü eğitim (problem-solving education). Freire'nin tespitleri incelendiğinde eleştirel teoriye yakınlığı göze çarpmakta, eğitim anlayışı şekillendiren bu anahtar kavramlar bilinçlenmeyi açıklamaktadır.

Eğitimin bankacılık modeli ile yazar sınıf içinde bilgi aktarım yolunu anlamakta ve bunu düz anlatım olarak yorumlamaktadır. Öğrenciler öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi tekrar ederek ezberlemekte ancak anlamını sorgulamaktadırlar. Öğrenciler doldurulması gereken boş kaplar olarak görülmekte ve toplumun siyasal ikliminin bir yansıması olarak öğretmen baskılayan ve öğrenci de baskılanan konumunda mikrokozmosu oluşturmaktadırlar. Yazar, baskılananların insani özelliklerini ve konumlarını sorgulayarak insanlaşma sürecini başlatmaları gerektiğini ifade etmektedir. Diyalektik bir ilişki içinde olan öğretmen ve öğrencilerin konumları birbirlerine bağlıdır; biri olmadan diğerrinin varlığı söz konusu olamayacağı için bu döngüyü kırmak öğrenenin sorumluluğudur. Bu süreçte yazarın çıkış yolu olarak önerisi ise bilinçlendirme olarak adlandırdığı diyalog temelli problem çözücü eğitimdir. Modele göre yatay bir ilişki kurularak öğrenenin kendi öğrenmesini diyalog temelinde yönlendirmesi, öğretmenin aynı anda öğrenci ve öğrencinin de öğretmen olabilmesidir. Böylelikle baskılanan birey olarak toplumsal konumunu anlamlandırabilecek, bilinçlenerek kendilerini baskılayanları da özgürleştirebilecektir (Govender, 2020).

2.6.1.4. Değişme ve sistemli gelişme teorisi

Bhola tarafından 1960'lı yıllar sonrası geliştirilen bu teori özünde bir mega modelin alt ögesi olup diyalektik, yapılandırmacı ve sistem düşüncesinin bir araya getirilmesine benzetilmektedir. Basit bir ifadeyle yapılandırmacı felsefe insanların geçmiş ve mevcut öğelerden yeni yapılar oluşturmasını yani ne yaptıklarını incelerken

diyalektik düşünce bu yapıların nasıl oluşturulduğunu ele almakta, sistem düşüncesi ise bu etkileşim halindeki sosyal yapılarda insanların nerede değişiklik yaptığını açıklamaktadır (Schwartz ve Tiffany, 1994, s.57). CLER modeli olarak adlandırılan bu teori Configurations (yapılar), Linkages (bağlar), Environments (çevre) ve Resources (kaynaklar) kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Sosyal gerçekliğin karmaşık bir doğaya sahip olduğunu öne süren modelde yapılar planlayıcı ve uygulayıcı rollerindeki sistemler arası sosyal ilişkilere karşılık gelirken bağlar bu sistemler arası iletişimi, çevre değişimin gerçekleştiği sistemlerin iç ve dışını karşılamakta ve kaynaklar ise değişimi gerçekleştirmek için planlayıcı sistem tarafından sunulan olanakları ifade etmektedir (Tiffany ve Lutjens, 1998).

Modelin öne çıkan özelliklerinden biri de sosyal gerçekliği yorumlamak adına işlevsel bir çerçeve sunabilmesidir. Sosyal sistemler arasındaki ilişkileri tanımlarken dört temel katılımcıdan yola çıkmaktadır: “bireyler (individuals), gruplar (groups), kurumlar (institutions) ve kültürler (cultures)”. Bu ögeler arasındaki ilişki ve etkileşimleri ise molar (kitlesel), molar-molecular (kitlesel-moleküler) ve molecular (moleküler) boyutlarıyla değerlendirmektedir. Bu bağlamda molar etkileşimler grup, kurum ya da kültürler arası etkileşimleri tanımlarken molar-molecular diğer grup, kurum yada kültürlerle etkileşim halindeki bireyleri tanımlamakta, molecular boyut ise bireyler arası etkileşime odaklanmaktadır (Brescia, 2004, s.345). Buradan hareketle toplamda 16 farklı etkileşim şekli olabileceği sonucuna ulaşılmakta ve değişimi erişilebilir kılanın moleküler boyuttaki etkileşim olduğu belirtilmektedir.

2.6.2. Örgütsel değişim teorileri

Örgütsel değişimi açıklamaya yönelik çok sayıda farklı teori öne sürülmüş, değişimin doğası, değişim ajanı ve sürece yönelik açıklamaları bağlamında birbirlerinden farklılaştıkları görülmüştür. Akademik gelişim bağlamında örgütsel değişimi açıklamaya ve yorumlamaya çalışan bu teorileri geniş çapta ele alması ve gelişim süreçlerine uyarlanabilirliğinin yüksek olması dolayısıyla Demers (2007) tarafından yapılan sınıflandırma tercih edilmiştir. Demers’in sınıflandırması uyarlanarak Tablo 2.6.2.1.’de sunulmuştur:

Tablo 2.6.2.1. Örgütsel değişim teorileri

ADAPTASYON veya SEÇİM
1. Adaptasyon ve Büyüme Perspektifi Rasyonel Uyum Yaklaşımları Olasılık Teorisi Amaçlı Eylem Yaklaşımları Organik Uyum Yaklaşımı Yaşam Döngüsü Yaklaşımı
2. Seçim ve Taklit Perspektifi Popülasyon Ekolojisi Yeni Kurumsalcılık
DÖNÜŞÜM veya EVRİM
1. Yapılandırmacı Yaklaşım Kesintili Denge Modeli Tasarım Arketipleri
2. Bilişsel Yaklaşım Bilgi Yapılarının Değişimi Olarak Yeniden Şekillendirme Sosyal Etkileşim Süreci Olarak Yeniden Şekillendirme
3. Kültürel Yaklaşım Fonksiyonelist ve yorumsamacı perspektifler Kültürel Değişim Süreçleri Evrim ya da devrim Bütünleşmeden ayrılaşmaya
4. Politik Yaklaşım Güç ve Değişim: Direnişten Yenilenmeye
DOĞAL EVRİM veya SOSYAL DİNAMİKLER
1. Doğal Evrim Perspektifi Davranışsal Öğrenme Yaklaşımı Evrimsel Yaklaşım Karmaşıklık Yaklaşımı
2. Sosyal Dinamikler Perspektifi Radikal ve Postmodern Yaklaşımlar Söylemsel Yaklaşımlar Uygulama Odaklı Yaklaşımlar

Tarihsel süreç içinde değişimin itici gücü, örgüt anlayışı ve değişim sürecini açıklayan farklı teoriler öne sürülmüş, yeni boyutlar eklenmiştir. Bu bölümde de genel hatlarıyla bu teoriler açıklanmaya çalışılmıştır.

2.6.2.1. Adaptasyon veya seçim teorileri

Örgütsel değişimi açıklamaya çalışan bu teoriler değişimi ya adaptasyon ya da seçim sonucu oluşan bir süreç olarak yorumlamalarına göre iki temel başlık altında değerlendirilmektedirler. Değişimi adaptasyon süreci olarak tanımlayan rasyonel uyum teorilerine göre örgütlerde değişim süreci önce çevresel değişimlerle başlamakta, örgüt bu durumda kendini uyarlayarak uyum sağlamak ve son adımda da stabilite sağlanmaktadır. Sosyoloji kökenli bir yaklaşım olan bu anlayışta odak noktası adaptasyon sürecinde yöneticilerin başarısıdır. Uyum teorileri başlığı altında yer alan olasılık

teorisine göre örgütler rasyonel olup esnek birer araçtır ve yapılandırılmış birer sistem olarak işlev görürler. Değişim süreci reaktif olup gönüllü bir eylemdir. Örgüt, çevresel olasılık ve değişimlere karşılık fonksiyonel dengeyi sağlayabilmek amacıyla strateji ya da yapıda kademeli değişimler gerçekleştirmektedir. Öte yandan rasyonel uyum başlığı altında sunulan bir diğer teori amaçlı eylem yaklaşımına göre ise örgüt rasyonel ve esnek bir araç olmasına karşın kara kutu niteliğindedir. Değişim süreci çevresel sınırlamalara karşı kaçınmaktan uyum sağlama ve yönlendirmeye uzanan otonomi sağlama amaçlı planlanmış tepkiler olarak görülmektedir. Benzer şekilde amaçlı eylem yaklaşımlarından bir diğeri ise stratejik seçime odaklanmakta, değişimi proaktif olarak görmekte ve örgütün çevresini seçmesi ya da etkilemesi olarak açıklamaktadır (Poole ve Van De Ven, 2004, s. 355).

Örgütsel değişimi uyum sağlama başlığı altında yorumlayan ancak örgütü farklı yorumlayan yaklaşımlardan bir diğeri ise organik uyum teorileridir. Bu teorilerin ortak noktası değişimi uyum ya da sürüklenme olarak yorumlamaları ve bu değişim bazen fonksiyonel bazen de fonksiyon bozucu nitelikte olduğunu ve kademeli yada ani olarak gerçekleşebildiğini öne sürmeleridir. Kökeni sosyoloji, siyasal bilimler, sosyal psikoloji ve davranışçılık alanlarına dayanan bu teoriler çıkış noktalarına göre örgütü ve süreci küçük farklılıklarla yorumlamaktadırlar. Davranışçı yaklaşımlar örgütü politik bir arena olarak görüp değişim sürecini adım adım ilerleyen pazarlık süreçleri sonucunda ortaya çıkan sonuçlar olarak yorumlamaktadırlar. Diğer taraftan eski kurumsalcılık yaklaşımı örgütü politik ve sembolik bir sistem olarak değerlendirip değişimi ya sürüklenme ya da değerlerin kurumsallaşması olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımlara ilaveten düzenleme teorisi ise örgütleri gevşek yapıda sosyal sistemler şeklinde açıklamakta ve değişim sürecini süreklilik arz eden ani değişimlere yol açan kolektif anlam oluşturma süreci olarak görmektedir (Demers, 2007).

Örgütsel değişimi temelde uyum sağlama süreci olarak ele alan yaklaşımlardan sonuncusu ise yaşam döngüsü yaklaşımıdır. Bu teoriye göre değişim daha önceden belirlenmiş kalıplaşmış aşamalar arasında geçiş olup odak noktasını gelişimsel örgütler ve ortak önemli noktalar oluşturmaktadır. Sosyoloji kökenli bu yaklaşım örgütleri yaşayan organizmalara benzeterek teorisini biyoloji biliminden uyarlanan organizma benzetmesi üzerine kurmaktadır. Örgütsel değişim süreci ilerleyici, bir dizi yaşamsal geçiş aşamasıyla gerçekleşen doğal evrimsel bir süreç olarak yorumlanmaktadır. Örgütün

girişimcilik aşaması doğum aşamasına benzetilmekte, uzmanlaşma aşaması yetişkinlik olurken yerleşmeye gidilen aşama olgunluk şeklinde açıklanmaktadır. Bu süreçte kimi yorumlayıcılar örgütün çevresel değişimlere yeterli düzey ve hızda yanıt verememesi sonucunda yaşamın son aşaması olan ölüm süreciyle karşılaşacağını öne sürmektedirler (Barnett ve Carroll, 1995, s.218).

Örgütsel değişimi açıklamaya yönelik teorilerin sınıflandırılmasında yer alan bir diğer yaklaşım ise seçim ve taklit perspektifidir. Bu yaklaşım örgütsel değişimin temelde seçim yapma ya da taklit etme yoluyla gerçekleştiğini öne sürmekte ve iki ana teoriyle öne çıkmaktadır. Değişim süreci ilk olarak varyasyon olarak anılan yeni örgütsel formların doğuşuyla başlamakta, bu formlar arasındaki yarış sonucu bir formun seçimiyle sürmekte ve son aşama geri çekilmede de seçile formlar yaşarken eski formların ölümü gerçekleşmektedir. Bu bağlamda değerlendirilen ilk teori popülasyon ekolojisi örgütlerin çekirdek yapısal özelliklerini kurumsallaşmış yapılarda değiştirmenin zorluğuna odaklanan eylemsizlik açıklamasına odaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında değişim popülasyon düzeyinde gerçekleşmektedir. Örgütü eylemsizlik halindeki bir sistem olarak açıklayan yaklaşıma göre örgütlerde sıkı bağlı hiyerarşik formlar bulunmaktadır. Değişim nadiren olmakta, eylemsizlik sebebiyle zor görülmekte, başarısız olması durumunda da örgütlerin çöküşüne yol açması ya da onları hassas hale getirmesi nedeniyle tehlikeli olarak değerlendirilmektedir.

Adaptasyon ve seçim ikilemi açısından örgütsel değişimi seçim başlığı altında ele alan son teori ise yeni kurumsalcılık yaklaşımıdır. Bu teori değişimi izomorfizm ile açıklamakta, meşru uygulamaların taklit edilmesi olarak yorumlamaktadır. Değişimin odak noktası baskı, taklitçilik ve norm koyma gibi sosyal süreçlerin sonucu olan örgütsel değişimlerdir. Sosyoloji kökenli bu teori örgütleri esnek, gevşek yapıda rasyonel olmayan sembolik sistemler olarak değerlendirmektedir. Örgütsel değişim süreci meşruiyet kazanmak için örgütlerin kendi alanlarına kurumsallaşmış uygulama ve normları uyarlayarak kademeli olarak değişimleriyle gerçekleşmektedir. Özellikle örgütlerin rasyonel yapılar olarak görülmeyişi bu yaklaşımın örgütsel değişimi açıklamada çeşitli tutarsızlıklara yol açabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Demers, 2007; Poole ve Van De Ven, 2004).

2.6.2.2. Dönüşüm veya evrim

Örgütsel değişimi açıklamaya çalışan teorilerin bir bölümü ise değişim sürecini bir dönüşüm süreci ya da ani gerçekleşen bir devrim şekliyle yorumlamaları temelinde ikiye ayırmışlardır. Bu yaklaşımlar temelde değişimi bütünleşmeye giden küçük parçalı artan değişimler sonucu yeniden uyum sağlanan radikal dönüşümlere ulaşma olarak görmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım başlığı altında yer alan fonksiyonelist görüşe göre örgüt bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmekte, sıkı bağlı yapısal öğelerden oluşan bir sistem olarak yorumlanmaktadır. Değişim süreci kısa süreli çeşitli uyumsuz değişimlerle kesintiye uğratılan uzun süreli birbirine benzer değişimler sonucu sağlanan kesintili denge şeklindedir. Tasarım arketipleri olarak görülen yorumsamacı yaklaşıma göre ise örgüt yapılar, sistemler ve yorumlayıcı şemalar kümeleri olup bütüncül bir anlayışla yorumlanmaktadır. Değişim süreci durgunluk, lineer, artan ya da vazgeçilen gibi farklı yollar izleyerek ayrıştırıcı ya da birleştirici yorumlama sekansları olarak gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yorumların kökeni rasyonel uyum yaklaşımlarına dayanmakta ve bu teorilere getirilen eleştirilere yanıt niteliği taşımaktadırlar (Demers, 2007; Poole ve Van De Ven, 2004).

Değişimi dönüşüm süreci olarak açıklayan bir diğer teoriler bütünü ise bilişsel yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşım değişimi eski yorumlayıcı şemaların parçalandığı çerçevesizleştirme durumundan yeni yorumlayıcı şemaların oluşturulduğu çerçevelendirme aşamasına ilerleyiş olarak görmektedir. Değişimin odak noktası katılımcıların bakış açısına göre gerçekleşen radikal değişimlerdir. Bilgi yapılarının değişimi şeklinde açıklanan yaklaşım örgütü taslaklar bütünü olarak görmektedir. Bu bağlamda değişim süreci bir dönüşüm süreci olarak kesintili denge yoluyla gerçekleşmekte, bir zihinsel modelin yerini bir diğerinin almasıyla oluşmaktadır. Değişimi kolektif yorumlama süreci adıyla açıklayan yaklaşım ise örgütü yorumlama sistemi olarak tanımlamakta, değişim sürecini de anlam oluşturma ve anlam paylaşımı temelli sosyal bir süreç şeklinde değerlendirmektedir. Teoriler köklerini bilişsel ve sosyal psikoloji alanlarından almaktadırlar.

Değişim sürecini aşamalı-kademeli evrim ya da devrim olarak yorumlayan teoriler ise kültürel yaklaşım başlığı altında değerlendirilmektedirler. Antropoloji ve sosyoloji biliminden köklerini alan bu teoriler değişim modelini ya yok edip yeniden kurulan bir devrim ya da aşamalı yenilenmenin sağlandığı evrim süreci olarak

görmektedirler. Bu açıdan bakıldığında kültürel değişim yönetimi olan fonksiyonelist yaklaşım örgütü paylaşılan varsayımlar, değerler ve normları olan bir kabileye benzetmektedir. Değişim süreci eski kültürün terkedilip yenisine geçişin yaşandığı radikal bir süreç olarak kesintili denge yoluyla yaşanmaktadır. Öte yandan yorumsamacı yaklaşım olan kültürel dinamikler teorisine göre ise örgüt ortak düşünme ve davranış örüntülerine sahip kabile olarak görülmektedir. Buradan hareketle değişim süreci kültürel kalıpların aşamalı ve belirginleşen evrimi olarak açıklanmaktadır (Poole ve Van De Ven, 2004; Demers,2007).

Evrimsel ya da devrimsel bakış açısıyla değişimi açıklamaya çalışan diğer teori grubu ise politik yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Kökenleri organik uyum ve rasyonel uyum teorilerine dayanan bu yaklaşımda aşamalı değişim modeli öngörülmektedir. Değişim ya adım adım planlanmış şekilde gerçekleşmekte ya da aşamalı olarak belirginleşen bir değişim yaşanmaktadır. Değişimin odak noktası olarak hem açık hem de örtük güce yönelik değişim niyetlerinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Değişimin gönüllü olarak gerçekleştirildiği politika yaklaşımında örgüt yapılandırılmış güç ilişkileri sistemi olarak anılmaktadır. Değişim süreci ya üst yönetimin politik aktiviteleri ya da alt düzey çalışanların yürüttüğü aşamalı, birikimli değişim süreci olarak yaşanmaktadır. Bir diğer yaklaşım politik dinamikler bakış açısı ise örgütü evrimleşen güç ilişkileri üzerine kurulu bağlam özelinde kolektif eylem sistemi şeklinde tanımlamaktadır. Değişim süreci ise belirsiz çıktılarla sürekli bir pazarlık ve yarışma süreci halinde gerçekleşmektedir. Değişim tepeden aşağıya ya da aşağıdan yukarıya şeklinde olabilmekte, var olan koşullara gösterilen politik dirençler değişimlerle sonuçlanmaktadır (Weick ve Quinn, 1999; Demers, 2007).

2.6.2.3. Doğal evrim ya da sosyal dinamikler

Örgütsel değişimi açıklamaya yönelik sunulan teorilerin gruplandırıldığı son küme değişimi ya doğal evrim bakış açısıyla ya da sosyal dinamikler aracılığıyla açıklayan yaklaşımlardır. Doğal evrim perspektifinden yorumlayan ilk teori davranışsal öğrenme yaklaşımı değişim modelini deneme yanılmaya dayalı deneme aşamasından uyarlama ve aktarım aşaması olan kodlama, sosyalleşme, dışsallaştırma veya içselleştirme aşamasına bir ilerleyiş olarak sunmaktadır. Değişimin odak noktası bireysel ve örgütsel düzeydeki sözlü ya da sözsüz bilgiyi entegre etmek için davranışsal öğrenme ve bilgi geliştirme modellerinin birleştirilmesidir. Bu yaklaşımın öncülleri olarak

davranışçılık ve bilişsel yaklaşım görülmekte ve teori bilgi üretimi korunmasını dengelemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda yer alan davranışçı gelenek teorisi örgütü uyum sağlayabilen bir öğrenme sistemi olarak yorumlamakta ve değişim sürecini aşamalı şekilde yaşanan dönüt kuralları, araştırma ve seçim rutinleri gibi örgütsel düzeyde ve bireysel düzeyde de bilişsel ve davranışsal değişimlerle birleşen rutin değişimler olarak görmektedir. Bu yaklaşımda bütüncül ve tekli bir anlayış hâkimdir. Diğer taraftan bilgi gelişimi geleneği ise örgütü yorumlama sistemleri olarak tanımlamakta ve çoğulcu bir bakış açısı sergilemektedir. Değişim süreci bilginin yok edilmesi ve zihinsel birey ve kolektif süreçler olarak yaratım süreci şeklinde görülmektedir (Demers, 2007).

Değişimi evrimsel perspektiften yorumlayan diğer yaklaşım olan evrimsel teori ise değişim modelini bilinçli veya spontane varyasyonlarla başlayıp yukarıdan aşağıya yönlü seçimlerle devam eden ve yeniden üretim veya kodlama sürecinin yaşandığı koruma aşamasıyla sonlanan yapıyla açıklamaktadır. Kökleri biyoloji bilimine dayanan bu teorilerin odak noktasını keşif yapma olarak adlandırılan inovasyon ile düzeltmelerin uygulandığı kötüye kullanma hedefleri arasında bir denge kurup çok düzeyli eş zamanlı evrimsel süreçler oluşturmaktadır. Bu bağlamda ele alınan kalıtsal gelenek teorisi örgütü rutinler demeti, kendini yineleyen sistemler olarak çoğulcu bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Değişim süreci zaman içinde sürdürülebilir hale gelen kademeli değişimlerin rutinlerin sürekli olarak kombinasyon ve yeniden üretimi aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öte yandan ekolojik gelenek ise örgütü birbirleriyle yarış halindeki özlerin bir ekosistemi olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşımda değişim mikro düzeyde varyasyonlar ve makro düzeyde seçim ve kalıcı hale getirme süreçleri şeklinde yaşanmaktadır (Smith, Skinner ve Read, 2020).

Örgütsel değişimi doğal evrim perspektifinden değerlendiren son teori kümesi karmaşıklık yaklaşımıdır. Bu teoride değişim modeli kaotik davranışın yer aldığı kesintili değişim ya da kaosun sınırında yer alan eleştirel öz düzenleyen değişimin güç yasası yer almaktadır. Teorinin karmaşıklığı fizik, biyoloji, matematik ve bilgisayar bilimlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş olmasından kaynaklanmaktadır. Odak noktası olarak kaos ve öz-düzenlemenin dinamiklerini anlamak olan bu yaklaşım iki temel teoriyle açıklamalar getirmeye çalışmaktadır. Bunlardan ilki olan kaos teorisi örgütü kaotik davranış üreten deterministik lineer olmayan dinamik bir sistem şeklinde tanımlamıştır. Bu sistemde değişim süreci yenilikçi ve rutin sayısız patikalar arasında yol ayrımlarına sebep

olmaktadır. Zamanla güçlenen küçük değişimler büyük etkiler yaratabilir ve değişim kesintilidir. Diğer taraftan karmaşık uyarlanabilen sistem anlayışı ise örgütü kendini düzenleyen deterministik olmayan dinamik sistemler olarak tanımlamaktadır. Değişim süreci güç kanunu örgüsü ya da çığ benzetmesiyle açıklanmaktadır. Etkileşim yoluyla mikro düzeyde gerçekleşen küçük değişimler öngörülmeleyen makro düzeyde değişimler yaratabilirler.

Örgütsel değişimi açıklamaya yönelik temel yaklaşımlar arasında sosyal dinamikler perspektifinden yorum getiren teoriler grubu da üç temel yaklaşımı içermektedir. Bunlardan ilki olan radikal ve postmodern yaklaşımlarda sıradışı olanın ya da çatışmanın ön plana çıktığı gözlenmektedir. Radikal yaklaşım değişim modelini yıkım ve yerine yeni demokratik sosyal düzen getirme olan devrim olgusuna karşılık rejimin güçlendirilmesinin sağlandığı yeniden üretim olgusuyla açıklamaktadır. Odak noktası olarak baskıcılığın görünür kılınması, özgürleşmenin desteklenmesi seçilmiş olup araştırma politik bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Köklerini neo-Marksizm ve Weber'den alan bu yaklaşım örgütleri baskıcılığın birer aracı olarak görmekte, değişim sürecinde yapısal, ekonomik ve ideolojik kontrolde yer alan güç ilişkilerinin yeniden üretimi yoluyla temel değişim olan devrim sonucuna ulaşılacağını öne sürer. Öte yandan postmodernist anlayışa göre değişim modeli farklı söylemler arasındaki çarpışma olan dil oyunlarıdır. Özünde dil oyunu olan bu değişimin odak noktası dışlanmayı dile getirmek, marjinalliğin sesi olmak yer almakta ve araştırma politik bir söylem olarak görülmektedir. Kökeni postyapısalcılık ve Foucault'ya dayanan bu anlayış örgütü birbiriyle yarış halindeki söylemlerin olay yeri olarak görür. Değişim süreci bu anlayışta söylemde yer alan güç ve bilgi ilişkilerinin sosyal düzeni yeniden yarattığı şeklinde yorumlanır. Yönetimsel söylem bu bağlamda disiplin odaklı kontrolü artırmaktadır (Demers, 2007; Smith, Skinner ve Read, 2020).

Postmodern anlayışa benzer şekilde söylemsel yaklaşımlarda da metin ya da konuşmanın yeniden birlikte inşası ön plana çıkmaktadır. Soyut ve küresel olan metinleştirme ile somut ve yerel olan konuşma arasındaki etkileşim değişimi yaratmaktadır. Bu yaklaşımın odak noktasını tek seslilik ile çok seslilik arasındaki gerilim oluşturur. Köklerini Giddens, Foucault, Weick, etnometodoloji, dil felsefesi, semiyotik ve edebiyat teorilerinden alan bu yaklaşım değişimle ilgilil söylem ve söylemlerin değişimi olarak iki ana dala ayrılır. Değişimle ilgili söylem yaklaşımı örgütü metinlerin

kitaplığı olarak görmekte, değişim sürecini söylemsel şekilde oluşturulmuş objeler şeklinde yorumlamaktadır. Bu süreçte söylemsel stratejiler kullanılarak örgüt ve örgütsel değişim sürekli sahnelenmektedir. Öte yandan değişen söylemlere odaklanan yaklaşıma göre ise eleştirel söylem analizi önemli olup örgüt mikro ve makro düzeyde söylemsel etkinliklerin akışkan bir örüntüsü olarak yorumlanmaktadır. Değişim süreci bağlamda saklanan çeşitli düzeydeki söylemler aracılığıyla süregelen bir yapılandırmanın düzenlenmesi şeklinde açıklanmaktadır.

Örgütsel değişimi açıklamada uygulama odaklı yaklaşımlar ise doğaçlamayı ön plana çıkarmakta, rutin olan ile yenilikçi olan arasındaki etkileşimin değişim yarattığını öne sürmektedirler. Yerleşik öğrenme olarak düşünülebilecek yaklaşıma göre örgütler uygulama topluluklarının toplulukları olarak görülmekte, değişimi bağlamları içinde tekrar eden sosyal pratiklerin süregelen performanslarının düzenlenmesi, dolayısıyla da hem yeniden üretim hem de yenilikçiliğe yol açan bir süreç olarak açıklamaktadır. Odak noktaları günlük performans olan bu yaklaşımlardan bir diğeri olan eylem teorisi ise örgütü hedef, özne, araçlar olan kültürel formlar ve topluluk arasındaki karşılıklı oyun tarafından oluşturulan iç içe kilitlenmiş çok düzeyli aktivite sistemleri olarak açıklamaktadır. Aktivite sistemleri arasındaki çelişkiler geniş kapsamlı sosyotarihsel bağlamda yer alan düzenleme işlemlerini ve yeni uygulamaların ortaya çıkışını beraberinde getirerek değişimi doğurmaktadır (Weick ve Quinn, 1999; Demers, 2007; Smith, Skinner ve Read, 2020).

2.6.2.4. Kotter'ın değişim modeli

Her ne kadar örgütsel değişimi açıklamaya yönelik kuramsal çerçeveler bulunsa da değişim sürecini yönlendirmeye yönelik daha işlevsel bireysel yaklaşımlar da görülmektedir. Değişimi evrim, devrim, yaşam döngüsü gibi kuramsal perspektiflerden daha genel anlamda yorumlamaya çalışarak teorik altyapı sağlayan yaklaşımların aksine daha çok uygulamaya dönük pratiğe hizmet eden Kotter modeli bu anlamda ön plana çıkmaktadır. Kotter, değişimin anlık bir olay değil bir süreç olduğuna dikkat çekmekte ve bu sürecin yönetiminde temel sekiz aşamanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda değişim sürecinin yönetilmesi şu aşamaların başarılı ve etkin yönetimiyle mümkün olmaktadır:

1. Aciliyet hissi uyandırma
2. Güçlü bir rehber koalisyon oluşturma

3. Vizyon geliştirme
4. Vizyonu duyurma
5. Vizyonu gerçeğe dönüştürmek için diğerlerini güçlendirme
6. Kısa dönemli planlar ve kazanımlar yarat
7. Kazanımları yerleştirerek daha fazla değişim yarat
8. Yeni yaklaşımları kurumsallaştır (Kotter, 1995, 2007)

Değişim süreci bağlamında yaşanabilecek sorunları da ele alarak değerlendiren Kotter, yöneticilere referans olabilecek güçlü bir çerçeve sunmuş görünmektedir.

2.7. Alanyazındaki Araştırmalar

“Akademik Gelişimin Etkililiğini Değerlendirme” (Evaluating The Effectiveness Of Academic Development) isimli kitapta akademik gelişimin farklı boyutlarına ilişkin güncel yaklaşım ve değerlendirmeler sunulmuştur. Kitap 3 alt başlık ve 19 ayrı bölümden oluşturulmuş olup ilk başlık altında akademik gelişim kavramı incelenirken diğer iki başlık altında da örnek olay çalışmaları ve geniş çaplı uygulama örnekleri değerlendirilmiştir. Her bir bölümde alandaki güncel çalışmalar incelenerek genel yargılara varılması ve akademik gelişim alanında çalışan kişilere çerçeve çizilmesi hedefiyle yola çıkılmıştır. Kitabın ilk başlığı altında yer alan genel tanımlamalar alanın sınırlarını belirlemeye yönelik ve akademik gelişim ile ilişkili kavramları tartıştığı için özellikle önemlidir. Bu başlık altındaki Akademik Gelişimi Konumlandırmak (Locating Academic Development) isimli ikinci bölümde yazar Debowski (2011), akademik gelişim hakkındaki incelemesinde üç temel konuyu ele almaktadır: ilki, akademik gelişim çalışmalarının doğası ve üniversite içinde nasıl konumlandırıldığı; ikincisi akademik gelişim çalışmalarının nasıl işlediği, üçüncüsü ise akademik gelişim çalışmalarının etki ve etkinliğinin değerlendirilmesindeki zorluklardır. Yazar, incelemesine akademik gelişim uzmanlarının farklı disiplinlerden gelmelerinden kaynaklanabilecek bazı olguları tartışarak başlamakta ve zaman içinde politika belirleyicilikten ideolojik politikaların daha derin uygulanmasına yönelik strateji belirleyen yapılara yönelik evrimler yaşandığı, kimi kurumlarda en üst düzeyde temsil edilirken kimi kurumlarda ise sadece fakültelere eklemlenmiş yapıları gereği iletişim sorunları yaşayabilen, bazı durumlarda sadece öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik birimler olarak yorumlanmaya başladıkları şeklinde olumsuz örneklerle konuyu derinleştirmektedir. Uzmanların düzenleme ve standardize edilmiş kurallar bulunmaması sebebiyle destek sağlama konusunda

yaşadıkları sorunlara değindikten sonra akademik gelişimin topluluğa yönelik olduğu, tüm paydaşlarla etkileşim içinde bulunduğu ve gelişimin bir değişim ajanı olduğu tespitinde bulunmaktadır. Çalışmasında yazar akademik gelişimin toplumsal değişimle ilişkisini de kurduktan sonra bu sürecin değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli değişkenler ve olası etkilerinden bahsetmekte, üniversitelerin ve eğitimin doğasında yaşanan değişimlerin bu birimleri de değiştirdiğini, beklentilerin farklılaştığını vurgulamaktadır. Yazar, akademik gelişim birimlerinin olabildiğince esnek ve değişime uyumlu yapıda kurgulanması gerektiği ve aynı zamanda stratejik hedefler koyarak bu değişime yön vermede etkili olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer bölüm olan Kalite Günlüğü (Quality Agenda) isimli incelemede ise Gordon kalite değerlendirmesi bağlamında öğrenci memnuniyetini belirlemeye yönelik çalışmalar ile akademik gelişim amaçlı yürütülen çalışmaların karmaşık doğasından bahsetmektedir. Yazara göre küreselleşme, yükseköğretimde uluslararasılaşma ve öğrenci hareketliliğindeki artışla beraber yükseköğretimdeki pazardan pay alabilme mücadelesi artmış, kurumlar akreditasyon, derecelendirme (ranking) ve öğrenci memnuniyeti gibi kavramları daha derinden ele almak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla akademisyenlerin de bu süreçte rolleri değişmekte, ulusal ve uluslararası politikaların uygulanması, Bologna gibi ortaklık projelerinin gerçekleştirilmesinde ve standartların geliştirilmesinde başarı ya da başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle akademik gelişimin kalite değerlendirmelerini de göz önünde bulundurarak liderlik, değişim ve dönüşüm kavramlarıyla iç içe geçtiği, öğrencilerin de potansiyel araştırmacılar olarak akademinin parçaları oldukları ve dolayısıyla akademik gelişim sürecinin sabit idealler ve prensipler üzerinden hareket etmek yerine bireyi temel alan anlayışla hareket etmelerinin daha doğru olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bozionelos (2014) tarafından Akademik Kariyerleri Yönetme (Managing Academic Careers) başlıklı derleme dergide yayınlanan bir diğer makalede ise akademik kariyerlerin gelişim süreci Yunanistan özelinde değerlendirilmiştir. Yazar bu makaledeki amacını Yunan akademik sistemindeki kariyerlerle ilgili kapsamlı bir değerlendirme yapmak olarak ifade etmekte, ülkenin tarihsel, kültürel ve coğrafi özelliklerinin kariyer gelişiminin evrimini şekillendiren biricik (unique) bir bağlam yarattığını eklemektedir. Bu araştırma makalesinde veri toplama araçları olarak geçmişe dönük katılımcı gözlemleri ve görüşmeler yoluyla tartışma süreçlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Yazar,

bu görüşmelerden elde ettiği verilerden yola çıkarak Yunan akademisinde kariyer gelişiminin belirleyicisi olarak sosyal sermaye kavramını görmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre sosyal sermaye ya da tanıdıkları olma (know-whom) durumu kurumsal kolektivizmin düşük olduğu, grup içinden ve grup dışından ayrımının temel bir belirleyici olduğu, günlük olaylarda politik parti yöneliminin belirleyici olduğu daha geniş kapsamlı kültürel bir çevrede akademik kariyeri belirleyen unsurlar haline gelmektedir. Bireyler akademik kapasitelerinden daha çok grup aidiyeti gibi sebeplerle kariyerlerinde ilerleyebilmekte, akademik kariyerler kan bağı, aile arkadaşlığı, iş ya da politik parti bağları gibi önceden belirlenmiş ya da kazanılan üyelikler üzerinden belirlenmektedir. Bu grup içindekiler de sosyal sermayelerini kullanarak kendi üyelerinin çıkarlarını tüm akademik basamaklarda korumaktadırlar. Yazar, akademinin daha geniş kültürel bağlamında yorumlanarak bu kültürel özelliklerin çözülmesi aracılığıyla meritokrasinin yükseltilmesine çalışılmasını önermektedir.

Formal ve informal öğrenmenin akademik personel işe alınabilirliğine (academic staff employability) etkilerini inceledikleri araştırma makalesinde Klink, Heijden, Boon ve Rooij (2014) ömür boyu iş garantili akademik kariyer olanaklarının halen bazı ülkelerde devam etmesine rağmen giderek azaldığını belirtmektedirler. Yazarlar, gittikçe artan rekabetçi koşullar ve piyasa şartları nedeniyle geçici sözleşme tipi işe alımların yaygınlaştığını ve mesleki gelişime yönelik formal öğrenmelerin yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Makalenin amacı olarak akademik personel işe alınabilirliğine yönelik az sayıda araştırma olduğu ve sürekli öğrenmenin bu olguya katkılarının ne olduğunun incelenmesine ihtiyaç duyulması olarak belirtilmiş, dolayısıyla da amaç formal ve informal öğrenmenin işe alınabilirliğe katkılarının incelenmesi olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında Hollanda'da bulunan Open University bünyesinde çalışan 139 akademik personelden anket yoluyla veriler toplanarak yorumlanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre işe alınabilirliği etkileyen temel faktörler arasında ağ kurma (networking) ve işin öğrenme değeri (learning value of the job) yer almaktadır. Akademisyenler, beklenenin tersine işlerinde deneyim kazandıkça kariyer basamaklarında daha fazla ilerleyecekleri alan olmadığını düşünerek işe yönelik bilgilerini güncelleme ihtiyacı hissetmediklerinden öğrenmeye yönelik isteklerini kaybetmektedirler. Dolayısıyla da yeni öğrenme alanları ve farklı disiplinler, kurum ve birimlerde çalışan akademisyenlerle ilişkileri de azalarak ağ alanlarını genişletme çabasında bulunmamaktadırlar. Araştırmaya göre, formal öğrenmeden daha çok informal

ortamda gerekleŖen öğrenmeler geliŖimi desteklemekte, iŖe alınabilirliği artırmaktadır. YaŖ, cret ve öğrenme iklimi informal öğrenmenin en temel belirleyicileri olarak görünürken kurumsal yapıdaki bazı özelliklerin de informal öğrenmeyi destekleyecek Ŗekilde kurgulanmasının iŖe alınabilirliği artırdığı gzlenmiŖtir. AraŖtırmacılar, akademisyenler için informal öğrenme ortamlarının sağlanması, sosyal ağ kurma alanları yaratılması ve sadece araŖtırma ya da sadece eğitim odaklı alıŖılması yerine her iki alanda da aktif olunmasını sağlayacak koŖulların hazırlanmasını önermekte, varlıklarını devam ettirmek isteyen üniversitelerin sürekli öğrenme atmosferini yaratıp akademisyenlerini de öğrenmeyi sürdürmeleri konusunda gdlemeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Nastesjo (2020) ise akademik geliŖim açısından farklı bir yönden önem taŖıyan makalesinde akademisyenlerin alıŖmaları ile ilgili fikir alma ihtiyaçları ve alıŖmalarının değerlendirme süreçlerine yönelik olarak destek ihtiyaçlarını incelemektedir. İsveç’te 35 akademisyen ile grŖmelerinden elde ettiği veriler üzerinden değerlendirme araçları adını verdiği kriterler ile akademik pozisyonların sosyal tabakalaŖma, kimlik ve benlik algılarını Ŗekillendirdięini tartıŖmaktadır. Akademisyenler, alıŖmalarının içeriğinin kalitesi ve düzeyi konusunda uzman grŖlerine ihtiyaç duymakta, yayın yapma süreçlerinde de hakemlerin yaklaŖımının ne olacağı hakkında belirsizliklerle baŖ baŖa kalmaktadırlar. Yazar, farklı iki bölüm üzerinden akademisyenlerin geleceklerini Ŗekillendirmeye alıŖtıkları yazım süreçlerinde karŖılaŖtıkları tutumları incelemekte ve birimlerin ve akademisyenlerin hem kendi koŖulları hem de danıŖtıkları kiŖilerin konum ve yaklaŖımları gereği kimi zaman akıl hocalığı, kimi zaman sadece engelleme ve bariyerler, kimi zaman da değersizlik duygularıyla karŖılaŖmaktadırlar. Sistemli bir danıŖmanlık ve destek yapısının olmaması nedeniyle akademisyenlerin üretecekleri alıŖmaların hedef kiŖileri tatmin etmeye yönelmesi ve olması gerekenden sapması, değerlendirme süreçlerinde kiŖilerin sahip oldukları sosyal rollerin ve imkanların farklılaŖmasının içeriğe olumsuz etkileri ve aynı zamanda değerlendiricilerin sosyal iliŖkilerinin de değerlendirme ve iletiŖim sürecini etkilemesi nedeniyle akademik alanın geleceğini kestirmenin zorlaŖtıęını ve alanda yozlaŖmaya yol açabileceğini belirtmektedir. Belirsizlik ile mücadele ve neyin değerli olduğunun bilinmesi için yeni araçlar ve standartlar belirlenerek destek sağlaması önerisiyle yazar akademik kariyer süreçlerine yönelik incelemesini tamamlamıŖtır.

Akademik yaşamda başarıyı etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında Kraimer, Greco, Seibert ve Sargent (2019) işin gerektirdikleri ve kaynaklar (job demands and resources) bağlamından hareketle bir kariyer modeli tasvir etmektedirler. Çalışma kapsamında kariyer başarısı maaş ve iş tatmini üzerinden açıklanmakta, işe kendini vererek çalışmayı (work engagement) da iş temelli stres kaynakları (work stressors) ve kariyer şokları üzerinden kariyer başarısıyla ilişkilendirmektedirler. Araştırma kapsamında akademik başarıyı belirleyen faktörlere ilişkin Arthur Bedeian'ın öne sürdüğü ilkelerin ve bazı değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğunu 1644 akademisyenin katılım sağladığı anketlerden elde ettikleri verilerle detaylı bir analize tutmaktadırlar. Çalışma kapsamında çeşitli değişkenlerin akademik kariyer başarısına etkilerini erken, orta ve geç akademik kariyer dönemleri şeklinde sınıflandırma üzerinden ele almaktadırlar. Araştırmanın en genel hatlarıyla ulaştığı sonuçlara göre iş ve aile arası çatışma ve aşırı görev yükü negatif yönden kariyer başarısı ile ilişkili iken aşırı görev yükü maaş ile pozitif yönden ilişkilidir. Ayrıca, çeşitli olumlu ve olumsuz şokların da akademik kariyer dönemine göre farklı etkileri olduğu, kimi olumsuz durumların bazı yönlerden olumlu sonuçlara yol açarken dolaylı açıdan farklı sonuçlar getirebildiği, akademik kadronun sözleşmeli olup olmaması durumunun da bu değişkenlere yönelik tutumları etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma, Bedeian tarafından öne sürülen önerilerin de geçerliliğini koruduğunu onaylamakta, profesyonel sosyal ağ oluşturma, güçlü bir araştırma atmosferine sahip bir kurumda çalışma, hayatınızda çelişen talep ve koşullara yönelik proaktif olma, kariyer basamaklarındaki durumunuza göre farklı rollerinize farklı zaman ayırma ve iş ile aile arasında denge kurmanın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boud ve Brew (2013) akademik gelişimin ne olduğuna dair var olan konseptin yeniden düzenlenmesi üzerine yazdıkları araştırma makalesinde akademik gelişim uzmanları ve akademisyenlerin çalışma alanlarındaki ikilikten kaynaklanan sorunlara vurgu yapmaktadırlar. Yazarlara göre akademik gelişim uzmanları birincil öncelik olarak akademisyenlere değil kurumlarına karşı sorumludurlar. Bu sebeple yürütecekleri çalışmaların ilk hedefi akademisyenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünden daha çok kurumsal politikaların hayata geçirilmesi olacaktır. Ayrıca gelişim modellerinin temel çıkış noktasının gelişim desteğine tabi olacak profesyonellerin bir alanda eksiklikleri bulunduğu ve bu eksikliğin giderilmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Gelgelelim bu varsayım, akademisyenlerin çalışma koşullarını ve karşılaştıkları özel zorlukları bilmeden geliştirmeye çalışan uzmanların da başarısızlığına yol açmakta, gelişim

sağlansa bile her iki taraf için de tatmin edicilikten uzak kalmaktadır. Araştırmacılar, pratik temelli bir gelişim sürecini önermekte, sorunlarla yüzleşerek ve uygulama içinde gelişimin sağlanması gerektiğini iddia etmektedirler. Bu yaklaşımda gelişim konsepti akademisyenlerin geliştirilmesi temeline değil, uygulamanın mükemmelleştirilmesine odaklandığından çatışmanın da çözülmesi sağlanacaktır. Araştırmada temel ilkeleriyle pratik temelli gelişim modeline yönelik bazı öneriler sunulmuş ancak yine araştırmacılar tarafından bu modelin geliştirilmesi gerektiği ya da farklı pratik temelli gelişim modelleri önerilerine ihtiyaç olduğu eklenmiştir.

Örnek olay çalışması yöntemiyle bir uygudemisyen (pracademic) deneyimleme sürecini açıklamaya çalışan Dickfos (2019), uygudemisyen kavramını tartışarak araştırmasına giriş yapmaktadır. Uygudemisyen, hem uygulayan kişi, bir konuda uygulama sürecine daha çok odaklanan kişi (practitioner), hem de söz konusu işin teori kısmıyla da ilgilenen, teorik altyapısını geliştirmeye çalışan kişi (academic) olarak tarif edilmektedir. Araştırma, teori ve pratiği bir araya getirmesi ve alanda yaşanan deneyimleri ilk elden derinlemesine tartışması yönüyle de önem arz etmektedir. Çalışma kapsamında öğrenci, akademisyen, idari personel ve uygulamacıların diğer paydaşlarla etkileşimlerinin de gözlemlenmesi sağlanarak böyle bir deneyim sonucunda öğrenciler için işe alınabilirlik konusunda avantajlar oluştuğu, akademisyenler bağlamında teoriyi pratikte görme şansı çıktığı, paydaşların görüşlerinin de alınarak öğretim programlarının geliştirilmesine ve pratiğe daha uygun içerik geliştirilmesine imkân sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yazar, atölye çalışması gibi uygulamalar yoluyla uygudemisyen yetiştirmeye yönelik planlı ve sistematik çalışmalar yürütülmesini önermektedir. Laksov (2019) da, akademik gelişim uzmanı olarak edindiği deneyimleri ve ekip çalışmalarında elde ettikleri sonuçları yorumladığı araştırma makalesinde, teori ve pratiği birleştirmeye yönelik bir çerçeve model önermektedir. Yazara göre akademik gelişim kişiler arası, kişinin kendi içsel motivasyonlarına dönük ve kurumsal düzeyde olmak üzere üç temel çatışma alanındaki çatışmalar üzerine kurulmakta ve bu çatışmaların çözülmesi ve uyumlu hale getirilmesi ile ilerleme sağlanmaktadır.

Zacher, Rudolph, Todorovic ve Ammann (2019) tarafından Şubat 2017 ve Şubat 2018 bdönemlerinde yazılmış Web of Science ve Google Scholar makalelerinin derlemesi olarak sunulan makalede, toplam 2551 araştırma konu içerikleri ve metodoloji gibi bazı kriterler kullanılarak elenmiş ve sonuçta 151 makale incelemeye dahil edilmiştir.

Araştırmanın amacı, akademik gelişim ile ilgili araştırmaların kategorilendirilerek inceleme alanlarının belirlenmesi ve özetlenmesi olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda yazarlar, alanyazında akademik gelişime yönelik yayınların odaklandıkları konuya göre temelde beş başlık altında toplandığı sonucuna ulaşmışlardır: “bireysel özellikler ve kişisel kaynaklar; bağlamsal etkiler; davranışın aktif düzenlenmesi; kariyer basamakları; iş ve iş dışı roller”. Bu başlıklar altında çok sayıda farklı alt başlığın yer aldığına dikkat çeken yazarlar, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çok fazla sayıda akademik gelişim araştırması bulunmasına karşın, kişiler arası etkileşimin kişinin içsel diyaloglarına nasıl yansıdığı ve akademik gelişmesine etkilerinin araştırılmasına yönelik neredeyse hiç araştırma bulunmamasını alanın eksikliği olarak yorumlamaktadırlar. Ayrıca, araştırmacılar alanyazında cinsiyet rollerine göndermede bulunan yayınların bireylerin psikolojik özelliklerini incelemekten aşırı genellemelerde bulunmalarını eleştirerek gelecekteki araştırmalar için çok sayıda öneri sunmaktadırlar.

Stigmar ve Edgren (2017) tarafından İsveç’teki akademik gelişim birimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen durum çalışmasında ise akademik gelişim uzmanlarının çalışma tarzına yönelik çeşitli tespitler yapılmıştır. Araştırmanın amacı olarak akademik gelişim birimlerinde araştırma yapılıp yapılmadığı ve araştırmaya yönelten güdülerin neler olduğunun ortaya çıkartılması ve akademik gelişim uzmanları arasında araştırma kavramının problemleştirilmesi olarak açıklanmıştır. Yazarlar, akademik gelişim birimlerinin çok büyük çoğunluğunda araştırma yapılmadığını, bu durumun akademik atmosferle çeliştiğini ve bir problem olarak algılanması gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmanın hedefi akademik gelişim birimlerinin genel durumunun ortaya konması olarak belirlendiğinden araştırma kapsamına sadece gelişim birimleri yöneticilerinin dahil edilerek bireysel düşüncelerden çok birimlerin ortak yapısına yönelik yanıtlar alınması hedeflendiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin akademik gelişime yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla toplam 25 akademik birim yöneticisinden toplandığı açıklanmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre akademik gelişim birimlerinde görev yapan kişiler aynı zamanda akademisyen olarak da çalışmakta, akademik alandaki araştırmalarını yürütürken akademik gelişime yönelik araştırma yürütmemekte, bazı uzmanların sadece ilgi alanlarıyla sınırlı kalan araştırmalara odaklandığı görülmekte, bazı durumlarda hiç araştırma gerçekleştirilmemektedir. Birimlerin misyonları arasında araştırmaya yer verilmemektedir. Araştırmanın özellikle akademik gelişim birimleri için kritik önemde

olması sebebiyle bu birimlere mali destek sağlanması, öğretme ve araştırma faaliyetlerinde bulunacak şekilde yapılandırılması gereği hatırlatılmaktadır. Belirsiz araştırma yönetmeliklerinin ve koşullarının bu birimlere kaliteli personel işe almayı zorlaştırdığını ve kaliteli eğitim sağlanmasını engellediğini eklemektedirler.

Akademik gelişime yönelik olarak akademisyenlerin deneyimlerinin incelenerek hangi destek alan ve yaklaşımlarını değerli bulduklarına odaklanan araştırmada Ferman (2002) Avusturya’da görev yapan akademisyenlerden veri toplama yoluna gitmiştir. Çalışmada anketler aracılığıyla toplam 16 akademisyene son 2 yıl içinde katıldıkları ve kendilerine sunulan akademik gelişim etkinliklerinden en çok hangilerinden faydalandıklarını belirtmeleri istenmiş ve ardından da görüşmeler gerçekleştirilerek derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın giriş bölümünde akademik gelişimin ne olduğuna ve nasıl yorumladığına dair genel bir çerçeve çizdikten sonra görüşme ve anketlere temel oluşturan bu kavramları kısaca tartışmakta ve elde edilen verileri yorumlamaya geçmektedir. Araştırma sonuçlarına göre akademisyenler özellikle deneyimli akademisyenlerin eğitsel tasarımcıyla çalışma konusunda yüksek bir memnuniyet duydukları ve katılımcıların çok büyük çoğunluğunun da bu tür bir eğitsel destekten memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca literatürde yer alan genel kanının aksine katılımcıların atölye (workshop) çalışmalarından büyük faydalar sağladıklarını ifade ettikleri ve konferanslarda sunum yapma ya da konferanslara katılım sağlama konusunda ise etkinliğin kendisinden çok ağ oluşturma bağlamında katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerine mentörlük sağlanmasını da değerli bulan katılımcılar özellikle ortaklaşa yürütülen ve kolektif anlayışla gerçekleştirilen gelişim etkinliklerini faydalı bulmuş, bireysel alanda yapılan okuma etkinliklerinin ise kolektif anlayışla meslektaşların bir araya gelerek aynı okuma metni üzerine tartışmalarının sağlanması halinde daha faydalı ve etkili olacağı inançlarını belirtmişlerdir.

Giderek artan küreselleşme ve yükseköğretimdeki uluslararasılaşma hareketleri sonucunda her geçen gün daha fazla sayıda akademisyen kendi kültürlerinden farklı coğrafyalarda ve kültürlerde görev yapmaya başlamaktadır. Kensington Miller (2019) araştırma makalesinde uluslararası statüdeki akademisyenlerin göreve başladıkları yeni bir kurumdaki uyum sorunlarını ve verilen gelişim destekleri sayesinde yaşanan değişimi incelemektedir. Araştırma farklı disiplinlerden 10 akademisyen ile eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülen görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlandığı bir öykü

anlatısıdır. Çalışma ile farklı ülkelerden gelen ve öğretim teknikleri konusunda farklı inanışlara sahip akademisyenlerin destek gruplarına katılımları ile yaşanan süreci öykülemek ve akademik gelişimin bir kimlik oluşturma ve gruba ait olma süreci olduğunun ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu en dikkat çekici noktalardan biri bir topluluğun parçası olmanın motivasyon artışı sağlayarak verimliliği artırması yoluyla yeni kimliklerin inşa edilmesini sağlaması olarak görülmektedir. Akademisyenler yansıtma (reflection) yoluyla öğreticilik rollerine ilişkin yeni deneyim ve bakış açıları kazanmakta, daha önceki öğretme etkinliklerini değerlendirerek yeni yollar arayışlarını sürdürebilmektedirler. Araştırma verileri özellikle yeni bir kurumda göreve başlayan ve uyum sağlama sürecinde olan akademisyenler bağlamında sosyal destek süreçleri sağlanması durumunda dört temel aşama yaşandığını belirtmektedir: a. başlangıç, b. değişim konusunda endişe, c. bakış açılarını değiştirme, d. yükseltile kimlik. Araştırmanın ulaştığı sonuçlara göre akademik kimlik temel olarak araştırma ile ilişkilendirilmiş kabul edilse de öğretme sürecinin de akademik kimliğin bir parçası olduğu ve topluluk üzerinden sağlanan sosyal öğrenme sayesinde akademisyenlerin daha doğal bir şekilde kendilerini üretken kılmaları ve özgüven geliştirmelerine katkı sağladığıdır.

Kinchin vd. (2018) makalelerinde akademinin temel tartışma alanlarından birini akademik gelişim özelinde tartışmaya açmaktadırlar. Akademisyenlerin temel görevinin araştırma mı yoksa öğretme mi olması gerektiği üzerine yürütülen tartışmaların akademik gelişim uzmanları bağlamında da ele alınarak çözümlenmesini hedeflemektedirler. Araştırma kapsamında 6 akademik gelişim uzmanı ile ilk ve hemen ardından ikinci görüşmeler yapılarak “bir akademik gelişim uzmanı olarak sizin uygulamalarınıza rehberlik eden baskın araştırma çerçeveniz nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın ilk basamağında görüşme sırasında katılımcılarla birlikte konsept haritaları (concept maps) oluşturulmaya çalışılmıştır. Konsept haritaları ana kavramla ilişkili diğer kavramların ve alt başlıkların diagramlar ya da şekiller aracılığıyla çizilerek aralarındaki ilişkilerin görselleştirilmeye çalışıldığı yaklaşımlardır. Her bir katılımcıyla bu tür haritalar hazırlandıktan sonra yine görüşülerek haritadaki kavramları nasıl ilişkilendirdiklerini yorumlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları akademik gelişim uzmanlarının her birinin kapsam ve araştırma yöntemleri bağlamında farklı araştırma odakları olmasına rağmen grup tarafından paylaşılan ortak temel değerlerin varlığına işaret etmektedir. Bireysel odak noktaları incelendiğinde gelişim uzmanlarının

motivasyon, iş temelli öğrenme, değerlendirme ve dönüt gibi kavramlara odaklandığı görülmektedir. Diğer yandan grubun ortak değerleri ele alındığında ise öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, profesyonel gelişimin doğası ve öğrenmeyi destekleyecek yaklaşımlar gibi kavramların temel öğeler olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre akademik gelişim uzmanlarının farklı disiplin alanlarındaki eğitimlere yardımcı olabilmesi için kendilerinin de araştırma tarafından yönlendiriliyor (research-led) olmaları ve aktif olarak araştırmalarda yer almaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma içeriklerindeki farklılıkların bir birimde çeşitlilik ve dinamizm sağlarken aynı zamanda ortak değerlerden hareket edilmiş olmasının tutarlılık ve esneklik sağladığı görülmüştür.

Eylem öğrenmesinin akademik gelişim açısından potansiyelini değerlendirdikleri araştırma makalesinde Stocks, Trevitt ve Hughes (2018) iki durum çalışmasından elde edilen sonuçlardan yola çıkarak eylem öğrenmesinin akademik gelişim uygulamalarına uyarlanabilirliğini tartışmaktadırlar. Araştırmacılar eylem öğrenmesi sürecinde katılımcıların her birinin sorun yaşadıklarına inandıkları özellikle öğretme becerilerine yönelik olarak bir problem alanını belirleyerek diğer meslektaş, deneyimli akademisyenler ve alan uzmanları ile tartıştıkları, yeni fikirler ve alternatif çözüm yolları aradıkları ve sonrasında da gelişim uzmanının genel değerlendirme ve yönlendirmesiyle ortak bir yeni uygulama deneyerek kısa bir süre sonra yeniden durum değerlendirmesi yapıp sorunun çözülmüş olması koşuluyla başka bir problem alanının gündeme alındığı bir gelişim çalışması olarak yorumlamaktadırlar. Bu yolla hem farklı deneyimlerden faydalanılmakta, hem bir gruba ait olma ve grup dinamiklerinden yararlanma fırsatı doğmakta hem de sorunların çözümüne yönelik ortak anlayış geliştirilmesi sağlanabilmektedir. Araştırmaya göre eğitimde yaşanan değişimler odak noktasını öğretmenden öğretmeye çekmiş, akademik gelişim uzmanlarının rolü de değişim ajanlığı ya da mentörlükten birlikte hareket eden partnerliğe (partners-in-arms) dönüşmüştür. Eylem öğrenmesi yoluyla akademik gelişim destekleri tekil değişim uygulamaları şeklinde algılanmak yerine sürekli gelişim olarak değerlendirilmekte ve otonomi sayesinde bireylerin ihtiyaçlarına daha uygun ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilenebilmektedir. Elde edilen sonuçlar akademik gelişim uygulamalarında eylem öğrenmesi yoluyla takımlar halinde çalışmalar yapılabilirdiğini, dolayısıyla sorunlara yerinde tespit ve çözüm imkânı sağlandığını göstermektedir. Buradan hareketle gelişim uzmanları da araştırmaları gereken alanları daha net olarak belirleyebilmekte, birlikte

gelişim ve değişim sürecinin aktif kullanılmasıyla hem akademisyenler hem de gelişim uzmanları bu çalışmalardan faydalı çıkmakta, sonuçta da eğitim öğretim etkililiği ve verimliliği sağlanmaktadır.

Felten vd. (2019) araştırma makalelerinde alanyazında öğrencilerin akademik gelişim bağlamında nasıl konumlandırıldığını tartıştıktan sonra öğrencilerin yeniden konumlandırılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Çalışma, öğrencilerin temel olarak akademik gelişimin bir nesnesi ya da dolaylı bir veri kaynağı olarak görüldüklerini öne sürmektedir. Bilimsel toplantı ve etkinliklerde gerçekleştirilen çalışmaların öğrenciler ile konuşmak yerine öğrenciler hakkında konuşmak üzerine odaklandığını belirtmektedir. Neoliberal kültürde öğrenciler akademik gelişim çalışmalarının ürünleri ya da tüketicileri olarak konumlandırılmaktadırlar. Memnuniyet anketleri gibi çalışmaların da öğrencilerin mevcut konumlandırılışlarına yönelik kavramları desteklemek ve sürdürmek amacına hizmet ettiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin bu konumlandırılışının akademik gelişimin herkesi içeren anlayışına ters düştüğünü, herkesin birlikte gelişmesi gerektiği anlayışından hareketle öğrencilerin de bu sürecin aktif birer ögesi olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin birer akademik gelişim aktörü olarak konumlandırılmasına yönelik olarak mezodan makroya dört farklı senaryo oluşturarak böyle bir yaklaşımın potansiyelini tartışmaya açmaktadırlar. Sınıf düzeyinde akademik gelişim desteği sağlayacak öğrenci danışmanlar aracılığıyla direkt dönüt alınabileceğini, pedagojik atölye çalışmalarında öğrencilerin farklı birikim ve kültür düzeyleri sayesinde neyi nasıl algıladıklarının birinci elden öğrenilmesi, müfredat ve içerik çalışmalarında da hangi başlıkların ne düzeyde ve yoğunlukta ele alınması gerekebileceği gibi çok sayıda değerli bilginin elde edilebileceği örneklerini sunmaktadırlar. Araştırma, henüz çok temel düzeyde olsa da öğrencilerin de akademik gelişim süreçlerinde aktif birer aktör olarak konumlandırılmasıyla çok daha etkili ve verimli süreçler tasarlanabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Akademik gelişimin bir topluluk etkinliği, takımlarla ve geniş çaplı kolektif bir çalışma alanı olduğu genel bir kanı olarak görülmektedir. Bu bağlamda akademik gelişimi bir topluluk temelli profesyonel gelişim (community based professional development) olarak yorumlayan Zou (2019) bireysel anlamda yürütülen gelişim çalışmalarına kıyasla topluluk gelişiminin uygulamada gerçek iyileştirmeler, kültürel ve sistemsel değişimleri etkilemek ve disiplinlerarası iş birliklerini artırmak gibi avantajları olduğunu

belirtmektedir. Çalışma kapsamında akademisyenlerin topluluk olarak gelişim çalışmalarını nasıl yorumladıklarına dair bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Araştırma iki temel soruya yanıt aramaktadır: “1. Akademisyenler sayısal olarak kaç farklı şekilde profesyonel gelişim topluluklarını algılamaktadırlar? 2. Akademisyenlerin algılarındaki bu konseptler topluluklarla olan etkileşimlerini nasıl etkilemektedir?”. Araştırma kapsamında veri toplanmasına yönelik olarak 10’ar kişilik iki farklı akademisyen grubu oluşturularak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve daha sonra bu görüşmeler incelenerek kategoriler belirlenmiştir. Grupların belirlenmesinde akademik gelişim topluluğuna üyeliği ya da katılımı bulunma durumu değerlendirilerek üyeliği bulunanlar ilk grup olurken bireysel olarak gelişim etkinliklerinde yer alan akademisyenler de farklı bir grup olarak oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler akademisyenlerin profesyonel öğrenme topluluklarını amaçları ve içeriklerine göre 4 temel kategori altında değerlendirdiklerini göstermektedir: “1. Bilgi paylaşımı ve yardım arayışı odaklı gruplar 2. Problem çözme ve bilgi geliştirme odaklı gruplar 3. Mentörlük, modelleme ve iyi uygulamaların paylaşılması odaklı gruplar 4. Öğrenme ve öğretmeyi dönüştüren süreğen bir yolculuk olarak gruplar”. Araştırma kapsamında her bir gruba hangi amaçlarla katılım sağlandığı, grupların etkileşim alanları ve çeşitli boyutları tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda akademisyenlerin topluluklara yönelik farklı yaklaşımlar sergiledikleri ve grupların incelenmesi yoluyla mikro ve makro boyutlarda çeşitli katkılar sağlanmasının mümkün olduğu görülmüştür.

Matthews vd. (2019) yükseköğretimde giderek artan bir ilgi gören öğrenci ve personel partnerliği (student-staff partnership) konusunu incelemektedirler. Literatürde çok sayıda araştırma farklı başlıklar altında öğrencilerin eğitim-öğretim geliştirme faaliyetlerinde yer almalarını değerlendirmekte ve olumlu ve olumsuz sonuçlarını betimlemektedirler. Bu araştırmada ise çeşitli kriterler üzerinden sınırlandırılarak toplam 63 araştırma derlenmiş, ortak kategoriler, temalar ve bulgular tanımlanarak daha genel yargılara varmak için konunun derinleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaklık çalışmalarını inceleyen araştırmalarda 8 ortak tema belirlenmiştir: ilişkiler, öğrenme, sorumluluk üstlenme (engagement), özgüven, kimlik, işe alınabilirlik, topluluk ve maddi getiri. Tablolarda bu temaların öğrenciler ve personel açısından olası çıktıları da tartışılmakta, bir diğer tabloda ise bu temaların verimli olmasını engelleyebilecek ya da üzerinde olumsuz etki oluşturabilecek 5 diğer kategori belirtilmektedir: ilişkisel, direnç, lojistik, deneyim ve kalite. Araştırma sonuçlarına göre ortaklık süreçleri büyük

oranda olumlu çıktılar vermekte, güç ilişkilerinde yaşanan değişimlerle birlikte empati gelişimi ve güven ortamı sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenmelerini daha yakından tanıyıp öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk üstlenmeye başlarken personel de yeni pedagojik bilgiler ve öğrenme süreçlerine ilişkin içgörü kazanmaktadır. Her iki taraf açısından motivasyonun arttığı belirtilirken aynı zamanda katılımcı tüm bireylerin kişisel kapasitelerine yönelik algılarında önemli artışlar oluşmaktadır. Ait olma duygusunu da güçlendiren ortaklık çalışmaları ayrıca her iki taraf açısından maddi getiriler de sağlamakta, yeni müfredat materyaller, yayınlar ve kurum politikalarında değişimlerle sonuçlanabilmektedir. Araştırma sonucunda her ne kadar bu tür ortaklıkların karmaşık örüntüler içerse de yüksek oranda olumlu sonuçlar doğurduğu ve ayrıntılı planlama, stratejik hedefler ve net amaçlar ile yürütülmesi durumunda gelişim sürecine tüm taraflar açısından ciddi katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Bir diğer araştırmada ise akademik gelişimin etkili uygulanabilmesinde belirleyici rol üstlenen liderlik kavramı tartışılmaktadır. İster dekanlık ya da bölüm başkanlığı gibi bir idari sorumluluktan kaynaklanan formal bir liderlik konumunda bulunsun, isterse grup dinamikleri ve bireysel özellikler çerçevesinde informal bir lider olarak görülsün, bireylerin eğitsel liderlik özellikleri taşıması eğitim süreçlerinin başarısında kilit rol taşımaktadır. Fields, Kenny ve Mueller (2019) bilgi katalizörleri olarak görev yapan, sosyal ağlara etkisi ve erişimi güçlü olan; öğretme ve öğrenme kültürüne değişimi yönlendirme, sosyal ağlar kurma, bilgi paylaşma yollarıyla yön veren ve özellikle eğitim süreçleriyle ilgili konularda kendilerine danışılan kişileri eğitsel liderler olarak yorumlamaktadırlar. Araştırma bir üniversite biriminde yürütülen gelişim programında yer alan 11 akademisyenden üçer aylık periyotlarla gerçekleştirilen görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, katılımcıların eğitsel liderlik konseptinin ortaya çıkarılması ve sürdürülen gelişim programının hangi öğelerinin eğitsel liderlik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Verilerin yorumlanmasında tematik analizler gerçekleştirilmiş, içerik analizleriyle baskın kavramlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilerden yola çıkarak ulaşılan beş ana tema paylaşılmıştır: “1. Duygulara yönelik özellikler 2. Mentörlük ve güçlendirme 3. Eylem yönelimi 4. Öğretimde mükemmellik 5. Araştırma ve araştırmacılık”. Katılımcılar eğitsel liderliği bu beş tema üzerinden değerlendirmekte, liderlik özelliklerini bu kavramlarla bağdaştırmaktadırlar. Araştırma kapsamında aynı zamanda katılımcıların gelişim programının en çok katkı

sağlayan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri de üç tema altında toplanmaktadır: “1. Disiplinlerarası bir toplulukta yer alma 2. Anlamlı bir öğretme ve öğrenme girişimi uygulamak için gerekli kaynak ve desteğe kolay erişim 3. Eğitsel lider olarak bir kimliği kucaklama”. Araştırma sonucunda beş temel temanın akademik gelişim uygulamalarının içeriğinin değerlendirilmesine yönelik daha ileri araştırmalar için giriş niteliğinde olduğu, gelişim programları tasarlanırken elde edilen bu verilerden yararlanılarak yeni araştırma alanları üzerine odaklanması tavsiye edilmektedir.

Akademik gelişim sürecinin önemli bir parçası da deneyimlerin paylaşılması üzerine kurgulanmasıdır. Emekli akademik gelişim uzmanlarının başarısızlıkları ve bu başarısızlıklara yükledikleri anlamları inceledikleri makalelerinde Timmermans ve Sutherland (2020) gelişim uzmanlarının kendi başarısızlıklarından nasıl dersler çıkardıklarını da yorumlamaktadırlar. Makalenin amacı gelişim uzmanlarının başarısızlıkları ve zaman içinde bu başarısızlıkları yorumlama biçimlerindeki değişimi incelemek ve kendi deneyimlerinden yararlanarak akademisyenlere de başarısızlıkları konusunda nasıl yardımcı olduklarını ortaya çıkarmak olarak ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. 4 erkek ve 4 kadın olmak üzere 16 farklı ülkede görev yapmış toplam 8 akademik gelişim uzmanı çalışmaya dahil edilmiştir. Uzmanların neyi başarısızlık olarak gördüğü konusunda yaptıkları yorumlar genel olarak bir arada kalmışlık, belirsizlik ve kaybolmuşluk hissi görünümündedir. “Ben mi başaramadım yoksa başarısızlığa mı uğratıldım?”, “Ya kalmalıyım ya da gitmeliyim.”, “Başarısızlık aslında benim yanlış bir şey yaptığım anlamına gelmez.” gibi ifadeler gelişim uzmanlarının sürece yönelik ikilemde kaldıkları durumları yansıtmaktadır. Başarısızlık türleri olarak da bakıldığında uzmanların müzakere etme (negotiate), kültürel değişimi etkileme, kapsayıcılık, sürdürülebilirlik ve profesyonel ilişki kurabilme gibi konularda yorumlar yaptıkları görülmektedir. Uzmanların başarısızlıklarına yönelik verdikleri duygusal tepkilerin de zaman içinde büyük bir üzüntü duygusundan başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak görmeye doğru evrildiği, akademik gelişimin uzun bir yolculuk olarak görülüp sabır ve hoşgörünün gelişim uzmanının en çok ihtiyaç duyduğu nitelikler olduğuna inandıkları gözlenmektedir. Başarısızlıklarına yönelik yorumların incelenmesinden sonra ise uzmanların bu deneyimlerini akademisyenler bağlamında nasıl kullandıkları yorumlanmaktadır. Akademisyenlerin hataları ya da başarısızlıkları durumunda gelişim uzmanlarının direktifler vermek gibi kesin, sınırlı ve çoğu zaman işlevsel olmayan yollar

kullanmak yerine daha yapıcı alternatiflere yönelerek yakınlaşma sağlama, yeni perspektifler kazanılmasına çalışma, insanların çözüm üretmesine yardım etmeye çalışma, yansıtıcı anlatım sağlayarak bireylerin kendi kendine çözümlere odaklanmaya çalışmasını sağlama ve parçalara ayırarak sorunun kaynağını bulmaya çalışma gibi yolları tercih ettikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda başarı kadar başarısızlıkların da kolektif bir anlayışla paylaşılması, başarısızlıkların öğrenme fırsatı olarak görüleceği iklimin oluşturulması ve akademik gelişim uzmanlarının bu durumlarda dönüştürücü birer lider gibi süreci yönlendirerek kurumsal olarak hareket edilmesini sağlaması önerilmektedir.

Türkiye’de akademik gelişim ile ilişkili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde az sayıda çalışma ile karşılaşılmalıdır. Alanda yapılmış öncü çalışmalar arasında kabul edilebilecek araştırmalardan ilki Lola Bulut tarafından yazılmış olan 2015 tarihli “Bir Akademik Gelişim Modeli Tasarımı ve Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi” adındaki doktora tezi yer almaktadır. İlgili tez alanda bir araştırma yaklaşımı ya da yöntemi mi olduğu hala tartışılan ancak araştırmacının kabul ettiği şekliyle nitel araştırma deseninde kurgulanmış “Tasarım Temelli Araştırma” yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında bir yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında uygulamaya konarak değerlendirilebilecek akademik gelişim modeli önerisi sunulması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda Türk Üniversiteleri için uygulamaya konabilecek bir akademik gelişim modelinin dayandırılması önerilen 10 maddeye ulaşılmıştır. Araştırma, alanda bu çapta yapılan ilklerden olma niteliğiyle önemlidir.

Akademik gelişim üzerine direkt olarak odaklanmamış olsa da araştırma kapsamının akademik gelişimle örtüştüğü bir diğer araştırma Özdamar Keskin (2011) tarafından yazılmış “Akademisyenler için Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması” başlıklı doktora tezi olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı akademisyenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak bir mobil öğrenme platformu tasarlama hedefiyle ihtiyaç analizleri gerçekleştirmiş, analiz sonucunda da akademisyenlerin öncelikli ihtiyaç alanının araştırma odaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Geliştirilerek uygulanan mobil öğrenme sistemiyle ilgili olarak da değerlendirme ve önerilerin yer aldığı çalışma özellikle e-öğrenme, uzaktan eğitim, mobil öğrenme gibi konulara yönelik bakış açısı kazanmak, bilgi edinmek ve tasarım süreçleriyle ilgili deneyimleri gözlemlemek adına önem taşımaktadır.

Akademik gelişim programlarının etkililiği üzerine yürütülen bir diğer çalışmada ise Sarıkaya vd. (2010) prelinik ve klinik disiplinlerden gelen tıp eğitimcilerinin öz değerlendirmelerine dayalı olarak bir fakülte gelişim programının etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma özellikle uygulanan gelişim programının eğitimcilerin eğitimcilik performanslarına yönelik etkisini incelemeyi amaçlamış olup 2 farklı boyutta sunulan gelişim programının tamamlanmasının ardından 1-2 yıl sonrasında katılımcıların kendi değerlendirmeleri üzerine kurgulanmıştır. Neredeyse tüm katılımcıların programı faydalı bulduğu araştırma sonucuna göre klinisyenler öğrenci değerlendirme kursundaki kimi konulardan daha fazla fayda sağladıklarını ve öğretim tekniklerini modifiye ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretim tekniklerindeki değişimler ve faydalar arasındaki korelasyon istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışma özellikle akademik gelişim uygulamalarının etkinliğini değerlendiren az sayıda araştırmalardan biri olması yönüyle önem arz etmektedir.

Akademik gelişim birimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Alp ve Alpaydın (2020) tarafından gerçekleştirilen doküman analizi yoluyla veri toplanmış araştırmadır. Araştırma kapsamında Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim yönergelerinin amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevlerinin incelenerek yönergelerin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması hedeflenmiştir. İlgili çalışma kapsamında 2 yükseköğretim kurumunun akademik gelişim yönergesine ulaşılmış, 5 üniversitenin yönergelerinin de farklı isimlerle yer aldığı görülmüştür. Çalışma bulguları yönergelerin benzer nitelikler taşıdığını, üniversitelerin web sitelerinden bu verilere erişimin zor olduğunu ve Türkiye’de akademik gelişim yönergelerinin henüz yaygınlaşmamış olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili araştırmalar özelinde akademik gelişim olgusuna yönelik alanyazının çok farklı boyutlara odaklandığı, özellikle yurtdışı çalışmalar bağlamında konu, kapsam ve veri açısından çok daha geniş bir çalışma alanı haline dönüştüğü gözlemlenmektedir. Akademik gelişimin sistemli ve derin bir disiplin alanına dönüştüğü, araştırmacıların akademik gelişimin standartlaşmış öğelerinin ötesine yönelik arayışlara girdikleri söylenebilir. Akademik gelişim uygulamalarının etki ve katkılarının artık tartışma konusu olmaktan çıkıp verimliliğin ve çeşitliliğin araştırılmasına odaklanıldığı, temel niteliklerin nispeten belirlenmiş olup niteliğin artırılmasının gündeme alındığı görülmektedir. Ayrıca yapılanmış akademik gelişim birimlerinin de bulunması dolayısıyla bu birimlerin

ihtiyaçlarına yönelik özel araştırmaların gerçekleştirildiği, gelişim uzmanlarının koşullarının iyileştirilmesinin tartişıldığı ve mentörlük, ğrenci koçluğu ve katılımı, disiplinler arası etkileşim gibi spesifik boyutların analizlerinin yapılmaya çalışıldığı göze çarpmaktadır. Uluslararasılaşma, akreditasyon, yaşam boyu öğrenme ve akademik gelişim ilişkisi, informal öğrenme gibi boyutlar üzerinden akademi ve akademik gelişim birimlerinin etki, rol ve sorumluluklarının da araştırma konuları arasında yer aldığı ne çıkan aılardandır. Dolayısıyla yurtdişındaki araştırmaların akademik gelişim bağlamında temel niteliklerin belirlenmesi noktasını artık geride bırakıp gelecek provizyonuna odaklandıkları, bu birimlerin birlikte hareket edip çok daha geniş çaplı ortaklıklar kurulmasına yönelik adımları araştırdıkları söylenebilir. Ancak Türkiye’deki koşullar göz önünde bulundurulduğunda, akademik gelişim sisteminin henüz tam anlamıyla oturmamış olduğu, alandaki niteliklerle kurgulanmış birimlerin henüz oluşturulamadığı ve dolayısıyla da akademik gelişim düşüncesinin kendisinin henüz sorgulandığı bir aşamada araştırmaların yürütüldüğü ne sürülebilir. İlgili araştırmaların sayısının azlığı mevcut koşullarda akademik gelişime dair sistematik bir işleyişin bulunmayışıyla açıklanabilir. Yurtdişındaki çalışmalarda çok sayıda alternatif model geliştirilip denenmiş, öneriler sunulmuş olmasına karşın Türkiye özelinde sanki alan yeniden keşfediliyormuşasına yolun başındaki adımların atıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye özelinde araştırmaların mevcut koşullar ve birimlerden daha çok yurtdişındaki ileri örneklerin uyarlanmasına yönelmesinin araştırma ufkunu geliştirebileceği söylenebilir.

Bu araştırma bağlamında ise araştırmanın Türkiye özelinde mevcut akademik gelişim olgusu göz önünde bulundurulduğunda alanın henüz yolun çok başında olduğu ve çok az sayıda araştırma ve veri bulunmasından dolayı bazı sınırlılıklarla konuyu incelediği söylenebilir. Türkiye’deki çalışmaların kapsamı ve sayısı nedeniyle akademik gelişim sisteminin ne durumda olduğunun, koşullarının ve nasıl uygulamalar gerçekleştirildiğinin bilinmediği, akademik gelişim birimlerinin yapısı, amaçları ve niteliklerine dair tanımlayıcı verilere de ulaşılamadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma akademik gelişim olgusuna yönelik daha farklı konulara odaklanmadan önce alanı tanımaya ve mevcut durumu ortaya çıkarmaya yönelik nc araştırmalar arasında yer almaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplanması ve çözümlenmesi süreci yer almaktadır. Araştırma gelenekleri değerlendirildiğinde temelde iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır: “nitel ve nicel araştırma”. Pozitivist paradigmanın sosyal gerçeklikleri yorumlama konusunda derinlemesine analiz olanağı sunmadığı düşüncesinden hareketle yorumsamacı bir anlayışla nitel araştırmaların temeli atılmıştır. Nitel araştırmanın başlıca varsayımları olarak çoklu gerçekliklerin kabulü üzerinden bilginin göreceliliği, bilgilerin etkileşim sonucu oluşması yönüyle öznellik ve ögelerin doğal ortamlarında incelenmesi yönüyle de doğalcı bir anlayışın hakimiyeti görülmektedir (Denzin ve Lincoln, 2008). Nitel araştırma konusunda kapsayıcı bir tanım Creswell (2018, s.44) tarafından sunulmuştur:

Nitel araştırma varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı / kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai yazılı bir rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlamasını, ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir.

Nitel araştırmalar her ne kadar sayısal veriler üzerinden genellikle hareket etmeseler de elde ettikleri verilerin yorumlanmasında çeşitli bakış açıları ya da kuramlardan yararlanmaktadırlar. Kimi zaman ise bu araştırmaların sonucunda kuramlar oluşturulmaya çalışılmakta ya da genellemelere varılabilmektedir. Creswell (2017, s. 65) nitel araştırma sürecinde araştırmacıların “katılımcılardan detaylı bilgiler toplayarak çalışmaya” başladıkları, bu bilgileri “kategoriler ya da temalar şeklinde” biçimlendirdikten sonra elde edilen “örüntü, kuram ya da genellemelere dönüştürülen” temaların “kişisel deneyimler veya ilgili konuda var olan literatür” ile karşılaştırıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla kimi nitel çalışmalarda hiçbir kuram ortaya çıkmaya ya da belirgin bir kurama dayandırılmamış olsa da “bir esas fenomenin geniş ve detaylı bir açıklaması” ortaya konabilmektedir (Creswell, 2017, s. 66).

3.1. Araştırmanın Modeli

Akademik gelişim olgusunun incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup ya da birbirleri ile ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği araştırma yöntemleridir. İster bir tek okul olsun isterse birden fazla okul olsun, varlıkların zaman ve mekâna bağlı şekilde tanımlanarak özelleştirilen bir araştırmadır (Büyüköztürk, vd., 2010, s.273). Örnekolay tarama modeli olarak da adlandırılan durum çalışmalarında toplanan bilgiler genel tarama çalışmalarına göre daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın olmaktadır (Karasar, 2018, s. 119). Daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak ve olayın daha derinlemesine ayrıntılarının ortaya çıkarılması istendiğinde tercih edilen bir araştırma modelidir. Durum çalışmalarında araştırmacı “gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında” çeşitli veri toplama teknik ve bilgi kaynakları aracılığıyla “bir durum betimlemesi ya da durum temaları” ortaya koymayı hedeflemektedir (Creswell, 2018, s.97). Durum çalışması “gerçek yaşamdaki belirli bir sistem ya da program, kurum, politika ya da projenin karmaşıklığı ve biricikliğinin çoklu bakış açılarından derinlemesine incelenmesidir” (Simons, 2009). Bu araştırma kapsamında, akademik gelişim ile ilgili olarak uygulanan politikaların incelenmesi, oluşturulan iklimin betimlenebilmesi ve başarılı bir akademik gelişim yönetimine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilmesi amacıyla durum çalışması yürütülmesi tercih edilmiştir. Durum çalışması bağlamında araştırma sonunda çıkarımlarda bulunulmakta, model ya da açıklamalar inşa edilmekte ve genel derslere ulaşılmaktadır (Creswell,2018, s.99).

Araştırma kapsamında ortaya konulması istenen durumun doğası gereği alt örüntüler gözlemlenmektedir. Bu bağlamda araştırma durum çalışması modellerinden iç içe geçmiş tekli durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma, bir durum içinde yer alan birden fazla alt birime odaklanması yönüyle iç içe geçmiş durum çalışması niteliği sergilemektedir (Yin, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel yapısı gereği amaçlı çalışma grubu seçilmiştir. Akademik gelişim ile ilgili uygulanan politikalar, var olan birimler ve uluslararası derecelendirme sistemlerinde dünya sıralamalarında yer edinmiş kurumlar incelenerek gelişim kültürünü

temsil edeceğine inanılan üniversiteler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu basamak sonrasında ilgili üniversiteler arasında karşılaştırmalar yapılarak araştırma için verilere ulaşma kolaylığı ve destek kültürünün de uygun olduğu düşünülen Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Bu evreni temsilen araştırmanın hedefleri örtüşecek şekilde amaçlı örneklem seçimine gidilerek toplam 5 akademik gelişim uzmanı, 5 kurum yöneticisi ve 10 akademisyen üzerinden veriler toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Akademik gelişim ile ilgili faaliyet gerçekleştiren birimlerin ve bu birimlere yüklenen görev ve sorumlulukların belirlenmesine yönelik doküman incelemeleri gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yükseköğretim kurumları internet siteleri incelemesi sonucunda akademik gelişime yönelik olarak kurulmuş birimlerim misyon, vizyon, hakkında gibi bölümlerinde en sık kullanılan kelimeler belirlenmeye çalışılmış ve toplam 8 ifade ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ilgili birimlerin yasal metinlerine erişim için “mevzuat.gov.tr” internet sitesi üzerinden arama kutularına “akademik gelişim”, “gelişim”, “değişim”, “öğrenme merkezi”, “öğretme merkezi”, “akademik gelişim birimi”, “akademik gelişim merkezi” ve “akademik gelişim koordinatörlüğü” yazılarak tarama yapılmış ve yönergeler incelenerek akademik gelişim ile ilişkili olanlar belirlenmiştir. Ayrıca “Google” arama motorunda da aynı metinler tekrar aratılarak tüm birimler tekrar kontrol edilmiştir.

Araştırmanın doküman incelemesine dayalı bölümü için ilgili yönergeler temalar bağlamında bölümlere ayrılarak değerlendirilmiş, her bir yükseköğretim kurumunun yönetmeliklerinde yazan detaylar sıklık, benzerlik, hedef tema bağlamında karşılaştırılarak numaralandırılmış ve ortak ve farklı amaçlar ortaya çıkartılmıştır. İlgili bulgular daha sonra amacı daha kısa ve net olarak açıklayan, kurum ve birim gibi açıklamaların çıkartıldığı tüm kurumları kapsayan ortak ifadelerle özetlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma amaçlarına uygun olarak alanyazın taraması sonrası araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden internet aracılığıyla

online görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili görüşmeler toplam 20 katılımcıyla gerçekleştirilmiş olup görüşme süreleri 34 dakika ile 1 saat 19 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme içeriği araştırmacı tarafından yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiştir. İlgili görüşme katılımcılarının belirlenmesi sürecinde akademik gelişim bağlamında tüm farklı gelişim birimi düzeylerini kapsayabilmesi amacıyla köklü üniversiteler ile yeni gelişmekte olan üniversitelerin dahil edilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen üniversiteler bağlamında farklı birim ve koşulları daha iyi temsil etmesi adına farklı fakültelerden farklı unvanlara sahip katılımcılara erişilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar arasında cinsiyet değişkeni etkisini en aza indirmek amacıyla kadın ve erkek katılımcı sayısı eşit tutulmuş olup ilgili kurumda en az 5 yıl çalışmış olma koşuluyla katılımcıların kurumsal işleyişi daha yakından tanıyarak veri güvenliğinin artırılmasına yönelik katılımcı sınırlaması uygulanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan akademik gelişim birimi bulunmayan üniversitelere yönelik veri toplanması amacıyla araştırmacı tarafından 3 ay süre ile yapılandırılmamış katılımlı gözlem gerçekleştirilmiş olup sonrasında gözlem notları temalar bağlamında analiz edilmek üzere düzenlenmiştir. Araştırmacı ilgili kurumda uzun süredir görev yapmakta olduğundan kurumsal işleyişi de bilmekte, ilgili gözlem sürecinde farklı birimlere kolay erişim imkanı bulunmaktadır. Gözlem notları sürecin tamamlanmasının ardından kurumun farklı birimlerinde görev yapan üç farklı akademisyen ile de paylaşılarak değerlendirmeye tabi tutulmuş, ilgili notlara dönük olarak yorumlar karşılaştırılarak ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla ve doküman incelemesi ile toplanan veriler öncelikle yazıya dökülerek analiz edilmiştir. Alanyazından elde edilen temalar ile görüşmelerde ve dokümanlarda elde edilen veriler karşılaştırılarak temalar belirlenmiş, temalar anlam haritaları oluşturulmaya çalışılarak aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma amaçlarına uygun olarak elde edilen veriler akademik gelişim ile bağlantılı teoriler üzerinden yorumlanmıştır. İçerik analizi temel olarak dört aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994).

İlgili görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde araştırmacı etkisini en aza indirmek ve daha nesnel bulgulara ulaşmak amacıyla yazıya dökülen görüşme metinlerine dair yorumlar iki alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiş, farklı yorumlar çıkartılabilen boyutlar konusunda elektronik posta yoluyla ilgili görüşme katılımcısı ile iletişime geçilerek doğrulama sağlanmıştır.



4. BULGULAR

Akademik gelişim düşüncesinin Türkiye’de şekillenmesi konusunda belirleyici konumda olan üst düzey kurumların başında Yükseköğretim Kurulu gelmektedir. İlgili kurulun yükseköğretim alanında belirlediği çerçeve, hedef ve sınırlamalar gelişim alan ve hedeflerini direkt olarak şekillendirebilmekte, kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı nitelikleriyle değişim ve gelişim ekosistemini direkt olarak etkilemektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kuruluna temel teşkil eden kanun, yönetmelik ve yönergelerin akademik gelişim özelinde incelenmesi de önem arz etmektedir. Bu kanunların en kapsamlısı ve kapsayıcı olarak nitelendirilebilecek yükseköğretim kanunu incelendiğinde, akademik gelişim kavramı ile ilişkili direkt bir atıf, değerlendirme ya da hedef görülmemektedir. İlgili kanun ve yönetmeliklerin akademik gelişim ile dolaylı yollardan etkileşime girdiği ve başka alanlardaki düzenlemeler yoluyla ekosistem üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ilgili mevzuatların ve yasal düzenlemelerin daha detaylı ve farklı kavramlar üzerinden incelenmesi ihtiyacı kaçınılmaz olmaktadır.

Yükseköğretim kanununda akademik gelişim ile ilişkili yol gösterici nitelikte düzenlemelerin “ilerleme” kavramı ile iç içe geçtiği söylenebilir. İlgili kanunun 4. Bölüm 12. Maddesi E bendinde yükseköğretim kurumlarının görevi şu şekilde ifade edilmiştir:

Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını, diğer kuruluşlarla iş birliği yaparak, kamu kuruluşlarına önerilerde bulunmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yapmak, sonuçlarını toplumun yararına sunmak ve kamu kuruluşlarınca istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini ve önerilerini bildirmek,

Bu madde üzerinden ele alındığında, akademik gelişim birimlerinin¹ temel sorumluluk alanları ile kanun maddesinin örtüştüğü, gelişim düşüncesinin vurgulanarak toplum yararı göz önünde tutulup bilimsel araştırma yoluyla değişim öncülüğü rolünü üstlenebilmelerinin yasal açıdan tanımlanmış olduğu görülmektedir. Ancak ilgili madde direkt olarak akademik gelişim birimlerine yönelik olmayıp ilgili kanunda bu birimleri tanımlayan bir madde de yer almamaktadır. Yükseköğretim personel kanunu da akademik gelişime yönelik olarak direkt bir göndermede bulunmamakta ancak özlük hakları

¹Tezin buradan sonraki bölümlerinde akademik gelişim birimi, akademik gelişim merkezi, akademik gelişim koordinatörlüğü ve gelişim birimi ifadeleri aksi belirtilmedikçe eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

bağlamında akademisyenlerin ilerleyişini belirleyen yasal çerçeve olması yönüyle önem kazanmaktadır.

Akademisyenlerin çalışma koşulları, emeklilik, maaş, sosyal haklar ve görevde yükselme gibi özlük hakları bağlamında akademik gelişim birimlerinin belirleyici rol üstlenebildiği, çeşitli iyileştirmeler ve düzenlemeler yapabildiği alanyazında görülmektedir. Ancak Türkiye özelinde yükseköğretim alanı yasal düzenlemeler ile merkeziyetçi bir yapıda şekillenmiş ve daha geniş bir bağlamda ele alındığında akademik özerkliği de kısıtlayıcı nitelikte düzenlemelerle özlük hakları üzerinde etkili olabilecek bir politika belirlenebilmesi ya da uygulanabilmesi kurumlar düzeyinde neredeyse olanaksızlaştırılmış görülmektedir. Yükseköğretim personel kanunu ile görevde yükselme, kariyer basamakları ve maaşa etki eden ödemelerin ölçütleri kesin hatlarla belirlenmiş olup kurumların bu alanlarda inisiyatif almaları, kendi özgün koşullarına göre planlama yapabilmeleri gibi konularda kanun koyucunun kesin çizgiler çektiği görülmektedir. Dolayısıyla akademik gelişim bağlamında kariyer basamakları gibi alanlarda gelişim birimlerinin sadece danışmanlık rolleri üstlenebileceği ancak ilgili koşulları düzenlemeye yönelik olarak etkin rol üstlenemeyecekleri iddia edilebilir.

Yükseköğretim kurumlarının asli görevleri arasında yer alan araştırma, geliştirme, topluma hizmet ve eğitim öğretim faaliyetleri bağlamında mevcut durum ele alındığında genel prensiplerin kanunlarla çizildiği gözlenmekle birlikte ilgili düzenlemelerin akademik özerklik bağlamında tartışmalara yol açtığı da ifade edilebilir. Yükseköğretim kurumlarının kendine has koşulları gereği bütçe, araştırma alanları, projeler, personel seçiminden öğrenci seçmeye kadar birçok boyutta geniş çaplı karar alma, tercihte bulunma ve hedef belirleyebilme gibi yetkilere ihtiyaç duyduğu gelişim düşüncesinin temelinde yer almaktadır. Ancak ilgili kanunlar ile çizilen çerçeve bu kurumları standart bir kalıp ile değerlendirmekte, gelişim ve değişim düşüncesinin uygulanabilmesini zorlaştırmaktadır. Direkt belirlenen sınırlayıcı etmenlerin yanı sıra 5746 Sayılı Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun ile ilgili ar-ge faaliyetlerinin nitelikleri tanımlanmakta, verilecek bütçe ve destekler tanımlanarak yükseköğretim kurumlarının özgün gelenekler oluşturabilmeleri baltalanabilmektedir. Bu sebeple ilgili düzenlemelerin akademik özerklik düşüncesi bağlamında yeniden yorumlanarak ilgili kurumların katılım ve görüşleriyle şekillendirilmesi ihtiyacı her geçen gün artmaktadır.

Araştırma amaçları bağlamında değerlendirildiğinde akademik gelişim birimlerinin yapısal özellikleri, amaç, işleyiş ve iş akışlarına yönelik olarak yükseköğretim kanunlarının tanımlama yapmadığı, gelişim ekosisteminin oluşmasında yükseköğretim kurumlarının kendi inisiyatiflerinin baskın olduğu görülmektedir. Akademik gelişimin Türkiye’deki durumu incelendiğinde özellikle gelişmiş ülkelerde uygulanan yaklaşımlardan farklılaşan temel bir yapısal fark ön plana çıkmaktadır. Akademik gelişim bağlamında öncü kabul edilen ülkelerde yükseköğretim kurumlarında akademik gelişimden sorumlu özel bir birim bulunmakta, bu birim tarafından ortaya konan temel politikaları gerçekleştirmek üzere yine ilgili birim altında konumlandırılan alt birimler tarafından teorinin pratiğe dökülmesi gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla birimler arası iletişim, eşgüdüm ve değerlendirmeler de daha etkili ve verimli gerçekleştirilebilmektedir. Akademik gelişim birimi bütçe, strateji geliştirme ve karar alma konusunda nispeten özgür olduğu için kurum ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak genel stratejik hedefleri belirleyebilmekte, değişim ajanı rolü üstlenmektedir. Ancak Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim yapısı incelendiğinde kaotik bir durum görülmektedir. Akademik gelişim birimi bulunan üniversitelerde bu birimlerin bazıları rektörlük çatısı altında faaliyet gören yardımcı yapılar gibi görülürken bazı üniversitelerde ise çeşitli fakülteler bünyesinde faaliyet gösteren destek birimleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu birimlerin amaçları, yetki ve sorumlulukları da farklılaşmakta, gelişimden sorumlu uzmanlar bazı birimlerde asıl işi olarak bu görevi üstlenirken bazı birimlerde idari ek bir görev olarak sorumluluk üstlenmektedir. Birimlerin çalışma alanları da genel ifadelerle açıklanmış durumda olup çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesinde rol çatışmaları yaşanabilmekte, birbirini tekrar eden etkinlikler ve uygulamalar farklı birimlerce gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla bu kaotik durumdan etkisiz ve verimsiz bir gelişim süreci ortaya çıkmakta, istenilen hedeflere ulaşmakta yetersiz kalmaktadır.

4.1. Yapısal Özellikler, Hedef ve Yetkiler Bağlamında Akademik Gelişim

Araştırmanın birinci alt amacında belirtilen akademik gelişim birimlerinin yasal statü ve yapısal özellikleri bağlamında yükseköğretim kurumlarının durumu değerlendirildiğinde bahsedilen kaotik durumu aşmaya yönelik bazı girişimler yapılmış olsa da tüm kurumlar için geçerli ve tutarlı ortak bir düzenleme ve yapıya rastlanılmamaktadır. Devlet üniversiteleri arasında ilk defa bağımsız bir merkez olarak

gelişim birimi oluşturulması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde yer alan 2009 kuruluş tarihli “Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi”nin rektörlüğe bağlı birim statüsünden 2015 yılında gerekli bürokratik işlemlerin tamamlanmasının ardından bağımsız bir merkez statüsüne yükseltilmesi ile gerçekleşmiştir. Her ne kadar bağımsız bir merkez olarak hizmet verse de, ilgili merkezin akademik gelişim alanının sadece öğrenme ve öğretme boyutuna yönelik kurgulanmış olduğu ve gelişim alanının diğer boyutları üzerine çalışmaların farklı birim ve yönetim kademelerince gerçekleştirildiği gözden kaçırılmamalıdır. Diğer yükseköğretim kurumları incelendiğinde ise bağımsız birer merkez olmaktan çok ağırlıklı olarak rektörlüğe bağlı birimler ve daha sonra da koordinatörlükler şeklinde yapılanmaya gidildiği gözlemlenmektedir. Tablo 4.1.’de akademik gelişime yönelik olarak kurgulanmış ya da akademik gelişim alanlarından birine odaklanan merkez, birim ya da koordinatörlükler sunulmaya çalışılmıştır:

Tablo 4.1. Akademik gelişim birimleri listesi

Kodu	Yükseköğretim Kurumu	Birim Adı	Türü	Kuruluş Tarihi
1	Marmara Üniversitesi	Akademik Gelişim Birimi	Rektörlüğe bağlı birim	2010
2	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi	Rektörlüğe bağlı birimden dönüşen merkez	2009
3	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim ve Öğretimde Mükemmellik Araştırma ve Uygulama Merkezi	Bağımsız merkez	2006
4	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Yaşam Boyu Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Rektörlüğe bağlı merkez	2016
5	Hacettepe Üniversitesi	Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi	Bağımsız merkez	2005
6	Bilkent Üniversitesi	Öğrenme ve Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Rektörlüğe bağlı merkez	2021
7	Maltepe Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Eğitim komisyonunun geliştirilmesiyle oluşturulan merkez	2020

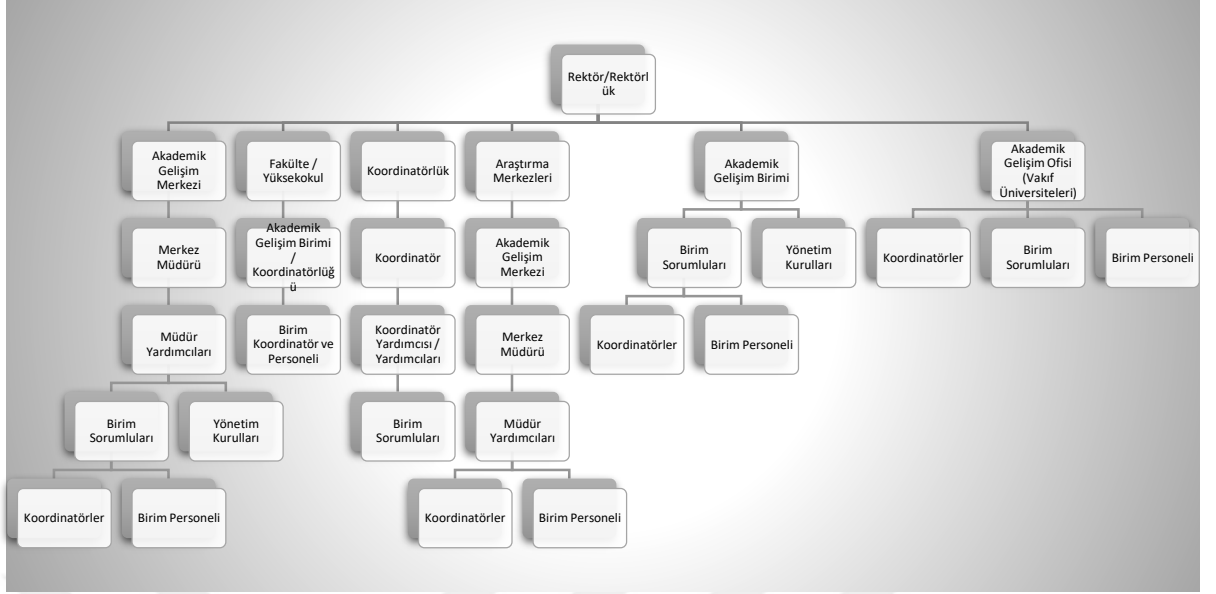
Tablo 4.1. (Devam) *Akademik gelişim birimleri listesi*

8	Anadolu Üniversitesi	Akademik Gelişim Birimi	2020 tarihli senato kararıyla kapatılan rektörlüğe bağlı birim	Bilgi bulunamadı
9	Aydın Üniversitesi	Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bağımsız merkez	2014
10	İzmir Ekonomi Üniversitesi	Ekoeğitim Öğretme ve Öğrenme Merkezi	Bağımsız merkez	2014
11	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Eğitim Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi	Bağımsız merkez	2017
12	Yozgat Bozok Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Araştırma ve Uygulama Merkezi	Bağımsız Merkez	2018
13	Balıkesir Üniversitesi	Akademik Gelişim Koordinatörlüğü	Rektörlüğe bağlı koordinatörlük	2023
14	Mardin Artuklu Üniversitesi	Akademik Gelişim Koordinatörlüğü	Rektörlüğe bağlı koordinatörlük	2021
15	Dokuz Eylül Üniversitesi	Akademik ve Kişisel Gelişimi Destekleme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bağımsız merkez	2017
16	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Akademik Gelişim Koordinatörlüğü	Eğitim Fakültesi bünyesinde koordinatörlük	2014
17	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Kurumsal Gelişim ve Planlama Koordinatörlüğü	Rektörlüğe bağlı koordinatörlük	2022
18	Arel Üniversitesi	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu	Rektörlüğe bağlı komisyon	2012
19	Koç Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Ofisi	Bağımsız ofis	2009
20	TED Üniversitesi	Öğretme-Öğrenme Merkezi	Bağımsız merkez	2022
21	MEF Üniversitesi	Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bağımsız merkez	2017
22	Atatürk Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bağımsız merkez	2019

Tablo 4.1. (Devam) *Akademik gelişim birimleri listesi*

23	Bahçeşehir Üniversitesi	Öğretme ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bağımsız merkez	2019
----	----------------------------	--	--------------------	------

Tabloda yer alan akademik gelişim birim, merkez ve koordinatörlükleri incelendiğinde kurumsal gelenekleri nispeten daha güçlü, kuruluş tarihi itibarıyla daha eski yükseköğretim kurumlarının akademik gelişim alanında çalışmak üzere daha sistematik merkezler kurmaya yönelirken görece yeni kurumların daha çok koordinatörlük ve birimler ile bu sürece katıldıkları gözlemlenmektedir. Listede belirtilen yapılanmalar haricinde akademik gelişim ile ilişkili çalışmaları kalite güvencesi koordinatörlükleri altında açılan birimler, koordinatörlükler ya da sürekli eğitim merkezleri ve bu merkezlerin alt komisyonları, fakülte veya yüksekokul altında ayrı birim, koordinatörlük ya da komisyonlar aracılığıyla yürütmeye çalışan yükseköğretim kurumlarına rastlanmaktadır. Her ne kadar merkez ya da birimler oluşturulmuş görünse de, ilgili yapılanmaların internet sayfalarında paylaşılan bilgiler bu birimlerin aktif çalışma içinde olmadıkları, bazen izomorfist bir anlayışla kurulduğu, bazen de sadece belirli özel durumlar sebebiyle geçici çözümler olarak oluşturuldukları izlenimi doğurmaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin akademik gelişim birimlerinin etkinliklerini aktif olarak paylaştığı, duyurularının güncel olduğu gözlenirken diğer birimlerde gerçekleştirilen ya da planlanan herhangi bir etkinliğe yönelik bilgi paylaşılmadığı, birim tarihçesi, amaçlar ya da kurumsal hedeflere yönelik değerlendirmelere yer verilmediği dikkat çekmektedir. Diğer yandan, düzenlenen etkinlik ve çalışmaların duyurular gibi kurum internet sayfalarının başka bölümlerinde paylaşılmış olmasına rağmen Bilkent Üniversitesi birim sayfasında akademik gelişim birimi ile ilişkili olarak herhangi bir bilgi, mevzuat ya da etkinlik paylaşmamış, ilgili sayfa içeriğine erişim için parola oluşturmuş görünmektedir. Diğer birimlerin amaç, vizyon, misyon ve yapısal özellikleri çok büyük oranda örtüşmekte, paylaşılan bilgiler daha eski birimlerin yönetmelik ve yönergelerinden faydalanılarak oluşturulmuş izlenimi uyandırmaktadır. Akademik gelişim birimlerinin organizasyon şemaları da birim, merkez ve koordinatörlük olmak üzere bazı vakıf üniversitelerinin özel yapılanmaları haricinde ortak görünüm sergilemektedir:



Şekil 4.1. Akademik gelişim birimleri organizasyon şeması

Yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim ile ilişkili birimlerin organizasyon yapıları incelendiğinde devlet üniversitelerinde nispeten köklü üniversitelerin çalışmalarını merkezler yoluyla yürüttükleri, bağımsız merkezlerin tercih edildiği ve altyapılarının daha güçlü olduğu, merkezlerin idari ve gelişim uzmanı niteliğinde personel bakımından daha donanımlı oldukları gözlenmektedir. Ayrıca bu merkezlerin çalışmalarının içeriği, etkinliği ve geleceğe dönük planları kapsamında daha detaylı veriler paylaştıkları, yürütülen etkinlik türlerinin çeşitlilik ve sayı bakımından diğer kurumlardan çok daha fazla olduğu ve görev ve yetki tanımlarının daha net yapılarak yükseköğretim kurumunun diğer birimleriyle etkileşiminin nispeten daha pürüzsüz sağlandığı görülmektedir. Görece olarak köklü bir geleneğin henüz oluşmadığı yükseköğretim kurumlarında yürütülen akademik gelişim ile ilişkili çalışmaların ve ilgili birimlerin nispeten yapılanma aşamasında olduğu, tam anlamıyla sistematik bir işleyiş ve yapılanmaya sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, birçok yükseköğretim kurumunda bu birimlerin aktif çalışmaları, gerçekleştirilen etkinlikler ve geleceğe dönük planları hakkında bilgi paylaşılmadığı, kurumsal öz değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmediği gözlemlenmektedir. Diğer taraftan, devlet üniversitelerinde akademik gelişim birimleri dikey yapılanma modeli sergilerken vakıf üniversitelerinin daha çok yatay hiyerarşide yapılanmalara yöneldiği, birim personelleri bağlamında da vakıf üniversitelerinde farklı uzmanlık ve disiplin alanlarından akademisyen, bilişim

teknolojisi uzmanı, destek personeli ve tasarımcı gibi multidisipliner ve kompleks ekipler oluşturdıkları dikkat çekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim ile ilişkili birimlerin amaç ve faaliyetleri birim hedeflerini gerçekleştirmede yol gösterici nitelikte olduğundan bu amaçların incelenmesi de değerli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda Tablo 4.1.’de kodlanarak verilmiş olan yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim merkez, birim, koordinatörlük ve gelişim ile ilişkili birimlerin yönergeleri incelenmiştir. İlgili birimlerin amaç ve faaliyetleri değerlendirildiğinde alanyazında belirtilen birçok faaliyet alanında hizmet sunmadıkları, bu alanlara değinmedikleri ve temel bazı görevleri üstlenmekle yetindikleri görülmektedir. Yükseköğretim kurumları akademik gelişim birim yönergeleri incelemesi sonucunda ilgili amaç ve faaliyet alanlarının 8 tema etrafında toplandığı görülmektedir. Her bir birimin kendi yönergelerinde küçük farklılıklarla ifade edilmiş olsa da bu amaçlar temel olarak şu temalardan oluşmaktadırlar: “1. Eğitim / Öğretim, 2. Araştırma, 3. Etkileşim, 4. Fiziksel koşullar / Teknoloji, 5. Politikalar / Örgüt kültürü, 6. Dışsallıklar / Paydaşlar, 7. Kişisel, 8. Destek hizmetleri”. Tablo 4.2.’de bu temalar çerçevesinde ilgili tüm birimlerin yönergeleri üzerinden amaç ve faaliyetleri sunulmaya çalışılmıştır:

Tablo 4.2. Akademik gelişim birimleri amaç ve faaliyetleri

Tema	Amaç / Faaliyet	Yükseköğretim kurum kodu
Eğitim/Öğretim	Etkili öğrenme ve öğretme konularında seminer, eğitim, kurs ve çalıştay düzenlemek	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Öğrenme ve öğretmeye ilişkin çevrimiçi kaynakların yer aldığı sanal kütüphane ortamı sağlamak	14, 15, 17
	Uzaktan eğitim ve öğretim teknolojilerinin etkin kullanımına yönelik eğitim ve kurs düzenlemek ve koordine etmek	14, 15
	Sınıf içi ve sınıf dışı eğitim süreçlerinde öğretme ve öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için ilgili her alanda araştırma yapmak ve eğitime yönelik faaliyetlerde bulunmak	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde nesnel, güncel ve çağdaş tekniklerin kullanılması için eğitim, destek ve danışmanlık hizmeti vermek	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

Tablo 4.2. (Devam) *Akademik gelişim birimleri amaç ve faaliyetleri*

	Etkin öğrenme süreçlerini ve eleştirel düşünceyi teşvik eden yöntemleri yaygınlaştırarak, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yenilikçi eğitim uygulamalarıyla bütünleşmelerine destek olmak; hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere yönelik çalışma grupları, seminerler, konferanslar, bilgi teknolojileri desteği, danışmanlık gibi hizmetler sağlamak.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Öğretim üye ve görevlilerine yönelik öğretimi zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan programlar sunmak	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	İstek üzerine ders gözlem çalışması yapmak ve bireysel danışmanlık sağlamak	19
<i>Etkileşim</i>	Farklı alan ve disiplinlerin eğitim ve öğretimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları ortamları oluşturmak	1, 2, 3, 5, 6, 12, 15, 19
	Mesleğe ve kuruma uyum sürecine destek olmak üzere oryantasyon hizmetleri, program ve çalışmalar sunmak	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
<i>Araştırma</i>	Akademik hayatın zenginleştirilmesine yönelik olarak yurtiçi ve yurtdışı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak	1, 2, 3, 5, 6, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 23
	Bilimsel araştırma, proje ve yayınların kalitesini ve etkinliğini artırmak amacıyla bu konularda seminer, eğitim, kurs ve çalıştay düzenlemek ve koordine etmek, destek ve danışmanlık hizmeti sunmak	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Bilimsel gelişmelere tanık olmak ve yerinde gözlemleyebilmek maksadı ile yurt içi ve yurt dışı geziler düzenlemek	16
	Akademik gelişim alanına yönelik araştırmalar yapmak, yayın, etkinlik ve çalışmalar yapmak	1, 2, 3, 5, 6, 15, 19
<i>Kişisel</i>	Yönetim ve liderlik becerilerini artırmak amacıyla bu konularda seminer, eğitim, kurs ve çalıştay düzenlemek ve koordine etmek	15
	Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda gelişim alanlarını belirlemek ve buna yönelik programlar hazırlamak	11
<i>Fiziksel koşullar / Teknoloji</i>	Üniversite öğretim ortamının geliştirilmesine yönelik olarak eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için faaliyetlerde bulunmak	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Öğrenme ve öğretime ilişkin çevrimiçi kaynakların yer aldığı sanal kütüphane ortamı sunmak	12, 15
<i>Politikalar / Örgüt Kültürü</i>	Yurt içi ve yurt dışı akademik camiadan ön plana çıkmış bilim adamlarının davet edilerek söz konusu etkinliklere katılımlarının sağlanması ve üniversitenin bilimsel refahı yakalamasına yardımcı olmak	16
	Üniversitede çalışan tüm idari personelin mesleki yeterliliklerini, iletişim becerilerini, yabancı dil bilgilerini artırmak, geliştirmek üzere çeşitli eğitim programları tasarlamak ve uygulamak	7

Tablo 4.2. (Devam) *Akademik gelişim birimleri amaç ve faaliyetleri*

	Uluslararası derecelendirme kriterlerine uygun olarak kurumun derecelendirmesini (ranking) yükseltmeye yönelik çalışmalar yapmak, kurum saygınlığını artırmaya dönük araştırma geliştirme faaliyetleri yürütmek	1, 2, 3, 5, 6, 15, 19
<i>Dışsallıklar / Paydaşlar</i>	Resmi ve özel kurum ve kuruluşlara danışmanlık hizmeti vermek ve onlarla iş birliği içinde çalışmak	23
	Kamu, özel, ulusal ve uluslararası kuruluş, kişi ve kurumlara danışmanlık hizmeti vermek, ulusal ve uluslararası çapta bilimsel etkinliklerde yer almak, paylaşmak ve yayınlar yapmak	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23
<i>Destek Hizmetleri</i>	Özellikle rehberlik ve araştırma merkezlerine destek vermek ve bilimsel toplantılar düzenlemek	7
	Üniversitedeki akran mentörlüğü programı ile iş birliği yapmak	7

Tabloda yer alan amaçlar genel bir değerlendirme niteliğinde olup birimlerin yönergeleri detaylı incelendiğinde küçük farklılıklarla birlikte gelişim birimlerinin özellikle eğitim ve öğretim teması ve araştırma teması üzerine odaklandığı görülmektedir. Tüm gelişim birimleri eğitim öğretim kalitesinin artırılması, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, teknolojik imkanların artırılarak kullanılması, ölçme ve değerlendirmenin güncel tutulması, eğitim bilimleri alanındaki gelişmelerin takip edilmesi gibi konulara odaklanmaktadır. Birincil hedefleri özellikle eğitim öğretim süreçlerinin etkin ve verimli kılınmasına yönelik adımlar atmak olarak görülmektedir. Bu temada başarı kriteri olarak yasal düzenlemelerde herhangi bir hedef belirtilmemiş olup kurumların kendi belirledikleri öğretim modelleri üzerinden çalışma yürüttükleri görülmektedir. Bazı yükseköğretim kurumları “ters-yüz öğrenme modelleri” üzerine çalışmalar yürütürken diğer kurumlar “liberal öğrenme” başlığı ile konuya yaklaşmakta, diğer birimler ise çağdaş yaklaşımlar olarak genel bir ifade ile değinmektedir. Diğer bir tema olarak araştırma ile ilişkili çalışmaların hem akademisyenlerin araştırmacılık beceri ve yönlerinin geliştirilmesi hem de akademik gelişimin gereklilikleri bağlamında yürütülen araştırmaları kapsadığı görülmektedir. Ancak Koç, Orta Doğu Teknik, Hacettepe, Bilkent ve Akdeniz Üniversiteleri gibi kurumların akademik gelişimin doğasına yönelik çalışmalar yürütürken diğer kurumlarda bu bağlamda bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma temasına ilişkin olarak da birimler tarafından belirlenmiş bir hedef ve başarı kriteri bulunmamakta, ilgili boyutun yükseköğretim kurumunun genel stratejik planlarında yer alabildiği gözlenmektedir. Ayrıca ilgili birimlerin yapılan araştırma sonuçlarını da raporlaştırarak kurumun gelişimine katkı sunmasına yönelik maddelere de rastlanmakta, öğrenci ve akademisyen geri dönüşleri olarak eğitim öğretim

faaliyetlerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yürütmek de hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu temaların tabloda verilen kısa özetlerinin ötesinde öğretimi değerlendirme, kalite geliştirme, bilimsel yayınlar konusunda yol göstericilikten yayın yapmaya, akademik yükseltme kriterlerinden özlük haklarına kadar çok geniş kapsamda araştırma çalışmaları yapmayı da içine alan kompleks bir sistem olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Akademik gelişim birimlerinin ilgili hedefleri gerçekleştirirken hangi varsayımlar ve bu varsayımlara dayalı modeller üzerinden hareket ettiklerinin bilinmesi önemlidir. İlgili birim mevzuatlarında bu tür ifadeler yer verilmemiş olması, misyon ve vizyon ifadelerinden net çıkarımlar yapılamaması, etkinliklerin açık hedeflerinin belirtilmemiş olması bu açıdan sorunlu görünmektedir. Mevcut uygulamalar üzerinden yapılabilecek bir değerlendirme gelişim birimlerinin bazı zamanlarda Kennedy (2005) tarafından öne sürülen “Eğitim Modeli” kapsamında hareket ederek çoğunlukla katılımcıların pasif rolde olduğu eğitim hizmetleri şeklinde uygulamalar gerçekleştirildiği, sınıf içi bağamlardan kopuk olduğu, bazı durumlarda “Eksiklik Modeli” kapsamında akademisyenlerin yetersiz görüldüğü ya da yetersiz oldukları düşünülen alanlara yönelik spesifik eğitimler verilmesinin tercih edildiği, kimi zaman da “Standartlar-temelli Model” düşüncesine uygun olarak bireysel başarıların ön plana çıktığı ve tamamlanması gereken prosedür mantığıyla çalışmaların yürütüldüğü bir anlayışla hareket ettiğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, Kennedy tarafından tarif edilen “Dönüştürücü Model” anlayışının akademik gelişim birimlerinde benimsenmemiş olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Ayrıca bu araştırma kapsamında akademisyenlerin tamamının işbirlikçi ve kolektif bir düşünce yapısını tercih edip takım çalışmasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu açıdan akademik gelişim birimleri ve daha üst birimlerin de takım ruhunu yansıtacak bir anlayış ve yasal çerçeveye şekillendirilmiş olması beklenir. Ancak elde edilen veriler yasal mevzuatlar bağlamında çok sayıda sınırlayıcı ifadenin yer aldığını ve tüm görüşme katılımcılarının da idari görevlerdeki kişiler ya da farklı makamlarca birçok konuda sınırlandırıcı bir yaklaşımla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Boud, Rooney ve Solomon (2009, s. 333) tarafından elde edilen veriler aktif bir öğrenme kültürü için “genişleyici” ve “sınırlandırıcı” olmak üzere iki tip işe katılım paradigması olduğu ve her iki tip paradigmanın kabul edilip her ikisine de uygun planlamalar yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma kapsamında elde edilen veriler akademik gelişim bağlamında daha çok sınırlandırıcı bir

anlayışın hakim olduğunu ve ilgili araştırma önerileri ile çelişen bir durumu ortaya koymaktadır.

Akademik gelişim alanıyla ilişkili diğer temalar bağlamında birim yönergeleri incelendiğinde eğitim / öğretim ve araştırma temalarında olduğu kadar kapsamlı amaç ve tanımlamalara yer verilmediği görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının nitelikleri gereği sürekli öğrenme atmosferinde, değişime açık yaklaşıma sahip, 21. Yüzyıl becerileriyle donanıp geleceği kuran sistemler olmaları kaçınılmaz bir gereklilik iken akademik gelişim birimlerinin bu alanlarda nispeten etkisiz olmaları düşündürücüdür. Etkileşim teması özelinde bakıldığında birkaç köklü kurumda disiplinler arası bilgi paylaşımının önemi vurgulanmış, akademisyenlerin deneyim paylaşımı yapabilecekleri fiziksel ve dijital ortamlar planlanmaya çalışılmış görülmektedir. Tüm birimler mesleğe uyum süreci için oryantasyon çalışmaları yürütürken yönergelerinde direkt ifadelerle yer almamasına rağmen bazı birimlerin yabancı uyruklu öğrenci ve akademisyenlerin uyum sürecini desteklemeye, uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmaya ve projeler geliştirmeye de odaklandıkları görülmektedir. Ancak akademik gelişim birimlerinin diğer kurumlardaki birimler ile de etkileşime geçmesi, ortak projeler geliştirmeye çalışması alana ciddi katkılar sağlayabilecekken bu kurumlar arasından sadece Orta Doğu Teknik Üniversitesi akademik gelişim merkezi internet sayfasında diğer birimler ile ilgili bilgiler paylaşılmış, yurtdışındaki benzer birimlerin erişim adreslerine yer verilmiştir. Yine de alana yönelik araştırma faaliyetleri yürütülmesi ve yayın yapma hedeflerinin diğer birimlerde de yer alması olumludur. Etkileşim teması özelinde birimlerin kurumsal kültürü yansıttıkları ve örgüt politikaları çerçevesinde hareket ettikleri, dolayısıyla da bu bağlamda çok da etkin olmadıkları ifade edilebilir.

Yükseköğretim kurumlarının çağın gerekliliklerini karşılayabilmesi için teknolojik gelişmeleri aktif takip edip uygulayabilmeleri ve fiziksel olanaklara da sahip olmaları en temel koşullar arasındadır. Akademik gelişim birimleri yönergeleri bu tema bağlamında değerlendirildiğinde çoğunlukla dijital uygulama ve teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması hedefleri konulduğu görülmektedir. Birim hedefleri uzaktan eğitim sistemleri geliştirilmesi, veri tabanlarının ve kütüphane kaynaklarının güçlendirilmesi, sınıf içi teknolojik ekipmanların yaygınlaştırılması, dijital altyapının verimli ve etkin kılınması gibi alanlara yoğunlaşmış durumdadır. Bazı birimlerin eğitsel materyal hazırlama, depolama, basma ve yayınlama gibi ek amaçlar belirlediği, paydaşlar ve diğer

kurum ve kuruluşlarla sürekli etkileşimi sağlayabilecek yazılım geliştirme gibi görevler üstlendiği de görülmektedir. Etkileşim ve teknoloji temalarını birleştirecek şekilde bazı birimlerin akreditasyon çalışmaları da yürüttüğü ve sürece teknoloji geliştirmeyi de dahil ettiği görülmektedir. Ancak fiziksel koşullar ile ilgili olarak gelişim birimlerinin herhangi bir çalışma yürütmediği, gelişim bağlamında bu koşulların etkilerinin araştırma konusu edilmediği ve bu koşulların oluşturulması ve geliştirilmesinin yükseköğretim kurumunun yapı işleri ve strateji geliştirme daire başkanlığı gibi diğer birimlerine bırakıldığı görülmektedir. Fiziksel koşullar özelinde alanyazın, akademik gelişim birimlerinin sınıf düzenlemesinden koridorların akademik disiplin alanlarına uygun şekilde tasarlanmasına, bahçe ve ortak sosyal donatıların verimli ve etkin kullanımından eğitsel materyallerin depolanma standartlarına, akademisyen ve öğrenci konforunu artıracak, sağlığını koruyacak fiziki düzenlemelerin yapılmasına, doğada yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulmasından sportif etkinliklerin eğitsel amaçlı kullanımını sağlayacak donatıların planlanmasına kadar çok geniş bir yelpazede çalışma yürütmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında akademik gelişim birimleri yönergelerinde direkt sorumluluk üstlenmeseler bile yükseköğretim kurumunun diğer birimlerine yol gösterici nitelikte ve üst makam olarak yaptırım gücü olacak şekilde planlama yapmaya yönelik maddeler eklenmesi gerekmektedir. Sanatsal faaliyetlerin ve katılımın kurum geneline yayılması, sanat eserlerinin eğitim kurumunun her alanında yer alması, sanatsal üretime imkân verecek alanlar tasarlanması ve laboratuvarlardan atölyelere kadar tüm teknik yapıların da ihtiyaç analizlerine dayalı olarak güncellenerek şekillendirilmesi sorumluluğu ve yetkisi de akademik gelişim birimlerinde olmalıdır. Dolayısıyla yükseköğretimdeki gelişim birimleri yönergelerinin ve bu birimlerin yapılandırılma mantığının yeniden gözden geçirilerek fiziksel ve teknolojik koşulları da kapsamına alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Örgüt kültürü ve politikaları bağlamında bakıldığında ise akademik gelişim birimlerine yönergelerde ciddi anlamda bir sorumluluk verilmediği ve bu boyutun görmezden gelindiği söylenebilir. Bazı birimlerde bilimsel gelişmeleri takip edebilmek amacıyla yurtiçi ve yurtdışı geziler düzenleneceği örgüt politikasının bir parçası haline getirilmeye çalışılmıştır. Yine de bu tür gezilerin finansal boyutu düşünüldüğünde akademik gelişim birimlerinin bütçe olanakları ve yetki kapsamının uygulamada bu gezileri çok da mümkün kılmadığı, bu alanda planlama yapabilecek ve yasal prosedürlere hâkim personel yetersizlikleri bulunduğu görülmektedir. Ayrıca oryantasyon programları

yürütülüyor görünse de bu programların içeriği, süresi ve veriliş yöntemi gibi çok sayıda belirsiz konu bulunmaktadır. Kurumda ortak bir kültür geliştirmek, köklü gelenekler oluşturmak, kriz anlarında aktif kalabilmek adına kaos teorilerinden de yararlanarak yönetim planlarında esnek davranabilmek, farklı fakülte, yüksekokul ve birimlerin özel koşullarına uygun sistematik çalışmalar yürütebilmek adına sistem teorileri üzerine kurulu planlar yapmak ve genel stratejik hedeflerde söz sahibi olabilmek gibi düzenlemeler akademik gelişim birimleri yönerge ve hedeflerinde yer almamaktadır. Burs, ödenek yada bütçe desteği gibi konularda bilgilendirme, yönlendirme, öğrencilerin eğitim değerlendirme ve planlama sürecine katılımı, dönüt alma, öğrenci liderliği, birimler arası deneyim paylaşımının şekil ve niteliği, araştırma konu ve izinleri hakkında destek, yasal mevzuatlar hakkında sürekli ve etkin bilgilendirme ve danışmanlık, emekli personelin deneyimlerinden faydalanabilme, uluslararası değişim programlarına katılımın artırılması gibi çok sayıda konuda akademik gelişim birimlerinin rol ve sorumluluk almalarına yönelik düzenlemeler görülmemektedir. Bu alanlar ya görmezden gelinmekte ya da diğer birimler aracılığıyla sadece var olan haliyle sürdürülmekte ve bireylerin kendi çaba ve kapasitelerine bırakılmaktadır. Dolayısıyla örgüt kültürü ve politikaları konusunda etkisiz kalan akademik gelişim birimleri gelişim düşüncesinin kurumun önemli bir unsuru haline gelmesi hususunda da etkisiz kalmaktadır.

Paydaşlar ve destek hizmetlerine yönelik temalar bağlamında akademik gelişim birimi yönergeleri nispeten daha net ifadeler içermekle birlikte kapsam olarak çok dar tutulmuş görülmektedir. Birim yönergelerinde taleplere karşılık olarak kamu ve özel kuruluşlara danışmanlık hizmeti verilebileceği, çeşitli kurs ve eğitim çalışmaları yürütülerek toplumsal gelişime de katkı sağlanabileceğine dair ifadeler yer almaktadır. Bu açıdan toplum geneline hizmet sunması yönüyle olumlu nitelikler taşısa da, sistematik olarak toplumsal değişim ve gelişim sürecini şekillendiren değişim ajanı rolleri üstlenememiş olmaları yükseköğretim kurumları ve dolayısıyla da akademik gelişim birimlerinin potansiyellerinin etkisiz ve verimsiz kullanılması anlamına gelmektedir. Ayrıca gelişim birimlerinin kitap, broşür, elektronik kaynak gibi materyaller hazırlamaları değerli olmakla birlikte tüm yükseköğretim kurumları akademik gelişim birimlerinin ortak proje ve yayınlar geliştirip dünyada örnek alınan ve model olarak sunulan yapılar haline gelebilmeleri için birlikte gelişimi içselleştirmeleri ve amaç haline getirmeleri faydalı olacaktır. Ayrıca bu birimlere paydaşlarla ilişkiler, kurum ve kuruluşlarla yürütülecek çalışmalar, satın alma, bütçe ve yetkiler anlamında kısmi de olsa

özerklik tanınması ile faaliyetlerinin nicelik ve niteliklerinin artırılması sağlanabilecektir. Akademik gelişim birimlerinin kendi gelişim süreçlerini de değerlendirme, geliştirme ve denetleme amacıyla iç değerlendirmenin ötesinde dışarıdan başka gelişim birimlerinin ve özel danışmanlık merkezlerinin de desteğine ihtiyaç duyacağı düşünüldüğünden ilgili yönergelerin kapsamlarının genişletilmesine duyulan ihtiyaç açık şekilde görülmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin belki de en az bilinen ve en az uygulama imkânı bulan, göz ardı edilen ve süreçlerin yönetiminde en çok zorlanılan gelişim alanı olarak kişisel boyut olan tema yer almaktadır. Akademisyen, gelişim uzmanı ve yöneticilerin kişisel boyutta gelişimine yönelik olarak sadece iki akademik gelişim biriminin yönergesinde ifadeler yer almakta olup bu sürecin nasıl yürütüleceği, kapsamının ne olduğu, kimler tarafından ne sıklık ve ne kadar süreyle yürütüleceği gibi birçok konu belirsiz bırakılmıştır. Alanyazın, akademik gelişim birimlerinin tüm yükseköğretim kurumu personelinin birlikte gelişimini, değişim ve ortak kültür paylaşımını vurgulamaktadır. Bu açıdan, çatışma yönetimi, liderlik becerileri, ilgi alanlarının genişletilmesi, sportif, felsefi, sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılım ve bu konularda derinlemesine bilgi ediniminin sağlanması, disiplinler arası zihinsel şemalar oluşturulması gibi çok geniş kapsamlı ve karmaşık nitelikte gelişim alanlarında aktif çalışmalar yürütülmesi, sistematik olarak kurgulanıp kurum kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmesi önem taşımaktadır. Ayrıca kişisel boyuta yönelik yürütülecek çalışmalarda yükseköğretim kurumunun farklı birimlerinden akademisyenler bahsedilen alanlara yönelik kendi disiplin alanlarındaki gelişme ve bilgileri paylaşıp aktaracakları için kurum içi etkileşim artacak, yeni bakış açıları ile çok daha farklı ilgi alanlarına yönelik yepyeni araştırma alan ve konuları ortaya çıkabilecektir. Sadece bununla kalmayıp bireyin iyi oluş halini de desteklemeye çalışan akademik gelişim düşüncesi, örgüt, birey, öğrenen ve toplum ihtiyaçları arasında denge kurma, iş ve özel hayat arasında bireyin seçime zorlanmadan kendini gerçekleştirebilmesine dönük stratejiler geliştirip çözümler üretmekle yükümlü olmasına rağmen Türkiye özelinde böyle bir anlayış gözlemlenmemekte ve yönergelerde ya da stratejik planlarda yer almamaktadır. Kraimer, Greco, Seibert ve Sargent (2019) tarafından kariyer modeli geliştirmek hedefiyle tasarlanıp gerçekleştirilen araştırma kapsamında elde edilen veriler iş ve aile yaşamı arasındaki çatışma kariyer başarısı ile negatif yönden ilişkili olarak bulmuş olup araştırma hayatta çelişen talep ve koşullara yönelik olarak proaktif olma ve iş ve aile yaşamı arasında denge kurmanın önemine yapılan vurguyla sonlanmıştır. Bu bağlamda

Türkiye özelinde akademik gelişim birimlerince kişisel boyutta yeterli desteklerin sağlamıyor oluşu ciddi bir psikososyal risk etmeni olarak varlığını sürdürmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin yönergeleri ve statüleri yetki kapsamında değerlendirildiğinde de belirsizliğin hâkim olduğu bir durum ortaya çıkmaktadır. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının organizasyon yapısı incelendiğinde akademik gelişim birimlerinin çoğunlukla rektörlük çatısı altında oluşturulduğu, bağımsız merkezlerin de ayrı bir bütçe ya da yetki kapsamının tanımlanmadığı görülmektedir. Ayrıca etkili bir gelişim süreci için akademik gelişim birimlerinin çatı yapı şeklinde kapsayıcı ana yapılanmalar olup strateji geliştirme, sağlık kültür spor daire başkanlığı, sürekli eğitim merkezi, uzaktan eğitim merkezi gibi birimlerin üstünde konumlandırılarak gerektiğinde bu birimlerin uygulama ve planlarını şekillendirebilme ve değiştirme yetkisine sahip olmaları beklenir. Buna ilaveten merkez çatı yapının altında diğer birimlerden en az birer koordinatör ve sorumlunun çalışıyor olması, eşgüdüm sağlanması ve ortak çıktılar ürettiyor olması hedeflenir. Ancak incelenen yönerge ve organizasyon şemaları, akademik gelişim birimlerinin bazı durumlarda diğer birimlerle çatışma içine girebildiği, bazı konularda yetki ve sorumluluk karmaşası yaşayabildiği, benzer etkinliklerin farklı birimlerce tekrarlanmasından dolayı zaman kaybı ve finansal kayıplara yol açabildiği, planlanan uygulamaların da gerçekleştirilememesi, izin ve onay süreçleri sebebiyle iptal edilebilmesi ya da vazgeçilmesi sonucunu doğurabildiği görülmektedir. Listede yer alan bazı akademik gelişim birimleri ise kendilerini diğer merkez ve birimlerin altında ya da eşdeğer statüde konumlandırarak o birimlerden gelen taleplere göre hareket edeceklerini ya da o birimlerin ihtiyaçlarına yönelik programlar geliştireceklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan sıkıntılı olan durum diğer birimin önceliklerinin akademik gelişim biriminin hedefleriyle ters düşüyor olmasına rağmen öncelikli kabul edilmesi halidir. Dolayısıyla, yasal süreçler ve yetki bağlamında akademik gelişim birimlerinin bütçe, planlama, statü ve eşgüdüm süreçlerinin çok daha detaylı şekilde yeniden yorumlanarak düzenlenmesi gerekmektedir.

4.2. Teori Ve Pratikte Akademik Gelişim

Araştırmanın ikinci alt amacı olan akademik gelişim uygulamalarının teoriden pratiğe dökülmesi süreci ile ilgili olarak durum aslında yetki ve sorumluluk kapsamıyla ilgili sorunlar düşünüldüğünde görünür hale gelmektedir. Üniversitelerdeki akademik gelişim ile ilişkili ya da akademik gelişimden sorumlu birimlere yönelik var olan bu

karmaşanın yansımaları yapılan görüşmede katılımcıların yanıtlarına da yansımış görülmektedir. Akademik gelişim birimleri tarafından gerçekleştirilmesi beklenen çeşitli etkinlik ve stratejilere yönelik yöneltilen sorulara katılımcılar tarafından verilen yanıtlardan bazıları bu durumu göstermektedir; katılımcı gizliliğini korumak adına takma isimler ile aktarım yapılmıştır:

“...yani tam emin değilim ama sanırım strateji geliştirmenin görevi olmalı...Bizde onlar yürütüyor bu süreçleri, ne kadar etkili bilmiyorum ama en azından onlar yapıyor olmalı...” (U. Esra)²

“...bildiğim kadarıyla böyle uygulamalar yapılıyor. Sağlık kültür spor dairesi, daire başkanlığı yani. Onlar yapıyorlar. Gerçi, öğrenciler için yapılıyor sadece. Bize yönelik bir şey bilmiyorum...” (A. Erhan)

“Eğitimle ilgili kararlarda, yani etkinlikleri seçerken, planlaması gibi her süreci mükemmeliyet merkezi yapıyor olmalı. Onlar gerçekleştiriyor diye biliyorum ama tam emin değilim.” (U. Seda)

Benzer birçok yanıt, gelişim uzmanları da dahil olmak üzere sistemde belirsizliğin yüksek boyutta olduğunu, hangi birimin hangi alanda sorumluluk ve yetki sahibi olduğunu bilinmediği, eşgüdüm konusunda ciddi sorunlar bulunup çeşitli düzeyde birimler arasında rol ve yetki çatışması ile sonuçlanan yapısal bir soruna işaret etmektedir. Yapısal sorunların ötesinde katılımcıların birçoğu sunulan eğitimlerin niteliğinin yetersizliği veya sadece bürokratik birer görev niteliğiyle sunulmuş olmasından da şikayetçi görünmektedir. Gelişim birimlerinin kendilerini geliştirebilecekleri, ihtiyaç analizleri gerçekleştirebilecekleri ve sundukları hizmetlerin denetlenebileceği bir yapı çoğunlukla bulunmadığından akademisyen ve uzman beklentileri karşılanamamaktadır:

“Rutin, zorunlu bir eğitim var, eğitimcilerin eğitimi. Bu, ben ilk başladığımda zorunluydu, 2-3 yıl sonra zorunluluktan kaldırıldı, dolayısıyla ben bundan muaf oldum. Çok yanlış bir durumdu... sonra bu tekrar geldi. Bunu aldım ama hani, sana ne kadar faydası var, senin öğrenciye faydanı ne kadar ortaya çıkarabilecek? Tamamen online bir eğitim, yazılısal bir süreç, testi vesairesi, geçtim oldu bitti.” (Y. Beril)

Boud ve Brew (2013) tarafından akademik gelişim konseptine yönelik gerçekleştirilen araştırma kapsamında elde edilen veriler akademik gelişim sisteminin kurgulanışındaki hatadan dolayı akademik gelişim uzmanları ve akademisyenlerin iki farklı çalışma alanı şeklinde iş gerçekleştirmektedirler. Yazarlar akademik gelişim

²Bu bölümden itibaren akademik gelişim uzmanları için “U.”, akademisyenler için “A.” ve yöneticiler için “Y.” Kısaltması kullanılmıştır.

uzmanlarının öncelikli olarak kurumlarına karşı sorumlu olmalarından dolayı akademisyenlerin karşılaştıkları zorlukları bilmedikleri ve kurumsal politikaların hayata geçirilmesine odaklanmak zorunda kaldıklarını öne sürmektedirler. Sonuçta elde edilen gelişim süreci ise ne uzmanları ne de akademisyenleri tatmi etmekte, modelin tamamen değiştirilmesi gereğini doğurmaktadır. Dolayısıyla pratik temelli bir gelişim süreci kurgulanmalı, akademisyenlerin değil uygulamanın mükemmelleştirilmesine çalışılmalıdır. Bu bağlamda akademisyen ve uzman beklentilerinin karşılanamaması olgusu her iki araştırmanın da ortak bulgusu olup sisteme dair daha derin araştırma ile sebeplerinin incelenmesi gerekmektedir.

Benzer bir diğer niteliksel sorun verilen eğitimlerin içerik ve etkinliği ile ilgili olarak görülmektedir. Görüşmeye katılan akademisyen, yönetici ve uzmanların neredeyse tamamı araştırmacılık becerilerine yönelik olarak kendilerine kurumları tarafından hiçbir eğitim verilmediğini belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu araştırmacılık becerileri, bütçe bulma, yayın yapma gibi akademik hayatın temel taşları sayılabilecek konularda zorluklarla karşılaştıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu tarz becerilerin zaman içinde bireysel çabalarla edinildiğini, kurumdan destek görülmediği hatta destek taleplerine de olumsuz yanıtlar alabildiklerini (A. Cihan, A. Dilek, U. Seda) eklemiştir. Akademik gelişim birimleri ve diğer birimler araştırmacılık becerilerinin lisansüstü eğitim sürecinde edinilmesi gereken beceriler olarak yorumlamakta, bireysel çabalarla çözülmesi gereken ve güncellenmeye ihtiyaç görülmeyen bir alan olarak yorumlamaktadırlar. Akademik hayatın bir diğer temel taşı olan eğiticilik rolü bağlamında sunulan eğitim hizmetleri konusunda da yoğun eleştiriler göze çarpmaktadır. Katılımcılardan sadece biri (U. Derya) eğiticilik rolü bağlamında akademiye yeni katılan akademisyenlere yönelik daha geniş çaplı bir programın (Akademik Gelişim Programı/AGEP) içinde bir modül olarak pedagojik ilkelere yönelik eğitim verildiğini ifade ederken katılımcıların çoğunluğu böyle bir desteğin ya da eğitimin verilmediğini ancak sık sık ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Eğiticilik rolüne ilişkin eğitim hizmeti verildiğini belirten katılımcılar (A. Koray, A. Kemal, A.Şule) ise bu eğitimlerin seminerler şeklinde olduğunu, alan uzmanlarının düzenlediği bu etkinliklerin sistematik olmayıp sadece ilgili uzmanların / akademisyenlerin akademik gereklilikler dolayısıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Görüşmede yer alan uzmanların tamamı kendilerine pedagojik ilkeler konusunda eğitim talepleri geldiğini belirtmekte, formasyon eğitimini tamamlamış akademisyenlerin bile özellikle pratik

uygulamalar görme ihtiyacı duyduklarını, bilgilerin güncellenerek daha aktif bir atölye çalışması benzeri deneyimlere ihtiyaç duyduklarını eklemektedirler. Eğitcilik rollerinin geliştirilmesi bağlamında olumlu anlamda ayrıışan fakülteler de görölmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde tıp fakültelerinin diğ er birimlerden ayrıştığı, kendi gelenek ve sistemlerini oluşturmaya yöneldikleri görölmektedir:

“Bizim merkez ikiye ayrılmış durumda. Bir eğitimle ilgili boyutu var. [...] Bir de araştırma bölümü var. Biz daha çok eğitimlik rolü üzerine çalışıyoruz. Onlar da araştırmacılık. Üniversitemizde yaklaşık 8 yıldır böyle bir merkez var. [...] Bu merkezde kişisel boyutta bir eğitim yok. Biraz tıp fakültesini ayrı tutabilirim ama. Biraz daha eğitici gelişim programları çerçevesinde programları var. [...] Genelde tıp eğitimi anabilim dalı olan fakültelerde yapıyor bunlar.” (U. Esra)

Araştırmanın bu boyuta yönelik bulguları alanyazında ortaya çıkan bulgularla örtüşüyor görönmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi bağlamında akademisyenlerin destek ihtiyaçlarının bulunduğı sonucu Köksoy ve Saraç (1998)’ın akademisyenlerin pedagojik ilkeler konusunda bilgi birikimini sınıfta öğrenci karşısında yaşayarak öğrenme ve deneyim yoluyla edinme durumunda kaldıkları çıkarımıyla uyumludur. Benzer şekilde Yaman (2002) da akademisyenlerin lisansütü çalışmaları sırasında karşılaştıkları öğretim üyelerini gözlemleyerek edindikleri deneyimlere dayanmaları beklentisi bulunduğı sonucu araştırmanın pedagojik formasyon eğitimi beklentileri bulunduğı sonucunu destekler niteliktedir.

Benzer bir sorunlu alan olarak katılımcılardan kişisel boyutta iletişim becerileri, liderlik, çatışma yönetimi gibi konulara yönelik gelen yanıtların tamamı olumsuz olup, tıp fakülteleri haricinde tüm katılımcılar sistematik olarak kişisel gelişime yönelik herhangi bir destek ya da eğitim sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Bu boyut açısından ön plana çıkan genel düşünce köklü tabir edilen üniversitelerde yerleşik bir kültürün olduğı, işleyen geleneklerin kişileri şekillendirdiğı ve dolayısıyla informal yollardan bu gelişimin kendiliğinden gerçekleştiğı yönündedir. Akademik gelişim açısından bakıldığında ise bu informal süreçlerin içinde yer alınmaması, yol göstericilik ve öncülük edilmeyişi problem alanlarından bir diğ eri olarak ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde katılımcıların tamamı akademik gelişim birimlerinin akademik özerklik, çalışma koşulları, kariyer basamakları ve özlük hakları gibi konularda çalışmalar yürütmedikleri ya da yasal veya yapısal şartları gereğı bu alanlarda etkili politikalar geliştirme, uygulama ya da araştırma yapma konusunda etkili olmalarının mümkün olmadığı görüşündedirler. Dolayısıyla bu

birimlerin yasal statüleri ve yapısal özellikleri akademik gelişimin tam anlamıyla desteklenebilmesi adına uygun olmayıp salt eğiticilik rolünün kısmi olarak desteklenmesiyle sınırlandırılmaya çalışılmış izlenimi uyandırmaktadır.

Akademik gelişim birimleri açısından sorun alanı olan birçok konuda çözüm üretmek adına bireylerin ve yöneticilerin sorumluluk üstlendiği, inisiyatif alarak kurum kültürüne yön verdiği görüşme sonuçlarından çıkan önemli bulgulardan bir diğeridir. Her ne kadar araştırmacılık becerileri anlamında akademik destek sağlanmıyor görünse de ulusal ve uluslararası etkinliklere katılım konusunda kurum yöneticilerinin bireysel olarak yönlendiricilik rolü üstlenebildikleri görülmektedir. Akademik gelişim birimi bulunmayan bir üniversitede meslek yüksekokulunda görevli bir akademisyen “Müdürümüz bu konularda hassastı; bize yabancı etkinlikleri filan hep duyurup katılmamız için yönlendirir, bütçe filan konusunda fikir verirdi. Ama emekli olunca o işler de bitti.” (A. Hakan) demektedir. Yine birçok katılımcı kurum kültürünün daha çok yöneticilerin bireysel özellikleriyle şekillendiğine vurgu yapmakta, dolayısıyla gelişim düşüncesi açısından bakıldığında sistematik uygulamaların yer almayışı bir anlamda keyfi bir yaklaşım tarzını ve yöneticinin tercihine bırakılmış bir akademik gelişim atmosferini beraberinde getirmektedir.

Akademik hayatın bir diğer önemli sacayağı olarak deneyimlerin paylaşılması, multidisipliner bir anlayış, iş birliği ve takım çalışması kültürünün hâkim olması düşünülebilir. Akademik gelişim birimlerinin bu alanda altyapı, rehberlik, sistematik uygulamalar ve fırsatlar yaratarak katkı sağlamaları beklenmektedir. Buradan hareketle Dickfos (2019)’un “uygudemisyen” kavramı önem taşımaktadır. Yazara göre hem uygulayıcı hem de araştırmacı konumunda olan akademisyenler için yaşanan deneyimlerin ilk elden tartışılması, öğrenci, akademisyen, idari personel ve uygulamacıların diğer paydaşlarla ilişkilerinin de gözlemlenmesi yoluyla sağlanan katkılar işe alınabilirliği artırmakta, akademisyenlerin teoriyi pratikte görme şansına erişmesini sağlamakta ve daha uygun içerikler geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla uygudemisyen yetiştirme düşüncesine uygun planlı ve sistematik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Araştırma bulguları Türkiye’deki akademik gelişim birimlerince kapsayıcı çalışmalar ve planlar yapılmadığını ortaya koymakta ve Dickfos’un uygudemisyen önerisinin bu bağlamda önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Atölye çalışmaları gibi sistematik etkinlikler yoluyla tüm birimler arası etkileşimin artırılması ortak bulgulardandır. Katılımcıların

kapsayıcılık bağlamında verdiği yanıtlar temelde sistematik bir yaklaşımın olmadığı, desteklenen bir iş birliği kültürü oluşturma çabası bulunmadığı ve disiplinler ya da akademisyenler arası etkileşimlerin bireylerin tercihlerine bırakılmış olduğunu göstermektedir:

“Bizde de en büyük eksiğin iş birliği olduğunu söylemiştim. Dolayısıyla takım çalışmasının önemine varamıyoruz biz. [...] Hiçbir işi tek başınıza yapmıyorsunuz. Öğrencilerimizin karşılaştığı dünya da bu. Takım çalışmasını biz benimsersek onlar da benimserler. Biz benimseyemediğimiz için şu an onlara veremiyoruz. Dolayısıyla ben bu konuda biraz daha disiplinler arası katılıma değer verilmesi, farklı görüşlere değer verilmesi, [...] bu işten siz anlamazsınız yaklaşımını çok kısıtlayıcı buluyorum. Artık o sınırlar yok global dünyada.” (Y. Beril)

“Bu dönem biraz daha takım çalışmasına ihtiyacımız var bireysel çalışmadan ziyade. Çünkü o kısmı yaşıyoruz yeterince, akademisyenler olarak yaşıyoruz. Daha çok topluma hizmet ve grup çalışması, birlikte grupça hareket etme olayına yönelmemiz lazım çünkü değişim bireylerin de katkılarıyla oluyor fakat daha çok grupça istendiğinde yaratılabilir.” (U. Seda)

Görüşmelerden elde edilen bu bilgiler ışığında araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak akademik gelişim plan ve uygulamalarının hedeflenen şekilde pratiğe dökülemediği, değişim ve gelişim sürecinin kesintili ve çalkantılı olduğu sonucu çıkartılabilir. Katılımcıların yorumları kurum kültürünün değişimi ve gelişimi desteklemediği ya da tam anlamıyla benimsemediği koşullarda farklı güç odaklarının baskın geldiği, bazen yasal ve zorlayıcı güçler üzerinden işlerin yürütülmeye çalışıldığı, bazen karizmatik güçler ile etkinliklerin uygulamaya konmaya çalışılıp bireysel çabalarla başarı peşinde koşulduğu, uzmanlık ve bilgi gücünün ise çoğunlukla göz ardı edildiği yönündedir. Yine benzer bir sorun birimler arası iletişim ve eşgüdümde de görülmekte, katılımcı yorumlarından da görülebileceği gibi hangi etkinliğin kim tarafından yapıldığı, hangi birimin sorumlu olduğu ya da yapılıp yapılmadığı konusunda net bilgilere erişemedikleri anlaşılmaktadır. Kotter’ın değişim modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde akademik gelişim birimleri ve yönetim kademeleri tarafından henüz ilk basamakta yeterli çabanın sergilenmediği ve çok da başarılı olmayan bir süreç yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Akademik personel arasında akademik gelişim sürecinin hızlandırılmasına yönelik olarak aciliyet duygusu yaratılamamış görünmektedir. Görüşme katılımcılarından üçü kurumlarında akademik gelişime yönelik bir birim

bulunduğundan haberdar olmadıklarını belirtirken, sekiz katılımcı ise bu birimlerin tam anlamıyla ne yaptıkları konusunda fikirleri bulunmadığını belirtmişlerdir. Durumu daha vahim kılan ise görüşmeye katılan tüm uzmanların kendi birimleri haricindeki akademik gelişim sürecine katkı sunabilecek diğer birimlerin ne yaptıkları konusunda tam bir hakimiyete veya bilgiye erişemiyor olmalarıdır. Bu durum akademik gelişim bağlamında güçlü koalisyonların da oluşturulamadığını, gelişim birimlerinin birliktelik sergileyemediğini ve koordinasyon konusunda yeterli altyapının bulunmadığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla akademik gelişim plan ve uygulamalarının pratiğe dökülmesinde sürecin kesikli ilerlediği, parçalardan bütüne ulaşamadığı, farklı uygulama ve modellerin aynı anda farklı birimlerce denendiği ve etkin bir düzenin oluşturulamadığı öne sürülebilir.

Akademik gelişim çalışmaları kapsamında yürütülen etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de sorunlar ile karşılaşıldığı görülmektedir. Akademik gelişim etkinliklerine katılım sağlanması konusunda farklı birimlerin farklı tutumlar sergilediği, kimi birimlerce bu etkinliklere katılımların sınırlandırılmaya çalışıldığı veya kolaylaştırıcı önlemler alınmadığı ifade edilmiştir (Y. Mert, A. Zeynep, A. Koray, A. Dilek). Gelişim uzmanları etkinlik planlaması yaparken katılımcı gruplarını, katılım süre ve zamanlarını, etkinlik gerçekleştirilecek fiziki mekanları çok sayıda farklı birime göre düşünerek oluşturmak zorunda kalmakta, yetersiz kaynaklar sebebiyle etkinlikler istenen verime ulaşamamaktadır (U. Mustafa, U. Derya, U. Seda). Ayrıca bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde de farklı birimlerden aynı anda etkinliğe katılan akademisyenlerin çeşitli sebeplerle çekingen davrandıkları, birimler arasında etkileşimin azlığı nedeniyle birbirlerine mesafeli oldukları ve bu sebeple etkinliğin uzun bir bölümünün samimi bir atmosfer oluşturmaya ayrılmak zorunda kaldığı görülmektedir. Etkinliğin amacının açıklanması, süreçler, detaylar gibi konuların anlatılması gibi diğer iş ve işlemler de etkinlik süresini kısaltmakta, verimi azaltmaktadır. Altyapının yetersizliğinden kaynaklanan bu durumlar yönergeler ile çözümlenmesi beklenmeyen, daha çok birimlerin daha işlevsel sistemler kurabilmesiyle çözülecek süreç sorunları olup bu etkinliklerin değerlendirilmesi de yine süreç yönetimi ile ilişkili görünmektedir. Araştırmaya katılan tüm gelişim uzmanları akademik gelişim uygulamalarının değerlendirme süreç ve sonuçlarına odaklanan etkinlik katılımcılarının bu çalışmaların amacından ve aktarmaya çalıştığı mesajdan koparak sonuca yöneldikleri ve bu etkinlikleri özgeçmişlerine ekleyebilecekleri birer veri olarak görmelerinden duydukları

rahatsızlıkları belirtmişlerdir. Her ne kadar daha derin bir amaç ile planlanmış olsa da, akademik gelişime yönelik etkinliklerin uygulanma süreçlerinin de daha detaylı planlanması gerekmektedir. Alanyazındaki araştırmalar da kısmen bu bulguları destekler niteliktedir. Jacob vd. (2019) tarafından yapılan araştırma kapsamında öncü üniversitelerdeki akademik gelişim birimlerinin nitelikleri arasında genel programlar yerine her birim ya da kişiye özgü programlar geliştirilmesi yer almakta ve ödül sistemi önerilmektedir. Birimler arasındaki etkileşim bağlamında bu araştırmada elde edilen veriler de ortak programların istenilen sonucu doğurmadığını göstermesi yönüyle ilgili araştırma sonuçlarıyla örtüşüyor görünmektedir.

Akademik gelişim uygulamalarının sistematik bir şekilde ve sağlam bir gelenek şeklinde yürütülebilmesi, değişen koşulların kolaylıkla bu uygulamaları etkileyememesi de önemli bir ayrıntı olarak görülmektedir. Görüşme katılımcıları (Y. Beril, U. Seda, A. Koray) özellikle bütçe desteği gibi konularda kurumun farklı zaman aralıklarında farklı tutumlar sergilediğini ve bu değişimin araştırma konusu seçimi, finansal destek sağlamak ve bürokratik işlemler bağlamında kendilerini zorlar ve kaliteyi düşürür bir şekilde dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca BAP projelerine katılım, bu projelerin içeriğinin daha titiz ve sınırlayıcı bir anlayışla incelenmesi ve içeriğe göre desteklerin verilmesi gibi farklı tutumların 15 Temmuz darbe girişimi sonrası çok arttığını ve ciddi zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda birimlerin güçlü ve köklü gelenekler oluşturamamış olmaları ve tutarlı bir duruş sergileyemiyor olmaları da akademik gelişim sistemindeki sorunlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Johnston (2017)'ın akademik gelişim birimlerinin etkili olabilmesi adına sadece bireysel destek değil aynı zamanda örgütsel politika odaklı da çalışmaları gerektiği önerisi bu açıdan anlamlıdır. Ona göre bu birimler karar alma mekanizmalarında da etkili olmalı ve daha güçlü olabilmek adına lobi faaliyetleri yürütmelidirler. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında elde edilen olumsuz hızlı değişimlerin ve güç odağına göre şekillenen uygulamaların yaşandığı bulgusu ilgili araştırmada belirtilen güçsüzlük boyutuna bir örnek olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademik gelişim düşüncesinin en temel özelliklerinden biri olan kapsayıcılık ve geniş katılım niteliği, öğrencilerin ve emekli personelin de eğitim öğretim süreçlerinin dinamik birer parçaları olmasını gerektirmekte ve dolayısıyla akademik gelişim birimleri de bu boyutlara yönelik çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Akademik gelişim birimi yönergelerinde bu bağlamda maddeler yer alması olumlu olmakla beraber sürecin nasıl

işletildiği de anlam taşımaktadır. Öğrencilerin eğitim planlama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde etkin yer almaları konusunda görüşme katılımcıları olumsuz yanıtlar vermiş olup bu anlamda sadece dönem sonu gibi zamanlarda gerçekleştirilen ders değerlendirme anketleri olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve akademisyenlerin öğrencilerin ders içeriği, yöntem ve hedefleri planlama sürecinde yer almalarını çoğunlukla iş süreçlerini gereksiz uzatma olarak gördükleri ancak öte yandan öğrencilerin diğer taleplerine yönelik olarak kurum yöneticilerinin bireysel tutumlarının belirleyici olduğu ve bu tutumların genellikle öğrencilerin taleplerine olumlu yaklaşma şeklinde olduğu ifade edilmektedir. Buradan hareketle öğrenci taleplerinin özellikle sosyal etkinlikler yönünde geldiğinde artı ve eksileri çok da değerlendirilmeden akademik gelişim sürecini sekteye uğratabilecek boyutta olumlu karşılandığı ancak akademik gelişimin gerekliliklerinden olup hedefler arasında yer alsa bile eğitim öğretim planlama süreçlerinde öğrencilerin göz ardı edildiği görülmektedir. Emekli personelin deneyimlerinden yararlanmak adına sistematik çalışmaların bulunmadığı, herhangi bir altyapı oluşturulmadığı da görülmekle beraber yine bu konuda fakülte ve yüksekokul gibi birim yöneticilerinin yaklaşımlarının belirleyici olduğu, fiziki olanakların elverdiği ölçüde emekli personelin odalarının kapatılmayarak kurumla ilişkilerinin devam ettirilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Akademisyenlerin motivasyon kaynaklarına yönelik yapılan incelemelerde çoğunlukla maddi ödüllerle güdülenmedikleri, daha çok manevi anlamda teşvikleri tercih ettikleri görülmektedir. Herzberg'in motivasyon-hijyen faktörleri teorisi çerçevesinde ele alındığında akademik personel maaş koşullarının iyi olmasıyla tatmin olmamakta, sadece huzursuzluk hissetmemektedir. Tatmin boyutunda başarılarının takdir edilmesi, çeşitli idari görevler ya da sorumluluklar üstlenmesi, bütçe ya da izin gibi bazı konularda destekler ve kolaylaştırıcı önlemler sağlanması gibi farklı boyutlar ön plana çıkmaktadır. Akademik gelişim etkinliklerine katılım ve sonuçları konusunda da benzer beklentiler içinde bulunan akademisyenlerin bu etkinlikler sonucu pozitif pekiştireçlere, ödül olmasa da teşvik niteliğinde motivasyonel faktörlerin sunulmasına ihtiyaçları olmaktadır. Görüşme katılımcıları farklı öğeler üzerinden motivasyonel destekler sunulmasının olumlu olacağı görüşlerini paylaşmaktadırlar. Ancak akademik gelişim uygulamaları sonucunda bu tür faaliyetler, teşvik ya da destekler sunulmadığı görülmektedir.

4.3. Akademik Gelişim Uygulamalarının Katkıları

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında akademik gelişim uygulamalarının akademik, kişisel, örgütsel, profesyonel boyutlarda ulusal ve uluslararası düzeyde sunabildiği katkıların incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda en olumlu katkının ulusal ve uluslararası düzeyde derecelendirme kuruluşlarına yönelik olarak yürütülen çalışmalardan geldiği öne sürülebilir. Dünya sıralamalarında yer almaya yönelik çalışmalar yürüten birimler, akademisyenlerin araştırmacılık yönlerinin geliştirilmesi, yayın sayılarının ve kalitesinin artırılması, çok uluslu öğrenci gruplarının artması gibi konularda çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmalar sonucunda dolaylı olarak eğitim kalitesinin ve kurumun genel başarısının artması sağlanmaktadır. Ayrıca gelişim süreçleri uluslararasılaşma gibi çabaları da beraberinde getirerek bilimsel araştırma çerçevesinin capını genişletmektedir. Ancak akademik gelişim birimlerinin Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki statüsü ve yapısı nedeniyle hangi etkinlik, uygulama, eğitim, proje ya da benzeri çalışmanın bu birimlerce gerçekleştirildiğinin, hangi stratejik hedeflerin bu birimlerin sorumluluk ve yetki alanında olduğunun belirlenmesi oldukça güçtür. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarınca yayınlanan stratejik plan ve faaliyet raporlarının incelenmesi ile genel bir fikir edinilse bile, raporların büyük bir bölümü idari faaliyetlere ayrılmış olduğu ve kurumların büyük çoğunluğu birimlerin faaliyetlerine yönelik rapor ve verileri paylaşmadığı ya da ayrı olarak belirtilmediği için sadece akademik gelişim birimlerinin erişilebilen raporları üzerinden sınırlı bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin gerçekleştirdiği faaliyetler ve dolayısıyla da alana sunmuş olduğu katkılar açısından en kapsamlı verileri sunan birimlerden biri Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin akademik gelişim birimidir. Birim, 2022 yılı faaliyet raporunda gerçekleştirilen etkinlikleri “1 üniversite-sanayi iş birliği” ve “41 seminer, 350 oturum bireysel destek, 35 birebir akademik destek, 2 öğrencilere akademik destek programı, 9 uygulamalı grup etkinliği, öğretim üyelerine yönelik 3 program, 27 öğretim üyesi eğitim danışmanlığı” olarak bildirmektedir. Ayrıca üniversite genelinde uygulanan “AGEP” programı çerçevesinde çok sayıda akademisyene mesleğe uyum desteği sağlanmış, diğer merkezler aracılığıyla da akademik gelişime katkı sağlayabilecek çok sayıda kurs, seminer, etkinlik ve online eğitim verilmiştir. Benzer bir veri Maltepe Üniversitesi akademik gelişim birimi tarafından sağlanmış olup birim çalışmalarını daha çok çevrimiçi eğitim niteliğinde olduğu, iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinden araştırma yöntem ve

tekniklerine, veri tabanları kullanımından yaratıcı drama üzerine atölye çalışmalarına kadar çeşitlendirildiği görülmektedir. Ancak birim tarafından katılımcı sayısı ve içerikle ilgili detaylar paylaşılmamıştır. Aydın Üniversitesi'nde yer alan iki farklı birim etkinlikleri incelendiğinde ise çok sayıda yayın, bir proje ve birkaç eğitim göze çarpmaktadır. İlgili yükseköğretim kurumunda da akademik gelişim alanına giren ancak farklı birimlerce yürütülen çok sayıda çalışma diğer birimlerce gerçekleştirilmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nin akademik gelişim ile ilişkili birimi tarafından paylaşılan 2022 yılı faaliyet raporuna göre ise düzenlenen kurs, eğitim, sertifika programı gibi etkinliklerin sayısı 53 olup birim ayrıca iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri, çok sayıda kamu kurumuna sınav hazırlama hizmeti ve uygulaması gerçekleştirmiş ancak yeterli katılımcı olmayışı nedeniyle bazı faaliyetlerini gerçekleştirememiştir. Bahçeşehir Üniversitesi 2021-2022 yılı birim faaliyet raporunda ise gerçekleştirilen etkinlikler idari personel İngilizce kursları, oryantasyon eğitimi, ilkyardım sertifikası eğitimleri, takım çalışması eğitimleri, liderlik eğitimleri ve fakülte buluşmaları başlıkları olarak yer almıştır.

Akademik gelişim faaliyetlerinin sunduğu katkılar kısa vadede kolay gözlemlenebilirken uzun vadeli katkıları için çok daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yine de birimlerin faaliyet raporları ve görüşme katılımcılarından elde edilen veriler çeşitli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda en büyük katkının ve etkinin eğitim ve öğretim temasında sağlandığı söylenebilir. Faaliyet raporları eğitimde başarı düzeyinin arttığını, uluslararası öğrenci sayılarının yükseldiğini ve derecelendirme listelerinde kurumların yerinin sağlamlaştığı ya da yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmacılık becerileri anlamında sunulan destekler ile yayın kalite, sıklık ve etkisi yükselmekte, dolaylı olarak da yükseköğretim kurumunun tanınırlık ve saygınlığı olumlu yönde etkilenmektedir. Faaliyet raporları verileri yayın kalite ve sayısındaki artışı destekler niteliktedir. Araştırma bulguları yayın sayılarında artışı destekler nitelikte olsa da araştırmacılık becerileri, yayın yapma ve destek bulma konusunda gelişim birimlerince tatmin edici destekler sunulmadığını göstermektedir. Bu bağlamda Nastesjo (2020)'nin bulguları araştırmanın bu boyutuyla kısmen örtüşür niteliktedir. Araştırmacıya göre mevcut araştırma değerlendirme kriterleri konusunda akademisyenler yeterince destek bulamamakta, araştırmalarının içeriğine yönelik danışmanlık hizmeti alamamaktadırlar; bu yüzden akademisyenler yaptıkları araştırmalarda yayın konusunda yetkili değerlendirmeciyi memnun etmeye yönelik çabalar içine girmekte ve araştırmalarını bu amaca göre şekillendirmektedirler. Yeterli destek konusundaki bulgular her iki araştırma

kapsamında örtüşüyor görünse de, akademisyenlerin değerlendirmeciye memnun etmeye yönelik çaba içine girdiklerine dair veriye ulaşılmamıştır.

Mesleki becerilerin gelişimine yönelik sağlanan destekler ile profesyonel boyutta ilerlemeler sağlanabilmekte, farklı öğretim yöntemlerine hakimiyet artmakta, bu sayede de mezun kalitesi artırılabilir. Katkı anlamında akademik gelişim birimlerinin en zayıf olduğu alan kişisel boyut olarak görülmektedir. Katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine yönelik genel yorumları şu şekilde olmuştur:

“...yani araştırma konusu, yayın, makale filan, bunları zaman içinde çözüyorsun da, proje konusundaki destekleri keşke bir on yıl önce görseymişim, yani bugün her şey çok daha farklı olurdu.”. (A. Ahmet)

“Valla kişisel olarak pek bir şey kazandığım söylenemez herhalde...şöyle bir düşününce; ...herhalde arkadaş çevresi derim, sosyal ilişkiler. Çevrem genişledi diyebilirim bu etkinliklerde.”. (A. Elif)

“Bazen konuyu nasıl anlatacağımı, nasıl aktaracağımı düşünür, alternatif yollar bulmaya çalışırdım. Öğretim yöntemleri ile ilgili seminerler, kurslar; ...; bunların çok faydası oluyor.”. (A. Defne)

“Üzücü ama hiçbir konuda katkı sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Eğitim sisteminin amacının kaliteli çıktı vermek olduğunu düşünmüyorum artık. Sınıfta öğrenciler tarafından tehdit edilir hale geldik, hangi katkı olacak ki. Ne istek kaldı ne bir şey...” (A. Dilek)

Katılımcıların büyük çoğunluğu (8 akademisyen, 3 uzman, 3 yönetici) akademik gelişim bağlamında meslek hayatlarının bir bölümünde araştırmacılık becerileri, eğitici rolleri ve bu rolle ilişkili konularda, yasal mevzuatlar ve kariyer desteği alanlarında yardıma ve yol göstericiliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda eğitim öğretim temalı gelişim etkinliklerinin güncel yaklaşımları takip etme, bilinçlenme ve güncellenme anlamında katkı sağladığını ifade eden katılımcıların neredeyse tamamı (bir yönetici haricinde) eğitim hizmetlerinin verilmiş şeklini eleştirmiş, uygulama örneklerinin artırılması ve yaşayarak öğrenme süreçlerinin işin içine dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine tüm katılımcılar araştırma teması bağlamında da verilen tüm hizmetlerin katkı sağladığını ancak desteklerin yetersiz olduğunu, araştırma yöntem ve teknikleri konusunda eğitimin lisansüstü süreçlerde tamamlanmış olduğu varsayımıyla bu konulara üstünkörü değinilerek yeterli önemin verilmediğini ifade etmiş, bir katılımcı ise bu temaya yönelik hiçbir destek alamadığını ve kurumunun taleplere de olumsuz yanıt verdiğini eklemiştir. Diğer taraftan, katılımcıların tamamı verilen eğitim, hizmet ve

danışmanlıkların nitelik, sıklık, tarz ve niceliğinin birim yöneticilerinin kişisel tercihlerine kısmen de olsa bırakılmış olmasından şikâyet etmekte, sistematik olarak yürütülmeyen çalışmaların yöneticinin kişisel özelliklerine göre şekillenmesinden dolayı birçok konuda yeterli destek alamadıklarını ifade etmektedirler.

Kurumsal politikaların belirlenmesi, özlük hakları, çalışma koşulları, maaş, kariyer basamakları ve emeklilik koşulları gibi konularda akademik gelişim birimlerinin yapısal özellikleri, yasal durumları, personel yetersizliği ve yetki kapsamı gibi çok çeşitli koşullar sebebiyle etkisiz ve sessiz kaldıkları söylenebilir. Katılımcılardan Y. Mert, “yasal olarak yapabilecekleri çok da bir şey yok; yani daha üst kademelerin çözmesi gereken sorunlar bunlar. Özlük hakları, özerklik, politikalar...bunlar başka bir boyut sanki” diyerek durumu aktarırken, A. Zeynep ise “bu bahsettikleriniz eğitim sisteminin yeniden kurgulanması demek, en baştan sistemi değiştirmek, yeni bir düzen kurmak demek” şeklinde ifade ederek akademik gelişim birimlerinin bu bağlamda bir katkı sunamadıklarını ve böyle bir beklentinin gerçekçi olmadığını öne sürmüştür. Benzer bir durumla örgüt kültürü bağlamında da karşılaşılmakta, 7 akademisyen ve 4 uzman takım çalışması ruhunun artırılması, ekip olarak gelişmek ve disiplinler arası etkileşimin sadece kendi kurumları özelinde değil, tüm yükseköğretim kurumları arasında böyle bir dinamiğin ortak bir hedef olması gerektiğini belirtirken, 2 yönetici ise artık bireysel çabaların ve bireysel ilerlemenin peşinde koşulması gereken bir çağda olunduğu ve bunun değiştirilmesinin çok zor olacağını savunmuşlardır. Buradan hareketle alanyazına bakıldığında ortak bir kültür, disiplinler arası ve kurumlar arası ortak program ve ortak hedefler paylaşan kurumların sayısının arttığı, Bologna süreci gibi süreçler aracılığıyla bu dinamiklerin pekiştirilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde, zorlu bir süreç olabilse de daha kapsayıcı bir sistemin imkânsız olmadığı öne sürülebilir. Ferman (2002)’ in araştırma bulguları da ilgili verileri destekler niteliktedir. Araştırmacı Avusturya’daki akademisyenlerle yürüttüğü çalışma kapsamında akademisyenlerin akademik gelişime ilişkin olarak atölye çalışmalarını faydalı buldukları, özellikle kolektif çalışmaları daha iyi buldukları ve eğitsel tasarımcılarla yürütülen çalışmalardan en fazla katkıyı edindikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın odak noktası bu faaliyetlerin ortak bir paylaşım kültürü ve kolektif anlayışla gerçekleştirilmesi olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında da katılımcıların büyük çoğunluğu ortak bir kültür ve paylaşımcı, etkileşimli ve takım ruhuna sahip bir örgüt kültürü talep etmektedirler.

Akademik gelişim birimlerinin örgüt kültürü bağlamında daha geniş anlamda çalışmalar yürütmeleri de görüşme katılımcılarının beklentileri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda gelişim birimleri ve yürüttükleri faaliyetlerin alana direkt olmasa da dolaylı katkılar sağladığı öne sürülebilir. Her ne kadar politik sebepler ya da bilim üretme pratiğinin değişmesi gibi etkenler sonucu benimsenen kültür öğelerinin zamanla erozyona uğradığı düşünülse de, özgür düşüncenin savunulması, istenilen sorunun sorulabilmesi özgürlüğü en önemli değerler arasındaki yerini korumaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki bu anlamda yaşanan etkileşimin getirdiği canlılık aynı zamanda kuruma yönelik bağlılık hislerini güçlendirmekte, aidiyet duygusu geliştirmektedir. Y. Mert “teknik bağlılığın ötesine geçecek birtakım bağlılık türlerini geliştirmesi lazım üniversitenin” sözleriyle akademik gelişim birimlerinin gelenek oluşturmadaki rollerine göndermede bulunmakta, birimler arası etkileşim sayesinde kurum içi canlılığın düşünsel hayata da yansıtacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla gelişim birimlerinin salt kurum içi iletişimi güçlendirme çalışmaları ile bile gelenekler oluşturulması, kısmi de olsa güçlü geleneklerin akademik özerkliğe katkısı ile önemli bir rol üstlendikleri görülmektedir.

Görüşme katılımcıları sosyal olanakların, donatı ve etkinliklerin duyurulması ve katılımın artırılmasına yönelik olarak da akademik gelişim birimlerinin daha aktif ve yetkili olarak görev üstlenebilmelerini beklemektedirler. Kurum içinde yer alan sportif faaliyet gerçekleştirilebilecek alanlardan faydalanılmak istendiğinde ekipman bulunamadığı, sahip olunan olanakların bilinmediği ve tanıtılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca sanatsal bir faaliyet kapsamında katılımcıların çok büyük çoğunluğunun sadece ilgili faaliyeti gerçekleştiren birimden oldukları, diğer disiplin alanlarından öğrenci ya da akademisyen katılımının yok denecek kadar az düzeyde kaldığı tüm görüşme katılımcılarınca ifade edilmektedir. Bu açıdan birimler arası koordinasyon ve etkileşimin artırılarak akademik gelişim birimlerinin bireylerin bakış açılarını genişletmeye ve kültürel önyargılarını kırmaya yönelik yoğun çalışmalar yürütmeleri de istenmektedir. Akademisyenler birçok alanda yeniliklere açık olup farklı deneyimler peşinde görünmektedirler. Kendi disiplin alanlarıyla yetinmeyip sosyal ve sanatsal faaliyetlerde bulunarak bu açılardan da kendilerini geliştirmeyi istemekte ve kurumlarından destek talep etmektedirler. İşin öğrenme değeri kavramıyla benzer bir konuyu inceleyen araştırma (Klink, Heijden, Boon ve Rooij, 2014) kapsamında elde edilen veriler ise temelde bu araştırma bulgularıyla çelişiyor görünmektedir. İlgili

araştırma bulguları akademisyenler özelinde deneyim arttıkça öğrenmek yeni bir şey kalmadı düşüncesinin baskın geldiğini ve öğrenmeye kapalı bir anlayışa bürünüldüğünü öne sürmektedir. Araştırma kapsamındaki bu bulgunun sadece akademisyenin kendi disiplin alanı bilgisine yönelik mi yoksa diğer boyutları da kapsayacak anlamda mı kullanıldığı örtük olduğu için araştırmanın diğer boyutlara odaklanmadan alan deneyimlerini ön plana çıkardığı düşüncesinden hareket etmek doğru olacaktır. Bu şekilde değerlendirildiğinde daha geniş çaplı farklı boyutları da içeren çalışmalar ile karşılaştırmalar yapılması gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının paydaşlarla olan ilişkilerindeki zayıflık da eleştiri alan ve yüksek beklentinin olduğu bir başlık olarak ortaya çıkmaktadır. Devlet kurumlarının üniversitelerle artan sayıda iş birliği kurması, ürün ortaya koyup somut gelişim sunacak projelerle destekler sağlanması ve bu yönde de akademik gelişim birimlerince talepkar olunması yönünde beklentiler bulunmaktadır (Y. Beril, U. Seda, A. Koray, A. Zeynep, Y. Kerem, A. Erhan). Benzer şekilde yükseköğretim kurumları personel ya da birimlerince dış paydaşlara sunulan danışmanlık gibi hizmetlerin niteliğinin artırılarak bu çalışmalar karşılığında ilgili akademik birime bütçe desteği, bürokratik kolaylaştırıcı önlemler ve kadro desteği gibi pozitif ayrımcılık yapılması yönünde beklentiler de ifade edilmiştir.

Akademik gelişim birimlerinde çalışan uzmanların sunduğu hizmetler ve yetkinlikleri konusunda da bazı eleştiriler yöneltilerek beklentiler ifade edilmiştir. Y. Beril ve U. Derya akademik gelişim uzmanlarının eğitim verebilme ve danışmanlık hizmeti sunabilme yeterlilikleri açısından alanda bazı sorunlar bulunduğunu, kayırmacılık gibi sebeplerle donanımsız kişilerin hak etmedikleri görevleri üstlenebildikleri ve dolayısıyla da birim ve kişilere olan güvenin sarsıldığını öne sürmektedirler. Benzer şekilde diğer akademisyenler de uzmanlık gerektiren alanlarda hizmet sunumunun önemsenmediği, farklı güç odaklarınca bu konumlara kişilerin getirildiği ve bu yüzden de birimin ya da kişinin yer aldığı etkinliklere güvensizlik duyduklarını ve bu etkinliklerden kaçınabildiklerini belirtmişlerdir (A. Kemal, Y. Belgin, A. Cihan, A. Elif). Mesleki liyakat üzerine yöneltilen eleştiriler Bakioğlu ve Yaman (2004)'ın bulgularıyla da örtüşür niteliktedir. Araştırmacılar “hatır-gönül” ilişkileri ile yöneticilik görevlerine atanan kişilerin sadece araştırma görevlileri ile sınırlı kalmayıp tüm personelinin de “koltuğuna tehdit” olarak algıladıklarını ve

dolayısıyla da personelin yetişip gelişmesinin önüne set çektiklerini vurgulamaktadırlar. Benzer bir diğer araştırma sonucu da Bozionelos (2014) tarafından Yunanistan örneği ile paylaşılmış olup kurumsal kolektivizmin düşük olduğu kültürel çevrelerde sosyal sermaye kavramı çerçevesinde başka aidiyetler ve politik parti gibi belirleyicilerin akademik kariyerin belirleyicisi haline geldiklerini ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler de benzer koşulların Türkiye’deki akademisyenlerin karşısına çıktığını göstermesi açısından örtüşüyor görünmektedir. Bu bağlamda akademik gelişim birimleri üstünde tüm birimleri de kontrol edip akredite edebilecek üst bir kurul oluşturulması ve uzmanların da belirli kriterleri şeffaf bir değerlendirme sürecinden geçerek karşılayıp görev üstlendikleri sistem beklentisi bulunmaktadır.

Akademik gelişim birimlerini de dahil edip daha üst makam ve kurumlardan da katkı sağlayacakları daha geniş kapsamlı bir düşünsel değişim beklentisi özellikle akademisyenlerin mesai kavramı ile ilişkili olarak ifade edilmektedir. Akademisyenler, çeşitli proje, araştırma ve faaliyetler yürütürken özellikle bu etkinliklerin süre ve bütçesi konusunda yöneticiler ve üst makamlar tarafından pasif direniş benzeri kısıtlamalarla karşılaşmaktadırlar. Y. Beril “akademik personelin mesai kavramı yoktur, mesai dayatamazsın; [...] sabah 9 akşam 5 çalışan biri değiliz biz, gerekirse akşam 5 sabah 9 çalışırız. [...] İşte bu zihniyet gitmedi” sözleriyle kurumlarda dayatılan çalışma saatleri arasında görevlerin tamamlanıp diğer faaliyetlerin de mesai sonrası yapılması zorlamasının akademik işleyişle uyumlu olmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde birçok akademisyen de çalışma saatleri ve bu saatlerin dışında kendilerine yüklenen idari görevleri yerine getirmek zorunda kalmanın bilimsel faaliyetler, zihinsel iyi oluş hali ve motivasyon açısından olumsuz etkilerini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla akademik gelişim birimlerinin sadece akademik personele yönelik değil, idari ve destek dahil olmak üzere tüm personele yönelik düşünsel boyutta da çeşitli faaliyetler gerçekleştirerek dönüşüm süreci gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin dolaylı yoldan da olsa katkı sunduğu ve eleştirilen konulardan bir diğeri tek tipleştirici bir etkisi bulunması olmuştur. Eğitim bir sistemi olması dolayısıyla çok farklı girdiler ve süreçlerle işlemekte, farklı çıktılar sunabilmektedir. Özel konumu gereği eğitim kurumları da birçok farklı olgudan

etkilenmekte, direkt olarak içerisinde yer almasa da her bir tercih doğal olarak politik etkiler doğurmaktadır. Politika yapımcıların kararları da eğitim kurumlarını direkt olarak etkileyebilmekte, pasif ve aktif yollarla kurumlarda bazı nitelikler törpülenirken diğerleri ön plana çıkarılmaktadır. Y. Mert bu bağlamda “her birim aslında bu anlamda tek tipleştiricidir, yani eninde sonunda bir anlayışa hizmet ederler” diyerek durumu özetlemektedir. Akademik gelişim birimleri de çeşitli bütçe destekleri, araştırma izinleri ve konuların seçimi, kariyer basamakları ve çalışma koşulları gibi konularda etkinlikler gerçekleştirip teşvik ve benzeri konularda tercihler sunarken ya da stratejiler geliştirirken, bazen akademisyenleri sadece araştırma ya da yaptıkları projeyle değerlendiren, tek önemli kriterin somut başarılar olduğu, yapılan yayın ve proje çalışmasıyla değer yüklenen boş kalıplara çevirmeye çalışıyor görünmektedirler. Bu bağlamda akademik gelişim birimlerinin özellikle güçlü geleneklere sahip olmayan kurumlarda tek tipleştirici bir etkisinin olduğu kabul edilebilse de, bu kısır döngüyü kırıp düşünsel bir dönüşümle değer kavramının içini yeniden dolduracak olan birimler yine kendileridir. Dolayısıyla gelişim düşüncesi sadece sınırlı somut ürünlerle ilişkili olmayıp bireyin mutluluk, iyi oluş ve güçlendirilmesini de kapsamalı, uygulamada yaşanan bu sınırlayıcı etkiye yönelik de önlemler alınmalıdır. Akademik gelişim birimlerinin bu sebeple de sadece belirli alanlarda etkinlik yürütmeye sınırlı kalması tehlikelidir. Çeşitliliğin, çok sesliliğin, alternatiflerin ve yeniliklerin bulunduğu atmosferde akademik hayat renklenerek yeni açılımlar gerçekleştirebilecektir.

4.4. Ön Plana Çıkan İhtiyaçlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan ön plana çıkan ihtiyaçların belirlenmesi bağlamında akademik gelişim olgusunun durumuyla ilgili olarak birkaç farklı boyut üzerinden değerlendirme yapılması daha tutarlı olacaktır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, akademik gelişim sürecinin belirsizliklerle dolu olduğunu göstermektedir. Özellikle gelişim birimlerinin yasal statüsü ve yönergelerdeki eksiklikler, amaçlar ve yetki kapsamlarının belirsizliği gibi çok sayıda etmen bu birimlerin etkili ve verimli çalışabilmeleri önünde engel olarak görülmektedir. Sistemin yeniden kurgulanarak akademik gelişim birimlerinin konumlarının yükseltilmesi, bütçe belirleyip kendi gelirlerini sağlayabilmelerinin önünün açılması, genel anlamda akademik özerkliğin daha kapsamlı şekilde uygulanabilir olana kadar bu birimlere kısmi de olsa özerklik sağlanması, hatta bu birimler için tüm yükseköğretim kurumlarının bir araya gelerek oluşturdukları danışma ve yardım

organizasyonları yapılandırılması en temel ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikli sorun olarak görülen bu durumun netliğe kavuşturulması, diğer birçok sorunun çözülmesinde ön koşul olarak değerlendirilebilir.

Akademik gelişim birimlerinin mevcut koşullarda yaşadıkları içsel sorunlara yönelik olarak da temel bazı ihtiyaçlar ön plana çıkmaktadır. Araştırma verileri akademik gelişim birimleri ve kurumun diğer birimleri arasında eşgüdüm sorunları yaşandığını ve koordinasyon konusunda yeterli altyapı ve sistematik uygulamanın bulunmadığını göstermektedir. Birimler arasındaki iletişim kopukluğu nedeniyle tekrarlanan aktiviteler yapılabilmekte, sorumluluk alanları belirsiz olduğu için de diğer birimin belirli aktiviteleri gerçekleştirmesini beklemekte ve sonuçta bazı etkinlikler gerçekleştirilmeden kalmakta, yeterli etkinlik katılımcısı bulunamamakta ve kaynaklar verimsiz kullanılmaktadır. Eşgüdüm sağlanması adına yeni yasal düzenlemeler yapılması, altyapı oluşturulması ve stratejik planların yeniden gözden geçirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca akademik gelişim birimlerinin personel sayıları ve personelin çalışma koşul ve biçimleri de sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Kimi birimlerde herhangi bir fakülteden ya da yüksekokuldan akademisyenler görevlendirilerek onlara ek bir sorumluluk yüklenmekte ve dolayısıyla da bu akademisyenler ek bir getirisi olmayan zorunlu çalışma karşılığında motivasyonlarını kaybetmektedirler. Bu birimlerde yapılan çalışmalar sadece yapılmış olmak için yapılıyor görünmekte, amacına hizmet etmemektedir. Öte yandan bazı birimlerde çalıştırılan uzmanlar alanları dışında konularla karşılaşmakta ve destek alamamaktadırlar. Akademik gelişim birimlerinde çalışan daimî kadrolu uzmanların koşulları da bir başka boyuttur. Bu uzmanlar da kurumun diğer birimlerindeki akademisyen ya da uzmanların sahip olduğu bazı avantajlardan mahrum kalabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, birimler arası eşgüdümün ve kadro sisteminin farklı bir anlayışla yeniden şekillendirilmesi ihtiyacı göze çarpmaktadır. Akademik gelişim birimlerinin akademik dünyadaki özlük hakları, çalışma koşulları ve emeklilik gibi konularda verimli olabilmeleri için önce kendi koşullarının düzenlenmesi gerekmektedir. Benzer bir araştırma sonucu Zacher, Rudolph, Todorovic ve Ammann (2019) tarafından bulunmuş olup araştırma kapsamında akademik gelişim birimlerince toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılıyor olması eleştirilmekte, kişiler arası etkileşimlerin bireylerin içsel diyaloglarına yansımaları üzerine daha kapsamlı araştırmalar yapılması ve araştırma

konularının çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Buradan hareketle akademik gelişim birimlerinin öz sorunlarına daha çok odaklanması gerekliliği öne sürülebilir. Dolayısıyla her iki araştırma da akademik gelişim birimleri bağlamında araştırma konularının çeşitliliğinin artırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca Stigmar ve Edgren (2017) tarafından yapılan çalışma kapsamında da akademik gelişim uzmanlarının ilgili görevleri yürütürken aynı zamanda akademisyen olarak çalışmalarından dolayı akademik gelişim alanına yönelik araştırmalar yerine kendi disiplin alanlarına yönelik çalışmalar yapmak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır. Akademik gelişim birimlerinin yapısal sorunlarına yönelik bu tespit her iki araştırmada da önemli sorun alanlarından biri olarak görülmekte ve akademik gelişim birimlerince akademik gelişime yönelik araştırmalar yürütülmüyor oluşu eleştirilerek elde edilen bulguların örtüştüğü gözlemlenmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin özel koşul ve kendine özgü yönleri sebebiyle diğer birimlerden ayrılan temel özelliklerinden biri de eğitim verirken kendilerinin de sürekli olarak yeni eğitimlere ihtiyaç duymalarıdır. Gelişim birimlerinde çalışan uzmanlar, planlama yapmak, hizmet sunmak ve araştırmalar yürütmek için ihtiyaç analizlerine dayanmakta, talepleri dinlemekte ve stratejiler geliştirmektedirler. Bu süreçte kendi uzmanlık alanlarının ötesinde durumlarla karşılaşmakta, fikir alışverişi yapmakta ve farklı bir disiplini ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla kendilerinin de sürekli olarak yeni eğitimlere, ulusal ve uluslararası arenada yeni filizlenen fikirlerle karşılaşmaya ve başka uzmanlarla sık sık tartışıp ilerlemeye ihtiyaçları olmaktadır. Ancak akademik gelişim uzmanlarının bu eğitimleri alabilecekleri başka uzmanların eksikliği, finansal desteklerin azlığı ve yasal prosedürler gereği bu konularda da sıkıntı yaşamaktadırlar. Eğitimcilerin eğitiminin nasıl sağlanacağı ve yürütüleceğinin yine bu birimlerdeki uzmanların görüşleri alınarak kurgulanması ihtiyacı da önemlidir.

Görüşme katılımcılarının tamamı eğitim hayatlarının belirli dönemlerinde sınıf yönetimi, iletişim çatışmaları ve olumsuz davranışlarla başa çıkma, yıldırma ya da zorbalık gibi konularda gerek öğrenciler gerekse de iş arkadaşlarıyla sorunlar yaşadıklarını ve destek aramış olduklarını belirtmişlerdir. Çeşitli sorunlarla mücadele bağlamında yasal haklarından da emin olamadıkları, izlenecek yol ve psikolojik iyi oluş halinin sürdürülmesi anlamında rehberlik ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. A.

Erhan “sınavda kopya çekerken yakalıyorum ama ne yapacağımı bilmiyorum ki; en az iki gözetmen ile tutanak tutulmalı diyorlar, yoktan gözetmen mi yaratacağım sınıfta?” ifadesi ile konuya yaklaşmış, bu durumda ne yapılacağı konusunda kurum yetkililerinden tatmin edici bir yanıt alamadığını belirtmiştir. Bu tarz davranışların benzerleri örnekleri paylaşan katılımcıların ortak fikri bu konularda destek hizmetleri sağlayacak birimlerin yer alması ve düzenli olarak eğitim verilmesi şeklindedir. İlgili konular akademik gelişim birimlerinin sorumluluk ve hizmet alanlarında yer almasına rağmen Türkiye’deki yükseköğretim kurumları akademik gelişim kurgulanışı bu tür bir hizmeti kapsamına almamakta, yönergelerinde yer vermemektedir. Görüşmeye katılan uzmanlar da bu tür bir durumda ne yapılacağı konusunda birimler arasında farklı uygulamalar olduğu, birim yöneticilerinin farklı yaklaşımlar sergilediği ve kendilerinin de net bir yanıt veremediklerini eklemişlerdir. Dolayısıyla, akademik gelişim bağlamında özel durumlara yönelik danışmanlık kurul ve ekipleri oluşturularak tüm kurum genelinde ortak uygulamalar sergilenmesinin sağlanmasına yönelik de ihtiyaç bulunmaktadır.

Akademik gelişim birimleri eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin yükseltilmesi ve kalitenin artırılması amacıyla öğrenci liderliği, öğrencilerin eğitim değerlendirme ve planlama sürecinde yer almaları, dönüt alma, öğrenci katılımlı atölye çalışmaları ve çevrimiçi platformlar gibi alanlar ve araçlar üzerine çalışmalar yürütmelidirler. Araştırma kapsamında elde edilen veriler özellikle alanyazında da bu tür bir beklentinin ve hedefin olduğunu, görüşme katılımcılarının da öğrenci katılımına olumlu yaklaştığını göstermektedir. Güneri, Orhan ve Aydın (2017, s.78) tarafından yapılan araştırma bulguları da Türkiye’deki üniversitelerde akademisyenlerin destek ve gelişim ihtiyacı duyduğu alanlar olarak “proje temelli öğrenme, kalabalık sınıflara öğretim, öğrenciyi motive etme, akademik bütünlük için öğrenciyi cesaretlendirme, yapıcı geri dönüt verme, ders websitesi hazırlama, aktivite tasarlama, derslere eğitsel teknolojileri entegre etme, yükselme imkanlarına hazırlanma” maddelerine ulaşmıştır. Bu açıdan bu araştırma ve ilgili araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Öğrenci katılımı gibi boyutlar bağlamında bazı akademik gelişim birimlerinin yönergelerinde bu tür uygulamalara yer verildiği, memnuniyet anketlerinin yapıldığı, ders değerlendirme formlarıyla veri toplanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca tüm görüşme katılımcıları çeşitli formal ve informal yollarla bu tür verilerin toplanmaya çalışıldığı, toplantılarda bir şekilde gündeme getirildiği ve tartışma konusu yapıldığını

belirtmektedirler. Ancak tüm verilerin sistematik olarak toplanarak yorumlanması, süreçlerin daha etkin ve verimli kılınması bağlamında çatı bir yapının bulunmayışı, ortak bir anlayış yokluğu ve deneyim eksikliği sebebiyle bu çalışmaların verimli olmadığı araştırma verilerinden anlaşılmaktadır. Odabaşı (2005)'nın araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Yazar “öğretim becerileri, öğrenci değerlendirmelerinin kullanılması, araştırma becerileri ve yabancı dil becerilerine vurgu yapılması” ihtiyacına göndermede bulunup tüm aktivitelerin unvandan bağımsız olarak ilgililerin erişimine açık olması gerektiğini eklemektedir. Birimler arasında bilgi paylaşımı, disiplinler arası etkileşim, sosyal paylaşımların artırılması, emekli personelin deneyimlerinden faydalanma ve güncel araştırma sonuçlarının incelenmesine yönelik platformlar konularında da öğrenci katılımı konusunda yaşanan aksaklıkların benzerleri görülmektedir. U. Esra “eskiden en azından kongre, sempozyum filan sonrası kokteyl olur, orada toplanır konuşurduk; pandemiden sonra o da bitti” diyerek bu konudaki eksikliğe vurgu yapmaktadır. Akademik gelişim sürecinin tüm ilgililer tarafından benimsenip sürekliliğinin sağlanması için gelişim birimlerinin bu bağlamda da güçlü kılınarak gerekli yasal ve yapısal düzenlemelerle birlikte platformlar oluşturabilecekleri finansal kaynaklar sağlanması, bu amaca dönük finansal özerkliğe de kavuşturulmaları ve gerekli altyapı oluşturulana kadar işlev görebilecek platformlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Akademik gelişim birimi yönergelerinde sosyal alan ve etkinlikler, konaklama, barınma, ulaşım, kültürel faaliyetler ve alanlarına yönelik maddelere de rastlanılmamıştır. Her ne kadar bu tür yapıların inşa faaliyetlerini yürütmekle sorumlu birimler farklı olsa da, bu yapıların çeşitli özellikleri ve öncelikli yapılması planlanan bina ve yapıların planlama sorumluluğu ve yetkisinin akademik gelişim birimlerinde olması alanyazın önerileri arasındadır. Ancak Türkiye'deki gelişim birimlerinin planlama yetkisine sahip olmayışının yanı sıra görüşme katılımcılarının paylaştığı veriler üzerinden değerlendirildiğinde mevcut yapı stokları ve alanlara da hâkim olmadıkları görülmektedir. Y. Beril, uzun süredir aynı kampüste görev yapıyor olmasına rağmen kampüs olanakları arasında tenis kortu olduğunu bilmediğini, şans eseri bir arkadaşıyla sohbet sırasında öğrendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde A. Şule kampüslerindeki olanakların birçoğundan çok geç haberi olduğunu ve nasıl faydalanacağı konusunda yetkililere ulaşmakta zorluk çektiğini ifade etmiştir. A. Hakan ise spor tesislerinin çalışma saat ve koşullarının kendisi için uygun olmadığını,

düzenleme talebine olumsuz yanıt aldığını ve bu konudaki hayal kırıklığını aktarmaktadır. Dolayısıyla, sadece sosyal alan ve olanakların bulunmasının yeterli olmadığı, bu alanlara yenilerin eklenmesi ve mevcut olanların kullanımı, duyurulması ve verimliliği konusunda daha güçlü çalışmalara ihtiyaç duyulduğu iddia edilebilir. Kültürel faaliyetlerin genişletilmesi, çeşitliliğin artırılması, konaklama ve barınma hizmetlerinde akademisyen ihtiyaçlarının planlanması ve desteklenmesi, etkinliklerin artırılarak sadece katılımcı değil aynı zamanda uygulayıcı olarak da akademisyenlerin yer almasının sağlanması talep edilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarındaki farklı birimler tarafından yürütülen çok çeşitli gelişim destekleyici program ya da etkinlik yer alsa da bu etkinliklerin temel olarak seminer şeklinde verilmesi ve sistematik olarak yürütülmüyor olması da sık karşılaşılan eleştiriler arasında yer almaktadır. Katılımcıların tamamı akademik gelişimin tüm boyutları ile ilgili herhangi bir birim tarafından öyle ya da böyle bir etkinlik yapılsa da bu etkinliklere katılımın çoğunlukla gönüllü olduğu, sistematik olarak yürütülmediğini ve dolayısıyla da katkıları anlamında belirsizlik yaşandığını ifade etmektedirler. Bu sebeple bu tür etkinliklerin belirlenerek çatı yapı niteliğindeki akademik gelişim birimleri tarafından gerçekleştirilmesi, takibi ve geliştirilmesi talep edilmektedir. Ayrıca bu tür etkinliklere katılımın artırılmasına yönelik olarak duyurulmalarının da önemli olduğu, bilgilendirmenin yetersiz olduğu dolayısıyla da daha etkili bir iletişim sistemi oluşturulması ihtiyacı tekrarlanmaktadır.

4.5. Akademik Gelişim Ekosistemi Ve Diğer Üniversiteler

Araştırmanın beşinci alt amacı olan akademik gelişim birimleri bulunan ve bulunmayan vakıf ve devlet üniversitelerinde akademik gelişim süreçlerinin nasıl işlediğinin değerlendirilmesi dolaylı olarak mevcut gelişim birimlerinin faaliyetlerinin sağladığı faydaların bilinmesine bağlıdır. Bu bağlamda akademik gelişim birimleri faaliyet raporlarının sunmuş olduğu kısıtlı veriler, kurum faaliyet raporlarının genel değerlendirmeleri ve görüşme katılımcılardan elde edilen sınırlı veri sebebiyle süreçlerin içeriğine tam anlamıyla hâkim olunması oldukça zor görünmektedir. Yine de temel bazı özellikler akademik gelişim birimlerinin devlet ve vakıf üniversitelerinde farklılaşıyor görünmektedir. Vakıf üniversitelerindeki akademik gelişim birimlerinin kurumun derecelendirme listelerindeki sırasını yükseltmek önceliğiyle hareket ettiği, bu yüzden de araştırma ve proje sayılarını artırmaya yönelik

öncelikli planlar oluşturmaya çalıştıkları söylenebilir. Özellikle bu birimler akademisyenleri araştırmaya ve yayın yapmaya yönlendirmekte, bu alanda destekler sağlamaya çalışmaktadırlar. Her ne kadar eğitim kurumları olsalar da eğitim öğretim becerileri anlamında çalışmaların bu birimlerce çok sık yapılmadığı iddia edilebilir. Vakıf üniversiteleri özelinde akademik gelişim birimlerinin eğitim kalitesinden önce öğrenci memnuniyetini ön plana çıkardıkları ya da buna yönlendirildikleri, bu yüzden de eğitim içeriğinden daha çok sosyal olanaklar, iletişim ve reklam çalışmaları gibi kurumun tanınırlığı ve kuruma yönelik sempati artırmaya dönük etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Ayrıca vakıf üniversitelerindeki akademik gelişim birimlerinde personellerin sadece başka birimlerden görevlendirilmiş akademisyenlerden ibaret olmadığı, farklı alan uzmanlarının ve sadece bu birimde görevli personelin de bulunduğu gözlemlenmektedir. Tüm vakıf üniversitelerinde durum böyle olmamakla birlikte çoğunlukla eğitim tasarımcısı gibi uzmanların görev aldığı söylenebilir.

Devlet üniversiteleri özelinde akademik gelişim birimlerinde ise akademik gelişim birimlerinde görevli personel durumunun kurumun köklü bir gelenek ve geniş bir kadroya sahip olup olmamasına göre şekillendiği öne sürülebilir. Görece olarak daha köklü olarak değerlendirilen, daha geniş bir kadro, altyapı ve daha eski bir geçmişe sahip devlet üniversitelerinde de akademik gelişim birimlerinde hem diğer birimlerden görevlendirilen akademisyenlerin hem de sadece akademik gelişim birimlerinde çalışan uzmanların yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu kurumlarda hem araştırmacılık hem de eğitcilik rollerinin geliştirilmesi önemsenmekte, kurumun derecelendirme listelerindeki sırasının yükselmesine yönelik çalışmalar öncelikli çalışma alanlarının ardından gelmektedir. Ancak nispeten daha yakın tarihli bir kuruluşa sahip ve kadro sayıları gibi konularda henüz yolun başında kabul edilebilecek devlet üniversitelerindeki akademik gelişim birimlerinde ise çoğunlukla başka birimlerden akademisyenlerin ek bir görev olarak buralarda görevlendirildikleri ve çalışmaların daha çok yapılması gereken ek işler olarak gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Öğrenci memnuniyeti gibi kavramlar köklü tabir edilen yükseköğretim kurumlarında daha çok uluslararası öğrenci sayısının artırılması gibi kavramlara yerini bırakırken, daha küçük kabul edilebilecek kurumlarda ise toplam öğrenci sayısının artırılması, nitelikten çok niceliğin vurgulanması ön plana çıkmaktadır.

Akademik gelişim birimleri bulunmayan yükseköğretim kurumlarında ise durum vakıf ve devlet üniversitelerinde çok da farklılaşmamakta, genel anlamda rol model alınan daha köklü üniversitelerin etkinliklerinin örnek alınarak tekrarlanmaya çalışılması ve o kurumlardan destekler talep edilmesi şeklinde sürdürülmektedir. Bu kurumlarda akademik gelişime yönelik araştırmacılık ve eğiticilik rollerinde etkinlik ve çalışmaların az sayıda gerçekleştirildiği ve bu etkinliklerin de çoğunlukla seminer, konferans ve çevrimiçi çalışmalar şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca bu kurumlarda etkinlikler çoğunlukla gelen taleplerin belirli bir sayıya ulaşması üzerine sürekli eğitim merkezi gibi birimlerce gerçekleştirildiği, çoğunlukla ücretli eğitimler olduğu ve katılımı kolaylaştırıcı önlemlerin alınmadığı ifade edilmiştir. Araştırmacılık ve eğiticilik rollerinin dışında kalan alanlarda akademik gelişim odaklı neredeyse hiçbir etkinlik gerçekleştirilmezken, bu iki alana yönelik etkinliklerin büyük çoğunluğunun da fakülte ya da yüksekokul çapında gerçekleştirildiği, sınırlı disiplin alanlarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkartılan sonuçlara yer verilmiş, tartışma bölümünde elde edilen sonuçların mevcut şekliyle gerçekleşmesinin olası sebepleri tartışılmış ve araştırmacının konuyla ilgili yorumları eklenmiş olup öneriler bölümünde de araştırmacı ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Akademik gelişim olgusunun yasal ve yapısal nitelikler bağlamında Türkiye'deki durumunu ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar bu bölümde aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerine göre akademik gelişim sisteminin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında alanyazındaki niteliklerle oluşturulamamış olduğu görülmektedir. Akademik gelişim düşüncesi tam anlamıyla olgunlaşmamış, birimlerin yasal mevzuat çerçevesinde geniş kapsamda bir akademik gelişim sistemi kurgulamasına yönelik altyapı oluşturulamamıştır. Ayrıca sadece 23 üniversitede akademik gelişim ile direkt ilişkili çalışmalar yürüten birimler bulunmakta ve bu birimlerin sadece 6'sı akademik gelişim birimi olarak yer almaktadır. Diğer birimler ise akademik gelişimin alt dalları olarak nitelenebilecek alanlara yoğunlaşmış olup tam anlamıyla akademik gelişimin bütün gerekliliklerini yerine getirememektedirler. Yükseköğretim kurumunun farklı birimleri arasında akademik gelişim ile ilişkili farklı çalışmalar yürüten başka birimler de yer almakta, koordinasyon, mevzuat, planlama ve yetki kapsamı gibi sorunlu başlıklar nedeniyle etkili ve verimli çalışmalar yürütülememektedir.

Var olan akademik gelişim birimlerinin faaliyet alanları incelendiğinde de mevcut sistemin akademik gelişim düşüncesiyle tam anlamıyla örtüşmediği, alanın gerekliliklerinin karşılanmadığı görülmektedir. Akademik gelişim birimleri çoğunlukla araştırmacılık ve eğitim / öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Alanın diğer temalarda belirtilen kişisel, etkileşim, destek hizmetleri, örgüt politikaları ve fiziksel koşullar gibi boyutlarda gelişim birimlerinin herhangi bir çalışma yürütmediği, yasal çerçevede bu boyutlara yönelik bir sınırlama, yönlendirme ya da yetki belirtilmediği ve yine bu boyutlara yönelik farklı birimlerin yetkilerinin bulunduğu gözlemlenmektedir. Stratejik planlar ve faaliyet raporları da bu boyutlara yönelik bazı hedefler ve sonuçlar belirlemiş olsalar

da bu hedef ve gerçekleşme düzeylerinin hangi önceliklerle hangi birimler tarafından ne amaçla yapılacağı ya da yapıldığı net olarak belirtilmemektedir. Kensington Miller (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu da ilgili bulguları destekler niteliktedir. Özellikle uluslararası statüdeki akademisyenlerin yeni göreve başladıkları kurumlardaki durumlarını inceleyen araştırmacı, akademik gelişim özelinde araştırmacılık becerilerinin vurgulandığını ancak diğer alanlarda da ihtiyaçların bulunduğunu öne sürmektedir. Akademik gelişimin bir kimlik geliştirme ve gruba ait olma süreci olduğuna vurgu yapan araştırmacı, topluluk üzerinden sağlanan destek ile sosyal öğrenme sayesinde akademisyenlerin özgüven geliştirerek daha üretken oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yansıtma yoluyla öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesiyle öğreticilik rolleri de geliştirilebilmekte, topluluk sayesinde daha geniş çaplı ilerleme sağlanabilmektedir. Bir diğer araştırma (Kinchin vd., 2018) da akademisyenlerin temel görevinin öğretim mi yoksa araştırma mı olması gerektiği sorusundan hareketle akademik gelişim uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları farklı odak noktalarına sahip uzmanların yine de grup tarafından paylaşılan ortak temel değerlere sahip olduklarını, bireysel olarak motivasyon, iş temelli öğrenme ve değerlendirme-dönüt gibi kavramlara odaklanırken grup olarak ise öğretmen-öğrenci ilişkisi, profesyonel gelişimin doğası ve öğrenmeyi destekleyici yaklaşımlara odaklanıldığını göstermektedir. Buradan hareketle akademik gelişim uzmanlarının farklı disiplin alanlarındaki akademisyenlere faydalı olabilmelerinin koşulunun kendilerinin de araştırma tarafından yönlendiriliyor olmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Böylelikle her birimde çeşitlilik ve dinamizm sağlanabilecek, ortak değerler sayesinde tutarlılık ve esneklik ortaya konulabilecektir. İlgili araştırmalardan da ortaya çıkan sonuç bu bağlamda yeni bir anlayışla kurgulanacak akademik gelişim birimleri oluşturma yanısıra mevcut akademik gelişim birimlerinin yasal olarak daha net ve yetki kapsamı daha geniş yönergelere ihtiyaç duyduğu, araştırma sorumluluğu bulunan ve aktif çalışmalar yürüten akademik gelişim birimleri kurgulanması ihtiyacı olarak görülmektedir.

Araştırma verileri, kişisel boyutta ihtiyaç duyuluyor olmasına rağmen akademik gelişim birimleri tarafından herhangi bir çalışmanın yürütülmediğini göstermektedir. Görüşme katılımcıları akademisyenlerin kişisel nitelikler bağlamında da topluma yol gösterici ve örnek kişiler olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Akademik gelişim birimleri tarafından iletişim becerileri, çatışma yönetimi, kendini

gerçekleştirme ve liderlik gibi çok sayıda farklı boyuta yönelik çalışmalar yürütebilecekken planlama, koordinasyon ya da yasal boşluk sebebiyle bu alanlara yönelik faaliyet gerçekleştirmemektedirler. Benzer bir diğer başlık olarak da özlük hakları, akademik özerklik, çalışma koşulları gibi alanlarda akademik gelişim birimlerinin aktif olarak herhangi bir araştırma yürütmediği ve bu alanlara yönelik herhangi bir görev üstlenmediğini göstermektedir. Akademisyenlerin yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik direkt ya da dolaylı tüm faaliyetlerin akademik gelişim birimlerinde konu edilerek araştırılması, desteklenmesi ve bu konulara yönelik stratejiler geliştirilmesi alanın önemli parçalarından biriyken bu boyutun Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki gelişim birimlerinde göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durumun temel sebeplerinden ve aynı zamanda akademik gelişim birimlerinin etkisiz kalmasının sebeplerinden bir diğeri de örgütsel politikaların belirlenmesinde yer almıyor olmaları sayılabilir. Dolayısıyla akademik gelişim birimleri birçok boyutta olması gereken koşullara sahip olmayıp bu boyutlarda yetkisiz ve etkisiz bırakılmış görülmektedir. Stocks, Trevitt ve Hughes (2018) tarafından gerçekleştirilen eylem öğrenmesine yönelik araştırma sonuçları da bu sürecin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair ipuçları sunmaktadır. Araştırmacılar eylem araştırması yoluyla sorun alanlarının birlikte tartışıldığı ve ortaklaşa çözümler üretilmeye çalışıldığı süreçlerde hem gruba ait olma hem de ortak anlayışla hareket edebilmenin katkısı sayesinde tekil değişim uygulamaları yerine sürekli gelişim anlayışının yerleştiğini, sorunların yerinde tespiti ve çözümünün sağlandığı ve bu sayede de gelişim uzmanlarının araştırma alanlarını daha net belirleyebildiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla kişisel boyuta yönelik olsa bile takım ruhunun da yaşatıldığı bir akademik gelişim sistemi verimli ve etkili olabilecektir. Türkiye özelinde bu anlamda akademik gelişim birimlerinin sadece kişisel alana girmekle kalmayıp kişilerin kendilerini bir gruba ait hissetmelerini sağlayacak çalışmalar yürütmeleri gerekmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin kurumun diğer birimleri ile olan iletişim ve etkileşiminin de sorunlu olduğu görülmektedir. Akademik gelişim birimlerinin yürüttüğü faaliyetlerin konu ve amaçları bazı durumlarda kurumun diğer birimlerinin görev ve yetki alanlarına girmektedir. Böyle durumlarda gelişim birimleri ya sorumluluğu diğer birime bırakmakta ve faaliyetten vazgeçmekte ya da aynı faaliyet iki farklı birim tarafından farklı şekillerde gerçekleştirilmekte, bazen de tamamen iptal edilmektedir. Benzer şekilde teknik bazı konularda farklı birimlerin yerine getirmesi

gereken iş ve işlemlerin akademik gelişim birimlerinin hedeflerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak bu tür durumlarda da diğer birim tarafından herhangi bir onay, görüş ya da talep alınmadan işlemler gerçekleştirilmekte, akademik gelişim birimleri yok sayılmaktadır. Böyle bir sorun ise gelişim biriminin planlarının sapmasına, etkinliklerin aksamasına ve stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesinde başarısızlığa yol açmaktadır. En iyi senaryoda ise birimler arası anlayış ve yöneticilerin kişisel inisiyatifleri ile etkili bir diyalog kurulmasına çalışılsa da, koordinasyon eksikliği ve yasal mevzuat çerçevesinde yaşanan sınırlamalar dolayısıyla istenen sonuç elde edilememektedir. Bu açıdan akademik gelişim birimlerinin ve diğer birimlerinin yetki kapsamlarının ve önceliklerinin belirlenmesi, koordinatörlüklerin daha etkin kılınması ve çatı yapı kurulması ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında insan ilişkileri yoğun olarak gerçekleşmekte, farklı kültür, inanç, beklenti ve hedefleri olan binlerce insan bir araya gelerek etkileşime girmektedir. Böyle durumlarda çatışmaların yaşanılması kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Değişen koşullar insan ilişkilerini de değiştirmekte, çok uluslu sınıflarda çalışmak işleri daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Bu sebeple akademisyen ve yöneticilerin sık sık psikolojik desteğe, çatışma çözme becerilerine, sınıf yönetimi gibi konularda desteğe ihtiyaçları olmaktadır. Ayrıca çok sayıda akademisyen eğitsel anlamda herhangi bir pedagojik formasyon eğitimi almadan mesleğe başlamakta ve görevini tamamlayabilmektedir. Akademisyen ve yöneticiler kimi zaman öğrencilerden kimi zaman meslektaşları ya da diğer personel ve paydaşlardan gelen zorbalık, taciz ve olumsuz davranışlarla karşılaşmakta ve kendilerini yalnız ve çaresiz hissedebilmektedirler. Şiddet olaylarının akademide de yaşandığı ifade edilmektedir. Bu tür sorunlu ve zorlu durumlara yönelik olarak etkin ve verimli mücadele için ortak bir anlayışla hareket eden, yol gösteren ve sonuç üreten yapılar olan akademik gelişim birimlerine ihtiyaç duyulmaktayken maalesef kurumlarda bu tür sorunlara yönelik disiplin yönetmeliklerinden başka herhangi bir önlem alınmamış ve birimlere yetki verilmemiş görünmektedir.

Eğitimin öğretim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği atmosfer kadar fiziki koşulların en iyiye getirilmeye çalışması da önemlidir. Kampüs içi olanaklar, gezi alanları, sosyal aktivite alanları, kültürel faaliyet alan ve yapıları, rekreatif alanlardan laboratuvar ve atölyelere, sınıflardan personel odalarına, aydınlatmadan

duvar süslemelerine kadar her alan çok daha verimli ve etkili tasarlanmaya ve güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Görüşme katılımcılarından bazılarının belirttiği gibi soğuk bir kış gününde çalışmayan ısıtma sistemi küçük bir sorun gibi görünse de personel motivasyonunu baltalayabilmektedir. Benzer şekilde anatomik özelliklere uygun olmayan ofis malzemeleri, sınıf içi sıra ve benzeri eşyalar, çalışmayan ya da yanlış konumlandırılmış projeksiyonlar, işlevini yitirmiş kişisel bilgisayarlar, teknik ekipman yokluğu gibi çok sayıda küçük ama önemli detaylar çok daha büyük projelerin, faaliyetlerin aksaması ya da personelin motivasyon ve moralinin olumsuz etkilenmesi sonucunu doğurmaktadır. Her ne kadar yükseköğretim kurumunun bu tür işlerden sorumlu farklı birimleri olsa da bu birimleri yönlendirmek, akademisyenlerin bu tür konulardaki beklentilerini araştırıp öğrenerek ilgili birime aktarıp kısa sürede çözüme kavuşturulması için sorumluluk üstlenecek birimler akademik gelişim birimleri olmalarına rağmen bu boyut da göz ardı edilmiştir.

Kurumsal politikaların belirlenmesi, araştırma konuları, izinler, ulusal ve uluslararası boyutta stratejiler geliştirilmesi gibi konularda akademik gelişim birimlerinin rol almadığı görülmektedir. Bu boyutlara yönelik çalışmalar farklı birim ve üst kurumlar tarafından gerçekleştirilmekte ve ilgili kurumlara yol haritası niteliğinde sunulmaktadır. Akademik özerklik bağlamında kısıtlayıcı nitelikteki bu olgu nedeniyle kurumlar kendi stratejilerini belirlemekte zorlanmakta, yasal düzenlemeler nedeniyle de personel ve öğrenci seçimi konusunda söz sahibi olamamaktadırlar. Akademik gelişim birimleri ve bu birimlerin oluşturacakları ortak bir çatı yapı ile çeşitli boyut ve çapta stratejiler geliştirilerek her kurumun kendi koşullarına uygun uygulamalar gerçekleştirmesi, kayırmacılığın önüne geçebilecek nitelikli personel ve öğrenci seçimi yapabilmesi de mümkün olabilecektir. Ancak her ne kadar kalite geliştirmeye yönelik maddeler akademik gelişim birim yönergelerinde yer alsalar da bu maddelerin içeriğinin belirsizliği, hedeflerin bulunmayışı ve kalite standartlarının ne ile ölçüleceğinin ya da başarı kriterinin ne olacağının kurum yöneticilerinin bireysel tercihlerine bırakılmış olması öğrenen örgüt kültürünün yerleşip tüm kurumun gelişmesinin önüne geçmektedir.

Akademik derecelendirme listelerindeki başarı sıralamasının artırılması kurum saygınlığı açısından önemli bir maddedir. Bu açıdan akademik gelişim birimlerine görev verilmiş olması olumludur. Yayın ve atıf sayılarının artırılması, akademik

performansın değerlendirilmesi ve akademisyenlerin bu bağlamda desteklenmesi uluslararası arenada daha güçlü bir konum için gereklidir. Akademik gelişim birimlerinin temel amaçları arasında bu boyutlara da yer verilmiş olması olgunun olumlu niteliklerinden birini teşkil etmektedir. Ancak akademik gelişimin bir sistem olduğu, her birimin farklı girdiler üreterek sürece dahil olduğu ve süreçte yaşanan değişimler ile çıktılara ulaşıldığı, bu ekosistemin diğer ayaklarının aksamaması durumunda genelin başarısının olumsuz etkileneceği açıktır. Yükseköğretim kurumlarındaki saygınlığa ve kalitenin artırılmasına yönelik çalışmalar planlama, destek, bütçe ve özerklik boyutları gibi konularda farklı birimlerin güç çatışmaları nedeniyle darbe almaktadır. Akademik gelişim birimleri ortak hedefler belirleyip daha adil bir sistem uygulayabilecekken mevcut durum sebebiyle görüşme katılımcılarının da belirttiği şekilde bazı fakülte, bölüm ya da birimler daha geniş imkanlara sahip olabilmektedirler. Bu durumlarda aynı zamanda popülerite ile bilim arası bir çatışma görünümü oluşmakta, paydaşlar ve akademisyenler popüler olan alanlara yönelmekle bilimin her dalının ihtiyacı oranında eşit destek görmesi gereği arasında sıkışmış izlenimine kapılmaktadırlar. Sorunun çözümü için araştırmaya dayalı çözümler üretecek güçlü akademik gelişim birimlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kurumların bir bütün olarak gelişebilmesi, tüm birimlerin eşgüdüm içinde ortak hedeflerle hareket etmesi, stratejilerin birbirini destekler nitelikte oluşturulması ve kültürün bu anlayışa uygun olarak şekillenmesiyle mümkün olabilmektedir. Bütüncül bir anlayışla hareket edildiğinde bu amaca uygun altyapı kurulması, etkinlik planlanması ve yapısal özelliklerin yeniden kurgulanması mümkün olmakta, fiziksel koşullar da buna uygun olarak yeniden düzenlenebilmektedir. Akademik gelişim birimleri bağlamında bakıldığında ise bu birimlerin yaptığı analizler sonucu uygulamaya koymak istedikleri bir çevrimiçi sistemi kendilerinin geliştiremedikleri ya da satın alma yoluna gidemedikleri, uzaktan eğitim ya da sürekli eğitim gibi merkezlerden destek talep ettikleri görülmektedir. Bu durumlarda da ortaya çıkan sonuç talep edilen ile örtüşmeyebilmekte, güncelleme talepleri gecikmekte, he birimin ihtiyacına uygun alternatifler geliştirilmesi ya da eklenmesi problem haline gelebilmektedir. Dolayısıyla akademik gelişim birimlerinde çok farklı alanlardan uzmanların yer alması, esnek bir yönerge, bütçe ve gerektiğinde diğer birimleri yönlendirebilme yetkisi, gelişim biriminde her birimden koordinatörler bulunması ve daha da önemlisi akademik gelişim biriminin çatı yapı haline gelmesi zaruridir.

Akademik gelişim birimlerinde çalışmaları yürüten personelin statüsü, çalışma koşulları ve beklentilerinin karşılanması konusunda da sorunlar olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Özellikle farklı birimlerden akademisyenlerin ek bir görev niteliğinde akademik gelişim birimlerinde görevlendirmeleri gelişim düşüncesinin ruhuna aykırıdır. Bu tarz bir görev yüklenen akademisyenlerin motivasyon düzeylerinin düştüğü ve alana hakimiyetlerinin zayıf olması nedeniyle gelişim biriminin aktif çalışmasının da zedelendiği görülmüştür. Yapılanma tarzı olarak genellikle dikey hiyerarşik bir yapının kurulduğu bu birimlerde birim sorumluları ve personel arasında da anlamsız ast-üst tartışmalarının çıkabildiği belirtilmiştir. Ayrıca personelin eğitim verme süreçlerinde kimi akademisyenler tarafından hor görülme (U. Mustafa), beceri ve eğitim düzeyinin sorgulanması (U. Mert), ek ödemelerinin verilmemesi ya da kesintiye uğratılması (Y. Yusuf) gibi olumsuz durumlarla karşılaştığı ve kendilerinin de sosyopsikolojik desteğe ihtiyaç duyabildikleri durumların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu durumlarda akademik gelişim birimlerinin destek hizmetleri birimleri bulunmayışı, yeterli ve eğitimli uzman yoksunluğu ve yaptırım gücü bulunmayışı sorun alanı olarak durmaya devam etmektedir. Görüşmeye katılan uzmanların tamamı kendi eğitimlerinin ve güncel bilgilere erişimlerinin sağlanması hususunda desteğe ihtiyaç duymalarına rağmen herhangi bir yönlendirme ve desteğe erişemediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yasal düzenleme bulunmayışı ve birimler üstü çatı yapı niteliğinde danışmanlık kurulu gibi bir üst akademik gelişim enstitü ya da merkezi bulunmayışı da alanın en temel sorunlarından biridir.

Sonuç olarak Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki akademik gelişim olgusu değerlendirildiğinde akademik gelişim düşüncesi açısından yolun henüz çok başında olduğu söylenebilir. Mevcut yükseköğretim kurumlarındaki toplam akademik gelişim birimi sayısı sadece 6 olup bu birimlerin yapısal özellikleri de akademik gelişimin tüm gerekliliklerini karşılayabilecek nitelik ve düzeyde değildir. Akademik gelişim birimleri diğer birimler ile yetki karmaşası yaşamakta, çalışma konu ve alanlarının çakıştığı yerlerde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çatı bir yapı olarak akademik gelişim birimlerinin oluşturularak bu yapı altında farklı sorumluluk ve görev alanlarıyla kurul, komisyon ve birimler oluşturulması gerekmektedir. Ancak mevcut haliyle akademik gelişim uygulamaları farklı birimlerce gerçekleştirilmekte, nitelik, başarı ve amaçları belirsiz olup koordinasyon, iletişim ve anlayış eksikliği nedeniyle

kurumsal katkısı düşük kalmaktadır. Ayrıca akademik gelişim birimlerinin çalışma alanları çok sınırlı tutulmuş olup birçok alanda hizmet verilmemekte, diğer kurumlardaki akademik gelişim birimleriyle ortak çalışmalar yürütülememekte ve etkileşim sağlanamamaktadır. Kişisel gelişime yönelik çalışmalar özelinde akademik gelişim birimleri neredeyse yok düzeyindeler iken, örgütsel politikaların belirlenmesi, ulusal ve uluslararası çapta örnek gösterilebilecek birimler olma açısından da çok etkisiz kalmaktadırlar. Sportif, sanatsal, felsefi, sosyal ve kültürel çalışmalar yürütmeleri beklenen akademik gelişim birimleri bu alanlarda da yetki karmaşası, belirsizlik, altyapı sorunları gibi olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu tür etkinliklerin bireysel tercihe bırakılması (Y. Levent), başka birimlerce yapılması gerektiği gibi eleştiriler (A. Hakan), sanatsal faaliyetlerle dalga geçen personel tutumları (Y. Beril) ve tüm akademik gelişim etkinliklerinde yer almayı cazip kılacak teşvik, ödül ve kolaylaştırıcı önlemler bulunmayışı nedeniyle de gelişim süreçlerinin kalitesinin düştüğü görülmektedir.

Akademik gelişim uzmanlarının alana özel sorunları da düşünüldüğünde çözümlerin sadece somut olaylara yönelik olmadığı, soyut kavramlarla da ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Akademik gelişim birimlerinde yönetici konumunda çalışan kişilerin de akademik gelişim fikrine yabancı olabileceği, yönetici önceliklerinin resmi evrakların tamamlanması, formların doldurulması ve işlemlerin tamamlanması olmasının da akademik gelişim uzmanları açısından ciddi bir sorun alanı olduğu görülmüştür (U. Derya, U. Esra, U. Mustafa, Y. Beril). Aynı zamanda tüm gelişim uzmanları zaman zaman farklı unvan ve konumdaki akademisyenler tarafından yürüttükleri çalışmalara yönelik olarak “ne gerek var şimdi” gibi eleştirilere maruz kaldıklarını ve “bu işi yıllardır yapıyorum ben, bana öğretmeyin” tarzı tepkiler aldıklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, akademik gelişim birimleri ve üst makamların düşünsel bir değişimi başarmaları, mesai kavramı, uzmanlık, öncelikler ve gelişim gibi birçok farklı boyutta algıları değiştirmeleri gerekmektedir.

Kurumsal anlamda köklü gelenekler oluşturamamış üniversiteler özelinde de diğer kurumlara kıyasla akademik gelişim birimlerinin olumsuz anlamda etki edebileceği faktörler olduğu da görülmektedir. Gelişim birimlerinin özellikle belirli alanlarla sınırlı uygulamalar gerçekleştirmeleri ve stratejilerinin sadece araştırma boyutunda sınırlı kalması durumunda tüm akademisyenleri tek bir kalıba sıkıştırıp

sadece başarı odaklı ruhsuz bir yaşantıya mahkum etme riski bulunmaktadır. Akademisyenler bu durumda sadece belirli konularda araştırma yapmayı değerli görmeye başlamakta, yayın sayısı ile kendi değerini ölçmeye çalışmakta, mutsuzluğun gölgesinde işe yabancılaşmaktadırlar. Etik değerlerden uzaklaşmakta, çok seslilik tehdit olarak algılanmakta ve kurumlar dünyadan kopuk kapalı kutulara dönüşmektedirler. Bu noktada akademik gelişim birimlerinin çok kültürlü, kapsayıcı, dönüştürücü, yenilikçi ve güçlü bir kültür yaratmak adına dinamik bir yapı oluşturmaları, kendilerini de bu anlamda sürekli değişip gelişen bir anlayışla şekillendirmeleri önem kazanmaktadır. Mevcut yükseköğretim kurumları da güçlü gelenekler oluşturmuş olsalar bile bu olumsuz durumlar, değişen politik algılar, sosyoekonomik dinamikler neticesinde beklenmedik bir hızda olumlu değerlerini kaybedebildiklerini unutmadan yenilenmeye açık kalabilmeyi başarmak durumundadırlar. Dolayısıyla akademik gelişim birimlerinin daha güçlü ve geniş çaplı birlikler oluşturarak kendi denetim mekanizmalarını da güçlendirip daha geniş çaplı güç odakları üzerinde etki kurabilecek ve gerektiğinde olumsuz nitelikteki değişimlere direnç gösterebilecek ortak kurumsal yapılara ihtiyaçları var görünmektedir.

Akademik gelişim birimlerinin ve akademik gelişim düşüncesinin kapsayıcı, gerçekçi ve geliştirici nitelikte var olabilmesi için değişim modelleri uygulanması gerekmektedir. Kurumlar içinde de gelişimi gereksiz bulan, kişisel boyuttaki çalışmaları özel hayata müdahale olarak nitelendiren, araştırmacılık ya da eğitici rollerini benimsemeyen, kurumuna yönelik yıkıcı tutumlar sergileyen personeller bulunmaktadır. Bu sebeple akademik gelişim birimlerinin alanyazındaki niteliklerle yeniden kurgulanmasından önce akademisyen, yönetici ve uzmanların, idari personelin, diğer kurumların ve hatta tüm paydaşların böyle bir değişime ve olabilirliğine inandırılması, bakış açılarının genişletilerek değiştirilmesi, buna yönelik güçlü koalisyonlar oluşturulması, gerektiğinde aşamalı evrim değişim modelleri uygulanarak parçaların şekil değiştirmesi, özel durumlarda sıçramalı evrim modelleriyle hızlı ve güçlü değişimler yaşanması gerekmektedir. Akademik özerklik, çalışma koşulları, kişisel gelişim, destek hizmetleri, sosyokültürel çalışmalar, teknoloji geliştirme, paydaşlarla ilişkiler, örgüt kültürü, disiplinler arası etkileşim ve çalışmalar gibi çok sayıda konuya yönelik olarak akademik gelişim birimlerinin herhangi bir çalışma, araştırma ve etkinlik yapması mevcut koşullarda anlamlı ve mümkün görünmemektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, geniş kapsamlı

derinlemesine yürütülecek akademik gelişim çalışmalarından önce çatı yapı niteliğinde birimler oluşturularak değişim teorilerinin işe koşulmasıyla uzun soluklu bir sürecin hızla başlatılması gerektiğini göstermektedir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçların mevcut şekilde ortaya çıkmasının nedenlerinin neler olabileceğinin ele alınması hedeflenmiştir. Akademik gelişim ile ilgili çalışmaların Türkiye’de henüz çok az sayıda olduğu ve alana yönelik ilginin çok düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik gelişim alanı tam anlamıyla oturmuş, sınırları çizilmiş ve üzerinde keskin hatlarla anlaşılmış bir uygulama ve yöntemi henüz oluşturulmamış, sürekli değişim içinde olması gereken ve sürekli güncellenen bir disiplin alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Alanın önde gelen temsilcileri yurtdışında bulunmakta ve farklı ülkelerde her ülkenin kendi koşul ve hedeflerine uygun olarak bazı temel nitelikler üzerinde farklılaşarak kurgulanmaktadır. Dolayısıyla yolun henüz çok başında kabul edilebilecek Türkiye’deki yükseköğretim kurumları açısından bu birimlerin oluşturulabilmesi bile başarı olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkiye özelinde köklü geleneği olan, finansal açıdan nispeten güçlü kurumların bu alana yönelik çalışmalar başlatmış olması ve sadece bu kurumlarda akademik gelişim birimlerinin bulunması anlaşılabilir bir durumdur.

Akademik gelişim birimlerinin mevcut koşullarda alana bir giriş niteliği taşıdığı, yeni tanışılan bir anlayışla kurulmaya çalışıldığı kabul edilirse bazı sorunların ortaya çıkması doğal kabul edilebilir. Bu açıdan Hofstede’nin kültür teorisi var olan belirsizliklerin ve sorunların bir kısmını açıklamada öngörü sağlamaktadır. Özellikle Hofstede’nin güç mesafesi kavramı akademik gelişim birimlerinin yetki karmaşası yaşamasının altında yatan nedenler bağlamında anlamlıdır. Kurum yöneticileri ve diğer birim yöneticileri ellerindeki gücü kaybetmek istemeyebilmekte, karar alma mekanizmalarının genişletilmesi ve paylaşılması statükonun zedelenmesine sebep olacağından bu tür girişimlere olumsuz yaklaşmakta olabilmektedirler. Ayrıca akademisyen, yönetici ve gelişim uzmanları da toplumun birer parçaları olarak yine bu teorideki belirsizlikten kaçınma boyutunda belirsizliğe yakın tarafta yer almakta, belirsizlikle yaşamayı bazı konularda daha yüksek performans sergilemek durumunda kalmaya tercih edebilmektedirler. Yine bir diğer açıdan akademik gelişim birimlerinin

özellikle toplumsal değişim anlamında uzun vadeli hedefler sergilemeleri kısa vadeli zaman oryantasyonuna sahip toplumlarda gereksiz ve anlamsız bulunabilmektedir.

Henüz tam anlamıyla oturmamış bir sistem olmasından dolayı akademik gelişim ve hatta diğer alanlar ile ilişkili etkinliklerin gerçekleştirilmesi, iş ve işlemlerin gerçekleştirilme tarzı yöneticilerin bireysel yetkinlik ve tercihleriyle yürüyor denilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler bir kurumda görev alan bir rektör yardımcısının yazılım alanından gelmiş olması, disiplin alanının yazılımla ilişkili olması dolayısıyla göreve başlamasının ardından o kurumda birçok yeni uygulama ve yazılımın kullanılmaya başlamasını, tabletler aracılığıyla sınavların gerçekleştirilebilmesini sağladığını göstermektedir. Ancak bu sürecin ilerleyen yıllarda devam edip etmeyeceği, benzer başka uygulamaların başka üniversitelerde de ne olacağının bireylerin tercihleri ve yönelimleriyle belirlenmesinin gelişim birimlerinin işlerini zorlaştırdığı söylenebilir. Kurumlarda yöneticilerin özelliklerinin değil, kurumun plan ve hedeflerinin ön plana çıkarılacağı düzenlemeler olmamasından dolayı bu alanda sorunlar yaşanabilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının mali yapısı, kadro yetersizlikleri, nitelik ve nicelik çatışması gibi durumlar da öncelikli sorunların akademik gelişimden çok başka alanlarda görülmesine yol açmaktadır. Üniversitelerde tüm birimlerin kapasitelerinin sınırında ve taleplerinin üzerinde toplam öğrenci sayılarıyla ve sınırlı akademik ve idari kadroyla hizmet görmeye çalıştığı iddia edilebilir. Dolayısıyla bu koşullar altında gelişim birimlerine yeni personel alınması, tüm sistemin yeniden kurgulanması, uzmanlar yetiştirilmesi, alanın derinlemesine incelenmesine yönelik yurtdışına ekipler gönderilerek araştırmalar yapılması gibi yüksek maliyetli iş ve işlemlerden kaçınılmaya çalışılması doğal kabul edilebilir. Hatta bazı yükseköğretim kurumlarında sık sık yaşanan altyapı eksikliğine bağlı internet kesintileri, ekipman yetersizlikleri, bütçe sorunları, ek ders ödemelerindeki sorunlar ve gecikmeler, akreditasyon ve derecelendirme listelerinde yer alma çabaları gibi çok sayıda başka alanda yürütülen çalışmalar sebebiyle akademik gelişim alanına yönelik yeni bir alanın daha açılması riskli değerlendirilebilir.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumları da dünyada yaşanan dönüşüm sürecinde postmodern eleştirilerden etkilenmekte, kurumların var oluş sebeplerinin sorgulandığı bir kriz döneminde yeni bir paradigma ile ortaya çıkmaya

çalışmaktadırlar. Bu paradigma değişimi eğitim sisteminin de yeni baştan kurgulanması, diploma ve örgün eğitim gibi kavramların sorgulanması benzeri sonuçları doğurmakta ve yapay zekâ gibi olguların da etkisiyle kurumlar varlıklarını sürdürmek adına bazı geleneklere ve mevcut niteliklerine daha sıkı tutunmaya yönelebilmektedirler. Kaotik süreçlerde “bekle-gör” politikalarının izlenmesi sık karşılaşılabilen bir durumdur. Dolayısıyla Türkiye özelinde mevcut sorunların da etkisiyle paradigmatik dönüşüm süreci içinde yurtdışındaki akademik gelişim birimlerinin politikalarının izlemeye alınarak bir süreliğine bekleme ve diğer birimlerin hangi sonuçlarla karşılaşacağını değerlendirilmesiyle akademik gelişim birimlerine yönelik hangi adımların atılacağını belirleneceği bir aşamada bulunmaktadır denilebilir.

Felten vd. (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda özellikle öğrencilerin akademik gelişim bağlamında nasıl konumlandırıldığı tartışmaya açılmış ve öğrencilerin akademik gelişimin dolaylı bir veri kaynağı gibi görüldüğü, bilimsel toplantılarda öğrencilerle konuşmak yerine onlar hakkında konuşmak şeklinde çalışmalar yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hatta öğrenciler bu araştırmaya göre akademik gelişim çalışmalarının ürün ya da tüketicileri olup memnuniyet anketleri de bu amaca hizmet etmek üzere tasarlanmaktadır. Bu tez kapsamında ulaşılan veriler de benzer bir anlayışın hakim olduğunu, öğrenci katılımının riskli ve gereksiz bulunduğunu ancak daha sistematik ve etkili bir süreç içinde öğrenci katılımının sağlanmasına yönelik talep olduğunu göstermektedir. Bu açıdan ele alındığında henüz öğrenci katılımı çeşitlerine yönelik giriş niteliğinde olsa da Felten’in çalışması dört farklı senaryo üzerinden öğrenci katılımını yorumlayarak değerlendirmesi yönüyle önem arz etmektedir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının da öğrenci katılımına dönük daha kapsayıcı ve sistematik çalışmalar yürütmesi gerektiği açıktır. Sınıf içi danışman öğrenciler, pedagojik atölye çalışmalarına öğrenci katılımı, müfredat çalışmalarına katılım gibi farklı etkinlik ve uygulamalar yoluyla öğrencilerin sistemin aktif bir parçası haline getirilmeleri gerekmektedir.

Bir diğer açıdan araştırma bulguları Türkiye’deki akademik gelişim çalışmalarının çoğunlukla bireyi temel alarak gerçekleştirildiğini ve eksiklik modeli çerçevesinde akademisyenlerin eksik görülen alan ya da yeteneklerinin tamamlanması hedefiyle çalışmaların yapıldığına işaret etmektedir. Gerçekleştirilen etkinliklere

katılım genellikle bireysel ihtiyaçlar ve tercihler çerçevesinde sağlanmakta, etkileşim düşük düzeyde kalmaktadır. Birimler arası iletişimin de zayıf olmasından kaynaklı kurumsal kültür üzerinde etkili olabilecek çapta faaliyetler gerçekleştirememektedir. Zou (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise topluluk gelişiminin uygulamada gerçek iyileştirmeler, kültürel ve sistemsel değişimleri etkilemek ve disiplinlerarası iş birliklerini artırmak gibi avantajları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan akademik gelişim birimlerindeki birey odağının genişletilerek daha kapsamlı ve grup odaklı çalışmalara yönelinmesi, örgütün bir bütün olarak gelişmesi gerektiğinin bilincine varılarak sistemin her bir parçasının sürece dahil edilmesi gerektiği açıktır. Çeşitli güç çatışmaları, yasal düzenlemeler, fiziksel ya da maddi kısıtlamalar gibi engeller bulunsa da alternatif yollar ile bu sorunları aşmaya yönelik politikalar geliştirilebilir. Sorunun esas kaynağı düşünsel gibi görünmektedir; anlayış değişikliği ve bu değişimi kalıcı hale getirecek ekipler ile değişim gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu süreçte etkinliklere katılım tarzları, amaç ve etkileri de incelenerek sürecin kendinden de yeni bilgiler edinilmesi sağlanmalıdır.

Akademik gelişim birimlerinin örgüt politikaları üzerinde etkili olamadığı, bu boyuta yönelik çalışmalar yürütmedikleri ya da örgütün köklü gelenekler oluşturmasında rol almadıkları yönünde bulguların çok sayıda farklı etmenle ilişkisi bulunsa da bu boyuta yönelik olarak farklı bir bulgu Matthews vd. (2019) tarafından elde edilmiştir. Araştırmacılar ğrenci ve personel partnerliği kavramını tartışmakta ve alandaki araştırma sonuçlarını derlemektedirler. Araştırmacıların bulguları ortaklık süreçlerinin büyük lde olumlu sonuçlar verdiğini, motivasyon artışı sağlandığını, ait olma duygusunun arttığını, kişisel algı ve kapasitelerin olumlu yönde arttığını ve maddi getiriler de sağlayabildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yine bu araştırma sonucuna göre yeni materyal, müfredat ve yayınlar ortaya konmasının yanı sıra bu ortaklıklar kurum politikalarını da değiştirebilmektedir. Buradan hareketle akademik gelişim sisteminin alt örüntülerinden birinin bile sistematik olarak gerçekleştirilmesi durumunda çok daha geniş kapsamlı sonuç ve etkilerle karşılaşılabildiği görülecektir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında yer alan tüm birimlerin etkileşiminin artırılarak basit ya da karmaşık gibi bir ayırım yapılmadan tüm ögelerin sürece dahil edilmesi, birlikte gelişim ve değişim dncesinin uygulamaya konması başarılı bir gelişim sürecinin olmazsa olmazı olarak değerlendirilebilir.

Akademik gelişim açısından çok sayıda sorunlu alan bulunmasına ilaveten olumlu niteliklerden de tam anlamıyla faydalanılmasını da engelleyen çeşitli koşullar olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Özellikle sistematik uygulamaların yokluğu, ödül veya teşvik sistemindeki aksaklıklar gibi etmenler süreçleri olumsuz etkilemekte ve daha da önemlisi bireylerin ön plana çıktığı koşullarda kayırmacılık gibi sebeplerle işe uygun olmayan adayların görev üstlenmesi gelişim düşüncesini baltalamaktadır. Fields, Kenny ve Mueller (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da akademik gelişimin etkili olarak uygulanabilmesinde liderlik kavramının önemine vurgu yapmaktadır. Eğitsel liderler olarak tanımladıkları kişilerin kültüre yön verme, sosyal ağlar kurma ve kendilerine danışılma nitelikleriyle bilgi katalizörleri olduklarını ifade eden yazarlar, bu süreçlerin disiplinler arası bir toplulukta yer alma, gerekli kaynak ve desteklere kolay erişim ve eğitsel liderlik kimliğini kucaklama ile mümkün olabildiğini öne sürmektedirler. Türkiye özelinde bakıldığında ise akademik gelişim birimlerince liderlik vasıflarını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmıyor oluşu, güç odaklarının şekillendirilmesinde etkisiz kalınması ve destek sistemlerindeki aksaklıkların mevcut koşulların daha da kötüleşmesine yol açabileceği düşünülebilir. Toplumsal kültürün de getirdiği etkilerle lider kavramına farklı anlamlar yüklenebilmekte, uzmanlık gücü yerine karizmatik güç üzerinden roller belirlenebilmektedir. Dolayısıyla akademinin toplumun değerlerini benimsediği kadar toplumsal değerleri de etkileyecek politikalar geliştirerek değişim ajanı rolü üstlenmesi gerekmektedir. Gelişim düşüncesindeki çöküşe götüren kısır döngüyü kırmak hem liderler yetiştirmek hem de liderlik algısına yönelik yeni bir kültür oluşturmakla mümkün olacaktır.

Gelişim uygulamaları gerçekleştirilirken uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlar da yaşanabilmekte, kimi zaman yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan ya da deneyim eksikliğiyle hatalı ya da yetersiz uygulamalar yapılabilmekte, kimi zaman da kişisel önyargı ya da iletişim çatışmaları sebebiyle istenen sonuçlara erişilememektedir. Akademik gelişim birimlerinin kendilerini geliştirmek, dönüştürmek ve değerlendirmek için kriter ve danışmanlık merkezi gibi mercilerin bulunmayışı da bu süreçleri olumsuz anlamda etkilemektedir. Ayrıca etkinliklerde yer alan akademisyenlerin bu süreçlere içsel olarak ne tepkiler verdikleri de araştırma konusu yapılmamakta, “iç diyaloglar” (Zacher, Rudolph, Todorovic ve Ammann, 2019) göz ardı edildiğinden öz değerlendirme de yapılamamaktadır. Bir diğer açıdan

akademik gelişim birimlerinin araştırma yapma konusunda ciddi eksiklikleri bulunduğu ve akademik gelişim disiplinine yönelik neredeyse hiç araştırma yapılmıyor olması alanın ve sistemin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Stigmar ve Edgren (2017) de bu konuya dikkat çekmekte ve akademik gelişim birimlerinde araştırma yapılmamasının gelişim sürecini tersine çevirip durağanlığa yol açtığını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu birimlerin de aktif araştırma süreçlerine dahil edilerek ulusal ve uluslararası çapta etkileşim kurabilecekleri altyapılar oluşturulması gerekmektedir.

Benzer şekilde bir diğer araştırma sonucu da tez kapsamında önemi vurgulanan deneyimlerin paylaşılması boyutunu akademik gelişim uzmanları bağlamında ele almaktadır. Timmermans ve Sutherland (2020)' in ulaştıkları sonuçlar akademik gelişim uzmanlarının kendi kendilerini değerlendirmelerinin önemine göndermede bulunmakta, süreçlerin pratik boyutunda nasıl algılanıp yürütüldüğünü ortaya çıkarmaktadır. Makale akademik gelişim uzmanlarının başarısızlıklarını yorumlamalarındaki zaman içindeki değişim üzerinden akademisyenlere başarısızlıkları konusunda nasıl yardımcı olabileceklerini de ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. İlk başlarda başarısızlığı üzüntüyle karşılayan uzmanlar sonrasında bu durumu bir öğrenme fırsatı olarak görmeye başlamış, sabır ve hoşgörünün önemini kavramışlardır. Ayrıca çalışma uzmanların direktif vermek yerine yaklaşma sağlamak, yeni perspektifler yaratmak, birlikte çözüm üretmek, yansıtıcı düşünce, sorunu parçalara bölmek gibi yolları tercih ederek yaklaşma sağlamalarının daha etkili ve olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla akademik gelişim birimleri bağlamında bu tarz bir deneyim paylaşımı sağlanacak ortam oluşturulması, bu yaklaşımların gelenek haline getirilmesi ayrı bir önem kazanmaktadır. Dönüşüm süreci herkesi kapsayıcı, etkileşimli, çok kültürlü, dinamik, yenilikçi, esnek, yaratıcı, sürekli öğrenme ve gelişim odaklı olarak kurgulanarak şekillendirilmeli, tüm parçalar aktif rol alarak birlikte büyüüp gelişmelidir. Türkiye özelinde ana sorunlardan biri de birlikte gelişmenin önündeki düşünsel engeller olarak ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma öncelikli olarak yurtdışındaki akademik gelişim birimlerinin incelenerek karşılaştırmalı bir karma yöntem araştırması olarak tasarlanmış olmasına rağmen süreçte yaşanan Covid-19 pandemisi gibi özel koşullar nedeniyle yurtdışındaki birimlerden veri toplanmasına yönelik izinler ve davetler alınamamış, araştırma zorunlu olarak nitel yapıda yeniden kurgulanmıştır. Yurtdışındaki akademik gelişim birimlerinin daha sistematik ve kapsayıcı nitelikleri de göz önünde bulundurularak ilgili birimlerin yapı, süreç ve faaliyetlerinin derinlemesine incelenmesi alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca Türkiye’deki akademik gelişim birimlerinin işleyişine yönelik olarak da nicel verilerle yürütülecek kapsayıcı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Türkiye’deki akademik gelişim birimlerinin çeşitli değişkenler bağlamında kurum, birey ve alana yönelik katkılarının düzeyi konusunda bu araştırma sınırları dolayısıyla erişilememiştir. Bu bağlamda, akademik gelişim birimlerinin katkıları üzerine keşfedici sıralı desen ile yürütülecek bir çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Türkiye’deki akademik gelişim sisteminin birden fazla birimle yürütülmeye çalışıldığı ve birimler arası etkileşim ve iletişimin yetersiz olmasından dolayı faaliyetlerin etki ve kapsamlarının tam anlamıyla bilinemediği araştırma sonuçları arasındadır. Dolayısıyla akademik gelişim desteği düzeyini belirlemek üzere ölçek geliştirilmesi önerilmektedir.
- Akademik gelişim birimlerinde çalışan personelin eğitilmesi, özlük hakları, çalışma koşulları gibi çok sayıda farklı konu araştırmanın sınırlılıkları gereği derinlemesine incelenememiştir. Bu bağlamda akademik gelişim birimlerinde çalışan personele yönelik daha detaylı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Araştırma kapsamında elde edilen veriler Türkiye’deki akademik gelişim birimlerinin çoğunlukla rektörlüğe bağlı birimler olarak yapılandırılıp iş ve işlemlerinin yönergelerle belirlendiği yapılar olduğunu göstermektedir. Bu birimlerin yetki alanları sınırlı olup yükseköğretim kurumlarındaki diğer birimlerin yetki ve çalışma alanlarıyla çakışan faaliyetler yürüttükleri görülmüştür. Bu sebeple birimler arasında görev ve yetki özelinde çatışmalar

yaşanabilmekte, ilgili iş ve işlemlerin hangi birim tarafından yürütüleceği, önceliklerin ne olacağı, bütçenin nasıl ve hangi birim tarafından kullanılacağı gibi çok sayıda sorunla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, yetki belirsizliğini ortadan kaldırmak, daha etkin stratejiler geliştirip hızlıca uygulamaya koymak ve bütçe konusunda esnek davranabilmek adına akademik gelişim bağlamında çatı yapı niteliğinde birim ya da merkezler oluşturulması önerilmektedir.

- Araştırma sonucunda yükseköğretim kurumlarındaki farklı birimler arasında etkileşim sağlanamadığı, birimlerin birbirlerinden haberdar olmadıkları, disiplinler arası etkileşim kurulamadığı ve akademisyenlerin fikir alışverişinde bulunup güncel araştırmaları tartışacakları, deneyim paylaşacakları fiziksel ortam ya da online platformlar bulunmadığı görülmüştür. Akademik gelişimin önemli parçalarından olan etkileşim boyutuna yönelik olarak eşgüdüm, iletişim ve etkileşim sağlayacak fiziksel ortam ve online platformlar oluşturulması önerilir.
- Akademik gelişim bağlamında yürütülen çalışmaların bir nevi deneme yanılma yöntemiyle, gelen talepler üzerine ve çoğunlukla seminerler şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Akademik gelişim alanının tüm gerekliliklerine yönelik faaliyet ve düzenlemelerin ise gerçekleştirilmediği, alana yönelik nitelikli personel yetiştirmek adına çalışmalar yapılmadığı ve bazı faaliyetlerin de iptal edildiği görülmektedir. Dolayısıyla, akademik gelişim inceleme ve geliştirme komisyonu oluşturularak yurtdışındaki örneklerin incelenmesi, ülke koşullarına uyarlanarak sistemin yeniden kurgulanması önerilmektedir.
- Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının çok azında akademik gelişim birimi bulunduğu görülmektedir. Bu birimler henüz yeni gelişmekte, alanda deneyimsiz olarak adlandırılabilir bir statüde yer almaktadırlar. Ayrıca bu birimlerin birbirleriyle iletişimi de yok düzeyindedir. Sorunların çözümü, birimlerin danışmanlık hizmeti alabilmesi, ulusal gelişime ortak katkılar sağlanabilmesi ve birimlerin de gelişimlerinin takip edilebilmesi adına akademik gelişim üst kurulu oluşturularak denetim odağından uzakta gelişim hedefiyle tüm birimlerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaları ve ortak faaliyetler gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

- Akademik gelişim birimlerinin bütçe desteğinden çoğunlukla mahrum kaldıkları, personelin ek görev olarak bu birimlerde çalıştırılabildiği, alana katkı sağlamak adına çalışabilecek uzman eksikliği olduğu ve uluslararası arenada bu alana yönelik yayın ve çalışmanın neredeyse yok denecek düzeyde olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde kalitenin artırılması ve başarının yakalanması için akademik gelişim konulu araştırma, proje ve çalışmalara özel destekler sağlanmalı, teşvik verilmeli ve süreç hızlandırılmalıdır.
- Araştırma verileri yükseköğretim kurumlarında eğiticilik rolü üstlenen çok sayıda akademisyenin pedagojik formasyon eğitimi almadıklarını, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda desteğe yoğun ihtiyaç duyduklarını ve sık sık güncel yaklaşımlar konusunda uygulamalı eğitimler almayı istediklerini göstermektedir. Dolayısıyla, tüm akademik personele yönelik olarak seminerlerin ötesine geçen uygulamalı eğitim bilimleri alanı temelli eğitimler gerçekleştirilmeli, pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi sağlanıp sistematik olarak da bu bilgilerin güncellenmesi ve örnek uygulamalarla yol göstericilik sağlanması önerilir.
- Araştırma bulguları araştırmacılık becerilerine yönelik olarak araştırma yöntem ve tekniklerinin lisansüstü eğitim sürecinde bireyin eğitim aldığı kurumda verilen eğitim ile sınırlı şekilde öğrenildiği, bu bağlamda eğitimlerin görüşme katılımcıları tarafından yetersiz bulunduğu, araştırma yöntem ve teknikleri konusundaki becerilerin zaman içinde deneme yanılma yöntemleriyle uygulayarak öğrenildiği ve ciddi bir zaman kaybına sebep olduğunu göstermektedir. Akademisyenlerin araştırma becerilerine yönelik eğitimlere özellikle mesleğin ilk yıllarında çok daha fazla ihtiyaç duydukları ancak verilen seminerlerde de çoğunlukla bütçe bulma ve proje yazımı gibi konular üzerinde durulduğu, lisansüstü eğitimi tamamlayan herkesin bu becerilere zaten sahip olduğu varsayımıyla hareket edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla akademik gelişim birimlerinin ihtiyaç analizlerinin kapsamını da genişletip bu boyuta yönelik sürekli aktif olacak bir danışma ve uygulama merkez ya da koordinatörlüğü oluşturması, sistematik eğitimler gerçekleştirilmesi ve örnekler paylaşılması önerilir.
- Akademisyenlerin kurum içinde istenmedik davranışlar, olumsuz örnekler ve psikososyal risk etmenleriyle karşılaştıkları, bu durumlarda da doğru ve etkili

önlemler alma, davranış sergileme ve yasal süreçler bağlamında ne yapacaklarını bilemedikleri araştırma bulguları arasındadır. Birçok akademisyen tarafından basit gibi algılanan ve kolaylıkla çözülebilir diye adlandırılan kopya çekme davranışıyla karşılaşıldığında izlenecek yol konusunda bile durumu bu şekilde nitelendiren akademisyenlerin de zorluk yaşadığı görülmektedir. Dolayısıyla, çatı yapı oluşturulana kadar ve sonrasında da akademik gelişim birimlerinde bu boyuta yönelik çalışmaların başlatılması, ortak hareket edilmesi ve yönetici tutumlarının bu konularda farklılaşmadan ortak kültüre uygun olmasının sağlanması için yönergelerin düzenlenmesi ve rehberlik birimleriyle ortak projeler başlatılması önerilir.

- Yükseköğretim kurumları açısından derecelendirme (ranking) listelerinde yer almak ve yükselmek eğitim-öğretim ve araştırma süreçlerinin kalitesini gösteren önemli hedefler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu listelerde üst sıralarda yer alan üniversiteler uluslararasılaşma açısından avantaj kazanmakta, farklı kültür ve ülkelerden artan sayıda öğrenci katılımıyla çok renkli ve dinamik bir kültür kazanmaktadırlar. Akademik gelişim birimlerinin çok azında bu bağlamda maddeler yer aldığı görülmekle beraber ulusal çapta ve kurumların kendilerine has koşullarını göz önünde bulunduran stratejiler geliştirilemediği, güçlü gelenekleri olan üniversitelerin bu geleneklere dayanarak planlamalar yaparken diğer üniversitelerin çoğunlukla sessizliğe büründükleri araştırma sonuçlarında görülmektedir. Dolayısıyla, dünya sıralamalarında daha fazla üniversiteyle yer alabilmek için yerel düşünüp uluslararası çapta stratejiler geliştirecek yeni yapılanmalar ve akademik gelişim birimi ortaklıkları kurulması önerilir.
- Eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziksel koşullar ve olanaklar da bu alandaki başarıyı etkileyen faktörler arasında görülmektedir. Araştırma verileri akademisyenlerin çalışma ortamlarındaki fiziksel koşullardan da memnun olmadıkları, olanakların yetersizliğinden duydukları rahatsızlık ve sosyal alanların yeniden düzenlenmesi yönündeki beklentilerini ortaya koymaktadır. Ancak fiziksel koşullara yönelik olarak bu bağlamda akademik gelişim birimlerin herhangi bir araştırma yürütülmediği, donatıların geliştirilmesinin yapı ve teknik işler daire başkanlığı gibi farklı birimlere bırakıldığı görülmektedir. Akademik gelişim birimleri tüm

donatıların, koridorlardan laboratuvarlara, bahçe tasarımından eğitsel materyal geliştirme ve depolama alanlarına kadar fiziki tüm mekanların eğitsel gereklilikler ve akademisyen taleplerine göre şekillendirilip inşası ya da yeniden düzenlenmesi konusunda yetkili olmalıdırlar. Bu bağlama yönelik olarak görev tanımlarının düzenlenmesi ve yetki verilmesi önerilir.

- Akademisyenlik mesleğinin niteliği gereği çok farklı karakterde ve farklı kültürlerden gelen insanlarla sürekli etkileşim içine girmeleri, iletişim kurmaları ve rol model özellikleri sergilemeleri beklenmektedir. Araştırma kapsamında akademisyenlerin kişisel boyutta gelişimlerini desteklemek üzere iletişim becerileri, çatışma yönetimi, liderlik, kendini gerçekleştirme ve empati gibi çok sayıda alana yönelik olarak düzenli ve sistematik herhangi bir eğitim faaliyeti yürütülmediği görülmüştür. Bu açıdan, kişisel boyuta yönelik geniş çaplı bir yenilenme ve değişim sürecinin akademik gelişim birimlerinde başlatılarak tüm yükseköğretim kurumlarına yaygınlaştırılması önerilir.
- Araştırma kapsamında elde edilen veriler yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerin çok büyük bölümünün kurum ya da birim yöneticilerinin kişisel değerlendirmelerine bağlı olarak şekillendiğini, sıklık, yoğunluk, eğitimin veriliş tarzı ve aracı, katılım koşulları ve süre gibi çeşitli faktörlerin yine yönetici tercihleriyle belirlenmeye çalışılıp katılımın da yöneticilerin sınırlaması ya da onayıyla sağlanabilmesinin sorunlar doğurduğunu göstermektedir. Akademisyenler, bu tür faaliyetlerin sistematik ve yönetim kademesinin beklentilerinden bağımsız olarak yürütülüp planlanması, katılımı kolaylaştırıcı önlemler alınmasını, teşvik edici düzenlemeler yapılması ve bireysel farklılık ve koşulları da dikkate almasını talep etmektedirler. Sistemin kurgulanışında bu boyutlara önem verilerek düzenlemeler yapılması önerilir.
- Akademik gelişim birimlerini ve diğer güç odaklarını da kapsayacak şekilde kamuoyu oluşturulması, düşünsel bir değişimin başarılması beklentisi de araştırma sonuçları arasındadır. Akademik yaşantının doğası gereği belirli zaman aralıklarına sıkıştırılamayacağını, çalışma saat ve atmosferinin standart bir düzene göre kurgulanamayacağını ifade eden görüşme katılımcıları, mesai kavramının akademisyenlere uygulanamayacağı, çeşitli bilimsel araştırma ve etkinliklerin de yönetim kademelerince mesai saatleri sonrası

gerçekleştirilebilir gibi sınırlamalar getirmelerinin akademik yaşıntıyı olumsuz anlamda sınırlayan bir zihinsel şema olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla, akademik hayatın gerekliliklerine uygun çalışma tanımları yapılması, zihinsel dönüşüm sürecinin desteklenmesi ve şekillendirilmesi için ulusal çapta değişim sürecinin akademik gelişim birimleri liderliğinde başlatılması önerilir.

- Akademik gelişim birimlerinde çalışan uzmanlar kendi eğitimlerini de ilerletmek adına danışabilecekleri, eğiticilerin eğitimini sağlayacak uzmanlar bulabilecekleri ve sürekli öğrenme atmosferinin olduğu bir mekanizma talep etmektedirler. Yurtdışına çıkış ve güncel gelişmeleri takip etmek konusunda her zaman olumlu koşullar bulamadıkları ve kaynakların verimsiz kullanımına da yol açtığı için bu boyuta yönelik destek talepleri bulunmaktadır. Bu bağlamda akademik gelişim uzmanlığı lisansüstü programları açılması, ayrı bir disiplin alanı olarak çok farklı alanlardan akademisyenlerin eğiticilik rolleri üstlenerek disiplinlerarası bir anabilim dalı şeklinde yapılandırılmış eğitim süreçleri planlanması, yurtdışındaki alanın önde gelen kurumlarıyla iş birliğine giderek ortak sertifika ve diploma programları yürütülmesi önerilir.
- Akademik gelişim düşüncesi kurumun bir bütün olarak, tüm birim ve parçalarıyla birlikte ilerleyip gelişmesini, ortak bir kültürün paylaşılıp güçlendirilmesini ve takım çalışmasıyla iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda elde edilen veriler akademisyenler ve idari personel arasında da iletişim çatışmaları, yanlış yönlendirme, önceliklerin farklılığından kaynaklanan çatışmalar gibi durumlar yaşanabilmektedir. Akademisyenler bu bağlamda idari personelin de eğitimlerinin sürekli hale getirilmesi, kendilerinin idari konularda bilgilendirilmelerini ve bütçe gibi konularda akademik ve idari boyutlarda ayrı planlama yapılması ve yetkiler verilmesini talep etmektedirler. Bu açıdan konunun daha detaylı incelenerek ihtiyaçlara cevap verebilecek yeni düzenlemelerin yapılması önerilir.
- Akademik gelişim birimlerinin ve aynı zamanda diğer birimlerin çeşitli araştırma konularını tercih edilir bulması, destekleri bu konu ve alanlara yöneltmeleri, belirli konulara yönelik akademik özerkliği de zedeleyici şekilde somut ya da soyut sınırlamalar getirmeleri de eleştirilen sorun alanlarından biridir. Bu açıdan bakıldığında bu tarz uygulamaların akademisyenleri

robotlaştırmaya, sadece yayın sayısıyla değer kazanan bireylere çevirebilecek tek tipleştirici bir risk taşıdığı ifade edilmektedir. Her ne kadar tüm kurumların belirli ölçüde politik nitelikler taşıdığı ve politika yapıcıların kararlarından etkilendiği düşünülse de, kurumsal kültürü, gelenekleri, sistemi ve çok sesliliği destekleyecek akademik gelişim birimleri kurulması ve diğer birimlerin de güçlendirilmesiyle bu riskin minimize edilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda dış değerlendirme, alan uzmanlarının değerlendirmesi, uluslararası ölçeklerin değerlendirme süreçlerinde tercih edilmesi gibi alternatiflerin de düşünülerek yenilikçi, değişim odaklı ve köklü kurumların oluşturulması için tüm akademisyenlerin katılabileceği ulusal çapta tartışma ve etkileşim platformları oluşturulması önerilir.

6. KAYNAKÇA

- Adams, P. (2009). The Role of Scholarship of Teaching in Faculty Development: Exploring an Inquiry-based Model. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), n1.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 279-300.
- Allen, P. (1988). Faculty development in higher education-A literature review. *Faculty Publications-School of Education*. 65. https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/65
- Alp, İ. ve Alpaydın, Y. (2020). Türk Üniversitelerinde Akademik Gelişim Yönergelerinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 103-129.
- Al-Sheikh, M. H. (2018). Interprofessional faculty development program: ESHPE model. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 12, 29-32.
- Amundsen, C. ve D'Amico, L. (2019). Using Theory of Change to evaluate socially-situated, inquiry-based academic professional development. *Studies in Educational Evaluation* 61 (2019) 196–208.
- Amundsen, C. ve Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90-126.
- Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 20. 1-20.
- Barnett, W. P. ve Carroll, G. R. (1995). Modeling internal organizational change. *Annual review of sociology*, 21(1), 217-236.
- Baruch, Y. (2013). Careers in academe: The academic labour market as an eco-system. *Career Development International*, 18, 196–210. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2012-0092>.

- Bath, D. ve Smith, C. (2004). Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9-27.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Study Guides in Adult Education. Verlag Barbara Budrich. Almanya
- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). Components of an effective faculty development program. *The Journal of Higher Education*, 46(2), 177-211.
- Boud, D. ve Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>.
- Boud, D. ve Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in continuing education*, 34(1), 17-30.
- Boud, D., Rooney, D. ve Solomon, N. (2009). Talking up learning at work: Cautionary tales in co-opting everyday learning. *International Journal of Lifelong Education*, 28(3), 323-334.
- Bozionelos, N. (2014). Careers patterns in Greek academia: social capital and intelligent careers, but for whom?. *Career Development International*. 19. 3. 264-294
- Branch Jr, W. T., Frankel, R. M., Hafler, J. P., Weil, A. B., Gilligan, M. C., Litzelman, D. K., Ogan, M.P., Rider, E.A., Osterberg, L.G., Dunne, D., May, N.B. ve Derse, A. R. (2017). A multi-institutional longitudinal faculty development program in humanism supports the professional development of faculty teachers. *Academic Medicine*, 92(12), 1680.
- Brescia, W. (2004). Planned change at the Center on Philanthropy: The CLER model. *Nonprofit Management and Leadership*, 14(3), 343-357.
- Bulut, L. (2015). Bir akademik gelişim modeli tasarımı ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. 5. Baskı. Ankara
- Centra, J. A. (1976). Faculty Development Practices in US Colleges and Universities.
- Clarke, D. ve Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Clegg, S. (2009a). Forms of knowing and academic practice. *Studies in Higher Education*, 34, 403–416. doi:10.1080/03075070902771937
- Clegg, S. (2009b). Histories and Institutional Change: Understanding Academic Development Practices in the Global ‘North’ and ‘South’. *International Studies in Sociology of Education*, 19(1), ss. 53-65.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (3. Baskı). (Çev. Ed.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (4. Baskı). (Çev. Ed. : M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Cruz, L., Dickens, E., Flaming, A. L. B. ve Wheeler, L. B. (2021). Embracing complexity: an inclusive framework for the scholarship of educational development. *International Journal for Academic Development*, 1-13.
- D’Andrea, V. M. ve Gosling, D. (2001). Joining the dots. Reconceptualising educational development, *Active Learning*, 2, 65–81.
- Davis, R. H. (1979). A behavioral change model with implications for faculty development. *Higher Education*, 8(2), 123-140.
- Debowski, S. (2011). Locating Academic Development: The First Step in Evaluation. L. Stefani (Ed.), *Evaluating the Effectiveness of Academic Development* içinde (s. 17-30). New York : Routledge
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). Sage.
- DiBiase, W. J. (2000). Mezirow’s Theory of Transformative Learning with Implications for Science Teacher Educators.

- Dickfos, J. (2019). Academic professional development: Benefits of a pracademic experience. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 243-255
- Eells, W. C. ve Hollis, E. V. (1962). Sabbatical Leave in American Higher Education: Origin, Early History, and Current Practices. *Bulletin*, 1962, No. 17. OE-53016. *Office of Education, US Department of Health, Education, and Welfare*.
- Elçi, A. (2016). Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenmeye yönelik öğretim elemanı geliştirme altyapısı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 21-38.
- Englund, C., Olofsson, A. D. ve Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education*, 76(6), 1051-1069.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Estepp, C. M., Roberts, T. G. ve Carter, H. S. (2012). An experiential learning model of faculty development to improve teaching. *NACTA Journal*, 56(1), 79.
- Eysenbach, G. ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Felten, P., Abbot, S., Kirkwood, J., Long, A., Lubicz-Nawrocka, T., Mercer-Mapstone, L. ve Verwoord, R. (2019). Reimagining the place of students in academic development. *International Journal for Academic Development*, 24. 2. 192-203.
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *The International Journal for Academic Development*, 7. 2. 146-158. Doi:10.1080/1360144032000071305
- Fetters, M. L. ve Duby, T. G. (2011). Faculty Development: A Stage Model Matched to Blended Learning Maturation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 77-86.
- Fields, J., Kenny, N. A. ve Mueller, R. A. (2019). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 24. 3. 218-231.

- Fraser, K. (1999). Australasian academic developers: Entry into the profession and our own professional development. *The International Journal for Academic Development*, 4(2), 89-101.
- Fraser, K. ve Ling, P. (2014). How academic is academic development? *International Journal of Academic Development*. 19. 226–241.
- Friedman, A. ve Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work*, 17(3), 361-376.
- Gamble, R.S. (2019). Exploring the factors which influence and support the development of academic growth in Higher Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Faculty Of Life And Health Sciences. Ulster University.
- Gordon, G. (2011). The Quality Agenda: Where Does Academic Development Sit?. L. Stefani (Ed.), *Evaluating the Effectiveness of Academic Development* içinde (s. 31-44). New York : Routledge
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *International Journal of Academic Development*, 1, 75–83.
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on?. *International Journal for Academic Development*. 6. 74–90.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14, 5–18. doi:10.1080/13601440802659122
- Govender, N. (2020). Alienation, reification and the banking model of education: Paulo Freire's critical theory of education. *Acta Academica*, 52(2), 204-222.
- Green, D. A. ve Little, D. (2016). Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., ve Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner, ve R. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46). New York: MacMillan Publishing Company.

- Güneri, O.Y., Orhan, E.E. ve 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.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ocak yayınları. Ankara
- Gürüz, K. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. TC Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Hallett, F. (2019). Contradictory perspectives on academic development: the lecturers' tale. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2019.1636222
- Harden, R. M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education-Oxford-*, 34(7), 551-557.
- Huisman, J., de Weert, E. ve Bartelse, J. (2002). Academic careers from a European perspective: Declining desirability of the faculty position. *Journal of Higher Education*, 73, 141–160.
- Inamorato dos Santos, A., Gausas, S., Mackeviciute, R., Jotautyte, A. ve Martinaitis, Z. (2019). *Innovating professional development in higher education: an analysis of practices* (No. JRC115622). Joint Research Centre (Seville site).
- Jacob, W. J., Xiong, W., Ye, H., Wang, S. ve Wang, X. (2019). Strategic best practices of flagship university professional development centers. *Professional Development in Education*, 45(5), 801-813.
- Johnston, S. (1997a). Preparation for the role of teacher as part of induction into faculty life and work. *New Directions for Teaching and Learning*, 72, 31-39. doi:10.1002/tl.7204
- Johnston, S. (1997b). Educational development units: Aiming for a balanced approach to supporting teaching. *Higher Education Research & Development*, 16(3), 331-342.
- Kaptan, S. (1982). *Türkiye'de Yükseköğretim ve İnsan Gücü Hedefleri*. Ankara: DPT Yayınları.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.

- Kensington-Miller, B. (2019). 'My attention shifted from the material I was teaching to student learning': the impact of a community of practice on teacher development for new international academics. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Keppell, M., Suddaby, G. ve Hard, N. (2012). Good practice report: Technology-enhanced learning and teaching. <http://www.olt.gov.au/resource-good-practice-report-technology-enhanced-learning-and-teaching-2011>. Erişim Tarihi: 07.06.2020 / 22.25
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 289-310.
- Kinchin, I., Heron, M., Hosein, A., Baker, S. L., Medland, E., Morley, D. ve Winstone, N. (2018) Researcher-led Academic Development. *International Journal for Academic Development*. 23. 4. 339-354. Doi: 10.1080/1360144X.2018.1520111
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Klink, M.V., Heijden, B.V., Boon, J. ve Rooij, S. W. (2014). Exploring the contribution of formal and informal learning to academic staff member employability. *Career Development International*. 19. 3. 337-356.
- Knowles, M., Holton, E.F. ve Swanson, R.A. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Kotter, J. P. (2007). Leading change: Why transformation efforts fail. In *Museum Management and Marketing* (pp. 20-29). Routledge.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change. *harvard business review*, 2(1), 1-10.
- Kovaçeviç, E. (2007). Elements of Teaching – Learning Modes As Reflected in Teaching Adults English: A Turkish Case. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Üniversitesi. İstanbul
- Köksoy, M., & Saraç, C. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Kraimer, M.L., Greco, L., Seibert, S. E. ve Sargent, L. D. (2019). An Investigation Of Academic Career Success:The New Tempo Of Academic Life. *Academy of Management Learning & Education*. 18. 2. 128–152.<https://doi.org/10.5465/amle.2017.0391>
- Laksov, K. B. (2019) Lessons learned: towards a framework for integration of theory and practice in academic development. *International Journal for Academic Development*. 24(4). 369-380. DOI: 10.1080/1360144X.2018.1549046
- Lave, J., ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leak, K.B., vd. (2018). How To Be Or Not To Be? A Critical Dialogue On The Limitations And Opportunities Of Academic Development In The Current Higher Education Context. *South African Journal of Higher Education*. 32. 6. <http://dx.doi.org/10.20853/32-6-2993>
- Ling, P. ve CADAD. (2009). Development of academics and higher education futures. *Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council*.<https://researchbank.swinburne.edu.au/items/afda4788-9421-4ee5-a3d4-b055bfc4dfb/1/>
- Lokhtina, I. (2016). The impact of workplace learning on academic career path development in tertiary education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. School of Management. University of Leicester. Leicester
- Malkoç, G. (1989). Andragoji. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-95.
- Manathunga, C. (2011). The field of educational development: Histories and critical questions. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 347-362.
- Matthews, K. E., Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Acai, A., Cook-Sather, A., Felten, P., Healy, M., Healey, R. L. ve Marquis, E. (2019). Enhancing outcomes and reducing inhibitors to the engagement of students and staff in learning and teaching partnerships: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*. 24. 3. 246-259.

- McDonald, J., Kenny, N., Kustra, E., Dawson, D., Iqbal, I., Borin, P. ve Chan, J. (2016). The educational developer's portfolio. *Centre for Teaching and Learning Reports*.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical teacher*, 30(6), 555-584.
- McNaught, C. (2020) A narrative across 28 years in academic development, *International Journal for Academic Development*, 25:1, 83-87, DOI: 10.1080/1360144X.2019.1701476
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications. New York.
- Moses, I. (1987). Educational development units: A cross-cultural perspective. *Higher Education*, 16, 449–479.
- Nastesjo, J. (2020). Navigating Uncertainty: Early Career Academics and Practices of Appraisal Devices. *Minerva*. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09425-2>
- Odabaşı, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 139-142.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10. 3. 127-142.
- Özdamar Keskin, N. (2011). Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir
- Poole, M. S. ve Van de Ven, A. H. (Eds.). (2004). *Handbook of organizational change and innovation*. Oxford University Press.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 22(3), 215-225.
- Quinn, D. E., Cornelius-White, J., MacGregor, C. ve Uribe-Zarain, X. (2019). The Success of First-Generation College Students in a TRIO Student Support Services

- Program: Application of the Theory of Margin. *Critical Questions in Education*, 10(1), 44-64.
- Reybold, L. E., Flores, B. B. ve Riojas-Cortez, M. (2006). Dueling Epistemologies? Implementing a Critical Model of Faculty Development in Teacher Education. *Professional Educator*, 28(2), 1-11.
- Roach, M., ve Sauermann, H. (2010). A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry. *Research Policy*, 39,422–434. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.01.004>.
- Rowland, S. (2003). Academic development: A practical or theoretical business? In H. Eggins,ve R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 13–22). Buckingham: The Open University Press/SHRE.
- Sarikaya, O., Kalaca, S., Yeğen, B. Ç., ve Cali, S. (2010). The impact of a faculty development program: evaluation based on the self-assessment of medical educators from preclinical and clinical disciplines. *Advances in physiology education*, 34(2), s. 35-40.
- Scholten, C. (2006). The use of learning styles in adult learning. Research Report. Twente Üniversitesi. Hollanda
- Schwartz, K. ve Tiffany, C. R. (1994). Evaluating Bhola's configurations theory of planned change. *Nursing management*, 25(6), 56.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE publications.
- Simper, N., Maynard, N., & Mårtensson, K. (2021). Informal academic networks and the value of significant social interactions in supporting quality assessment practices. *Higher Education Research & Development*, 1-17.
- Smith, A. C., Skinner, J. ve Read, D. (2020). *Philosophies of organizational change: perspectives, models and theories for managing change*. Edward Elgar Publishing.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present* (Vol. 59). Jossey-Bass.

- Steel, C. ve Andrews, T. (2012). Reimagining teaching for technology Enriched learning spaces: Anacademic development model. içinde Mike Keppell, Kay Souter and Matthew Riddle (Ed.). Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment. 242-265. Hershey, PA, U.S.A.: Information Science.
- Stensaker; B. (2018) Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions, International Journal for Academic Development, 23:4, 274-285, DOI: 10.1080/1360144X.2017.1366322
- Stigmar, M. ve Edgren, G. (2017). Performing research at university centers for academicdevelopment – an explorative case study in Sweden. International Journal for Academic Development. 22. 3. 199-210. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1333003>
- Stocks, C., Trevitt, C., & Hughes, J. (2018). Exploring action learning for academic development in research intensive settings. Innovations in Education and Teaching International. 55. 2. 123-132.
- Swanson, K. W., & Kayler, M. (2010). Faculty development and adult learning: A model for transforming higher education. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 4. 1. 16.
- Tiffany, C. H., Tiffany, C. R. ve Lutjens, L. R. J. (1998). Planned change theories for nursing: review, analysis, and implications. Sage Books. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452232935.n19>
- Timmermans, J. A. ve Sutherland, K. A. (2020). Wise academic development: learning from the ‘failure’ experiences of retired academic developers. International Journal for Academic Development. 25. 1. 43-57.
- Weick, K. E. ve Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual review of psychology*, 50(1), 361-386.
- Wergin, J. F., Mason, E. J. ve Munson, P. J. (1976). The practice of faculty development: An experience-derived model. *The Journal of Higher Education*, 47(3), 289-308.

- Wilcox, S. (1997). *Learning from Our Past: The History of Educational Development in Canadian Universities. Occasional Papers in Higher Education Number 8. Occasional Paper Series.* Centre for Higher Education Research and Development, The University of Manitoba, 220 Sinnott Building, 70 Dysart Road, Winnipeg, MB R3T 2N2, Canada.
- Wilson, G. ve Randall, M. (2012). The implementation and evaluation of a new learning space: a pilot study. *Research in Learning Technology.* 20(2) 145-162.
- Yaman, E. (2002). Öğretimde kalite açısından öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Yihong, D. (2011). Comparative and Systematic Study on Staff Development in European and Chinese Universities. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 111.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications. London.
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T. ve Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior.* 110. 357–373.
- Zagallo, P., McCourt, J., Idsardi, R., Smith, M. K., Urban-Lurain, M., Andrews, T. C., Haudek, K., Knight, J.K., Merrill, J., Nehm, R., Prevost, L.B. ve Lemons, P. P. (2019). Through the eyes of faculty: Using personas as a tool for learner-centered professional development. *CBE—Life Sciences Education*, 18(4), ar62.
- Zou, T. X. (2019). Community-based professional development for academics: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education.* 44. 11. 1975-1989.

Ek 1- Yarı yapılandırılmış görüşme formu

GÖRÜŞME SORULARI

Akademik personelin karakter, bilgi, beceri ve tutumlarının bir bütün olarak güçlendirilerek sosyokültürel, psikolojik, ekonomik, insan ilişkileri, akademik beceriler ve iyi oluş boyutları açısından geliştirilmesine yönelik tüm eylem, etkinlik, fırsat ve uygulamalar akademik gelişimin kapsamına girmektedir. Profesyonel boyutunda mesleki beceriler edinmenin yanı sıra araştırma fon ve destekleri konusunda danışmanlık sağlanması, destek verilmesi ve stratejik planlama gibi konuları ele almaktadır. Akademik boyutunda disiplin alanına yönelik ulusal ve uluslararası gelişmelerin aktif olarak takip edilerek meslektaşlar arası sürekli öğrenme ortamının sağlanması ana hedefler olarak görülmektedir. Kişisel boyut ile bireyin estetik algılarının, beğeni ve tutumlarının geliştirilip zenginleştirilmesi ve daha doyurucu, anlamlı ve bütüncül yaşantılar hedeflenmektedir. Örgütsel boyut ile de öğrenen örgütlerin hayata geçirilerek rekabetçi, yenilikçi, dinamik ve etkili iletişim kurabilen birimler ana hedefler arasına girmektedir. Tüm boyutların birbirleriyle eş zamanlı ve diyalektik bir anlayışla gelişim gösterdiği inancıyla kapsayıcı ve sürekli bir gelişim süreci düşünülmektedir. Dolayısıyla liderlik becerilerinden çatışma yönetimine, öğreticilik rollerinden etkili iletişim kurmaya, sanatsal zevklerin zenginleştirilmesinden sportif faaliyetlere kadar çok sayıda etkinlik planlı ve sistematik olarak yürütülmesi halinde akademik gelişim alanına girmektedir. Lütfen size yöneltilen soruları bu bağlamda değerlendirerek yanıtlayınız.

1. Kurumunuzdaki akademik gelişim birimi tarafından gerçekleştirilen uygulama, etkinlik, çalışma ve faaliyetlerin amaçları nasıl tanımlanmakta, size nasıl açıklanmaktadır?
2. Kurumunuzdaki akademik gelişim birimlerinin hangi yetkilere sahip olduğunu, yetki karmaşasının önüne geçmek amacıyla hangi önlemler alındığını açıklar mısınız?
3. Kurumunuzdaki akademik gelişim plan ve uygulamaları arasında teori ve pratikte nasıl farklılıklar yaşanmakta, koordinasyon nasıl sağlanmakta, süreç nasıl işlemektedir?
4. Akademik gelişime yönelik çalışmalar nasıl katkılar sağlamaktadır?
 - Araştırmacılık becerileri anlamında katkı sağlamakta mıdır?
 - Eğitici rolünüz ve pedagojik eğitim ilkelerinin öğrenilmesi bağlamında katkı sağlamakta mıdır?
 - İletişim becerileri, liderlik, çatışma yönetimi, kendini gerçekleştirme gibi kişisel boyutlarda katkı sağlamakta mıdır?
 - İlgi alanlarının genişletilmesi, sportif, felsefi, sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılım ve derinlemesine bilgi ediniminin sağlanması, disiplinler arası zihinsel şemalar oluşturulması gibi konularda katkı sağlamakta mıdır?
 - Burs, ödenek yada bütçe desteği gibi konularda bilgilerin güncellenmesi ve genişletilmesi, yasal mevzuatlara hakimiyet sağlanması gibi başlıklarda katkı sağlamakta mıdır?

- Maaş, çalışma koşulları, emeklilik koşulları, görevde yükselme, kariyer basamakları gibi haklar bağlamında size, kuruma, mesleğe yönelik yerel ve ulusal çapta katkılar sağlamakta mıdır?
- Araştırma bütçesi, araştırma konuları, izinler ve destekler gibi bağlamlarda akademik özerklik açısından katkı sağlamakta mıdır?
- Kurumsal politikaların belirlenmesine katkı sağlamakta mıdır?
- Örgütün, bireyin, öğrencilerin ihtiyaçları ve ulusal gereksinimler arasında denge sağlanması ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi konusunda katkı sağlamakta mıdır?
- Öğrencilerin eğitim değerlendirme ve planlama sürecine katılımını sağlama, dönüt alma, atölye çalışmaları, öğrenci liderliği ve akademik gelişim etkinlik planlamalarına öğrenci katkısı sağlama bağlamında katkı sağlamakta mıdır?
- Farklı birim ve bölümler arasında iletişimin, bilgi paylaşımının, sosyal etkileşimin ve deneyim paylaşımının sağlanması hususunda katkı sağlamakta mıdır?
- Meslektaşlar ile bilgi ve deneyim paylaşımı, güncel araştırma sonuçlarının tartışılmasına zemin ve platform hazırlama, emekli personelin deneyim ve birikiminden yararlanma gibi konularda katkı sağlamakta mıdır?
- Paydaşlarla ilişkiler, teknoloji geliştirme ve yaygınlaştırma, uluslararası değişim programları ve etkinlikler gibi alanlarda strateji geliştirme ve bilgilendirme gibi konularda katkı sağlamakta mıdır?
- Paylaşılan, benimsenen ve etkili bir örgütsel kültür, değerler ve hedefler oluşturulması bağlamında katkı sağlamakta mıdır?

5. Akademik gelişim bağlamında yöneticilerinizden / çalışanlarınızdan / kurumunuzdan beklentileriniz nelerdir?

- Örgüt kültürü bağlamında hangi değerlerin ön plana çıkarılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Katılımcılık, takım çalışması, girişimcilik, yaratıcılık, düzen ve kurallar, rekabet ve amaca ulaşma gibi değerlerden hangilerine öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Akademik gelişim uygulamalarının planlanması, katılım yöntemleri, süresi, duyurulması, ödül sistemi gibi koşullarda beklentileriniz varsa nelerdir?
- Özerklik, kariyer basamakları, görevde yükselme koşulları gibi konularda beklentileriniz varsa nelerdir?
- Akademik teşvik, maaş, çalışma koşulları gibi konularda beklentileriniz nelerdir?
- Akademik gelişiminiz bağlamında meslektaşlarınızdan beklentileriniz var mıdır?
- Kurumunuzdan sosyal alanlar, etkinlikler, hizmetler, konaklama, barınma, ulaşım, kütüphane, veri tabanları, uluslararası ve ulusal dernek, örgüt, kurum ve kuruluşlarla ilişkiler gibi başlıklarda beklentileriniz var mıdır?
- Paydaşlarınızdan ve paydaşlarla ilişkiler konusunda kurum, yönetici ve akademisyenlerden beklentileriniz var mıdır?
- Farklı birimler, üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarından beklentileriniz var mıdır?

6. Akademik gelişim uygulamaları kapsamında yönetici, uzman veya diğer akademisyenler ile yada sürecin gereklilikleri dolayısıyla çatışma yaşamakta mısınız?

- Gelişim uzmanlarının akademisyenlere yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirebilecek yeterlik ve donanıma sahip olup olmadıklarına dair kuşkuvarınız var mı?
- Yöneticilerinizin öncelikleriyle sizin öncelikleriniz arasında akademik gelişiminizi etkileyebilecek farklılıklar bulunmakta mıdır?
- Akademik gelişiminiz bağlamında meslektaşlarınızla çatışmalar yaşamakta mısınız?
- Kişisel hedefleriniz, biriminizin hedefleri, kurumunuzun hedefleri ve yasal düzenlemeler sebebiyle çatışmalar yaşamakta mısınız?

7. Akademik gelişim sürecinde yaşanan sorunlar sizce nelerdir?

8. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?



Ek 2- Etik kurul onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 14.11.2022	Protokol No: 441439	Tarih: 22.11.2022
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yükseköğretimde Akademik Gelişim-Sorunlar, Çatışmalar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Durum
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ
TEZ YAZARI:	Onur İŞLEYEN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. ~~Sahne~~ ONCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan OTOMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Hândan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

ASLI GİBİDİR
30 -11- 2023

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Onur İŞLEYEN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015, Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Edebiyatı ve Kültür İncelemeleri, İngiliz Dili ve Edebiyatı
- 2007, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Batı Dilleri
- 2016- Devam ediyor, Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
- 2013-2016, Öğretim Görevlisi, Bölüm Başkanı, Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
- 2009-2013, Okutman, Bölüm Başkan Yardımcısı, Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü
- 2008-2009, İngilizce Öğretmeni, Çamönü İlköğretim Okulu

Yayınları:

İşleyen, O. (2020). “Örgütsel Güç Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması”, Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:5, Issue:19; pp:725-736
İşleyen, O. (2019). “Singapur’da Öğretmen Olmak”, International Social Sciences Studies Journal, 5(30): 868- 878.