



**AMERİKA, AVRUPA, ASYA- PASİFİK VE TÜRK
ÜNİVERSİTELERİNDE BULUNAN ÖĞRENME ÖĞRETME
MERKEZLERİNİN İNCELENMESİ, DEĞERLENDİRİLMESİ VE
KARŞILAŞTIRILMASI**

Elif Çolak Sancı

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif

Soyadı : Çolak Sancı

Bölümü : Eğitim Bilimleri – Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk Üniversitelerinde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Karşılaştırılması

İngilizce Adı: The Analysis, Evaluation and Comparison of Learning and Teaching Centers in American, European, Asian- Pacific And Turkish Universities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif Çolak Sancı

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Çolak Sancı tarafından hazırlanan “Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk Üniversitelerinde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin İncelenmesi, Değerlendirilmesi ve Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER

(Eğitim Programları ve Öğretim, Düzce Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 26/ 01/ 2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Ders döneminden başlayarak tez dönemi dahil olmak üzere tüm yüksek lisans eğitimi süresince sadece tez konusu ile sınırlandırılmayacak bütün destekleri, hoşgörüsü ve akademik gelişimime olan katkıları için değerli danışman hocam Prof. Dr. Nurdan KALAYCI'ya;

Tez konusuna ilişkin çalışmaları, deneyimleri ve görüşleri ile araştırmanın zenginleştirilmesine önemli katkıları için Doç. Dr. Mehmet Tarık ATAY'a; çalışmanın her aşamasında esirgemedikleri değerlendirmeleri, önerileri ve ayırdıkları vakit için Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER ve Dr. Elif İLHAN'a;

Tez çalışmam için vakit ayırmayı kabul ettiği ve sunduğu değerli katkılar için Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a;

Hayatım boyunca her yeni başlangıçta olduğu gibi yüksek lisans eğitimine başlarken de yanımda olan, ancak bu süreçte aramızdan ayrılan ilk yol arkadaşım kıymetli babam Enver ÇOLAK'a; yapabileceklerim konusunda her zaman farkındalığımı artıran değerli annem Melek ÇOLAK'a; psikolojik ve akademik bağlamda desteklerini esirgemeyen kardeşlerim Kevser, Sabri ve Gülşah ÇOLAK'a; her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimi süresince güzelliklerle birlikte en çok da zorlukları benimle paylaşan eşim Birol SANCI'ya teşekkür ederim.

Elif Çolak Sancı

Ocak, 2021

**AMERİKA, AVRUPA, ASYA- PASİFİK VE TÜRK
ÜNİVERSİTELERİNDE BULUNAN ÖĞRENME ÖĞRETME
MERKEZLERİNİN İNCELENMESİ, DEĞERLENDİRİLMESİ VE
KARŞILAŞTIRILMASI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Elif Çolak Sancı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat, 2021**

ÖZ

Küresel çaptaki bilimsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimler, üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarındaki amaçları ve faaliyetlerini etkilemektedir. Bu amaç ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak üniversitelerde çeşitli akademik birimler, enstitüler ve merkezler bulunmaktadır. Bu merkezlerden biri yükseköğretimde öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulan öğrenme öğretme merkezleridir. İlk öğrenme öğretme merkezi, 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Michigan Üniversitesi'nde kurulmuştur. Merkezler, öğretim elemanlarına yönelik mesleki ve profesyonel gelişim fırsatları sunma, öğrencilere yönelik akademik ve kişisel gelişime katkıda bulunma, yükseköğretimin diğer paydaşlarına yönelik eğitimde iyi uygulamaları yaygınlaştırma amaçlarıyla faaliyetler yürütmektedir. Bu araştırmanın amacı, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel ile yönetim ve finansman boyutlarına ilişkin özellikler belirlenerek bu boyutlar bağlamında bölgeler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yurtdışında ve ülkemizdeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetlerinin niteliğinin belirli standartlara ulaşmasını amaçlamaktadır. Bu merkezlerinin özelliklerinin analiz edilmesi, Türkiye'deki üniversitelerde yeni kurulmaya başlayan merkezler ve merkezlerle ilgili çalışma yapacak araştırmacılar için veri sağlayacağından önemlidir. Türk alanyazınında öğrenme öğretme

merkezlerine ilişkin ilk kapsamlı çalışma olma özelliğini taşıyan bu araştırma, Türkiye’deki merkezlerin amaç ve işleyiş bağlamında geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Betimsel modelde tasarlanan bu araştırma, doküman incelemesi yöntemi kullanılan nitel bir araştırmadır. Araştırma Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması, bu yönler arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından yatay yaklaşımı temel alan karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki 37 üniversitede bulunan öğrenme öğretme merkezleri ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. Bu dokümanlar; öğrenme öğretme merkezlerinin resmi internet sayfalarında yayınlanan bilgiler, bilimsel araştırmalar ve yayınlar, kılavuzlar, yıllık raporlar, stratejik planlar, kuruluş belgeleri, kalite değerlendirme ölçütleri, çevrimiçi platformlar ve yönetmeliklerdir. Örneklem oluşturmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Boyutlarına İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizinde Kullanılan Tablo”dur. Örneklemdeki her bir merkez için oluşturulan tablolardaki veriler, doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerde kodlama yapılarak tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Frekanslar belirlenerek verilerin sayısallaştırılması işlemleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları, tema, alt tema, kod ve frekansların yer aldığı tablolar ile oranların yer aldığı grafiklerde sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Heale ve Twycross (2015) ile Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirlenen nitel araştırma ilkeleri dikkate alınmıştır. Geçerlilik çalışmalarında araştırmanın kapsam, yapı ve ölçüt geçerliliği ile inandırıcılığın ve aktarılabilirliğin sağlanması; güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık, kararlılık ve tutarlılık ile tutarlılığın ve teyit edilebilirliğin sağlanması ilkeleri kontrol edilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, ilk öğrenme öğretme merkezi 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Michigan Üniversitesi’nde kurulmuştur. Amerika’daki üniversitelerde 1960 yılından sonra kurulmaya devam eden ve sayıları giderek artan öğrenme öğretme merkezleri Asya- Pasifik’te 1980, Avrupa ve Türkiye’de 2000’li yıllarda kurulmaya başlamıştır. Merkezlerin sayısı, araştırma kapsamındaki bölgelerde son elli yılda artmıştır. Türkiye’deki üniversitelerde bulunan merkezler, Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgeleri ile karşılaştırıldığında, sayıca azdır ve daha geç tarihlerde kurulmuştur. Üniversitelerde öğrenme öğretme kültürünü mükemmeliyet ve inovasyon bağlamında geliştirme, iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik iş birliği ve iletişim sağlama, eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde veriye dayalı uygulamalar yürütme öğrenme öğretme merkezlerinin öne çıkan misyonları arasındadır. Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları *öğretim elemanları, araştırma, öğrenciler, kalite, eğitim programı* ile *iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar* olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğretim elemanları için öğretim becerilerini geliştirme ile mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama amaçları ön sıralardadır. Araştırmaya yönelik eğitim araştırmaları yürütme ve destekleme, öğrencilere yönelik nitelikli eğitim ortamları yaratma ve başarıyı artırma merkezlerin amaçları arasındadır. Kalite temasında eğitim öğretim ve araştırmanın kalitesinin artırılması, son yıllarda üzerinde çok durulan inovasyonun üniversitede geliştirilmesi amaçları üzerinde durulmuştur. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile kurum içinde ve dışında iletişim/ iş birliği sağlanması merkezlerde ön plana çıkan diğer amaçlardır. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, amaçlardaki temalar benzerlik göstermekte ve her bir temayla ilişkili amaçlar bulunmaktadır. Ancak Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinde öğretim elemanları, öğrenciler ve kalite olmak üzere üç temaya ilişkin amaçların belirlendiği saptanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetleri *öğretim*

elemanları, öğrenciler ve sosyal ortaklara yönelik faaliyetler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Merkezlerde öğretim elemanları için mesleki becerilerin geliştirilmesi, öğrenciler için akademik ve kişisel gelişime katkı sağlama, sosyal ortaklar için iyi uygulamaların paylaşmaya yönelik faaliyetler ön plana çıkmaktadır. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, faaliyetlere ilişkin temalar benzerlik göstermekte ve üç temayla ilişkili faaliyetler bulunmaktadır. Türkiye'deki merkezlerde öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik faaliyetler olduğu saptanmıştır. Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, tüm bölgelerdeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde *tam zamanlı ve tam zamanlı olmayan personel* görevlendirilmiştir. Uzman, teknik ve yönetim alanındaki personel, merkezlerde tam zamanlı olarak görevlendirilmiştir. Gönüllü ve yarı zamanlı çalışanlar ile danışma kurulları merkezlerde tam zamanlı olmayan personeldir. Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, tüm öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı bir direktör merkezin yönetiminden sorumludur. Yönetim boyutunda merkezler, üniversitenin en üst yönetim birimine (başkan veya rektör) karşı sorumludur. Merkezlerin finans kaynakları; üniversitenin merkezi bütçesinden ayrılan kaynak, merkezin elde ettiği gelirler ve bağışlardır. Türk üniversitelerinde ise merkezlerin gelir elde etme ve bağış kabul etme durumu söz konusu değildir. Bu bulgular doğrultusunda üniversitenin eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla öğretim elemanlarının mesleki gelişimini sağlama, nitelikli eğitim ortamları oluşturma, öğrenci başarısını artırma, eğitim araştırmaları yürütme ve iyi uygulamaları yaygınlaştırmaya yönelik faaliyetler yürüten öğrenme öğretme merkezleri, yükseköğretimde önemli bir yere sahiptir. Türkiye'deki üniversitelerde mevcut merkezlerin geliştirilmesi ve yeni merkezlerin kurulması, öğretim elemanlarının profesyonel gelişimi, öğrenme ortamlarının çağdaş ilke ve kuramlar bağlamında iyileştirilmesi ve yükseköğretim alanında iş birliklerinin geliştirilmesi için önemlidir. Bu kapsamda, Yükseköğretim Kurulu devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenme öğretme merkezlerinin kurulmasını teşvik etmeli ve bunun için ulusal destek programları başlatmalıdır. Öğrenme öğretme merkezi bulunan ve merkez kurmak isteyen üniversiteler, merkezlerin amaçlarının üniversitenin hedefleri ile uyumlu olması, bu amaçlar doğrultusunda faaliyetler yürütülmesi ve yeterli sayıda personel görevlendirilmesine özen göstermelidir. Araştırmacılar, nitel yöntemin izlendiği bu araştırmadan farklı olarak öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin örneklemin daha geniş olduğu nicel araştırmalar tasarlayabilir. Öğrenme öğretme merkezlerinde merkezlerin boyutlarının derinlemesine inceleme fırsatı sunan yerinde gözlem çalışmaları ve merkezlerle ilgili paydaşların görüşlerinin belirlenmesine yönelik görüşme yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme öğretme merkezleri, eğitim programları, eğitim öğretim görevi, yükseköğretimde kalite, yükseköğretim
Sayfa Adedi : 411
Danışman : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

**THE ANALYSIS, EVALUATION AND COMPARISON OF
LEARNING AND TEACHING CENTERS IN AMERICAN,
EUROPEAN, ASIAN- PACIFIC AND TURKISH UNIVERSITIES
(Master's Thesis)**

**Elif olak Sancı
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
February, 2021**

ABSTRACT

Scientific, social, cultural and economic changes on a global scale affect the purposes and activities of universities in the fields of education, research and community service. There are various academic units, institutes and centers in universities for the realization of these purposes and activities. One of these centers is learning and teaching centers established to meet the learning and teaching needs in higher education. The first learning and teaching center was established in the United States of America in 1962, at the University of Michigan. The centers carry out activities with the aim of providing professional and professional development opportunities for academic staff, contributing to academic and personal development for students, and promoting good practices in education for other stakeholders of higher education. The aim of this research is to analyze, evaluate and compare the structural and functional characteristics of learning and teaching centers in American, European, Asian-Pacific and Turkish universities. For this aim, the characteristics of the establishment, goals, activities, personnel, management and financing dimensions of learning and teaching centers were determined and a comparison was made between regions in the context of these dimensions. Learning and teaching centers in universities abroad and in our country aim to ensure that the quality of education, research and community service activities of universities reach certain standards. The analysis of the features of the centers is important since it will provide data for universities in Turkey where there are newly established centers and researchers who will work on this topic. This research as the first comprehensive study concerning the learning and teaching centers in the Turkish literature offers suggestions for improving the centers in Turkey on the context of aims and functions. This research, designed in the descriptive model, is a qualitative research using document

analysis method. The research is a comparative educational research based on the horizontal approach in terms of revealing the similar and different aspects of the learning and teaching centers in America, Europe, Asia-Pacific and Turkish universities and examining the relationship between these aspects. In the study, the documents about 37 learning and teaching centers in American, European, Asian-Pacific and Turkish universities. These documents are information published on the official websites of learning and teaching centers, scientific research and publications, guides, annual reports, strategic plans, establishment documents, quality assessment criteria, online platforms and regulations. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in sampling. The data collection tool is the "Table Used in the Collection and Analysis of Data Regarding the Dimensions of Learning and Teaching Centers" developed by the researcher. The data in the tables created for each center in the sample were analyzed using the document analysis method. Themes, sub-themes and codes were created by coding the data. The frequencies were determined and the digitization of the data was applied. Analysis results are presented in tables containing themes, sub-themes, codes and frequencies, and charts containing ratios. Qualitative research principles determined by Heale and Twycross (2015) and Yıldırım and Şimşek (2016) were taken into consideration in the validity and reliability studies of the study. In validity of the research ensuring credibility and transferability with the scope, structure and criterion, in reliability of the research ensuring consistency and verifiability internal consistency, determination and consistency principles were checked. According to the findings obtained in line with the first sub-purpose of the study, the first learning and teaching center was established in 1962 in the University of Michigan in the United States. The centers, continued to be established after 1960 at universities in the United States with a growing number, were started to be established in Asia-Pacific in 1980 and in Europe and Turkey in 2000s. The number of centers has increased over the last fifty years in the areas covered by the research. The centers at universities in Turkey, compared with America, Europe and the Asia-Pacific region, has been established in few and later date. Developing learning and teaching culture in universities in the context of excellence and innovation, providing cooperation and communication for the dissemination of good practices, conducting data-based applications in the development, implementation and evaluation of educational programs are among the prominent missions of learning and teaching centers. According to the findings obtained in line with the second sub-purpose of the study, the aims of the learning and teaching centers were grouped under six themes: *teaching staff, research, students, quality, curriculum, communication and cooperation*. The objectives of improving teaching skills and providing professional development and counseling for teaching staff are at the forefront. Conducting and supporting educational researches for research, creating quality education environments and increasing success for students are among the aims of the centers. Under the theme of quality, the objectives of increasing the quality of education, training and research and developing innovation at the university, which has been emphasized in recent years, are emphasized. Developing and evaluating curriculum and providing communication / cooperation inside and outside the institution are other prominent goals in the centers. In learning and teaching centers located in universities in America, Europe and Asia-Pacific, the themes in the aims are similar and there are goals related to each theme. However, in learning and teaching centers in Turkey, three themes, teaching staff, students and quality, are determined. According to the findings obtained in line with the third sub-purpose of the study, the activities of learning and teaching centers are grouped under three themes: *activities for teaching staff, students and social partners*. Activities for developing professional skills for teaching staff, contributing to academic and personal development for students, and sharing good practices for social partners come to the fore in the centers. In the learning and teaching centers in universities in America, Europe and Asia-

Pacific, the themes related to the activities are similar and there are activities related to three themes. Activities for teaching staff and students in Turkey were found to be in the center. According to the findings reached in line with the fourth sub-objective of the study, *full-time* and *non-full-time personnel* were employed in learning and teaching centers in universities in all regions. Specialist, technical and administrative personnel are employed at the centers on a full-time basis. Volunteer and part-time employees and advisory boards are non-full-time staff in the centers. According to the findings reached in line with the fifth sub-purpose of the research, a full-time director is responsible for the management of the center in all learning and teaching centers. At the administrative level, the centers are responsible to the highest administrative unit of the university (president or rector). Financial resources of centers are the resource allocated from the central budget of the university, the revenues and donations obtained by the center. In Turkish universities, the centers do not earn income and accept donations. In line with these findings, learning and teaching centers, which carry out activities aimed at ensuring the professional development of teaching staff, creating qualified educational environments, increasing student success, conducting educational research and spreading good practices in order to contribute to the realization of the educational objectives of the university, have an important place in higher education. The development of existing centers and the establishment of new centers at universities in Turkey is important to improve the learning environment in the context of contemporary theories and principles, professional development of the teaching staff and the development of cooperation in the field of higher education. In this context, the Higher Education Council should encourage the establishment of learning and teaching centers at state and foundation universities and initiate national support programs for this. Universities that have a learning and teaching center and want to establish a center should take care to ensure that the aims of the centers are in line with the goals of the university, that activities are carried out in line with these goals and that a sufficient number of personnel is assigned. Unlike this study in which qualitative method is followed, researchers can design quantitative studies in which the sample of learning and teaching centers is larger. In the learning and teaching centers, on-site observation studies that offer the opportunity to examine the dimensions of the centers in depth and interviews to determine the views of the stakeholders related to the centers can be conducted.

Keywords : Learning and teaching centers, curriculum, education mission, quality in higher education, higher education

Page Number : 411

Supervisor : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Sayıtlar	15
1.5. Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar.....	15

BÖLÜM II.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Yükseköğretim Alanı	17
2.1.1. Yükseköğretim ve Üniversite Kavramı.....	17
2.1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi	19
<i>2.1.2.1. Bir Kurum Olarak Üniversiteden Önce Yükseköğretim</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2.2. Birinci Kuşak Üniversiteler: Orta Çağ Eğitim Üniversiteleri</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2.3. İkinci Kuşak Üniversiteler: Humboldt'un Modern Üniversitesi...22</i>	
<i>2.1.2.4. Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversiteler: Toplumsal Hizmet</i>	
<i>Üniversiteleri</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2.4.1. Üçüncü Kuşak Üniversiteler</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2.4.2. Girişimci Üniversite Modeli</i>	<i>26</i>
<i>2.1.2.4.3. Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversite Modelleri</i>	
<i>Karşılaştırması</i>	<i>27</i>
<i>2.1.2.5. Dördüncü Kuşak Üniversiteler</i>	<i>28</i>
<i>2.1.2.6. İnovasyon Ekosistemi ve Üniversiteler</i>	<i>30</i>
2.1.3. Yükseköğretimin Amaçları ve Görevleri.....	33
<i>2.1.3.1. Yükseköğretimin Amaçları.....</i>	<i>33</i>
<i>2.1.3.2. Yükseköğretimin Görevleri</i>	<i>36</i>
2.1.4. Yükseköğretimin Değişen Bağlamı	39
<i>2.1.4.1. Yükseköğretimde Değişimin Nedenleri ve Sonuçları.....</i>	<i>39</i>
<i>2.1.4.2. Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanında Değişim ve Beklentiler</i>	
<i>.....</i>	<i>42</i>
2.1.5. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon	47
2.2. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye Yükseköğretim Sistemleri	50
2.2.1. Amerika Yükseköğretim Sistemi.....	51
<i>2.2.1.1. Amerika Yükseköğretim Sisteminin Tarihi.....</i>	<i>51</i>

2.2.1.2. Amerika Yükseköğretim Sisteminin Yapısı	54
2.2.1.3. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme	57
2.2.1.4. Kalite ve Akreditasyon.....	59
2.2.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi.....	60
2.2.2.1. Avrupa Yükseköğretim Sisteminin Tarihi.....	60
2.2.2.2. Bologna Süreci	63
2.2.2.3. Avrupa Yükseköğretim Sisteminin Yapısı	66
2.2.2.4. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme.....	68
2.2.2.5. Kalite ve Akreditasyon.....	71
2.2.3. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sistemi	71
2.2.3.1. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sisteminin Tarihi	72
2.2.3.2. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sisteminin Yapısı.....	73
2.2.3.3. Kalite ve Akreditasyon.....	74
2.2.4. Türkiye Yükseköğretim Sistemi.....	75
2.2.4.1. Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Tarihi	75
2.2.4.2. Türkiye Yükseköğretimi Sisteminin Yapısı	78
2.2.4.3. Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Bologna Süreci.....	82
2.2.4.4. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme.....	83
2.2.4.5. Kalite ve Akreditasyon.....	84
2.3. Öğrenme Öğretme Merkezleri ve Yükseköğretimdeki Yeri	85
2.3.1. Öğrenme Öğretme Merkezleri	85
2.3.1.1. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Tanımı.....	85
2.3.1.2. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Tarihi Gelişimi.....	88
2.3.1.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçları.....	89
2.3.1.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kurumsal Yapısı ve Yönetimi..	93

2.3.2. Yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Mükemmeliyet Arayışı ve Öğrenme Öğretme Merkezleri	96
2.3.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyet Alanları.....	103
2.3.3.1. Öğretim Elemanı Gelişiminin Desteklenmesi	104
2.3.3.2. Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi.....	108
2.3.3.3. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı ve Uzaktan Öğrenmenin Desteklenmesi	110
2.3.3.4. İş Birliği ve İletişimin Desteklenmesi.....	112
2.3.3.5. Sosyal ve Kültürel Çeşitliliklerin Desteklenmesi.....	113
2.3.4. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Etkililiğinin Veriye/ Kanıta Dayalı Olarak Değerlendirilmesi.....	113
2.3.5. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Geleceği: Fırsatlar ve Tehditler	116
2.3.6. Türkiye’de Öğrenme Öğretme Merkezleri	119
BÖLÜM III	121
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	121
3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	121
3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	122
3.2.1. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişi ile İlgili Araştırmalar.....	123
3.2.2. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetleri ile İlgili Araştırmalar..	136
BÖLÜM IV	149
YÖNTEM.....	149
4.1. Araştırmanın Modeli	149
4.2. Örneklem	152
4.3. Verilerin Toplanması	157
4.4. Verilerin Analizi	161
4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	165

BÖLÜM V	169
BULGULAR VE YORUM	169
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	169
5.1.1. Amerika'daki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi	171
5.1.2. Avrupa'daki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi	179
5.1.3. Asya- Pasifik'teki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi.....	182
5.1.4. Türkiye'deki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi	184
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	188
5.2.1. “Öğretim Elemanlarına Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi	193
5.1.2.1. “Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi.....	200
5.2.1.2. “Öğretim Becerilerini Geliştirme” Alt Temasının İncelenmesi ..	204
5.2.1.3. “İyi Uygulamaları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi	208
5.2.2. “Araştırmaya Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi	209
5.2.2.1. “Eğitim Araştırmalarını Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi	214
5.2.2.2. “Araştırma Sonuçlarını Yaygınlaştırma” Alt Temasının İncelenmesi.....	216
5.2.2.3. “Eğitim Araştırmaları Yürütme” Alt Temasının İncelenmesi	217
5.2.3. “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi.....	219
5.2.3.1. “Eğitim Ortamları Yaratma” Alt Temasının İncelenmesi.....	225
5.2.3.2. “Öğrenci Başarısını Artırma” Alt Temasının İncelenmesi	229
5.2.3.3. “Öğrenci Merkezli Yaklaşımları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi.....	232

5.2.3.4. “Öğrenci Başarısına Yönelik Dönüt Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi.....	233
5.2.3.5. “Öğrenmenin Dönüşümünü Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi	234
5.2.4. “Kaliteye Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi.....	235
5.2.4.1. “Eğitim ve Öğretimde Kalite” Alt Temasının İncelenmesi.....	240
5.2.4.2. “Araştırmada Kalite” Alt Temasının İncelenmesi.....	243
5.2.4.3. “İnovasyon” Alt Temasının İncelenmesi	245
5.2.5. “Eğitim Programına Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi.....	246
5.2.5.1. “Program Geliştirme” Alt Temasının İncelenmesi.....	250
5.2.5.2. “Program Değerlendirme” Alt Temasının İncelenmesi	251
5.2.6. “İletişim ve İş Birliğine Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi	252
5.2.6.1. “Sosyal Ortaklarla İletişim ve İş Birliği Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi.....	255
5.2.6.2. “Kurum İçi İletişim ve İş Birliği Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi.....	257
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	258
5.3.1. “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi.....	262
5.3.1.1. “Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri” Alt Temasının İncelenmesi	269
5.3.1.2. “İletişim ve İş Birliği” Alt Temasının İncelenmesi.....	273
5.3.1.3. “Eğitim Programı” Alt Temasının İncelenmesi.....	274
5.3.1.4. “Eğitim ve Öğretim” Alt Temasının İncelenmesi	275
5.3.1.5. “Araştırma” Alt Temasının İncelenmesi.....	277
5.3.1.6. “İyi Uygulamaları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi	278
5.3.1.7. “Kalite Güvencesi” Alt Temasının İncelenmesi.....	280
5.3.2. “Öğrencilere Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi	280

5.3.2.1. “Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği” Alt Temasının İncelenmesi	283
5.3.2.2. “İletişim ve İş Birliği” Alt Temasının İncelenmesi.....	285
5.3.3. “Sosyal Ortaklara Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi	286
5.3.3.1. “Araştırma ve İyi Uygulamaları Paylaşma” Alt Temasının İncelenmesi.....	289
5.3.3.2. “Eğitim ve Öğretim” Alt Temasının İncelenmesi	290
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum	292
5.4.1. “Tam Zamanlı Olmayan Personel” Temasının İncelenmesi	294
5.4.1.1. “Gönüllü Çalışanlar” Alt Temasının İncelenmesi	297
5.4.1.2. “Yarı Zamanlı Personel” Alt Temasının İncelenmesi.....	299
5.4.1.3. “Danışma Kurulu” Alt Temasının İncelenmesi.....	300
5.4.2. “Tam Zamanlı Personel” Temasının İncelenmesi	300
5.4.2.1. “Uzman” Alt Temasının İncelenmesi.....	304
5.4.2.2. “Teknik Personel” Alt Temasının İncelenmesi	306
5.4.2.3. “Yönetim Personeli” Alt Temasının İncelenmesi	307
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	309
BÖLÜM VI	315
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	315
6.1. Sonuçlar	315
6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	315
6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	316
6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	318
6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	319
6.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	321
6.2. Tartışma	321

6.3. Öneriler	325
6.3.1. Yükseköğretim Kurulu İçin Öneriler	325
6.3.2. Öğrenme Öğretme Merkezi Bulunan Üniversiteler İçin Öneriler	326
6.3.3. Öğrenme Öğretme Merkezi Kurmak İsteyen Üniversiteler İçin Öneriler	327
6.3.4. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	327
KAYNAKLAR.....	329

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Farklı Kurumların 21. Yüzyıl Becerileri Sınıflandırması</i>	4
Tablo 2. <i>Avrupa Üniversiteler Birliği Tematik Grup Toplantıları Konuları 2017- 2020</i> ...	10
Tablo 3. <i>Yükseköğretim Kurumlarının Geçirdiği Dönemler</i>	20
Tablo 4. <i>İkinci ve Üçüncü Kuşak Üniversite Karşılaştırması</i>	24
Tablo 5. <i>Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversite Karşılaştırması</i>	28
Tablo 6. <i>Dördüncü Kuşak Üniversitenin Temelleri</i>	29
Tablo 7. <i>Birinci, İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Kuşak Üniversitelerin Karşılaştırması</i>	29
Tablo 8. <i>Yükseköğretimin Görevlerinin Çeşitli Kaynaklara Göre Analizi</i>	37
Tablo 9. <i>Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanındaki Eğilimler ve Teknolojik Gelişmeler</i>	44
Tablo 10. <i>Yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Yapılması Gerekenler ve Bunların Zorluk Derecesi</i>	45
Tablo 11. <i>Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanını Yönelendiren Eğilimler</i>	46
Tablo 12. <i>Hizmet Kalitesi Boyutlarının Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Hizmetlerine Uyarlanması ile Elde Edilen Ölçütler</i>	48
Tablo 13. <i>Amerikan Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri</i>	52
Tablo 14. <i>Amerikan Yükseköğretiminin Amaçları ve Bu Amaçların Açıklamaları</i>	55
Tablo 15. <i>Avrupa Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri</i>	62
Tablo 16. <i>1998- 2015 Arasında Bologna Sürecindeki Bildirgeler ve Bu Bildirgelerin İçeriği</i>	65
Tablo 17. <i>Türk Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri</i>	76

Tablo 18. <i>Türk Yükseköğretiminde 2000 ve 2020 Yıllarındaki Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları</i>	79
Tablo 19. <i>Öğrenme Öğretme Merkezlerinde Görevlendirilecek Personel Adaylarında Beklenen Özellikler ve Bu Özellikleri Ölçme İşlemleri</i>	94
Tablo 20. <i>Öğretim Merkezli, Öğrenen Merkezli ve Merkezi Olmayan Öğrenme Paradigmalarının Karşılaştırılması</i>	101
Tablo 21. <i>Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Alanlar ve Ölçme Araçları</i>	115
Tablo 22. <i>Türkiye’deki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezleri</i>	119
Tablo 23. <i>Araştırmanın Yöntem Sürecinin Özeti</i>	151
Tablo 24. <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Üniversiteler ve Öğrenme Öğretme Merkezleri</i>	153
Tablo 25. <i>Türkiye’deki Merkezlerin Seçiminde Kullanılan Ölçütler</i>	154
Tablo 26. <i>Araştırma Verilerinin Toplanmasında Doküman İncelemesi Yöntemi Kullanılmasının Amaçları</i>	159
Tablo 27. <i>Doküman İncelemesi Yönteminin Aşamaları ve Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler</i>	160
Tablo 28. <i>Alt Amaçlar Doğrultusunda Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Boyutlarına İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizinde Kullanılan Örnek Tablo</i>	161
Tablo 29. <i>Veri Analizi Aşamaları ve Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler</i>	162
Tablo 30. <i>Veri Analizi Sonucunda Elde Edilen Araştırma Bulgularının Sunumunu Gösteren Örnek Tablo</i>	164
Tablo 31. <i>Geçerlik ve Güvenirliğe Yönelik Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler</i>	166
Tablo 32. <i>Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçlarının Analizi</i>	189
Tablo 33. <i>Amerikan Yükseköğretim Sisteminin Amaçları ile Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçlarının İlişkisi</i>	192

Tablo 34. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi...	194
Tablo 35. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Araştırmaya Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi	210
Tablo 36. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi.....	220
Tablo 37. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Kaliteye Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi	236
Tablo 38. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Eğitim Programına Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi.....	247
Tablo 39. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “İletişim ve İş Birliğine Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi	253
Tablo 40. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetlerinin Analizi	259
Tablo 41. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi	263
Tablo 42. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi.....	281
Tablo 43. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Sosyal Ortaklara Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi	287
Tablo 44. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Personelinin Analizi	292
Tablo 45. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Tam Zamanlı Olmayan Personel” Temasının Analizi.....	295
Tablo 46. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Tam Zamanlı Personel” Temasının Analizi	301

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sanayi devrimlerinin gerçekleşmesi ve eğitime etkileri	3
<i>Şekil 2.</i> Bilgi döngüsü	24
<i>Şekil 3.</i> Üçüncü kuşak üniversite sekizgeni	25
<i>Şekil 4.</i> Üçlü helezon sistemi (Triple helix system).....	26
<i>Şekil 5.</i> İnovasyon modelleri.....	31
<i>Şekil 6.</i> Barnett'e (1992) göre yükseköğretimin amaçları	34
<i>Şekil 7.</i> Akçatepe'ye (2013) göre yükseköğretimin amaçları	36
<i>Şekil 8.</i> İlhan'a (2018) göre yükseköğretimi etkileyen iç ve dış etmenler.....	40
<i>Şekil 9.</i> ABD yükseköğretim kurumları Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi sınıflandırması	56
<i>Şekil 10.</i> ABD'de lisans eğitim programı yapısı.....	58
<i>Şekil 11.</i> Avrupa Yükseköğretim Alanı üç basamaklı sistem.....	67
<i>Şekil 12.</i> Yükseköğretim kurumlarından öğrenme ve öğretime ilişkin beklentiler	69
<i>Şekil 13.</i> Kurumsal öğrenme ve öğretim politikasında yer alan temalar	70
<i>Şekil 14.</i> Konfüçyüs modelinin bileşenleri	73
<i>Şekil 15.</i> Türkiye'de devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının dağılımı	80
<i>Şekil 16.</i> Türkiye yükseköğretim sistemi kavram haritası	81
<i>Şekil 17.</i> Oxford ve Cambridge Üniversiteleri öğretimde mükemmeliyet anlayışı	99
<i>Şekil 18.</i> Geleneksel ders tasarım modeli	102
<i>Şekil 19.</i> Takım tabanlı ders tasarım modeli.....	102
<i>Şekil 20.</i> Öğretim elemanı gelişiminin öğretim kalitesi ve öğrenme ile ilişkisi	105

<i>Şekil 21. Öğretim elemanı gelişim programlarının olası genel çerçevesi ve amaçları</i>	106
<i>Şekil 22. Öğrenme öğretme merkezlerinin profesyonel gelişime yönelik faaliyetleri. Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.</i>	107
<i>Şekil 23. Öğretimde etkili teknoloji entegrasyonu çerçevesi</i>	111
<i>Şekil 24. Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezi bulunan ve bulunmayan üniversitelere ilişkin sayısal veriler</i>	120
<i>Şekil 25. Türkiye’de öğrenme öğretme merkezi bulunan üniversitelerin türlerine göre dağılımı</i>	120
<i>Şekil 26. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik’teki üniversite ve merkezlerin bu üç bölgeye göre dağılımı.....</i>	154
<i>Şekil 27. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversite ve merkezlerin dağılımı.....</i>	155
<i>Şekil 28. Araştırma kapsamındaki üniversite ve merkezlerin ülkelere göre dağılımı.....</i>	156
<i>Şekil 29. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar ve sayıları.....</i>	157
<i>Şekil 30. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş tarihlerinin bölgelere göre dağılımı</i>	170
<i>Şekil 31. MIT Eğitiminin Geleceği Raporu’nda Öğretme ve Öğrenme Laboratuvarı’ndan beklenen destekler.....</i>	172
<i>Şekil 32. McGraw Öğretme ve Öğrenme Merkezi öğrenme ve öğretme topluluğundaki gruplar ve bu grupların rolleri.....</i>	174
<i>Şekil 33. Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi’nin temel değerleri.....</i>	174
<i>Şekil 34. Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi’nin ilkeleri ve bunlara bağlı faaliyetler</i>	175
<i>Şekil 35. Michigan Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Araştırmaları Merkezi’nin programları, faaliyetleri ve ilkeleri</i>	177
<i>Şekil 36. Carneige Mellon Üniversitesi Eberly Öğretimde Mükemmeliyet ve İnovasyon Merkezi çalışma ilkeleri.....</i>	177
<i>Şekil 37. Minnesota- Twin Cities Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi çalışma ilkeleri</i>	178

<i>Şekil 38.</i> Dartmouth Üniversitesi Öğrenmeyi Geliştirme Merkezi temel değerleri.....	179
<i>Şekil 39.</i> Utrecht Üniversitesi Akademik Öğretim Merkezi kazanım ve yaklaşımları	181
<i>Şekil 40.</i> Hong Kong Üniversitesi Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi kalite anlayışı ve bileşenleri.....	184
<i>Şekil 41.</i> İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi ilkeleri	186
<i>Şekil 42.</i> Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarındaki temaların dağılımı	190
<i>Şekil 43.</i> Öğretim elemanlarına yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı	199
<i>Şekil 44.</i> Mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	201
<i>Şekil 45.</i> Öğretim becerilerini geliştirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	205
<i>Şekil 46.</i> İyi uygulamaları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	208
<i>Şekil 47.</i> Araştırmaya yönelik amaçlar ile araştırma ve eğitim öğretim görevi arasındaki bağın ilişkisi.....	212
<i>Şekil 48.</i> Araştırma ve eğitim öğretim görevinin bir araya getirilmesinde dikkat edilen alanlar	212
<i>Şekil 49.</i> Araştırmaya yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı	213
<i>Şekil 50.</i> Eğitim araştırmalarını destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	214
<i>Şekil 51.</i> Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	216
<i>Şekil 52.</i> Eğitim araştırmaları yürütme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	218
<i>Şekil 53.</i> Öğrencilere yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı	224
<i>Şekil 54.</i> Eğitim ortamları yaratma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	226
<i>Şekil 55.</i> Öğrenci başarısını artırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	230

<i>Şekil 56. Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>232</i>
<i>Şekil 57. Öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>233</i>
<i>Şekil 58. Öğrenmenin dönüşümünü sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>234</i>
<i>Şekil 59. AYA öğrenmenin dönüşümü ekosistemi</i>	<i>235</i>
<i>Şekil 60. Merkezlerin kaliteye yönelik amaç ifadeleri.....</i>	<i>239</i>
<i>Şekil 61. Kaliteye yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>239</i>
<i>Şekil 62. Eğitim ve öğretimde kalite alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>241</i>
<i>Şekil 63. Araştırmada kalite alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>244</i>
<i>Şekil 64. İnovasyon alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>245</i>
<i>Şekil 65. Eğitim programına yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı .</i>	<i>249</i>
<i>Şekil 66. Program geliştirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>250</i>
<i>Şekil 67. Program değerlendirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>251</i>
<i>Şekil 68. İletişim ve iş birliğine yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>255</i>
<i>Şekil 69. Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>256</i>
<i>Şekil 70. Kurum içi iletişim ve iş birliği sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>257</i>
<i>Şekil 71. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerindeki temaların dağılımı</i>	<i>260</i>
<i>Şekil 72. Öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>268</i>
<i>Şekil 73. Mesleki gelişim ve öğretim becerileri alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>270</i>
<i>Şekil 74. İletişim ve iş birliği alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı</i>	<i>273</i>

Şekil 75. Eğitim programı alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	274
Şekil 76. Eğitim ve öğretim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı.....	276
Şekil 77. Araştırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı.....	277
Şekil 78. İyi uygulamaları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı ..	279
Şekil 79. Kalite güvencesi alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	280
Şekil 80. Öğrencilere yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı	283
Şekil 81. Akademik ve kişisel gelişim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı ..	284
Şekil 82. İletişim ve iş birliği alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	286
Şekil 83. Sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı ..	289
Şekil 84. Araştırma ve iyi uygulamaları paylaşma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	290
Şekil 85. Eğitim ve öğretim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı.....	291
Şekil 86. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin temaların dağılımı.....	293
Şekil 87. Tam zamanlı olmayan personele ilişkin alt temaların bölgelere göre dağılımı ..	297
Şekil 88. Gönüllü çalışanlar alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	298
Şekil 89. Yarı zamanlı personel alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	299
Şekil 90. Danışma kurulu alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	300
Şekil 91. Tam zamanlı personele ilişkin alt temaların bölgelere göre dağılımı	304
Şekil 92. Uzman alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	305
Şekil 93. Teknik alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı	306
Şekil 94. Yönetim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı.....	308
Şekil 95. Öğrenme öğretme merkezleri direktörlerinde olması gereken beceri ve uzmanlık/ bilgi alanları	310
Şekil 96. Öğrenme öğretme merkezlerinin yönetim boyutunda bağlı oldukları birimler ..	311
Şekil 97. Öğrenme öğretme merkezlerinin işleyiş ilkeleri	312
Şekil 98. Öğrenme öğretme merkezlerinin finansman kaynakları	313

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ACE	American Council on Education (Amerika Eğitim Konseyi)
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BM	Birleşmiş Milletler
BAGEM	Sabancı Üniversitesi Bireysel Öğrenme ve Akademik Gelişim Merkezi
BÖGEM	Başkent Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Merkezi
BTLSC	Bilkent Teaching and Learning Support Center (Bilkent Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi)
CHEA	Council for Higher Education Accreditation (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi)
DTU	Denmark Technical University (Danimarka Teknik Üniversitesi)
EAB	Education Advisory Board (Eğitim Tavsiye Kurulu)
EC	European Commission (Avrupa Komisyonu)
EHEA	European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı)
ENIC	European Network of Information Centers (Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı)
ENQA	European Association for Quality (Avrupa Kalite Derneği)
ESF	European Science Foundation (Avrupa Bilim Derneği)

ESG	The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları)
EUA	European University Association (Avrupa Üniversite Birliği)
HEA	Higher Education Academy (Yükseköğretim Akademisi)
ISTE	International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)
İTÜ	İstanbul Teknik Üniversitesi
KOLT	Koç Office of Learning and Teaching (Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Ofisi)
LERU	The League of European Research Universities (Avrupa Araştırma Üniversiteleri Birliği)
MIT	Massachusetts Institute of Technology (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü)
NARIC	The National Recognition Information Centre (Ulusal Akademik Tanıma Merkezi)
NASPA	Student Affairs Administrators in Higher Education (Yükseköğretim Öğrenci İşleri Yöneticileri Birliği)
NCES	National Center for Educational Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi)
NMC	New Media Consortium (Yeni Medya Birliği)
OECD	The Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖGEM	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
QS	Quacquarelli Symonds (Quacquarelli Symonds Yükseköğretim Kurumları Sıralama Kuruluşu)
TED	Türk Eğitim Derneği

TEF	The Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (Öğretimde Mükemmeliyet ve Öğrenme Çıktıları Çerçevesi)
THE	Times Higher Education (Times Yükseköğretim Kurumları Sıralama Kuruluşu)
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TUSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
TTGV	Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
URAP	University Ranking by Academic Performance (Yükseköğretim Kurumları Sıralama Kuruluşu)
US	United States (Birleşik Devletler)
USAID	United States Agency for International Development (Birleşik Devletler Uluslararası Kalkınma Ajansı)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya kaynaklık eden problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve refah toplumu olma yolunda ülkeler, çağdaş ve demokratik eğitim sistemlerine yönelik politikalar geliştirmek ve bu politikaları uygulamaya geçirmek zorundadır. Yükseköğretim dahil olmak üzere tüm kademelerde bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla planlı bir biçimde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri, benimsenen politikalar doğrultusunda bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Hamutoğlu, Ünveren- Bilgiç & Elmas, 2020; Pherali & Lewis, 2019).

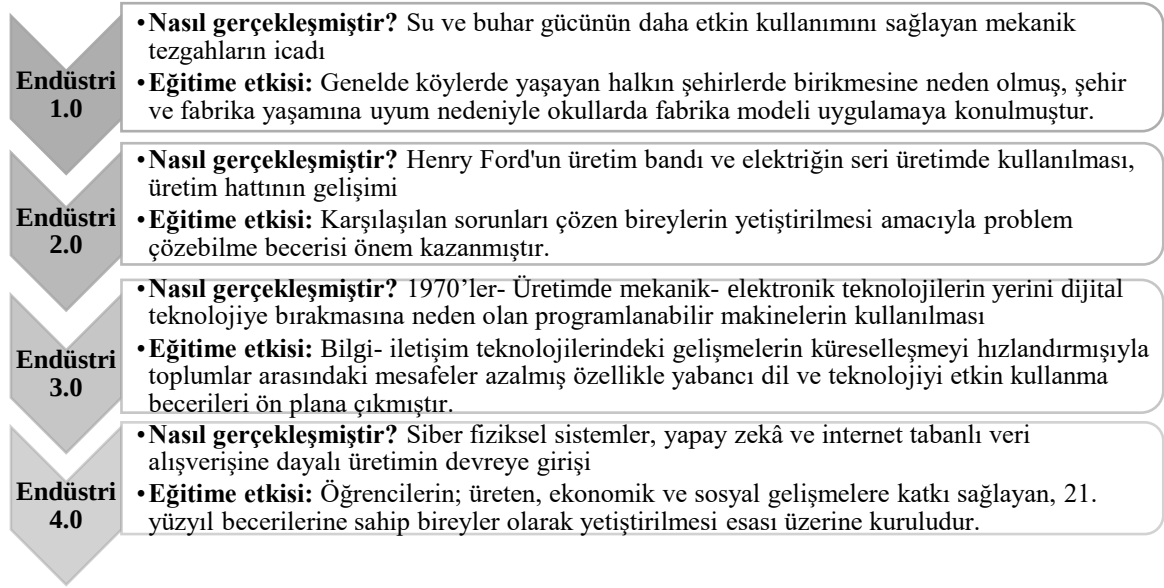
İletişim imkanları ve eğitilmiş birey sayısının artmasıyla birlikte küresel toplum ve ekonominin dijital dönüşümü, modern dünyanın karmaşıklığı ve değişimin hızını artırmıştır. İçinde bulunduğumuz dünyayı şekillendiren bu karmaşıklık ve değişim hızının eğitimle ilişkilendirilmesi oldukça önemlidir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). 2016 yılında yürürlüğe giren ve izleyen on beş yıl boyunca Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı politikası ve finansmanına rehberlik edecek Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında “Nitelikli Eğitim” dört numaralı hedef olarak yer almaktadır (Birleşmiş Milletler [BM], 2016). Dünyayı Dönüştürmek: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Raporu’nda sosyal, politik, çevresel, ekonomik değişim ve hızla gelişen teknolojinin eğitim ve öğretim sistemleri üzerindeki etkileri göz önüne alınarak herkes için kapsayıcı, eşit ve kaliteli eğitim, yaşam boyu öğrenme, insana yakışır iş ve sürdürülebilir kalkınma için gerekli niteliklerin sağlanması güvence altına alınmıştır (BM, 2018; OECD, 2019). Raporda eğitim bilimi, öğretim programları, öğretim materyalleri,

değerlendirmeler ve mesleki gelişim programlarına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yükseköğretim sistemlerini etkileyen etmenler; ekonomik gelişmenin temel etkeni olarak bilginin rolü, sınırların kalktığı bir dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimin sonucu öğretimin doğasında ve kurumsal yapıda meydana gelen dönüşüm, yükseköğretim alanındaki küresel rekabet, yükseköğretimin insani ve sosyal sermaye yaratımı boyutları ile küresel gelişmişliğe önemli katkısını içeren bütüncül bir sistem olarak gelişim ihtiyacı olarak sıralanabilmektedir (Crow & Dabars, 2018; Dünya Bankası, 2000, 2002, 2018; European Commission [EC], 2005, 2006, 2015, 2017; Frank & Gabler, 2019; Groen, 2020; Kerr, 2020; OECD, 2007, 2008, 2009; Readings, 2020; Saeed, 2018; Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2008; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Ülkelerin her alandaki rekabet gücünün merkezinde yer alan yükseköğretimin rolü, her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Barnett & Coate, 2005; Delbanco, 2020; Dünya Bankası, 2002; Etzkowitz, 2008; McTowan, 2019; Salmi, 2010; Thelin, 2017). Bu bağlamda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, yükseköğretim sistemlerinin yapı ve hizmet sunum şekilleri ile birlikte amaçlarını, küresel değişimlerin etkilerini doğrultusunda güncellemelidir. Bu bağlamda alınacak tedbirler, üniversitelerin gündemindeki öncelikli konular arasında yer almaktadır (Dünya Bankası, 2002; Etzkowitz, 2013; Kalaycı, 2008a, 2008b; Kerr, 2020; Mızıkacı, 2006; Wissema, 2009).

Avrupa Üniversiteler Birliği Graz Deklerasyonu'nda üniversitelerin görevleri; üniversitelerin kamu sorumluluğu olarak kalmasını sağlamak, araştırmayı yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görmek, sağlam kurumlar oluşturarak akademik kaliteyi yükseltmek, hareketliliği ve sosyal boyutu geliştirmek, kalite güvencesi içinde bir Avrupa için politika çerçevesinin geliştirilmesini desteklemek ve üniversiteler olarak reformun merkezinde yer almak olarak ifade edilmiştir (European University Association [EUA], 2013). Salmi (2017) üniversitelerin görevlerini toplumun ve ekonominin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü eğiterek bilgiye dayalı gelişimi desteklemek, araştırma ve uygulamalar sonucu yeni bilgi üretmek, mevcut bilginin küresel bağlamda erişim ve kullanıma açmak olarak sıralamıştır.

Yükseköğretim kurumlarının görevlerinde zaman içinde yaşanan değişimde etkili olan faktörlerden biri olan sanayi devrimlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgiler ve eğitime etkileri, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sanayi devrimlerinin gerçekleşmesi ve eğitime etkileri. Kaynak: EC. (2017). *Renewed EU agenda for higher education*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247> sayfasından erişilmiştir.; Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(12), 69-86 kaynakları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi endüstrinin gelişmesini sağlayan tüm olayların eğitim sistemleri üzerinde etkisi olmuştur. Endüstrinin ihtiyaç duyduğu insan kaynağına yönelik olarak en belirgin değişim ise Endüstri 4.0 ile birlikte gerçekleşmiştir (Lu, 2017; Schwab, 2017). Eğitim ve sanayinin birbiriyle yüksek düzeyde bağlantılı bir şekilde yapılandırılmasına alternatif olarak Japonya, ekonomik gelişmeyi sürdürürken insan merkezli toplum yaratma amacıyla Toplum 5.0 kavramını üretmiştir (Öztuna, 2019; Yeditepe Üniversitesi, 2018). Sanayide değişim yaşanan dönemlerle eş zamanlı eğitimde de değişimler yaşandığını belirten Janikova ve Kowalikowa’ya (2017) göre bireylere Eğitim 4.0 ile kazandırılması gereken ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler arasında özgürlük, birlikte ve takım halinde çalışma, iş birliği, öz yönetim, hayat boyu öğrenme, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri, içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin yükseköğretim sonunda kazanmış olmaları beklenen beceri setlerini ifade etmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlara ait 21. yüzyıl becerileri sınıflandırmaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Farklı Kurumların 21. Yüzyıl Becerileri Sınıflandırması

P21	EnGauge	ATCS	ISTE	AB	OECD
Öğrenme ve yenilik becerileri	Keşfedici düşünme	Düşünme yolları	Yaratıcılık ve yenilik	Öğrenmeyi öğrenmek, iletişim	Heterojen gruplarla etkileşim
Eleştirel düşünme ve problem çözme	Uyumluluk, karmaşıklık yönetimi ve öz yönetim	Yaratıcılık ve yenilik	Yaratıcı düşünme, bilgi inşası, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri	İletişim	Başkalarıyla iyi ilişkiler
Yaratıcılık ve yenilik	Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma	Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme	Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme	Anadilde iletişim	İş birliği ve takımla çalışma
İletişim ve iş birliği	Üst düzey düşünme ve mantık yürütme	3. liderliği öğrenme, üstbilis	İletişim ve iş birliği	Yabancı dilde iletişim	Çatışma çözme ve yönetme
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Etkili iletişim	Çalışma yolları	Öğrencilerin iş birliği içinde çalışması ve iletişim kurması için dijital medya ve ortamların kullanılması	Dijital yetenekler	Araçların interaktif kullanımı
Bilgi okuryazarlığı	Takım ruhu, iş birliği ve kişiler arası yetenekler	İletişim	Teknoloji işlemleri ve kavramları	Kültürel farkındalık ve ifade	Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı
Medya okuryazarlığı	Kişisel, sosyal ve yurttaş sorumluluk	İş birliği (takım çalışması)	Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve işlemlerini anlama	Sosyal ve yurttaşlıkla ilgili yetkinlik	Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı
Teknoloji okuryazarlığı	İnteraktif iletişim	Çalışma araçları	Araştırma ve bilgi akışı	İnisiyatif ve girişimcilik hissi	Teknolojinin interaktif kullanımı
Yaşam ve kariyer becerileri	Dijital çağ okuryazarlığı	Bilgi okuryazarlığı	Dijital araçlarla bilginin toplanması, kullanımı ve değerlendirilmesi		Bağımsız-özerk davranma
Esneklik ve uyum	Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı	Bilgi ve iletişim teknolojileri (ıct) okuryazarlığı	Dijital vatandaşlık		“Büyük resim” içinde davranma
Girişimcilik ve öz yönetim	Görsel ve bilgi okuryazarlığı	Dünyada yaşam	Teknolojiyle ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama		Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme
Sosyal ve kültürler arası beceriler	Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık	Yerel ve küresel vatandaşlık			Haklarını savunmak, öne sürmek
Üretkenlik ve sorumluluk	Yüksek üretkenlik	Yaşam ve kariyer			
Liderlik ve sorumluluk	Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme	Bireysel ve sosyal sorumluluk			
	Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımı				
	Üretimle ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün				

Kaynak: Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: From high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363 kaynağından alınmıştır.

Üniversitelerin çoğu, Tablo 1’de yer alan becerilere sahip mezunlar yetiştirmeyi amaçladıklarını iddia etmektedir (Grocock, 2002). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için yapılması gerekenler ise eğitim programları, öğretim etkinlikleri ve yöntemlerinin beceri

temelli olarak yeniden tasarlanması, öğretim elemanlarının beceri temelli eğitim verme ile teknolojiyi kullanma becerilerinin desteklenmesi ve uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesidir. Bu gerekliliklerin yerine getirilmesi ihtiyacı, üniversitelerin kurumsal düzeyde politika belirlemesi ve bu politikaları gerçekleştirecek yapılar oluşturmalarını zorunlu kılmıştır. Üniversitelerin bu alanlardaki ihtiyaçları bağlamında öğrenme öğretme odaklı merkezler, üniversitelerde kurulmaya başlanmıştır (Aebersold, 2019; Brouckhoff, 2013; Cook & Kaplan, 2011; Grupp, 2014; Johnson & Ryba, 2015; Linder, 2012; Scholl & Thomas, 2012; Smith & Gradbury-Amyot, 2014; Sorcinelli, 2014; Tassoni, 2019; Zakrajsek, 2018).

Dünyanın farklı ülkelerindeki yükseköğretim sistemleri, üniversitelerin kurumsal kapasitesini geliştirmek amacıyla nitelikli eğitim öğretim faaliyetleri ile eğitim programlarının tasarlanması, öğretim elemanlarının profesyonel gelişiminin desteklenmesi ve yükseköğretimin paydaşları arasında iletişim ve iş birliğini artırmak gibi birçok faaliyet yürüten öğrenme öğretme odaklı birimler kurmaktadır. Çoğunlukla öğretimde mükemmeliyet merkezi, öğrenme ve öğretme merkezi, öğrenme ve öğretme araştırmaları merkezi, öğretimde inovasyon merkezi, öğretim elemanı gelişim merkezi, akademik destek merkezi (center for teaching excellence, center for instructional excellence, learning and teaching center, center for research on learning and teaching, center for teaching innovation, faculty development center) gibi farklı adlar altında kurulan öğrenme öğretme odaklı merkezler, eğitim öğretim başta olmak üzere üniversitenin görevlerinin niteliğinin devamlılığını sağlamayı amaçlamaktadır (Alsowat, 2016; Bates, 2015; Cook, 2012; EC, 2013; Gosling, 2008; Kalaycı, 2008a; Kamel, 2016; Lemmens- Krug, 2015; Lieberman, 2005, 2018; Little, 2014; O'Grady, 2017; Singer, 2002; Tassoni, 2016, 2018, 2019; Wikipedia, 2020). Bu çalışmada genel olarak “öğrenme öğretme merkezi” ifadesi kullanılacaktır.

Crow ve Dabars (2018), küresel sıralamalarda üst sıralarda baskın olmakla birlikte amaçları ve görevlerini yerine getirmek için mevcut üniversite modelini geliştirmek zorunda olan Amerikan yükseköğretim sistemi için eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi rolleri, toplum yararı ve ekonomik rekabet edebilirliğe yönelik bilgi üretimi doğrultusunda kapsayıcı ve yenilikçi bir anlayışla yürüten bir üniversite modeli önermektedir. Bu üniversite modelinde öğrenme öğretme merkezleri, üniversitenin rollerini beklenen şekilde yerine getirmesinde amaçları ve faaliyetleri ile önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin paydaşlarına yönelik mesleki becerilerin geliştirilmesi,

başarının artırılması, eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanması, üniversitenin görevlerinin kalitesinin sürdürülebilirliğinin sağlanması ile iletişim/ iş birliğinin sağlanması amaçlarıyla yürütülen faaliyetler, öğrenme öğretme merkezlerinin önemini ortaya koymaktadır.

2025 ve İlerisine Doğru (Toward 2025 and Beyond) adlı raporda Arizona State Üniversitesi tarafından oluşturulan üniversite modeline ilişkin bilgiler yer almaktadır. Arizona State Üniversitesi'nin on yıldan fazla süredir üzerinde çalıştığı ve Yeni Amerikan Üniversitesi olarak bilinen 21.yüzyıl yükseköğretimi için oluşturulan yeni üniversite modelinde eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanları ile yükseköğretime erişimde mükemmeliyete ulaşmak hedeflenmektedir. Bu yeni üniversite modeli iş birliği içinde çalıştığı tüm paydaşları ve onlara sağladığı faydalar üzerinden değerlendirilen, kamu değerleri yararına araştırma ve keşif kapasitesini ilerleten, hizmet ettiği toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve tüm alanlarda bütüncül gelişimini temel sorumluluğu olarak belirleyen yenilikçi bir üniversite olarak yükseköğretimin dönüşümüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim öğretimde mükemmeliyet ve erişimi sağlamak için sosyal kapsayıcılık anlayışı çerçevesinde bulunduğu bölgede farklı sosyoekonomik çevrelerden gelen tüm yükseköğretime geçiş hakkı elde etmiş öğrenciler için en üst düzeyde kaliteli öğrenim kazanımları sunmak, çevrimiçi ve uzaktan öğretim diploma/ sertifika programlarının sayısını artırmak, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğretim etkinlikleri uygulamak ve sonuçları değerlendirmek önemlidir. Bölgenin ekonomik rekabet gücünü disiplinlerarası araştırma ve keşiflerle dönüştürmenin yanı sıra, etkileşimli bölgesel öğretim, öğrenme ve araştırma ağını üniversitenin kapsamlı bilgi girişimi çerçevesinde güçlendirmek amaçlanmaktadır. 21.yüzyılın önemli sosyal, teknik, kültürel ve çevre sorunlarına çözüm geliştirmek üniversitenin yerel etkisi ve toplumla iç içe oluşunu güçlendirmektedir. 21.yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçları, kişiselleştirilmiş ve teknolojik gelişmeler karşısında uyarlanabilir öğrenme araçları ve yöntemleri ile karşılanmaktadır (Arizona State University, 2019). Yeni Amerikan Üniversitesi modelinde yer alan tüm gereklilikler, üniversitelerdeki öğrenme öğretme merkezlerinin çalışma alanı kapsamına girmektedir. Bu durum, üniversiteler bünyesinde merkezlere verilen önemi ortaya koymaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde modern üniversitenin kimliği, araştırma tabanlı ve disiplinlerarası eğitim ile akademik değerler üzerine kurulmuştur (Perkmann, 2018; Sherriff, 2017). Üniversitenin eğitim ortamı olarak kimliğini inşa eden eğitim öğretim görevi 21.yüzyılda iş piyasasının talep ettiği insan gücünü yetiştirmek üzere arz yönlü yaklaşımlarla

yürütülmektedir. Ancak bu yaklaşım son yıllarda tartışmalara sebep olmakta, üniversiteler iş piyasası tarafından çağdaş ekonominin ihtiyacı olan iş gücü özelliklerini yeterince dikkate almadıkları yönünde eleştirilere maruz kalmaktadır (Damme, 2019; Higgins, 2019). Yükseköğretim kurumları ve iş piyasası arasında mezunların hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğine dair süregelen tartışma, taraflar arasındaki iletişim ve iş birliğiyle ortaya çıkacak öngörülerin öğretim programları ve öğretim etkinliklerine yansıtılmasıyla çözülecektir. Üniversiteler eğitim programlarının güncellenmesi ve paydaşların taleplerini karşılamak üzere inovatif yaklaşımlara yönelmekte genel olarak isteklidir. Avrupa’da Bologna Süreci, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve güncellenmesi için mükemmel bir fırsat olmuş, üniversiteler iş piyasasının taleplerini daha fazla dikkate alarak gerekli kazanımlara eğitim programlarında yer vermiştir (EC, 2015; Perkmann, 2018; Sherriff, 2017). Öğrenme öğretme merkezleri, iletişim ve inovasyon temelindeki tüm faaliyetlerde etkin rol üstlenerek modern üniversitenin görevlerini gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır.

Üniversitelerin öğretim elemanları ve öğrenciler için etkili öğretme öğrenme ortamlarının nasıl oluşturabileceğini anlattığı çalışmasında Hrabowski (2019), kurumsal kültür ve paylaşımlı liderlik kavramlarını öne sürmektedir. Öğretim programları ve derslerin yeniden tasarlanmasından grup temelli ve deneysel öğrenme, girişimcilik ve aktif vatandaşlığın gerektirdiği sorumluluklar, sosyal içerme, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki sosyal ve kültürel farklılıklara kadar her konu, öğrenme ve öğretmeye odaklanarak öğrenci başarısını sağlayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla yeniden değerlendirilmelidir. Öğrenci başarısının sağlanması, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları arasında yer almaktadır.

Toplum ve iş piyasasının eğitimden beklentileri, üniversiteleri dönüşüme iten sebepler ve değişen roller göz önüne alındığında eğitim programları, öğrenme ortamları ve eğitim öğretim faaliyetlerinin gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlanması, bu tasarımların öğretim elemanları tarafından en etkili yaklaşım ve araçlarla uygulanması, uygulamaların değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuçlar bağlamında öğretim elemanları, öğrenciler ve üniversitelerin tüm paydaşlarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılarak yükseköğretimin kalitesinin sağlanması gerekmektedir (Kalaycı, 2008a; Kalaycı & İlhan, 2017; Koltuk & Kocakaya, 2015). Bu bağlamda, üniversitelerin akademik mükemmeliyet sağlama ve nitelikli öğretim faaliyetleri sunmaya yönelik çözüm üretmesi bir zorunluluk olarak gelişmiştir (Ernst & Young, 2013). Bu zorunluluk karşısında öğrenme öğretme merkezleri,

amaçları ve faaliyetleri ile eğitim öğretim görevi başta olmak üzere üniversiteleri desteklemektedir.

Dünya standartlarında bilgi üretimi ve en gelişmiş teknolojik yenilikler aracılığıyla sosyal değişimi hızlandırmak için tasarlanmış üniversitelerde bütüncül bir bakış açısıyla tüm alanlarda mükemmeliyeti sağlamak, eğitim öğretimde mükemmeliyeti sağlamakla doğru orantılıdır (Crow & Dabars, 2020). Eğitim öğretimde mükemmeliyet ise öncelikle öğretim liderleri olan öğretim elemanlarının 21.yüzyıl gereklerine göre tasarlanmış öğretim programları, etkinlikleri ve yaklaşımlarını uygulamadaki becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerdeki öğrenme anlayışının dönüşümü ve eğitim ortamlarının olması gereken özelliklerde düzenlenmesine bağlıdır (Crow & Dabars, 2020). Öğrenme öğretme merkezleri, öğretme öğrenme anlayışının üniversiteler bünyesinde bilimsel araştırmalar temelinde dönüşümünün sağlanmasında, öğretme öğrenme etkinlikleri ve ortamlarının bu dönüşüm bağlamında tasarlanmasında önemli bir role sahiptir.

Türk alanyazınında öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin ilk çalışma, Kalaycı (2008a) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, öğrenme öğretme merkezlerinin yapısı, faaliyetleri ve kalite geliştirme ile ilişkisi ortaya konulmaktadır. Bu merkezlerde, gönüllülük esasından farklı olarak konu alanlarında uzman personel sürekli olarak istihdam edilerek eğitim öğretimde kaliteyi yakalama, değerlendirme, sürdürme ve geliştirme amaçlı çalışmalar yürütülmektedir (Kalaycı, 2008a). Geçici veya gönüllü çalışanlar yerine alanında uzman personelin sürekli istihdam edilmesiyle merkezlerde yürütülen faaliyetlerin devamlılığının yanı sıra merkezlerin üniversitenin görevlerinin kalitesinin geliştirilmesi amacına katkı sağlanacaktır. Öğrenme öğretme merkezleri, bu amacı gerçekleştirmek üzere kurumun bütün birimleri ile koordineli olarak çalışmakta ve uzman kadrosu ile bazıları aşağıda sıralanan görevleri yürütmektedir:

- Öğretim programları geliştirilmesi,
- Öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi,
- Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyulan alanlara yönelik mesleki gelişim programları düzenlenmesi,
- Öğrenme alanı ve öğrenci değerlendirmelerinde yeni yaklaşımlar ve uygulama önerilerinin geliştirilmesi,
- Ders materyallerinin geliştirilmesi ve temin edilmesi (Kalaycı, 2008a).

İşeri (2019), Türkiye’deki üniversitelerde öğrenme ve öğretmeye ilişkin merkez, ofis, birim ve benzeri yapıların tespit edilmesini amaçladığı çalışmada, teknoloji kullanımı bağlamında öğrenme öğretme merkezlerinin örgüt ve yönetim yapısı ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğrenme ve öğretme merkezi, öğretim elemanlarının öğretme sürecindeki mesleki gelişimlerinin teknolojik açıdan mükemmeliyeti için öğretim elemanlarına destek veren bir hizmet birimi olarak tanımlanmıştır. Teknoloji alanı, öğrenme öğretme merkezlerinin yükseköğretimin paydaşlarına destek verdiği faaliyet alanlarından biridir.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması için öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik çalışmalar yapan öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetleri arasında çalışma atölyeleri, konferanslar, seminerler, danışma hizmetleri, öğretim programlarının değerlendirilmesi/ yeniden tasarlanması, öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretim yöntemlerine ilişkin öğretim elemanlarına sağlanan destek, öğrencilere akademik destek imkanı ve araştırma fonları yer almaktadır (OECD, 2017).

Harvard Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi’nde on bir yıl dekanlık yapan Henry Rosovsky, öğretim elemanlarının, eğitim öğretim ve araştırma tabanındaki iki taraflı sorumluluklarını en mükemmel haliyle yerine getirmeyi öğrenmek zorunda olduğunu belirtmektedir. Öğretim yeteneği ve becerilerinin çağdaş teknikler kullanılarak öğretilebileceğini savunan Rosovsky, uzmanlar tarafından verilen danışmanlık hizmeti, öğretim uygulamalarının video kayıtlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, alanlarında uzman eğitimcilerin verdiği farkındalık ve bilinç artırma seminerleri ile bunlara benzer faaliyetler aracılığıyla Harvard’ın öğrenme öğretme merkezinin, birçok öğretim elemanına eğitim formasyonu niteliklerini geliştirmede katkı sağladığını ifade etmektedir (Rosovsky, 2017).

Eğitim öğretim odaklı kalite uygulamalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik faaliyetler yürüten ve öğretimin kalitesinin artırılmasını hedefleyen öğrenme öğretme merkezleri, üniversite yönetimi, fakülte ve fakültelerin bölümleriyle iş birliği içinde çalışan sürekli bir yapılanmadır (Kalaycı, 2008a; Tassoni, 2016). Yönetim personeli başta olmak üzere program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, bilişim ve teknoloji gibi ihtiyaç duyulan her alanda uzmanların tam zamanlı olarak istihdam edildiği merkezlerde gerekli durumlarda dışarıdan uzman desteğine de başvurulmaktadır (Kalaycı, 2008a).

Üniversitelerin kalitesi, eğitim öğretim sürecinde yer alan öğretim elemanı, öğrenci, öğretim programı, öğrenme ortamları, öğretim materyalleri ve içerikleri gibi tüm öğelerin toplumsal, bilimsel ve teknolojik değişimlere ayak uydurmasını gerektirmektedir. Yükseköğretimde

kalite güvencesinin önemli bir boyutu olan eğitim öğretim sürecinin kalitesi, öğretim elemanlarının değişimi öğretim sürecine ne kadar yansıtıldığına bağlıdır. Bu durumda öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik değişimlere uyum sağlamaları konusunda desteklenmesi önemlidir (American Council on Education [ACE], 2017; Alsowat, 2016; Cook & Kaplan, 2011; Crow & Dabars, 2020; Dünya Bankası, 2002; Elçi, 2019; EUA, 2017, 2018a, 2018b; Higgins, 2019; Kamel, 2016; Lancaster, Stein, MacLean, Amburgh & Persky, 2014; Lewis, 1996; OECD, 2017). Öğrenme öğretme merkezlerinde öğretim elemanlarının profesyonel ve mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenen faaliyetler, temelde öğretim kalitesinin geliştirilmesine hizmet etmektedir.

Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından Avrupa Öğrenme ve Öğretme Forumu'nda 2017 yılından itibaren her yıl 23 ülkeden 70 üniversitenin temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen tematik akran grup toplantılarında, yükseköğretimin en önemli ve güncel konuları üzerine tartışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu tartışmaların amacı, yükseköğretimin paydaşları tarafından üniversitelerde eğitim öğretime ilişkin gerçekleşmekte olan veya gerçekleşmesi gereken değişim süreçlerine ilişkin bilgi paylaşımında bulunmak ve gelecek uygulamalara yönelik ortak akıl yürütmektir. Bu tematik toplantıların konuları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Avrupa Üniversiteler Birliği Tematik Grup Toplantıları Konuları 2017- 2020

Avrupa Üniversiteler Birliği Tematik Grup Toplantıları Konuları 2017- 2020			
2017	Araştırma ve öğretim arasındaki ilişkinin geliştirilmesi	2018	Üniversitelerde aktif öğrenmenin teşvik edilmesi
	Gelecek profesyonel yaşam ve sivil katılımları için öğrencilerin desteklenmesi		Öğretim becerilerinin sürekli gelişiminin sağlanması
	Daha geniş ve farklı öğrenci kitlelerinin başarılarının sağlanması		Öğretimde kariyer basamakları ve yolları
	Öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine odaklanma		Öğrenme ve öğretimin değerlendirilmesi
2019	Öğrenme ve öğretmede kanıt temelli yaklaşımlar	2020	Beceri ve istihdam edilebilirlik taleplerinin karşılanması
	Öğrenci katılımı		Öğrenme ve öğretmede çevresel sürdürülebilirlik
	Öğrenme ve öğretmede uluslararasılaşma		Aktif vatandaşlık için öğrenme ve öğretme
	Öğretim programı tasarımı		Adalet ve sosyal kapsayıcılığın desteklenmesi için öğrenme ve öğretmede yaklaşımlar

Kaynak: EUA. (2020a). *Curriculum design*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 2’de yıllara göre Avrupa üniversitelerinde eğitim öğretime dair ele alınması ve yol haritası belirlenmesi gereken konular incelendiğinde bu konuların tümünün öğrenme öğretme merkezleri tarafından üzerinde çalışılan, faaliyetler yürütülen ve desteklenen konular olduğu görülmektedir (EUA, 2018d, 2020).

Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından düzenlenen Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Öğrenme ve Öğretmede Eğilimler: 2018 (Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area) adlı araştırma için Avrupa ülkelerindeki 303 üniversiteden katılımcılar araştırma sorularını cevaplandırmıştır. Araştırma sonuçları (1) yükseköğretim kurumlarının %65’i kurum çapında faaliyet gösteren öğrenme öğretme merkezi/ birimine sahip olmakla birlikte bu kurumların %19’unun fakülte veya bölüm bazında da öğrenme öğretme merkezi/birimine sahip olduğunu, (2) İsviçre, İsveç, Ukrayna ve Birleşik Krallık ’tan araştırmaya katılan tüm üniversitelerde öğrenme öğretme merkezi/ birimi olduğu, (3) sadece %7 oranında yükseköğretim kurumunda fakülte veya bölüm bazında merkezler olduğu, (4) kurumların %12’sinde eğitim fakültelerinin kurumunun eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini desteklemek üzere çalışmalar yürüttüğü, (5) kurumların %14’ünde ise herhangi bir şekilde kurum veya fakülte/bölüm bazında eğitim öğretimin desteklenmesi için bir yapı oluşturulmadığını (bu kurumların yarısı İtalya, diğer yarısı Çek Cumhuriyeti ve Fransa’da bulunmaktadır) göstermektedir (EUA, 2018d).

Aynı araştırma kurumsal öğrenme ve öğretime stratejileri ile öğrenme öğretme merkezleri/ birimleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kurumsal çapta bir merkeze sahip olduğunu belirten üniversitelerin %89’u öğrenme ve öğretime ilişkin stratejileri olduğunu belirtmiştir. Kurumsal stratejilerinde öğretim elemanlarının mesleki gelişimini hedefleyen üniversitelerin %85’i merkezlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu durum kurumsal öğrenme ve öğretim stratejileri ile merkezlerin birbirlerini karşılıklı olarak desteklediğini, merkezlerin stratejilerin uygulanması ve yaygınlaştırılması ile geliştirilmesi için önemli bir yapı olduğunu göstermektedir. Öğrenme öğretme merkezleri, bireyler ile fakülte ve bölümlerin girişimlerini desteklediği gibi dinamik kurumsal öğrenme ve öğretme topluluklarına da katkı sağlamaktadır (EUA, 2018d).

Öğrenme öğretme merkezleri/ birimlerinde yürütülen faaliyetleri incelendiğinde (1) %65’lik oranla en çok yürütülen faaliyetlerin akademik personel gelişim kursları ve materyalleri, (2) bunu takip eden faaliyetlerin ise %62 ile öğretimin geliştirilmesine yönelik akademik personele sağlanan danışma ve öneriler, (3) %54 oranında inovatif öğretim girişimlerine yönelik destekler, (4) %45 oranında öğrenci dönütleri ve performansı ile öğretim elemanı

değerlendirme sonuçlarının analizi, (5) %39 oranında yükseköğretim alanında pedagojik ve öğretici araştırmalar, (6) %36 oranında öğretim elemanları arasında iyi uygulamaların paylaşılması ve değişimine yönelik iş birliği, (7) %31 oranında öğretim ödülleri ve hibe destekleri, (8) %24 oranında ise bireyselleştirilmiş öğretim elemanı gelişim programları olduğu görülmektedir. Merkezlerin yürüttükleri faaliyetler ile Avrupa Yükseköğretim Alanı arasında dikkat çekici bir uyum ve çakışma olduğu göze çarpmaktadır (EC, 2017; EUA, 2018d).

Dünyada çapında ilk öğrenme öğretme merkezi Amerika Birleşik Devletleri Ann Arbor'da 1962 yılında Michigan Üniversitesi'nde kurulan Öğretme ve Öğrenme Araştırmaları Merkezi'dir. Merkezin direktörü Constance E. Cook merkezin başta öğretim elemanlarının gelişimini sağlamak olmak üzere çeşitli görevleri olduğunu, merkezlerin akademik camiadaki yönetim yapısında diğerlerine oranla yeni bir yapılanma sayılabileceğini ve çoğu merkezin 1990 ve 2010 yılları arasında kurulduğunu belirtmektedir (Cook & Kaplan, 2011). ABD'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenme öğretme merkezine sahip olanların oranı 2005 yılında %21 iken başta yüksek lisans ve doktora derecesinde eğitim veren araştırma üniversiteleri olmak üzere artan sayıda yükseköğretim kurumunda kurulan merkezlerle birlikte bu oran 2011'de %75'e yükselmiştir (Kuhlenschmidt, 2011). "Büyük On (The Big Ten)" ve "Sarmaşık Ligi (Ivy League)" gibi Amerika'da öğrenci kabulünde seçicilik ve akademik mükemmeliyet ile bağdaştırılan belirli sayıdaki üniversitelerin oluşturduğu birliklerde yer alan üniversitelerinin tamamı bu üniversitelerin arasında yer almaktadır (Cook & Kaplan, 2011).

Asya- Pasifik Bölgesi ülkeleri, ekonomik ve sosyal değişim, küreselleşme ve artan uluslararası ekonomik rekabet karşısında yükseköğretim sistemlerinde birtakım değişikliklere gitmek durumunda kalmış ve üniversitelerin rollerini yeniden tanımlamışlardır. Eğitim öğretim ve araştırma kalitesinin artırılmasına yönelik üniversitelerde mevcut mükemmeliyet merkezlerinin finansal olarak desteklenmesi ve yeni merkezlerin kurulmasına önem verilmiştir (Meek & Suwanwela, 2007).

Türkiye'de 2009 yılından itibaren vakıf ve devlet üniversitesinde kurulan öğrenme öğretme merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler ve dünya çapındaki üniversitelerde kurulmuş köklü bir kurumsal geçmişe sahip öğrenme öğretme merkezlerinin farklı boyutlarıyla incelenmesi, deneyimlerin ve iyi uygulamaların Türk üniversitelerinde kurulacak merkezler için örnek olacak biçimde sunulması bakımından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise şöyledir. Öğrenme öğretme merkezlerinin;

- a. Kuruluş,
- b. Amaçlar,
- c. Faaliyetler,
- d. Personel,
- e. Yönetim ve finansman boyutları ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsani gelişmişlik ve bilgi çağının gerektirdiği nitelikler doğrultusunda yetişmiş bireylerin ülkelerin kalkınmasındaki önemi, öncelikli görevleri bilgi üretmek ve nitelikli insan yetiştirmek olan üniversitelerin toplumdaki stratejik rolünü gündemde tutmaktadır (Aypay, 2015; Balaban, 2012; Çetinsaya, 2014; Delbanco, 2020; EC, 2015, 2017; Frank & Gabler, 2019; Günay, 2019; Gür, 2016; Higgins, 2019; Pelikan, 2019; Readings, 2020). Üniversitelerin bu görevlerini ne kadar yerine getirdiğinin toplum ve hükümetler düzeyinde sorgulanması, üniversiteleri eğitim öğretim faaliyetlerini sürekli olarak izleyip değerlendirerek niteliği geliştirmeye zorlamaktadır (Bakioğlu & Baltacı, 2010; European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). Öğrenme öğretme merkezleri; eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin tüm paydaşlarına yönelik düzenledikleri faaliyetlerle üniversitelerin görevlerinin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Dünya çapında başarısı kabul edilmiş Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik üniversiteleri ile Türkiye’deki örnekleri bağlamında öğrenme öğretme merkezlerinin incelenmesi, son yıllarda kalite geliştirme alanında önemli adımlar atılan Türk yükseköğretim sistemi için yol gösterici olacaktır. Türk üniversitelerinin dünya sıralamalarında yer almasını sağlamak ancak eğitim faaliyetlerinin gereği gibi yapılıp yapılmadığının ve amacına hangi ölçüde

ulaştığının belirlenip gerekli tedbirleri almakla mümkün olacaktır. Öğrenme öğretme merkezleri bu bağlamda, Türk üniversiteleri için değerlendirilebilecek önemli bir kaynaktır.

Eğitimde kalite arayışlarının önemli olduğu bilgi toplumunda eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve görevlerini gerçekleştirme veya başarılı olma derecesi olarak kabul edilmektedir (Bağcı, 2019; Barnett & Coate, 2005; Dünya Bankası, 2002; Etzkowitz, 2008; Thelin, 2017). Bilgi toplumunun gerekliliklerini yerine getiren ülkeler ve Türkiye’de bulunan üniversitelerde, eğitim faaliyetlerinin kalitesinin belirli standartlara ulaşmasını sağlamak amacıyla farklı adlarla kurulmuş olan öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin analiz edilmesi ve karşılaştırılması, Türkiye’deki üniversitelerde yeni kurulmaya başlanmış ancak kurumsal yapısı henüz oluşmamış ve yeni kurulacak merkezler için öneriler oluşturulması için önemlidir. Eğitim öğretim başta olmak üzere üniversitelerin görevlerinin kalitesinin sağlanması hedefleniyorsa üniversitelerde öğrenme öğretme merkezlerinin kurulması bir gerekliliktir (Erdoğan, 2019; Kalaycı, 2008a). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2019- 2023 Stratejik Planı’nda yer verilen kalitenin merkeze alındığı bir sistemde kalite odaklı büyüme, üniversite- sanayi iş birliği ve uluslararasılaşmaya yönelik çalışmalarla nitelikli insan kaynağı yetiştirme hedefi (YÖK, 2019) dikkate alındığında, bu araştırmanın sonuçlarının bu hedefin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır. Çünkü, öğrenme öğretme merkezleri öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin diğer paydaşlarına yönelik mesleki gelişimin sağlanması, başarının artırılması, iletişim/ iş birliğinin sağlanması gibi amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda yürüttükleri faaliyetler ile üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında niteliğinin gelişimini desteklemektedir.

Öğrenme öğretme merkezleri kurumsal, ulusal ve küresel bağlamda bilgi toplumunun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda yükseköğretim sistemlerinde gerekli dönüşümü gerçekleştirmiş olan gelişmiş ülkelerde, üniversitelerin görevlerinin etkili bir şekilde yürütmesinde etkin bir yapıdır. Bu merkezlerin incelenmesi, Türk üniversitelerinde bulunan ve kurulması planlanan öğrenme öğretme merkezlerinin geliştirilmesi için merkez yöneticileri ve araştırmacılar için veri sağlayacağından önemlidir. Türkiye’deki merkezler için öneriler sunan bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminde öğretim elemanlarının profesyonel gelişimi, öğrenme ortamlarının çağdaş ilke ve kuramlar bağlamında iyileştirilmesi ve yükseköğretim alanında iş birliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki 37 üniversitede bulunan öğrenme öğretme merkezlerine ait dokümanların incelenmesinin araştırmada geçerli sonuçlar elde etmek için yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan 37 öğrenme öğretme merkezi,
2. Araştırma kapsamındaki niversiteler ve öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin erişilen basılı ve evrimii kaynaklar,
3. Araştırma konusu ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmalar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

ğrenme ğretme Merkezi: Eğitim ğretim alanı başta olmak üzere üniversitelerin hedeflerini destekleyecek şekilde belirledikleri amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda ğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin diğer paydaşlarına yönelik farklı alanlarda yürüttükleri faaliyetleri ile üniversitelerde niteliğin artırılmasına katkı sağlayan öğrenme öğretme odaklı birimlerdir. İngilizce olarak çoğunlukla “center for teaching excellence, learning and teaching center, center for research on rearning and teaching, center for teaching innovation” gibi adlar altında kurulan birimler, bu araştırmada öğrenme öğretme merkezi olarak yer alacaktır. (Alsowat, 2016; Bates, 2015; Cook, 2012; EC, 2013; Gosling, 2008; İşeri, 2019; Kalaycı, 2008a; Kamel, 2016; Lemmens- Krug, 2015; Lieberman, 2005, 2018; Little, 2014; O’Grady, 2017; Singer, 2002; Tassoni, 2016, 2018, 2019; Wikipedia, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yükseköğretim ve üniversite kavramı, üniversitelerin tarihsel gelişimi, yükseköğretimin amaçları ve görevleri, yükseköğretimin değişen bağlamı, yükseköğretim alanındaki küresel eğilimler, kalite güvencesi ve akreditasyon; Amerika, Avrupa, Asya-Pasifik ve Türkiye’de yükseköğretim sistemleri; öğrenme öğretme merkezleri detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.1. Yükseköğretim Alanı

Toplumların ekonomik, bilimsel, siyasi, kültürel ve sosyal alanlarda birbirleriyle sürekli rekabet halinde olması insanlık tarihinden bu yana süregelen bir durumdur. Toplumlar arasında süregelen bu rekabette yükseköğretim her alanda sağladığı katkılarla önemli bir role sahiptir (EC, 2018; Erdoğan, 2019; Kurt, 2018; UNESCO, 2009). Yükseköğretim alanındaki eğitimli insan kaynağı, yapılan araştırmalar ve topluma sunulan katkı sayesinde birey ve toplumda görülen gelişmeler kadar bu gelişmelerin yükseköğretim alanında sebep olduğu gelişme ve değişimin incelenmesi, toplum ve yükseköğretim kurumlarının içinde bulunduğu karşılıklı etkileşimin anlaşılması için önemlidir (Günay, 2019; İlhan, 2018; Kerr, 2020).

2.1.1. Yükseköğretim ve Üniversite Kavramı

Etimolojik olarak incelendiğinde yükseköğretimin “yüksek” seviyeli öğretim sağlama işlevini ön plana çıkaran Charle ve Verger’in (2005) yanı sıra Barnett (1990) yükseköğretimin öğrencinin zihinsel olarak gelişimini sağlaması gerektiğini ancak zihinsel etkinliklerin yüksek düzeyli olmasıyla öğretimin “yüksek” olarak ifade edilebileceğini savunmuştur. Barnett’e göre yükseköğretim, öğrencilere deneyimlerini eleştirel bir bakışla

sorgulama ve yeni bilgiler üretme becerisi kazandırmalıdır. Bu bağlamda, yükseköğretim, eğitim ötesi bir yapılanma olarak da ifade edilebilir (Barnett, 1992).

Yükseköğretimde öğretimin yüksekliğini ön plana çıkaran görüşlerin yanı sıra White (1997), “yüksek” vurgusunun yönetsel bir farktan kaynaklandığını belirtmiştir, çünkü yükseköğretimden önceki eğitim kademelerinde de yüksek seviyede düşünme söz konusudur.

Yükseköğretim ve üniversite kavramlarının birbirinden farklı olarak kullanıldığı çalışmalarla birlikte bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu sebeple yükseköğretim ve üniversite kavramlarını birbirinden kesin çizgilerle ayırmak çok olası değildir (İlhan, 2018). Bu çalışmada da üniversite ve yükseköğretim arasında fark gözetilmemiştir.

Geçmiş Roma’da retorik ve tartışma esaslarının öğretildiği okullar ve araştırma kurumu özelliği taşıyan İskenderiya Müzesi (M.Ö. 330-200), Aristo’nun Lyceum’u (M.Ö. 387) ve Platon’un Academia’sına (M.Ö. 400) kadar uzanan (Gürüz, 2003) ve Latince “univesitas” kavramından türemiş olan üniversite kavramı, Orta Çağ’da kullanılmaya başlanmıştır. Üniversite sözcüğünün “universitates” (Antalyalı, 2007), herhangi bir birlik anlamında “universitas” (Charle & Venger, 2005; Günay, 2007), “universus” (Bolay, 2011) ve evrensel anlamında “universal” (Aydın, 2008) kavramlarından ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Akçatepe, 2013).

İlhan (2018) tarafından yapılan analize göre üniversite kavramı için yapılan tanımlardan bazılarına göre üniversite; mesleki eğitimle birlikte sürekli eğitim, araştırma ve uygulama merkezlerini de içine alan yararlı, yüksek düzeyli ve geniş çağlı eğitim (Martin & Verdaguer, 1995), sadece eğitim ve araştırma merkezi olmaktan ziyade girişimci bir kurum (Etzkowitz, 2001), toplum yararına bilgi üreten ve yayan bir özerk eğitim öğretim ve araştırma kurumu (Ortaş, 2004), belirli disiplinlerde yüksek seviyede öğretim yapmak için bir araya gelen akademisyenler ve öğrencilerden oluşan değişen derecelerde özerk bir topluluk (Charle & Venger, 2005), belirlenen öncelikler ve hedeflere ulaşmak için kurumsal bir araç (Maassen & Olsen, 2007), teknoloji üreten merkezler (Wissema, 2009; Barnett, 2011b), yüksek düzeyli eğitim öğretimle istenilen nitelikte bireyleri yetiştiren, bilim ve teknoloji temelinde araştırma yapan ve araştırma sonuçlarını toplum yararına kullanmak için ekonomik ve sosyal kalkınmaya temel oluşturan kurumlardır (Sakınç & Bursalıoğlu, 2012).

Maassen ve Olsen (2007), üniversite tanımlarının temelinde üniversitenin kurallarla yönetilen bilimsel bir topluluk, siyasi gündemi değiştiren araç, temsili demokrasi ve rekabet piyasalarında bir hizmet işletmesi olmak üzere dört bakış açısı olduğunu belirtmiştir. Barnett (2011a) ise üniversitenin ideolojik, mekânsal ve etik olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Üniversiteler; ideolojik olarak ulusal öğrenme ekonomisine katkı sağlar, mekansal olarak sanayi ve iş kurumları dahil olmak üzere çevresi ile iş birliği halinde çalışır ve etik olarak kendi öğretim ve araştırma alanlarına yoğunlaşır. Salmi (2010), yükseköğretimin nitelikli iş gücü yetiştirerek, yeni teknolojiler üretilip kullanarak ve bu kullanımları yaygınlaştırarak devletlerin küresel bağlamda rekabet gücüne katkı sağladığını belirtmektedir.

Clark (1983) üniversitelerin üzerindeki üç etki grubunu devlet, akademik topluluk ve piyasa olarak ifade etmiştir. Bilgi toplumu, küreselleşme, yükseköğretime olan talebin artması, yeni teknolojiler ve süregelen rekabetle birlikte değişen yükseköğretim hizmetlerinin sunumu, finansmanı, yönetimi ve eğitim, öğretim ve öğrenme yöntemleri üniversiteleri ve üniversitelerin işleyişini radikal bir şekilde etkilemektedir (Kalaycı, 2009). Bu değişim ve dönüşümün gerektirdikleri, üniversitelerde bulunan yapıların kendilerini güncellemesini, öğretme- öğrenmeye daha fazla önem verilmesi ve bunların niteliğini artırmaya yönelik önlemlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır.

2.1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

Üniversite kavramının ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi farklı kaynaklarda farklı düşüncelere göre anlatılmaktadır. Elitlerin eğitimi olarak alındığında her dönemdeki uygarlıklarda görülen üniversiteler, feodal bir kurum olarak ele alındığında Orta Çağ Avrupası'nda temellenmiştir (Kerr, 2020; Pelikan, 2019). Yükseköğretim alanında çalışan uzmanların farklı görüşlerine göre üniversitelerin tarihsel süreçte geçtiği dönemler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yükseköğretim Kurumlarının Geçirdiği Dönemler

	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Üçüncü Dönem	Dördüncü Dönem
Readings (1996)	Aydınlanmacı Bakış Açısına Uygun Üniversiteler	Ulus-Devlet Üniversiteleri	Uluslararası (Trans-national) Üniversiteler	-
Timur (2000)	Orta Çağ Üniversiteleri	1945 ve Sonrasındaki Üniversiteler	Küreselleşme Çağındaki Üniversiteler	-
Charle & Venger (2005)	Orta Çağ ve Eski Rejim Üniversiteleri	Modern Çağda Üniversiteler (16-18. Yüzyıl)	Yeni Üniversite	-
Trow (2005)	Seçkin Üniversite	Kitle Üniversitesi	Evrensel Üniversite	-
Etzkowitz (2008)	Orta Çağ Üniversitesi	Humbolt'un Üniversitesi	Girişimci Üniversite	-
Wissema (2009)	Birinci Kuşak/Nesil Üniversiteler (Orta Çağ Üniversitesi)	İkinci Kuşak /Nesil Üniversiteler (Humboldt Üniversitesi)	Üçüncü Kuşak/Nesil Üniversiteler	-
Pawlowski (2009)	Birinci Nesil Üniversiteler	İkinci Nesil Üniversiteler	Üçüncü Nesil Üniversiteler	Dördüncü Nesil Üniversiteler
Barnett (2011a)	Metafizik Üniversite	-	Girişimci Üniversite	-
Şimşek & Adıgüzel (2012)	Öğretim Merkezli Üniversite	Araştırma Merkezli Üniversite	Hizmet Merkezli Üniversite	Disiplinlerarası Yönelim Merkezli Üniversite
Kıyak (2013)	Pre-Modern Üniversite	Modern Üniversite	Post-Modern Üniversite	-
Tekeli (2013)	Orta Çağ'ın Kilise Merkezli Üniversiteleri	Ulus Devletler Dünyasının Üniversiteleri	Bilgi Toplumu Üniversiteleri	-
Woldegiorgis & Doeveenspeck (2013)	Sömürge Öncesi Üniversiteler	Sömürge Üniversiteleri	Sömürge Sonrası Üniversiteler	-
Chiragov (2015)	Kamu Üniversitesi	Kitle Üniversitesi	Şirket Üniversitesi	-
Lapteva & Efimov (2016)	Üniversite 1.0	Üniversite 2.0	Üniversite 3.0	Üniversite 4.0
Korkmaz & Kalaycı (2019)	Bölgesel Üniversite	Ulusal Üniversite	Ulusal Üniversite	Açık Üniversite

Kaynak: Korkmaz, G. (2019). *Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: Türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu çalışmada üniversitelerin tarihsel gelişimi; bir kurum olarak üniversiteden önce yükseköğretim, birinci kuşak üniversiteler (Orta Çağ eğitim üniversiteleri), ikinci kuşak üniversiteler (Humboldt'un modern üniversitesi), üçüncü kuşak ve girişimci üniversiteler (toplumsal hizmet üniversiteleri), dördüncü kuşak üniversiteler ile inovasyon ekosistemi ve üniversiteler olmak üzere altı başlık altında açıklanacaktır.

2.1.2.1. Bir Kurum Olarak Üniversiteden Önce Yükseköğretim

Palton'un M.Ö. 4.yüzyıl başlarında Atina'da kurduğu ve Aristo'nun yirmi yıl eğitim gördüğü *Academia*, yükseköğretim kurumlarının ilk örneği sayılabilir. Daha sonra Aristo, *Lyceum* adını verdiği kendi okulunu kurmuştur. Aristo'dan sonra Atina'da bilim zayıflamış, İskenderiye ve Rodos felsefe eğitiminde öne çıkmıştır. Bir eğitim kurumu olarak İskenderiye Müzesi, önemli bilim insanları yetiştirmiş ancak M.S. 5.yüzyılda kütüphanesinin tahrip edilmesinden sonra etkisini yitirmiştir (Kerr, 2020; Keseroğlu & Demir, 2016; Saklı, 2017). Atina'dan İskenderiye'ye giden bilginler, oradan Antakya, Urfa ve Harran'a geçmiştir. M.S. 425'te İstanbul'da kurulan *Pandidakterion* isimli okulda Latince ve Grekçe olmak üzere otuz bir kürsü kurulmuş ve zamanın tüm bilimleri okutulmuştur (Constantelos, 1999; Delbanco, 2020; Saklı, 2017).

İskenderiye biliminin aktarıldığı Bağdat'ta Hristiyan, Yahudi ve Müslüman bilim insanları kurulan merkezde birlikte çalışmışlardır. Birinci Muallim olarak kabul edilen Aristo'dan sonra İkinci Muallim Farabi ve İbn-i Rüş'tün ölümünden sonra bilimde liderlik batıya geçmiştir (Günay, 2019; Saklı, 2017). Çeşitli coğrafyalarda ve medeniyetlerdeki örneklerinden başlayarak bugünkü üniversiteyi çağrıştıran ilk kurumların 11.yüzyıldan itibaren Avrupa'da ortaya çıktığı görülmektedir (Aypay, 2015; Çetinsaya, 2014; Kerr, 2020; Readings, 2020).

2.1.2.2. Birinci Kuşak Üniversiteler: Orta Çağ Eğitim Üniversiteleri

Orta Çağ'da sayısal çokluk ve insan toplulukları anlamındaki "universitas", teknik olarak yasal kurum anlamında kullanılmıştır (Arum & Roksa, 2010; Bok, 2013; Carayannis & Campbell, 2012; Delbanco, 2020; Kerr, 2020; Wissema, 2009). Öğretim elemanları birliği olarak kurulan Paris Üniversitesi ve öğrenciler birliği olarak kurulan Bologna Üniversitesi gibi özerk yapıya sahip kurumlarda geçmişten gelen bilgiler öğrencilere aktarılmıştır (Charle & Verger, 2005; Çetinsaya, 2014). Üniversitelere karşı oluşan baskıdan dolayı öğretim elemanlarının bulundukları şehirleri terk ederek farklı yerlerde yeni üniversiteler kurmasıyla Oxford, Cambridge ve dönemin diğer üniversiteleri ortaya çıkmıştır (Readings, 2020; Saklı, 2017).

Şehir yetkilileri veya kilise tarafından herkese açık dersler vermekle yetkilendirilen üniversiteler, bulunduğu kıtanın her kesiminden öğrenci aldığından evrensel olma özelliğine sahiptir ve teoloji, hukuk, tıp alanlarından ez az birinin eğitiminin önemli öğretim elemanları

tarafından verildiği yükseköğretim kurumlarıdır (Maassen & Olsen, 2007; Thelin, 2011, 2017; Wissema, 2009). Temel amacı öğretim elemanları topluluğu olmanın yanı sıra teolog, hukukçu ve tıp doktoru yetiştirmek olan birinci kuşak üniversitelerin eğitim programlarında dilbilgisi, mantık, aritmetik, retorik, astronomi, geometri ve müzik ise temel eğitime hazırlık olarak öğretilmiştir (Marshall, 2018; Pelikan, 2019; Wissema, 2009).

Basit bir yapıda kurulan birinci kuşak üniversiteler, 14. ve 15.yüzyıllarda karmaşık bir hal almış, ulus devlet olma yolunda kentlerin ve devletlerin daha fazla denetimi ile karşı karşıya kalmışlardır (Charle & Verger, 2005). 17.yüzyılda üniversitelerin dışında gerçekleşen bilimin uyanışı ile birlikte uzmanlaşmış okullar kurulmuş, böylelikle kilisenin üniversite üzerindeki etkisi azalmıştır. Fransız Devrimi ile kapatılan üniversitelerin yerine kurulan yüksekokul ve fakültelerle Orta Çağ üniversitesinden kopuş başlamış (Thelin, 2011, 2017; Wissema, 2009), 18.yüzyılın sonunda üniversite, yeni bir döneme girmiştir (Öztuna, 2019; Vest, 2007).

2.1.2.3. İkinci Kuşak Üniversiteler: Humboldt'un Modern Üniversitesi

Eski metinlere bağlı eğitim veren ve kendi dışındaki bilimsel gelişmeleri takip etmeyerek statükolarını korumaya çalışan üniversitelerin yanında yeni kurulan üniversitelerin gelişimi, geleneksel üniversiteleri etkisi altına almıştır. Bu anlayış çerçevesinde Alman idealist felsefecilerin düşünceleri temelinde kurulan Humboldt Üniversitesi, modern üniversitenin ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Antalyalı, 2007; Aypay, 2015; Kerr, 2020). Bilginin aktarılması kadar yeni bilgi üretilmesini de üniversitenin sorumluluğu olarak gören Humboldt, araştırmaya üniversitenin görevleri arasında yer vermiştir. Humboldtçu anlayışa göre hoca ve öğrenci topluluğu olarak üniversitelerin felsefi sorgulama, özgür düşünce ve bilimsel buluşlar için var olması gerekmektedir (Pelikan, 2019; Moutsios, 2012).

19.yüzyılda üniversitelerde hukuk, teoloji ve tıpla birlikte sanat ve bilim eğitiminin verildiği felsefe fakülteleri kurulmuştur. Yapısal değişiklikler sonrasında bölüm ve enstitüler ortaya çıkmış, eğitim ve araştırma birlikte yürütülmeye çalışılmıştır (Saklı, 2017). Modern anlayışla yapılan araştırmalarda deneycilik, akılcılık ve kanıta dayalılık esas alınmış, sonuçların doğrulanması için yayınlar çıkarılmış ve üniversitelerin hedefi bilimsel ilerleme olarak belirlenmiştir (Wissema, 2009). Yeni anlayışta felsefe ve bilim, araştırma, öğretim elemanı ve öğrenci özgürlüğü ile mezun verme önem kazanmıştır (Kerr, 2001; Thelin, 2011, 2017). Temel bilimlerde yeni gelişmeler doğrultusunda araştırmalar yürütülmesi ve araştırma sonuçlarının ekonomide katma değer oluşturması ile öğretim elemanları ve

öğrencilerin akademik özgürlüğü konularının yanı sıra mezun öğrencilerin eğitim programlarında belirlenen kazanımları elde etmesi, diğer bir deyişle öğrenci başarısı, yükseköğretimde önemini korumaktadır.

2.1.2.4. Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversiteler: Toplumsal Hizmet Üniversiteleri

Küreselleşme, öğrenci sayısındaki artış, disiplinlerarası çalışma, artan araştırma maliyetleri, sanayi ile iş birliği ve girişimciliğin önem kazanması, öğrenci hareketliliği karşısında artan kurumlar arası rekabet gibi etkenler ikinci kuşak üniversite anlayışının yetersiz kalması ve değişime uğramasına neden olmuştur. Yeni arayışlar sonucunda iş piyasası temsilcileri, yatırımcılar ve stratejik görevlere sahip kamu kurumları gibi üniversite dışı paydaşlar, araştırma enstitüleri kurmaya başlamıştır (Yakar, 2015). Ekonomik etkinin merkezi olarak görülmeye başlanan üniversitelerdeki bilişim vadileri ve teknokentler, yeni üniversitenin bileşenlerinden olmuştur (Bierwert, 2011; D’Andrea, 2007; Pelikan, 2019; Readings, 2020; Wissema, 2009).

Yükseköğretimdeki yeni yönelimleri Wissema (2009) üçüncü kuşak üniversite, Etzkowitz (2004) girişimci üniversite olarak adlandırmıştır. Dış araştırma fonları bulmak için rekabete giren ve girişim anlayışıyla işletilen bir kurum olarak girişimci üniversitede, devlet-sanayi ve üniversite arasında üçlü helezon (triple helix) modeli vardır. Girişimci ve üçüncü kuşak üniversitelerin ortaya çıkışını tetikleyen etkenler aynı olsa da iki modeli ayrı ayrı incelemek mümkündür (Diamond, 2011; Geiger, 2011; Kyrö & Mattila, 2012; McTowan, 2019; Yakar, 2015).

2.1.2.4.1. Üçüncü Kuşak Üniversiteler

Amerika’da ortaya çıkan üçüncü kuşak üniversiteler, araştırma merkezi ve ortağı olan ağ üniversiteleridir. Eğitim ve araştırmayla birlikte değer üretme ve bilginin kullanılması önemlidir. Teknik bilgi, uygulamalı ve stratejik araştırmalar, teknoparklar, teknoparklardaki girişimciler ve özel sektör temsilcilerinin teknik bilgi ve araştırma sonuçlarını kullanması, toplumla sıkı iş birliği üçüncü kuşak üniversitenin belirgin özellikleridir (Rabbinge & Slingerland, 2009).

Üçüncü kuşak üniversiteye ilişkin çalışmasında Wissema (2009), modele ait dokuz belirgin özellik olduğunu, bu özelliklerden bilimsel araştırmayı temel alma dışında diğer sekiz

özelliğın ikinci kuşak üniversitelerin özelliklerinden farklı olduğunu belirtmiştir. İkinci ve üçüncü kuşak üniversitelerin özellikleri karşılaştırmalı olarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

İkinci ve Üçüncü Kuşak Üniversite Karşılaştırması

	İkinci Kuşak Üniversite	Üçüncü Kuşak Üniversite
1	Bilimsel araştırma temeli	Bilimsel araştırma temeli
2	Tek disiplinli fakülte yapısı ve araştırma	Disiplinlerarası ve ötesi enstitü ve araştırma
3	Farklı kurum ve kuruluşlarla ilişkisi olmayan üniversite	Çok ortaklı açık üniversite
4	Yerel piyasaya yönelim ve meslektaş kabul edilen diğer üniversiteler	Uluslararası ve rekabetçi piyasaya yönelim
5	Maddi olanakları iyi öğrencilere eğitim	Kitlesel, çok kültürlü ve kaliteli eğitim
6	“İnovatif fakülte”nin eksikliği	İnovasyon ve tasarım fakültelerinin önemi
7	Ulusal üniversite	Kozmopolit üniversite
8	Araştırma ve eğitim görevleri	Eğitim ve araştırmanın yanı sıra üçüncü görev olarak bilginin toplum yararına kullanımı
9	Devlet bütçesi ve müdahalesi	Doğrudan devlet fonu ve müdahalesi olmayan üniversite

Kaynak: Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde üçüncü kuşak üniversitelerde, farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle yürütülen araştırmalar için fakülte yerine enstitü yapısı daha önemli olduğu görülmektedir (EC, 2015a). Çok ortaklı açık ve uluslararası rekabetçi üniversite olmak, Wissema’nın bilgi döngüsü olarak adlandırdığı ve Şekil 2’de gösterilen ilişki ağının merkezi olmayı gerektirmektedir.

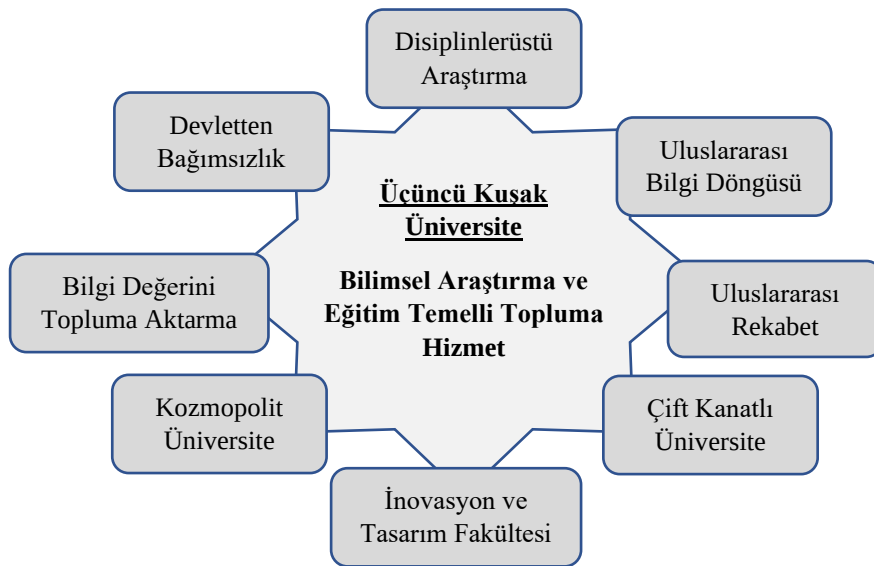


Şekil 2. Bilgi döngüsü. Kaynak: Wissema, J.G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Wissema'ya (2009) göre etrafında bilgi döngüsü oluşturmamayan üniversiteler bölgesel eğitim ve araştırma merkezi olurlar. Geleneksel üniversitelerin önündeki iki seçenek, iyi oluşturulmuş bilgi tekerlekleriyle üst seviye üniversite olmak ya da yerel üniversite olarak kalmaktır.

Üstün yetenekli öğrencilere seçkin eğitim sunan bir üniversite olmanın yanında kaliteli kitlesel eğitim de sağlayan çift kanallı (double track university) bir yapıda olan girişimci üniversite, burs fırsatlarıyla iyi öğrencileri bünyesine katmayı hedefler (Frank & Gabler, 2019; Kerr, 2020; Saklı, 2017). Tasarım ve inovasyon üzerine kurulu kozmopolit üçüncü kuşak üniversitenin temeline İngilizce eğitimi koyan Wissema (2009), çok merkezli küreselleşmenin yolunu açmaktadır. Eğitim ve araştırmalarla elde edilen bilginin topluma aktarılmasıyla hedeflenen topluma hizmet, üçüncü kuşak üniversitenin diğer bir ayırt edici özelliğidir. Öğrenci harçları, bağışlar ve araştırma fonları gibi kaynaklardan beslenen üniversite, finansman yönünden devletten bağımsızlaşmaktadır (Ranga & Etzkowitz, 2013).

Wissema tarafından geliştirilen ve üçüncü kuşak üniversite modelini özetleyen özellikleri içeren üçüncü kuşak üniversite sekizgeni Şekil 3'te gösterilmiştir.



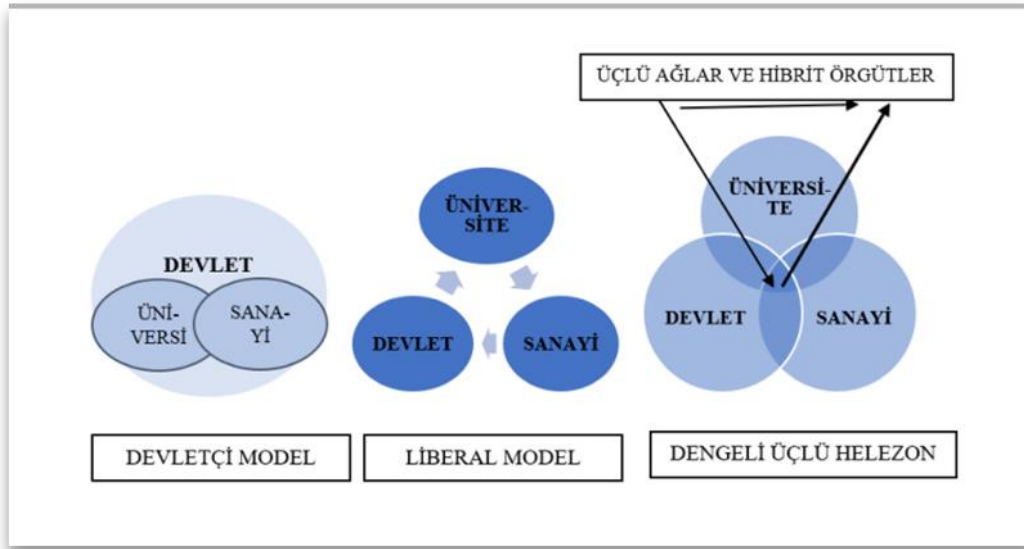
Şekil 3. Üçüncü kuşak üniversite sekizgeni. Kaynak: Wissema, J.G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 3'te üçüncü kuşak üniversite sekizgenindeki özellikler, ülkeler ve üniversiteler bağlamında farklılaşsa da benzer şekilde sonuçlar doğuran değişim süreci, geleceğin üniversitesine dair öngörülebilir yaklaşımları işaret etmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de girişimci üniversitenin, geleceğin üniversitesi olacağı yönündedir (Aypay, 2015; EC, 2015a;

Kerr, 2020; Pelikan, 2019; Sakınç & Bursalıoğlu, 2012; Söyler & Karataş, 2011; Wissema, 2009; Yakar, 2015; YÖK, 2020).

2.1.2.4.2. Girişimci Üniversite Modeli

Etzkowitz (2013), üniversite-devlet-sanayi iş birliğini esas alan ve bölgesel ekonomik kalkınmanın itici gücü olan girişimci üniversite kavramını üçlü helezon (triple helix) sistemi üzerine temellendirmiştir. Üçlü helezon sistemi kurumsalcı yaklaşımla ele alındığında üniversite, sanayi ve devletin farklı konumlarından kaynaklanan devletçi, liberal ve dengeli üçlü helezon olmak üzere üç sonuç ortaya çıkmaktadır. Devletçi modelde gücü elinde tutan devlet, üniversite ve sanayiye yönlendirmekte, hatta yenilikçi yaklaşımları sınırlayabilmektedir. Liberal modelde ise devlet fazla müdahaleci değildir, şekillendirici güç sanayidedir. Bilgi toplumuyla birlikte ortaya çıkan dengeli üçlü helezon modelde ise diğer bilgi kurumları gibi üniversiteler aktif role sahiptir (Ranga & Etzkowitz, 2013). Kurumsal yaklaşımla ele alınan üçlü helezon sistemi Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Üçlü helezon sistemi (Triple helix system). Kaynak: Ranga M., & Etzkowitz H. (2013). Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry & Higher Education*, 27(3), 237-262 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 4’te gösterilen üçlü helezon sistemi gelişimci yaklaşımla ele alındığında üniversite, devlet ve sanayi sosyal sistemlerde birlikte gelişen alt kümeler olarak değerlendirilmektedir. Bu alt kümeler arasındaki etkileşim, kendisini yenileyen örgütler ve ağlar aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Ranga & Etzkowitz, 2013; Readings, 2019).

Üçlü helezon sistemi analitik bir yapılandırma ile incelendiğinde bileşenler, bileşenler arası ilişkiler ve işlevler ortaya çıkar. Bileşenler; üniversite, sanayi, devlet ve bunların çevrelerinden çok sayıda paydaşlardır. Bileşenler arası ilişkiler; iş birliği, iş birlikçi liderlik, çatışma yönetimi, ikame ve ağlardır. İşlevler ise bilgi, inovasyon ve ortak karar alma alanlarındaki faaliyetlerdir (Ranga & Etzkowitz, 2013).

Girişimci üniversite akademik misyonun içine bölgesel gelişmeyi, teknoloji transferi ve firma oluşturmaya almakta, bunları eğitim ve araştırma görevi ile birleştirmektedir. Etzkowitz (2013) bu gelişimi üç aşamada ele alır. Birinci aşamada kurumlar, hedeflerini belirlemek için stratejik planlama yapar. Dönüşümün bu ilk aşamasında üniversiteler değişimi yönlendirerek geleneksellikten uzaklaşmalıdır. İkinci aşamada üniversitede yürütülen faaliyetlerin sonucu olan entelektüel birikimin ticari hale getirilmesi gerekir. Bu aşamada üniversitenin teknoloji transferi kapasitesi ön plana çıkar. Üçüncü aşamada ise sanayi ve devlet iş birliğinde üniversiteler, bölgenin inovasyon kapasitesini geliştirme ve etkinleştirmede aktif rol oynar (Etzkowitz, 2013; Erdoğan, 2019; Özer, 2011). Ülkelerin kalkınmışlık ve gelişmişlik durumlarında küresel bağlamda artan bilginin değeri, bilginin üretildiği üniversitelere ticarileşme ve markalaşmayla birlikte yeni roller kazandırmıştır (Özer, 2011). Bu roller, eğitim öğretim ve araştırma ile birleşerek üniversitelerde yaşanan dönüşümü başlatmış, girişimcilik Türk yükseköğretiminde önem kazanmıştır. TÜBİTAK tarafından oluşturulan Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi ile Türkiye’de her yıl en girişimci ve yenilikçi üniversiteler belirlenmektedir (TÜBİTAK, 2020). Endekste temel alınan gösterge seti beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; (1) teknolojik ve bilimsel araştırma yeterliliği, (2) ticarileşme ve ekonomik katkı, (3) fikri mülkiyet havuzu, (4) yenilikçilik ve girişimcilik kültürü, (5) etkileşim ve iş birliği olarak belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2020).

2.1.2.4.3. Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversite Modelleri Karşılaştırması

Wissema’nın üçüncü kuşak üniversitesinde girişimcilik, beceri eğitimlerini kapsayan dar bir alanda kendine yer bulurken Etzkowitz’in girişimci üniversitesi, sadece eğitim değil girişim uygulamalarının üniversiteye taşınmasını esas alan geniş bir girişimcilik anlayışına sahiptir (Kyrö & Mattila, 2012). Üçüncü kuşak üniversitede girişimcilik, yeni iş kurmayı destekleme noktasında öğrenciye dönüktür. Girişimci üniversite ise eğitim programları ve öğretimi de kapsayan bir girişimcilik algısına sahiptir. Girişimci üniversite aynı zamanda sosyal

sorunların çözümünde aktif rol oynar (Kyrö & Mattila, 2012). Üçüncü kuşak ve girişimci üniversite modellerinin özellikleri bağlamında karşılaştırması Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Kuşak ve Girişimci Üniversite Karşılaştırması

	Üçüncü Kuşak Üniversite	Girişimci Üniversite
Temeller	Üniversite ve toplumda dış değişimler	Ekonomi ve toplumda değişim ihtiyacı
	Yeni teknolojileri uyarlayan sanayi ve ekonomik gelişme	Proaktif gelişen ekonomi, toplumsal eşitlik ve refah
	Finansman, akademisyen ve öğrenci için rekabet	Eğitim programları, öğretim ve kültürde rekabetçi dönüşüm
Hedefler, rol ve odaklanma	Bilginin ticarileştirilmesi için know-how kullanımı	Ekonomik ve sosyal sorunları çözerek refah yaratma
	Ekonomik gelişmede teknoloji tabanı	Girişimci anlayış, davranış ve uygulama
	Akademik iş kurma desteği	Girişimcilik yetkinlikleri
Kurumsal ve yapısal değişim	Know-how ve girişimcilik süreçlerini yönetme	Girişimci süreçte ortaya çıkma ve inovasyonda liderlik
	Kamu finansmanı ve düzenlemelere daha az bağımlılık	Sınırları ve düzenleri aşan girişimci kültür
Strateji	Strateji odaklı araştırma geliştirme	Tüm stratejilerin temelindeki girişimcilik
	Teknoloji girişimcilerinin eğitimi	Girişimci anlayış, davranış ve uygulama yaratma
Eğitim programları, eğitim ve öğretim	Bir beceri ve ek konular olarak girişimcilik	Geniş girişimcilik anlayışıyla temellendirilmiş öğrenme
	Farkındalık programları ve girişimciliğe zorunlu giriş dersi	Sosyal süreç içinde girişimcilik
	Öğrencilere şirket kurmada destek verme	Eylem tabanlı deneyimsel pedagoji
	Ders, olay analizi ve oyun/ anlatımla girişimcilik öğretimi	Gerçek hayat bağlamında uygulamalar

Kaynak: Kyrö, P., & Mattila, J. (2012). *Towards future university by integrating entrepreneurial and the 3rd generation university concepts*. <http://pyk2.aalto.fi/ncsb2012/Kyro.pdf> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 5’te üçüncü kuşak ve girişimci üniversitelerin kurumsal temeller, hedefler, kurumsal ve yapısal değişim, stratejiler, eğitim programları ve eğitim öğretim başlıklarında farklılaştığı görülmektedir. Girişimci üniversiteler, tüm başlıklarda girişimciliği esas alarak beceri, yetkinlik ve kurumsal yapılarda dönüşümü gerektirmektedir.

2.1.2.5. Dördüncü Kuşak Üniversiteler

İçeriği henüz tam şekillenmemiş olmakla birlikte dördüncü kuşak üniversitelerin; stratejik yaklaşımları ve çevrelerini biçimlendirmeleri ile üçüncü kuşak ve girişimci üniversitelerden ayrılacağı belirtilmektedir (Pawlowski, 2009). Lukovics ve Zuti (2013) dördüncü kuşak üniversitelerde, eğitim- araştırma ve üçüncü misyon olmak üzere iki temel üzerinde durmuşlardır. Bu iki temelde yer alan öğeler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Dördüncü Kuşak Üniversitenin Temelleri

Eğitim- Araştırma	Üçüncü Misyon
Öğrenci ve araştırmacı hareketliliği	Bilgi ve teknoloji transferi
Zengin eğitim programı portföyü	Ulusal ve uluslararası bağlantılar
İnovasyon	Uyumu kolaylaştıran esnek yapı ve sistem
Küresel üniversite olma yolunda performans ve göstergeler	Yerel ekonomiyi destekleyecek hizmetler

Kaynak: Lukovics, M. & Zuti, B. (2013). *Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: Fourth generation universities*. Regional Integration: Europe, the Mediterranean and the World Economy Conference’da sunulmuş bildiri, Palermo kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Lukovics ve Zuti (2015) dördüncü kuşak üniversiteyi şekillendirdikleri çalışmada, Tablo 6’da belirledikleri temeller bağlamında Wissema (2009) tarafından üç kuşak üniversite için yapılan karşılaştırmayı genişleterek Tablo 7’deki karşılaştırmayı yapmıştır.

Tablo 7

Birinci, İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Kuşak Üniversitelerin Karşılaştırması

	Birinci Kuşak	İkinci Kuşak	Üçüncü Kuşak	Dördüncü Kuşak
Amaç	Eğitim	Eğitim ve araştırma	Eğitim, araştırma ve bilginin kullanılması	Eğitim, araştırma, bilginin kullanılması ve proaktif ekonomik gelişme
Rol	Gerçeği koruma	Doğayı bilme	Katma değer üretme	Stratejik amaç belirleme ve yerel ekonomide itici güç olma
Çıktı	Profesyoneller	Profesyoneller ve bilim insanları	Profesyoneller, bilim insanları ve girişimciler	Profesyoneller, bilim insanları, girişimciler ve rekabetçi yerel ekonomi
Dil	Latince	Ulusal dil	İngilizce	Çok dilli
Yönetim	Rektör	Yarı zamanlı bilim insanları	Profesyonel yönetim	Profesyonel yönetim ve yerel uzmanlar

Kaynak: Lukovics, M. & Zuti, B. (2015). New functions of universities in the XXI. century: “Fourth generation” universities. *Transition Studies Review*, 22(2), 33-48 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

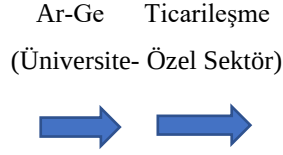
Tablo 7 incelendiğinde dördüncü kuşak üniversite modelinin, üçüncü kuşak ve girişimci üniversitelerin temel özellikleri bağlamında ileri bir seviye olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Eğitim, araştırma ve bilginin kullanılması, stratejik amaçların belirlenmesi ve çıktıların oluşturulmasında öngörülerde bulunarak ekonomik gelişime katkı sağlama vurgusu, dördüncü kuşak üniversitenin en belirgin özelliği olarak dikkat çekmektedir.

2.1.2.6. İnovasyon Ekosistemi ve Üniversiteler

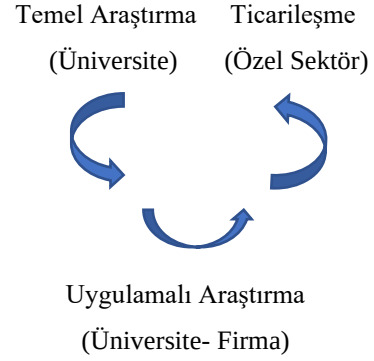
İnovasyon, çağın toplumlarının kalkınma stratejilerinde olduğu kadar yükseköğretimde de ön plandadır (Acs & Audretsch, 2005). İnovasyon sürecini tanımlamak ve sınıflamak amacıyla kullanılan kavramsal ilk modeller, doğrusal inovasyon süreci yaklaşımıyla geliştirilen doğrusal yenilik modelleridir (Mod 1 ve Mod 2). Daha sonra Mod 3 olarak adlandırılan ekosistem temelli modeller (üçlü, dördü ve beşli helezon) geliştirilmiştir (Çeviker, Bal & Taşdemir, 2014). Bu modeller, Şekil 5’te gösterilmiştir.

Doğrusal Modeller

Mod 1

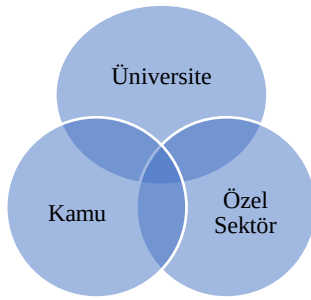


Mod 2

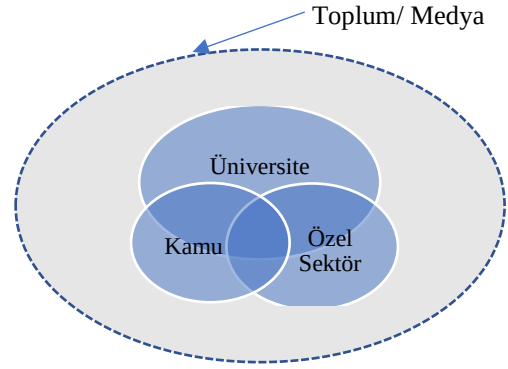


Ekosistem Temelli Modeller

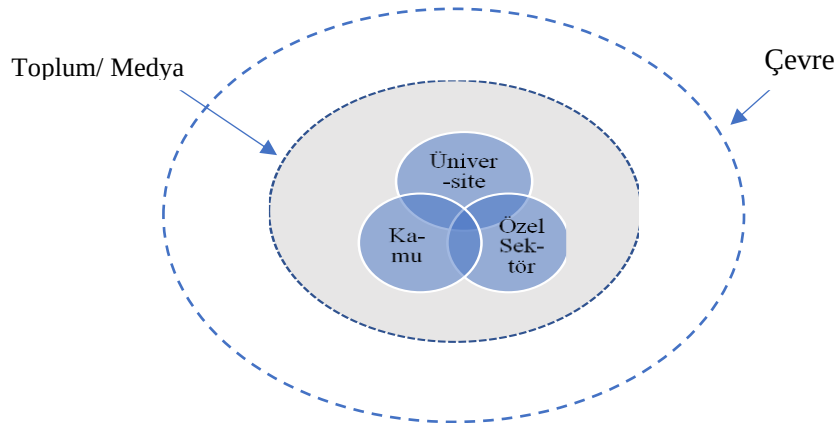
Üçlü Helezon



Dörtlü Helezon



Beşli Helezon



Şekil 5. İnovasyon modelleri. Kaynak: Çeviker, A., Bal, F. & Taşdemir, M. (2014). *İstanbul Yenilik Ekosistemi İçerisinde Üniversitelerin Mevcut Durumu*. <https://www.istka.org.tr/media/42706/%C4%B0stanbul-yenilik-ekosistemi-%C4%B0%C3%A7inde-%C3%BCniversitelerin-mevcut-durumu.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 5'te inovasyon modellerinin gelişim süreci gösterilmiştir. Geleneksel olarak üniversitelerin bilgi üretilen yerler olarak görülmesi anlayışı, 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren inovasyon sürecine ilişkin ilk geliştirilen Mod 1 ve Mod 2 modellerinde kendini göstermektedir (Çeviker, Bal & Taşdemir, 2014). Bu modellerde, üretilen bilginin özel sektöre aktarımı sonucunda ticarileşmesinde oluşan doğrusal bir süreç vardır. Mod 1'de tüm araştırma ve geliştirme, üniversitededir. Mod 2 ise uygulama odaklı ve çok disiplinlidir (Carayannis & Campbell, 2012; Keleşoğlu & Kalaycı, 2017).

20.yüzyılın ikinci yarısından sonra bilgi üretiminin hızlanmasıyla araştırmadan inovasyona giden sürecin eski doğrusal yaklaşımı yetersiz kalmıştır. Bunun yerine evrimsel olarak ifade edilebilecek ve doğrusal olmayan etkileşimlere karşılık gelen ekosistem yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Zaman alıcı ve tek yönlü- sınırlı etkileşimlere fırsat veren doğrusal yaklaşımın aksine yenilik ekosisteminde tüm aşamalar bütün aktörlerin aynı anda etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Değişen ihtiyaçlara yönelik olarak daha sonra ulusal ve bölgesel inovasyon ekosistemi modelleri geliştirilmiştir (Carayannis & Campbell, 2012; Demir, İlhan & Kalaycı, 2019).

Bu modellerin çekirdeğindeki yaklaşım Etzkowitz (2003) tarafından geliştirilen üçlü helezon sistemidir. Bu sistem Carayannis ve Campbell tarafından genişletilerek toplum ve medya inovasyon sürecine dahil edilmiş ve dördümlü helezon sistemi geliştirilmiştir (Carayannis & Campbell, 2009, 2012). Dördümlü helezon sistemde toplum ve medya, üniversite- kamu- özel sektör bileşenlerini çevreleyen dördüncü faktördür. Dördümlü helezon modeline çevrenin de eklenmesiyle beşli helezon model ortaya çıkmıştır (Carayannis & Campbell, 2010). Dördümlü ve beşli modellere eklenen toplum ve medya ile çevre, ek sarmallar yerine üç temel aktör üniversite- kamu- özel sektörü çevreleyen aktörler olarak konumlandırılmıştır (Carayannis & Campbell, 2013; Kerr, 2020).

Üniversiteler, bulundukları ülkeler ve bölgelerin ihtiyaçlarına bağlı olarak şekillendirilebilecekleri gibi başarı gösterebilecekleri alanlara da yönlenebilirler. Geleceğin üniversitesi için tek tip bir en iyi üniversitenin söz konusu olmasından ziyade içinde bulunulan şartlar ve belirlenen stratejiler göz önüne alınarak ihtiyaç ve başarılı olunan alanlara göre farklılaşan üniversiteler tasarlamak daha yerinde olacaktır.

2.1.3. Yükseköğretimin Amaçları ve Görevleri

Yükseköğretim kurumlarının ortaya çıkışı Orta Çağ öncesine dayandırıldığında kilise, manastır, medrese gibi eğitim verilen kurumlarda, var olan ve doğru olduğu kabul edilen bilginin aktarılmasından oluşan geleneksel bir dini eğitim anlayışı bulunmaktadır (Etzkowitz, 2008; Küçükcan & Gür, 2009; Wissema, 2009). Orta Çağ'da kurulan modern anlamdaki ilk üniversitelerde ise din dışında çeşitli konularda eğitim verilmiş olsa da skolastik düşüncenin etkisiyle eğitim, bilginin öğretilmesinden öteye geçmemiştir (Gertz, 2017; Lukovics & Zuti, 2013; Wissema, 2009).

Rönesans'ın etkisiyle 12.yüzyıl sonuna doğru gelişen otoriteyi sorgulama, özgür düşünme, laiklik, ulus-devlet düşünceleriyle birlikte yalnızca mevcut bilgiyi öğreten Orta Çağ üniversiteleri, yeni bilgi üretmeye ve araştırma yapmaya başlamıştır (Kamp, 2016). 18.yüzyılda kavramsallaştırılan kişinin kendini özgürleştirilmesi fikri ve 19.yüzyılda William von Humboldt'un eğitime dair düşünceleri, yeni bilgi üretmek için araştırma yapan kurumlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylelikle üniversitelerin eğitim öğretimle sınırlı olamayacağı, üniversite ve araştırma arasında bir ilişki kurulması gerektiği düşüncesi etkili hale gelmiştir (Bohlin, 2008; Scott, 2006).

18.yüzyılda sanayi devrimi ve 19.yüzyılda küreselleşmenin etkisiyle dünyada yaşanan değişim, üniversitelerin eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerinin toplumun ihtiyaçları ve sorunlarına karşılık vermek üzere toplum temelli yürütülmesi gereğini ortaya koymuştur. Üniversitelerin sanayi ile iş birliği kurarak girişimci, teknoloji ve inovasyon temelli eğitim ve araştırma faaliyetlerinin ticarileştirilmesi hedeflenmiştir (Etzkowitz, 2004; Ranga & Etzkowitz, 2015; Wissema, 2009). Bu döneme kadar seçkin bireyleri eğiten yükseköğretim kurumları, teknolojik ve girişimci toplum için kitlesel eğitim kurumlarına dönüşmeye başlamıştır (Erdoğan, 2019; Günay, 2019; Pelikan, 2019).

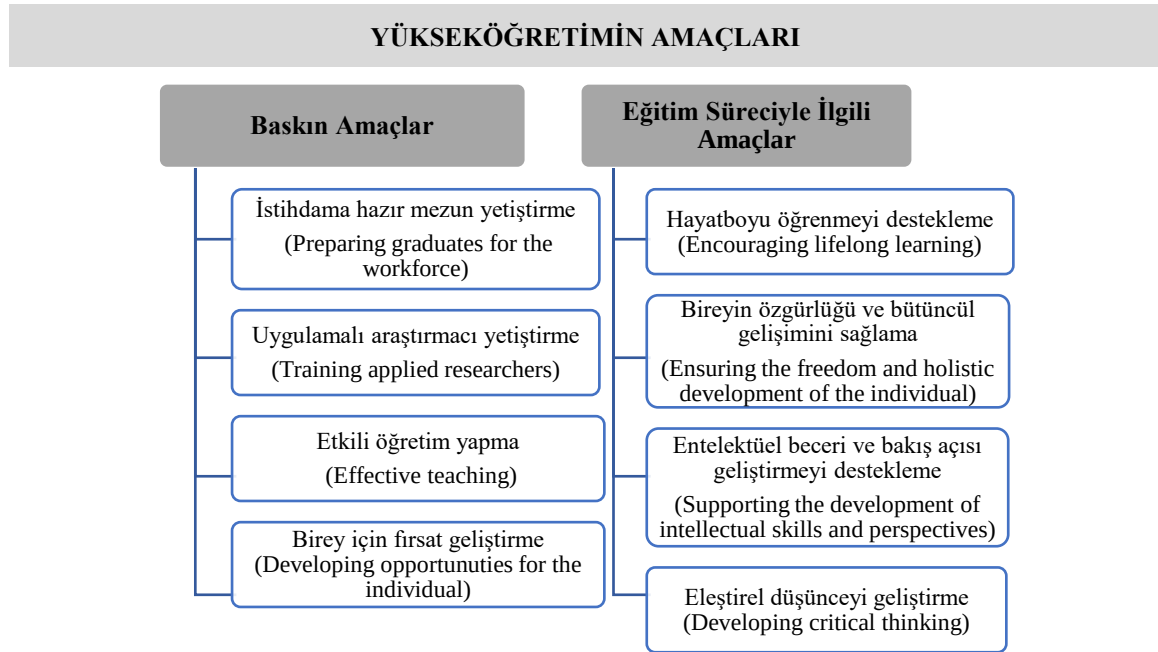
2.1.3.1. Yükseköğretimin Amaçları

Amaç, genel anlamıyla ulaşılmak istenen sonuç olarak tanımlanırken eğitimde elde edilmek istenen çıktılara karşılık gelmektedir. Eğitim faaliyetlerinin temel dayanağı amaçlar, yükseköğretim kurumunun politikasının, görevlerinin, eğitim programlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesinde esas alınır (Barnett, 1990, 1995; Bok, 2013; Brown & Kurzweil, 2017; Frank & Gabler, 2019; Günay, 2007; Gür, 2016; Gürüz, 2003; Jankowski, 2017; Marshall, 2018; Rosovsky, 2017).

Bilginin üretildiği, aktarıldığı ve uygulamaya geçirildiği kurumlar olan üniversitelerin, çağın gerektirdikleri ve toplum beklentilerini karşılayabilmek için amaçlarını belirlemiş olması gerekmektedir (Küçükcan & Gür, 2009). 1997’de İngiltere’de yayımlanan Dearing Raporu’nda yükseköğretim kurumları için felsefi çerçeve sağlayan ve dünyada kabul görmüş amaçlar;

- Bireylerin entelektüel gelişimi ve topluma katkı sunmalarını sağlayarak kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat vermek,
- Bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri toplum ve ekonominin iyileştirilmesinde kullanılmasını desteklemek,
- Ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde bilgi temelli ekonominin oluşması ve ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak,
- Modern, kapsayıcı ve demokratik toplumun oluşumunda rol almak olarak sıralanmaktadır (Taylor & Miroiu, 2002).

Barnett’e (1992) göre baskın amaçlar ve eğitim süreciyle ilgili amaçlar olmak üzere yükseköğretimin iki tür amacı vardır. Bu amaçlar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Barnett’e (1992) göre yükseköğretimin amaçları

Barnett’in (1992) gruplandırmasına göre yükseköğretimin baskın amaçları istihdama hazır mezun yetiştirme, uygulamalı araştırmacı yetiştirme, etkili öğretim yapma ve birey için fırsat

geliştirmedir. Baskın amaçlara sahip olan yükseköğretim sistemleri girdi ve istenilen nitelikte çıktı odaklı sistemlerdir.

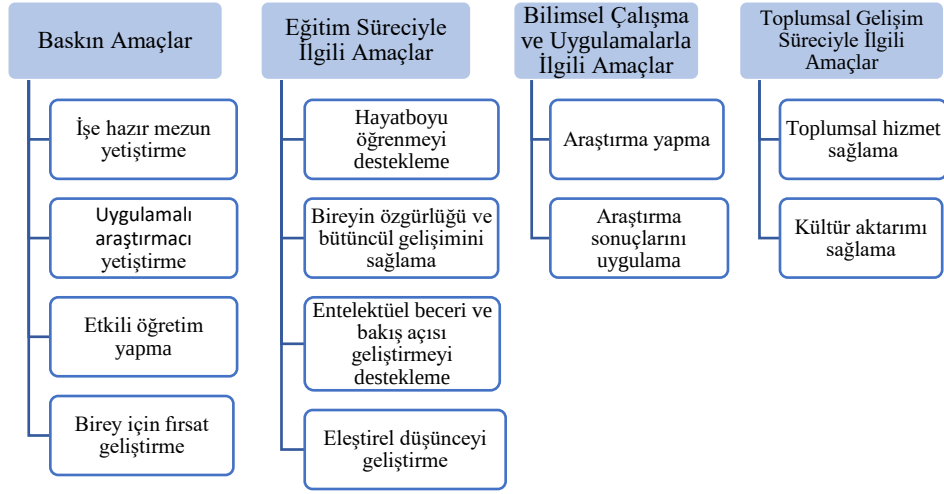
Barnett'e (1995) göre *istihdama hazır mezun yetiştirme* amacını benimseyen üniversitelerden mezun olan öğrenciler, iş piyasasında beklenen niteliklere sahiptir ve üniversiteler mezunları istihdam edildiği oranda amaçlarına ulaşmış sayılır. *Uygulamalı araştırmacılar yetiştirme* amacını benimseyen üniversitelerde ise araştırma süreci ve bu süreçte öğretim elemanları ve öğrencilerden oluşan etkin bir akademik topluluk ön plana çıkmaktadır. *Etkili öğretim yapma* amacı ile öğrencilere sunulan öğretim faaliyetlerine dikkat çekilmektedir. Barnett (1998) etkili öğretime vurgu yaparak yükseköğretim kurumlarına artan taleple birlikte dikkat edilmesi gerekenin öğrenci sayısındaki fazlalık değil öğrencilere verilen eğitimin niteliği olduğudur. *Birey için fırsat geliştirme* amacıyla ise yükseköğretim bir sosyal hareketlilik aracı olarak görülmektedir. (Barnett, 2004, 2011a).

Barnett'in (1992) gruplandırmasına göre yükseköğretimin eğitim süreciyle ilgili amaçları hayat boyu öğrenmeyi destekleme, bireyin özgürlüğü ve bütüncül gelişimini sağlama, entelektüel beceri ve bakış açısı geliştirmeyi destekleme ve eleştirel düşünciyi geliştirmedir. Bu amaçlar öğrencilerin üniversitedeki bireysel deneyimleri üzerinde temellendirilmiştir (Barnett, 1995).

Hayat boyu öğrenmeyi destekleme amacıyla öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler olması yolunda gerekli becerileri elde etmesi önemlidir. Bu amacı benimseyen yükseköğretim kurumlarında girdi ve çıktı kontrolünden ziyade sürecin performansı önemlidir (Barnett, 1992; Ergüder, 2015). *Bireyin özgürlüğü ve bütüncül gelişimin sağlama* amacıyla ön plana çıkan öğrencilerin kendi öğrenme ve kişisel gelişim sorumluluğunu alması ve kendi başına birey olabilme becerisinin kazandırılmasıdır. *Entelektüel beceri ve bakış açısı geliştirme* amacı öğrencilerin farklı alanlar ve yaklaşımlar üzerinde kendi düşüncelerini oluşturma ve ifade etmesini destekler. *Eleştirel düşünciyi geliştirme* amacıyla da öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumlara ilişkin zihinsel sorgulamalar yapabilen bireyler olması sağlanmaktadır (Barnett, 1995; EC, 2012).

Akçatepe (2013) yükseköğretimin amaçlarına ilişkin çalışmasında ulaştığı sonuçları dikkate alarak yükseköğretimin amaçlarını Barnett'i (1992) esas alarak yeniden düzenlemiştir. Araştırmacıya ait düzenleme Şekil 7'de gösterilmiştir.

YÜKSEKÖĞRETİMİN AMAÇLARI



Şekil 7. Akçatepe’ye (2013) göre yükseköğretimin amaçları

Şekil 7’de Barnett’in (1992) yükseköğretimin amaçlarına ilişkin gruplandırmasına, bilimsel çalışma ve uygulamalarla ilgili amaçlar ile toplumsal gelişim süreciyle ilgili amaçlar eklenmiştir (Akçatepe, 2013).

2.1.3.2. Yükseköğretimin Görevleri

Görev, bir kimsenin veya bir kurumun yaptığı ya da kendisinden beklenen işe karşılık gelmektedir. Modern üniversite yapısı ilk kurulduğu Orta Çağ’dan bu yana yaşanan değişimlere uyum sağlayarak ve etkilendiği bileşenler tarafından kendine biçilen görevleri yerine getirerek varlığını sürdürmüştür (Barnett, 2011; Kızıltepe, 2010). Zaman içinde yükseköğretim kavramına yüklenen farklı anlamlar ve değişen beklentiler, yükseköğretim kurumlarının görevlerini yeniden belirlemelerini gerektirmektedir (Ranga & Etzkowitz, 2015; Scott, 2006).

Çeşitli kaynaklarda yükseköğretimin görevleri, Tablo 8’de gösterildiği gibi belirtilmiştir.

Tablo 8

Yükseköğretimin Görevlerinin Çeşitli Kaynaklara Göre Analizi

Yükseköğretimin Görevleri								
	Perkins (1972)	Akçatepe (2013); Altbach, Reisberg ve Rumbley (1999); Antalyalı (2007); Bağcı (2019); Barnett (2011); Bolay (2011); Chao (2011); Çetinsaya (2014); Delbanco (2020); Erdoğan (2019); Gencer (2019); Günay (2019); Güneş (2019); İlhan (2018); Küçükcan ve Gür (2009); OECD (2008); Shah ve Do (2017); Tayeb, Zahed ve Ritzen (2016); Wing Ng (2012); Wissema (2009)	UNESCO (1991)	Scott (2006)	Bingöl (2012)	ACE (2017)	EDUCAUSE (2018)	Kerr (2019)
Eğitim öğretim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Araştırma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Toplum hizmeti	✓	✓		✓		✓		
Uzmanlaşma								✓
İdeal toplum yaratma	✓							
Meslek edindirme			✓		✓	✓	✓	
Kamulaştırma				✓				
Uluslararasılaşma			✓	✓			✓	
Demokratikleşme				✓	✓		✓	
Entelektüel gelişim			✓		✓		✓	
Kültür aktarımı					✓		✓	
Toplumsal lider yetiştirme							✓	
Siyasi bilinci şekillendirme					✓			

Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 8’de üniversitenin üzerinde uzlaşılan en yaygın görevlerinin eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet olduğu dikkat çekmektedir. Kerr (2019), bu görevlerden eğitim öğretim ve araştırmayı, bilginin üretilmesi ve aktarılmasına karşılık gelen üniversitenin entelektüel görevi olarak adlandırmaktadır. Entelektüelliği toplumun gelişmesi için işe koştan topluma hizmeti de sosyal görev olarak niteleyen Kerr (2019), üniversitenin en yaygın bu üç görevinin içeriğini ortaya koymaktadır.

Watts’a (1992) göre alanyazında kabul görmüş üniversitenin görevlerinin üç farklı görünümü vardır. *Araçsal görünümde* yükseköğretim kurumları toplumun gelişmesi için bir araçtır. Üniversitelerde eğitilmiş insan gücü ve yapılan araştırmalar sonucu edinilen yenilikler, toplumların ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. *Özerkçi görünümde* toplumların ilerlemesinde kilit rolü olan öğretim ve araştırmanın üniversitenin birincil görevleri olduğu savunulur. *Karşılıklı bağımlılık görünümünde* toplum hizmeti görevi araçsal olmaktan çok üniversitenin varoluş sebebi olarak görülür. Bireyin deneyimlerine odaklanan üniversite, toplumun ihtiyaçlarından da kendini soyutlayamaz (EC, 2018; Gencer, 2019; Günay, 2019; UNESCO, 2009; Watts, 1992).

Yükseköğretim, derslerin iyi hazırlanmış programlar doğrultusunda etkili öğretim faaliyetleri ile öğrencilere aktarılmasının yanında bütüncül bir bakış açısıyla bireyin eğitimini kapsamaktadır (Bok, 2013; Ergüder, 2015; Rosovsky, 2017). Eğitimle birlikte yükseköğretimin alanına giren araştırma ve topluma hizmet, üniversitenin toplum, iş piyasası ve devletle olan ilişkileri ile bunların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Carayannis & Campbell, 2013; Etzkowitz, 2003; Wissema, 2009). Bu doğrultuda öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin paydaşlarının bu alnalarda desteklenmesi, üniversitenin görevidir (Bok, 2013; Özdemir, Boyacı, Kılınç & Koşar, 2019).

21.yüzyılda birey ve toplumların sahip olması gereken özellikler doğrultusunda yapıları ve faaliyetlerinde sürekli değişime giden yükseköğretim kurumları, başta eğitim öğretim ve araştırma olmak üzere iş birliği, inovasyon, teknoloji transferi odaklı faaliyetleriyle topluma hizmet etmektedir (Dahl, 1996; Duenas, 2003; Goodyear, Casey & Kirk, 2017; Kalaycı, 2009). Üniversiteler belirlenen görevlerini yerine getirebilmek için bu görevlere yönelik faaliyetlere ilişkin göstergeler oluşturmak, bunları değerlendirmek ve sürdürülebilir hale getirmek zorundadır.

2.1.4. Yükseköğretimin Değişen Bağlamı

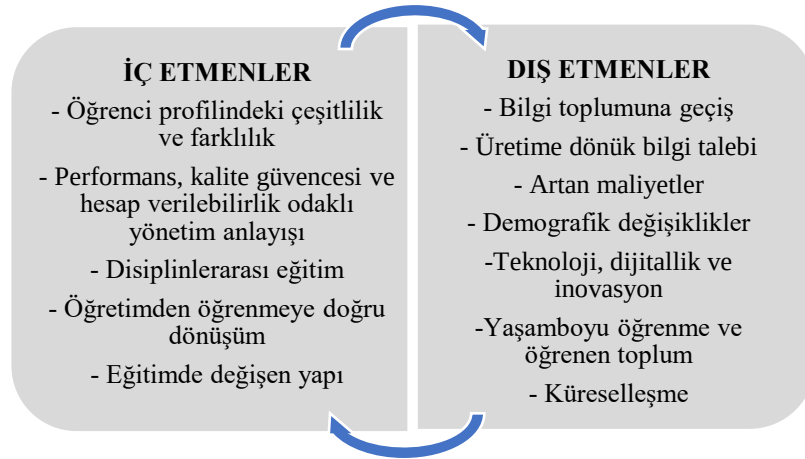
İçinde bulundukları toplumsal, ekonomik ve siyasi şartlardaki değişimlerden etkilenen üniversiteler kurumsal yapıları, işleyişleri ve sorumluluklarında köklü değişikliklere hatta dönüşüme gitmek durumundadır (Bates, 1997; Biloslavo, 2011; Ergüder, Şahin, Terzioğlu & Vardar, 2009; Kalaycı, 2008; Kavak, 2011; Middlehurst & Woodfield, 2006; OECD, 2009; TEDMEM, 2015).

2.1.4.1. Yükseköğretimde Değişimin Nedenleri ve Sonuçları

Yükseköğretim sistemleri tüm dünyada finansmandan yönetime, kurumsal yapılanmadan verdikleri hizmetlerin biçimlerine kadar birçok alanda değişim ve dönüşüme uğramaktadır. Aktan (2007) bu değişim ve dönüşüm alanlarını şöyle sıralamaktadır:

- Hizmetlerin sunumunda piyasa yönelimi: Serbestleşme
- Özelleştirme Reformu: Girişimci üniversite modeli
- İletişim- yönetim: Sosyal sorumluluk ve paydaşlarla iş birliği
- Hizmet sunumu: Uluslararası ve ulus aşırı hareketlilik
- Uyumlulaştırma: Sistemlerin denkleştirilmesi
- Yönetim reformu: Hesapverebilirliğe dayalı özerklik
- Metodoloji: Aktif ve çevrimiçi öğrenme
- Felsefe ve metodoloji: Disiplinlerarasılık
- Felsefe: Hayatboyu öğrenme

İlhan (2018) yükseköğretim sistemlerini etkisi altına alan ve çeşitli kaynaklardan derlediği iç ve dış etmenleri, çalışmasında Şekil 8'deki gibi göstermiştir.



Şekil 8. İlhan'a (2018) göre yükseköğretimi etkileyen iç ve dış etmenler

Şekil 8'de yer alan yükseköğretimi etkileyen çok çeşitli iç ve dış etmenler, eğitim öğretim başta olmak üzere yükseköğretimin tüm alanlarında dönüşümü zorunlu kılmaktadır.

Yaratıcılık, inovasyon ve girişimcilik temelinde dönüşen yükseköğretim anlayışında öne çıkan bazı özellikler şöyledir (Duderstadt, 2000; Duderstadt & Wulf, 2002):

- Öğretim elemanı merkezli üniversiteden öğrenci merkezli öğretim ve üniversite modeline geçiş,
- Öğretim ücretlerinin öğrenci harçları ve özel sektör finansmanı ile karşılanması,
- Hayatboyu öğrenme becerileri ve yetişkin eğitime yönelik imkanlar sunma,
- Bireysel ihtiyaçlara yönelik öğretim ortamları ve kariyer fırsatları sunma,
- Uluslararasılaşma,
- Uzaktan öğrenme fırsatları sağlama,
- Değişime ayak uydurabilmek için esnek bir yapıya sahip olma.

Yükseköğretimde Dört Gelecek Senaryosu (Four Future Scenarios for Higher Education) adlı OECD raporunda açık ağ modeli, bölgesel hizmet birlikleri modeli, yeni kamu sorumluluğu modeli ve şirketleşmiş yükseköğretim modeli olmak üzere ortaya çıkması öngörülen dört yeni model açıklanmıştır (OECD, 2007). Açık ağ modelinde üniversiteler; uluslararası öğrenciler, akademisyenler, şirketler, sanayi kuruluşları, teknoloji merkezleri gibi paydaşlarla bir ağ oluşturur. Teknoloji ve inovasyon temelinde oluşturulan bu ağda iş birliği ve iletişim önemli unsurlardır. Bölgesel hizmet birlikleri modelinde üniversiteler, bulundukları ülkede yerel ve bölgesel kurum/ kuruluşlarla iş birliği halinde karşılaşılan

sorunlar ve ihtiyaçlar temelinde eğitim ğretim ve araştırma faaliyetleri yrtrleri. Yeni kamu sorumluluğu modelinde niversiteler, geleneksel finansman kaynağı olan kamunun yanında iş dünyasının aktörleri ve özel sektör tarafından da desteklenir. şirketleşmiş yükseköğretim modelinde ise eğitim ğretim ve araştırma görevlerinin ayrılması ve belirli alanlarda uzmanlaşan araştırma niversiteleri söz konusudur (OECD, 2007).

2030'a Doğru Yükseköğretim: Demografi (Higher Education to 2030: Demography) adlı OECD raporunda yükseköğretimin paydaşları öğrenciler, ğretim elemanları ve topluma yönelik öngörülere yer verilmektedir. Yükseköğretimde özellikle kadın olmak üzere ğrenci sayısındaki artış ve uluslararası, yarı zamanlı, erişkin ve farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çeşitlenen ğrenci profili öğrencilere ilişkin ngrlerdendir. Akademisyenliğin uluslararası bağlamda yeniden yapılandırılması ile uzmanlaşma ve iş birliğinin artması da ğretim elemanlarına ilişkin ngrlerdir. Toplumun sosyal ve ekonomik yapısında iyi yetişmiş mezunlar aracılığıyla meydana gelecek iyileşme, kadınlar lehine iyileşecek olacak iş- ücret dengesi ile ülkeler arasında kalite ve ğrenci katılımında yaşanacak rekabet topluma ilişkin ngrlerdir (OECD, 2008).

2030'a Doğru Yükseköğretim: Küreselleşme ((Higher Education to 2030: Globalisation) adlı OECD raporunda yükseköğretim sistemlerinde öngörülen değişikliklere yer verilmiştir (OECD, 2009):

- Öğretim elemanları, öğrenciler ve kurumların ulusal, uluslararası ve ulus aşırı hareketlilikleri artacaktır.
- Çok lkeli ve çok disiplinli akademik araştırmalarla iş birliği artacaktır.
- Yükseköğretimin finansmanında performansa dayalı özel bütçelerin payı artacaktır.
- Yükseköğretimin sunumu uluslararasılařtıķa kalite güvencesinin önemi artacaktır.

Ernst & Young (2009) mevcut niversite yapısının ilerleyen yıllarda ortadan kalkarak ğrenci, iş dünyası, devlet ve yükseköğretim öncesi kurumlarla daha çok ilişki kuran *Modernleşmiş Statko Modeli*; hizmet sundukları kesimlere göre eğitim ğretim faaliyetlerini şekillendiren şirketleşmiş *Niche ncelleri Modeli*; medya ve eğlence gibi sektörlerde de hizmet sunacak, girişimciler ve özel sektörle yakın iş birliği içindeki *Dönüştürücüler Modeli* olmak üzere niversiteye dair üç yeni model ortaya koymuştur.

Nitelikli ğrenme ortamları ve fırsatları sunan, birey ve toplum ihtiyaçlarına cevap veren ve herkes için erişilebilir bir yükseköğretim için yapılması gerekenler Yükseköğretimde

Modernleşme: Yeni Öğretim Öğrenme Yolları (Modernisation of Higher Education in Europe) adlı raporda sıralanmıştır (EC, 2015b):

- Kapsayıcı, kaliteli ve teknolojik araçlar ve öğrenme materyalleri destekli, bireyselleştirilmiş ve inovatif öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kullanılması,
- Yükseköğretime erişimde herkes için fırsat eşitliği sağlanması ve hayatboyu öğrenmenin desteklenmesi,
- Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ve hareketliliğin artırılması,
- Öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenmenin geliştirilmesi,
- Yerel, bölgesel ve küresel dayanışma ve iş birliğinin artırılması.

Yükseköğretim sisteminde dönüşüm gerçekleştiğinde dünya çapında üniversiteler elde edilebileceğini belirten Salmi (2010), dönüşümün gerçekleşmesinde etkisi olan iş ve dış yapıyla bu yapıların görevlerini açıklamıştır. Üniversiteye verilen destek ve kamu yönetimi dış yapı iken üniversitelerin özellikleri ise iç yapıdır. Var olan üniversiteler arasından seçilecek üniversitelerin durumunun iyileştirilmesi, var olan üniversitelerin dünya çapında olması yönünde yeni model bir üniversiteye dönüşümünün desteklenmesi ve dünya çapında yeni yükseköğretim kurumlarının kurulması dış yapının görevleridir. İç yapı yani üniversitelerin kendisine düşen görev de kurum için belirlenecek somut, güçlü ve uygulanabilir vizyon, misyon ve amaçlar doğrultusunda yapılacak eylem ve tedbirlerin stratejik planlama ile hayata geçirilmesidir.

2.1.4.2. Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanında Değişim ve Beklentiler

Yükseköğretime artan talep, bilgi ekonomisine geçiş, küreselleşme, teknoloji ve inovasyon gibi olgular; kurumlara öğrenci kabulünde, farklılaşan ve çeşitlenen öğrenci profiline yönelik kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamalarda, üniversite- kamu- iş dünyası ilişkisinde kamu ve iş dünyasının yükseköğretimden beklentilerinde, bu beklentilere cevap verebilmek için bölüm ve derslerin tasarımında değişime sebep olmuştur (Barnett & Coate, 2005; EC, 2015b; Higher Education Academy [HEA], 2013; New Media Consortium [NMC], 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Bu değişim, 21.yüzyılda yükseköğretim kurumlarının en eski ve üzerinde tüm taraflarca uzlaş sağlanmış görevi olan eğitim öğretim hizmetlerinin içeriği ve sunumunda değişikliklere yol açmıştır (İlhan, 2018). İnternet üzerinden herkes tarafından erişilebilen öğretim materyalleri ve içerikler, disiplinlerarası eğitim ve araştırma,

bireyselleştirilmiş öğretim, uzaktan ve teknoloji tabanlı öğretim gibi gündemler önem kazanmıştır. Değişen önceliklerin eğitim öğretime etkileri; öğrenci merkezli öğretim, bilgi toplumları ve bilgi ekonomisi, eğitimde değişen yapı ve farklılaşan öğrenci profili olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır (Europe Science Foundation [ESF], 2012).

Öğrenci merkezli öğretim; öğretim yöntemleri, öğrenme çıktılarının oluşumu, öğrencilere öğrenmeleri hakkında dönüt verme, eğitim programları ve ders içeriklerinin tasarımı konularında öğretim elemanları için yeni öğrenme alanları ve sorumluluklara yol açmıştır. Bilgi toplumları ve bilgi ekonomisi, üniversitenin eğitim ve araştırma faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan yeni bilgi ve uygulamalardan faydalanmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının araştırma, öğrencileri araştırma sürecine dahil etme ve araştırma sonuçlarını öğrencilerle paylaşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Üniversitelerden öğrencileri değişen toplum yapısına göre yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu da eğitimde toplumdaki değişimle doğru orantılı bir değişime gitmekle mümkün olacaktır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, hareketlilik ve erişimin artmasıyla farklılaşan öğrenci profili ile başa çıkabilmek için öğretim elemanlarına yeni beceriler kazandırılması gerekmektedir (ESF, 2012).

Toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yükseköğretime etkilerini araştıran New Media Consortium (NMC) tarafından her yıl hazırlanan Ufuk Raporu'nda (Horizon Report: Higher Education), üniversitelerde eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendiren eğilim ve teknolojik gelişmeler, kısa/ orta/ uzun vade olmak üzere üç zaman aralığı için belirlenmiştir. 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yılı raporlarına göre yükseköğretimdeki eğilimler ve gelişmeler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanındaki Eğilimler ve Teknolojik Gelişmeler

UFUK RAPORLARI: YÜKSEKÖĞRETİM						
Eğitim Öğretimde Eğilimler			Eğitim Öğretimde Teknolojik Gelişmeler			
	Kısa Vade	Orta Vade	Uzun Vade	Kısa Vade	Orta Vade	Uzun Vade
2015	Harmanlanmış öğrenme kullanımının artırılması	Öğrenmenin ölçülmesine daha fazla odaklanma	İnovasyon ve değişim kültürünün ilerlemesi	Kendi öğrenme materyalini geliştirme	Yaratım atölyeleri	Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri
	Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	Açık eğitim kaynaklarının artırılması	Kurumlar arası iş birliğinin artması	Ters yüz edilmiş sınıflar	Giyilebilir teknoloji	Nesnelerin interneti
2016	Öğrenmenin ölçülmesine daha fazla odaklanma	Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	İnovasyon kültürünün ilerlemesi	Kendi öğrenme materyalini geliştirme	Artırılmış ve sanal gerçeklik	Duyuşsal programlama
	Harmanlanmış öğrenme kullanımının artırılması	Derin öğrenme yaklaşımlarına geçiş	Kurumların işleyişini yeniden düşünme	Analitik ve uyarlanabilir öğrenmeyi öğrenme	Yaratım atölyeleri	Robotik teknoloji
2017	Harmanlanmış öğrenme tasarımları	Öğrenmenin ölçülmesine daha fazla odaklanma	İnovasyon kültürünün ilerlemesi	Uyarlanabi-lir öğrenme teknolojileri	Nesnelerin interneti	Yapay zekâ
	İş birliğine dayalı öğrenme	Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	Derin öğrenme yaklaşımları	Mobil öğrenme	Gelecek nesil öğrenme yönetim sistemi	Doğal kullanıcı arayüzleri
2018	Öğrenmenin ölçülmesine daha fazla odaklanma	Açık eğitim kaynaklarının artırılması	İnovasyon kültürünün ilerlemesi	Analitik teknolojiler	Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri	Karma gerçeklik
	Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	Yeni disiplinlerarası çalışma formları	Kurumlar ve sektörler arası iş birliği	Yaratım atölyeleri	Yapay zekâ	Robotik teknoloji
2019	Öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması	İnovasyon kültürünün ilerlemesi	Kurumların işleyişini yeniden düşünme	Mobil öğrenme	Karma gerçeklik	Blok zincir teknolojisi
	Harmanlanmış öğrenme tasarımları	Öğrenmenin ölçülmesine daha fazla odaklanma	Modüler ve parçalı derece ve sertifika sistemi	Analitik teknolojiler	Yapay zekâ	Sanal asistanlar

Kaynak: NMC (2015). *Horizon report: 2015 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2016). *Horizon report: 2016 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2017). *Horizon report: 2017 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2018). *Horizon report: 2018 higher education edition*. <https://library.educase.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2019). *Horizon report: 2019 higher education edition*. <https://library.educase.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynaklar temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması, harmanlanmış öğrenme, inovasyon ve öğrenmede iş birliğinin sıkça tekrarlandığı görülmektedir. Ufuk Raporları'nda

ilerleyen yıllarda yükseköğretimde eğitim öğretim alanındaki eğilim ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde yapılması gerekenler, zorluk derecelerine göre Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Yapılması Gerekenler ve Bunların Zorluk Derecesi

UFUK RAPORLARI: ZORLUKLAR			
	Çözülebilir	Zor	Aşırı Zor
2015	Resmi ve resmi olmayan öğrenmenin harmanlanması	Öğrenmenin bireyselleştirilmesi	Eğitim modellerinin seçimi
	Dijital okuryazarlığı iyileştirme	Analitik düşünmeyi öğrenme	Öğretimin ödüllendirilmesi
2016	Resmi ve resmi olmayan öğrenmenin harmanlanması	Eğitim modellerinin seçimi	Çevrimiçi kalmanın dengelenmesi
	Dijital okuryazarlığı iyileştirme	Öğrenmenin bireyselleştirilmesi	Eğitim gereğine dair farkındalık
2017	Dijital okuryazarlığı iyileştirme	Başarının tanımının değişmesi	Eskiye bilgilerin yönetimi
	Resmi ve resmi olmayan öğrenmenin harmanlanması	Dijital eşitliğin sağlanması	Eğitimci rolleri üzerine düşünmek
2018	Otantik öğrenme deneyimleri	Öğretim tasarımlarının mesleklerin geleceğine uyarlanması	Ekonomik ve politik baskılar
	Dijital okuryazarlığı iyileştirme	Dijital eşitliğin sağlanması	Eğitimci rolleri üzerine düşünmek
2019	Dijital okuryazarlığı iyileştirme	Öğretim elemanlarının yeni eğitim teknolojileri ile başa çıkması	Dijital eşitliğin sağlanması
	Dijital öğrenme deneyimleri ve öğretim tasarımı uzmanlığına talep	Başarının tanımının değişmesi	Öğretim etkinlikleri üzerine yeniden düşünme

Kaynak: NMC (2015). Horizon report: 2015 higher education edition. <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2016). Horizon report: 2016 higher education edition. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2017). Horizon report: 2017 higher education edition. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2018). Horizon report: 2018 higher education edition. <https://library.educase.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf> sayfasından erişilmiştir.; NMC (2019). Horizon report: 2019 higher education edition. <https://library.educase.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynaklar temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 10'da görülen yükseköğretimde eğitim öğretim alanındaki zorlukların aşılmasında üniversiteler tarafından yürütülmesi gereken çalışmalar, genel olarak üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme öğretme merkezleri, yükseköğretimde eğitim öğretim alanında karşılaşılan zorlukların aşılmasında öğretim elamanları, öğrenciler ve yükseköğretimin diğer paydaşlarına yönelik faaliyetleri ile önemli role sahiptir.

2020 yılı Ufuk Raporu'nda üniversitelerde eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendiren eğilimler önceki yıllardan farklı olarak beş alanda sınıflandırılmıştır. Raporla, yükseköğretimde eğitim öğretimi şekillendirmesi öngörülen güncel eğilimler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Alanını Yönlendiren Eğilimler

Yükseköğretimde Eğitim Öğretimin Geleceğini Şekillendiren Eğilimler	
Teknolojik Eğilimler	Yapay zeka Gelecek nesil dijital öğrenme ortamı Analitik ve güvenlik sorunları
Politik Eğilimler	Yükseköğretime ayrılan bütçenin azalması Yükseköğretimin öneminin sorgulanması Politik kutuplaşma
Ekonomik Eğilimler	Yükseköğretimin maliyeti Meslekler ve becerilerin geleceği İklim değişikliği
Yükseköğretim Eğilimleri	Öğrenci sayısındaki artış Yükseköğretime alternatif yollar Çevrimiçi öğrenme
Sosyal Eğilimler	Fiziksel ve ruhsal sağlık Demografik değişiklikler Eşit ve adil uygulamalar

Kaynak: NMC. (2020). *New Horizon report: 2020 higher education edition*. <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde üniversitelerin eğitim öğretim görevinin, farklı disiplinlerin etkisi altında değişime uğradığı ve bu alanlardaki gelişmelerden etkilendiği görülmektedir. Teknoloji, politika, ekonomi, yükseköğretim ve sosyal alanlardaki güncel eğilimler, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi üzerinde etkili olmakta, bu eğilimler eğitim öğretimin evrileceği şekil hakkında öngörüler sağlamaktadır. Raporda öğrenci başarısının sağlanması ve ölçülmesinde analitik yöntemler, öğretim tasarımının değerlendirilmesi, uyarlanabilir öğrenme teknolojileri, artırılmış gerçeklik ve ilgili diğer inovatif araçlar, yapay zeka ve makinelerin öğrenmesi ve açık eğitim kaynakları da 2020’den itibaren yükseköğretimde eğitim ve öğretimde kullanılacak ve yaygınlaşacak teknolojiler olarak yer almaktadır (NMC, 2020).

Yükseköğretim sistemlerinde eğitim öğretim alanında öngörülen eğilimler ve gelişmeler karşısında yaşanabilecek olası zorlukların ortadan kaldırılmasındaki nihai amaç öğrencilere kaliteli öğretim etkinliklerinin sunulmasıdır. Kaliteli öğretim ise bilginin aktarılmasından ziyade öğrencilerin öğrenme üzerine analitik düşünmesi, sorgulaması, yorumlaması ve yeni bilgilere ulaşmasını sağlamakla gerçekleşir (Ernst & Young, 2012; NMC, 2014). Bunları gerçekleştirmek için de yenilikçi öğretim programları ve yöntemleri, akademik mükemmeliyet ve kaliteli öğretim faaliyetleri işe koşulmalıdır (Ernst & Young, 2012; Salmi, 2009).

Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması amacıyla başlatılan Bologna Süreci öğrenci merkezli öğretim, kalite geliştirme ve güvence programı, öğretimin değerlendirilmesi ve

öğrenme öğretme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi aracılığıyla üniversitelerde verilen eğitimin kalitesini sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının yeni eğilimler doğrultusunda desteklenmesinin önemi de belirtilmiştir (ESF, 2012).

Kaliteli öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde önemli etkenlerden biri teknoloji entegrasyonudur. Teknolojik yeniliklerin eğitime yansımaları sayesinde kampüsten bağımsız üniversite, çevrimiçi öğrenme, sanal üniversite, yaşam içinde öğrenme, öğrenci/ öğretim elemanı/ program hareketliliği, eğitimde yer ve zaman esnekliği, açık ve çevrimiçi dersler ile harmanlanmış öğretim/ öğrenme gibi kavramlar sıkça kullanılmaya ve eğitimde önem kazanmaya başlamıştır (EC, 2015a, 2015b).

Disiplinlerarası eğitim, kaliteli öğretimin bir diğer anahtar kavramıdır. Gittikçe karmaşık hale gelen toplumsal sorunlarının tek bir disiplinde yapılan araştırmalar ve eğitim ile çözülemeyeceği, ilgili birden çok disiplinden uzmanların iş birliği halinde çalışarak üretilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesini sağlaması gerektiği açıktır (İlhan, 2018; NMC, 2018). Öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin merkezinde yer aldığı bireyselleştirilmiş öğrenme modeli; mevcut öğretim programları ve etkinliklerin, her bir öğrencinin önceki öğrenmeleri, öğrenme stili ve hızına göre uyarlama yapılmasına izin verecek esneklikte tasarlanmasını gerektirir (Bartle, 2015). Disiplinlerarası eğitim ortamlarında bireysel öğrenme tarzlarına uygun eğitim öğretim etkinliklerinin tasarlanması, öğretim elemanları ve öğrencilere yeni beceri ve yeterliliklerinin kazandırılmasını gerektirmektedir.

2.1.5. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon

Her alanda ulusal ve uluslararası düzeyde artan rekabet ve dünya üzerindeki mevcut kaynakların verimli kullanılması zorunluluğu, dikkatleri kalite kavramında yoğunlaştırmıştır (Çapuk, 2014; Özçiçek, 2018; Soyer, 2018), ancak üzerinde çokça durulmasına rağmen tanımı üzerinde görüş birliği oluşturulamamıştır (Demirhan Yüksel, 2011; Kalaycı, Watty & Hayırsever, 2012). Barnett (2008), kalite kavramına ilişkin yapılan tüm tanımlarda ortak noktanın işlerin iyi yapılması isteği olduğunu ifade etmiştir. Rekabet ortamında geri kalmak istemeyen yükseköğretim kurumları da dahil her türlü kurumun yaptıkları işin yani verdikleri hizmetlerin kalitesini sağlaması ve kanıtlaması gerekmektedir.

Hizmet kalitesi yerine getirilen hizmetin, hizmet alıcıların beklentilerini karşılama düzeyi olarak tanımlanabilir (Çapuk, 2014; Soyer, 2018). Yükseköğretim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesinin belirlenmesinde Zeithaml, Parasuraman ve Berry

tarafından ortaya konan hizmet kalitesi boyutlarının eğitim öğretim hizmetlerine uyarlanması ile ortaya çıkan ölçütler kullanılabilmektedir (Duygun, 2007). Uyarlanmış ölçütler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Hizmet Kalitesi Boyutlarının Yükseköğretimde Eğitim Öğretim Hizmetlerine Uyarlanması ile Elde Edilen Ölçütler

Hizmet Kalitesinde Boyutlar	Eğitim Öğretim Hizmetleri Uyarlaması ile Elde Edilen Ölçütler
Güvenilirlik	Eğitim/ öğretim programlarına uygunluk Derslerin zamanında yapılması Öğrenme kayıtlarının düzgün tutulması Kurumdaki öğretim elemanı ve diğer personelin öğrenci problemlerinin çözümünde etkili olması
Duyarlılık	Kurumdaki eğitim personeli ve diğer personelin öğrencilere hizmet etmek için istekli olması Eğitim öğretim faaliyetlerinin akademik takvim ve eğitim programına uygun olarak yürütülmesi
Yeterlilik	Öğretim elemanlarının gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması
Erişilebilirlik	Eğitim kurumunun konumunun erişilebilir olması
Saygı	Kurum personelinin öğrencilere saygılı olması Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde samimi olunması
İletişim	Öğrenci ilgi, istek ve şikayetlerinin dikkate alınması Ortaya çıkan eksiklik, yetersizlik ve zorunlu durumlardan öğrencilerin haberdar edilmesi
İnanılrlık	Öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve yetkin olması Öğretim elemanlarının eğitim içeriklerinin aktarılmasında yeterli tecrübeye sahip olması Öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin yeterli olması Öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin iyi olması
Güvenlik	Öğrencilere ait her türlü bilginin gizli tutulması
Anlaşılrlık	Ders içeriklerinin öğrenciler için anlaşılabilir olması Öğrenci ilgi ve istekleri doğrultusunda ders içerikleri ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi
Fiziksel Özellikler	Eğitim kurumundaki fiziksel olanakların iyi ve yeterli olması Kurum binasının ilgi çekici olması

Kaynak: Soyer, B.B. (2018). *Yükseköğretimin kalitesini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir kaynağından alınmıştır.

Tablo 12’deki hizmet kalitesi boyutlarının yükseköğretimde eğitim öğretim alanına uyarlanması sonucunda elde edilen ölçütler incelendiğinde, eğitim öğretimde öğrenme ve öğretme süreçleri, öğretim programları, eğitim ortamları ve öğretim elemanlarının niteliklerine kadar birçok konuya ilişkin durumların dikkate alındığı görülmektedir. Yükseköğretimdeki eğitim öğretim kalitesini etkileyen bu konuların, öğrenme öğretme merkezlerinin üniversitenin eğitim öğretim kalitesini geliştirmek amacını yerine getirmek üzere faaliyet gösterdiği konular olduğu dikkat çekmektedir.

Yükseköğretimde kalite; eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevleri ile yönetim hizmetlerinin kalitesiyle ilgili bir konudur (Özcan, 2020; Özer, Küçükcan & Gür, 2010). Yükseköğretim kurumu toplum ve iş dünyası tarafından talep edilen niteliklerde mezunlar veriyorsa o kurumda eğitim öğretim görevinin kaliteli olduğu yargısına varılabilir. İstenilen

nitelikte insan yetiştiremeyen kurumlar ise toplumsal kalkınma ve ekonomideki yerini kaybetmektedir (Bağcı, 2019; Barnett, 2008; Erişen, 2003; Soyer, 2018; Wissema, 2009). Eğitim öğretim etkinliklerinin kalite ve verimi ise öğreten, öğrenen ve eğitim programları arasındaki ilişkinin sağlıklı ve bu üç ögenin gereken niteliklerde olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2008a, 2008b, 2009; Kalaycı, Watty & Hayırsever, 2008).

Harvey ve Green (1993) kalite tanımlarındaki kalite anlayışlarını Kalitenin Tanımı adlı çalışmalarında eğitimle ilişkilendirmişlerdir. *İstisnai kalite anlayışına* göre kaliteli eğitime ulaşmak için sistemin tüm öğelerinde en iyiye ulaşmak gerekmektedir. Donanımlı eğitim ortamlarında en iyi öğrencileri, eğitim programlarını etkili eğitim öğretim etkinlikleri aracılığıyla uygulayan yetkin öğretim elemanlarına sahip üniversitelerin kaliteye ulaşması olasıdır. *Mükemmellik kalite anlayışında*, sürece odaklanarak her aşamanın hatasız olarak tamamlanması söz konusudur. *Amaca uygunluk kalite anlayışında*, eğitim öğretim hizmetlerinin belirlenen amaçları ve toplumun yükseköğretimden beklentilerini karşılamada ne kadar etkili olduğu önemlidir. *Para değeri olarak kalite anlayışında*, eğitim hizmetlerinin mali getirileri dikkate alınmaktadır. *Dönüşüm değeri olarak kalite anlayışında*, eğitimin birey ve toplumun fiziksel ve bilişsel dönüşümünü sağlamadaki rolüne bakılmaktadır.

Eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesi, tasarım ve süreçte kalite olmak üzere iki değişkenlidir. Üniversitenin amaçlarına ulaşmak için eğitim öğretim faaliyetleri de dahil tüm eylemlerin stratejik olarak tasarlanması ve gerçekleştirilmesini kapsayan süreçteki kalite, kurumu eğitim çıktılarındaki kaliteye götürmektedir (Özer vd., 2011; Özdemir, 2002).

Yükseköğretimde giderek artan öğrenci sayıları ve maliyetlerin yüksek olması, hesapverebilirlik ve şeffaflık konularını gündeme getirmektedir. Yükseköğretim kurumları ve ülkeler arasında yaşanan rekabetle birlikte kalite kavramına önemli bir rol verilmektedir (Bağcı, 2019; EC, 2015a, 2018; Gencer, 2019; Günay, 2019; Kerr, 2020; Özer vd., 2011). Faaliyetlerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine yönelik ihtiyaç kalite güvence sistemlerinin kurulmasına neden olmuştur. Ülkeler, kendi içlerinde kalite değerlendirme süreçlerine sahip oldukları gibi dış denetim mekanizmaları tarafından kalite ve kalitenin değerlendirilmesi ve devamlılığının sağlanmasına ihtiyaç duymaktadır (Orsingher, 2006; Pelikan, 2019). 1980'li yıllardan itibaren ülkeler yükseköğretimde kalite güvencesi sağlamak için kalite güvence ajansları kurmuştur (OECD, 2020; Soyer, 2018).

Üretilen çıktılar ve sunulan hizmetlerin kalitesinin güvence altına alınması için uygunluk değerlendirmeleri standardizasyon, belgelendirme ve akreditasyon olarak ifade edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen hizmetlerin kalite güvencesinin

sağlanmasında akreditasyon geçerli yöntemlerden biri haline gelmiştir (Özçiçek, 2018; Soyer, 2018). Yükseköğretim kurumları ve uygulanan programların kalitesinin ortaya konulması ve yükseköğretimin tüm paydaşlarının sonuçtan haberdar edilmesini kapsayan süreç, kurumların denetlenmesinde de yeni bir alternatif olarak kabul görmektedir (Küçükcan & Gür, 2009). Yükseköğretim kurumlarının standartlar doğrultusunda kendi bünyelerinde iç değerlendirme yapmalarının yanı sıra yetkilendirilmiş akreditasyon kurumları tarafından dış değerlendirmeye tabi tutulmasıyla verilen eğitim hizmetlerinin kalitesinin belirlenmesi ve onaylanması olarak ifade edilebilecek akreditasyon, idari ve özellikle akademik kalitenin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile kurumsal hesapverebilirlik ve şeffaflık açısından işlevseldir (Özçiçek, 2018).

Yükseköğretim kurumlarında iç ve dış değerlendirme süreçleriyle eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin, belirlenen göstergeler doğrultusunda değerlendirmeye tabi tutularak bu görevlerin hangi kalitede yürütüldüğü ortaya çıkarılmaktadır. Eğitim öğretim alanında programların tasarımı ve onayı, öğrenci kabulü ve gelişimi, öğrenci merkezli öğrenme- öğretme- değerlendirme, öğretim elemanları, öğrenme kaynakları ile programların izlenmesi ve güncellenmesi başlıkları altında değerlendirme yapılmaktadır. Araştırma alanında ise araştırma stratejisi, araştırma kaynakları, araştırma yetkinliği ve araştırma performansı incelenmektedir. Toplumsal katkı alanında değerlendirilen alanlar ise toplumsal katkı stratejisi, toplumsal katkı kaynakları ve toplumsal katkı performansıdır (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2019a, 2019b).

İçinde bulunulan çağda öğretim yapmak, artan öğrenci sayısı ve öğrenci kitlesindeki farklılıklar, ulusal/ uluslararası hareketlilik ve bilgi/ bilgi kaynaklarının çoğalmasıyla birlikte daha zor bir iş haline gelmiş, üniversitelerin amaçlarını yerine getirebilmesi için akademik kalite ve eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi zorunluluğa dönüşmüştür (Brockerhoff, 2013; EHEA, 2020b). Yükseköğretim kademesinde eğitim öğretim kalitesinin geliştirilmesi ve kanıtlanmasına yönelik faaliyetlerin yürütülmesi için ihtiyaç duyulan birimler, öğrenme öğretme merkezi adıyla üniversiteler bünyesinde yapılandırılmaktadır (Cook, 2011; Erdoğan, 2019; Marencic Pozarnik, 2009; Tassoni, 2016).

2.2. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye Yükseköğretim Sistemleri

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk yükseköğretim sistemlerine ilişkin detaylı bilgiler yükseköğretim sisteminin tarihi, yapısı, eğitim programları, öğretim ve öğrenme ile kalite ve akreditasyon başlıkları altında sunulmaktadır.

2.2.1. Amerika Yükseköğretim Sistemi

Yaygın bir şekilde dünyanın rekabet gücü en yüksek ve en kaliteli sistemi olarak değerlendirilen, öğrenciler ve bilim insanları için çekim merkezi haline gelmiş ve iş dünyası-toplum- üniversite bağına güçlü bir şekilde kurmayı başarmış Amerikan yükseköğretimi, merkeziyetçilikten yoksun olma özelliğine karşın sahip olduğu benzerlikler, standartlar ve bütünsellik sonucunda sistem olarak kabul edilmektedir (Akgün & Şimşek, 2011; Alper, 2011; Bağcı, 2019; Balaban, 2012; Bingöl, 2012; Bok, 2013; Cohen & Kisker, 2010; Cole, 2010; Çapuk, 2014; Erdoğan, 2019; Gencer, 2019; Gülmez, 2016; Gür, 2016; Lucas, 2007; Rosovsky, 2017; Seymen, 2017; U.S. Department of Education, 2005; World Data, 2006).

Gür'e (2016) göre, kurumsal çeşitlilik, eğitim ve araştırma kalitesi, akademik özgürlük ve topluma hizmet gibi öne çıkan ve takdir edilen temel niteliklerini tam olarak ortaya koyabilmek için Amerikan yükseköğretimi, tarihsel süreç bağlamında incelenmelidir.

2.2.1.1. Amerika Yükseköğretim Sisteminin Tarihi

1636 yılında Harvard Üniversitesi'nin kuruluşuyla birlikte kilise okulları olarak din adamı ve devlet yöneticisi yetiştirme amacıyla kurulan ilk Amerikan yükseköğretim kurumları, eğitim ve araştırmanın odaklandığı konular, kurumsal ve öğrenci çeşitliliği ile toplumun farklı kesimleriyle kurdukları bağlantılar açısından devam eden bir gelişim süreci sonunda bilime dayalı eğitim ve araştırma kalitesini kanıtlamış üniversitelere dönüşmüştür (Balaban, 2012; Bok, 2013; Gür, 2016; U.S. Department of Education, 2005, 2016; Yakar, 2015). Üniversitelerin kuruldukları bölgedeki siyasi, kültürel, dini ve ekonomik değişkenler ve savaş dönemleri başta olmak üzere birçok farklı etken bu gelişim ve dönüşüm sürecini etkileyerek Amerika'ya ait özgün bir yapılanma ortaya çıkarmıştır (Geiger, 2011; Thelin, 2011).

Amerikan yükseköğretiminin temelinde mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin yükseköğretime devamını sağlayan demokratik düşünce vardır (Alper, 2012; Bingöl, 2011). Ayrıca, ilk üniversitelerin ziraat alanında ortaya çıkmasıyla birlikte topluma hizmet görevi üstlenmişlerdir (Lucas, 2007). Amerikan üniversiteleri arasında II. Dünya Savaşı ile başlayan araştırma yarışı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan mali kaynak ihtiyacı, üniversite yönetimlerinin ticari işletme özellikleri göstermesine neden olmuştur (Bingöl, 2011).

Çeşitli kaynaklardan derlenerek oluşturulan Amerikan yükseköğretimindeki başlıca dönemler ve bu dönemlerin özellikleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Amerikan Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri

Tarih	Dönem	Dönemin Özellikleri
1636- 1740	Sömürge Dönemi	- Avrupalı göçmenler ve kiliseler tarafından kurulan, kaynağını İngiliz sisteminden alan 4 yıllık üniversiteler (Harvard, Yale, William & Mary gibi) - Dünya lideri ve eğitilmiş din adamları yetiştirme amacı - Orta Çağ Yunan öğretilerinden oluşan öğretim programları ve Latince eğitim dili - Temel gelir kaynağı kamu olmakla birlikte kamuya karşı zayıf düzeyde bağlılık - Kilise ve üniversitelere finansman sağlayan sömürge hükümetleri arasındaki çatışmalar sonucu kolejlerin yönetimiyle yetkilendirilen rektörlerin ortaya çıkışı - Dönemin sonuna doğru kilisenin kurumlar üzerindeki etkisinin azalmasıyla birlikte ortaya çıkan laik yönetim ve eğitim anlayışı
1741- 1774	İkinci Kuşak Sömürge Üniversiteleri Dönemi	- Kiliselerce kurulmuş yükseköğretim kurumlarından farklı olarak sömürge yönetimlerince kurulan üniversiteler (Princeton gibi) - Farklı ve çeşitli mezheplere açık ve hoşgörülü bir yapıya sahip ikinci kuşak Amerikan üniversiteleri - Eğitim dili olarak Latince'den farklı diller seçimi - Öğretim programlarının yapılandırılmasında laik amaçların etkisi - Mezunların kiliseyle ilgili işlerden farklı olarak kamuda çalışması
1775- 1800	Erken Cumhuriyet Dönemi	- Bağımsızlık savaşı sonrasında Maryland, Georgia ve Vermont gibi yeni kurulan eyaletlerde kurulan yeni üniversiteler - Yeni cumhuriyetin ilkeleri bağlamında erdemli vatandaş bilinci yetiştirme amacı - Yükseköğretimde yaşanan aydınlanma ile birlikte din eğitiminin bilim ve mantıkla çerçevelenmesi - Devlete faydaları olan alanlarda mesleki bilgi ağırlıklı ve demokrasi ilkesi doğrultusunda öğretim programları
1880- 1890	Özel Mezhepsel ve Araştırma Üniversitelerinin Ortaya Çıkışı	- Üniversiteler üzerindeki eyalet yönetimi etkisinin hukuk organları yoluyla zayıflatılmasıyla ortaya çıkan özel üniversiteler - Üniversite ve öğrenci sayısındaki artış - Amerikan öğretim elemanlarının farklı alanlar ve araştırma teknikleri hakkında bilgi edinmek için Avrupa'ya gidişi - Kolej eğitiminden daha üst seviyede ve araştırma odaklı üniversiteler (John Hopkins Üniversitesi gibi) - Kolejden sonra uzmanlık eğitime devam etme imkanı ve seçimlik ders kavramının yükseköğretime girmesi
1850- 1890	Toprak Bağışı (Land-grant) Üniversiteleri ve Hizmet Amacının Güçlenmesi	- Devlet tarafından toprak tahsisi ile desteklenen, ziraat ve mühendislik alanlarında eğitim verecek üniversiteler - İç Savaş sonrası yeni gelişen tarım ve sanayiye destekleyerek üniversitelerin tüm topluma hizmet etmesi düşüncesi - Kamusal sorunlara çözüm üretmede üniversitelerin artan rolü - Üniversite- toplum ilişkisinin kurulması ve hizmet odaklı üniversitelerin ortaya çıkışı

Tablo 13 (devam)

Amerikan Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri

1891 - 1944	Modern Yapının Şekillenmesi ve Şehir Üniversiteleri	-İngiliz tarzı genel eğitim veren kolej ve Alman tarzı araştırma odaklı üniversite modellerinin bağlamında şekillenen Amerikan üniversiteleri -Standartlaşmaya giden yolda ortaya çıkan üniversite birlikleri -Sarmaşık Ligi (Ivy League) gibi seçkin üniversitelerin yanında yeni kurulan şehir üniversiteleri, meslek yüksek okulları ve yüksek öğretmen okulları ile birlikte yükseköğretimin geniş kitlelere ulaşması - Yükseköğretim kurumlarının görevlerinin tartışılmaya başlanmasıyla birlikte kurumların kendi vizyon ve misyonlarının belirlenmesi - Artan sayıda öğrenci, öğretim elemanı ve araştırma ile ortaya çıkan mali kaynak arayışı ve üniversiteleri destekleyen vakıfların ortaya çıkışı (Carneige, Rockefeller Vakfı gibi)
1945- 1970	Kitleselleşme ve Yükseköğretim Alanının Genişlemesi	- II. Dünya Savaşı sonrası üniversitelere araştırmalar için sağlanan yüksek tutardaki devlet katkısı ve araştırma üniversitelerinin yükselişi - Yükseköğretimde okullaşmanın %15'ten %45'e çıkmasıyla devlet ve özel üniversitelerin daha seçici hale gelmesi - Ülkenin teknolojik açıdan geri kalmasını önlemek için başta fen bilimleri ve diğer disiplinlerde olmak üzere lisansüstü eğitimin gelişmesi
1970- Devam ediyor	II. Dünya Savaşı Sonrası Geçiş Dönemi	- Devletin doğrudan kurumlara mali destek vermesi yerine artan öğrenci harçlarını karşılamak için öğrencileri desteklemeye başlaması ve artan özel sektör desteği - Araştırmanın ekonomiye katkı sağlama zorunluluğu - Yükseköğretim çalışmalarının ticarileşmesi ve özel sektörün üretilen teknolojiyi transferi - Yükseköğretimin her alanı ve paydaşını etkisi altına alan rekabet olgusu çerçevesinde serbest piyasa kurallarını esas alan üniversiteler

Kaynak: Bağcı, A. (2019). *Yükseköğretimde piyasalaşma üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki yükseköğretim yöneticilerinin görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara; Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de yürürlükte olan "eğitim programları ve öğretim" alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya kaynakları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

İngiliz üniversite modeliyle kurulmuş olmakla birlikte Alman üniversiteleri örnek alınarak araştırma kurumları olmaya doğru evrilen ve kendine ait üniversite modelini oluşturan Amerikan yükseköğretim sistemi, toplum kaynaklı sorunlara çözüm üretmesiyle eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini bir arada yürüten bir sistem haline gelmiştir.

2.2.1.2. Amerika Yükseköğretim Sisteminin Yapısı

19. yüzyıldan itibaren Amerikan yükseköğretiminin bugünkü halini almasında; İngiltere karşıtlığından kaynaklı klasik İngiliz üniversite modelinden uzaklaşılması, sanayideki devrime rağmen Avrupa’da fen ve teknoloji alanlarındaki eğitim eksikliği, üniversitenin halkın ihtiyaçlarına cevap vermesi ve tüm topluma hitap eden kitlesel ve demokratik yapıda olması beklentisi ile Alman üniversitelerindeki ilerleme etkili olmuştur (Gülmez, 2016; Gürüz, 2003; Seymen, 2017).

İhtiyaç ve yeteneklerine göre istedikleri okula gitme imkanı bulan öğrenciler, çalışma ve araştırma alanlarını belirleyen özgür akademisyenler, iç içe yürütülen eğitim ve araştırma sonucu kanıta dayalı olarak sürekli yenilenen bilgi, uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliği, hükümet ve özel sektör kaynaklı fonlar, kurum içi ve kurumlar arası süregelen rekabet ve iş dünyası ile iş birliği; toplumun ihtiyaçları bağlamında istenilen niteliklerde insan yetiştirerek ve araştırmalar yaparak topluma hizmet görevini yürüten Amerikan üniversite modelinin başarısındaki etmenler olarak gösterilebilir (Vest, 2007).

Amerikan yükseköğretimi ekonomi ve topluma katkı sunma, kitle eğitimi, bilgi ve değer üretmeyi amaçlayan bir anlayışla yaşam boyu öğrenme, bireyin bütünsel gelişimi, demokratikleşme, toplumla bütünleşme ve istihdam edilebilirliği artırma işlevleri üzerine kurulmuştur (U.S. Department of Education, 2016).

Üniversitelerde toplumun ihtiyaçlarına karşılık gelen teknolojik ve bilimsel araştırmaların ilgili sanayi ve iş sektörleri tarafından desteklenmesi, sanayi- üniversite ve piyasa- üniversite iş birliklerinin kurulmasını sağlamıştır (Seymen, 2017). Küreselleşen ekonomik koşullar dikkate alındığında, kurulan iş birliklerinin ulusal olduğu kadar uluslararası ölçekte olduğu da görülmektedir. Bu bağlamda bilgi üretimi ve araştırmada, ulusal ve uluslararası alanda akademik hareketlilik artarken kurum içi ve kurumlar arası rekabet itici bir güç olarak değerlendirilebilir (ACE, 2019).

Amerikan yükseköğretiminin amaçları, ulusal ve küresel ihtiyaçlar bağlamında zaman içinde değişimlere uğramıştır. Bu amaçlar ve açıklamaları, Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Amerikan Yükseköğretiminin Amaçları ve Bu Amaçların Açıklamaları

Amaç		Açıklama
Akademik Kalite ve Bilinirlik	Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme	Yükseköğretim kurumları, küreselleşen bir dünyada öğrenmenin uluslararası temellere ve öğrenci katılımına dayandığının farkındadır. Bu bağlamda, istenen niteliklere sahip iş gücü yetiştirilmesi ve kültürlerarası anlayışın oluşturulması önemlidir. Kurumlar öğrenme fırsatlarını iyileştirecek değişim, öğretim ve diploma programları için sınır ötesi iş birlikleri geliştirmelidir.
	Kurumsal bilinirlik ve prestij oluşturma	Dünya genelinde birçok yükseköğretim kurumu, küresel derecelendirme ve sıralama tablolarında dünya çapında bir üniversite olarak iyi bir yer edinme çabasıdadır. Ulusal ve uluslararası ölçekte seçkin ve yüksek sıralamaya sahip kurumlarla iş birliği kurmak, kurumun sıralamasını yükseltecek kurumsal prestij ve bilinirlik sağlayacaktır.
Araştırma ve Finansman	Büyük ölçekli araştırmalar yürütme	Güncel küresel araştırma konularının tek bir kurumdaki araştırmacı tarafından ele alınması mümkün olmayacağı için araştırmalar artan oranlarda büyük ölçekli, disiplinlerarası, uluslararası araştırmacılar ve kurumlar bağlamında yapılandırılmaktadır. Ayrıca, kurumun kaynakları ile sınırlı kalmaksızın araştırma kapasitesinin artırılması için iş birlikleri oluşturulmalıdır.
	Finansman kaynağı yaratmada küresel değişimlere cevap verme	ABD araştırma ve geliştirmeye hala dünya çapında en geniş kaynakları ayırıyor olsa da araştırma ve geliştirmedeki payı giderek azalmakta ve bu pay Çin, Japonya ve Kore Cumhuriyeti'ne kaymaktadır. Bu alanda rekabet gücünü koruyabilmek için ulusal fonların yanında uluslararası iş birlikleri ile kapasiteyi artırmalıdır.
Kurumsal Gelişme ve Hizmetler	Dünya genelinde artan yüksek kaliteli eğitim ihtiyacını karşılama	Yükseköğretime olan talep arttıkça kurumlar yeni pazarlara girebilmek, öğrenci çeşitliliği ve talebini artırmak için uluslararası iş birlikleri geliştirmelidir. Öğretim programları, araştırma ve yönetim kapasitelerinin öğrenci çeşitliliği, sosyal içerme ve eşitlik bağlamında geliştirilmesi gerekmektedir.
	Uygulamalı eğitim ve staj imkanları ile toplum- sektör ilişkisini sağlama	Öğrencilerin küresel öğrenme, sorumluluk ve vatandaşlık bilinci ile kültürlerarası çalışma becerileri geliştirmesi için üniversite tarafından fırsatlar sunulmalıdır.
	Kişiler arası birebir diplomasi ilişkisi kurma	Dünya ulusları arasında farkındalık ve anlayışın artırılmasına yönelik akademik iş birlikleri oluşturulmalıdır. Böylelikle uluslararası iş birlikleri, dayanışma ve barış ortamı oluşturulabilir. Yükseköğretim kurumları bu tür iş birliklerini, topluma hizmet anlayışlarının bir parçası olarak küresel düzeyde kabul edilen değerlere bir katkı olarak görmelidir.

Kaynak: ACE. (2019). *U.S higher education: A brief guide*. <https://www.acenet.edu/Documents/brief-guide-to-US-higher-ed.pdf> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 14'te belirtilen amaçlar, Amerikan yükseköğretiminin belirli başlı amaçları olmakla birlikte yükseköğretimin bütüncül misyonu ve yükseköğretimden sürekli değişen beklentileri dikkate alındığında bu amaçlar değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir (ACE, 2019).

Yapısal olarak incelendiğinde Amerikan yükseköğretim sistemi lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır. Genellikle dört yıl süren lisans aşamasında, iki yıl süreli mesleki ve teknik programlar ile lisans programları yer almaktadır (ACE, 2019).

Yaklaşık 4.600 diploma veren yükseköğretim kurumu ve 21 milyon öğrenci ile Amerikan yükseköğretim sistemi bir işletme veya girişime benzetilebilir (National Center for Education Statistics [NCES], 2016a). Dünya genelindeki yükseköğretim sistemleri ile

karşılaştırıldığında Amerikan sisteminin kendine has birkaç özelliği olduğu görülmektedir. Birçok ülkenin aksine ABD’de ülke genelinde yükseköğretimin tümüyle sorumluluğunda olduğu bir eğitim bakanlığı ya da merkezi bir ajans yoktur. Federal hükümet sınırlı bir role sahiptir. Ülkenin diğer idari yapıları ile karşılaştırıldığında yükseköğretim sistemi merkezi olmaktan tamamen uzaktır. Devlet üniversiteleri ve kolejler federal hükümetin değil devletin yetki alanındadır. Yükseköğretim kurumları önemli ölçüde bağımsızdır. Kurum tipleri oldukça farklıdır ve dünya genelindeki normlardan farklılık gösterir. Kurumların çoğu lisans ve yüksek lisans derecesinde eğitim veren üniversitelerdir. Diğer birçok ülkelerde çoğunlukla lisans eğitimi ya da ileri lise eğitimi sunan bazı kolejler ise doktora derecesinde eğitim verir. Doktora derecesi de olmak üzere tüm derecelerde eğitim veren kapsamlı ve prestijli araştırma üniversiteleri ise enstitü olarak bilinir. Ayrıca kolej, üniversite ve enstitü olarak adlandırılan, derece ve sertifika veren ancak akredite olmayan kurumlar da vardır (ACE, 2019).

ABD’de yükseköğretim kurumlarının sınıflandırılmasında Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics) ve Carneige Yükseköğretim Kurumları Sınıflandırması (Carneige Classification of Institutions of Higher Education) olmak üzere iki önemli kuruluş söz sahibidir (ACE, 2019; NCES, 2018). Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından Amerika’daki yükseköğretim kurumlarına ilişkin yapılan sınıflandırma Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. ABD yükseköğretim kurumları Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi sınıflandırması. Kaynak: ACE. (2019). *U.S higher education: A brief guide*. <https://www.acenet.edu/Documents/brief-guide-to-US-higher-ed.pdf> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

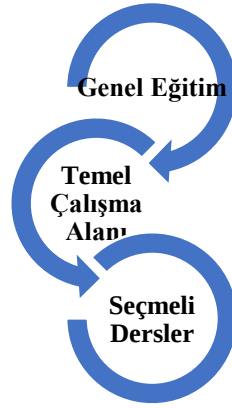
Şekil 9’da yer alan sınıflandırmada, devlet yükseköğretim kurumlarının idaresi ve eğitim etkinlikleri devlet tarafından atanmış veya seçilmiş yetkililerce yürütülür. Bu kurumlar temel bütçe kaynağını devlet fonlarından alır. Amerikan yükseköğretim kurumlarının

çoğunluğunu oluşturan özel yükseköğretim kurumları, özel gerçek ya da tüzel kişiler tarafından idare edilir ve özel bütçelerden yararlanır. Kâr amacı gütmeyen özel yükseköğretim kurumlarının maaşlar ve kira gibi giderlerin karşılanması dışında bir gelir etme durumları söz konusu değildir. Kâr amaçlı özel yükseköğretim kurumları ise giderler dışında gelir elde eder (NCES, 2018).

2.2.1.3. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme

Yükseköğretimin sorumluluğu; bireyin bütünsel olarak gelişimini sağlamak ve desteklemek, öğrencilerin erişebileceği en yüksek potansiyele ulaşmasını sağlamak ve bireylerin daha iyi ve daha adil bir topluma katkı sunabilir hale getirmektir (ACE, 1937). Bu nedenle, Amerikan üniversitelerinde öğrenme ve öğretme deneyimi, sadece sınıf içinde ve resmi eğitim programları üzerine kurulmamıştır. ABD’de öğrenci işleri birimlerini bir araya getiren en bilinen kurum olan Yükseköğretimde Öğrenci İşleri Birimleri (Student Affairs Administrators in Higher Education- NASPA) tarafından belirtildiği üzere öğretim ve öğrenci gelişimine yönelik fırsatlar kampüs genelinde her yerde bulunabilir. Bu fırsatları değerlendirmek ve olumlu iş birlikleri kurmak öğretim elemanları ve öğrencilerin sorumluluğundadır (NASPA, 2018).

Öğrencinin bütünsel gelişiminin Amerikan yükseköğretim felsefesinin temel taşı olmaya devam etmesiyle birlikte yükseköğretim kurumlarının ve lisans programları uygulamalarının çeşitliliği, öğrenme ve öğrenci deneyimlerinin gittikçe çeşitlendiğini göstermektedir. Bu çeşitlilikler nedeniyle öğrenme deneyimlerini genellemek zordur (ACE, 2019). Lisans öğretiminde öğrenme deneyimlerini düzenlemek üzere oluşturulan yapı Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. ABD’de lisans eğitim programı yapısı. Kaynak: ACE. (2019). *U.S higher education: A brief guide*. <https://www.acenet.edu/Documents/brief-guide-to-US-higher-ed.pdf> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 10’da görüldüğü gibi lisans eğitim programları çoğunlukla genel eğitim, temel çalışma alanı ve seçmeli dersler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Genel eğitim yaygın olarak bütün lisans öğrencilerinin aynı dersleri aldığı çekirdek program ya da öğrencilerin belirlenen ders listesinden ders seçtiği dağılım modeli aracılığıyla verilmektedir. Genel eğitim programı, kuruma ve öğrencinin çalıştığı bölüme bağlı olarak değişmekle birlikte öğrencinin aldığı derslerin %25 veya %50’sini oluşturmaktadır (ACE, 2019).

Temel çalışma alanındaki dersler kurumlara bağlı olarak değişmekle birlikte genelde lisans eğitiminin ikinci yılının başında alınmaya başlanır. Temel alan dersler, programın gerektirdiği kredi sayısı ve öğrencinin ilgi alanlarına göre değişebilmektedir. Ayrıca kredi tamamlama durumu ve ilgi alanları dikkate alınarak öğrenciler tarafından seçmeli dersler de alınabilir (ACE, 2019).

Lisans öğretim programları, öğrenci öğrenmesi ve başarısını sağlayacak şekilde yapılandırılır. Bu yapılandırmada sınavlara fazla yer verilmez. Araştırma ödevleri, karmaşık grup projeleri, çalışılan bölüme bağlı olarak planlanan uzun dönem topluma hizmet çalışmaları, disiplinler arası seminer çalışmaları veya öğrenci çalışmalarından oluşan elektronik ürün dosyaları, ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (ACE, 2019; U.S. Department of Education, 2005).

Lisans öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında yüksek lisans ve doktora programları, daha fazla esnekliğe sahip olmakla birlikte ağırlıklı olarak öğrencinin çalışma alanı ile bireysel ilgi ve hedeflere göre oluşturulmaktadır. Öğrenim süresi boyunca zorunlu birkaç ders dışında derslerin tamamı öğrenci seçimine bırakılmıştır. Yüksek lisans eğitim

programları ders ağırlıklı olmak üzere alternatif değerlendirme araçları ile değerlendirilir. Doktora eğitim programları ise tamamlanan kredilerle birlikte bir ya da birkaç yıl süreli bağımsız araştırma dönemi, yazılı/ sözlü sınavlar ve tez çalışması ile tamamlanır (ACE, 2019; U.S. Department of Education, 2016).

Güncel öğrenme prensipleri, ders dinleme gibi pasif durumlara karşılık aktif öğrenmeyi vurgulamaktadır. Aktif öğrenme zaman zaman yöneltile sorular, tartışmalar veya akıllı telefonlar ve diz üstü bilgisayarlar aracılığıyla alınan öğrenci geri bildirimlerle öğrenciyi öğrenme sürecinin içinde tutar. Tartışma saatleri ve hatta geniş katılımlı ders saatlerinde bile öğrenciler küçük gruplarda çalışır ya da sınıf dışı zamanlarda yapılması gereken ödevlerle görevlendirilir (U.S. Department of Education, 2005, 2016).

Aktif öğrenme sınıf dışında da gerçekleşmektedir. Lisans programlarında öğrenciler genellikle öğretim elemanları ile araştırma projelerinde takım üyesi ya da bağımsız olarak çalışma fırsatı bulurlar (ACE, 2019).

Öğrencilerin ders tasarımının bir parçası olarak yerel kurumlarla çalışması giderek artmaktadır. Çalışma, öğrenciye akademik olarak zenginleşme ve kuruma uygulamada yarar sağlayacak şekilde herhangi bir yerel sosyal hizmet birimleri ya da işletmede gerçekleştirilebilir. Bu topluma hizmet çalışması genellikle sınıf içi bir tartışma veya kişisel bir ödevle tamamlanır. Topluma hizmet çalışması; sınıf içi öğrenmeyi toplum seviyesine taşıma, öğrencilere ileride çalışacakları olası ortamlara ilişkin deneyim sağlama ve adil vatandaşlık davranışları edinme amaçları taşımaktadır (ACE, 2019).

Doktora programlarının çoğunda öğrenciler eğitimlerinin ve eğitim ücretlerinin bir parçası olarak öğretim faaliyetlerinde yer alırlar. Bu öğrenciler öğretim elemanları ile birlikte ders vererek hatta kendi ders tasarımlarını bile oluşturarak öğretim asistanı (teaching assistant) olarak çalışırlar. Öğretim asistanlarına pedagojik eğitim ve destek programları yaygın olarak kurumlardaki öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütülmektedir (ACE, 2019).

2.2.1.4. Kalite ve Akreditasyon

ABD’de akreditasyon kuruluşunca onaylanmış olmak, kurumsal kalitenin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Akredite olmayan yükseköğretim kurumları veya programlardan mezun olan öğrencilerin iş piyasasında tercih edilebilirliği azdır. Bu durum akreditasyon kavramına iş dünyası ve yükseköğretim kurumları kadar öğrencilerin de dikkatini çekmektedir (TÜBA-TÜBİTAK-TTGV, 1997). Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının amaçlarına

uygun akademik standartlara, yetkin yönetim yapısı ve etkili programlara sahip olma durumunun değerlendirilmesi ve ortaya konulmasıdır (ACE, 2019).

Birçok ülkede kalite güvencesi veya akreditasyon çalışmaları kamu kurumları tarafından yürütülmekte iken ABD’de yükseköğretim kurumları ve programların kalitesini belirlemek amacıyla kurulan özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu özel kuruluşlar ise ABD Eğitim Departmanı ve Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA) tarafından tanınmış olmalıdır (ACE, 2019).

ABD’de kurumsal ve program esaslı olmak üzere iki temel akreditasyon süreci vardır. Kurumsal akreditasyonda yükseköğretim kurumu bir bütün olarak tüm süreçleriyle değerlendirilirken program esaslı akreditasyonda bir bölüm veya tek bir dersin öğretim programı değerlendirilerek kalitesi belgelendirilir (ACE, 2019; Çapuk, 2014; Özer vd., 2010, 2011). Akreditasyon sürecinin süresi bir ya da iki yıldan başlayıp on yıla kadar uzayabilmektedir. Kurumun akreditasyon sürecine kabul edilmesi akredite olduğu anlamına gelmez. Akreditasyon sürecinde dikkate alınan önemli konular kurumsal öz değerlendirme (iç değerlendirme), meslektaş değerlendirmesi, alan ziyareti, akreditasyon kurumu değerlendirmesi ve tekrar değerlendirmenin sürekliliği olarak sıralanabilir (ACE, 2019; Özçelik, 2018).

2.2.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi

Dünyanın ilk ve en köklü yükseköğretim kurumlarının bulunduğu Avrupa, 900 yıllık birikim ve sosyal, kültürel ve coğrafi çeşitlilik alanlarında sunduğu deneyimlerle yükseköğretime dair önemli bir yere sahiptir (Alkanat Akman, 2010; UNESCO,2009). Nitelikli eğitim ve araştırma faaliyetleri ile yükseköğretimde bir çekim alanı haline gelen Avrupa’da, 20. yüzyılın sonlarına doğru kaybetmeye başladığı merkezi konumu koruyabilmek adına yapılan çalışmalarla yükseköğretim sisteminin bugünkü halini alması sağlanmıştır (EC, 2009; Thelin, 2011).

2.2.2.1. Avrupa Yükseköğretim Sisteminin Tarihi

11. ve 12. yüzyıllarda Bologna, Paris, Montpellier ve Oxford Üniversiteleri ile çağdaş üniversitelerin temellerinin atıldığı Avrupa’da, din kaynaklı otoritelerin karşı çıkmasına rağmen bilimsel gerçeklik anlayışıyla yaşam alanına getirdikleri yenilikler sayesinde üniversiteler, dini hakimiyet altında da olsa varlıklarını sürdürebilmiştir (Gürüz, 2003;

UNESCO, 2009). Toplumun talep ettiği mesleki ve dini insan kaynağını yetiştirme misyonu ile 19. yuzyıla kadar sadece eğitim ve oğretim yapan Avrupa uiversitelerinin modern bilim ve araştırma kurumlarına dnuşuşu, 19. yuzyılın başında Almanya’da Humboldt Uiversitesi’nin kurulmasıyla başlamaktadır (Erdoğan, 2019; Gुरुz, 2003; Seymen, 2017; Timur, 2000). Herhangi bir meslek grubuna ait olmaksızın yuşsekouğretimin kazanımları doğrultusunda araştırmalar yoluyla bilgi uşetme ve bilgiyi sonraki nesillere aktarma amaçlarıyla Wilhelm Humboldt’un fikirleri, sadece Avrupa değil Amerikan uiversitelerinde de etkili olmuştur (Bok, 2013; Thelin, 2017).

Savař sonrası dnuemlerde kıtada ortaya çıkan nitelikli insan kaynağı ihtiyaı, yuşsekouğretime her seviyeden artan talep, Avrupa’nın butuńleřmesi suşecinde gelişen yuşsekouğretim programlarının uyumlulaştırılması ve diplomaların farklı uşlkelerde tanınması gerekliliği ile Amerikan uiversiteleri ile rekabet etme zorunluluğu Avrupa yuşsekouğretim sistemini yeniden yapılanmaya gotuşen etkenlerdir (Alper, 2011).

Uşlkeler bağlamında değişiklikler olmakla birlikte uşretken, girişimci, ekonominin ve sanayi toplumun temel kaynaklarından biri olan modern uiversite modelini yapılandırma amacıyla Avrupa Birliği, ortak bir yuşsekouğretim sistemi oluşturmayı hedeflemiştir (Alkanat Akman, 2010; Bural, 2007; EC, 2015a, 2018; Mutlu, 2008; Unvan, 2016). Bu suşete sağlanan iş birliğinin amacı; ouğrencilere Avrupa vatandaşlığı bilinci kazandırmak, eğitim ve oğretimin kalitesini artırmak, uşlkelerin sistemleri ve programlarındaki farklılıkları koruyarak eğitimde çeşitliliğe saygı duymaktır (EC, 2015b; Unvan, 2016).

Uiversite kavramının Avrupa’da ortaya ıkışı, Avrupa yuşsekouğretimindeki başlıca dnuemler ve bu dnuemlerin ozellikleri Tablo 15’te goşterilmiştir.

Tablo 15

Avrupa Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri

Tarih	Dönem	Dönemin Özellikleri
Orta Çağ- 12. ve 19.yüzyıl	Orta Çağ’ da Avrupa’ da Üniversiteler ve Gelişim	-Orta Çağ’da ruhani eğitim yapan manastır okullarına dayanan ilk eğitim kurumları ile dini öğretiler ve Özgür Sanatlar’dan oluşan eğitim programları -11.yüzyılda manastır okullarından dönüştürülen yeni şehir katedral ve papaz okulları -1088’de İtalya’da ilk üniversite: Bologna -12.yüzyıldan itibaren Bologna ve Paris modellerinden ilham alan Avrupa’da üniversitelerin gelişimi -Papalık ve krallık koruyuculuğunda üniversiteler -1249’dan itibaren uluslara özgü üniversite yapılarının ortaya çıkışı -13.yüzyılda farklı yerlerden gelen öğrencilere açık üniversiteler “<i>stadium generale</i>”: Yönetici ve eğitimcilerini seçebilen ve yasal özerkliği olan kurumlar -Öğretim ve araştırmada kilisenin etkisi olmayan ilk üniversite “Göttingen Üniversitesi” -15 ve 17.yüzyıllarda mutlak monarşilerle birlikte üniversiteler üzerinde artan siyasi baskı ve azalan üniversite özerkliği -Devletin ihtiyaçlarına yönelik insan gücü yetiştirmek üzere düzenlenen eğitim programları -Fransız Devrimi ile dağınık topluluklar ve akademilerde sürdürülen çalışmaların bilimsel uzmanlık çerçevesinde üniversitelere aktarılması -Burjuvazinin kontrolüne giren üniversiteler
19.yüzyıl- I. Dünya Savaşı	Yükseköğretimde Dönüşüm	-Yükseköğretim ve bilimin tümüyle devlet hizmetine sunulması -Bilim toplumu diye nitelendirilen Almanya’da Wilhelm von Humboldt tarafından tüm dünyaya model olacak üniversitenin kuruluşu -Kültür devleti fikrine dayanan yükseköğretim politikası -Öğretim ve araştırma birliği, özgür bilim, üniversite özerkliği, gerçeğe erişmek için araştırma, devlet desteği ilkeleri -Öğrenci birliklerinin kuruluşu -19.yüzyılda İngiltere’de kiliseden bağımsız üniversitelerin kuruluşu -Kültürlü insan yetiştirme amacı güden İngiltere tarafından kurulan sömürge üniversiteleri -Humboldt ilkelerinin katı hiyerarşisi ve yeni teknolojilere açık olmaması nedeniyle dönüşüme uğraması -Üniversitenin sivil toplum ve iş dünyası ile iş birliği -Öğrenci sayısında artış ve yükseköğretime kabulde yaşanan sorunlar
I ve II. Dünya Savaşları- 1970’ ler	Çeşitlilik ve Genişleme	-I. Dünya Savaşında propaganda aracı olarak kullanılan üniversiteler -Alman Üniversiteler Birliğinin kuruluşu ve II. Dünya Savaşı sonrası üniversitelerde demokratikleşme -Üniversite ve devlet ilişkilerinin zayıflaması sonucu üniversitenin bağımsızlaşması -Yükseköğretim kurumlarında çeşitlilik ve artan araştırma sonucu uzmanlaşma ve disiplinlerin bir arada çalışması -Almanya’da yürürlüğe giren Yükseköğretim Çerçeve Yasası, İngiltere’de üniversite özerkliğine giden çalışmalar -1968 Yönlendirme Kanunu ile Fransa’da dağınık fakültelerin, bağımsız üniversiteler şeklinde birleştirilmesi -Tüm Avrupa’da üniversitenin demokratikleşmesi ve kalkınmaya katkı sağlaması
1990 Sonrası	Üniversitenin Değişen Roller	-Avrupa genelinde Amerikan yükseköğretim sistemine eğilim ve özel üniversitenin ortaya çıkışı -Öğrenciler için üniversitenin eğitim görevinin ağırlık kazanması -Toplum ve şirketlerin taleplerinin araştırmalardaki etkisi ve üniversitenin topluma hizmet ve vatandaşlık bilinci oluşturma görevi -Ortak Avrupalı kimliği ve kültürü oluşturma çabası -Bütünleşme programı: Bologna -Araştırma ve öğretimin birbirinden ayrılması

Kaynak: Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Orta Çağ'da ilk örneklerinin ortaya çıkmasıyla birlikte Avrupa'da 19. yüzyıla kadar farklı ülkelerde kendilerine özgü yapı ve geleneklerle gelişim gösteren üniversiteler, 19. yüzyılda kıtada ve dünyada meydana gelen olaylar sonucunda bir dönüşüm sürecine girmiştir. Artan katılım oranları ve kurum çeşitliliği ile 1990 yılı sonrasında Avrupa'da üniversitenin tanımı ve rolleri tartışılır hale gelmiştir (Bingöl, 2012). Avrupa ülkelerini yükseköğretimde radikal reformlar yapmaya yönlendiren tüm bu gelişmeler sonunda başlatılan Bologna sürecinin incelenmesi, Avrupa yükseköğretiminin güncel yapısını ortaya koymada önemlidir.

2.2.2.2. Bologna Süreci

1998 yılından itibaren Avrupa'da yükseköğretim kurumlarının karşılaştığı sorunları ortadan kaldırmak amacıyla kurumları; yapı, eğitim öğretim durumları, yönetim ve eğitimin diğer paydaşları ile iş birliği alanlarında radikal bir değişime götüren Bologna Sürecinin başlangıç noktası Magna Charta Univesitatum'dur (Keszei, Hausz, Fonyó & Kardon, 2015). Bologna Üniversitesi'nin kuruluşunun 900.yılını kutlamak için İtalya'da buluşan Avrupa ülkeleri üniversitelerinin rektörlerinin Avrupa'da karşılıklı iş birliği ve yükseköğretimin uluslararası ölçekte yayılımının dikkate alınması sonucu imzalanan Magna Charta Universitatum'dan on yıl sonra 1998'de Sorbonne Ortak Bildirgesi yayımlanmıştır. Bildirgede, Avrupa'nın mali göstergelerle anılmasının yanı sıra bilgi Avrupa'sı olması ve bilgi Avrupası'nın sosyal, kültürel, teknik ve entelektüel boyutlar üzerine kurulması gerektiğine işaret edilmiştir (Alkanat Akman, 2010; Alper, 2011; Bural, 2007; European Higher Education Area [EHEA], 2020b).

Avrupa yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması yönündeki ilk girişim Sorbonne Ortak Bildirgesinden bir yıl sonra imzalanan Bologna Deklerasyonu'dur. Eğitim öğretim, kalite geliştirme ve idari yapı gibi üniversitelerin tüm boyutlarına ilişkin köklü değişiklikler içeren Bologna Deklerasyonu; Avrupa üniversitelerinde eğitim programları arasında uyumu, diplomaların tüm Avrupa'da geçerliliğini, Avrupa ülkeleri arasında öğretim elemanları ve öğrenci hareketliliğini, Avrupa vatandaşlığı bilincini, yükseköğretimde iki basamaklı derece sistemini ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ni oluşturmayı ve uygulamayı amaçlamaktadır (EHEA, 2020b; YÖK, 2020).

Bologna Deklerasyonu'ndan sonra her yıl yapılan Avrupa Rektörler Konferansı, 2001 yılında Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) adını almış ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması kararı alınmıştır (Alper, 2011; YÖK, 2020).

Avrupa Yükseköğretim Alanı, Avrupa vatandaşlarının eğitim ve çalışma için kıtada serbest dolaşımlarını sağlamak ve böylelikle Avrupa'yı eğitim ve istihdam açısından etkili hale getirmeyi amaçlar (EHEA, 2020b; Küçükcan & Gür, 2009). Ayrıca, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kendi içindeki farklılıkları korunurken birbirleriyle karşılaştırılmayı ve uyumlu hale getirmeyi hedefleyen bir standartlaştırma söz konusudur (Bağcı, 2019; Erdoğan, 2019).

Bologna Deklerasyonu'nu 1999'da imzalayan 29 ülkeye ilerleyen yıllarda Türkiye'nin de aralarında olduğu 19 ülke daha katılmıştır (EHEA, 2020b; YÖK, 2020). Bologna Sürecinde yer alan bildirgeler ve bu bildirgelerin içerikleri, Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

1998- 2015 Arasında Bologna Sürecindeki Bildirgeler ve Bu Bildirgelerin İçeriği

Bologna Süreci: Sorbonne'dan Erivan'a, 1998- 2015								
1998 Sorbonne Bildirgesi	1999 Bologna Bildirgesi	2001 Prag Bildirgesi	2003 Berlin Bildirgesi	2005 Berlin Bildirgesi	2007 Londra Bildirgesi	2009 Leuven Bildirgesi	2012 Bükreş Bildirgesi	2015 Erivan Bildirgesi
Öğretmenler ve öğrencilerin hareketliliği	Öğretmen, öğrenci, idari personel ve araştırmacı hareketliliği	Hareketlilikte sosyal boyut	Hibe ve kredilerin taşınabilirliği	Çalışma izinleri ve vizeler	Çalışma izinleri, vize ve emeklilikte tanınmadaki güçlükler	Öğrenci hareketliliğinde 2020'ye kadar %20 sınıırı	Yeterliliklerin otomatik tanınmasına yönelik araştırma	Anahtar taahhütlerin uygulanması
İki basamaklı derece sistemi	Karşılaştırılabilir ve anlaşılabilir dereceler	Ortak derece geliştirme ve asil tanıma	Doktoranın ikinci basamak olarak eklenmesi	AYA Yeterlilikler Çerçevesinin kabulü ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin başlatılması	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (2010'a kadar)	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (2012'ye kadar)	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi olmayan ülkeler için çalışmalar	Anahtar taahhütlerin uygulanması
		Sosyal boyut	Eşit erişim	Sosyal boyutun iyileştirilmesi	Ulusal eylem planları ve etkin izleme	2020'ye kadar sosyal boyut için ulusal hedefler	Erişim ve tamamlama oranlarını artırmak için politikalar	Sosyal dahil etme
		Hayat boyu öğrenme	Önceki öğrenmelerin tanınması	Esnek öğrenme araçları	İstihdam edilebilirlikte hayatboyu öğrenme ve yükseköğretimin önemi	Kamu sorumluluğu olarak hayatboyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik	Hayatboyu öğrenme, istihdam edilebilirlik ve girişimciliği artırma	İstihdam edilebilirlik
Kredilerin kullanılması	Kredi Sistemi (AKTS)	AKTS ve Diploma Eki	Kredi biriktirme		Tanıtma yöntemleri ve araçların doğru kullanımı	Bologna araçlarının uygulanması	Öğrenme kazanımları temelli Bologna araçları	AKTS kullanıcı rehberinin kullanılması
	Kalite güvencesinde Avrupa iş birliği	Kalite güvencede uzmanlar arası iş birliği	Avrupa, ulus ve kurum düzeyinde kalite güvencesi	Kalite güvencesinde Avrupa Standartları ve İlkelerinin kabulü	Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı yapılanması	AYA için kapsayıcı odak noktası: Kalite	Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı'na kayıtlı ajansların izinleri	Avrupa Standartları ve İlkelerinin güncellenmesi
Bilgi Avrupası	Yükseköğretimde Avrupa boyutları	AYA'nın çekiciliği	Araştırma alanları ve yükseköğretim sistemleri arasında bağlantı	Değerler ve sürdürülebilir kalkınma için iş birliği	Küresel boyutta Bologna Sürecinin geliştirilmesi	Küresel politika diyalogu	Yeni gelişmeler için ilkeler hazırlamak	Öğrenme ve öğretme: ilgililik ve kalite

Kaynak: EC. (2018). *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process implementation report*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 16’da 1998’den itibaren Bologna Sürecini düzenleyen bildirgelerde ele alınan temel alanlar ve uygulama süreçleri gösterilmektedir. Tabloda süreç boyunca ele alınan temalar; öğretmen ve öğrenci hareketliliği, ortak derece sistemi, sosyal boyut, hayatboyu öğrenme, Avrupa kredi sistemi, kalite güvencesi ve Avrupa’nın ilgi çekici bir bilgi alanı olması olarak görülmektedir. Ancak, Erivan Bildirgesinde bu alanlara gözle görülür bir önceliklendirmeye öğrenme ve öğretim eklenmiştir.

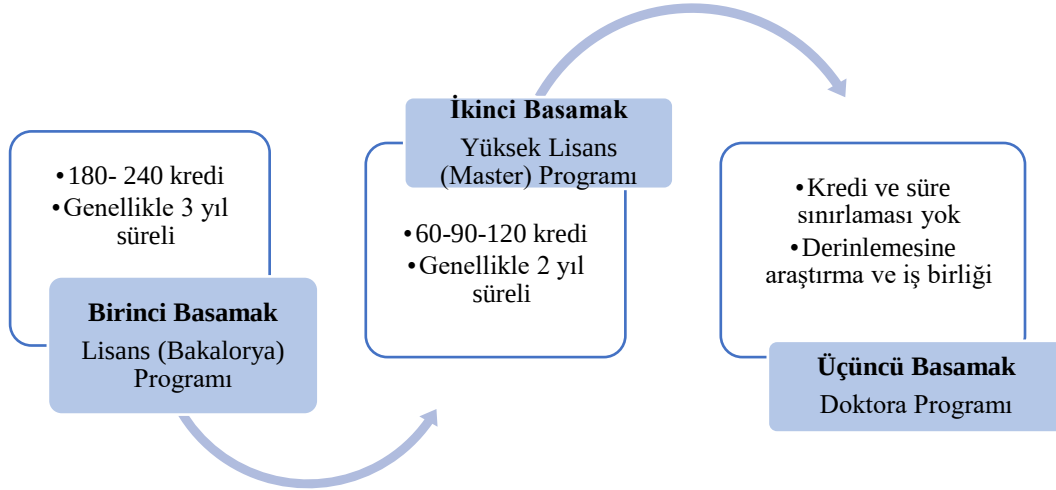
Bologna Sürecindeki bildirgelerden son ikisi 2018 Paris ve 2020 Roma Bildirgesidir. Önceki bildirgelerde ele alınan ilkelere ek olarak sosyal dışlanma, genç işsizliği, cinsiyet eşitsizliği, vatanından çıkarılmış insanlar, iklim değişikliği ve gezegenin geleceği konuları üzerinde durulmuştur.

2.2.2.3. Avrupa Yükseköğretim Sisteminin Yapısı

Avrupa’nın dünyanın en dinamik ve en rekabetçi bilgi temelli ekonomi olma hedefine ulaşmada yükseköğretim kurumlarına önemli bir rol verilmiştir (EHEA, 2020b; Eurydice, 2007). Bologna Süreci ile birlikte kurulan Avrupa Yükseköğretim Alanı; ülkelerin farklı eğitim dereceleri ve sistemleri arasında uyum yaratmak, araştırmacı ve öğrencilerin hareketliliğini artırmak, yükseköğretimde mükemmeliyete ulaşmak amaçlarını gerçekleştirerek Avrupa’yı yükseköğretimde bir çekim alanı haline getirmeyi hedefler (Eurydice, 2007).

Ülkeler Bologna Bildirgesinden itibaren üç basamaklı sistem, Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi ve diploma ekinin uygulanmasının yanı sıra ulusal yeterlilik çerçeveleri, ortak derece ve kalite güvence sistemleri geliştirmeye yönelik önemli ilerlemeler kaydetmiştir (EC, 2015a, 2018; EHEA, 2020b).

Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda programlar üç basamaklı sistem olarak adlandırılan lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde sunulmaktadır (EHEA, 2020a). Bu sisteme ait bilgiler Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Avrupa Yükseköğretim Alanı üç basamaklı sistem. Kaynak: EHEA. (2020a). *Three-cycle system*. <http://www.ehea.info/page-three-cycle-system> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 11’de gösterilen üç basamaktan farklı olarak lise eğitiminin bitişi ile birinci basamak arasında kısa dönem adı verilen uygulama ağırlıklı ve öğrencileri iş piyasasının ihtiyaç duyduğu yetenek, beceri ve bilgiyle donatacak programlar yer almaktadır (EHEA, 2020a).

Bilgi Avrupası’nda yükseköğretim sistemleri arasında yakın bağlantılar kurma ihtiyacı ve araştırmanın yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olması farkındalığıyla yükseköğretimin iki ana basamağı olan lisans ve yüksek lisansa 2003 yılında üçüncü basamak olarak doktora eklenmiştir. Bu basamakların her biri öğrencilerin iş piyasası, ileri beceri edinimi ve aktif vatandaşlık için hazırlanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (EHEA, 2020a).

2014- 2015 akademik yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yaklaşık 37.7 milyon yükseköğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerinin çoğunluğu, birinci basamak lisans programlarına kayıtlıdır. İkinci basamak yüksek lisans ve kısa dönem programlara kayıtlı öğrenci sayısı birbirine yakınken üçüncü basamak doktora programlarına devam eden öğrenci oranı oldukça düşüktür (EC, 2018). Kısa dönem de dahil olmak üzere üç basamaklı sistem içinde farklı oranlarda yer alan öğrencilerin 7 milyonu aşkını yani yaklaşık %19.7’si Rusya’dadır. İkinci en yüksek öğrenci oranına sahip ülke Türkiye ise 6 milyondan fazla yükseköğretim öğrencisi ile %16’lık bir orana sahiptir. Üçüncü ülke ise yaklaşık 3 milyon öğrencisi ile Almanya’dır (EHEA, 2020b).

2.2.2.4. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme

Avrupa Yükseköğretim Alanı'na kaynaklık eden üç esas; üç basamaklı derece sisteminin uygulanması, yeterliliklerin tanınması ve kalite güvencesi olarak belirlenmiştir. Ancak, 2015 Erivan Bildirgesi'nde bu üç önceliğe sosyal içerme ve istihdam edilebilirlikle birlikte öğrenme ve öğretim de eklenmiştir (EC, 2018; EHEA,2020).

Öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi Bologna Sürecinin en temel amaçlarından biridir. Ulusal ölçekte ve yükseköğretim kurumları düzeyinde olmak üzere bu amacı gerçekleştirmek için stratejiler belirlenmiştir. Uluslararası fırsatların artırılması, akademik personelin gelişimi ve öğretimin geliştirilmesine yönelik önlemler bu stratejilerin başında gelmektedir. Dijital öğretim ve öğrenme giderek önem kazanarak öncelikli stratejiler arasında yerini almıştır (EC, 2018).

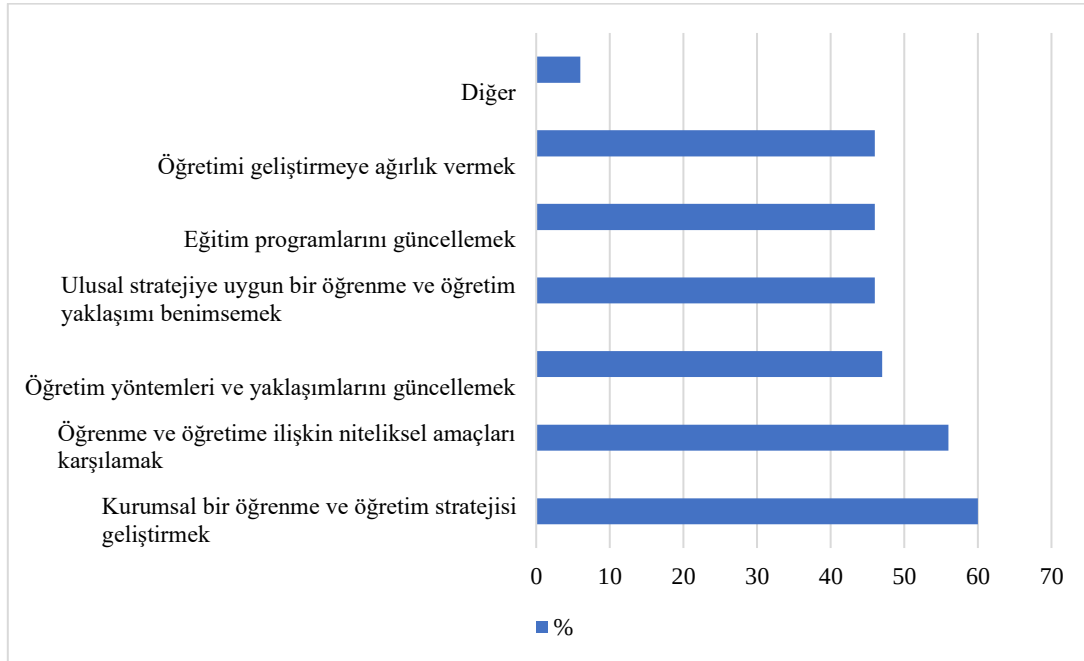
Yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının öğrenci öğrenmesinde kilit rol üstlendiği gerekçesiyle hem istihdam edilmeden önce hem de kariyerleri boyunca öğretim becerilerine yönelik doğru eğitimler, yüksek kaliteli bir sistem için ön şart olarak kabul edilmektedir (EC, 2018).

Erivan Bildirgesinde öğretim ve öğrenmenin kalitesinin artırılması, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temel görevlerinden biri olarak ön plana çıkarılmıştır (EC, 2015b). Eğitim programlarının etkili öğrenme araçları ve faaliyetlerle öğrencilerin kişisel beklentilerini ve toplumsal sorumluluklarını karşılayacak beceriler elde etmesini sağlaması gerekliliği tüm katılımcı ülke bakanları tarafından kabul edilmiştir. Katılımcı ülkeler tarafından öğrenme ve öğretim alanında;

- Öğrenci merkezli öğrenmenin öğrenme çıktılarının somut olarak belirlenmesi, esnek öğrenme olanakları, doğru öğretim ve değerlendirme yöntemleri ile desteklenmesi,
- Dijital teknolojilerin öğretim ve öğrenme ortamlarında üst düzey fayda sağlayacak şekilde kullanılması,
- Öğretim elemanları ve iş dünyası gibi yükseköğretimin tüm diğer paydaşlar gibi öğrencilerin de aktif olarak program geliştirme ve tasarımı ile kalite güvencesi süreçlerine katılımının sağlanması,
- Kaliteli öğretimin desteklenmesi ve öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar oluşturulması,
- Öğrenme, öğretim ve araştırma alanları arasında yakın bir ilişki kurulması,

- Kurumlar, öğretim elemanları ve öğrenciler için yaratıcılığı, inovasyonu ve girişimciliği destekleyecek programların yoğunlaştırılması,
- Eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda esnekliğe fırsat verilmesi,
- Yükseköğretim kurumlarının yarı zamanlı çalışmalara ek olarak çeşitli uzaktan ve çevrimiçi öğrenme araçlarıyla öğretim programlarında esneklik sağlaması önemli gereklilikler olarak önceliklendirilmiştir (EC, 2018).

2017’de Avrupa Üniversite Birliği (EUA) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretim kurumlarına öğrenme ve öğretim alanında ulusal bir stratejinin olup olmadığına dair düşünceleri sorulduğunda, katılımcı 300 kurumdan %78 gibi bir çoğunluğu, kurumsal düzeyde hatta daha geniş ölçekte öğrenme ve öğretime ilişkin stratejilerin belirlenmiş olduğunu belirtmiştir (EC, 2018). Aynı araştırmada, ulusal stratejilerde yer alan yükseköğretim kurumlarına öğrenme ve öğretime ilişkin beklentiler sorulduğunda ortaya çıkan sonuçlar Şekil 12’de gösterilmiştir.

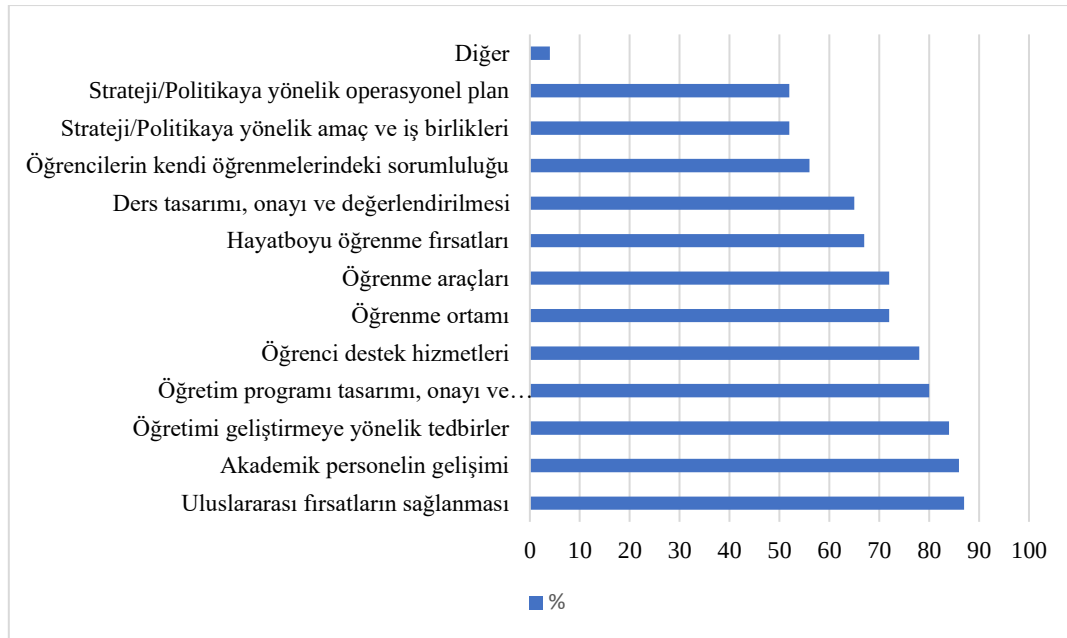


Şekil 12. Yükseköğretim kurumlarından öğrenme ve öğretime ilişkin beklentiler. Kaynak: EC. (2018). *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process implementation report*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en sayfasından erişilmiştir. Bu kaynaktan araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Şekil 12, ulusal stratejilerde yükseköğretim kurumlarından öğrenme ve öğretime ilişkin farklı beklentiler olduğunu göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarının üst yöneticilerinin

%60'ı kurumlardan kendi kurumsal öğrenme ve öğretim stratejisini geliştirmesini, %56'sı ise geliştirilen stratejilere yönelik amaçlarının karşılanmasını beklemektedir. Birbirine yaklaşık olarak %46 oranında ise öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarının güncellenmesi, ulusal strateji doğrultusunda kurumsal bir öğrenme ve öğretim yaklaşımı belirlenmesi, eğitim programlarının güncellenmesi ve öğretimi geliştirmeye ağırlık verilmesi beklenmektedir.

Ulusal stratejilerin içeriği göz önüne alındığında %86 gibi yüksek oranda yükseköğretim kurumunun öğrenme ve öğretim stratejisi ve politikası belirlediğini görmek beklenen bir sonuçtur (EC, 2018). Kurumsal öğrenme ve öğretim stratejisi veya politikasında yer alan temalara ilişkin veriler Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Kurumsal öğrenme ve öğretim politikasında yer alan temalar. Kaynak: EC. (2018). *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process implementation report*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en sayfasından erişilmiştir. Bu kaynaktan araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Şekil 13, kurumsal stratejilerin ağırlıklı olarak %87 oranında uluslararası fırsatların sağlanması, %86 oranında akademik personelin gelişimi ve %84 oranında öğretimi geliştirmeye yönelik tedbirler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Sıkça yer verilen diğer temalar ise %80- 70 aralığında olmak üzere öğretim programı tasarımı, öğrenci destek hizmetleri, öğrenme ortamı ve öğrenme araçlarıdır. %70- 60 aralığında daha az yer verilen temalar hayat boyu öğrenme, ders tasarımı ve öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki sorumluluğudur. Stratejilere yönelik amaç ve iş birlikleri ile uygulamaya yönelik eylem

planları yaklaşık %50 oranında ifade edilmektedir. Kurumsal öğrenme ve öğretim stratejilerinin yerine getirilmesi için üniversiteler bünyesinde öğrenme öğretme merkezleri kurulmaktadır.

2.2.2.5. Kalite ve Akreditasyon

1984'te üniversitelerini detaylı olarak değerlendiren ilk ülke Fransa, 1990'lı yıllarda ilk kurum değerlendirmesini gerçekleştiren Finlandiya ve program değerlendirmesi yapan Hollanda, İngiltere ve Danimarka ile başlayan Avrupa'da yükseköğretimin değerlendirilmesi süreci Bologna Süreci ile hızlanmış, yeniden yapılandırma kapsamında akreditasyon 1998'de daha geniş çaplı olarak çalışılmaya başlanmıştır (Özçiçek, 2018). Kalite güvencesi Avrupa'da ulusaldır, ancak Avrupa Üniversiteler Birliğinin kalite değerlendirme çalışmalarıyla birlikte Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Ağı (ENQA) alanda iş birliğini teşvik etmek amacıyla 2000'de kurulmuştur (Demirhan Yüksel, 2011; Kavak, Uysal & Kısa, 2019; Soyer, 2018).

Bologna Bildirgesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasıyla gelişecek alanlar arasında kalite güvencesine yer verilmiştir. Ülkelerin iç- dış değerlendirme ve öğrenci katılımı yoluyla kurumların değerlendirilmesi ve akreditasyonunu içeren kalite güvence sistemlerini düzenlemesi ve iç değerlendirme sürecinin dış kalite güvencesi mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme için ölçüt olarak kabul edilen Avrupa Yükseköğretim Alanı Standart ve İlkeleri (ESG) güncellenerek tüm üye ülkelerde uygulanmasına dikkat edilmektedir (Kavak vd., 2019).

2.2.3. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sistemi

Dünya topraklarının yaklaşık %30'u üzerinde dünya nüfusunun beşte üçünü barındıran Asya kıtası, nüfus ve yüzölçümü göz önüne alındığında dünyanın en büyük kıtasıdır (Asya, 2020). Bu derecede büyük ve çok sayıda ülkeye ev sahipliği yapan bir coğrafyanın fiziki, ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri bakımından bölgelere ayrılarak değerlendirilmesi birçok alanda karşılaşılan bir durumdur. Bu çalışmada Japonya, Singapur, Hong Kong ve Avustralya'nın da yer aldığı Asya- Pasifik Bölgesi üzerinde durulacaktır.

Asya yükseköğretimi bölgesel ve küresel ölçekte ekonomik ve sosyal gelişmede giderek artan bir öneme sahiptir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla Batı dünyasına milyarlarca

dolar katkıda bulunmakla birlikte tarihsel olarak da Asya üniversiteleri denizaşırı programlar, denizaşırı kampüsler ve ortak araştırmalar yoluyla Batı üniversiteleri ile iş birlikleri ve ortaklıklar kurmuştur (Shah & Do, 2017).

Asya- Pasifik bölgesinin gelişimi ve başarısını, bölgedeki ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kapasite ve kalitelerinin gelişimine devam etmesine gösterdiği çaba belirleyecektir (Collins, Lee, Haukins &Neubauer, 2016). Yale Üniversitesi Başkanı Richard Levin 1 Şubat 2010'da Londra'da Asya- Pasifik yükseköğretimi üzerine bir konuşma yapmıştır. Konuşmada 21.yüzyılın başında Asya'daki gelişimin tüm dünyada ekonomik güç dengelerini değiştirdiğini, bu gelişimin altında yatan başlıca nedenlerin de eğitilmiş iş gücü, araştırma, inovasyon ve rekabetçilik olduğunu belirtmiştir (Morginson, Kour & Sawir, 2011). ABD ve Batı Avrupa ülkelerinin şaşkınlık ve ilgiyle takip ettiği Asya- Pasifik yükseköğretim kurumlarının küresel bağlamdaki yeri, Asya'nın diğer bölgelerinden farklı bir bakışla değerlendirilmelidir (Marginson vd., 2011).

2.2.3.1. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sisteminin Tarihi

Japonya'nın ilk modern üniversitesi olan Tokyo Üniversitesi 1877 yılında kurulmuş ve 1886 yılında imparatorluk üniversitesi olmuştur. 1939 yılına kadar Tokyo Üniversitesi dahil olmak üzere amacı elitleri eğitmek ve Batı bilimini Japon toplumunda yorumlamak olan yedi imparatorluk üniversitesi kurulmuştur. 19.yüzyıl sonunda imparatorluk üniversitelerini araştırma ve teknik alanlarda desteklemek üzere özel yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Ancak o tarihten bu yana imparatorluk üniversiteleri tarihi geçmiş, bütçesi, sosyal statüsü ve işlevleri açısından özel üniversiteler karşısında liderliğini sürdürmektedir. II Dünya Savaşı sonrası dönemde Japon ekonomisinin iyileşmesiyle birlikte tüm dünyada görülen yükseköğretimin yaygınlaşması ve kitleselleşmesi eğilimlerinden Japon üniversiteleri de etkilenmiş ve üniversiteler sadece seçkinlerin girebildiği kurumlar olmaktan çıkmıştır (Yamamoto, 2004).

1918 yılında Büyük Britanya tarafından kurulan ve 1965 yılında tam bağımsızlığını elde eden Singapur, gösterdiği ekonomik ve sosyal gelişme ile dikkat çekmektedir. Singapur'un ekonomik gelişimindeki kilit rol eğitime verilmiştir. Son yirmi yılda yükseköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte Singapur'da yükseköğretim kurumlarının sayısı üç katına çıkmıştır. 1997 yılında hükümet tarafından yürütülen Dünya Çapında Üniversiteler Programı ile dünyaca bilinen üniversitelerin Singapur'da kampüs kurmaları sağlanmıştır. 2015'te

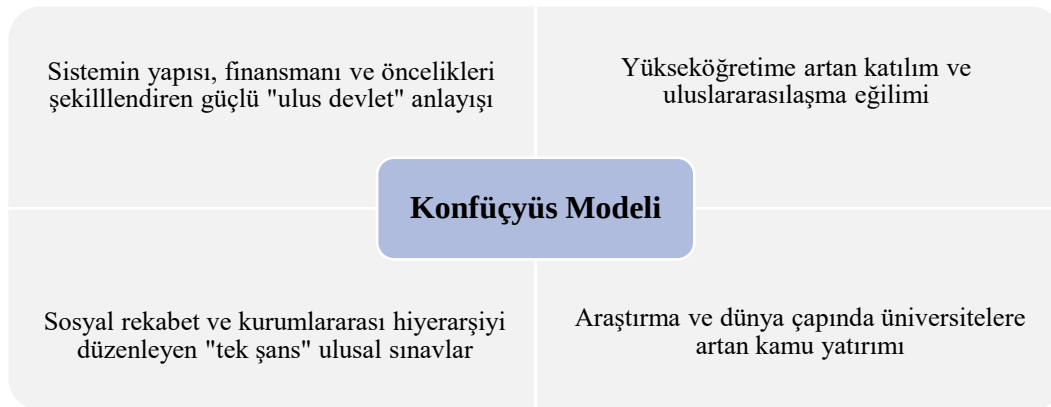
75.000'e ulaşan yabancı öğrenci sayısı ile Singapur *Doğu'nun Boston'ı* olma amacını önemli ölçüde gerçekleştirmiştir (Harvard Business School, 2016).

Hong Kong'da ilk üniversite 1911 yılında kurulan Hong Kong Üniversitesi'dir. Yükseköğretime katılanların sayısındaki artış ve kalite kaygıları 1990'lı yıllardan itibaren Hong Kong yükseköğretiminde kapsamlı gözden geçirme ve reformlara yol açmıştır. Kalite geliştirme mekanizmalarının kurumsallaştırılması, hükümet- üniversite ilişkisinin yeniden düzenlenmesi, özel yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış ve Hong Kong'un bölgesel eğitim üssü olma niyetine hizmet üzere yükseköğretimin uluslararasılaştırılması bu reformların başında gelmektedir (Lee, 2014).

2.2.3.2. Asya- Pasifik Yükseköğretim Sisteminin Yapısı

Eğitim alanındaki sosyal taraflarda Konfüçyüs modeli; Çin, Hong Kong, Singapur ve Tayvan'dan sonra Kore üzerinden Japonya'da etkili olmuştur. Konfüçyüs modelinin temel özellikleri Asya- Pasifik yükseköğretimini özel Ivy Ligi ve en iyi kamu üniversitelerinin olduğu ABD, üniversitelerin yönetim ve finansmanda devlet ağırlıklı İngiltere ve Humboldtçu Almanya sistemlerinden ayırmaktadır (Marginson vd., 2011).

Konfüçyüs eğitim modeline dayalı Japonya, Kore, Çin, Hong-Kong, Tayvan, Singapur ve Vietnam gibi ülkeler Asya- Pasifik yükseköğretim sistemi ve araştırma disiplini, dinamik ve özgün hatta bazı yönlerden modern üniversitenin doğduğu Avrupa ve Amerikan sistemlerinden daha etkin bir hale getirmiştir (Marginson vd., 2011). Konfüçyüs modelinin temelinde yer alan birbirine bağlı dört bileşen Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Konfüçyüs modelinin bileşenleri. Kaynak: Marginson, S., Kour, S. & Sawir, E. (Ed). (2011). *Higher education in Asia-Pasific: Strategic responses to globalization*. USA: Springer kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 14'te verilen bileşenlerden biri olan ulus devlet politikalarının yükseköğretim kurumlarının yönetim yapısı ile eğitim ve araştırmada önceliklerin belirlenmesindeki güçlü rolü, sistemin modernleşmesine yönelik performans hedeflerine ulaşılması ve kapasite geliştirme çalışmalarının temelinde yer almıştır. %50'yi aşan ve giderek artan oranlarda gerçekleşen yükseköğretime katılım, devlet katkısının yanında öğretim ücretlerinde artan oranlarda hane halkı katkısını gerektirmektedir. Bu modelde okullaşma, sınav yarışının merkezindeki sosyal ve kurumsal rekabet tarafından idare edilmektedir. Yükseköğretime devam etmenin sosyal ve ekonomik getirilerinden yararlanarak statü edinmek isteyen bireylerin tek şansı olan ulusal giriş sınavları, devletin sistem üzerindeki etkisini güçlendirmektedir. Ulusal araştırma üniversitelerinin zirvede ve düşük öğretim ücretli özel mesleki kolejlerin tabanda yer aldığı sistemde bu kurumlara giriş sınavı, ailelerin ekonomik durumundan kaynaklanan sosyal rekabeti ve kurumların kalite rekabetini devlet eliyle düzenleyen bir araç haline gelmiştir. Yükseköğretim ücretlerinin özel kaynaklardan karşılanması ve artan tutarda kamu kaynakları bilimsel araştırmalara ayrılan yüksek bütçeyi giderek yükseltmekte, bu yükselişle birlikte de yüksek öğretim kurumlarına dünya çağında araştırma üniversiteleri olma yolu açılmaktadır (Chao, 2011; Collins vd., 2016; Shah& Do, 2017; Shin & Harman, 2009; Wing Ng, 2012).

Konfüçyüs modelinin yükseköğretime katılımı sosyal eşitlik ile devlet müdahalesinden kaynaklı kurumsal özerklik ve akademik yaratıcılığa olumsuz etkileri görülebilir, ancak ekonomik gelişme ve düşük vergi rejimleri sayesinde bu model, yükseköğretim sistemlerinin hızlı ve kitlesel katılım, üniversite kalitesi, araştırmaların niteliği ve niceliği ile orantılı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Marginson vd., 2011).

2.2.3.3. Kalite ve Akreditasyon

1998 yılında başlayan ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı düzenleyen Bologna Sürecinin Asya-Pasifik bölgesindeki yansıması olarak kabul edilebilecek Brisbane Communiqué, bölge ülkelerinin eğitim bakanları tarafından 2006'da imzalanmıştır. Başlatılan yeni süreçle Asya- Pasifik ülkeleri ve diğer Asya ülkeleri arasında öğrenci ve akademik personel hareketliliğinin artırılması, yükseköğretim yeterlilikleri ve diplomaların tanınması amaçlanmıştır (Chao, 2011). Süreçle birlikte uluslararası standartlarla uyumlu kalite güvence çerçeveleri, eğitim ve mesleki yeterliliklerin tanınması, öğretim elemanları için belirlenen yeterlilik temelli standartlar ve bölge ekonomisinin ihtiyaç duyduğu becerileri

daha iyi karşılayabilmek için teknik becerilerin ortak olarak tanınması Asya- Pasifik yükseköğretim sisteminin kazanımları olarak ifade edilebilir (Chao, 2011; Wing Ng, 2012).

2.2.4. Türkiye Yükseköğretim Sistemi

Türk yükseköğretimi kuruluş dönemleri ve öğrenci sayıları bakımından çeşitlilik gösteren devlet ve vakıf üniversiteleri ağırlıklı olmak üzere açık öğretim, meslek yüksekokulu gibi farklı kurum tiplerini bünyesinde barındıran, son çeyrek yüzyılda önemli çapta bir genişleme ve yapısal değişim süreci yaşayan, karmaşık yapıya sahip bir sistemdir (Şenses, 2007; YÖK, 2019). Büyümenin getirdiği zorlukların yanı sıra uluslararası alanda diğer ülkelerle rekabet etmeye çalışan Türk yükseköğretim sistemi hem erişim kapasitesini iyileştirerek daha fazla sayıda bireyin yükseköğretime devam etmesini sağlamaya hem de eğitim ve araştırma kalitesini geliştirerek rekabet gücünü artırmaya çalışmaktadır (Özdemir vd., 2019; Saklı & Akdoğan Akbulut, 2017; YÖK, 2019). Bu çerçevede üniversitelere yüklenen görevler arasında eğitim- öğretim görevi ile öne çıkan, lisans ve ön lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısının yüksek lisans ve doktora öğrenci sayısından oldukça fazla olduğu kitlesel eğitim üniversitelerinin Türk yükseköğretiminde önemli bir yeri vardır (Aydın, 2014; Özdemir vd., 2019).

2.2.4.1. Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Tarihi

Türk tarihinde 14.yüzyılda yükseköğretime dair karşılaşılan ilk kurumlar, Selçuklu ve Osmanlı medreseleri sayılabilir. Bunların 17.yüzyıl itibarıyla pozitif bilimlerde kaydettiği gerileme, farklı kurumların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akyüz, 2019; Ayrancı, 2018; Bağcı, 2019; D. Günay & A. Günay, 2017). Modern üniversitenin ortaya çıkışı 19.yüzyılın ortalarında Darülfünun'a rastlamaktadır (Günay, 2011, 2019; Gür & Özoğlu, 2015). Ancak, Türk yükseköğretiminde modern anlamda ilk üniversite, Avrupa ve Amerikan yükseköğretimi ile karşılaştırıldığında oldukça geç sayılabilecek bir tarih olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından sonra 1933'te kurulmuştur (Akyüz 2019; Aypay, 2015; Ayrancı, 2018; D. Günay & A. Günay, 2017; Gür & Özoğlu, 2015).

Modern üniversitenin kurulma girişimlerinden içinde bulunan zamana kadar geçen süre içinde Türk yükseköğretim tarihinde kaydedilen gelişmeler Osmanlı, Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerine ayrılarak incelenmiş ve dönemlerin özellikleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Türk Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri

Dönemin Özellikleri	
18. Yüzyıl Öncesi	-Sanayi öncesi dönem ihtiyaçlarına göre oluşan, toplumun seçkin bireylerine eğitim veren, medrese ve Enderun kurumları üzerine kurulu bir yükseköğretim sistemi -Dini bilimler ağırlıklı olmak üzere geometri, aritmetik, mantık, dilbilgisi, metafizik, tıp, astronomi gibi çeşitli bilimlerden oluşan eğitim programlarının uygulandığı <i>medrese</i> -Nizamiye Medresesi örnek alınarak kurulan ilk Osmanlı medresesi: İznik Medresesi -Fatih Sultan Mehmet döneminde Batı tarzı bilimsel ve felsefi düşüncenin Osmanlıya gelmesiyle birlikte yeniden yapılandırılan Sahn-ı Seman Medreseleri -Devlet adamı ve yönetici yetiştirmek amacıyla kurulan askeri, idari ve sanatsal eğitimin merkezi <i>Enderun</i> -Medreselerdeki eğitim alanlara ek olarak Enderun eğitim programlarında yer alan matematik, müzik, resim, spor, beden eğitimi, Türk gelenekleri ve nezaket kuralları dersleri -Kanuni Sultan Süleyman döneminde İslami bilimler ve tıp biliminin öğretildiği Süleymaniye Medreseleri -Fatih ve Kanuni dönemlerinde güçlü yapısını koruyan ve nitelikli insan gücü yetiştiren medreselerin 17.yüzyılda bozulmaya başlaması -Avrupa'da etkisini kaybeden skolastik düşüncenin medreselerde etkisini sürdürmeye devam etmesi -Medreselerin eğitim programlarını bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellememesi -Batı tarzı okullara ihtiyaç olduğu düşüncesinin ortaya çıkışı
Osmanlı Devleti 18. ve 20. Yüzyıl Arası	-Medreselerden farklı olarak mesleki eğitime yönelik yüksekokul benzeri okullar -Fransız etkisiyle kurulan ve dini bağımsızlığı olmayan, öncelikli askeri alanda olmak üzere ziraat, tıp, idari bilimler ve madencilik alanlarında eğitim veren yüksekokullarla başlayan eğitimde yenileşme hareketleri -Eğitim programlarında pozitif bilimlere yer verilen Mühendishane (1734), Tıbbiye (1827) ve Harbiye (1834)' nin kuruluşu -Avrupa'daki akademilere benzer bir yapılanma ile ortaya çıkan Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi -1839- 1861 yılları arası Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında yaşanan yenilikler -Eğitimin bilim olarak kabul edilmesi -Mesleki ve teknik eğitimin temellerinin atılmasıyla öğretmen yetiştiren ilk meslek okullarının açılışı -Çeşitli eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Darülmuallimin ve Darülmualimat öğretmen okullarının açılışı -Devletin ihtiyaç duyduğu kamu görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kurulan Darülmaarif ve Mekteb-i Mülkiye -1863'te modern üniversitenin ilk örneği Darülfünun' un kuruluşu -1870'te yabancı uzmanlar tarafından yönetim, eğitim programları, eğitim verecek hocaların nitelikleri ve öğretim yöntemlerinin resmi belgelerle düzenlendiği Darülfünun-i Osmani'nin kuruluşu -1874'te Darülfünun Sultani adıyla kurulan üçüncü Darülfünun -Medreselerin etkisi, nitelikli öğrenci olmayışı, ekonomik sıkıntılar, hoca ve kitap eksikliği ile kurum açma çalışmalarının belirli bir planlama ile yapılmaması nedenlerinden dolayı üç Darülfünun' un kapatılması -Azınlık ve yabancılar tarafından kurulan okullar -1900'de kurulan Darülfünun' un II. Meşrutiyet'le birlikte canlanması ve 1912'de hazırlanan Darülfünun Nizamnamesi ile modern üniversite anlayışı -20.yüzyılda kurulan araştırma enstitüleri <i>Darülmesai</i> ile Humboldtçu araştırma ve öğretim temelli ilkenin Osmanlıya getirilmesi -I. Dünya Savaşı'nın etkileri ile zayıflayan darülfünunun 1919'da akademik özerklik elde etmesi

Tablo 17 (devam)

Türk Yükseköğretiminde Dönemler ve Bu Dönemlerin Özellikleri

Türkiye Cumhuriyeti	1933 Reformu	-Bilimsellikten uzak darülfünun yerine yeni ve cumhuriyete yakışan bir üniversite yapısı gerekliliği - İsviçre Cenevre Üniversitesi'nden Prof. Dr. Albert Malche tarafından darülfünuna ilişkin gözlemleri sonunda hazırlanan rapor -Raporda tespit edilen hususlara ek olarak eğitim programlarının güncellenmesi ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gereğine yapılan vurgu -1933'te yayımlanan 2252 sayılı İstanbul Darülfünunu'nun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun -Üniversite adıyla bilim kurumlarının kurulmasını öngören 2252 sayılı Kanun'la modern Türk yükseköğretim anlayışının başlangıcı -Darülfünun ve bağlı kuruluşlarının kapatılarak İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu -Üniversite teşkilatını düzenleyen İstanbul Üniversitesi Talimatnamesinin çıkarılması ve Darülfünuna verilen özerkliğin İstanbul Üniversitesi'ne verilmemesi -Yurtdışından davet edilen hocalar ve yurtdışına eğitime gönderilen öğrencilerden oluşan eğitim kadrosu -2252 sayılı Kanun'la başlayan reform sürecinde İstanbul Üniversitesi'nden sonra Ankara'da yeni kurulan (Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi) ve Osmanlıdan kalan ancak dönüşümünü tamamlayan (İstanbul Teknik Üniversitesi) üniversiteler
	1946 Reformu	-1933 tarihli reformun üniversitenin özerkliğini geri almasına karşı yöneltilen eleştiriler ve artan öğrenci sayısına karşılık hoca sayısındaki yetersizlik gerekçeleriyle 1946'da çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Yasası ile üniversitelerin tüzel kişilik olarak tanınması -Üniversitelere verilen araştırma ve öğretim yapma, bilim üretme ve yayma, nitelikli insan ve bilinçli vatandaş yetiştirme, topluma hizmet sağlama ve liderlik etme görevleri; yasa ile hızla kurulan yeni üniversite ve fakülteler -Humboldtçu anlayışla hazırlanan 4936 sayılı yasa ile Üniversiteler Arası Kurulun oluşturulması -1950'lerden sonra Amerikan toprak bağıışı üniversiteleri modeliyle Ege, Karadeniz Teknik ve Atatürk Üniversiteleri'nin kuruluşu -Özel kanunlarla kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi -1960'da 4936 sayılı Yasa'da yapılan değişikliklerle üniversiteler üzerinde hükümetin etkisinin azaltılması -Kısa süreli de olsa özel yükseköğretim kurumlarının açılması, ancak yükseköğretim kurumlarının Anayasa'nın üniversitelerin devlet eliyle kurulabileceği hükmü gereği kapatılması; Osmanlı'da kurulan Robert Kolej'in Amerikan Vakfı tarafından Türkiye'ye devredilerek Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülmesi
	1973 Reformu	-1960'larda dünyada başlayan toplumsal dönüşümün Türkiye ve Türk üniversitelerindeki etkileri -Üniversitelerin toplumsal çatışmaların çözüldüğü ve bu bağlamda kendini ve toplumu değişime götüren merkezler haline gelmesi -1968 Gençlik olayları ve güçlü öğrenci dernekleri ile Türkiye'de mevcut kurumların karşılayamayacağı oranda yükseköğretime artan talep -1973'te çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelerin merkezi ve hiyerarşik bir yapılanma dönemine girmesi -1973 tarihli reformun üniversiteler için bir geriye dönüş olması ve 1750 sayılı Kanun'unu özerk olmadığı gerekçesiyle iptali
	1981 Reformu	-Dünyayı etkisi altına alan kültürel ve ekonomik bütünleşmeye doğru giden küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş süreci -Türkiye'de 12 Eylül 1980'de askeri darbe ile başlayan üniversitelere ilişkin düzenleme ihtiyacı -1981'de 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile ilk kez yükseköğretim kavramının kullanılması ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulması -Kanun'la yükseköğretim sisteminin merkezi bir yapı kazanması ve tüm kurumların YÖK'e bağlanması -1982 Anayasa ile Türkiye'de vakıf üniversitelerinin kurulması ve ilk vakıf üniversitesi Bilkent -Anadolu Üniversitesi'ne bağlı Açıköğretim Fakültesi'nin kurulması -1981'den itibaren artan üniversite sayısı ve yükseköğretime kitlesel geçişle birlikte kalite sorunlarının ortaya çıkışı -Değişen toplum ihtiyaçları ve gelişen şartlar doğrultusunda Kanun'da yapılan çok sayıdaki değişikliklerle birlikte günümüzde yürürlükte olması

Kaynak: Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi; Aypay, A. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim alanı, kapsamı ve politikaları*. Ankara: Pegem Akademi; Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121; Günay, D. (2019). *Türkiye'nin üniversite sorunu*. Ankara: Büyüyen Ay Yayınları; Günay, D., & Günay, A. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178; Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310 kaynakları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 17’de Türk yükseköğretim sisteminin gelişimi ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Darülfünun’dan önce yükseköğretim kurumu sayılabilecek medreseler ve Enderun’la başlayan Osmanlı Devleti yükseköğretiminde modern üniversite, 19.yüzyılda başlayan yenileşme hareketleri ile ortaya çıkmış ve 20.yüzyılda gelişmiştir (Akçatepe, 2013; Alper, 2011; Ayrancı 2018; Bağcı, 2019; Bingöl, 2012; Çapuk, 2014; Erdoğan, 2019; Küçükcan & Gür, 2009; Topal, 2011). Tanzimat Dönemi’nde devletin başlattığı modernleşme adımlarıyla modernleşmeye başlayan yükseköğretim alanı, pratik ihtiyaçlara karşılık gelen mesleki yüksekokullarla düzenlenmiş, aynı dönemlerde Almanya’da etkili olan öğretim ve araştırma birliği ilkesi gibi reform niteliğinde anlayış değişiklikleri görülmemiştir. Medrese ve darülfünun arasındaki çatışma Meşrutiyet dönemlerinde de devam etmiş, ancak modern üniversitenin bağımsız bir bilim kurumu olarak var olması gerektiği fikri yasal düzenlemelerde yerini almıştır.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yükseköğretimde reform niteliğindeki düzenlemeler dört farklı yasa ile geçerlilik kazanmıştır (Akçatepe, 2013; Alper, 2011; Ayrancı 2018; Bağcı, 2019; Bingöl, 2012; Çapuk, 2014; Erdoğan, 2019; Küçükcan & Gür, 2009; Topal, 2011). Bu yasalar; 1933’te çıkarılan 2252 sayılı İstanbul Darülfünunu’nun İlgası ve Maarif Vekaletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun, 1946’da çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, 1973’te çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve sonuncu olarak 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’dur. Bu yasaların sonuncusu olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun geçerliliğini sürdürmesinin yanında kanunun çıktığı 1981 yılından itibaren Türk yükseköğretim sisteminde iyileştirmeye yönelik çalışmalar ve kanun maddelerinde değişiklik yapılmıştır. Artan yükseköğretim kurumu, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı ile birlikte Türkiye, Avrupa Yükseköğretim Alanı’na katılmış ve yükseköğretimde kalite geliştirme yaklaşımı bağlamında Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuştur (Özcan, 2020). Tüm bu çalışmalarla birlikte Türkiye’nin yükseköğretimde istenen başarıya ulaşamamasına (Akyüz, 2019) karşılık olarak üniversitelerde eğitim öğretim başta olmak üzere tüm alanlarda kalitenin ön plana çıkarılması, kaliteye ilişkin süreçlerin yürütülmesi ve değerlendirilmesine yönelik birimlerin kurulması gerekmektedir.

2.2.4.2. Türkiye Yükseköğretimi Sisteminin Yapısı

Türkiye’de yükseköğretim sistemi 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile düzenlenmiş, devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıf meslek yüksekokulları Yükseköğretim Kurulu çatısı altında bir araya getirilmiştir (Erdoğan, 2019). Bu merkezi yapıdaki sistemde

dikkat çeken gelişmelerden biri son yıllarda artan öğrenci, öğretim elemanı ve kurum sayısıdır. Yükseköğretime olan talep fazla iken kısıtlı bütçe olanakları ile devamlılığı sağlamaya çalışan yükseköğretim kurumları arasında arz talep dengesi kurulmasında sorunlar yaşanabilmektedir (Bağcı, 2019; Erdoğan, 2019). Türkiye’de 2000 ve 2020 yıllarında yükseköğretim sistemindeki kurum, öğrenci ve öğretim elemanı sayıları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Türk Yükseköğretiminde 2000 ve 2020 Yıllarındaki Kurum, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

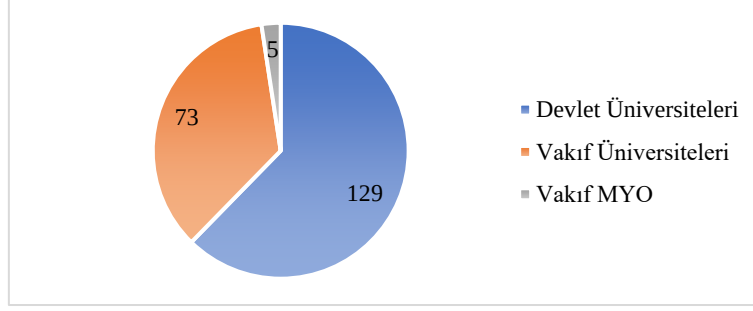
Yıl	Kurum Sayısı		Öğrenci Sayısı		Öğretim Elemanı Sayısı	
	2000	2020	2000	2020	2000	2020
Devlet	53	129	1.446.095	7.134.674	60.742	148.322
Vakıf	18	78	39.243	605.828	3.427	27.472
Toplam	71	207	1.485.338	7.740.502	64.169	175.794

Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). *Yükseköğretim İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Türkiye’de yükseköğretim sistemindeki kurum, öğrenci ve öğretim elemanı sayılarındaki son yirmi yıldaki artış Tablo 18’de görülmektedir. 2000’de 71 olan üniversite sayısı 2020’de yaklaşık üç katına yükselerek 207 olmuştur. 2000’den bu yana öğrenci sayısındaki artış ise beş katı olarak gerçekleşmiştir. 2020’de yükseköğretim kurumlarına ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde kayıtlı 7.740.502 öğrenci bulunmaktadır. Öğretim elemanı sayısı da son yirmi yılda gerçekleşen artışla yaklaşık üç katına çıkarak 175.794 olmuştur.

Nitelikli eğitim ve öğretim hizmetleri sunumunda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı önemli bir etkidir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında son on yılda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında artış görülmektedir. Açık öğretim hariç Ekim 2018 itibarıyla öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 24.12’dir ve bu oranda üniversiteler arasında farklılıklar söz konusudur (YÖK, 2020). Dünyadaki eğilimlerle orantılı olarak Türk üniversitelerinde de uluslararası öğrenci sayısı yükselmektedir. Ancak, uluslararası öğretim elemanı ve yabancı dilde eğitim yapabilecek nitelikte öğretim elemanı sayısı yetersizdir (Aypay, 2015; Ergüder, 2015; Günay, 2019).

Türk yükseköğretim sistemi, kamunun yanı sıra özel sektörün de faaliyetlerine izin verilen, ancak kamu ağırlıklı ve devletin gözetimi ile denetiminde karma bir yapı olarak tanımlanabilir (Söyler & Karataş, 2011). Türkiye’deki devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının dağılımı Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. Türkiye’de devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının dağılımı. Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). *Yükseköğretim İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 15’te görüldüğü gibi Türkiye’de 129 devlet üniversitesi varken 5’i meslek yüksekokulu olarak yapılandırılmış 78 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Anayasa’nın verdiği yetkiyle 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na göre vakıflar tarafından kurulan üniversiteler, kamu tüzel kişiliğine sahiptir (Söyler & Karataş, 2011).

Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşan Türk yükseköğretim sisteminin genellikle dört yıl süren lisans aşamasında, iki yıl süreli meslek yüksekokul ve ön lisans programları bulunmaktadır. Ayrıca, veteriner hekimlik ve diş hekimliği programları beş yıl, tıp fakültesi programları ile altı yıl sürmektedir (YÖK, 2019).

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yer alan akademik yapılar; fakülteler, enstitüler, dört yıllık yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ile araştırma ve uygulama merkezleri olarak sıralanabilir (YÖK, 2019). Fakülteler kendisine birimler bağlanabilen, yüksek düzeyli eğitim- öğretim, araştırma ve yayın yapan yükseköğretim kurumudur. En az dört yıl süreli programlar sonunda lisans derecesi elde edilir. Enstitüler birden fazla ilgili ve benzer bilim dallarında lisansüstü eğitim- öğretim, araştırma ve uygulama yapan yükseköğretim kurumlarıdır. Enstitüler, yüksek lisans ve doktora derecelerinde eğitim vermektedir. Dört yıllık yüksekokullar ve meslek yüksekokulları belirli bir mesleğe yönelik eğitim ve öğretim ağırlıklıdır. Sahne ve müzik sanatlarına yönelik eğitim veren yükseköğretim kurumları ise konservatuvarlardır. Araştırma ve uygulama merkezleri ise eğitim ve öğretimin desteklenmesi amacıyla programların uygulama ihtiyacı ve hazırlık/ destek faaliyetleri için eğitim, öğretim, araştırma ve uygulamaların yürütüldüğü bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanır (YÖK, 2019).

Türk yükseköğretimi sistemine ilişkin Telli Yamamoto (2018) tarafından hazırlanan kavram haritası Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Türkiye yükseköğretim sistemi kavram haritası. Kaynak: Telli Yamamoto, G. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(3), 132-138 kaynağından alınmıştır.

Türk yükseköğretiminde hizmet sunumunda etkili birçok unsur vardır. Şekil 16'daki kavram haritasında gösterildiği üzere Telli Yamamoto (2018) bu unsurlardan başlıca olanları üniversiteler, üniversitelerin finansman kaynakları ve üniversiteleri oluşturan insan toplulukları olarak belirtmiştir. Bu unsurların zaman içindeki değişimi, yükseköğretimin yapısında değişim ve dönüşüme neden olmaktadır. Üniversiteler, bu değişim ve dönüşüme uyum sağlayarak eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmette kaliteyi sağlamayı amaçlamaktadır.

2.2.4.3. Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Bologna Süreci

Dünyada yaşanan gelişmeler yükseköğretim sistemlerine yönelik bazı değişimleri hatta dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Yükseköğretim sistemlerinde ortaya çıkan merkeziyetçi yönetim, azalan finansman kaynakları, düşük eğitim ve araştırma kalitesi gibi sorunlar Avrupa ülkelerini yükseköğretim sistemlerinde reform arayışına götürmüştür. Dünyanın bilgi tabanlı ve en rekabetçi ekonomisi olma yolunda Avrupa Birliği ve aday ülkeler için bir ortak Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma amacıyla 1998’de başlayan Bologna Sürecine Türkiye 2001’de dahil olmuştur (Akçatepe, 2013; Eurydice, 2015; Ünvan, 2016; Yalı, 2017; YÖK, 2019).

AYA’daki gereklilikler doğrultusunda Türk yükseköğretim sisteminin iyileştirilmesi ve rekabet edebilirliğinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda Yükseköğretim Kurulu karar alıcı konumdadır. Kalite güvencesine verilen önemin artmasıyla birlikte Bologna Sürecine ilişkin yürütülen faaliyetler 2005’ten itibaren hız kazanmıştır. Bu faaliyetler aşağıda verildiği gibi sıralabilir (Ünvan, 2016; YÖK, 2019):

- Ulusal Bologna Uzmanları Ekibi oluşturulması,
- Diploma eki, diploma eki ve Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) etiketi konularındaki çalışmalar,
- ENIC (European Network of Information Centers/ Avrupa Birliği Bilgi Merkezleri İletişim Ağı) / NARIC (National Academic Recognition Information Center/ Ulusal Akademik Tanıma Merkezi) Merkezi kurulması ve tanıma/ denklik konularındaki çalışmalar,
- Bologna Eşgüdüm Komisyonları’nın kurulması,
- Akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeye yönelik yapılan düzenlemeler,
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmasına ile ilgili çalışmalar,
- Uluslararası ve ulusal hareketliliğe yönelik çalışmalar,
- Yasal metinlerin Bologna Süreci doğrultusunda düzenlenmesi.

AYA’daki ülkeler arasında Türkiye, AKTS etiketi alan 31 üniversitesi ile 2009’dan bu yana ilk sıradadır. Diploma etiketi alan üniversite sayısı ise 73’tür (YÖK, 2019). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturma çalışmaları 2006’da başlamış olup YÖK Genel Kurul Kararı ile 2010’da onaylanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)’ne referanslandığına 2017’de Brüksel’de yapılan toplantıda karar verilmiştir (YÖK, 2019). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar 2005’te başlatılmıştır.

2.2.4.4. Eğitim Programları, Öğretim ve Öğrenme

Yükseköğretimdeki gelişmelerin etkisiyle Türk üniversitelerinde eğitim öğretim ortamlarında değişim yaşanmaktadır. Bu kapsamda, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerinin birlikte kullanıldığı öğretim yöntemlerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmı sınıf içinde yürütülürken bir kısmı çevrimiçi olarak yürütülmeye başlanmıştır (Bağcı, 2019; Erdoğan, 2019; YÖK, 2019). Özellikle Coronavirus (Covid-19) küresel salgını ile birlikte uzaktan/ çevrimiçi/ harmanlanmış öğretim yöntemleri zorunlu olarak kullanılmaya başlanmıştır (TED, 2020). Öğrenme ortamlarının dijitalleşmeye başlamasıyla açık kaynaklar ve ders materyallerinin üretimi ve kullanımı yaygın hale gelmiştir (YÖK, 2019).

Dünyadaki eğilimlerle doğru orantılı olarak Türk üniversitelerinden istihdam odaklı eğitim beklentisi mevcuttur. Yükseköğretim sisteminin piyasaya yetiştirdiği insan gücü ile piyasanın talep ettiği nitelikli insan gücü arasındaki farkın en aza indirilmesi, eğitim programlarının iş dünyasının beklentilerine uygun olarak tasarlanması ile mümkündür (Kalaycı, 2008a; OECD, 2008). Ancak Türk yükseköğretiminin kitleselleşme ile başa çıkma çabaları, eğitim programlarında olması gereken dönüşümü geciktirmekte (Alpaydın, 2018; Günay, 2019; Gür, 2016) ve eğitim programlarına sınırlı düzeyde verilen önem sonucu öğrenmede beklenen başarıya ulaşamamaktadır (İlhan & Kalaycı, 2019).

Program geliştirme ve bu sürecinin tamamlayıcısı olarak program değerlendirme çalışmaları, Türk üniversitelerinde genellikle bölüm/ fakülte kurulları tarafından yürütülmektedir. Bilimsel yöneme/ veriye dayalı olmaktan uzakta, öğretim elemanlarının programa ders eklenmesi ve çıkarılması önerileri ile sınırlı kalan eğitim programlarına ilişkin çalışmaların (İlhan & Kalaycı, 2019), daha kapsamlı bir şekilde öğrenme öğretme merkezleri gibi eğitim öğretimden sorumlu birimler tarafından yürütülmesi gerekmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde eğitim programlarına ilişkin çalışmalar arasında son yıllarda bazı vakıf üniversitelerinde yürütülen “üniversite ortak dersleri/ çekirdek program” uygulaması dikkat çekmektedir. Her üniversite amaçları ve kapasitelerine göre ortak dersleri belirlemekte, geliştirmekte ve uygulamaktadır. Programın ilk yıllarında verilen bu ortak

derslerle, öğrencilerde üniversite eğitime dair sistematik ve bütüncül bir bilgi dağarcığı oluşturulmaya çalışılmaktadır (Erdoğan, 2019; İlhan, 2018; İlhan & Kalaycı, 2017).

2.2.4.5. Kalite ve Akreditasyon

Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması, belirlenen standartlara göre yürütülmesinin garanti altına alınması ve sürekli olarak geliştirilmesi amaçlı kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının başlangıcı, Türkiye’de 1990’lı yılların ortalarına denk gelse de 2001 yılında Bologna Sürecine dahil olunmasıyla bu çalışmalar hız kazanmıştır (Kavak vd., 2019; Şenay, Şengül & Seggie, 2020). 2005 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu kurularak kalite güvencesine ilişkin ilk çalışmalar başlatılmıştır (YÖKAK, 2019a). Yükseköğretimdeki gelişmeler bağlamında, eğitim öğretimin sürekli olarak iyileştirilmesi için uygulanacak iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları 2011 yılında Yükseköğretim Kanunu’na eklenmiştir (YÖKAK, 2019a).

2015 yılında yürürlüğe giren Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuş ve üniversitelerde kalite komisyonlarının kurulması zorunluluğu getirilmiştir. Bu yönetmelikle üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma, toplum hizmeti etkinlikleri ile üniversite yönetimlerinin iç- dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ile bağımsız dış değerlendirme kurumlarına yetki verilmesine dair esaslar belirlenmiştir (YÖKAK, 2019b).

2016 yılında yürürlüğe giren Kurumsal Dış Değerlendirme Yönergesi ile üniversitelerde kurumsal dış değerlendirme esasları düzenlenmiştir. 2018 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliğinde yükseköğretimdeki iç- dış kalite güvencesi, üniversitelerin eğitim öğretim, araştırma ve toplum hizmeti etkinlikleri ile yönetimlerinin uluslararası kalite ölçütlerine göre Yükseköğretim Kalite Kurulunca değerlendirilmesi konuları düzenlenmektedir (Kavak vd., 2019; Özer vd., 2010, 2011; Soyer, 2018).

Türk yükseköğretiminde kalite geliştirme kapsamında kurumsal değerlendirme süreci, kurum iç değerlendirme ve kurumsal dış değerlendirme olmak üzere iki tür süreçten oluşmaktadır (Özcan, 2020). Kurum iç değerlendirme süreci, yükseköğretim kurumunun belirleyeceği değerlendiriciler tarafından yürütülmektedir. Birim ve program bazında

akreditasyona ilişkin kurumsal dış değerlendirme süreci ise, YÖKAK tarafından yetki verilen dış değerlendiriciler ve Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip ulusal/ uluslararası bağımsız kuruluşlarca yürütülmektedir (YÖKAK, 2019a).

2.3. Öğrenme Öğretme Merkezleri ve Yükseköğretimdeki Yeri

Yükseköğretimin kalitesinin sağlanması ve kanıtlanmasına olan ilginin artmasıyla birlikte eğitim alanında gelişmiş ülkelerde eğitim öğretim başta olmak üzere üniversitelerin görevlerinin kalitesinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli eğitim öğretim reformlarının yanı sıra üniversitelerde öğrenme ve öğretme merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Gosling, 1996; Gosling & Hannan, 2007; Jerez, Silva, Hasbun, Ceballos & Rojas, 2017; Lemmens-Krug, 2015; Singer, 2002; Yanez, Caceres, Canessa, Rojas & Torres, 2019). Yükseköğretimde öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin ayrıntılı bilgi; öğrenme öğretme merkezleri (tanımı, tarihi gelişimi, amaçları, kurumsal yapı ve yönetimi), yükseköğretimde eğitim öğretimde mükemmeliyet arayışı ve öğrenme öğretme merkezleri, öğrenme öğretme merkezlerinin etkililiğinin veriye/ kanıta dayalı olarak değerlendirilmesi, öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyet alanları, öğrenme öğretme merkezlerinin geleceği ve Türkiye’de öğrenme öğretme merkezleri başlıkları altında verilmektedir.

2.3.1. Öğrenme Öğretme Merkezleri

Öğrenme öğretme merkezleri, üniversitelerin küresel bir eğilim haline gelen mükemmeliyeti yakalama amacı ve araştırma görevinin yanında eğitim öğretim görevinin ön plana çıkmasıyla birlikte üniversitelerde ilgi odağı haline gelmiştir (Erdoğan, 2019; Tassoni, 2016). Öğretim elemanlarının mesleki ve profesyonel gelişimini desteklemek üzere kurulmaya başlanan merkezler, daha sonra öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesinin geliştirilmesi temeline dayanan çeşitli alanlardaki faaliyetleri aracılığıyla üniversitelerin eğitim öğretime ilişkin stratejik amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayan bir birim haline gelmiştir (Jerez vd., 2017; Yanez vd., 2019).

2.3.1.1. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Tanımı

Üniversitelerde öğretimde mükemmeliyet merkezi, öğretimde inovasyon merkezi, öğretim elemanı gelişim merkezi, akademik destek merkezi, öğretme ve öğrenme merkezi, öğretme ve öğrenme araştırmaları merkezi gibi farklı isimlerle kurulan öğrenme öğretme merkezleri

(Alsowat, 2016; Bates, 2015; Cook, 2012; EC, 2013; Gosling, 2008; İşeri, 2019; Kalaycı, 2008a; Kamel, 2016; Lemmens- Krug, 2015; Lieberman, 2005, 2018; Little, 2014; O’Grady, 2017; Singer, 2002; Tassoni, 2016, 2018, 2019), sözlükteki tanımıyla yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları için destek hizmetleri sağlayan, öğretim ve mesleki becerilerinin gelişimi için öğretim elemanlarına eğitim fırsatları sunan bağımsız akademik bir birimdir (Wikipedia, 2020). Öğretim elemanlarının yanı sıra araştırma görevlileri için yetiştirme ve öğrenciler için öğrenme destek hizmetleri sağlamak, zaman içinde öğrenme öğretme merkezlerinin görev tanımında yer almıştır (O’Grady, 2017).

Devaney (1976), faaliyetlere odaklanarak öğrenme öğretme merkezini; hizmet öncesi ve mesleki gelişimi yeni ve alan temelli bir yapıda birleştiren, hizmet öncesi eğitimi daha etkili uygulayan, hizmetiçi eğitimlerin sıkı bir şekilde yürütüldüğü, mesleki yeterliliklerin daha gerçekçi, eğitim araştırmalarının daha ilişkili ve mesleki performansın daha ölçülebilir hale getiren bir yapı ya da süreç olarak tanımlamıştır.

Harris (1977), İllinois Üniversitesi Öğretim Merkezi’ni incelediği çalışmasında, literatürde merkezlere ilişkin sıkça karşılaşılan sürekli ve esnek bir çerçeve, eğitim programı geliştirme ve personel destek sistemi, mesleki gelişim süreci, eğitim ihtiyaçlarına cevap verme, mevcut yapıların yeni bir birleşimi, insan ve para kaynağının etkin kullanımı ifadelerinden yola çıkarak öğrenme öğretme merkezini, öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına cevap veren, para ve insan kaynağına sahip, sürekli ve esnek yapıli eğitim programı geliştirme ve öğretim elemanı destek sistemi olarak tanımlamıştır.

Taylor (1998), Amerika Birleşik Devletleri’ndeki dört üniversitede bulunan öğrenme öğretme merkezlerini incelediği çalışmada merkezleri, öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel becerilerinin sürekli gelişimini sağlamakla sorumlu, belirli bir bütçesi ve tam zamanlı personeli olan yapılar olarak tanımlamıştır.

Üniversitelerde çeşitli yapılanma türlerinde kurulan, birçok faaliyet yürüten ve karmaşık rolleri olan öğrenme öğretme merkezleri, üzerinde uzlaşılan ortak ifadelerle, üniversitenin stratejik eğitim öğretim önceliklerini gerçekleştirme ve kalitenin sağlanmasında yetkili bir organ olarak tanımlanmaktadır (Brew, 2007; Gray & Radloff, 2006; Palmer, Holt & Challis, 2010; Taylor, 2005; Weimer, 2007).

Kalaycı (2008a), yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması için öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik çalışmalar yapan birim olarak

tanımladığı öğrenme öğretme merkezlerinin, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesindeki rolüne vurgu yapmaktadır.

Cook (2011) öğrenme öğretme merkezlerini, üniversitelerin öğrenme ve mezun yeterliliklerine ilişkin karşı karşıya kaldıkları toplum baskısıyla başa çıkmada ve araştırma görevinin yanında eğitim görevinin ön plana çıkarılması için kalitesinin geliştirilmesinde üniversitenin en önemli ve etkili idari yapılarından biri olarak tanımlamaktadır.

Marbach-Ad, Egan ve Thompson (2016) tarafından öğretim elemanları ve doktora eğitimindeki araştırma görevlilerinin mesleki gelişimini sağlamada önemli bir mekanizma olarak tanımlanan öğrenme öğretme merkezlerinin, kanıt temelli uygulamalar ve bunların eğitim sürecindeki yansımaları sonucunda öğrenmenin kalitesinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Lansing Community College bünyesinde 1994'te vizyoner bir grup öğretim elemanı, yönetici ve personel tarafından öğretim potansiyeli ve etkililiğini geliştirme amacıyla kurulan öğrenme öğretme merkezi, fikirler ve kaynaklar paylaşılan, program ve ders tasarımında yardım alınan ve yeni becerilerin edinilmesi için öğretim elemanlarına yönelik fırsatlar sunulan bir yer olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Price, Matheny, Thommen & Poirier, 2016).

Smith (2019), yükseköğretimde eğitimi geliştirme birimi olarak adlandırdığı öğrenme öğretme merkezlerini öğrenmeyi geliştirecek şekilde etkili öğretimi, eğitim programı tasarımını ve ölçme değerlendirme yöntemlerini destekleyen yapılar olarak tanımlamaktadır.

Aebersold (2019), üniversite kültürünün öğretime öncelik verme ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimini destekleme yönünde dönüşümünde temel paydaş olarak nitelendirdiği öğrenme öğretme merkezlerini, öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin tüm paydaşları için birçok alanda planlı ve sürekli faaliyetler yürüten bir yapı olarak tanımlamaktadır.

İşeri (2019), Türkiye'deki üniversitelerde öğrenme ve öğretmeye ilişkin merkez, ofis, birim ve benzeri yapıların tespit edilmesini amaçladığı çalışmasında, öğrenme öğretme merkezini, öğretim elemanlarının öğretme sürecindeki mesleki gelişimlerinin teknolojik açıdan mükemmeliyeti için öğretim elemanlarına destek veren bir hizmet birimi olarak tanımlamıştır.

Öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin alanyazındaki tanımlar incelendiğinde, merkezlerin faaliyet alanlarının ve hizmet ettikleri hedef kitlelerin genişlediği görülmektedir. Başlangıçta

sadece öğretim elemanlarına hizmet veren merkezler, zaman içinde öğrencilere ve yükseköğretimin tüm paydaşlarına çeşitli alanlarda katkı sağlamaya başlamıştır.

2.3.1.2. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Tarihi Gelişimi

20.yüzyılın ortalarında Kuzey Amerika’da yükseköğretim kurumlarında mesleki gelişim ihtiyacını karşılamak üzere kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezlerinin ilki, öğretim araştırmaları yapmak ve araştırma sonuçlarının öğrenmeyi ilerletmek için öğretim elemanları tarafından kullanılmasını sağlamak üzere 1962 yılında Michigan Üniversitesi’nde kurulmuştur (Atkins, Koroluk & Stranach, 2017; Cook & Kaplan, 2011; Forgie vd., 2018; Lieberman, 2005). Üniversitelerin öğrenci öğrenmesine olan ilgisi zaman içinde arttıkça merkezlerin faaliyetleri de çalışma atölyeleri, danışmalar, öğrenme/ öğretme araştırmaları için finansal destekleri kapsayacak şekilde genişlemiştir (EC, 2013; Sorcinelli, 2002).

Stanford Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi 1975 yılında Amerika’daki diğer dört üniversitedeki merkezlerle birlikte Danforth Vakfı’nın Stanford Üniversitesi’ne bağışladığı 246.000 Amerikan Doları ile kurulmuştur. Doktora sonrası öğrencilerin eğitimi ve genç öğretim elemanlarına rehberlik, öğretim elamanlarının mesleki gelişimi, öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için bölgedeki kolej ve üniversitelerle iş birliği merkezin faaliyetlerinin odaklandığı üç alan olarak belirlenmiştir. Merkez tarafından yapılan faaliyetler tüm kampüse açık açılış dersi, ulusal konferanslar, iki hafta süreli çalışma atölyeleri, yıl boyu süren eğitim programları ve diğer üniversitelerle iş birliğiyle başlatılan pilot projeler olarak ifade edilirken her yıl için yapılacak faaliyetlerin planı önceden belirlenmiştir.

Bazı Avrupa ülkeleri merkezlerin kuruluşuna yönelik ulusal programlar başlatmış veya yasal düzenlemeler yapmıştır. Belçika kanun maddesi ile öğretim elemanlarına danışma ve eğitim vererek öğrenci başarısını desteklemek için yükseköğretim kurumlarında merkez kurulmasını düzenlemiştir (Lemmens-Krug, 2015). Birleşik Krallık’ ta 2003’te yükseköğretim kurumlarında mükemmeliyet merkezlerinin kurulması teklifinin açıklanmasından sonra 2004’te başlatılan iki aşamalı ulusal bir program kapsamında 2005’te 74 merkezin kurulması tamamlanmıştır (Forgie vd., 2018). Almanya’da ulusal düzeyde finansman sağlanmasıyla yükseköğretimde eğitim öğretim görevinin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan üniversiteler, öğrenme öğretme merkezi kurmuştur. (Brockhoff, 2013; Lemmens-Krug, 2015). Slovenya Cumhuriyeti 2011- 2020 yılları arasında Ulusal

Yükseköğretim Programı'nda merkezlerin kurulmasına yer vermiştir (Gosling & Hannan, 2007).

Asya- Pasifik bölgesinde 1980'li yıllardan itibaren kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezleri (Shah & Do, 2017), Türkiye'de ilk olarak 2009 yılında bir vakıf üniversitesinde kurulmuştur (KOLT, 2020).

O'Grady (2017) tarihleri boyunca farklı konu alanlarında uzmanlıkların geliştirildiği ve yaygınlaştırıldığı üniversitelerde, öğretim ve öğrencilerin nasıl öğrendiğinin üzerinde tartışılan konular olmadığını, 1960'larda bunun değişmeye başlamasıyla birlikte öğretimin yükseköğretim kurumlarında temel misyon haline geldiğini belirtmiştir. Eğitim öğretim görevine verilen önemin artmasıyla birlikte, bu görevin kalitesinin geliştirilmesine yönelik atılan adımlar kapsamında öğrenme öğretme merkezleri tüm yükseköğretim sistemlerindeki üniversitelerde kurulmaya başlanmıştır.

2.3.1.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçları

1962 yılında Michigan Üniversitesi'nde geniş çapta öğretim elemanı desteği sağlama amacıyla (Fetter, 1977) kurulan ilk öğrenme öğretme merkezinden sonra ABD'deki ilk merkezler arasında yer alan Illinois Öğretim Merkezi'nin gelişim alanları ve amaçları Harris (1977) tarafından profesyonel mesleki gelişim yaklaşımı çerçevesinde şöyle sıralanmıştır:

1. Yeni ve gelişen teknolojiler hakkında öğretim elemanlarına teknik ve pedagojik destek sağlamak,
2. Öğretim elemanlarının eğitimi için materyal geliştirmek, bunları yaygınlaştırmak ve öğretim kalitesini artırmak için onlarla iş birliği yapmak,
3. Bölge çapında tüm merkezler arasında bir iletişim ve iş birliği ağı geliştirmek ve koordine etmek,
4. Diğer üniversitelerdeki küçük çaplı öğrenme öğretme merkezlerinde yürütülen faaliyetlere destek vermek,
5. Kişisel ve mesleki gelişim sağlayacak farklı eğitim deneyimleri oluşturmak için öğretim elemanlarına yönelik sürekli mesleki gelişim sistemi geliştirmek,
6. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha çok katılmasını sağlayarak öğrenme ve düşünme kalitesini artıran bir sistem kurmak,

7. Eğitim uygulamalarının ücretsiz ve serbest bir şekilde paylaşıldığı ve eğitim konularının tartışıldığı yansıtıcı ve duyarlı bir ortam oluşturmak,
8. Kurumun tüm birimleri ve personelini eğitim sürecine dahil etmek.

Devaney (1976), 1974 ve 1975 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 40 merkezi incelediği çalışmada, birbirinden farklı yapılanmalarla kurulan merkezlerin ortak amacının eğitim programlarını uygulamak, bireyselleştirmek, zenginleştirmek, detaylandırmak, yeniden tasarlamak ve yeniden kavramsallaştırmak olduğunu belirtmektedir. Merkezin asıl değerini, öğretim elemanlarına kendi sınıflarında uyguladıkları öğretim programları üzerinde çalışma fırsatı vermesi ve bir, iki ya da üç yıllık süreçler boyunca öğretim elemanlarından ciddi, profesyonel ve yaratıcı bir şekilde bilgi edinmesi olarak ifade etmiştir.

Son 25 yılda ABD'de neredeyse her yükseköğretim kurumunda açılan öğrenme öğretme merkezlerini isimlendirmede küçük farklılıklar olsa da öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerini ve öğretimde en iyi uygulamaları geliştirmek genel amacı tüm merkezlerde aynıdır. O'Grady (2017) öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları ve bu amaçlara yönelik faaliyet alanlarını dört grupta toplamıştır.

1. Bir öğrenme öğretme merkezi, en güncel ve önemli araştırmalara erişim sağlar. U.S. News yıllık raporunda, ABD'de en iyi lisans düzeyi eğitim veren kurumlar arasında 5. sırada yer alan Houston Rice Üniversitesi'nde 2012'de kurulan Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi direktörü Joshua Eyler, son 30 yıldır öğrenme ve öğretme alanında yapılan önemli araştırmalar olduğunu ve merkezlerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir (Sorcinelli, 2014). Öğrenmeyi ciddi oranlarda geliştirdiği kanıtlanan teknik ve yöntemlerin kullanılmasını sağlayan merkezleri, kanıt temelli öğretim kültürünü geliştirmesi gereken üniversiteler için benzersiz bir fırsat olarak değerlendiren Eyler, bireysel danışmalar, kullanıma açılan çeşitli kaynaklar, sempozyumlar gibi etkinliklerle öğretimin desteklendiğini ifade etmektedir.

Kuzey Carolina Wake Forest Üniversitesi'nde 1998'de kurulan Öğretim ve Öğrenme Merkezi'nde 2010'dan bu yana direktör olarak görev yapan Catherine Ross, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair sistematik bir eğitim almamış çoğu öğretim elemanına sundukları öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırma sonuçları ile çok fazla zaman tasarrufu sağladıklarını, öğretim alanındaki güncel gelişmelerden uzak kalmadıkları gibi öğretim

elemanlarına kendi alanlarında araştırma yapmak için daha fazla zaman bıraktıklarını belirtmiştir.

2. Bir öğrenme öğretme merkezi, programları, fikirleri ve teknolojileri test eder. Merkez, öğretim elemanları için alanları ve eğitim bilimlerindeki meseleleri rahatça tartışabildikleri, herkesin fikrini ifade edebileceği, öğretim programları ve ders izlencelerinin geliştirilmesine yönelik çalışabilecekleri ve öğrenci başarı değerlendirme sonuçlarını analiz edebilecekleri rahat bir ortam sağlamaktadır. Merkezler, teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanılması ve öğretim elemanlarına bu yönde destek verilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.
3. Öğrenme öğretme merkezleri değerli, birincil kaynaklardan ve kanıta dayalı dönüt sağlar. Merkezler, öğretim etkinliklerinin ve eğitim süreçleri ile bir araya getirilen yeni teknoloji ve uygulamaların etkisine ilişkin dönüt alınması ve bu dönütlerin değerlendirmesini sağlar. Öğrencilerden çeşitli araçlar aracılığıyla alınan dönütler, deneysel çalışmaların uygulandığı ve değerlendirildiği sınıflar, ders gözlemleri ve mikroöğretim uygulamalarından edinilen kanıta dayalı veriler, etkili öğretim ve öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi ve yaygınlaştırılması için kullanılmaktadır.
4. Öğrenme öğretme merkezi üniversite geneli için önemli bir değişim ve dönüşüm kaynağıdır. Üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesinin iyileştirilmesinin yanında merkezler artık topluma hizmet görevinin yerine getirilmesine de katkı sağlamaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler, eğitim çevrelerindeki her türlü konu ile ilgilenirken çok kültürlü öğretim ve öğrenme, öğretim ortamlarında farklılıklara saygı ve sosyal kapsayıcılık gibi kavramlara öğrenme öğretme merkezleri faaliyetleri aracılığıyla sağlanan değer, kampüs geneline yayılmaktadır.

Singer (2002), öğrenme öğretme merkezlerinin, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi üzerine ileri bir vizyon, yüksek bir güvenilirlik ve kampüs geneli bir yaklaşımla göreve yeni başlayandan deneyimli olanlarına kadar tüm öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için kalite desteği sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, merkezlerin eğitim reformlarının gerçekleşmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Grand Valley State Üniversitesi Öğretim ve Öğrenme Merkezi'nin beş yıllık çalışmalarına yer verdikleri raporda, merkezin faaliyetleri ile kuruluştaki belirlenen etkili öğretime yönelik çabalarında öğretim elemanlarının desteklenmesi ile öğrenmenin geliştirilmesi amacının aynı doğrultuda olduğu belirtilmektedir. Öğretim programlarının oluşturulmasına katılım

sağlama, araştırma destekleri, yeni öğretim elemanları için uyum programları gibi faaliyetler sayesinde öğretim elemanlarından güçlü bir destek gören merkezin, bağımsız bir dış değerlendirici tarafından üniversitenin eğitim öğretim görevinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir (Frerichs vd., 2012).

Öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin raporunda U.S. Education Advisory Board (2012), merkezlerin temel amacının öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlamak (Atkins vd., 2017) ve üniversitenin eğitim amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Merkezlerin üniversitenin eğitim öğretim görevinde mükemmeliyeti yakalamasına katkı sağlamak ve öğretim elemanlarına eğitim bilimlerindeki yeni yaklaşımları keşfetme ve uygulama fırsatları sunmak için çalışma atölyeleri, konferanslar, araştırmalar başta olmak üzere çeşitli etkinlikler yürüttükleri ifade edilmiştir.

Johnson vd. (2016) merkezlerin genel amacını, öğrencilerin istenilen öğrenme çıktılarını elde etmesinde etkili öğretim kalitesinin geliştirilmesi için öğretim elemanlarının teşvik edilmesi ve desteklenmesi olarak belirlemiştir. Bu kapsamda;

1. Öğrenmenin geliştirilmesi için iş birlikçi ve problem çözme yaklaşımları kullanarak öğretim stratejileri ve destek sunmak,
2. Öğrencilerin nasıl öğrendiği ve farkı öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi nasıl etkileyeceği konularında merak uyandırmak ve odaklanma sağlamak,
3. Öğrenmenin geliştirilmesi için öğretim teknolojilerinin doğru kullanımını göstermek ve geliştirmek,
4. Öğretim elemanlarına deneyimleri ve uzmanlıklarını paylaşmak için bir araya gelme fırsatı oluşturmak,
5. Öğrenme çıktılarının oluşturulması ve uygun değerlendirme yöntem/ araçlarını tasarlamada öğretim elemanlarına destek olmak,
6. Deneyimli öğretim elemanlarına meslekte bir yenilenme, yeni öğretim elemanlarına ise gelişim fırsatları sunmak alt amaçlar olarak ifade edilmiştir.

Eğitim öğretimde öğretim elemanlarının rolünün öneminin farkında olan bir kampüs kültürü oluşturmak, katılım esası olarak gönüllüğü dikkate almak, deneyimlerin yaygınlaştırılması için farklı yollar bulmak, öğrenme ve öğretime ilişkin tartışma ve iletişimi artırmak ve güncel eğitim konularına ilişkin kaynak ve bilgi paylaşımı sağlamak merkezin amaçlarını yerine getirmek için belirlenen süreçlerdir (Johnson vd., 2016).

Marbach-Ad, Egan ve Thompson (2016) tarafından yapılan çalışmada merkezlerin amaçları;

1. Öğretim elemanlarına konu alanlarındaki uzmanlarla iş birliği yapma ve danışma hizmeti alma fırsatı sunmak,
2. Doktora süreci ve sonrasındaki araştırma görevlilerinin eğitim programlarında öğretimi geliştirme etkinliklerinin standart olarak yer almasını sağlamak,
3. Uygun içerik ve etkili öğretim tekniklerinin uyarlanması öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine destek olan yapılandırılmış öğretim ve öğrenme ortamları oluşturmak olarak belirlemiştir.

Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili keşfedilen bilgiler arttıkça öğrenme öğretme merkezleri, yükseköğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası ve eğitim sürecinde anlamlı izler bırakmak isteyen öğretim elemanları için önemli bir kaynaktır (O'Grady, 2017; Yanez vd., 2019).

2.3.1.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kurumsal Yapısı ve Yönetimi

Öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu, amaçları ve faaliyetlerine ilişkin çok sayıda araştırma bulunurken, doğrudan merkezlerin iç işleyişine yönelik araştırma neredeyse bulunmamaktadır (Santa Cruz, 2017). Kurumsal yapı ve işleyişin bir birimin başarısında önemli etkenlerden olduğu dikkate alındığında merkezlerin kurumsal yapısı, daha çok araştırılması gereken bir konudur (Cook, 2012).

Öğrenme ve öğretme liderleri olarak merkez direktörleri, merkezlerin işleyişi ve oluşturdukları etkilerde önemli bir role sahiptir (Palmer vd., 2010). Öğrenme ve öğretme merkezi direktörleri eğitim başta olmak üzere çok farklı alanlardaki eğitim geçmişleri, uzmanlık alanları ve deneyimlere sahiptir. Direktörlük görevine getirilen kişi, genellikle uzun sayılabilecek sürelerde bu görevi yürütmektedir (Blackmore & Blackwell, 2006).

Frerichs vd. (2012) merkezlerin yapısı ve rolünde yaşanan değişimlerin, merkezlerin direktörlerinin rollerinde değişime neden olduğunu ileri sürmektedir. Yükseköğretim kurumu genelinde bir liderlik rolü verilen merkezlerin, direktörlerine yönelik olarak da aynı yönde bir beklenti oluşmuştur. Bir merkez direktöründe olması gereken beceriler liderlik, kolaylaştırma, girişimcilik, öngörülü olma, iş birliği olarak belirlenmiştir. Direktörlerin sahip olması beklenen uzmanlık ve bilgi alanları ise kurumsal değişim süreçleri ve modelleri,

kültür, yönetim sistemi, kurumsal veri, araştırma, ulusal kaynaklar, eğitim bilimleri ve ulusal/ uluslararası profesyonel birliklere katılımıdır.

Öğrenme öğretme merkezi direktörleri, kampüs dışında konferanslara katılma, danışmanlık hizmeti verme ve çeşitli etkinliklerde konuşmalar yapma fırsatına sahiptir, ancak bir merkez direktörünün en önemli görevlerinden biri merkezin görünürlüğü ve bilinirliğini sağlamaktır. Bunun en etkili yolu ise direktörün mümkün olduğunca kampüste kalması, seyahatlerden kaçınması ve vaktinin çoğunu merkezin işlerine ayırmasıdır (Cook, 2011). Özellikle büyük kampüslerde bir direktörün akademik birimler ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurması, bu kişilerle ilişki geliştirmesi ve iş birliği oluşturması zaman almaktadır. Ayrıca, merkez direktörü, merkezin kampüs geneline yönelik yaptığı tüm faaliyetlerde bulunarak faaliyetlerin görünürlüğü ve bilinirliğini artırarak merkezin bir marka haline gelmesine katkı sağlamaktadır (Lancaster vd., 2014).

Örgüt yönetiminde zayıflıklar yerine güçlü yönler odaklanarak olumlu bir ortam yaratmak, karşılıklı destekleyici ilişkiler kurmak ve görevli personele anlam ve amaçlar sağlamak önemlidir (Atlantic International University, 2020). Cook'a (2011) göre merkezde çalışacak personelin seçilmesi ve işe alınması yönetim tarafından yapılan en önemli işlerden biridir ve merkezin saygınlığı çalışanlarının kalitesine bağlıdır. Büyük çaplı üniversitelerde merkezin profesyonel çalışanlarının olabildiğince farklı disiplinlerden olması, merkezin etkililiğini artırmaktadır. Öğretim geçmişi olan adaylar, işe alımda önceliklidir. Adaylarda olması beklenen özellikler ve bu özelliklerin ölçülebileceği süreçler Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğrenme Öğretme Merkezlerinde Görevlendirilecek Personel Adaylarında Beklenen Özellikler ve Bu Özellikleri Ölçme İşlemleri

Beklenen beceriler ve bilgi	Ölçme işlemi
Topluluğa karşı konuşma ve sunum yapma	Mülakat, çalışma atölyeleri
Yazma ve araştırma	Akademik yazım örneği
Kişilerarası iletişim	Mülakat
Danışma ve yansıtma	Rol yapma
Öğretim elemanı gelişimine dair bilgi ve disiplin literatürü	Mülakat ve çalışma atölyeleri
Etkinlik planlama	Yazım örneği, mülakat
Kurumsal değişimi yönlendirme deneyimi	Yazım örneği, mülakat

Kaynak: Cook, C.E. (2011). Leading a teaching center. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 19-37). USA: Stylus Publishing kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğrenme öğretim merkezlerindeki iş yükünün iş matrisleri oluşturularak personelin uzmanlık ve disiplinine göre dağıtım yapılması, merkez faaliyetlerinin aksamadan etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Cook, 2011).

Bir öğrenme öğretim merkezinin başarısını merkezin işleyişi ve yönetimindeki başarıya, diğer bir deyişle direktörün başarısına bağlayan Cook (2011), direktörün merkezin stratejik amaçlarına ilişkin açık ve kesin yargılara sahip olması ve amaçların gerçekleştirilmesine stratejik bir önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Direktörü olduğu merkezde kuruluşundan itibaren elde edilmiş başarı örneklerini Cook (2011) şöyle sıralamaktadır:

1. Merkez için üniversitenin eğitim öğretimin geliştirilmesine verdiği önemi gösterecek kadar iyi ve amaçlanan işleri yürütecek kadar personelin rahatça sığabileceği kadar büyük bir kampüs alanı edinmek,
2. Öğretim elemanlarına yeterli hibe desteği sağlamak,
3. Dekanlar ve bölüm başkanları için görünürlük potansiyeli yüksek gelişim programları hazırlamak,
4. Yıl içinde Rektörlük/ Başkanlık adına güncel eğitim bilimleri ve eğitim programları konularında seminerler düzenleyerek üniversite geneli iletişim kanallarını açık tutmak,
5. Merkezin mükemmeliyete ilişkin inovasyonları desteklediğinin bir kanıtı olarak üniversitenin öğretim ödülleri düzenlemek.

Öğrenme öğretim merkezlerinin finans yapısı incelendiğinde merkezlerin bölüm bazlı faaliyet giderleri olduğu gibi üniversite yönetimi adına tüm kurumu kapsayan faaliyet giderleri de bulunmaktadır (Kamel, 2016; Lewis, 1996; Lancaster vd., 2017). Bölüm bazlı bir öğretim programı değerlendirmesi veya özel bir konuya ilişkin öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi bölüm bazlı faaliyet; oryantasyonlar, seminerler, hibe destekleri, bireysel öğretim elemanı danışmaları, web sitesi yönetimi ve yayınlar ise üniversite yönetimi adına yapılan genel faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu faaliyetler için bütçenin önemli bir kısmı üniversite yönetimi tarafından üniversite yıllık bütçesinden karşılanırken akademik birimler de gerçekleştirilen işe göre finansman sağlamaktadır (Cook, 2011). Farklı devlet ve özel sektör kaynakları da merkezlere bütçe sağlayabilmektedir.

2.3.2. Yükseköğretimde Eğitim Öğretimde Mükemmeliyet Arayışı ve Öğrenme Öğretme Merkezleri

Yükseköğretimde yaşanan son değişimler bağlamında öğretim elemanları ile üniversiteleri eskiyen bilimsel bilgi ve modellerden yenilerine geçmede teşvik ederek geniş çaplı değişim ve dönüşümde lider rolü üstlenen merkezler, son elli yıllık zaman içinde sayıca artış göstermiştir (O'Grady, 2017).

Lise ve öncesi eğitim seviyelerinde öğretim kalitesi, öğretim kalitesinin öğrenci başarısına etkisine dair veriye dayalı değerlendirme ve öğretmen kalitesinin ölçülmesinde sınıf içi ders gözleminin rolü sıklıkla gündeme gelirken yükseköğretimde öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiği, aldıkları eğitimin kalitesi ile öğrenme durumlarının arasında nasıl bir ilişki olduğu ikinci plana itilen konular olmaktadır. Bunun yerine yükseköğretim kurumlarına kabul, eğitim ücretleri, öğrenci harçları, öğrencilerin borçlanması ve eğitim harcamalarının ekonomik deri dönüşü, yükseköğretime ilişkin politika ve gündem tartışmalarının konusu haline gelmiştir (Arum & Roksa, 2010; Baum & McPherson, 2019; Brockerhoff, 2013; Gür & Yurdakul, 2020; Leonhardt, 2010).

Yükseköğretimde öğrenme ve öğretime karşı ilgisizlik, öğretim elemanlarının mesleklerine nasıl hazırlandıkları ile de ilişkilidir. Amerikan doktora programlarında öğrenciler tam zamanlı akademik araştırma kariyerleri için hazırlanırken, öğretime ilişkin aldıkları ders sayısı bir ya da ikiyi geçmemekte ve öğretim asistanı olarak işleri yarı zamanlı olmaktan çok uzak hatta stajyerlikten bile düşük yoğunluktadır. Mezuniyetten sonra ise işlerinin önemli bir kısmını araştırma ve yüksek lisans öğrencilerinin eğitimi değil her tipik Amerikan öğretim üyesi gibi lisans öğrencilerinin eğitimi ve bununla ilgili işler oluşturmaktadır. Bu durumun farkına varan Amerikan Akademisi Lisans Eğitimin Geleceği Komisyonu, lisans eğitiminin ülkenin ve bireylerin geleceğinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koyarak lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimin niteliğinin ciddi bir şekilde tartışmaya açılmasına karar vermiştir (Baum & McPherson, 2019; Commission on the Future of Undergraduate Education, 2017). Kalite ile kast edilen prestijli sıralamalardaki yer değil, öğrencilerin üniversite deneyimi, sınıf ve eğitim ortamları ile temel evrensel değerlerdir (Baum & McPherson, 2019).

İçinde bulunulan çağda, Avrupa üniversitelerinde öğretim yapmak artan öğrenci sayısı ve öğrenci kitlesindeki farklılıklar, ulusal/ uluslararası hareketlilik ve bilgi/ bilgi kaynaklarının çoğalmasıyla birlikte daha zor bir iş haline gelmiştir. Toplumun %10'luk ve özel niteliklere sahip kesiminden öğrencileri eğitmekle neredeyse nüfusun yarısını eğitmek aynı şey

değildir. Bologna Süreci ile başlayan eğitim reformunun başlıca amaçlarından biri akademik kalitenin yükseltilmesidir (Brockerhoff, 2013; EHEA, 2020b). Yükseköğretim seviyesinde öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri ve öğretim becerilerini kapsayan öğretim kalitesi, kalite kriterleri arasındaki yerini almıştır. Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği, kalite rehberinde yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının gerekli yetkinlik ve becerilere sahip olduğunu kanıtlamaları gerektiğini belirtmektedir (Kalman, 2008; Marentic Pozarnik, 2009).

Geleneksel araştırma üniversiteleri yapılarını korurken, son yıllarda yükseköğretimde kitleselleşme, özelleşme ve ticarileşme ile birlikte öğretim, öğrenme ve değerlendirme konularını önceliklendirme ihtiyacı artmıştır. Eğitim, öğretim ve araştırma görevleri geleneksel üniversitede her zaman merkezi bir öneme sahip olsa da iki göreve verilen önem eşit olmamıştır, ancak yaşanan değişimler bu iki görevin birbiriyle stratejik bir şekilde ilişkilendirilmesini zorunlu kılmaktadır (The Teaching Excellence and Student Outcomes Framework [TEF], 2020; UNESCO, 2009). Öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar önem kazandıkça öğretimin kalitesi, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve bunların nasıl ölçüldüğü konularına olan ilgi artırmıştır. Öğretme/ öğrenmeye ilişkin çıktı temelli yaklaşımlar, iş piyasasının beklentilerine yönelik olarak öğretim programları ve eğitimin amaçlarına ilişkin eksen kaymaları, eğitim öğretim ve araştırma görevleri arasındaki rekabet ve iş birliği ile öğretim kalitesinde yükseköğretim kurumlarına yüklenen sorumluluk üniversite öğretiminde dönüşümü gerekli kılmıştır (ACE, 2017; Damme, 2019; Frerichs, Pace & Rosier, 2012; Güçeri, 2019; Higgins, 2019; Perkmann, 2018; UNESCO, 2009).

Kanıt temelli ve değerlendirmeye dayalı öğretimi geliştirme faaliyetlerinin öğrenme çıktılarında daha başarılı sonuçlar elde etmede esas etmenlerden biri olduğu yükseköğretimde, bütçe kısıtları ve baskılarla karşı karşıya kalan üniversitelerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen öğretimi geliştirme çalışmaları yürütmesi kurumsal sürdürülebilirlik açısından önemlidir (ACE, 2017; Brown & Kurzweil, 2017; Jacoby-Senghor, Sinclair & Shelton, 2016; Jankowski, 2017).

Yükseköğretimde mükemmeliyetin diğer sorunları arka planda bırakarak sistemde baskın hale gelmesiyle öğretimde mükemmeliyet, yükseköğretim politikaları ve kurumsal stratejilerde önemli bir faktör haline gelmiştir (Brockerhoff, 2013; Skelton, 2007; Teichler, 2013). Öğretimde mükemmeliyetin teşvik edilmesine yönelik ilk girişim 1957’de Kaliforniya Üniversitesi’nde başlatılmış, zaman içinde bu girişimler uluslararası düzeyde kurumsallaşmış ve yükseköğretimin her seviyesiyle bağlantılı hale gelmiştir (Skelton, 2007).

Çalışmalar, bu girişimlerde öğretimde mükemmeliyete ilişkin kavramlar ve amaçların birbirinden farklı olduğunu göstermiştir (D'Andrea, 2007; Gibbs, 2008).

Yükseköğretim kurumları, öğrencilerin başarılı olabilmesi için gereken bilgi, beceri, bağlantı ve değerleri geliştirmek için uyguladıkları çeşitli yaklaşımlarla öğretimde mükemmeliyeti hedeflemektedir. Bu hedef öğrencilere, problemlere daha geniş bir açıdan bakabildikleri, disiplinlerarası çalışabildikleri ve takım halinde iş birliği yapabilecekleri eğitim ortamları hazırlamayı gerektirmektedir (ACE, 2017; Güçeri, 2019; Kamel, 2016). Öğretimde mükemmeliyet öğrencileri; karmaşık durumları yönetmek, fırsatları tanımlamak ve gerçeğe dönüştürmek için entelektüel merakı kullanmak ve çağın yerel, ulusal ve küresel sorunlarına etkili ve etik çözümler arayan vizyoner liderler olmak için hazırlamaktır (Güney Kaliforniya Üniversitesi Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi, 2020). Farklı tanımlarda öğretimde mükemmeliyete dair anahtar kavramlar şöyle sıralanmaktadır:

Hazırlıklı olma: Öğretimde mükemmeliyet, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz gibi transfer edilebilir becerilerin ders sırasında öğretim yöntemleri ve öğrenci deneyimlerinde kullanılabilmesi için iyi bir şekilde hazırlanmış olmayı gerektirir (Skelton, 2007; Wygal & Stout, 2011).

Belirlenmiş standartlar: Öğretimde mükemmeliyet yüksek standartlar ve öğrencilerden açık, adil, zor ama başarılabilir beklentiler belirlenmesini, çözümleri ortaya koymadan anlamlı öğrenme destekleri sağlanmasını içerir. Net sunum becerileri ve kaliteli açıklamalar anahtar kavramlardır (Allan, Clarke & Jopling, 2009; Wygal & Stout, 2011).

Gerçek dünya ile bağlantı: Durum çalışmaları gibi gerçek uygulamaları kullanarak gerçek dünya ile bağlantılı ders yapmak, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir ve öğrenmenin iyileştirilmesine yardımcı olmak üzere öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesini sağlar (Wygal & Stout, 2011).

Kendi kendine yansıtma: Öğretim elemanlarının kendi geçmiş ve şimdiki performanslarını izlemeleri ve değerlendirmeleri, akranları ile öğrencilerini performanslarını gözden geçirmek üzere davet etmeleri öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesi için önemlidir (Allan vd., 2009; Skelton, 2007).

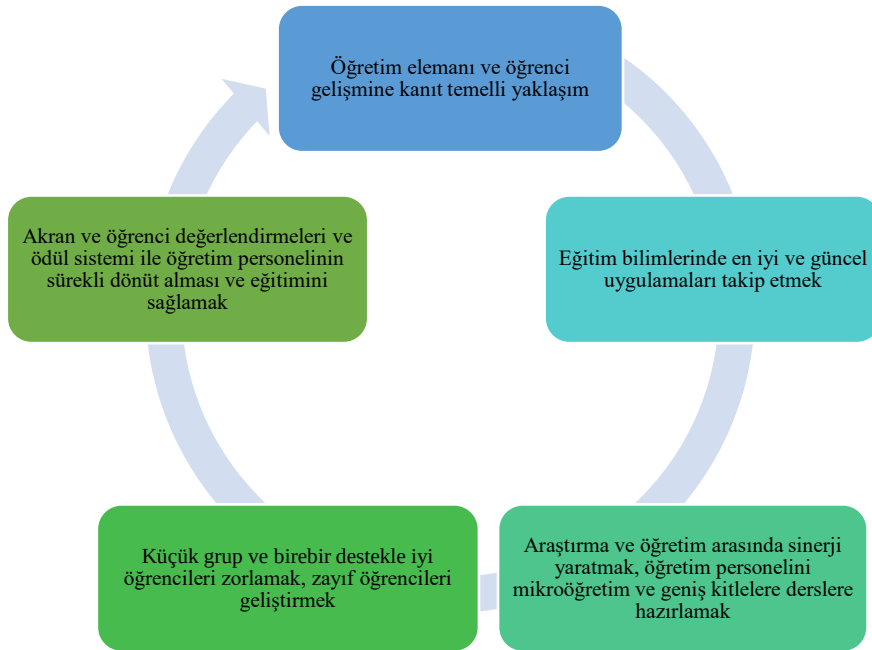
Materyaller ve yöntemler: Öğretim mükemmeliyetinin yönetimi öğretim elemanının bireysel kalitesi, öğretim materyallerinin kalitesi, sınıf içi ve çevresel destek ile öğretim sürecinin kalitesini kapsamaktadır. Yeni ve uyarlanabilir teknolojilerin kullanılması önemli bir konudur (Chen & Chen, 2012).

Bireysel ve kültürel destek: Mükemmel eğitimciler sınıfın çok uluslu ve çok kültürlü dinamik yapısına ayak uydururlar. Öğretim içeriklerinin tüm öğrenci gruplarının kültürel, etnik ve eğitim durumlarına göre incelenmesi, analiz edilmesi ve uyumlulaştırılması gerekmektedir (Chen & Chen, 2012).

Öğrenci başarısı için iş birliği: Öğrenme ve başarı; öğretim elemanları, uzmanlar, öğrenme öğretme merkezi personeli, teknologlar, kütüphaneciler gibi farklı profesyonellerin iş birliğini gerektirir (University of Houston- Downtown, 2014).

Öğrenme öğretme merkezleri yürüttükleri faaliyetler, mükemmeliyeti ödüllendirme ve sağladıkları hibe destekleri ile öğretimde mükemmeliyeti desteklemektedir (Chen & Chen, 2012; Lemmens- Krug, 2015; Skelton, 2007; University of Houston- Downtown, 2014).

Oxford ve Cambridge Üniversiteleri'nin öğretimde mükemmeliyet anlayışı Şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17. Oxford ve Cambridge Üniversiteleri öğretimde mükemmeliyet anlayışı. Kaynak: The Teaching Excellence and Student Outcomes Framework. (2020). *What is the TEF?*. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/what-is-the-tef/> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 17'de gösterilen mükemmeliyet anlayışında öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için yapılan tüm uygulamaların kanıt temelli olması, eğitimde güncel eğilimlerin takip edilmesi, üniversitenin eğitim öğretim ve araştırma görevleri arasında ilişki kurulması, öğrencilerin akademik olarak desteklenmesi ve öğretim elemanlarının performansının çeşitli araçlarla

değerlendirilmesi Oxford ve Cambridge Üniversiteleri'nin öğretimde mükemmeliyeti sağlamak üzere yürüttüğü politikalarıdır (TEF, 2020).

Öğrencileri motive etme, derin öğrenmeyi destekleme ve öğrencileri gelecekteki akademik/mesleki başarıları için hazırlamada dinleme, okuma, ezberleme gibi öğretmen merkezli yaklaşımlar yerini uzun zamandır konuyu içselleştirme, problem çözmeye, eleştirel düşünme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır (Arum & Roksa, 2010; Derting & Ebert-May, 2011; Franklin, Sayre & Clark, 2014; Marbach-Ad vd., 2016). Ancak öğretime ilişkin planlı bir eğitim ve eğitim uzmanları ile iletişim eksikliği, zaman kısıtları ve zayıf kurumsal destek sebebiyle öğretim elemanları bu etkili yaklaşımları uygulamada çekimser ya da geri planda kalmaktadır (Wieman, Perkins & Gilbert, 2010). *Öğretim paradigması*; didaktik yöntemler, bilgi transferi, eğitim girdilerinin ölçülmesi üzerine kurulu iken *öğrenme paradigması*; eğitimin amacını öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine keşfetme ve yapılandırma fırsatı sunan eğitim ortamları ve deneyimler sunmak olarak çerçevelendirir ve çıktı temellidir (Barr & Tagg, 1995). Öğretim paradigmasından öğrenme paradigmasına geçiş, öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için kanıt temelli yöntemlerin kullanımını gerektirmektedir. Öğretimden öğrenmeye geçiş henüz tamamlanmamışken öğrenme merkezli eğitim ortamlarından *işbirlikçi öğrenme ortamlarına* geçiş gündeme gelmiştir (Wright, Lohe & Little, 2018).

İşbirlikçi öğrenme paradigması öğrenmenin geliştirilmesi, tasarlanması ve aktarılmasında öğreten, öğrenen ve öğrenme materyali arasında daha demokratik ve karşılıklı bir ilişki oluşturmak için birçok yöntemi kapsamaktadır. Disiplin temelli eğitim araştırmaları ve öğrenme analitiği bu yöntemlere örnek olarak verilebilir. İşbirlikçi öğrenme ortamlarında öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarını desteklemek ve kurumsal girişimleri ilerletmek için farklı disiplinleri, kaynakları ve eğitim bileşenlerini bir araya getirmede bir istasyon görevi görmektedir (Baker, Lunsford & Piper, 2017; Wright vd., 2018). Öğretim ve öğrenme merkezli ile işbirlikçi öğrenme paradigmaları Tablo 20'de karşılaştırılmaktadır.

Tablo 20

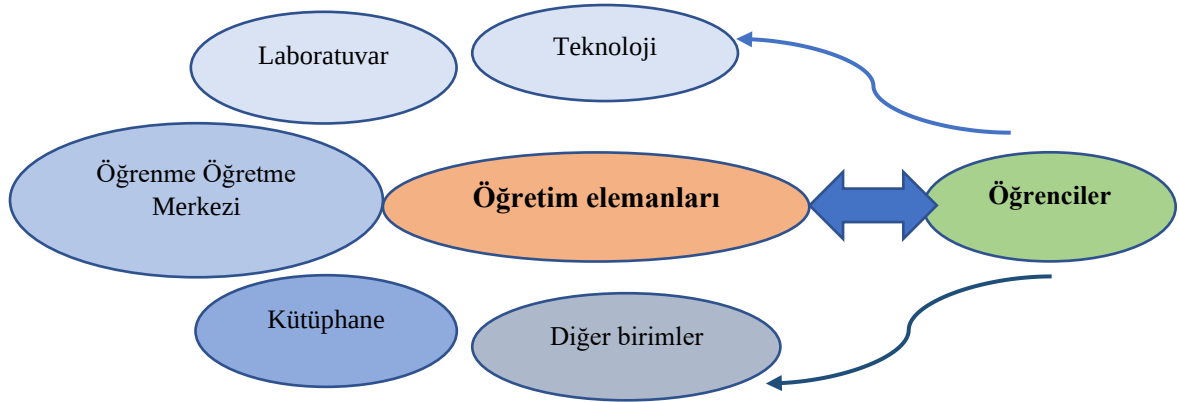
Öğretim Merkezli, Öğrenen Merkezli ve İşbirlikçi Öğrenme Paradigmalarının Karşılaştırılması

Öğretim Merkezli	Öğrenen Merkezli	İşbirlikçi
Öğretim elemanından ne öğrenildiği konusuna odaklanmış bilgi transferi	Öğrencinin kendi öğrenmesini keşfetmesi	Nasıl ve neden öğrenilir konuları hakkında öğrenci ve öğretim elemanları tarafından yürütülen ortak çalışmalar
Kurslar ve programlar	Güçlü öğrenme ortamları	Geleneksel öğrenme ortamlarının yanı sıra sanal ve kampüs alanları dışında öğrenme ortamları
Tüm öğrencileri başarıya ulaştırma	Tüm öğrencileri başarıya ulaştırma	Erişim, çıktı ve öğrenci deneyimini hedefleyen bir öğrenme ekosistemi yaratmak üzere başarı tanımlarını gözden geçirme
Öğretim elemanları, başlıca öğrenme kaynağıdır.	Öğretim elemanları, öğrenme yöntemleri ve ortamlarının tasarımcısıdır.	Öğretim elemanı, öğrenciler ve gerekli diğer paydaşlardan oluşan ekip, öğrenme yöntemleri ve ortamlarının yeniden tasarımcısıdır.
Bağımsız disiplinler ve bölümler	Disiplinlerarası çalışma	Disiplinlerarası ve bütüncül öğrenme yaklaşımlarının karmaşık problemleri çözmede ön şart olması
Öğretici merkezli ve onun kontrolünde öğrenme	Öğrenci merkezli ve onun kontrolünde öğrenme	Öğrenmenin deneyimleme, sorgulama veya problem üzerine kurulması, kontrolün öğretim elemanından öğrencilere kadar farklı paydaşlar tarafından paylaşılması

Kaynak: Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25; Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38–44 kaynakları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

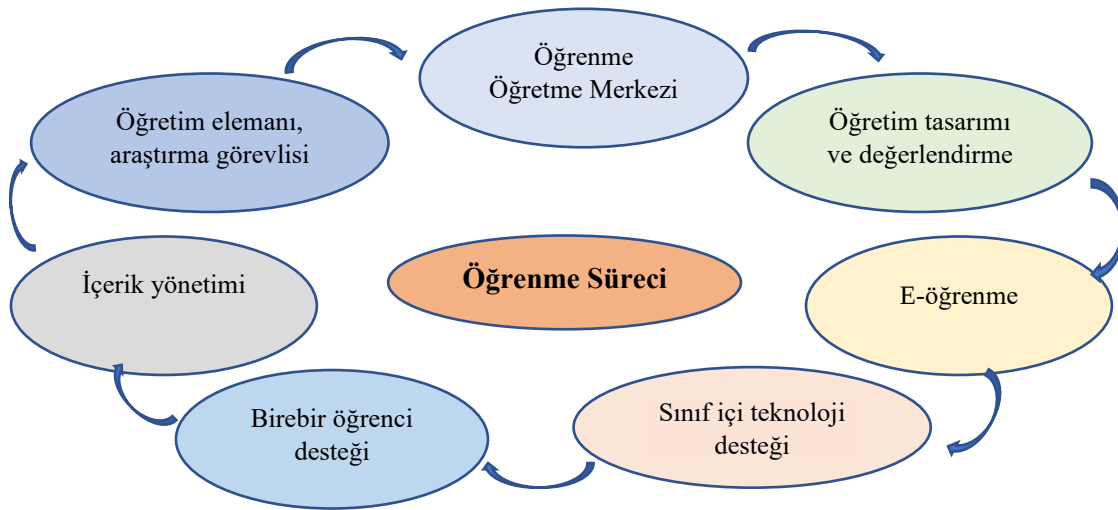
İşbirlikçi öğrenme ortamlarında öğretim programları ve öğretimin kavramsallaştırılması, karar alma, uygulama, inceleme, analiz ve değerlendirme süreçlerinde demokratik ve iş birlikçi bir anlayışla öğrenci katılımı söz konudur. Resmi öğretim programlarına program dışı deneyimler, resmi olmayan öğrenme ve internet kültürünün müdahalesine sıkça rastlanmaktadır (Bass, 2012; Wright vd., 2018).

Genellikle öğretim merkezli öğrenme ortamlarında kullanılan geleneksel ders tasarım modeli Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Geleneksel ders tasarım modeli. Kaynak: Bass, R. (2020). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*, EDUCAUSE Review. <https://eric.ed.gov/?id=EJ965240> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 18’de görüldüğü gibi geleneksel ders tasarım modelinde öğretim elemanı teknoloji, öğrenme öğretme merkezi personeli, kütüphane personeli ve gerekli diğer birimlerden görüş alarak dersi tasarlamaktadır. Derste öğretim elemanı ve öğrenci, öğrencinin bireysel olarak ayrı ayrı teknolojiler, öğrenme öğretme merkezi personeli, kütüphane personeli ve diğer birimlerden yardım alması dışında, yalnızdır. Döngü bu şekilde birbirinden bağımsız olarak tamamlanmaktadır. Şekil 19’da gösterilen takım tabanlı ders tasarım modelinde ise merkezde öğretim elemanı yerine öğrenci ve dersin olduğu görülmektedir. Diğer tüm bileşenler, birbiriyle bağlantılı bir şekilde döngüyü tamamlamaktadır. Bu modelde öğretim elemanı tüm sorumluluğun altına girmekten kurtarılmıştır.



Şekil 19. Takım tabanlı ders tasarım modeli. Kaynak: Bass, R. (2020). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*, EDUCAUSE Review. <https://eric.ed.gov/?id=EJ965240> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Eğitim öğretim faaliyetleri için değişen kalite güvence standartları, genel eğitim ve çekirdek program tartışmaları bir arada değerlendirildiğinde merkezi olmayan öğrenme paradigması ve takım tabanlı ders tasarım modeline geçiş anlamlı görülmektedir (Wright vd., 2018). Öğrenme öğretme merkezi, bu modelde öğretim elemanlarını destekleme ve amaçlanan tasarıma uygun program ve materyallerin geliştirilmesinde önemlidir.

Kaliteli öğrenme çıktıları elde etmek, öğretimin etkili hale getirilmesiyle sağlanmaktadır. Buna ilişkin öğrenme öğretme merkezlerinde üniversite düzeyinde yapılabilecekler şöyle sıralanabilir (ACE, 2017):

1. Öğrenme öğretme merkezlerini kurumun misyon, vizyon ve stratejik amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlaması için ekonomik olarak desteklemek,
2. Kurumsal liderlerin gündeminde etkili öğretimi üst sıralarda tutmak ve öğrenme öğretme merkezlerinin alandaki liderliğini desteklemek,
3. Araştırma görevlilerine yönelik en iyi öğretim uygulamalarını sağlamak amacıyla ulusal gelişim programları düzenlemek,
4. Teşvik edici ve ödüllendirici bir öğretim elemanı gelişim modeli tasarlayarak sürekli profesyonel gelişimi desteklemek,
5. Gelişim fırsatlarından yarı-zamanlı ve sözleşmeli personel dahil olmak üzere tüm öğretim elemanlarının yararlanmasını sağlamak,
6. İşe alma, terfi, kadro verme ve promosyon işlemlerinde öğretim kalitesine öncelik vermek,
7. Profesyonel gelişim ve öğrenci öğrenmesi arasındaki çok boyutlu ve karmaşık ilişkiyi araştırma tabanlı teorik çerçevelerle ortaya koymak,
8. Yetişkin, azınlık mensubu ve engelli öğrenciler gibi farklı gruplara etkili öğretim yapabilmek için öğretim elemanlarını hazırlamak,
9. Öğretim programlarını, öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına cevap verecek ve öğrenme teknolojileri ile uyumlu olacak şekilde hazırlamak.

2.3.3. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyet Alanları

Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetleri, bulundukları yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçları ve stratejik önceliklerine bağlı olarak çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak

öğretim elemanı gelişiminin desteklenmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, öğretim teknolojilerinin kullanımı ve uzaktan öğrenmenin desteklenmesi, iş birliği ve iletişimin desteklenmesi ile sosyal ve kültürel çeşitliliklerin desteklenmesi alanlarında toplanmaktadır.

2.3.3.1. Öğretim Elemanı Gelişiminin Desteklenmesi

Yükseköğretime artan talep, kısıtlı bütçeler ve hesapverebilirlik gereği, akademisyenlik mesleğinin doğasında değişimlere sebep olmuştur. Akademisyenlik mesleği artan yarı-zamanlı çalışma usulü, zayıflayan yeterlilikler, yetersiz maddi imkanlar, profesörlüğün bürokratikleştirilmesi ve küresel akademik pazar gibi etkenlerden dolayı baskı altındadır. Hiçbir yükseköğretim kurumu iyi niteliklerle donatılmış ve adanmış öğretim elemanları olmadan başarıya ulaşamaz. Ne etkileyici bir kampüs ne de inovatif bir eğitim programı kaliteli profesörler olmadan iyi sonuçlar doğurur (Kalaycı, 2008a, 2009; UNESCO, 2009).

EDUCAUSE Öğrenme Girişimi, Birleşik Devletler yükseköğretim camiasında 1400'den fazla katılımcı tarafından belirlenen 2019 yılı öğrenme ve öğretmeye ilişkin anahtar konuları aşağıdaki gibi listelemektedir (EDUCAUSE, 2019):

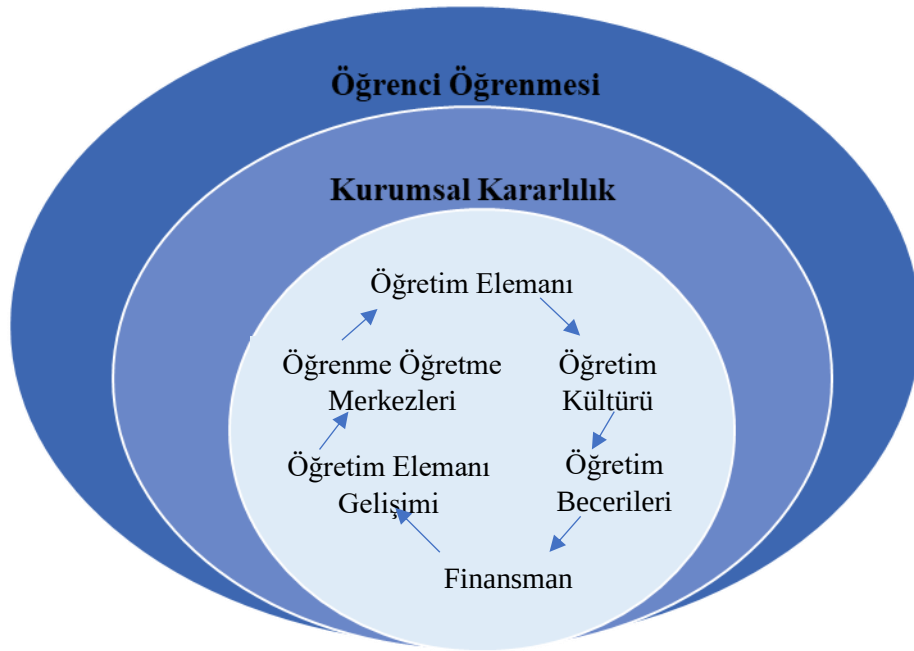
1. Öğretim elemanı gelişimi ve katılımı,
2. Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme,
3. Öğretim ve öğrenme deneyimi tasarımı,
4. Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı,
5. Öğrenme için erişilebilirlik ve küresel tasarım,
6. Öğrenmenin değerlendirilmesi için beceriler ve yeni yöntemler,
7. Öğrenme analitiği,
8. Açık öğretim,
9. Öğrenme ve öğretimde inovasyonların değerlendirilmesi,
10. Öğrenme ve eğitimcinin dönüşümü,
11. Uyarlanabilir öğrenme ve öğretme,
12. Öğrenme atölyeleri dahil öğrenme alanları,
13. Mikro-akreditasyon ve dijital markalama,

14. Dijital öğrenme mimarlığı,

15. Öğrenci başarısı için birleştirilmiş planlama ve danışma.

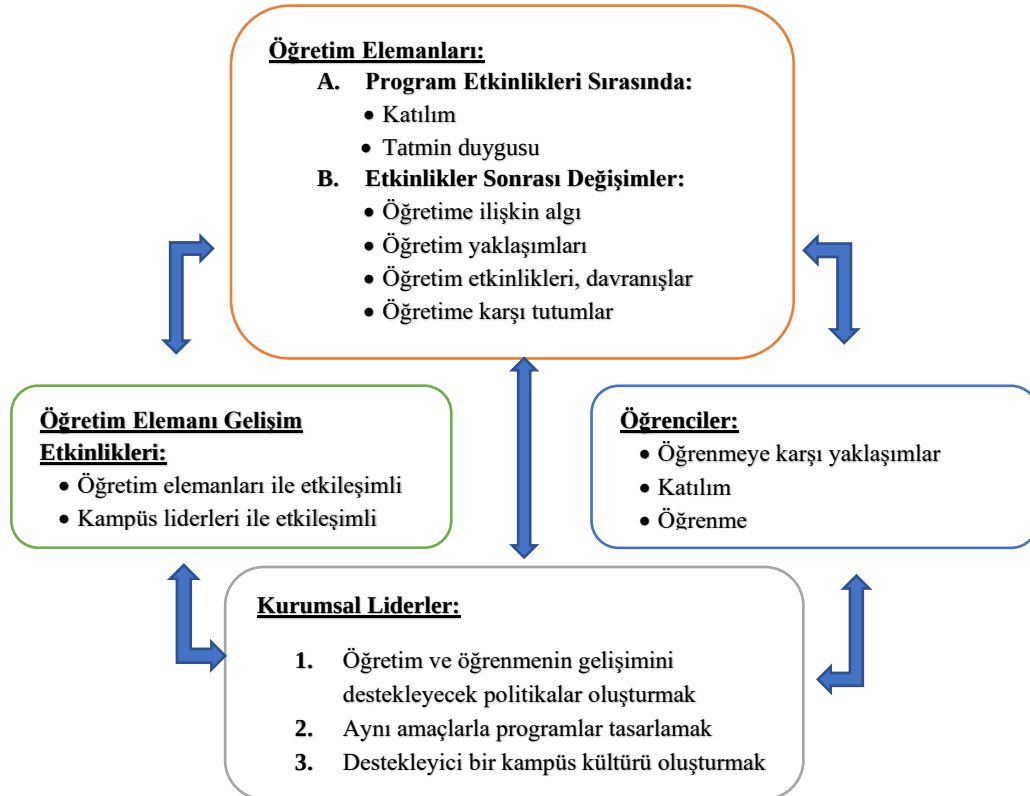
EDUCAUSE Öğrenme Girişimi 2019 yılı öğrenme ve öğretmeye ilişkin anahtar konuların ilişkin listenin ilk sırasında öğretim elemanı gelişimi ve katılımı yer almaktadır. Girişimin 2011- 2019 yılları arasında hazırladığı yükseköğretimde öğrenme ve öğretmeye ilişkin anahtar konu listelerinde öğretim elemanı gelişim ve katılım konusunun sıklıkla ilk sırada veya ilk beş sıra içinde olması dikkat çekicidir. Girişime göre yükseköğretimin değişen bağlamına ayak uydurmak için en önemli element tartışmasız olarak öğretim elemanlarıdır (EDUCAUSE, 2019). Öğretim elemanı gelişimi başta olmak üzere diğer tüm alanlara ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları ve faaliyet alanları arasında yer almaktadır.

Öğretim kalitesi ve öğrenci başarısıyla doğrudan bağlantılı, kampüsün öğretim kalitesini değiştirecek etkiye sahip öğretim elemanı gelişiminin kendine has bir ekolojisi vardır. Bu sistem öğretim kültürü, öğretim becerileri, öğrenme öğretme merkezleri ve kurumsal finansmanı içermektedir. Sistemde, öğretim elemanı gelişiminin öğretim kalitesi ve öğrenme ile ilişkisi Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğretim elemanı gelişiminin öğretim kalitesi ve öğrenme ile ilişkisi. Kaynak: ACE. (2017). *Institutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development*. <https://www.acenet.edu/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching-Excellence.pdf> sayfasından erişilmiştir. Bu kaynak temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Yükseköğretimde özellikle öğrenme öğretme ve araştırma alanlarında öğretim elemanlarının gelişiminin sağlanmasına yönelik bireysel faaliyetlerden öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütülen planlı faaliyetlere kadar çok çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Alsowat, 2016; Lancaster vd., 2014). Merkezlerin öğretim elemanı gelişimine yönelik yükseköğretimin tüm paydaşlarını dahil ettiği programlarının olası genel çerçevesi ve amaçları Şekil 21’de gösterilmiştir.



Şekil 21. Öğretim elemanı gelişim programlarının olası genel çerçevesi ve amaçları. Kaynak: Kamel, A.M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral Science*, 3, 61-69 kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Wright (2002) öğretim elemanı gelişim modellerini (1) öğretim elemanı gelişiminin bir akademik birim ya da ofis bünyesinde yürütüldüğü modeller, (2) bağımsız, kapsamlı ve kampüs geneli merkezler, (3) teknoloji gibi özel ve dar alanlara odaklanan merkezler, (4) çoklu kampüs merkezlerine hizmet veren sistemler veya konsorsiyumlar olmak üzere dört türde sınıflandırmıştır. Öğrenme öğretme merkezleri bağımsız, kapsamlı ve kampüs geneli gelişim hizmeti sağlayan bir modeldir (University of New York, 2011).

Yükseköğretim kurumları kanıt temelli ve öğrenen merkezli öğretim yaklaşımları benimsedikçe öğretim görevinin merkezindeki öğretim elemanlarının yeni ve alışık

olmadıkları yöntem ve teknikler konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretim elemanları, yeni yöntemler ve teknolojiler konusunda bilgilendirilmenin yanı sıra bu yeni öğrenme ortamlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği ve öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda desteklenmelidirler (Erginer & Dursun, 2005; Marbach-Ad vd., 2016). Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanı gelişimine yönelik temel faaliyetleri Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Öğrenme öğretme merkezlerinin profesyonel gelişime yönelik faaliyetleri. Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 22’de görüldüğü gibi çeşitli gelişim programları kampüste öğretimle ilgilenen tüm öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine yönelik olarak öğrenme öğretme merkezleri tarafından sunulmaktadır. Bu programlar öğrenme ve öğretme çalışma atölyeleri, misafir öğretim elemanı/ uzman ziyaretleri ve kampüs dışı öğrenme öğretme gelişim etkinliklerine katılım için finansman desteği olarak sıralanabilir (ACE, 2017; Cook, 2011).

Göreve yeni başlayan öğretim elemanı uyum programları, öğretim pozisyonuna yeni girmiş farklı uzmanlık ve deneyim alanlarından muhtemelen eğitimci rolüne çok hazırlıklı olmayan ve mesleğe yeni başlayan öğretim elemanları için tasarlanmaktadır (Marbach-Ad vd., 2016). Göreve başlangıç çalışma atölyeleri, görev başlangıç paketi, çalıştay ve seminerler, bireysel danışmalar ve öğretim elemanı toplulukları uyum programlarında yer alan faaliyetlerdendir.

Öğretim elemanları ile bireysel danışma, bireysel ihtiyaçlara yöneliktir. Yüksek oranda kişiselleştirilmiş ve gizlilik esaslı bu destek, öğretim elemanlarına yapmak istedikleri

değişikliklerde karşılaştıkları engelleri aşmada yardımcı olmaktadır (Lancaster vd., 2017; Marbach-Ad vd., 2016).

Öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarının öğretim programları güncelleme, inovatif öğretim teknolojilerini uyarlama gibi bir dizi faaliyetlerin yürütüldüğü öğrenme topluluklarına katılımını desteklemektedir. Bu topluluklar öğretim elemanları arasında iş birliği, iletişim ve paylaşımı artırmaktadır (Alsowat, 2016; Cook, 2011; Forgie vd., 2018; Marbach-Ad, 2016; Zinn, 2009).

Öğretim elemanlarının birçoğunun öğretim yerine araştırma alanında deneyime sahip olmasından dolayı yükseköğretim kurumlarının, özellikle de araştırma ağırlıklı olan üniversitelerin, eğitim öğretim görevinin kalitesinin sağlanması ve sürdürülmesinde karşılaştığı sorunlar, öğrenme ve öğretme merkezleri ile aşılmaktadır. Zaman içinde yaşanan gelişim ve mesleki olgunluğun öğretim elemanları üzerindeki olumlu etkisi ve bunların ortaya çıkması için planlı destek sistemlerinin gerekliliğinden yola çıkılarak kurulan öğrenme öğretme merkezleri, öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenmeye ilişkin bilgilerin aktarılmasında doğrudan öğretim elemanları ile birlikte çalışma ilkesine dayandığından katılımcılık, iletişim ve iş birliğini de desteklemektedir.

2.3.3.2. Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Eğitim programları içinde bulunan toplum ve kültür ile hizmet edilen nüfusun ihtiyaçları/beklentilerini karşılamayı amaçlamaktadır (Demirel, 2015; Ertürk, 2013). Bu nedenle, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine yükseköğretimin tüm paydaşlarının katılımının sağlanması önemlidir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2014; Kalaycı, 2009; Wolf & Hughes, 2007). Yükseköğretim kurumları, öğrencilerin başarılı olabilmesi için gereken bilgi, beceri, bağlantı ve değerleri geliştirmek için uyguladıkları çeşitli yaklaşımlarla öğretimde mükemmeliyeti hedeflemektedir. Bu hedef öğrencilerin problemlere daha geniş bir açıdan bakması, disiplinlerarası çalışması ve iş birliği yapmasını sağlayan eğitim programları geliştirmeyi gerektirmektedir (ACE, 2017; Güçeri, 2019; Kamel, 2016).

Öğrenme ve öğretmenin planlanması, öğretim elemanlarının başlıca görevlerindendir. Eğitim programı ve eğitim programı tasarımının nasıl kavramlaştırıldığı, bu kavramların öğretim ve öğrenme algısı üzerindeki etkisinden dolayı önemlidir (Stefani, 2009). Üniversitelerde öğretim kalitesinin artırılması amacıyla faaliyet gösteren öğrenme öğretme

merkezlerinin, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretim elemanlarını desteklemesi, öğrenciler başta olmak üzere yükseköğretimin diğer paydaşlarının da program geliştirme süreçlerine katılımını sağlaması önemlidir.

Cook, Meizlish ve Wright (2011) öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programları üzerindeki etkilerini gösteren sınırlı sayıdaki araştırmanın, konuyu yüzeysel olarak ele aldığını ifade etmektedir, ancak program tasarımı ve değerlendirmesi sürecinde öğretim elemanları ve yöneticilerle iş birliği önemlidir (Hutchings, 2010; Sorcinelli & Stanley, 2016). Diamond (2011) merkezlerin eğitim programlarının geliştirilmesindeki yenilikçi rolünü vurgulamaktadır.

Cook vd. (2011), öğretim elemanlarının öğretimini yaptıkları derslerin programlarını içgüdüsel olarak sahiplendikleri için programda değişiklik yapmayı gereksiz bulduklarını, ayrıca program değerlendirmesi ve güncellemesi faaliyetlerinin kendilerine fazladan yük olarak gördüklerini belirtmiştir. Durum böyle iken öğrenme öğretme merkezlerinin işlerini çok iyi yapması gerekmektedir (Cook vd., 2011). Öğrenme öğretme merkezlerinin program tasarımı ve değerlendirmesindeki önemli görevleri;

1. Öğretim elemanlarının sürece katılımını teşvik etmek,
2. Öğrenci öğrenme çıktıları hakkında bilgi toplanması ve düzenlenmesine yardımcı olmak,
3. Zihninde öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili sorular olan öğretim elemanlarına yardımcı olmak olarak belirlenmiştir, ancak öğrenme öğretme merkezlerinin program geliştirme ve değerlendirmesine katılımı oldukça karmaşık ve içinden çıkılması zor bir durumdur. Alınacak önlemler, program değerlendirme ve güncelleme sürecinin tüm aşamalarında ortaya çıkabilecek sorunlar çözümünde etkili olacaktır (Cook vd., 2011).

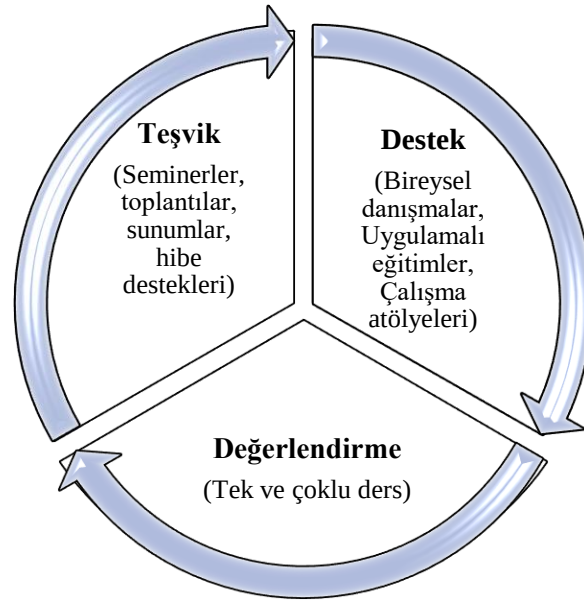
Yükseköğretimde toplum ve iş dünyası tarafından beklenen yeterliliklere sahip mezunların yetiştirilmesinde önemli bir role sahip eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütülen faaliyetler, üniversitenin görevlerinin niteliğinin geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasına katkı sağlamaktadır.

2.3.3.3. Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı ve Uzaktan Öğrenmenin Desteklenmesi

Dünya çapında daha geniş kitlelerin yükseköğretime erişimini daha ucuz maliyetle karşılamak ve bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenmeye katkılarından yararlanmak amacıyla teknoloji araçlarının öğretimde kullanılması yaygınlaşmıştır (ACE, 2017; UNESCO, 2009). Yükseköğretim kurumlarındaki teknoloji bölümleri veya öğrenme öğretme merkezleri de öğretim elemanlarına teknolojik araçlar sağlamak ve bu araçların öğretimle birleştirilmesinedestek vermek zorunda kalmıştır (Zhu, Kaplan & Dershimer, 2011). Birçok üniversitede öğretime elemanları teknik becerileri yüz yüze etkinliklerle uzmanlar tarafından verilen eğitimlerde öğrenmektedir, ancak bu eğitimlerde teknolojilerin öğretimle birleştirilmesine yönelik eğitim bilimi yaklaşımı bulunmamaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının teknolojinin etkili kullanımı üzerinde düşünmelerini sağlayarak ve öğretim sürecinde en iyi sonuçları veren teknoloji uygulamalarını yaygınlaştırarak öğrenme öğretme merkezleri tarafından doldurulması gereken bir boşluktur (Education Advisory Board, 2012; Güçeri, 2019; Marbach- Ad vd., 2016; Zinn, 2009).

Öğretim elemanlarının teknolojiyle öğretimi birleştiren öğretim inovasyonlarına karşı tutumları farklılaşmaktadır. Rogers'ın (2003) inovasyon modeli, öğretim elemanlarını (1) inovasyoncular, (2) erken adapte olanlar, (3) geç adapte olanlar ve (4) umursamayanlar olmak üzere dört gruba ayırmaktadır (Kuhlenschmidt, 2011). Teknolojiye yönelik bu farklı inanç ve beceri seviyeleri, öğretim elemanlarının teknolojiye alışma süreçleri ve sürelerinde de farklılaşmaya neden olmaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin, öğretim elemanlarının her tür ve seviyede teknolojiyi etkili kullanmasını sağlaması ve kampüs geneli teknoloji uygulamalarını teknoloji teşviki, destek ve değerlendirme odaklı bir anlayışla dönüştürmesi Şekil 23'te gösterilmiştir.



Şekil 23. Öğretimde etkili teknoloji entegrasyonu çerçevesi. Kaynak: Zhu, E. Kaplan, M., & Dersheimer, C. (2011). Engaging faculty in effective use of instructional technology. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing The Culture of Teaching on Campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 151-166). USA: Stylus Publishing kaynağı temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Şekil 23'te gösterilen çerçeveden farklı olarak birçok öğretim elemanı ve araştırma görevlisi, öğretim teknolojilerinin eğitim sürecine katkılarından haberdar olmadıkları veya öğrenmeyi geliştirmek teknolojiyle öğretimi nasıl birleştirecekleri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu için teknoloji kullanımından kaçındıklarını ifade etmektedir (ACE, 2017). Bu engelleri aşmak için öğrenme öğretme merkezleri tarafından düzenlenecek teşvik ve destek faaliyetleri önemlidir. Merkezin teknoloji kullanımının değerlendirmesine yaklaşımı ise öğretim değerinin ve teknoloji kullanımının öğretim ve öğrenmeyi ne kadar geliştirdiğinin ortaya konulmasıdır (ACE, 2017; Yanez vd., 2019; Zhu vd, 2011).

Eğitim öğretim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi amacıyla kullanılan teknoloji, çağın şartlarında eğitim ortamlarında bir zorunluluktur (Bilgiç & Tüzün, 2015; Gürer, Yavuzalp & Tekinarslan, 2016; Önal & Çakır, 2015; Türel, Akgün, Aydın & Yaratın, 2020). 2019 yılı sonunda tüm dünyada hemen hemen tüm alanlarda insan hareketini sınırlayan Coronavirus (Covid-19) salgını, 194 ülkede yükseköğretim dahil tüm eğitim kademelerinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesiyle olumsuz etkisini oldukça hissettirdiği eğitim alanında, birçok teknolojik aracı eğitim ortamlarında zorunlu hale getirmiştir. Dünya ülkeleriyle eş zamanlı olmak üzere Türkiye'de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretim kurumlarında sahip olunan dijital olanaklarla uzaktan eğitime geçilmiş, dijital ortamlarda yapılacak eğitim

öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerinin temel ilkeleri belirlenmiştir (TEDMEM, 2020; YÖKAK, 2020). Öğretim elemanlarının uzaktan öğretime ilişkin bilgi, teknoloji, içerik, pedagoji ve ölçme değerlendirme alanlarındaki hazırbulunuşluğu, bu dönemde birçok belirsizliğin yaşandığı yükseköğretimde eğitim öğretimde niteliği olumlu yönde etkilemiş, konuya ilişkin deneyim sahibi öğrenme öğretme merkezleri alana katkı sağlamıştır (BAGEM, 2020; BÖGEM, 2020; BTLSC, 2020; Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach, 2020).

2.3.3.4. İş Birliği ve İletişimin Desteklenmesi

Yükseköğretim sistemlerinde örgütsel yapılanma bağlamında karmaşık özelliklere sahip akademik ortamlar, etkili iletişim kanalları ve iş birliği ortamları ile zenginleşmektedir (Ölçer & Koçer, 2015). Eğitim öğretim süreçlerinin etkililiğini artırmada ortak amaçlar belirlenmesi ve bu amcaların gerçekleştirilmesine yönelik olarak göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, disiplinlerarası eğitim araştırmalarının yürütülmesi, araştırma sonuçlarının paylaşılması ve yaygınlaştırılması önemlidir (Bilgiç & Tüzün, 2015; Ölçer & Koçer, 2015). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının gelişimine yönelik faaliyetlerin yanı sıra bir öğrenme öğretme merkezi, geniş bir perspektifle kurumsal konular ve kurumların kültürünü şekillendiren paydaşlarla ilişkili olmak durumundadır (Cook & Meizlish, 2011). Bu gereklilik, ilişkilerin oluşturulduğu ortamların takip edilmesi ve ilişki geliştirilmesini gerektirmektedir.

Merkezlerin yürüttüğü faaliyetlerin etkisi (1) merkezi kurumun tüm paydaşları için fark edilebilir hale getirmek, (2) bu paydaşlara merkezin hizmetlerini kullanmalarını sağlayacak girişim ve fırsatlar sunmak, (3) onların ihtiyaçlarını karşılamak olmak üzere üç etkinliğe bağlıdır. Bu ilke merkezlerin öğretim elemanı gelişimi, öğretim alanında gelişim ve kurumsal gelişim alanlarında yürüttüğü tüm faaliyetler için uygulanabilir (Cook & Meizlish, 2011).

Öğrenme öğretme merkezlerinin sadece kurum içinde değil tüm yükseköğretim topluluğuyla faaliyetleri ve etkilerini paylaşması, görünür hale getirmesi, iş birliği ve iletişim kanalları oluşturması gerekmektedir (Atkins vd., 2015). Öğretim elemanları, başarılarının bilinirliğinin artırılması ve uygulamalarının yaygınlaştırılmasına değer vermektedir. Öğrenme öğretme merkezlerinin kaliteli öğretim elemanları ve öğretim uygulamalarını, mükemmeliyet/ inovasyon ödülleri ve yarışmalar gibi organizasyonlar aracılığıyla yükseköğretim camiasıyla paylaşması, öğretimin etkililiğinin artırılması için bir motivasyon

kaynağı olabilmektedir (Atkins vd., 2015; Cook & Meizlish, 2011; Education Advisory Board, 2012; Kamel, 2016; Martin, 2016).

2.3.3.5. Sosyal ve Kültürel Çeşitliliklerin Desteklenmesi

Bir öğrenme öğretme merkezinin görev ve sorumlulukları farklılıklara saygıya yönelik tüm girişimleri kapsamamaktadır, ancak merkezler yine de bu alana çok fazla katkı sağlayabilmektedir. Merkezlerin konuya ilişkin bilgi ve öngörüsü akademinin entelektüel zenginliği ile birleştiğinde iyi örnekler sınıftan kampüse, oradan da dış dünyaya yayılmaktadır (Bierwert, 2011).

Üniversite içinde merkezler farklılıklara ilişkin çalışmaları iki boyutta yürütmektedir. Birinci boyut, insanların farklılıklarının diğer insanlara kattığı değer vurgulanarak kampüs topluluklarında temsil edilen sosyal çevrelerin artırılması ile farklılıkları desteklemeyi amaçlamaktadır. İkinci boyut, yükseköğretime erişim ve başarıda eşit fırsatları içeren sosyal adaleti sağlamayı amaçlamaktadır. Merkezler; kültürel çeşitliliği eğitim programlarına yerleştirerek, tüm öğrenci ve öğretim elemanlarının üniversiteye giriş ve terfisini teşvik ederek, çok kültürlü eğitim içerikleri kullananlara destek vererek ve kampüste birlikler oluşmasını sağlayarak bu iki boyutu öğretim elemanları, araştırma görevlileri, yöneticiler ve diğer personel olmak üzere üniversitenin tüm aktörleri için desteklemektedir (ACE, 2017; Bierwert, 2011; Santa Cruz, 2017; UNESCO, 2009).

2.3.4. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Etkililiğinin Veriye/ Kanıta Dayalı Olarak Değerlendirilmesi

Öğrenme öğretme merkezleri kapsamlı birçok faaliyet yürütmekle birlikte bu faaliyetlerin etkileri ve hitap ettikleri kitlelerin ihtiyaçlarını belirlemek için öncesi ve sonrası anketler, gözlemler, mülakatlar, öğrenci dönütler gibi çoklu değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanarak izleme ve değerlendirme yapmaktadır (ACE, 2017; Cook, 2011; Güçeri, 2019; Schuman vd., 2013). İzleme sonuçları etkinliklerin planlanması, hedef kitleler üzerinde inandırıcılık oluşturulması, kanıt temelli öğretim yaklaşımlar ve etkili mesleki gelişim programları literatürüne katkı sağlamak için kullanılmaktadır. İzleme ve değerlendirme faaliyetleri zaman ve çaba gerektirse de öğrenme öğretme merkezlerinin başarısı için önem taşımaktadır (Marbach-Ad, 2016). Ayrıca bu faaliyetler yükseköğretimde yaşanan bütçe

kısıtlamaları karşısında merkezlerin etkililiğini ispatlaması açısından da önemlidir (Cook, 2011; Smith & Gradbary- Amyot, 2014).

Merkezler periyodik olarak faaliyetlerinden dolayı ya da doğrudan etkilenen üç temel hedef kitlesinden dönüt alırlar. Bunlar öğretim elemanları, araştırma görevlileri ve öğrencilerdir. Bu dönütlerin analizi, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri ile öğretim uygulamalarının etkilerine ilişkin veri sağlamaktadır. Böylelikle merkezlerin hangi gelişim alanlarına yönelmesi gerektiği ortaya çıkarılmış olmaktadır (Marbach-Ad, Schafer & Thompson, 2012; Marbach-Ad, 2016).

Sorcinelli ve Stanley (2011) öğrenme öğretme merkezlerinin değerlendirmesinde ihtiyaç analizi, etkinliklerin sürekli değerlendirmesi ile öğretim elemanları, bölümler ve tüm üniversite üzerindeki etkinin kanıtı olmak üzere üç bileşen tanımlamıştır. Niteliksel ve niceliksel çoklu veri kaynakları ile etkinlik sonu anketleri, odak gruplar ve görüşmeler, öğretim elemanı gelişiminin sonucu olarak pedagojik, öğretim programı ve başarı değerlendirme alanlarında yaşanan değişimlere ilişkin katılımcı hikayeleri gibi çoklu veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (City University of New York, 2011).

Sorcinelli (2002) öğrenme öğretme merkezi oluşturma ve devamlılığını sağlamada en yararlı etkinliğin yönlendirici prensipler, açık hedefler ve değerlendirme süreçleri geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Danışmalar, hibe destek programları, öğrenme birlikleri, çalışma atölyeleri, amaçlar ve bütçe karşılıkları gibi merkez faaliyet alanlarının tek tek değerlendirilmesine ek olarak merkezin tüm faaliyetlerinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği de görülmektedir (Cook, 2011). Bütüncül yaklaşımla yapılan değerlendirmede kullanılan, odaklanılan alanlar ve kullanılan ölçme araçları ile örnekleri içeren matris Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Alanlar ve Ölçme Araçları

Öğrenme Öğretme Merkezi Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi							
Ölçme araçları Alanlar	Etkinlik katılımları ve merkez personelinden faaliyet raporları	Web sitesini ziyaret sayısı	Hızlı dönüt anketleri	Bitiş mailleri ve çevrimiçi anketler	Katılımcı raporları ve hikayeler	Görüşme ve odak gruplar	Öğretme çıktılarının ölçülmesi
Merkez kaç kişiye (yönetim/ öğretim personeli, öğrenci) hizmet vermektedir?	X (Nicel veriler)	X (Kampüs içi ve dışı tıklanma)					
Katılımcılar hizmetleri ne kadar değerli ve faydalı bulmaktadır?			X (Çalışma atölyeleri sonunda genel değerlendirme)	X (Geniş katılımlı etkinlikler sonunda genel değerlendirme)	X (Mail ve diyaloglar)	X (Herhangi bir program katılımcıları)	
Öğretim personeli merkez hizmetleri sonucunda ne değişiklikler yaptıklarını/ yapacaklarını belirttiler?			X (Etkinliklerden öğrenilen ve öğretim sürecine yansıtılacaklar)	X (Öğrenci dönem ortası dönütlerinden sonra derslerde yapılan değişiklikler)	X (Proje raporları)	X (Etkinlik ve programlardan kaynaklanan değişiklikler)	X (Farklı dönüt araçlarının öğrenci oyları üzerindeki etkisini belirleme)
Merkezin uzun dönemde katılımcı tutum ve davranışlarına etkisi ne oldu?				X (Araştırma görevlilerine yönelik programların etkileri)	X (Teknolojiyle öğretimin etkileri)	X (Forum katılımcıları ile görüşmeler)	
Üniversite genelinde hangi ihtiyaçlar mevcuttur?				X (Gelecekteki öğretim elemanlarının ihtiyaçları)	X (Yeni etkinlik önerileri)	X (Temel ihtiyaç analizleri)	

Kaynak: Finelli, C., Pinder- Grover, T., & Wright, M. (2011). Consultations on teaching: using student feedback for instructional improvement. C. Cook & M. Kaplan (Ed), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 65-80). USA: Stylus Publishing; Marbach-Ad, G., Egan, L.C., & Thompson, K.V. (2016). A disciplinary teaching and learning center: Applying pedagogical content knowledge to faculty development. G.C. Weaver, W.D Burgess, A.L. Childress & L. Slakey (Ed.), *Transforming institutions* içinde (s. 297-311). Indiana: Purdue Press kaynakları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, etkinliklerin faaliyetleri ve hedeflere ulaşma seviyesinin belirlenmesi gibi merkez içi amaçlarla kullanılabildiği gibi merkezin faaliyetlerinin görünürlüğünü ve etkisini paydaşlarına kanıtlama gibi merkez dışı amaçlarla da kullanılmaktadır (Finelli, Pinder- Grower & Wright, 2011).

Merkezlerin çok çeşitli faaliyetler yürütmesinden dolayı genel olarak etkililiğini ölçmek için bir kriterler seti belirlemenin zor olmasına (Gosling, 2008; Palmer vd, 2010) rağmen merkezlerin başarısının temel anahtarı kendisine verilen görevleri yerine getirmek için doğru ve uygun kaynakları kullanmalarındır.

2.3.5. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Geleceği: Fırsatlar ve Tehditler

Lieberman'a (2018) göre öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarına yeni yöntemler ve teknolojileri tanıtmaktan çeşitli yaklaşımlar, araçlar ve yöntemlerle öğretim becerilerini geliştirmelerine destek vermeye doğru bir geçiş süreci içindedir. Pedagojik inovasyon için bir istasyon görevi üstlenen merkezler, dijital teknolojilere bağımlı olmamakla birlikte onlardan etkilenmektedir. Öğretim elemanlarına yeni öğretim yaklaşımları üzerinde düşünme ve onları uygulama fırsatları sunmaktadır. Yükseköğretim kurumları merkezleri, tüm kampüsü kapsayan stratejileri yaymak ve öğrenciler için öğrenme deneyimlerini geliştirecek projeleri üretmek ve kabul ettirmek üzere konumlandırırmaktadır (Lieberman, 2018; Samford University, 2017; Xiamen University, 2017).

Birçok öğrenme öğretme merkezi, daha önce tek başına faaliyet gösteren bağımsız birimlerin bir araya gelmiş halidir. Üniversitenin kurumsal misyonuna bağlılık ve diğer fakülte/ bölüm/ birimlerle sıkı ilişkiler ve iş birliği merkezlerin etkili işleyişinde önemlidir (Little, 2014). Brown Üniversitesi Sheridan Öğretim ve Öğrenme Merkezi direktörü Mary Wright, merkezlerin kampüs geneli tartışmalara zemin oluşturduğunu ve teknolojik gelişmeler etrafında üniversitede dönüşümü başlatan bir aktör haline geldiğini belirtmektedir (Lieberman, 2018).

Kamel'a (2016) göre kuruluşundan bu yana birçok öğrenme öğretme merkezinin odağı değişmiştir ya da önceden bağımsız olarak faaliyet gösteren birden fazla birimin görevleri merkezin çatısı altında birleştirilmiştir. Merkezler, uyum sağlama ve esneklik özellikleri sayesinde öğretim elemanları için sürekli değişen öğrenme ve öğretme önceliklerine de ayak uydurabilmektedir.

Lieberman (2005) yükseköğretim sistemlerindeki değişimler ve öğrenmenin doğasına ilişkin bilimsel keşifler sonucunda öğrenme öğretme merkezleri (1) merkezi olmayan öğrenme anlayışı, (2) merkez, öğretim elemanları ve üniversite yöneticileri arasında daha fazla güven, (3) kampüsün tüm birimleriyle daha çok iletişim ve iş birliği, (4) daha yoğun bilgi akışı, (5) yeni eğilimler ve teknolojiler doğrultusunda öğretim elemanı ve personel gelişimi ve eğitimi yaklaşımlarını benimsemeye başlamıştır.

Öğrenme ve öğretme merkezleri için temel ilkeler, kurumsal amaç ve önceliklere cevap vermek, öğretim elemanları ve akademik birimlerle iş birliği halinde çalışmak ve kendi eğitim öğretim amaçları tarafından yönlendirilmektir. Bu cevap verme bir reaksiyon göstermekten ziyade stratejik girişimlerin nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin liderlik ve inovasyon sergilemektir (Wright vd., 2018; Wright, Wiley, Von Gent & Huerta 2020).

Forgie vd. (2018) merkezlerin nasıl görüldüğü ve nasıl işlediğinin zamanla değiştiğini iddia etmektedir. Merkezlerin başarısının kurumsal kültür ile öğretim elemanları ve yöneticilerin ihtiyaçlarına ne derece cevap verebildiğine bağlı olduğu için merkezlerin çalışmalarının kurumsal bağlamda kalması gerekmektedir. Kurumsal önceliklerle uyum ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına verilen cevap merkezlere faaliyetlerini tasarlama ve planlama serbestliği sağlayacaktır. Yükseköğretimdeki değişimler, merkezlerin odak noktasını hizmet noktasından liderlik noktasına taşımıştır (Bates, 2015; Gibbs, 2013).

Öğrenme öğretme merkezlerinin direktörlerine karşılaştıkları sorunlar ve tehditler sorulduğunda daha fazla personel istihdam etme ve bütçe ihtiyacı en çok tekrarlanan cevapların başında gelmektedir. Merkezlerin işini zorlaştıran etmenler dört başlıkta toplanmaktadır (Lieberman, 2018).

1. Görev kayması: Merkezlerin faaliyetleri ve kendilerine desteklerinden yararlanan öğretim elemanları, merkezlerin çalışma alanı kapsamında olup olmadığına bakmaksızın çok fazla sorun ve konu ile ilgili merkezlere başvurmaktadır.
2. Gelişimi engelleyen mevcut anlayıştan vazgeçememe: Öğrenme öğretme merkezlerinin genel olarak öğretim becerileri zayıf öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine destek verdiği fikrinden vazgeçilerek merkezlerin öğretim elemanlarının iyi ve kaliteli öğretim tanımlarını geliştirmek amacı ön plana çıkarılmalıdır.
3. Uzmanlaşma ve çeşitlilik: Merkezler özellikli bazı alanlarda eğitim vermek üzere uzman ya da program düzenlemek için yeterli katılımcı bulamama, bazı deneysel yeni çalışmalar için gerekli bütçeyi temin edememe gibi sorunlar yaşamaktadır.

4. Öğretim elemanı direnci: Öğretim elemanlarının bazı alışkanlıklarının değişmesi gerektiğine olan inancının içinde bulunulan çağda, olduğunun en üst seviyesinde olmasına rağmen yeni gerçeklerin kabul edilmesi çok yavaş bazen de imkânsız olabilmektedir.

Palmer vd. (2010) başarı ve mükemmeliyet odaklı öğrenme öğretme merkezlerinin karşılaştığı sorunları; merkezlerin görevleri ve etkinlikleri hakkında oluşmuş ön yargılar, üniversitenin araştırma görevinin eğitim öğretim görevinden daha çok önemsenmesi ve öğretim elemanlarının yaşadığı zaman darlığı baskısı olarak belirlemiştir.

Forgie vd. (2018) öğrenme öğretme merkezlerinde karşılaşılan sorun alanlarını (1) araştırma ve eğitim öğretim görevi arasındaki kopukluk, (2) öğretimle ilgili personelin merkezin faaliyetlerinin katılımını sağlama (City University of New York, 2011), (3) kurum içinde merkezlerin görünürlüğü ve bilinirliği, (4) bütçe belirsizliği ve kısıtlamaları olarak sıralamaktadır.

Michigan Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Araştırmaları Merkezi Direktörü Matthew Kaplan, merkezin gelişiminin bir boşluktan ziyade öğrenci kitlesinin gücündeki değişim tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin üniversiteden diploma elde etmek dışında kaliteli eğitim beklentisi, ki bu merkezlerin temel görevidir, merkezlerin yükseköğretim yarışındaki yerini sağlamlaştırmaktadır (Martin, 2016; O’Grady, 2018; Wright, Horii, Felten, Sorcinelli & Kaplan, 2018).

Frerichs vd. (2016) yapılarında değişikliğe ve dönüşüme gitmek isteyen merkezler için birtakım öneriler belirlemiştir.

1. Bünyesinde bulunan yükseköğretim kurumu, misyonu ve bu misyonu gerçekleştirmede yaşanan temel sorunları tespit etmek amacıyla kapsayıcı bir bakış açısıyla analiz edilmeli ve merkezin misyonu kurumun misyonuyla uyumlu hale getirilmelidir (Singer, 2002).
2. Merkezin çalışma alanında bir sorun tespit edildiğinde problemle ilgili diğer aktörler ve iş birliği yapılabilecekler tanımlanmalıdır. Değişiklik ihtiyacına yönelik çevrede farkındalık oluşturulmalıdır (Forgie vd., 2018).
3. Değişim sürecinde verilerin kaydı tutulmalı ve veriler yayınlanmalıdır.
4. Değişim ihtiyacına ilişkin paydaşlardan görüş alınmalı ve bu görüşler doğrultusunda problem tanımı düzenlenmeli, paydaşların desteği önemsenmelidir.
5. Merkezin kendisi değişim ve dönüşümün lideri olmalıdır.

Değişen yükseköğretim sistemlerinde ayakta kalmak isteyen öğrenme ve öğretme merkezleri, amaçlarını ve yükseköğretimin paydaşları tarafından yükseköğretimin niteliğine verilen önemi yeniden tanımlayarak ortaya çıkan değişimleri vizyon ve misyonlarına yansıtmalıdır.

2.3.6. Türkiye’de Öğrenme Öğretme Merkezleri

2018- 2019 Yükseköğretim İstatistikleri verilerine göre Türkiye’deki 129 devlet ve 78 vakıf üniversitesi incelenerek elde edilen Türkiye’de öğrenme öğretme merkezi bulunan üniversiteler ve bu merkezlere ilişkin bilgi Tablo 22’de gösterilmiştir.

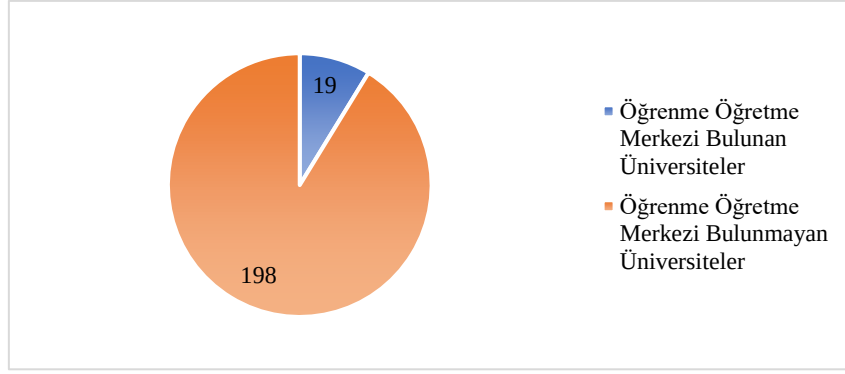
Tablo 22

Türkiye’deki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezleri

	Üniversitenin Adı	Araştırma ve Uygulama Merkezinin/ Birimin Adı	
Devlet	Abdullah Gül	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Birimi	
	Akdeniz	Eğitim ve Öğretimde Mükemmellik Merkezi	
	Atatürk	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	
	İstanbul Teknik	Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi	8
	Orta Doğu Teknik	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	
	Yozgat Bozok	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	
	Zonguldak Bülent Ecevit	Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	
Vakıf	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	Eğitimde Mükemmeliyet Uygulama ve Araştırma Merkezi	
	Avrasya	Öğrenme- Öğretme Birimi	
	Bahçeşehir	Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi	
	Başkent	Öğrenme ve Öğretme Merkezi	
	Bilkent	Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi	
	İzmir Ekonomi	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	
	Kadir Has	Öğrenme ve Öğretme Ofisi	11
	Koç	Öğrenme ve Öğretme Ofisi	
	Sabancı	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi	
	MEF	Öğretimde ve Öğrenimde Mükemmeliyet Merkezi	
	TED	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	
	İstinye	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	
Toplam			19

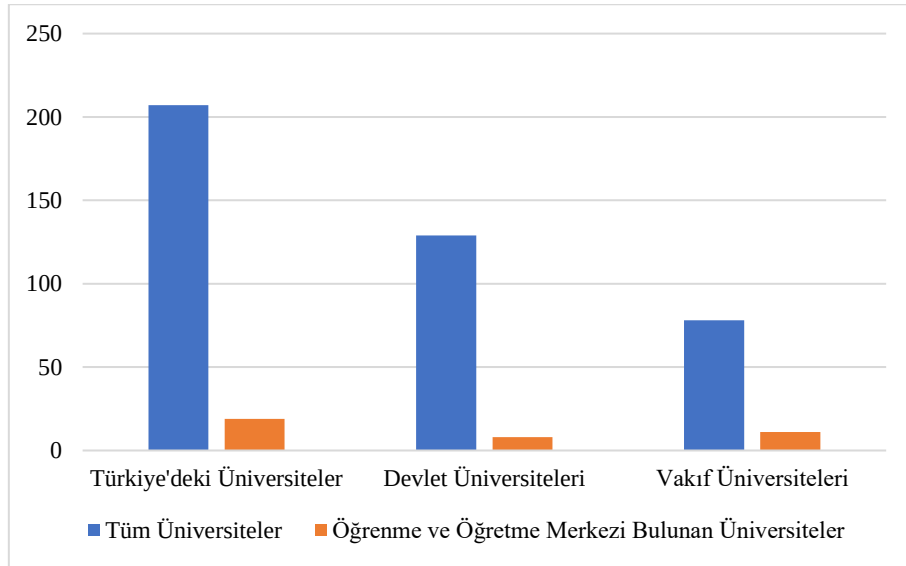
Türkiye’deki üniversiteler arasında öğrenme ve öğretmeye odaklanan ilk ofis 2009’da bir vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi’nde kurulmuştur. Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde 2009’ da kurulan Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB) ise, 2015’te Yükseköğretim Kurulu kararı ile Türkiye’de bir devlet üniversitesi bünyesinde kurulan ilk ve tek öğrenme öğretme merkezine dönüştürülmüştür.

Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezi bulunan ve bulunmayan üniversitelere ilişkin sayısal veriler Şekil 24’te gösterilmiştir.



Şekil 24. Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezi bulunan ve bulunmayan üniversitelere ilişkin sayısal veriler

Şekil 24 incelendiğinde Türkiye'de az sayıdaki üniversitede öğrenme öğretme merkezi bulunduğu görülmektedir. Şekil 25'te öğrenme öğretme merkezi bulunan üniversitelerin türlerine göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 25. Türkiye'de öğrenme öğretme merkezi bulunan üniversitelerin türlerine göre dağılımı

Türkiye'de öğrenme öğretme merkezlerinin kurulduğu üniversite türlerinin gösterildiği Şekil 25'te merkezlerin yarısından fazlasının vakıf üniversitelerinde olduğu görülmektedir. Tüm alanlarda kalite odaklı gelişimin hedeflendiği Türk Yükseköğretim Sistemi'nde öğrenme öğretme merkezleri amaçları ve faaliyetleri ile bu hedefe hizmet eden birimlerdir. Mevcut merkezler ile yeni kurulacak merkezler için veriye dayalı bulgular ve bu bulgular bağlamında öneriler geliştirilmesi, Türk Yükseköğretim Sistemi'nin hedefleri doğrultusunda gelişimine katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme öğretme merkezleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Albayrak (2020), “Bilkent University Teaching and Learning Support Center (BTLSC) Annual Report 2019” isimli raporda Bilkent Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Destek Merkezi’nin kuruluşu, yıllık gerçekleştirilen ve gelecek faaliyetlerine ilişkin bilgi vermeyi amaçlamıştır. 2019’ da üniversitenin eğitim öğretim görevinin geliştirilmesi ve öğrenme öğretmede mükemmeliyetin teşvik edilmesi amaçlarıyla kurulan merkezin, bu amaçları gerçekleştirmek için Bilkent camiasının öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarını karşılamak üzere sistematik destek sağladığı belirtilmiştir. Eğitim mükemmeliyetinin Bilkent kültürünün temel bir bileşeni olduğu, bu kurumsal kültürü geliştirmek için kurulan merkezin öğrenme ve öğretme kalitesinin sağlanması ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada, ihtiyaç analizi ile başlayan, ilgili üniversite yöneticileri ile görüşme ve mevcut öğrenme öğretme merkezlerinin incelenmesiyle devam ettirilen çalışmalar sonunda kurulan merkezde yıl içinde öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik düzenlenen faaliyetlere yer verilmiştir.

İşeri (2019), “Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenme ve Öğretme Merkezleri: Yönetim Yapısı, Örgüt Yapısı ve Kullanılan Teknolojiler” isimli tezde Türkiye’deki üniversitelerde öğrenme ve öğretmeye ilişkin merkez, ofis, birim ve benzeri yapıların tespit edilmesini amaçlamıştır. Teknoloji kullanımı bağlamında birimlerin örgüt ve yönetim yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki üniversiteler oluşturmuştur. 142

üniversitede uzaktan eğitim merkezi ve 167 üniversitede sürekli eğitim merkezi tespit edilen çalışmada merkezlerin kuruluşu, örgüt ve yönetim yapısı ile kullanılan dijital teknolojilere ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmacı, üniversitelerde teknoloji kullanımını destekleyen sistemler ve birimler hakkında detaylı çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Güçeri (2019), “Excellence in Education at Sabancı University: A Case Study of Oxford University, Sabbatical Report for Spring 2019” isimli raporda dünyada değişen şartlar karşısında oldukça önemsenen yükseköğretimde mükemmeliyet kavramının öğretimde mükemmeliyet boyutunu incelemeyi amaçlamıştır. Oxbridge mükemmeliyet modeli hakkında detaylı bilgiler verilen araştırmanın çalışma grubu, Oxford Üniversitesi’nden bir grup öğretim görevlisidir. Verilen dersler, ders içerikleri, üniversitenin mükemmeliyet çerçevesi, teknoloji kullanımı, değerlendirme ve öğretim elemanı gelişimine ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilerek Oxbridge mükemmeliyet modelinin detayları ortaya konulmuştur.

Kalaycı (2008a), “Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Göz Ardı Edilen Unsurlardan ‘TKY Merkezi’ ve ‘Eğitim Programları’ ” isimli makalede, yükseköğretim kurumlarında uygulanan toplam kalite yönetimi çalışmalarında oluşturulması gerekli eğitim öğretim odaklı TKY merkezi ve görevlerinin araştırılması ile bir yükseköğretim kurumunda programlar düzeyinde uygulanan öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine katkı sağlayacak bir yapılanma ve uygulama önerisi sunulmasını amaçlamıştır. Araştırmada, üniversitelerde öğretim odaklı merkezlerin kurulması ve TKY sürecinde bölüm düzeyinde öğretim programlarını geliştirme çalışmalarının TKY sürecinin esaslarına göre yapılmasının bir gereklilik olduğu ile üniversite kalite geliştirme uygulamalarının adı ne olursa olsun bu tür bir merkezin oluşturulmasının özellikle öğretimin kalitesi için kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Öğrenme öğretme merkezleri ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar, merkezlerin kuruluşu ve işleyişi ile ilgili araştırmalar ve merkezlerin faaliyetleri ile ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.2.1. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişi ile İlgili Araştırmalar

Tassoni (2019), “"Sitting Down" on Our Programming” isimli makalede öğrencilerin öğretim sürecine katılımının desteklenmesi, takip edilmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaya amaçlamıştır. Bunların gerçekleştirilmesi için de öğretim elemanlarının bu konularda farkındalıkları ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ileri süren araştırmacı, öğrenme öğretme merkezlerinin bu konuda önemli bir rolü olduğunu savunmuştur.

Forgie, Yonge ve Lth (2018), “Centres for Teaching and Learning Across Canada: What’s Going On?” isimli makalede Kanada’da yükseköğretim kurumlarında öğrenme öğretme merkezlerinin hangi şartlarda çalıştığını merkez direktörlerinin deneyimlerine dayanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Merkez direktörleri ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler merkezlerin amaçları, değişimi tetikleyen ana etmenler, genel tehditler ve gelecek eğilimleri olmak üzere nicel tekniklerle dört başlıkta analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitimi geliştirme modellerinde değişim ve hizmet odaklılıktan liderlik odaklılığa geçiş yaşandığını ortaya koymuştur.

Zakrajsek (2018), “Documenting and Assessing the Work of the CTL” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerin etkililiğini değerlendirmede stratejik hareket ederek faaliyetlerin belgelendirilmesi üzerine çalışması gerektiğini ileri sürmüştür. Alınan/gönderilen elektronik posta sayısı, faaliyetlere ilişkin fotoğraflar ve katılımcı profilini gösteren listeler gibi dokümanlar merkez personeli için faaliyetlerin daha etkili planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi için birer araç olarak kabul edilebilir.

Donnel, Fulner, Smith, Bostwick Flaming ve Kowalik (2018), “Educational Developer Professional Development Map (EDPDM): A Tool for Educational Developers to Articulate Their Mentoring Network” isimli makalede öğrenme öğretme merkezi personeline yönelik profesyonel ağları ve ilişkilerini şekillendirme ve yeni bağlantılar için yeni yönelimler belirlemede onlara yardımcı olmak için birtakım bulguları açıklamayı amaçlamıştır. Kurulacak yeni bağlantıların merkez personelinin eğitimsel gelişime yaklaşımını geliştireceği ve kampüsteki diğer birimlerle güçlü bağlantılar sayesinde merkezin etkilerinin genişleyeceği ileri sürülmüştür.

Atkins, Koroluk ve Stranach (2017), “Canadian Teaching and Learning Centres on Facebook and Twitter: An Exploration Through Social Media” isimli makalede Kanada’daki öğrenme öğretme merkezlerinin bilinirliği ve etkililiği artırmak için merkezin faaliyetlerinden

doğrudan yararlanan kurum içindeki personel ve öğrenciler ile dolaylı yararlanıcılar olan üniversite dışındaki kitlelere yönelik bir bilgilendirme faaliyeti olarak sosyal medya araçlarını ne kadar ve hangi yollarla kullandığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Merkezlerin sosyal medya hesaplarına erişim ve üretilen içeriklere ilişkin nicel verilere dayanan araştırma sonuçlarına göre sosyal medya, Kanada'daki merkezlerin yarısı tarafından çeşitli amaçlara kullanılmaktadır. Araştırmacılar merkezlerin sosyal medya kullanımı, üretilen içerikler, içeriklerin hedef kitlesi ve amaçlarına ilişkin düzenli aralıklarla detaylı tarama çalışmaları yapılmasını önermiştir.

Kelly, Cruz ve Fire (2017), “Moving toward The Center: The Integration of Educational Development in An Era of Historic Change in Higher Education” isimli makalede yükseköğretimde yaşanan değişimler sonucu öğrenme öğretme merkezlerinin karşı karşıya kaldığı değişim süreci ve sürecin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Merkezlerin kurulduklarından bu yana öğrenme ve öğretme kalitesinin geliştirilmesi temel görevinde bir değişiklik olmadığı ancak bunun yanında kurumsal gerekliliklerden dolayı merkezlerin farklı alanlarda çalışmalar yürütmek durumunda kaldığı, yaşanan değişim sürecinde merkezlerin çalışmalarının daha katılımcı ve kapsayıcı bir anlayışla yürütülmesi ve değişimin yönetilmesinde üniversitenin yöneticilerinin desteğinin alınması gerektiği, değişimin olumlu sonuçları ile birlikte merkezler için bazı tehditlerin de ortaya çıkabileceğinin unutulmaması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Samford Üniversitesi (2017), “Enhancing Teaching and Learning at Samford through a Robustly Funded and Supported Center for Teaching, Learning, and Scholarship” isimli raporda Samford Üniversitesi'nde bir öğrenme öğretme merkezi kurulmak istenmesinin sebepleri açıklanmıştır. Üniversitenin stratejik planında ilk kritik alanın öğrenci başarısı olduğundan yola çıkılarak öğrenme ve öğretme için etkili ortamlar yaratılması, sıradışı öğrenme standartlarına sahip öğretim elemanları için destek programları oluşturulması ve geleneksel öğrenmenin geliştirilmesi ve dönüştürülmesi için farklı deneyimlerin tasarlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Tüm bu amaçların gerçekleştirilmesi için de bir öğrenme öğretme merkezinin kurulması önerilmiştir.

Finney (2017), “Relevance, The Agora, and Directing a Center for Teaching and Learning” isimli makalede bir öğrenme öğretme merkezi direktörünün görevinin, bir bölümü yönetmekten ziyade tüm bölümlere hizmet etmeyi kapsayan ve çok yönlü beceriler gerektiren karmaşık bir yapıya sahip olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Merkez direktörlüğü görevini, ilgililik konsepti ve ortak bir alan çerçevesinde bir öğrenme topluluğu oluşturmak

olarak tanımlayan araştırmacı, direktörün öğretim elemanları ve yöneticileri ilgililik durumları kapsamında katılımlarını sağlayarak, öğretimi desteklemek için yeni modeller önererek, öğretimi geliştirme amaçlı araştırmalar tasarlayarak ve yayınlar çıkararak bu ortak alanı genişletmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tassoni (2017), “The Heating CTL” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin ancak hizmet ettiği hedef kitlelerin katılımı ve tepkileriyle anlam kazandığını ileri sürmüştür. Merkezlerin bulundukları yükseköğretim kurumunun eğitim öğretim kalitesini artırmak amacını gerçekleştirmek için fildişi kulelerden çıkıp hitap ettikleri kitleler ile bir araya geldikleri dinamik bir süreç oluşturmak zorunda olduğunu belirten araştırmacı, bunda merkez personeline önemli bir görev düştüğünü, personelin hizmet sunarken aynı zamanda hizmet sunduklarından yeni bilgiler edinmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Zakrajsek (2016), “Oh, the Places Your Center Can Go: Possible Programs to Offer” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu, amaçları, hedef kitleleri, faaliyetleri ve değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi vermiştir. Bir öğrenme öğretme merkezi direktörünün yapabileceklerine ilişkin tek sınırının zaman ve eldeki kaynaklar olduğunu belirten araştırmacı, iş birliği temelindeki çalışmalarla kampüsteki belirli ihtiyaçları karşılayarak kaynakların genişletilebileceğini ileri sürmüştür. Öğretim elemanlarına destek ve danışma sağlayarak öğrenci öğrenmesini en olumlu şekilde etkilemek amacına sahip öğrenme öğretme merkezleri, belirledikleri sağlam vizyon ve misyon doğrultusunda eğitimin ortak gelecek olduğu inancıyla doğru iş birlikleri ile birçok insanın hayatında olumlu etkiler yaratabilir.

Munene, Kangethe ve Mbae (2016), “Faculty Development in a Private University in Kenya: Faculty Perceptions on What Is and What Should Be” isimli makalede Kenya’da özel bir üniversitede öğrenme öğretme merkezi kurma süreci hakkında bilgi vermiştir. Öğrenme öğretme merkezinin amaçlarını ve faaliyetlerini başlangıçtan itibaren hizmet vereceği öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlayabilmesi için tam zamanlı öğretim elemanlarından merkezin amaçları ve faaliyetlerinin ne olması gerektiğine dair anket yoluyla bilgi toplanmıştır. Yeni öğretim elemanlarının merkezin kuruluşu ve faaliyetlerine daha olumlu baktığı görülürken diğer öğretim elemanlarının da öğretim ve öğrenmede mükemmeliyeti yakalama noktasında kendilerinin gelecek vizyonlarına hizmet ettiği sürece merkezi destekleyecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tassoni (2016), “The Stranger Vs. Your CTL” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin işleyişinde bütçe ve personel temininin önemini açıklamaya çalışmıştır.

Kurumsal olarak farklılık göstermekle birlikte merkezlerde yaygın olarak yürütülen faaliyetleri çalışma atölyeleri, ders gözlemleri ve değerlendirmeleri, ihtiyaç analizi, danışmalar, öğretim ödülleri ve benzerleri olarak sıralayan araştırmacı, merkez personelinin zaman zaman yaptıkları işlere yabancılaşsalar da merkezlerin her zaman için eğitim ve öğretime ilişkin konuların derinlemesine tartışılmasına, yeniliklerin keşfedilmesine ve bu yeniliklerin eğitim öğretim etkinliklerine yansıtılmasına fırsat sağlayan ortamlar olduğunu ifade etmiştir.

Lemmens-Krug (2015), “Centres of Excellence in Teaching and Learning (CETL) as Governing Instruments in Universities in England and Germany” isimli makalede üniversitelerde öğrenme ve öğretmede stratejik role sahip merkezlerin Almanya ve İngiltere’de kuruluşunu ve yapısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Her iki ülkede de merkezi otorite tarafından alınan kararla finansman desteği sağlanarak ulusal çapta başlatılan bir girişimle uygun yapıyı hazırlayan üniversitelerde kurulan öğrenme öğretme merkezleri; bağımsız ve tüm kampüse yönelik, var olan bir birime bağlı ve bir fakülte/ bölüm bazında faaliyet gösterenler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamındaki tüm merkezlerin mükemmeliyet çatısı altında öğrenme ve öğretime ilişkin değişim ve dönüşüm yaratmayı amaçladığı tespit edilmiştir.

Johnson ve Ryba (2015), “Cultivating a Culture for the Scholarship of Teaching and Learning” isimli makalede öğrenme ve öğretmede uzmanlığa ilişkin projelerin bireysel, topluluk ve üniversite düzeyinde nasıl yer alması gerektiğini ve Katar’daki Calgary Üniversitesi’ndeki öğrenme öğretme merkezinin bu kurumsal değişimi yönetmedeki güçlü rolünü açıklamaya çalışmıştır. Projelerde; bireysel öğretim elemanı ihtiyaçlarının analizi ve öğretime ilişkin yaklaşımların ortaya konulduğu birinci aşama, oluşturulan modelin bireysel, topluluk ve kurumsal düzeyde planlandığı ikinci aşama ile projenin uygulanması için uygun ortamların hazırlandığı üçüncü aşama olmak üzere üç aşamalı bir sistem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme ve öğretmede uzmanlığa odaklanan öğrenme ortamları oluşturulmasının öğretim elemanlarının pedagojik araştırmalara katılımını teşvik ettiğini ve öğrenme öğretme merkezlerinin bu projelerin uygulanmasındaki rolünün oldukça önemli olduğunu göstermiştir.

Tassoni (2015), “Circulating the CTL” isimli makalede pedagojik inovasyon ve kurumsal değişikliklerin öncüsü olarak kampüs genelinde her yerde hizmet verme göreviyle öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanları, diğer personel ve öğrenciler için oluşturduğu iş birliğine dayalı liderlik girişimini açıklamaya çalışmıştır. Girişimin üyeleri olarak merkezin

standart faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağlamakla birlikte öğretim elemanları ve merkez personelinin kendi çalışma alanları ve ihtiyaçlarına yönelik projeler tasarlaması ve uygulaması beklenmektedir. Böylelikle merkezler tarafından yürütülen faaliyetlere yüksek düzeyde katılım ve sahiplenme amaçlanmıştır.

Smith ve Gradbury-Amyot (2014), “Process Evaluation of A Teaching and Learning Centre at A Research University” isimli makalede orta ölçekli ve iki kampüslü bir üniversitede kurulan öğrenme öğretme merkezinin kuruluşundan itibaren beş yıllık değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Merkezin faaliyetlerinden yararlanan ve yararlanmayan 209 öğretim elamanından alınan görüşler analiz edilmiştir. Faaliyetlere katılan öğretim elemanlarının merkezin değeri ve etkililiğine ilişkin katılmayanlara oranla daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ve faaliyetlere katılımın bir aidiyet ve kapsayıcılık hissi oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Grupp (2014), “Faculty Developer as Change Agent: A Conceptual Model for Small Institutions and Beyond” isimli makalede küçük ölçekli yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirme amaçlı kurulan öğrenme öğretme merkezlerinin büyük çaplı ve kurumsal kültürü şekillendiren değişimlere liderlik ettiğini ileri sürmüştür. Öğretim elamanı, öğretim alanı ve kurumsal alan gelişimini hedefleyen merkezlerin kısıtlı zaman ve kaynaklarla çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmesini beş ilkeye bağlamıştır: (1) yükseköğretimde öğrenme ve öğretmede güncel araştırma, eğilim ve yeniliklere ilişkin bilgi birikimi oluşturma, (2) eğitim öğretim kalitesinin geliştirilmesinde öğretim elemanları ve diğer paydaşlarla iş birliği yapma, (3) paydaşları ve rollerini tanımlama, onlarla gerçeklik ve profesyonellik temelinde iyi ilişkiler kurma, (4) öğrenme öğretme merkezinin görevleri, amaçları ve kurumsal bağlamını tam olarak anlama ve (5) öğrenme, öğretme ve kurumsal gelişimi destekleyen kampüs geneli aktivitelere katılma, liderlik etme ve bu aktiviteleri destekleme.

Zimmerman ve Rutz (2014), “The Care and Maintenance of Faculty Culture: A Small College Curricular Approach” isimli makalede öğrenme öğretme merkezleri ile birlikte değişen kurum kültürünü açıklamaya çalışmıştır. Öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine odaklanan öğretim elemanı gelişim faaliyetlerinin, merkezlerin öğretime yeniden değer kazandırmada en güçlü araçları olduğunu belirten araştırmacılar, belirli bir program çerçevesinde yürütülen bu faaliyetlerin başta öğrenci öğrenmesini geliştirmek olmak üzere kampüs genelinde öğrenme ve öğretme kültürünü de etkilediğini vurgulamıştır.

Bowen ve Shope (2014), “Difficult Conversations We’re NOT Having: Mixed-Group Perspective Taking and Diversity Education at a Small College” isimli makalede kampüsteki tüm bireyleri ve toplulukları kapsayıcılık, kimlik ve ayrımcılık gibi önemli konulara odaklanan tartışmalara dahil etmenin yeni ve etkili yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf içinden tüm kampüsü kapsayan deneyimlere kadar farklılık olgusunu inceleyen araştırmacılar, öğretim elemanı gelişiminde farklılık olgusuna odaklanan yeni bir yaklaşım önermiştir. Araştırmacılar genelde konuşmalara ve tartışmalara konu edilmekten kaçınılan farklılık olgusunun öğretim başta olmak üzere tüm süreçlere entegrasyonunun nasıl olması gerektiğini gösteren bir çalışma atölyesi programı sunmuştur.

Reder (2014), “Supporting Teaching and Learning at Small Colleges- Past, Present, & Future” isimli makalede son 15 yılda küçük ölçekli kolejler ve üniversitelerde öğrenme ve öğretme kalitesinin artırılmasını amaçlayan öğrenme öğretme merkezlerinin kurulması sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Merkezler sayesinde öğretimi desteleme faaliyetlerinin daha görünür, kasıtlı ve planlı hale geldiğini ileri süren araştırmacı, küçük ölçekli kurumlarda bu faaliyetleri yürüten merkezlerin gelişiminin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Küçük ölçekli yükseköğretim kurumlarında öğrenme öğretme merkezlerinin geleceğine ilişkin (1) kanıt temelli uygulamalar, (2) farklılıklar ve kapsayıcılığı destekleyen tam katılım ve (3) değişimi yönlendiren liderlik olmak üzere üç alanın önemine vurgu yapmıştır.

Sorcinelli (2014), “The Changing Landscape of Faculty Development at Small Colleges” isimli makalede küçük ölçekli kolejlerde kurulan öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları, yapısı ve faaliyetlerini incelemeyi amaçlamıştır. Önde gelen yirmi temel bilimler kolejini inceleyen araştırmacı, son yıllarda küçük ölçekli kolejlerde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeyi amaçlayan yapıların kurulmasının hızlandığını tespit etmiştir. Merkez direktörleri ya da dekanlar kolejlerdeki öğrenme öğretme merkezlerinin yapısının büyük araştırma üniversitelerindeki merkezlerden farklı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma üniversitelerindeki merkezlerde genel olarak öğretim elemanı profesyonel gelişimine odaklanılırken küçük ölçekli kolejlerdeki merkezlerde daha çok öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik belirli konularda yoğunlaşmış faaliyetlere odaklanılmaktadır. Küçük ölçekli merkez personelinin tümü büyük merkezlerde olduğu gibi tam zamanlı olmayıp yarı zamanlı ve ders görevlerine de devam ediyor olabilmektedir. Küçük ölçekli merkezlerde en çok görülen amaçlar öğretimde mükemmeliyetin sağlanması ve öğretim elemanlarının gelişiminin desteklenmesi olarak tespit edilmiştir. Teknoloji ile

geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerinin bir araya getirilmesi, öğrenci ve problem çözme temelli öğrenme, yeni öğretim elemanlarının uyumu, öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi, ders ve öğretim programı güncellemeleri ve danışmanlık öğrenme öğretme merkezlerinin başlıca faaliyet alanları olarak belirlenmiştir.

Zakrajsek (2013), “Essentials Skills in Building and Sustaining a Faculty Development Center: Budget and Staff” isimli makalede öğrenme öğretme merkezleri direktörleri için bütçe ve personel seçimi gibi konularda işletme önerileri sunmayı amaçlamıştır. Merkez yönetiminin farklı disiplinlerde öğrenci öğrenmesinin gerçekleşme durumu, finansal planlama, insan kaynakları, proje yönetimi, zaman yönetimi, stratejik planlama, danışma, problem çözme, akran gözlem ve değerlendirme, eğitimde teknoloji kullanımı, öğretim programı geliştirme ve değerlendirme gibi birçok farklı alanda beceri ve yeteneğe sahip olmayı gerektirdiğini belirten araştırmacı, merkez kurma ve yönetmeyi farklı ölçeklerde işletme kurmaya ve işletmeye benzetmiştir.

Chen, Kelley ve Haggard (2013), “Assessing Faculty Development Programs: Outcome-Based Evaluation” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim ve öğrenci öğrenmesinin kalitesinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik artan ihtiyacı açıklamaya çalışmıştır. South Dakota Üniversitesi’nde 2007’de kurulan öğrenme öğretme merkezinde teknoloji ile eğitim süreçlerinin bir araya getirilmesinde çıktı temelli değerlendirme yerine süreç temelli değerlendirme yaklaşımını kullandıkları çalışmada araştırmacılar, öğretim elemanlarının faaliyetlere tepkisi, yeni bilgi edinme ve bilgiyi kullanma durumları, kurumsal düzeyde etki ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkiyi değerlendirerek mevcut öğretim elemanı gelişim programlarının geliştirilmesi ve ilgili yaklaşımların güncellenmesini önermiştir.

Schumann, Peters ve Olsen (2013), “Cocreating Value in Teaching and Learning Centers” isimli makalede daha çok iş dünyasında kullanılan “değerin yeniden yaratılması” kavramını öğretim elemanı gelişim dünyası ve paydaşlarına tanıtmayı amaçlamıştır. Çalışmada değer yeniden yaratılması, öğrenme öğretme merkezi kültürü ve merkezlerin potansiyeli konularında bilgi veren araştırmacılar, yükseköğretimde değer yeniden yaratılmasını, öğretim elemanlarını öğrenmeye ilişkin bilgilerini artırma ve öğretim beceilerini sürekli olarak iyileştirme yönünde teşvik etmek için öğretim elemanı gelişimcileri ile paydaşlarının ortak bir sorumluluk anlayışı çerçevesinde birlikte çalışması olarak tanımlamıştır. Öğrenme ve öğretme merkezlerinin değerin yeniden yaratılmasında lider bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Brockerhoff (2013), “Exploring Teaching Excellence” isimli raporda Almanya’da devlet teşvikiyle üniversitelerde öğrenme öğretme merkezleri kurulmasına yönelik olarak düzenlenen “Öğretimde Mükemmeliyet Yarışması”ndaki öğretim mükemmeliyeti algısını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasında yarışmaya ilişkin kaynaklar kullanılmıştır. Yarışma olgusunun öğretimde mükemmeliyete doğru kurumsal bir eğilim yarattığı, öğretimde mükemmeliyet için yapısal ve kültürel değişikliğin bir araya geldiği ve kurumsal sorumlulukların arttığı, standartlaşma gibi görünen kurallar bütünüünün aslında kurumsal farklılıkları koruduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tassoni (2013), “When is a CTL?” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu ve zamanla üniversite genelinde kendine yer edinmesi, tanınırlığını ve bilinirliğinin artmasını direktörü olduğu merkezin gelişim hikayesi üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Merkezin ismiyle anılır ve marka haline gelen etkinlikler, merkeze ait ofisin kütüphaneden üniversitenin merkez binasının ana koridorlarından birine taşınması, öğretim elemanları ve merkez personelinin birlikte öğrenme ve öğretime ilişkin konuları tartıştığı giderek kalabalıklaşan toplantılar, üniversitenin grafik tasarımcısının merkez için tasarladığı logo, merkezde çalışacak personel seçiminde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi, üniversite geneli etkili öğretim yarışmaları düzenlenmesi, ödüller dağıtılması ve benzeri gelişmelerin tümü öğrenme öğretme merkezlerinin yaygın olarak geçirdiği gelişim basamakları olarak sıralanmıştır.

Marbach-Ad, Schaefer ve Thompson (2012), “Faculty Teaching Philosophies, Reported Practices, and Concerns Inform the Design of Professional Development Activities of a Disciplinary Teaching and Learning Center” isimli makalede biyoloji ve kimya alanlarının özel ihtiyaçlarına yönelik faaliyetler düzenleyen bir öğrenme öğretme merkezi tasarısını açıklamayı amaçlamıştır. Biyoloji ve kimya bölümlerindeki öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda merkezin amaçları ve faaliyetleri planlanmıştır. Merkezin öğretim felsefesine ilişkin görüşler ağırlıklı olarak eleştirel düşünme ve öğrenci merkezlilik üzerinde yoğunlaşırken öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve bilginin güvenilirliğinin değerlendirilmesi en çok tekrarlanan eğitimsel amaçlar arasında yer almıştır.

Frerichs, Pace ve Rosier (2012), “Leading from the Middle: A Faculty Development Center at the Heart of Institutional Change” isimli makalede Pew Öğretim Elemanı Öğretim ve Öğrenme Merkezi’nin beş yıllık çalışmalarını inceleyerek bu çalışmaların merkezin amaçları ile uyumlu olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yıllar itibariyle alanlarına göre çalışmalar, çalışmaların hedef kitleleri ve çalışmayla ulaşmak istenilen amaçların

incelenmesi sonucunda, yapılan faaliyetlerin tümünün merkezin, öğretim elemanlarını destekleyerek öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacı ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Scholl ve Thomas (2012), “Developing Centers for Innovative and Online Teaching and Learning” isimli makalede araştırma grubunu oluşturan yedi üniversitede bulunan inovatif öğretme öğrenme merkezinin kurumsal yapısı ve faaliyetlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda merkezlerin çoğunun kendine ait bir fiziksel mekanının olmadığı, açık plan çalışmanın merkez çalışanları arasında iş birliği ve iletişimi artırdığı, öğretim elemanı gelişimi ve öğretimde mükemmeliyetin desteklenmesini çoğu merkezin temel amacı olduğu, merkezlerin beşalica faaliyetlerinin çalışma atölyeleri, konferanslar ve araştırmalar olduğu, merkezlerde oluşturulan deneysel sınıfların öğretim elemanlarına yeni teknolojileri deneme fırsatı sunduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

St.Clair ve Hackett (2012), “Academic Challenge: Its Meaning for College Students and Faculty” isimli makalede akademik zorluğa ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin öğrenme öğretme merkezi tarafından yürütülen araştırmayla belirlenmesini amaçlamıştır. Merkezdeki uzmanlar tarafından yapılandırılan anket aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle akademik zorluğa ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanı gelişimi, öğretim alanında gelişim ve kurumsal gelişim sağlama görevleri bağlamında değerlendirilen öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri, araştırmacının direktörü olduğu merkezin akademik mükemmeliyete ilişkin adanmışlığı ve profesyonellik yaklaşımı ile merkezin bu profesyonelliği geliştirmede öğretim elemanları ile olan iş birliğini ortaya koymada kullanılmıştır.

Linder (2012), “Creating Space for Adjunct Faculty: The Multiple Roles of Centers for Teaching and Learning” isimli makalede araştırma görevlileri ve doktor öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde öğrenme öğretme merkezlerinin rolü ve öğretim elemanının statüsüne bakılmaksızın merkezlerin öğretimde mükemmeliyete ulaşmak için bir ortam ve kültür oluşturma amacını ortaya koymaya çalışmıştır. Suffolk Üniversitesi’nde kurulan orta ölçekli bir öğrenme öğretme merkezi tarafından yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre (1) topluluk oluşturmada girişimci rolü, (2) profesyonel gelişimin programlanmasında destekçi rolü, (3) üniversitenin geneline ilişkin bilgilendirmede liderlik rolü, (4) yetiştirme sürecindeki öğretim elemanları için fiziki ortamlar sağlamada savunucu rolü ve (5) web sayfası ve kaynaklar aracılığıyla kaynak sağlayıcı rolü olmak üzere öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyet göstermesi beklenen beş görev alanı belirlenmiştir.

Nadler, Shore, Taylor ve Bakker (2012), “Making Waves: Demonstrating A CTL’s Impact on Teaching and Learning” isimli raporda, öğrenme öğretme merkezinin faaliyetleri ve programların nasıl değerlendirdiğinin incelenmesi ile geniş ölçekli bir program tasarımı ve fakülte gelişim projesinin merkezin olumlu etkilerinin kanıtı olarak gösterilmesini amaçlamıştır. Araştırmada, merkezin etkililiğinin değerlendirilmesinin hesap verebilirlik ve kalitenin artırılmasında önemli olmasıyla birlikte merkezin öğrenme hedeflerini belirlemede fakülteyi teşvik ettiği, öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasında uygun araçları kullanmasına destek verdiği ve öğrenmedeki iyileşmeyi değerlendirerek fakülte için bir model oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Tassoni (2012), “What “Is” Is: CTL as Verbs” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin aynı anda birden çok yerde yürütülmesi durumu ve öğretme/öğrenmeye ilişkin sorumluluk sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğine dair belirsizliği ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı, merkezlerde görevli personelin merkezlerin sorumluluk alanı hakkındaki bireysel veya takım halinde yaptığı değerlendirme ve tartışmaların, faaliyetlerin nerede, ne zaman ve hangi kitleyi hedef alarak planlanması gerektiğini belirlemeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu değerlendirme ve tartışmaları, merkezlerin faaliyetlerinin temellendirilmesi ve gerçekleştirilmesinde bilimsel ve duygusal zemin olarak ele almıştır.

Bélanger, Bélisle ve Bernatchez (2011), “A Study of The Impact of Services of A University Teaching Centre on Teaching Practice: Changes and Conditions” isimli makalede, Montreal Üniversitesi’ndeki öğrenme öğretme merkezinde eğitimin kalitesini iyileştirme amacıyla yürütülen faaliyetlerin etkisinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Üniversitedeki öğretim üyeleri ve yardımcı öğretim görevlilerinden edinilen bilgiler sonucunda, merkezin faaliyetlerine katılım sağlayanların öğrenme ve öğretme algılarında olumlu değişiklikler olduğu, derslerde farklı yöntemler denedikleri ve öğrenmedeki ilerlemeyi fark ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, merkezin eğitimin kalitesinin iyileştirilmesinde doğrudan ve dolaylı etkileri vurgulanmıştır.

Boye, Logan ve Tapp (2011), “Learning From Each Other: Involving Students in Centers for Teaching and Learning” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin dolaylı yararlanıcıları olan öğrencilerin, merkezlerin işleyiş ve faaliyetlerine katılımının merkezin başarısında önemli bir payı olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Merkezler tarafından geliştirilen öğretim elemanları ve öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin konularda iletişime geçmesi ve fikirlerini paylaşmasına sağlayan platformlar, öğrencilerin konuşmacı,

dinleyici, panelist ve paydaş rollerinde olduğu faaliyetler ile öğrencinin akademik gelişimine yardımcı programların öğretim elemanları kadar öğrencilerin de gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Lee, Jones, Verwood, Iqbal ve Johnson (2011), “Engaging in a Collaborative Project as a Team-Building Strategy During a Period of Organizational Change” isimli makalede British Columbia Üniversitesi’nde öğretme ve akademik gelişim merkezi ile öğrenme teknolojileri merkezinin birleştirilerek Öğretme, Öğrenme ve Teknoloji Merkezi’nin kuruluş sürecini ve bu süreçte sergilenen takım çalışması modelini açıklamayı amaçlamıştır. Merkezlerin birleştirilme sürecini üniversitenin öğrenme ve öğretme amaçlarını gözden geçirmesi için bir fırsat olarak değerlendiren araştırmacı, merkez çalışanları arasında oluşturulan takım çalışması stratejilerinin; yeni merkezin amaçlarının, faaliyetlerinin ve iş birliklerinin belirlenmesinde, mevcut kazanımlar ve olumsuz etkilerin değerlendirilmesinde, kurumsal değişimin yönetilmesinde ve aktif iletişimin geliştirilmesinde etkili olarak kullanıldığını ortaya koymuştur.

Tassoni (2011), “CTLs as Genre” isimli raporda öğrenme öğretme merkezlerine özgü yaygın olarak yürütülen faaliyetler ile öğretim elemanları, öğrenciler, merkez çalışanları ve üniversite yöneticileri arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Merkezlerin yürüttüğü faaliyetlerin merkezin uzmanlık alanını geliştirdiği gibi gelişen uzmanlığın da merkezlerin faaliyetlerinin kalitesini artırdığını belirten araştırmacı, yürütülen faaliyetlerin merkezleri daha tanınır, iletişim gücü yüksek ve lider konuma getirdiğini ileri sürmüştür. Merkezlerin amaçlarının kurumsal önceliklere ve kurum tiplerine göre değiştiğini savunan araştırmacı, merkezlerde ağırlıklı olarak yürütülen faaliyetleri; öğretim elemanlarının gelişimine yönelik bireysel danışma hizmeti, üniversite geneli çeşitli organizasyonlar ve çalışma atölyeleri, yoğunlaştırılmış gelişim programları, finansal destek ve ödül programları, kaynaklar ve yayınlar, öğrenmeyi değerlendirme araçları, öğretim teknolojileri, uzaktan ve çevrimiçi öğrenme olanakları ve öğretim programlarının geliştirilmesi olarak sıralamıştır.

Lindsay (2011), “Teaching Centers as Teaching Advocates: Navigating University Politics” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin üniversite geneli eğitim reformlarında üstlenmesi gereken liderlik rolü ve bu rolün yönetiminde merkez direktörlerinin izlemesi gereken stratejileri açıklamayı amaçlamıştır. Georgia State Üniversitesi’ndeki merkezde direktör konumundaki araştırmacı, merkezin üniversitenin öğrenci değerlendirme formlarında değişiklik yapılması sürecini başlatması ve bu süreçte yaşadığı deneyimleri aktarmıştır. Liderliğini üstlendiği bu çalışmanın merkezi daha tanınır hale getirdiği, ilerleyen

aylarda merkezin faaliyetlerine katılımın arttığı, değişimin gerekliliği konusunda üniversitenin tüm aktörlerini ikna etme ve çalışmaya dahil etme çabasının merkezin iletişim ve iş birliği kabiliyetini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Andurkar, Fjortoft, Sincak ve Todd (2010), “Development of A Center for Teaching Excellence” isimli makalede, üniversitelerde öğrenme ve öğretmeyi desteklemek, iyileştirmek ve değerlendirmek üzere sistematik bir çerçeve oluşturmak amacıyla kurulan öğretimi mükemmelleştirme merkezlerinin oluşumu, uygulanması ve değerlendirilmesini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretimi mükemmelleştirme merkezlerin öğrenme ve öğretme alanında yapılan çalışmaların geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde etkili bir mekanizma olduğunu ve üniversitedeki öğretim üyelerinin öğretim becerilerinin üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Palmer, Holt, ve Challis (2010), “Australian Teaching and Learning Centres Through The Eyes of Their Directors: Characteristics, Capacities and Constraints” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin etkili stratejik liderlik özelliğine katkıda bulunan genel etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Üç aşamalı veri toplama süreci sonunda merkez direktörlerinden elde edilen verilerin analizinde nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. (1) Araştırmaya katılan merkez direktörlerinin ortalama görev süresinin bir ve üç yıl arasında değiştiği, (2) farkındalık oluşturma, ödüllendirme ve öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerine yönelik faaliyetlerin merkezlerin en etkili faaliyetleri olduğu, (3) merkezlerin en önemli ihtiyacının faaliyetlerine üniversite genelinde ayrılması gereken daha fazla süre olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tagg (2010), “Teachers as Students: Changing the Cognitive Economy Through Professional Development” isimli makalede öğrenme öğretme merkezleri ile öğretim elemanları arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Hedefler, faaliyetler, bilgi, zaman, iş birliği ve iletişim boyutları çerçevesinde öğretim elemanları ve öğrenciler için öğrenme ortamını içeren bilişsel ekonomiyi inceleyen araştırmacı, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarını bir öğrenci gibi kabul ederek öğrenmeyi destekleyen derin düşünme yaklaşımını benimsemesi ve bu yaklaşımın merkezin faaliyetlerine etkisinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tassoni (2010), “Beyond the Retrofit- CTLs as Centers for Institutional Change” isimli raporda öğrenme öğretme merkezlerinin eğitimde inovasyon ve bu inovasyonu tetikleyecek ve devam ettirecek kurumsal değişikliklerin gerçekleştirilmesindeki rolünü açıklamayı amaçlamıştır. Öğretim süreçlerine ilişkin sorunlar yaşayan bir öğretim elemanına sağlanan

danışma hizmeti, öğrenmeyi konu edinen öğretim elemanı tartışmaları için sağlanan ortamlar veya yeni bir teknolojiyle öğretimin birleştirilmesi gibi merkez faaliyetlerinin üniversitenin öğrenme ve öğretme kalitesini güçlendirmesinin yanı sıra üniversite kültürünün dönüşümünü de sağladığı ortaya konulmuştur.

D'Avanzo (2009), "Supporting Faculty through a New Teaching and Learning Center" isimli makalede Hampshire Koleji'nde öğrenme öğretme merkezi kurulması sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Odaklanılacak alanların belirlenmesi, programların tasarlanması ve yürütülmesi, merkezin etkililiğinin ölçülmesi konuları araştırma kapsamında incelenmiştir. Merkezin programlarının öğrenme ve öğretmeyi geliştirme amaçlı olduğu ve çoğu öğretim elemanının programlara ve tartışmalara katılmada istekli olmasının merkezin geleceği için umut verici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sweet, Blythe ve Phillips (2009), "Financial Partnering and Other Strategies to Help Centers of Teaching and Learning Thrive in Hard Times" isimli makalede finansal alan da dahil olmak üzere öğrenme öğretme merkezlerinin çeşitli alanlarda kampüste ve kampüs dışındaki paydaşlarla ortaklık kurmasının merkezin devamlılığını sağlanmasındaki önemini açıklamayı amaçlamıştır. Üniversite birlikleri, üniversite yöneticileri, üniversitenin farklı birimleri, mezun vakıfları ve mezunlar ile merkezin belirlediği stratejiler çerçevesinde ortaklıklar kurmanın merkezler için güçlü yönler ve fırsatlar oluşturmalarının yanında ortaya çıkabilecek zayıf yönler ve tehditlerin de göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

St. Clair (2009), "Accountability for Educational Outcomes: The Academic Developer's Role" isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin öğrenme çıktılarının hesapverilebilirliğinin sağlanmasındaki rolünü açıklamayı amaçlamıştır. Öğretim elemanlarının kişisel, mesleki ve uzmanlık gelişimlerinin sağlanması, öğrenmenin kalitesini en üst seviyeye taşımada kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlanması ile ders ve öğretim programlarının tasarımı ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine odaklanması rolleri ile öğrenme öğretme merkezlerinin, öğrenme çıktılarının ölçülmesi, kurumsal hedeflerle orantılı olarak akreditasyonunun sağlanması ve iyileştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tassoni (2009), "Nooks and Crannies and Center Stages: Exploring The Role of The Teaching and Learning Center" isimli makalede, öğretimle ilgilenen öğretim elemanları ve araştırma görevlilerinin çalışma hayatını şekillendiren konuların öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin üzerindeki etkilerinden yola çıkarak derslerden kalan zamanların öğrenmenin geliştirilmesi için kullanılmasında öğrenme öğretme merkezlerinin rolünü

ortaya koymayı amaçlamıştır. Direktörü olduğu merkezin faaliyetlerine katılan öğretim elemanları ve araştırma görevlilerinin görüşleri; merkezlerin öğretim alanında derin ve yaratıcı düşünme ve uygulamaların ortaya çıkmasına fırsat verdiği, bunların uygulayıcılar arasında paylaşılması ve geliştirilmesinde etkin rol oynadığını göstermiştir. Öğretimde mükemmeliyet merkezi, öğretim ve öğrenmede mükemmeliyet merkezi, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi merkezi, profesyonel gelişim merkezi, öğretim elemanları merkezi, akademik mükemmeliyet merkezi ve benzeri isimlerle yükseköğretim kurumlarında kurulmuş olan öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanları, öğrenciler ve yöneticiler için öğrenmeyle ilgili tüm konuların konuşulduğu, tartışıldığı, geliştirildiği ve paylaşıldığı bir yer olduğu belirtilmiştir.

Gosling ve Hannan (2007), “Responses to a Policy Initiative: The Case of Centres for Excellence in Teaching and Learning” isimli raporda İngiltere Hükümeti tarafından başlatılan yükseköğretimde eğitim öğretim mükemmeliyetini teşvik etme ve ödüllendirme girişiminin etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Girişimde yer alan üniversitelerde çalışan 24 kişiyle yapılan görüşmelerden (1) üniversitede kurulacak bir merkezle ödüllendirilme fırsatının eğitim öğretim için daha fazla finansman kaynağı olarak görüldüğü, (2) bazı üniversitelerde eğitim görevinin araştırmanın önüne geçtiği, (3) girişime başvuruda bulunmak için üniversite bünyesinde hazırlanan tekliflerin ve kabullerin üniversite için bir prestij kaynağı olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lieberman (2005), “Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning Can Be Laboratories for Learning?” isimli raporda Portland State Üniversitesi ve Wagner Koleji’nde öğretimde mükemmeliyeti sağlamak için yürütülen kurumsal çalışmaların ve etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Her iki yükseköğretim kurumundaki merkezin de kurumsal misyon ve amaçlar çerçevesinde öğretim elemanları, diğer personel ve üniversite yöneticileri için doğal bir öğrenme laboratuvarı olduğu, merkez faaliyetlerinin öğrenmeyi geliştirme, topluluk temelli yaklaşımlar ile sivil katılımı özendirme, yansıtıcı uygulamaları artırmaya yönelik olduğu, faaliyetlerin etkililik belirleme çalışmalarında kanıta dayalı veriler kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2.2. Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetleri ile İlgili Araştırmalar

Yañez, Càceres, Canessa, Rojasv ve Torres (2019), “A Teaching Accompaniment and Development Model: Possibilities and Challenges for Teaching and Learning Centers” isimli makalede Şili Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi’ndeki profesyonel deneyimleri

sonucu yapılandırdıkları öğretim geliştirme modelini tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularında, modelin önceden bilgilendirilen danışman ve profesörden oluşan ikili gruplar tarafından uygulanmasıyla, danışman ve öğretim elemanının kalite, güven ve saygı çereçvesinde bire bir oluşturduğu profesyonel bağın, öğretim uygulamaları ve değerlendirme süreçlerinde inovasyon arayışlarına karşılık gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson, Bledsoe ve Kalle (2019), “The Impact of Getting Caught in the Act: Assessing the Institutional Impact of a Teaching Award” isimli makalede öğretimde mükemmeliyet ödülllerinin öğretim elemanları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Augusta Üniversitesi’nde öğrenme öğretme merkezi tarafından organize edilen öğretim ödülleri ile ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini anket aracılığıyla toplayan araştırmacılar, öğretim elemanlarının ödüle ilişkin farkındalığı, ödülü almanın öğretim performansı ve motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin düşünceleri, ödülün merkezin faaliyetlerine katılım kararına yönelik etkisine dair görüşlerini analiz etmiştir. Analiz sonuçları, öğretimde mükemmeliyet ödülüne ilişkin yüksek bir farkındalık düzeyi ve öğretim elemanı gelişimine yönelik ilgiyi artırdığına dair kabul olduğunu göstermiştir.

Salter, Rushe ve Jacobs (2019), “Basics and Beyond: Faculty Development as a Professional Learning Journey” isimli raporda öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımında öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarının etkili olduğu bulgusundan hareketle aktif öğrenmeyi, öğrenen merkezli ve görev tabanlı bir yaklaşımla ele alan öğretim elemanı gelişim programını tanıtmayı amaçlamıştır. Esnek planlama, öğrenen odaklı değişim, dönütlerle şekillenen öğrenme süreci ve otantik değerlendirmeyi içeren gelişim programı aracılığıyla öğretim elemanlarının sürece pasif yerine aktif öğrenme ile katılımı sağlanmıştır. Böylelikle öğretim elemanlarının aynı yöntemleri kendi öğretim süreçlerinde kullanımı sağlanarak tutum ve davranışlarda değişikliğe yol açan derin öğrenme gerçekleştirilmiştir.

Aebersold (2019), “The Active Learning Institute: Design and Implementation of an Intensive Faculty Development Program” isimli makalede öğrenme öğretme merkezinin, aktif öğrenme kültürünü geliştirme çabalarını içeren programı açıklamayı amaçlamıştır. Merkezin uzun dönemli profesyonel gelişim programı sayesinde aktif öğrenmeyi öğretim süreçleri ile birleştiren ve program tamamlansa bile edindikleri deneyimi planlı olmayan öğrenme etkinlikleri ile akranlarına aktaran öğretim elemanları aracılığıyla aktif öğrenme kültürünün kampüs genelinde gelişme fırsatı bulacağı ileri sürülmüştür.

Smith (2019), “Framing Faculty Development as Workplace Learning” isimli raporda öğretim elemanı gelişim programlarının zamanlaması ve mekanına ilişkin geleneksel

yaklaşımları sorgulayıcı bir yaklaşımla gelişim programlarının öğretim elemanlarının işlerini yaptıkları yere, yani öğretim sürecine yakınlaştırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretim elemanlarının diğer tüm çalışanlar gibi mesleklerine ilişkin bilgi becerileri çoğunlukla iş başında planlı olmayan öğrenmeler sonucu edindiğini savunan araştırmacı, öğrenme öğretme merkezlerinin ise bu durumun aksine planlı öğrenme etkinlikleri sunduğunu belirtmiştir. Önerilen planlı olmayan iş başı öğrenme stratejilerini uygulayan öğrenme öğretme merkezlerinin, planlı etkinliklere katılmayan öğretim elemanlarına ulaşma, planlı olmayan yollarla iyi uygulamaları yayma ve akran öğrenmesini gerçekleştirme fırsatlarına da sahip olacağı ifade edilmiştir.

Espinoza ve Neal (2018), “Incorporating Contextual Knowledge in Faculty Professional Development for Online Teaching” isimli makalede çevrimiçi öğretime geçişi şekillendiren etmenler ağıyla ilgili durum bilgilerini geliştirmede öğretim elemanlarına yardımcı olmak üzere geliştirilen aracı tanıtmayı amaçlamıştır. Çevrimiçi ve uzaktan öğretimin yükseköğretimin önemli bir parçası haline gelmesine rağmen çoğu öğretim elemanının önemli öğretim teknolojilerini kullanmak için hazırlıksız ve ekipmansız olduğunu ileri sürmüştür. Mishra ve Koehler (2006)’in yükseköğretim öncesi eğitim kademesinde eğitimde teknolojinin rolünü tanımlayan Teknolojik Pedagojik ve Durum Bilgisi modelini öğretim elemanlarının profesyonel gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştiren araştırmacılar, modele fazladan bir durum bilgisi katmanı eklemiştir. Böylelikle modelin öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına karşılık verir hale gelmesi sağlanmıştır. Modelin çevrimiçi ve uzaktan öğretim konusunda profesyonel gelişim programı sunmak isteyen öğrenme öğretme merkezleri tarafından kullanılabileceği belirtilmiştir.

Tassoni (2018), “Tooling CTLs” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerini; öğretimi geliştirmek üzere programlar ve danışmalar düzenleme, öğretimde mükemmeliyet ödülleri için adayların seçilmesi, öğretim etkinliklerinin etkililiğini sağlamak üzere farklı önlemler geliştirme, öğretimle ilgili araştırma ve projeler için finansal kaynak sağlama, öğrenme ve öğretme uzmanlığını geliştirme ve benzerleri olarak sıralamıştır. Öğrenme öğretme merkezi personeli ise hedef kitlelerin bu faaliyetlere etkin katılımının sağlanması ve faaliyetlerin etkililiğinden sorumludur. Bu sebeple merkez personeli, merkezin amaçları, görevleri ve faaliyetlerini şekillendirmek için gerekli önlemleri alır ve araçlar geliştirirler.

Sweet, Blythe, Carpenter ve Cecil (2018), “Approaching the Holy Grail of Faculty Development: Evolving a CTL from a Service-Oriented Organization to a Learning-

Assessment Unit” isimli makalede öğrenme öğretme merkezinin kampüsteki rolünü yeniden düzenlemek için geliştirdikleri bir dizi aracı içeren çevrimiçi kurs sistemini tanıtmayı amaçlamıştır. Tüm öğretim elemanları için erişilebilir olan ve çevrimiçi bölümlerden oluşan profesyonel bir gelişim programı hazırlayan araştırmacılar, programın öncelikle öğretim elemanları daha sonra ise öğrenmeyi geliştirmeye katkı sağlayacağını ileri sürmüştür.

Cottom, Atwell ve Ombres (2017), “New Adjunct Faculty Outreach: Making a Connection” isimli makalede araştırma görevlileri ve göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine katılımlarının sağlanmasının merkezin tanınırlığının artması ve faaliyetlerinin hedef kitlesinin genişlemesini sağladığını ileri sürmüştür. Araştırma sonuçları, araştırma görevlileri ve göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının, en iyi öğretim tekniklerini kullanarak en üst düzeyde öğrenci öğrenmesini sağladıklarından emin olmak için merkezlerin yardımına daha çok ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Edwards (2017), “The Craft of Infusing Critical Thinking Skills: A Mixed-Method Research on Implementation and Student Outcome” isimli makalede eleştirel düşünme becerilerinin alanyazında yükseköğretimin en önemli kazanımları arasında yer almasına rağmen araştırmaların öğretim elemanlarının çoğunluğunun etkin bir eleştirel düşünme eğitimi vermediğini gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretim elemanları için eleştirel düşünmeyi ders içeriklerinde öğrencilerin ileri düzey düşünme becerilerini geliştirmek üzere kullanabilecekleri karma bir yöntem önermiştir. Öğrenme öğretme merkezinin öğretim elemanı gelişim programına katılan öğretim elemanları ile uygulanan modelde ön test ve son testlerden elde edilen veriler, öğrenci başarısının anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Eleştirel düşünme öğretimi için önerilen karma modelde kullanılması tavsiye edilen yedi strateji ise açıklayıcı öğretim, kasıtlı uygulama, sistematik tekrar, sınıf tartışmaları, transfer için öğretim, becerinin örneklenmesi ve yansıtmanın özendirilmesi olarak açıklanmıştır.

Sweet, Carpenter ve Blythe (2017a), “Utilizing Foundation Professors as a Resource to Enhance Faculty Development” isimli makalede öğrenme öğretme merkezleri için deneyimli öğretim elemanlarının faaliyetlere ve faaliyetlerin planlanmasına katılımını sağlamada bazı yollar önermiştir. Farklı araştırmalara dayanarak merkezlerin öğretim elemanı gelişim programlarını artırması gerektiğini belirten araştırmacılar, öğretim elemanı gelişiminde yenilikçi model ve uygulamaların merkezlerin devamlılığı için zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Merkezler için (1) farklı organizasyonlarla öğretim üyeleri için tartışma ortamları, (2) yeni öğretim elemanlarına yönelik deneyimli öğretim elemanları

gözetiminde mentörlük programları, (3) mezun derneklerinin kaynaklarını kullanarak düzenlenen toplantı ve yemekler, (4) üniversitenin kaynakları, bağışlar ve sponsorluklarla oluşturulacak ödül programları, (5) deneyimli öğretim elemanları ve birliklere faaliyet sorumlulukları verme ve benzeri araçlar önerilmiştir.

Sweet, Carpenter ve Blythe (2017b), “Reaching Those Faculty Not Easily Reached: How CTLs Can Improve Participation in Faculty Programming Through Faculty Innovators and Online Instruction” isimli makalede kısıtlı personel istihdamının getirdiği sorunları aşmak için öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine öğretim elemanlarının lider rolüyle katılımını sağlamanın gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, öğretim üyelerini lider sorumluluğuyla katılıma davet ettikleri ve çevrimiçi olarak düzenlenen birbiriyle bağlantılı iki program aracılığıyla öğretim üyelerinin iyi uygulama deneyimlerini diğer iş arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamanın, öğrenme öğretme merkezinin tanınırlık ve faaliyet katılım oranlarını artırdığını göstermiştir.

Bledsoe ve Richardson (2016), “An Innovative Award Catches Faculty in the Act of Great Teaching” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin yaygın faaliyetlerinden öğretimde mükemmeliyeti özendiren öğretim ödülleri kendileri merkezlerinde uygulanışını açıklamaya çalışmıştır. Kurumsal özellikler ve amaçları dikkate alarak merkezlerin öğretim ödülleri nasıl yapılandığı hakkında bilgi veren araştırmacılar, iki üniversitenin başarılı bir şekilde bir araya gelerek oluşturduğu, uyguladığı ve olumlu etkilerini gözlemlediği yeni bir ödül modeli önermiştir. Merkezlerin yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlarını göz önüne alarak faaliyetlerini gözden geçirmesi ve yeniden şekillendirmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Birdwell, Roman, Hammersmith ve Jerolimov (2016), “Active Learning Classroom Observation Tool: A Practical Tool for Classroom Observation and Instructor Reflection in Active Learning Classrooms” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin yaygın olarak yürütülen hizmetlerinden sınıf içi ders gözlemlerini aktif öğrenme bağlamında yeniden ele almayı amaçlamıştır. Aktif öğrenme gözlem aracı adı altında öğrenme ortamlarının uzaklık ve teknolojik boyutlarını göz önünde bulunduran ve sonuç olarak aktif ve iş birlikçi öğrenme yöntemleri uygulayan öğretim elemanlarının ihtiyacına uygun olarak anlamlı ve yansıtıcı dönüt sağlayan yeni bir ders gözlem protokolü sunan araştırmacılar, protokolün uygulanması sonucunda yapılması gereken birkaç güncelleme ile birlikte sadece aktif öğrenme için değil tüm dersler için kullanılabileceğini önermiştir.

Edwards, Snyder ve Sanders (2016), “Faculty Development for Fostering Students’ Critical Thinking” isimli makalede lisans seviyesindeki öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin verilmesinin zorluğu ve bu konuda öğretim elemanlarına yönelik etkili eğitim yöntemlerinin eksikliğinden yola çıkarak öğretim elemanlarını eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine hazırlamak için kapsamlı ve kanıt temelli bir çerçeve sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmacılar öğrenme öğretme merkezi tarafından uygulanacak çalışma atölyesi, danışma, günlük sınıf içi gözlemler, bilgilendirici dönüt sağlama ve öğrencilerin ileri seviye düşünme becerileri üzerine dönem sonu dönüt raporlarını içeren bir model önermiştir. Modelin on beş öğretim elemanı ile yedi dönem boyunca uygulanması sonucu öğretim elemanlarının eğitim süreçlerinde ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin bilgi seviyelerinde anlamlı değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar öğretim elemanları için sağlanan eğitim ve dönüt vermeyi içeren eğitim programının etkili olduğunu göstermiştir.

Brinkley-Etzkorn ve Schumann (2015), “One Instructor at a Time: Measuring the Impact of Instruction Consultation Services” isimli makalede öğrenme öğretme merkezi tarafından sunulan bireysel öğretim danışmalarını incelemeyi, etkililiğini belirlemeyi ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için geliştirilmesi gereken alanları tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları (1) danışan rollerine ilişkin bazı tutarsızlıklar olsa da danışmanlarda iş birlikçi bir yaklaşım benimsenmesine yönelik eğilim gözlemlendiği, (2) öğretim elemanları tarafından rapor edilen bilgiler ve öğrenci başarısını değerlendirme sonuçlarındaki iyileşmenin öğretimde etkililiğin arttığını işaret ettiği ve (3) araştırmaya oranla öğretimin öneminin artması ve öğrenme öğretme merkezinin öğretimin geliştirilmesi faaliyetlerinin sürdürülmesi için üniversite yönetiminin daha fazla destek vermesinin gerekliliği inancına rağmen öğretim elemanlarının süreçten tatmin olduğunu ortaya koymuştur.

Marbach-Ad, Katz ve Thomson (2015), “The Value of a Disciplinary Teaching Certificate Program for Chemistry and Biology Graduate Students” isimli makalede biyoloji ve kimya alanlarındaki araştırma görevlilerine yönelik olarak hazırlanmış disiplin temelli öğretim sertifikası programını tanıtmayı amaçlamıştır. Program katılımcılarına uygulanan anket ve görüşme sonuçları, biyoloji ve kimya bölümündeki araştırma görevlilerinin ihtiyaçları bağlamında tasarlanan programın katılımcı motivasyonu ve programın her bir bileşeninin etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Programın disiplin temelli öğretimin geliştirilmesine yönelik olması katılımcılar tarafından özellikle değer verilen bir durum olarak öne çıkarken

öğrenme öğretme merkezlerinin disiplin temelli yapılanması araştırmacılar tarafından getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Rodriguez, Brennan, Varelas, Hutchins ve DiSanto (2015), “Center for Teaching and Learning on Tour: Sharing, Reflecting on, and Documenting Effective Strategies” isimli makalede öğrenme öğretme merkezi personelinin tasarladığı öğretimi geliştirme modelini incelemeyi amaçlamıştır. Modelde merkez personelinin rutin öğretim elemanı buluşmalarını iki haftada bir kez farklı ofis ve toplantı odalarında gerçekleştirmesinin, öğretime ilişkin konu ve yeniliklerin birçok öğretim elemanının aşına olduğu güvenli ortamlarda tartışılmasını ve disiplinlerarası bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ettiği ortaya konulmuştur.

Calderwood ve Klaf (2014), “Facilitating Mentoring Across Three Models of Faculty Work: Mentoring Within a Community of Practice for Faculty Development” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin temel faaliyetleri arasında yer alan öğretim elemanlarına yönelik danışma faaliyetlerinin etkili olarak yürütülmesi için geleneksel, geçişli ve birleşik olmak üzere üç model önermiştir. Geleneksel modelde disiplin uzmanlığı temel alınarak öğretim, disiplinin konu alanı bilgisi üzerine kurulmuştur. Geçişli modelde ise disiplin uzmanlığı ağırlıklı olmak üzere özel alan bilgisi de dahil edilerek öğretim, disiplin ve eğitim alan bilgileri üzerine öğrenci öğrenmesine hizmet eden bir anlayışla kurgulanmıştır. Birleşik modelde ise disiplin uzmanlığı yerine özel alan bilgisi ağırlık kazanmıştır ve öğretim geçişli modelde olduğu gibi disiplin ve eğitim alan bilgileri üzerine öğrenci öğrenmesine hizmet eden bir anlayışla kurgulanmıştır.

Boyd (2014), “The Growth Mindset Approach: A Threshold Concept in Course Redesign” isimli makalede öğretim elemanlarını öğrenmeye farklı açılardan bakmalarını sağlayarak öğrenmenin esnekliği konusunda araştırmaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Gelişim odaklı zihin yaklaşımı ile eşik teorisini birleştirerek öğretim elemanlarını ders tasarımında ve öğretime yaklaşımlarında farklı yönelimlere götürecek bir çalışma atölyesi programı öneren araştırmacı, bu programın öğretim elemanlarının öğretimleri ve ders tasarımları üzerine yeniden düşünmeleri ve öğretime ilişkin birçok yeni ve etkili yaklaşımı benimsemelerini sağlayacağını ileri sürmüştür.

Beane-Katner (2013), “Developing the Next Generation of Faculty: Taking a Learning Community Approach” isimli makalede yeni öğretim elemanı uyum programlarında öğretim elemanı öğrenme toplulukları yaklaşımının rolünü açıklamaya çalışmıştır. Yeni öğretim elemanlarının kültürel ve pedagojik değişimi başlattığı öğrenme toplulukları aynı zamanda

yeni ğretim elemanlarının kurumun öğretme/ öğrenme kültürüne uyumuna da destek olmaktadır. Araştırmacı, kurumsal beklentiler, ğrenci yapısı ve finansal destek gibi konularda bilgi aktarımını içeren geleneksel yeni ğretim elemanı uyum programlarının yerine öğrenme topluluğu yaklaşımını benimseyen bir model önermiştir. Bu modelde gelecek nesil ğretim elemanlarının nitelikleri, güçlü yönleri ve ilgi alanlarına odaklanılmış, bu alanların kurumsal amaç ve ihtiyaçlarla uyumu ön plana çıkarılmıştır.

Marbach-Ad, Schaefer Ziemer, Thompson ve Orgler (2013), “New Instructor Teaching Experience in a Research-Intensive University: Implications for Professional Development” isimli makalede on bir ğretim elemanının üniversitede ilk çalışmaya başlamalarından kısa bir süre sonra ve üç yıl sonraki görüşlerine dayanarak öğrenme öğretme merkezlerinin yeni ğretim elemanlarının niversiteye uyum sürecine katkılarını açıklamaya çalışmıştır. Merkez tarafından başlangıçta yeni ğretim elemanlarına sonrasında ğretim elemanlarının profesyonel gelişimine yönelik sunulan hizmetlere katılan ğretim elemanlarının ğretim felsefeleri, ğretim amaçları ve ğretim terimlerini kullanımlarında farklılıklar ve gelişme olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir yaklaşım ya da yöntemin bir kişide etkili olurken diğerinde gelişimi engelleyebileceği de dikkate alınarak merkezlerin profesyonel gelişim programlarında esneklik göstermesi ve ğretim elemanlarına tercih hakkı sunması önerilmiştir.

Mulrix (2013), “Communicating a New Model: Learner-Centered Strategies in Faculty Development” isimli makalede ğretim elemanı gelişiminde ğrenci merkezli stratejilerin önemini açıklamaya çalışmıştır. ğrenmeye ilişkin edinilmiş bilgilerin ğretim elemanı gelişim sürecine aktırılmasına yönelik önerdiği modelde araştırmacı, öğrenme ilkelerinin öğretme süreçlerine nasıl dahil edileceğini gösteren bir çalışma atölyesi planı sunmuştur. Derin ğrenme yaklaşımlarının örneklenmesi, profesyoneller için daha yansıtıcı eğitim süreçlerinin tasarlanması ve etkili profesyonel gelişim uygulamalarının yaygınlaştırılmasını amaçlayan araştırmacı, etkinlikler planlanırken ğretim elemanlarının katılımının sağlanması merkezlerin faaliyetlerinin etkililiğini artırdığını ileri sürmüştür.

Plank ve Mares (2013), “The Paths People Take Through Teaching Center Services: A Descriptive Analysis” isimli makalede öğrenme öğretme merkezleri tarafından yaygın olarak sunulan çalışma atölyeleri, danışmalar, uyum ve tanıtım programları, öğrenme toplulukları gibi hizmetler arasından ğretim elemanlarının bireysel olarak seçim yaparak kendi gelişim sürecini yapılandırmasını açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacı katılım sıklığıyla birlikte ğretim elemanlarının kendileri için oluşturdukları hizmet gruplarını

tanıtmıştır. Merkezlerin faaliyetlerine kendi sıralama ve sıklık anlayışlarına göre katılım sağlama inisiyatifi ve istediği faaliyet alanında yoğunlaşma fırsatına sahip öğretim elemanlarının tercihleri, merkezlerin faaliyetlerin farklı bireyler için farklı noktalardan hareketle başlayabileceği gerçeği ve standart programların varlığının sorgulanması gerekebileceğini ortaya koymuştur.

Daragmeh, Drane ve Light (2012), “Needs Assessment and Beyond in The Setup of Centers for Teaching and Learning Excellence: An-Najah University Center as a Case Study” isimli makalede Al-Najah Üniversitesi’nde Northwestern Üniversitesi iş birliği ile kurulan öğrenme ve öğretimde mükemmeliyet merkezinin öğrenme ve öğretimde liderlik kapasitesi oluşturmayı hedefleyen öğretim elemanı gelişim programını incelemeyi amaçlamıştır. Program başladığında üniversiteden gelen tepkilere merkezin katılım stratejisi belirleyerek ve farklı alanlarda uzmanlardan oluşan öğretim elemanı takımları oluşturarak cevap verdiği belirlenmiştir. Programın üniversitede eğitim öğretim alanında bir liderlik kapasitesi yaratılmasında başarılı olduğu, üniversitenin önemli gördüğü altı kritik alanda uzmanlık gelişimine katkı sağladığı ve merkezin bu programda elde ettiği deneyimi farklı kilit programlar tasarlamak için de kullanabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Barbezat ve Pingree (2012), “Contemplative Pedagogy: The Special Role of Teaching and Learning Centers” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinde derin düşünme stratejilerinin uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretim programları ve üniversitedeki araştırma ve öğretme ağlarını koordine eden merkezlerde, öğretim elemanı çalışma grupları şeklinde derin düşünme programlarının uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Derin düşünme pratiklerinin öğrenme üzerindeki son derece olumlu etkileri göz önüne alındığında merkezlerin bu pratiklerin kullanımına uygun ortamlar yaratması önerilmiştir.

Bonura, Bissel ve Lijegren (2012), “An Iterative Improvement Process: Lessons Learned From Professional Development at an Online University” isimli makalede çevrimiçi üniversite topluluğunun eğitim uygulamaları ve kurumsal amaçlarını koordine ettiği öğrenme öğretme merkezi toplantılarının önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretim elemanı gelişim programlarının çevrimiçi olarak yürütüldüğü üniversitede, dört toplantının incelenmesi sonucunda (1) öğretim elemanları arasında iletişim ve iş birliği ağı oluşturmak için ek fırsatlar sunmak, (2) profesyonel gelişim fırsatları sunan merkez toplantılarının tüm öğretim elemanları için erişilebilir olmasını sağlamak ve (3) profesyonel gelişim alanlarının

ilgiliği ve kullanılabilirliğini geliştirmek olmak üzere merkez tarafında odaklanması gereken üç alan belirlenmiştir.

Yee ve Hargis (2012), “Indirect Faculty Development and the Role of Sociability” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla her bir öğretim üyesinin ilişkiler ağı şeklinde yapılanmış bireysel ortamına dahil oluşunu açıklamayı amaçlamıştır. Çalışma atölyeleri, seminerler ve danışmalar gibi planlı öğretim elemanı gelişim programlarının yanı sıra, planlı olmayan sosyalleşme süreçlerinin de etkili öğretim elemanı gelişiminde katkısı olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmacı, öğretim elemanları ile kurulan sürdürülebilir ilişkilerin başarılı gelişim programlarının anahtarı olduğunu belirtmiştir.

Grosse (2011), “The “New” Faculty Development? Exploring the Relationship Between Human Performance Improvement (HPI) and Current Best Practices in Faculty Development” isimli makalede Michigan Üniversitesi’nde 1962’de kurulan ilk öğrenme öğretme merkeziyle birlikte öğretim elemanlarının gelişimini sağlamak göreviyle anılan merkezlerin bu göreviyle insan kaynağı gelişimi teorileri arasındaki bağlantıyı ortaya koymayı amaçlamıştır. İnsan kaynağı gelişimi teorileri ile öğretim elemanı gelişimi arasında ilgi çekici ve daha önce gündeme getirilmemiş bir bağ olduğunu ileri süren araştırmacı, öğretim elemanı gelişim programlarının, öğreticilerin bireysel öğretim becerilerinin geliştirilmesi, ders etkinlikleri ve öğretim programlarına ilişkin deneyimlerin iyileştirilmesi aracılığıyla öğrenmenin iyileştirilmesi ve kurum içindeki birimlerin etkililikleri ile iş birliklerini kapsayan kurumsal gelişimin sağlanmasına odaklanması gerektiğini ifade etmiştir.

Altany (2011), “A Peer-Based, Dissemination Model of Professional Faculty Development: A Story” isimli raporda Georgia Southern Üniversitesi’ndeki öğrenme öğretme merkezinde uyguladığı akran temelli öğretim elemanı gelişimi modelini açıklamıştır. Öğretim elemanı gelişimini akran temelli paylaşımlar temelinde ele alan yaklaşımda, öğretim elemanlarının öğretim, öğrenci öğrenmesi, uzmanlık ve akademik yaşam gibi konularda deneyim ve bilgilerini tüm iş arkadaşları tarafından erişilebilir olacak şekilde açık olarak paylaşması esastır. Bu paylaşımlar sayesinde öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilgi birikimi, öğretim elemanları arasında bilgi değişimi ve dayanışma kültürü oluşturulması hedeflenmiştir.

Schick, Hunter, Gray, Poe ve Santos (2011), “Writing in Action: Scholarly Writing Groups as Faculty Development” isimli çalışmada öğrenme öğretme merkezinin akademik yazma grubu etkinliğinin öğretim elemanlarının gelişimine sağladığı katkıyı, etkinliğe katılan

öğretim elemanlarının deneyimlerini temel alarak oraya koymuştur. Herkes tarafından erişilebilir kaynaklar kullanılarak yürütülen etkinliğin, öğretim elemanları ve merkezdeki uzmanlar olmak üzere farklı hedef kitlelere hizmet ettiğini belirten araştırmacılar, etkinliğin merkezin öğretim elemanlarının gelişimi sağlamak ve üniversitenin akademik kültürü geliştirmek amaçlarına da katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Clark ve Saulnier (2010), “Broadening the Role of the Teaching and Learning Center: From Transforming Faculty to Transforming Institutions” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarının desteklenmesi yoluyla üniversitede eğitim öğretimin geliştirilmesi temel görevinin, kurumsal kültürün dönüşümünde kolaylaştırıcı görevine evrilmesini açıklamayı amaçlamıştır. Temel öğrenme yeterliliklerinin üniversite çapında bir girişim aracılığıyla, lisans derecesindeki öğrenme deneyimleri ile bütünleşmesini sağlayan öğrenme öğretme merkezinin, kurumsal öğrenme kültürünün dönüşümünde liderlik rolüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Merkezin tabandan tavana doğru bir öğretim elemanı, öğrenci ve personel gelişim modeli ile kurumsal bağlamda etkili sonuçlar elde edebileceği sonucuna varılmıştır.

Evins (2010), “A Podcasting Initiative at the Center for the Enhancement of Learning, Teaching, and University Assessment at Miami University (Ohio)” isimli makalede Miami Üniversitesi’nde öğrenme öğretme merkezi tarafından öğretim elemanları, araştırma görevlileri ve üniversite yöneticilerinin hizmetine sunulan internet üzerinden görüntü ve ses dosyalarının dağıtılmasını sağlayan teknolojileri incelemeyi amaçlamıştır. İhtiyaca yönelik mobil gelişim fırsatları olarak sunulan internet yayınları ile merkezin daha önce ulaşamadığı kadar geniş ve farklı bir kitlelere ulaştığını belirten araştırmacı, merkezin internet yayını yapma kararının arka planı, yayın içeriği üretme ve değerlendirme yöntemleri ile internet yayınlarının gelecekte merkezin amaçlarına nasıl hizmet edeceğine yönelik bulguları ortaya koymuştur.

Sweet ve Blythe (2010), “Integrating CTLs Into Campus Strategic Planning Through an Effective Brainstorming Process” isimli makalede öğrenme öğretme merkezinin problem çözme odaklı ve farklı paydaşların katılımıyla gerçekleşen yapılandırılmış tartışma ortamlarının yaratıcılık ve inovasyon üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bireylerin kendilerini yaratıcı bir sürecin parçası olarak hissettiklerinde yaratıcı olmaya eğilimli olduklarını belirten araştırmacılar, grup çalışmalarını etkili beyin fırtınası süreçleriyle dönüştürerek öğrenme öğretme merkezin kendini üniversitenin stratejik planlamasının merkezine yerleştirebilmesi için bir model önerisinde bulunmuştur.

Birch ve Gray (2010), “Workaholism in Academe: Strategies for Centers for Teaching and Learning” isimli makalede öğretim elemanlarının yaşam dengesi ve sağlığının etkili öğrenme ortamları oluşturulmasına etkisini ortaya koymaya amaçlamıştır. Kurumsal faktörlerin yanında öğrenme öğretme merkezlerinin de öğretim elemanlarının çalışma yükünü ağırlaştırabildiğini belirten araştırmacılar, öğretim elemanlarının iş yükünün dengelenmesine yönelik merkezler tarafından yapılacak çalışmaların üniversitenin kaliteli öğrenme ve öğretme ortamını destekleyeceğini ileri sürmüştür.

Phillips, Crane ve Dennison (2010), “Establishing a New Faculty Mentoring Program: Proposal Development” isimli makalede yeni öğretim elemanlarına yönelik düzenlenen uyum ve danışmanlık programlarının katılımcılara sağladığı katkıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Birçok üniversitede yeni öğretim elemanlarına yönelik bu tür programların bulunmadığını belirten araştırmacılar, öğrenme öğretme merkezlerinin düzenlediği bu programlar aracılığıyla üniversitenin öğretim kültürü ve bütçesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının kampüse uyumu hakkındaki literatürün taranması, potansiyel paydaşların ihtiyaçlarının analiz edilmesi, yeni öğretim elemanlarının kadroya alınması ile bilgilerin toplanması, mevcut kampüs kaynaklarının belirlenmesi, pilot uygulama ve program değerlendirme araçlarının hazırlanması, başarılı bir yeni öğretim elemanı uyum programı hazırlamanın aşamaları olarak sıralanmıştır.

Boye ve Tapp (2009), “The Process of Progress: A Teaching and Learning Center Examines the Adaptation of Active Learning Across the Disciplines” isimli makalede öğretim elemanlarının aktif öğrenmeye ilişkin farklı algılarının öğrenme öğretme merkezinin faaliyetlerinin başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretim elemanlarının öğretim süreçlerini şekillendiren bağlamsal faktörleri inceleyen araştırmacılar, merkezlerde farklı disiplinlerden öğretim elemanları ile çalışırken bu bağlamsal faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Basitten karmaşığa bir akış içinde ilerleyen aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasında merkezlerde, öğretim elemanlarının uzmanlık alanı, geçmiş deneyimleri, öğrenci geri bildirimleri ve öğretim elemanının kendi öğretimi üzerine düşüncelerini dikkate alınmasını önermiştir.

Felten, Moore ve Strickland (2009), “Faculty Writing Residencies: Supporting Scholarly Writing and Teaching” isimli makalede öğrenme ve öğretme uzmanlığının bireysel deneyimlerden yapılandırılmış düzenlemelere dönüşümünün gerekliliğini ve bu gereklilikte öğrenme öğretme merkezlerinin rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Kendi üniversitelerindeki merkezde deneyimledikleri üzerine araştırmacılar, öğretim elemanlarının

kendi öğretme süreçleri üzerine düşünmesi, alışmış oldukları öğretim yöntemlerinin dışına çıkması, sonuçları öğrenmenin geliştirilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşımla kullanması ve paylaşmasında merkezlerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Berstein ve Ginsburg (2009), “Toward an Integrated Model of the Scholarship of Teaching and Learning and Faculty Development” isimli makalede öğrenme ve öğretmede uzmanlaşma kültürü ve yöntemlerinin sadece öğrenmeyi değil öğrenme öğretme merkezinin deneyimlerini de geliştirdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacılar görevli oldukları merkezde öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme uzmanlığının geliştirilmesine ilişkin çalışmalarının öğretim elemanı gelişiminde sürdürülebilir bir model olan “öğrenme çemberi” ile başladığını belirtmektedir. Faaliyetlere katılan öğretim elemanının üniversitedeki diğer bir öğretim elemanı için danışma ve rehberlik sağladığı öğrenme çemberi modeli, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarının deneyim ve uzmanlıklarından yararlanabilecekleri bir model olarak önerilmiştir.

DiPietro ve Huston (2009), “A Theory and Framework for Navigating Entangled Consultations: Using Case Studies to Find Common Ground” isimli makalede öğrenme öğretme merkezlerinin en yaygın faaliyetlerinden biri olan danışma hizmetinin bireysel ve kurumsal temellerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Dört merkezde yürütülen danışma hizmetinin incelenmesi sonucunda öğretim elemanlarının danışma hizmetini, öğretim etkinliklerinin kalitesini artırmak için bir fırsat olarak değerlendirdikleri ancak literatürdeki yaygın görüşün aksine öğretim elemanlarının danışma hizmetini denemeden önce çok hazır, istekli ve tavsiye almaya yatkın olmadıkları ortaya çıkmıştır. Danışma hizmetinin karşılıklı iletişim, öğretime ilişkin farklı boyutlar ve savunmaya geçme, kendini koruma, kültürel sebepler ve bölüm politikaları gibi öğretim elemanlarının beraberinde getirdiği bireysel hazır bulunma durumlarının bir birleşimi olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de ve yurtdışında öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Türkiye’deki merkezlere ilişkin çalışmaların oldukça az sayıda olduğu, çalışmalarda merkezlerin bireysel olarak ve çoğunlukla tek bir boyuta odaklanılarak incelendiği, farklı yükseköğretim sistemleri arasında herhangi bir karşılaştırma yapılmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada ise Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel ile yöntemim ve finansman boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, öğrenme öğretme merkezlerini bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alması açısından alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı bu araştırma, merkezlerin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel ile yönetim ve finansman boyutlarını kendi şartları içinde ve var olduğu gibi açıklamaya çalıştığından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda, araştırmaya konu olan durum, birey veya nesne, kendi koşulları içinde mümkün olduğunca dikkatli ve bütün boyutlarıyla tanımlanmaya çalışılır (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Creswell, 2017; Karasar, 2016).

Araştırma; Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması, bu yönler arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından aynı zamanda yatay yaklaşımı temel alan karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır (Bray, Adamson & Mason, 2014). Son yıllarda eğitimin uluslararasılaşma hızındaki artışın ülkeler arasında karşılaştırmayı gündeme getirmesine karşın karşılaştırmalı eğitim araştırması yaklaşımları ve yöntemleri üzerine uzlaşıya varılmış ortak tanımlar bulunmamaktadır (McGinn, 2014). Karşılaştırmalı eğitim araştırmasının temel özellikleri, farklı eğitim sistemlerini bütün olarak veya farklı birkaç boyutta karşılaştırarak bu sistemlerin benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyması, bu yönler arasındaki ilişkiyi açıklaması ve yorumlamasıdır (Bray vd., 2014; Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Bu araştırmada, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel, yönetim ve

finansman boyutlarına odaklanılmış, bu boyutlarda saptanan benzer ve farklı yönler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım esas alınmıştır. Yatay yaklaşımda, farklı sistemlerin öğeleri bir bütün halinde paralel olarak incelenerek benzerlik ve farklılıklar saptanmaktadır (Bray vd., 2014; Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

Dünyadaki eğitim alanındaki etkili politikaların üretildiklerinden farklı ülkeler ve sistemler tarafından benimsenmesi veya transfer edilmesinin yaygınlaşması, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemini artırmıştır (Yang, 2014). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında incelenen politikalar; bağlam, önceliklendirme ve kültürel değerlerin etkisi dikkate alınarak eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmelidir (Cardno, 2018; Tamtik, 2014; Yang, 2014). Bu araştırmada Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk yükseköğretim sistemlerinde üniversite kademesinde eğitim öğretim görevinde kaliteyi sağlama ile artırmaya yönelik öğrenme öğretme merkezi kurma politikaları ve kurulan merkezler, bölgeler bağlamında incelenerek eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamındaki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasında nitel süreç izlenmiş, merkezlerin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel ile yönetim ve finansman boyutlarına ilişkin özellikler derinlemesine betimlenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal hayatı ve insanlarla ilgili sorunları, kendine has yöntemlerle araştırarak ve anlamlandıran bir süreç olarak tanımlanır (Creswell, 2017) ve öncelikli amaçları arasında genelleme yapmak yer almaz (O'Leary, 2013; Polit & Beck, 2010).

Araştırmanın yöntem sürecinin özeti Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Araştırmanın Yöntem Sürecinin Özeti

YÖNTEM							
Araştırmanın Modeli	Araştırma Yöntemi	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Alt Amaçları	Örneklem	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemi
Betimsel- Karşılaştırmalı	Nitel	Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması	a. Öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş boyutu ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması b. Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlar boyutu ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması c. Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetler boyutu ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması d. Öğrenme öğretme merkezlerinin personel boyutu ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması e. Öğrenme öğretme merkezlerinin yönetim ve finansman boyutu ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması	Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye' deki 37 üniversitede bulunan öğrenme öğretme merkezleri ile ilgili dokümanlar	Doküman İncelemesi	Doküman İnceleme Formu	Doküman Analizi

4.2. Örneklem

Bu araştırmada, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki 37 üniversitede bulunan öğrenme öğretme merkezleri ve bu merkezler ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. Örneklem oluşturmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2017; O’Leary, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Amaçlı örneklemede, çalışmanın amacına göre en geçerli ve güvenilir bilgiyi sağlayacak kurum, nesne veya kişiler araştırmacı tarafından seçilir (Gall, Gall & Borg, 2007; O’Leary, 2013). Ölçüt örneklemede, ölçüt “önemli olma” olarak kabul edilmekte ve araştırmacı tarafından önceden belirlenen temel ölçütleri karşılayan durumlar incelenmektedir (Cohen vd., 2011; Gall vd., 2007). Bu doğrultuda, araştırmacının örneklemini oluşturan 37 üniversitenin seçiminde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Üniversitelerin Quacquarelli Symmonds (QS), Times Higher Education (THE) ve University Ranking by Academic Performance (URAP) sıralamalarında üst basamaklarda yer alması (QS, 2019; THE, 2019; URAP, 2019),
2. İncelenen üniversitelerin başarılı yükseköğretim sistemlerine sahip dünyanın farklı bölgelerinden seçilmesi,
3. Seçilen üniversitelerin bölgelere göre dağılımında, bölgelerin QS ve THE sıralamalarında ilk 100’de yer alan üniversitelerinin sayısının dikkate alınması (QS, 2019; THE, 2019),
4. Seçilen üniversitelerin bulundukları bölgede “Büyük On (The Big Ten)” ve “Sarmaşık Ligi (Ivy League)” gibi seçkin yükseköğretim birlikleri içinde yer alması (Big Academic Alliance, 2020; The Ivy League, 2020),
5. Araştırma kapsamına alınan üniversitelerde tüm üniversite düzeyinde hizmet veren öğrenme öğretme merkezi bulunması,
6. İncelenen üniversitelerde öğrenme öğretme merkezinin köklü bir geçmişe sahip olması ve bu alanda diğer üniversitelere model olması,
7. Üniversitelerin ve öğrenme öğretme merkezlerinin resmi internet sayfaları ve bu sayfalardaki bilgilere ulaşılabilirlik.

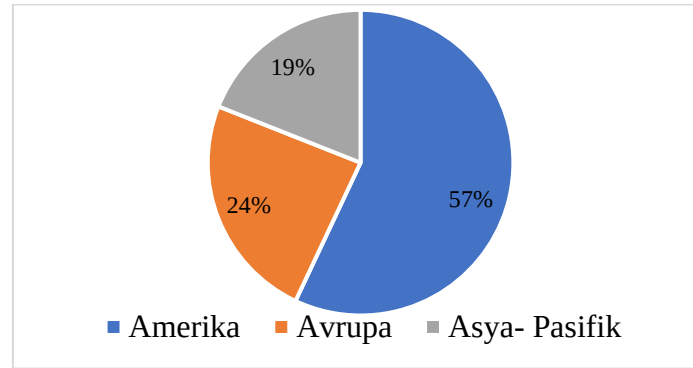
Araştırmanın amacına göre 37 üniversite ve merkezi kapsayan örneklem Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24

Araştırma Kapsamında İncelenen Üniversiteler ve Öğrenme Öğretme Merkezleri

	Bölge	Ülke	Üniversite	QS	THE	URAP	Öğrenme Öğretme Merkezi
1	Amerika	Amerika Birleşik Devletleri	Massachusetts Teknoloji Enstitüsü	1	4	8	Öğretme ve Öğrenme Laboratuvarı
2			Stanford Üniversitesi	2	3	4	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
3			Harvard Üniversitesi (The Ivy League)	3	6	1	Derek Bok Öğretme ve Öğrenme Merkezi
4			California Teknoloji Enstitüsü	4	5	72	Öğretme, Öğrenme ve Destek Merkezi
5			Chicago Üniversitesi	9	10	29	Öğretme Merkezi
6			Princeton Üniversitesi (The Ivy League)	13	7	103	McGraw Öğretme ve Öğrenme Merkezi
7			Cornell Üniversitesi (The Ivy League)	14	19	25	Öğretimde İnovasyon Merkezi
8			Yale Üniversitesi (The Ivy League)	15	8	21	Poorvu Öğretme ve Öğrenme Merkezi
9			Columbia Üniversitesi (The Ivy League)	16	16	14	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
10			Pennsylvania Üniversitesi (The Big Ten/ Ivy League)	19	12	15	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
11			Michigan Üniversitesi (The Big Ten)	20	20	9	Öğrenme ve Öğretme Araştırmaları Merkezi
12			Carneige Mellon Üniversitesi	46	24	250	Eberly Öğretimde Mükemmeliyet ve İnovasyon Merkezi
13			Brown Üniversitesi (The Ivy League)	56	53	161	The Harriet W. Sheridan Öğretme ve Öğrenme Merkezi
14			Purdue Üniversitesi (The Big Ten)	100	64	115	Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi
15			Minnesota- Twin Cities Üniversitesi	156	71	32	Öğretimde İnovasyon Merkezi
16			Dartmouth Kolej (The Ivy League)	183	99	329	Dartmouth Öğrenmeyi Geliştirme Merkezi
17			Vanderbilt Üniversitesi	195	121	87	Öğretme Merkezi
18	Avrupa	İngiltere	Oxford Üniversitesi	5	1	3	Öğretme Merkezi
19			Cambridge Üniversitesi	6	2	7	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
20		Danimarka	Danimarka Teknik Üniversitesi	112	163	142	Öğrenme Laboratuvarı
21		Hollanda	Utrecht Üniversitesi	124	74	40	Akademik Öğretim Merkezi
22			Maasricht Üniversitesi	211	128	186	Eğitim Laboratuvarı
23		Norveç	Oslo Üniversitesi	135	121	86	Öğrenme, İnovasyon ve Akademik Gelişim Merkezi
24		İsveç	Stockholm Üniversitesi	200	153	177	Öğretimin Geliştirilmesi Merkezi
25	Asya- Pasifik	Singapur	Singapur Ulusal Üniversitesi	11	23	30	Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi
26		Japonya	Tokyo Üniversitesi	23	42	20	Yükseköğretim Araştırmaları ve Geliştirme Merkezi
27			Kyoto Üniversitesi	35	65	66	Yükseköğretimde Mükemmeliyeti Destekleme Merkezi
28		Hong Kong	Hong Kong Üniversitesi	25	36	136	Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi
29		Avustralya	Avustralya Ulusal Üniversitesi	24	49	129	Öğrenme ve Öğretme Merkezi
30			Sydney Üniversitesi	42	59	23	Eğitimde İnovasyon Merkezi
31	Türkiye		Koç Üniversitesi	448	401+	100+	Öğrenme ve Öğretme Ofisi
32			Orta Doğu Teknik Üniversitesi	551+	601+	601+	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uyg. ve Arş. Merkezi
33			Bilkent Üniversitesi	456	501+	801+	Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi
34			İstanbul Teknik Üniversitesi	651+	601+	619	Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi
35			Sabancı Üniversitesi	501+	351+	1001+	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi
36			İzmir Ekonomi Üniversitesi	-	1001+	2001+	Öğretme ve Öğrenme Merkezi
37			Başkent Üniversitesi	-	-	1001+	Öğrenme ve Öğretme Merkezi

Tablo 24’te görüldüğü gibi Türkiye dahil olmak üzere üç farklı bölgeden 11 ülkede yer alan 37 üniversite ve bu üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezleri, araştırmanın kapsamına alınmıştır. Amerika’dan 17, Avrupa’dan 7, Asya- Pasifik’ten 6 ve Türkiye’den 7 üniversite örnekleme dahil edilmiştir. Bölgelere göre örnekleme yer alacak üniversite sayısının belirlenmesinde bölgelerin dünya sıralamalarında ilk 100 basamakta yer alan üniversitelerinin oranı dikkate alınmıştır. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik üniversitelerinin dağılımı Şekil 26’da gösterilmiştir.



Şekil 26. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Psifik’teki üniversite ve merkezlerin bu üç bölgeye göre dağılımı

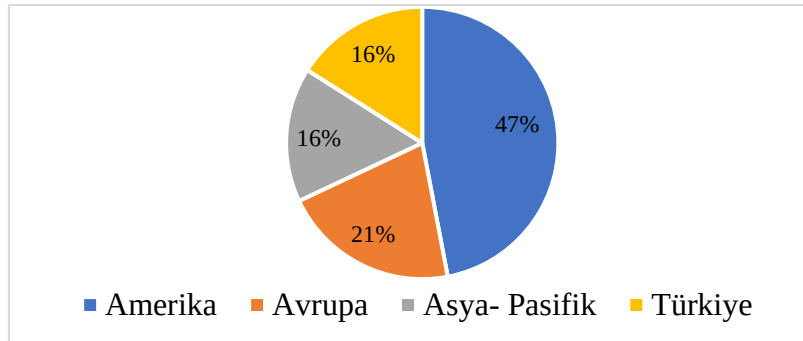
Araştırmanın kapsamına, araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla Türkiye’deki devlet ve vakıf türünde olmak üzere toplam 207 üniversiteden öğrenme öğretme merkezi bulunan 19 üniversite arasından 7’si dahil edilmiştir. Türkiye’deki 7 merkezin seçiminde, araştırmanın örnekleme dahil edilecek üniversitelerin seçiminde kullanılan ölçütlerin yanı sıra merkezlerin kurumsal yapıya sahip olması ve faaliyetlerinde süreklilik göstermesi ölçütlerini karşılama durumu göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler doğrultusunda Türkiye’deki 7 üniversitede bulunan merkezlerin seçimine ilişkin bilgi Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Türkiye’deki Merkezlerin Seçiminde Kullanılan Ölçütler

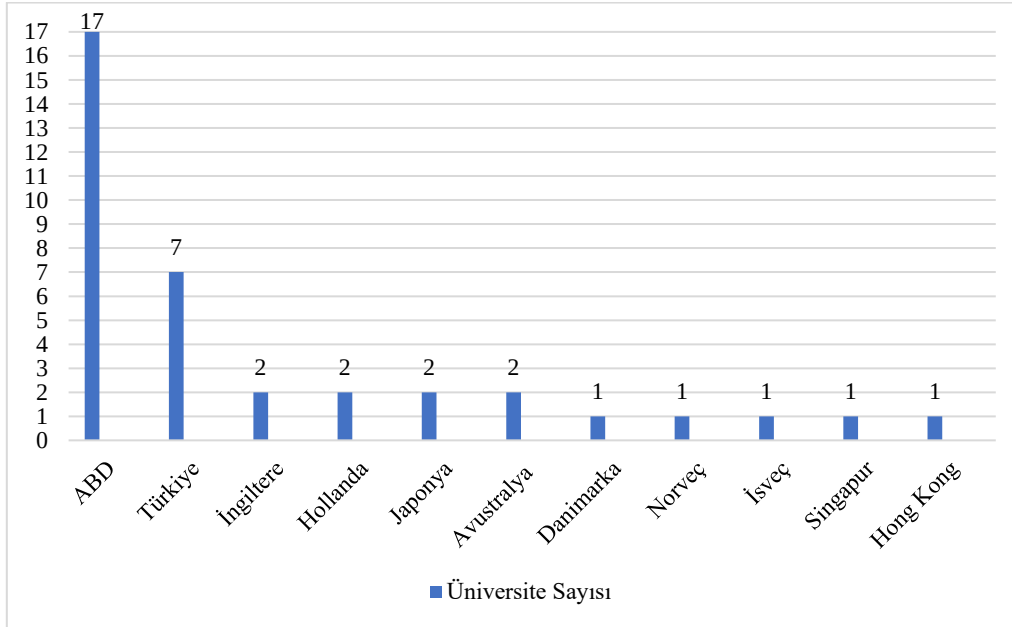
Üniversite	Araştırma ve Uygulama Merkezinin/ Birimi	Kurumsal Yapıya Sahip Olma Ölçütü	Faaliyetlerinde Süreklilik Gösterme Ölçütü	İki Ölçütü Sağlama Durumu
Abdullah Gül	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Birimi	✓		
Akdeniz	Eğitim ve Öğretimde Mükemmellik Merkezi	✓		
Atatürk	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓		
Devlet İstanbul Teknik	Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi	✓	✓	✓
Orta Doğu Teknik	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓	✓	✓
Yozgat Bozok	Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓		
Zonguldak Bülent Ecevit	Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓		
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	Eğitimde Mükemmeliyet Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓		
Avrasya	Öğrenme- Öğretme Birimi	✓		
Bahçeşehir	Öğrenme ve Öğretme Uygulama ve Araştırma Merkezi	✓	✓	✓
Başkent	Öğrenme ve Öğretme Merkezi			
Bilkent	Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi	✓	✓	✓
İstinye	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	✓		
Vakıf İzmir Ekonomi	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	✓	✓	✓
Kadir Has	Öğrenme ve Öğretme Ofisi	✓		
Koç	Öğrenme ve Öğretme Ofisi	✓	✓	✓
Sabancı	Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi	✓	✓	✓
MEF	Öğretimde ve Öğrenimde Mükemmeliyet Merkezi	✓		
TED	Öğretme ve Öğrenme Merkezi	✓		
Toplam				7

Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik bölgeleri ve Türkiye’deki üniversiteler ve merkezlerin dağılımı Şekil 27’de gösterilmiştir.



Şekil 27. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversite ve merkezlerin dağılımı

Araştırma kapsamında toplam 11 ülkeden 37 üniversite ve öğrenme öğretim merkezi bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemine alınan üniversitelerin ülkelere göre dağılımı Şekil 28’de gösterilmiştir.



Şekil 28. Araştırma kapsamındaki üniversite ve merkezlerin ülkelere göre dağılımı

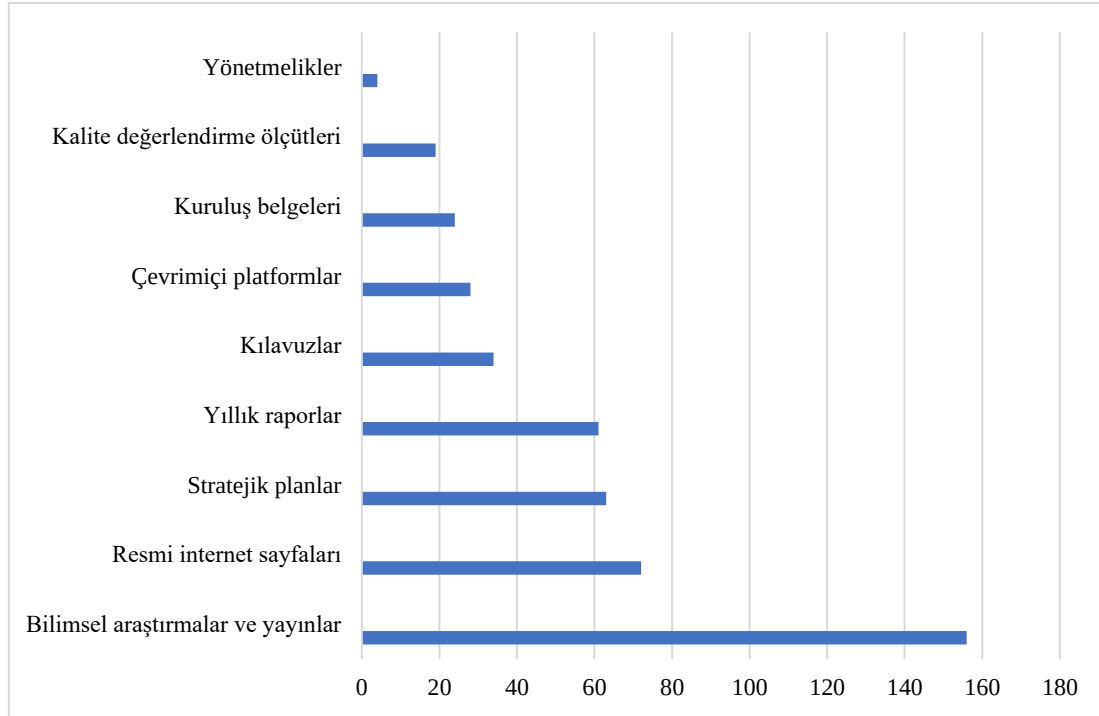
Araştırma kapsamında yer alan Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki 37 üniversite ve bu üniversitelerde kurulan öğrenme öğretim merkezlerinin resmi internet sayfalarında yayınlanan bilgiler, bilimsel araştırmalar ve yayınlar (üniversite/ merkez bünyesinde yapılanlar ile alan yazında üniversite/ merkezle ilgili yapılanlar), kılavuzlar, yıllık raporlar, stratejik planlar, kuruluş belgeleri, kalite değerlendirme ölçütleri, çevrimiçi platformlar ve yönetmelikler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiş ve incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda en uygun verileri sağlayacak örnekleme ulaşabilmek için bu dokümanların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017). Amaçlı örneklemede, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan durumlar, kurumlar, kişiler veya dokümanlar örnekleme dahil edilmektedir (Cohen, 2011). Bu araştırma kapsamında üniversiteler ve öğrenme öğretim merkezleri ile ilgili incelenecek dokümanların seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Araştırmanın alt amaçlarına uygun verilere ulaşılması,
2. İlgili dokümanlara ulaşılabilirlik,
3. Ulaşılan dokümanların güncellik, geçerlik ve güvenilirlik durumu,

4. Araştırma kapsamındaki üniversite ve öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin yeterli ve eşit oranda dokümana erişilmesi.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama kaynağı olarak incelenen dokümanlar ve sayılarına ilişkin veriler Şekil 29’da sunulmuştur.



Şekil 29. Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar ve sayıları

Basılı ve internet aracılığıyla erişilen dokümanların incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan sistematik bir yöntem olan doküman incelemesinde kullanılacak dokümanların kolay erişilebilirliğinin yanı sıra kullanılabilirliği, orijinalliyi, hedef kitlesi ve oluşturulduğu bağlam dikkate alınmalıdır (Fraenkel & Wallen, 2009). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan doküman incelemesi, farklı yöntemlerle elde edilen verilere ek verilerin elde edilmesinde kullanıldığı gibi, araştırmalarda esas veri toplama yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Cohen vd., 2011). Bray vd. (2014) karşılaştırmalı eğitim araştırmaları dahil olmak üzere sosyal bilimlerde farklı yöntemlerde tasarlanan araştırmaların ek kaynak sağlayıcısı olmanın yanında doküman incelemesinin, araştırmanın genelinde veri sağlayan temel yöntem olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın veri setini, incelenmiş dokümanlar oluşturmaktadır.

U.S. Department of Health and Services (2018), doküman incelemesi yönteminin aşağıda sıralanan amaçlarla kullanılabileceğini belirtmiştir:

1. Geçmişe ilişkin bilgi toplamak: Mevcut dokümanları incelemek, değerlendirilen program veya kurumun felsefesi, tarihi ve uygulamaları hakkında bilgiye erişim sağlar.
2. Program veya kurum uygulamalarının felsefe ve planları yansıtıp yansıtmadığını saptamak: Dokümanları incelemek, amaçların ifadesiyle uygulamaların birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemeyi sağlar.
3. Diğer veri toplama ve analiz yöntemlerinin geliştirilmesine kaynaklık etmek: Var olan dokümanları incelemek, anket, görüşme, gözlem formu gibi veri toplama araçlarının geliştirilmesine katkı sağlamakla birlikte doküman analizi gibi veri analiz yöntemlerine kaynak sağlar.

Bu araştırmada, alt amaçlara yönelik verilerin doküman incelemesiyle elde edilmesinin amaçları Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Doküman İncelemesi Yöntemi Kullanılmasının Amaçları

Doküman İncelemesi Yönteminin Amaçları		Araştırmada Doküman İncelemesi Yöntemi Kullanılmasının Amaçları
1. Geçmişe ilişkin bilgi toplanması	Tüm alt amaçlar	Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde kurulan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel, yönetim ve finansman boyutlarına ilişkin bilgi edinilmesi, bu bilgilerin değerlendirilmesi ve bölgeler arasında karşılaştırma yapılması
2. Program veya kurum uygulamalarının felsefe ve planları yansıtıp yansıtmadığının saptanması	Birinci alt amaç	Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu, misyonları ve vizyonlarının incelenmesi
	İkinci alt amaç	Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarının incelenmesi ve bu amaçların misyon ve vizyonları ile ilişkisinin belirlenmesi
	Üçüncü alt amaç	Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin incelenmesi ve bu faaliyetlerin merkezlerin amaç, misyon ve vizyonları ile ilişkisinin belirlenmesi
	Dördüncü alt amaç	Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinde görevli personelin incelenmesi ve bu personelin merkezlerin amaçları ve faaliyetleri ile ilişkisinin belirlenmesi
	Beşinci alt amaç	Araştırma kapsamındaki merkezlerin yönetim ve finansman yapısının incelenmesi
3. Diğer veri toplama ve analiz yöntemlerinin geliştirilmesine kaynaklık etmesi	İkinci, üçüncü ve dördüncü alt	Araştırma kapsamındaki merkezlerin amaçları, faaliyetleri ve personel boyutlarının analizi için veri elde edilmesi

Doküman incelemesi yönteminin aşamaları O'Leary (2013) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Planlama,
2. Doküman toplama,
3. Kapsamlı inceleme,
4. Kasıtlı sorgulama,
5. Yansıtma/ düzeltme,
6. Analiz etme.

Bu aşamalarla ilgili bilgiler ve aşamalar doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılanlar Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27

Doküman İncelemesi Yönteminin Aşamaları ve Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler

Doküman İncelemesi Yönteminin Aşamaları		Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler
1. Planlama	-İncelenecek dokümanların listelenmesi -Gerekli olması durumunda etik izin alınması -Dokümanların ulaşılabilirliğine ilişkin ön çalışma yapılması -Çeviri ihtiyacının belirlenmesi -Doküman sayısının fazla olması durumunda örnekleme stratejisi belirlenmesi -Elde edilmek istenen veri türüne karar verilmesi	-Öğrenme öğretim merkezlerinin merkezlerin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel, yönetim ve finansman boyutlarıyla ilgili üniversiteler ve merkezlerin resmi internet sayfalarında yayınlanan bilgiler, bilimsel araştırmalar ve yayınlar (üniversite/ merkez bünyesinde yapılanlar ile alan yazında üniversite/ merkezle ilgili yapılanlar), kılavuzlar, yıllık raporlar, stratejik planlar, kuruluş belgeleri, kalite değerlendirme ölçütleri, çevrimiçi platformlar ve yönetmelikler toplanmıştır. -Toplanan dokümanlar, üniversiteleri/ merkezlerin resmi internet sayfalarında paylaşılan herkese açık dokümanlardır. Metin içinde ve kaynakçada belirtilerek alıntılama kurallarına uyulmuştur. -Dokümanların ulaşılabilirliği, internet üzerinden kontrol edilmiştir. -Orijinal dili İngilizce olan dokümanların çevirisi, araştırmacı tarafından yapılmıştır. -Araştırmanın alt amaçları belirlenirken hangi boyutlarda veriye ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.
2. Doküman toplama	-İlgili dokümanların toplanması -Toplanan dokümanlar için bir düzen şeması oluşturulması -Dokümanların orijinal halleriyle saklanması	-Dokümanlara internet aracılığıyla ulaşılmıştır. -Dokümanlar türleri ve ait oldukları üniversiteler/ merkezlere göre oluşturulan dijital ve basılı klasörlerde düzenlenmiştir. -Toplanan doküman sayısı çok fazla olduğundan bu dokümanlar düzenlenen klasörler aracılığıyla bilgisayar ve farklı depolama alanlarında istenildiğinde kolaylıkla ulaşılacak üzere saklanmıştır.
3. Kapsamlı inceleme	-Dokümanların güvenilir ve orijinal olma durumunun değerlendirilmesi -Dokümanın güncel ve objektif olma durumunun değerlendirilmesi	-Üniversiteler/ öğrenme öğretim merkezlerinin dokümanlarındaki veriler ile bilimsel çalışmalar arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. -İncelenen üniversite/ öğrenme öğretim merkezlerinin resmi internet sayfalarında yer alan dokümanlar ile merkezler tarafından yürütülen faaliyetlerin güncel olduğu saptanmıştır.
4. Kasıtlı sorgulama	-Dokümana ilişkin yazar, hedef kitle, amaç ve tür bilgilerinin edinilmesi -İçeriğin incelenmesi -Dokümanlarda kasıtlı veya kasıtsız verilmiş tüm bilgi ve bulguların saptanması	-İncelenen dokümanların yazar, hedef kitle, amaç ve türlerine dikkat edilmiştir. -Araştırmanın alt amaçları belirlenirken hangi boyutlarda veriye ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş, inceleme sırasında varsa saptanan diğer veriler değerlendirilmiştir.
5. Yansıtma/ düzeltme	-Doküman incelemesinin sürekli ve tekrarlayan bir süreç olarak değerlendirilmesi -Veri toplama, kaynak inceleme ve içerik inceleme süreçlerinin zorluklarının değerlendirilmesi -Planın zorluklara göre güncellenmesi -Gerekli durumda ek kaynak edinilmesi, incelenmesi ve sorgulanması	-İnandırıcılık, uzun süreli etkileşim ve iç geçerliliğin sağlanması için aynı kuruma ait dokümanlar ve farklı kurumların aynı boyutlara ilişkin dokümanları tekrarlanarak incelenmiştir. -İnceleme sürecinde yaşanabilecek sorunlar öngörülerek önlem alınmıştır. Örnek olarak incelenen internet sayfalarının yayından kaldırılması olasılığına karşılık sayfalardaki bilgilerin bilgisayarda depolanması verilebilir. -Araştırmanın amaçlarına hizmet edebilecek ek kaynaklar saptanmış ve bu kaynaklara erişim sağlanmıştır.
6. Analiz etme	-Doküman incelemesi doğrultusunda analiz yönteminin belirlenmesi	-İncelenen dokümanlar, bu araştırmanın tüm veri setini oluşturduğundan dokümanlar, araştırmanın alt amaçlarına göre kapsamlı bir analize tabi tutularak araştırmacı tarafından merkezlerin incelenen boyutlarını kapsayan tablolar oluşturulmuş ve veriler bu tablolara yerleştirilmiştir. Tablolardaki verilerden yola çıkarak araştırmacı tarafından temalar oluşturulmuştur. Temalara yönelik analiz birimi saptanarak elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin doküman incelemesiyle elde edilen veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. O’Leary (2013) doküman incelemesi ile veri toplama işleminin analiz etme olarak adlandırdığı son basamağında doküman incelemesini bir veri analiz yöntemi olarak da değerlendirmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacının alt amaçları belirlerken saptadığı boyutlara göre analiz yapılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel, yönetim ve finansman boyutlarına göre analiz edilen veriler, araştırmacı tarafından her bir merkeze ait ayrı tablolara yerleştirilmiştir. Tabloların araştırmanın alt amaçlarına uygunluğu ile verileri doğru ve anlaşılır bir şekilde yansıtmaya durumuna yönelik program geliştirme alanında iki ve eğitim bilimleri alanında bir olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman dönütleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek, merkezlere ait 37 tabloya son şekli verilmiştir. Her bir öğrenme öğretme merkezine ait ve analiz boyutlarına ilişkin verilerin işlendiği tablonun örneği, Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

Alt Amaçlar Doğrultusunda Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Boyutlarına İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizinde Kullanılan Örnek Tablo

Öğrenme Öğretme Merkezinin Adı				
Kuruluş	Amaçlar	Faaliyetler	Personel	Yönetim ve finansman

Tablolardaki veriler, araştırma sonuçlarının daha açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasına yardımcı olmak amacıyla temalar, alt temalar ve kodlar halinde düzenlenmiştir (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003). Fraenkel ve Wallen (2009), araştırmacılar tarafından yazılı içeriğin analiz edilerek konuların dolaylı bir şekilde incelendiği bu analiz tekniğinin aşamalarını (1) amaçlara karar verme, (2) analiz birimlerini saptama, (3) ilgili verileri toplama, (4) mantıklı bir gerekçelendirme yapma, (5) örneklem geliştirme, (6) tema/ kod oluşturma, (7) geçerlik ve güvenilirliği kontrol etme, (8) verilerin analizi ve raporlanma olarak sıralamaktadır.

Veri analiz aşamaları ile ilgili bilgiler ve bu aşamalar doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılanlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Veri Analizi Aşamaları ve Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler

Veri Analizi Aşamaları	Araştırmacı Tarafından Yapılanlar
1. Amaçlara karar verilmesi	Varılmak istenen amaçlar üzerinde karara varılmalıdır. İçerik analizine yönlendiren bazı nedenler: - Konuya ilişkin açıklayıcı bilgiye ulaşmak istenmesi, - Bilginin düzenli ve anlamlı hale getirilmesi için temalar oluşturulması, - Diğer bulguların test edilmesi, - Hipotezleri kontrol edilmesi. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmasının amaçları: - Öğrenme öğretme merkezlerinin boyutlarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunması, - Ulaşılan bilgilerin daha açık ve anlaşılır ifade edilmesini sağlamak için temalar oluşturulması.
2. Analiz birimlerinin saptanması	Analiz ve raporlamada kullanılacak birimler (cümle, kelime) belirlenmelidir.
3. İlgili verilerin toplanması	Hedeflere ilişkin analiz edilmek istenen veriler hazırlanmalıdır.
4. Mantıklı bir gerekçelendirme yapılması	Veriler ve hedefler arasında ilişki kurulmalıdır.
5. Örneklem geliştirilmesi	Araştırmaya uygun örneklem seçilmelidir.
6. Tema/ kod oluşturulması	Temalar ve daha küçük birimler olan kodlar oluşturulmalıdır.
7. Geçerlik ve güvenilirliğin kontrol edilmesi	Geçerlik ve güvenilirlik kontrol edilmelidir.
8. Verilerin analizi ve raporlanması	İçerik analizi sürecinde, temadaki birimler her saptandığında sayılır. Sayma, kodlamanın son basamağıdır. Analiz verilerini yorumlamada, frekanslar ve tekrarlar yüzdesi/ oranının verilmesi sıklıkla başvurulan yollardır. Tema ve kodlar, bulguların betimlenmesinde yararlıdır. Araştırmanın analiz sonuçları, tema, alt tema, kod ve frekansların yer aldığı tablolar ile oranların yer aldığı grafiklerde sunulmuştur. Ayrıca yorumlar eklenmiştir.

Analizde verinin düzenlendiği tema/ kod oluşturma aşamasında tümdengelimli (deductive) ve tümevarımsal (inductive) olarak sınıflandırılan iki yaklaşım bulunmaktadır (Elo & Kyngas, 2018). Tümevarımsal analiz yaklaşımında araştırmacının aklında analize yön veren araştırma soruları ve amaçları ile varsayımlar bulunmaktadır. Araştırmacı analiz ilerledikçe veriden tümevarım yaklaşımını kullanarak yeni temalar oluşturabilir. Analizin akılda bazı yönlendirmelerle başlaması tümdengelim yaklaşımının bir özelliği olduğundan, bu şekilde tasarlanan bir analizin tümevarım yaklaşımını önceliklendirerek her iki yaklaşımdan da yararlandığı sonucuna varılabilir (Armat, Assarroudi, Ras, Sharifi & Heydari, 2018). Bu araştırmada, doküman incelemesiyle ulaşılan veriler, Fraenkel ve Wallen'ın (2009) veri analizi aşamaları doğrultusunda Elo ve Kyngas'ın (2018) yaklaşımlarından tümevarım yaklaşımı baskın tutularak her iki yaklaşım da benimsenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçları araştırma kapsamındaki üç bölge ve Türkiye olmak üzere dört başlık altında tablolar halinde verilerek karşılaştırma yapılması sağlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tasarlanan tabloların bir örneği Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Veri Analizi Sonucunda Elde Edilen Araştırma Bulgularının Sunumunu Gösteren Örnek Tablo

AMERİKA				AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
TEMA	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
	Alt tema 1	Kod 1	..	Alt tema 1	Kod 4	..	Alt tema 1	Kod 8	..	Alt tema 1	Kod 1	..
		Kod 2	..		Kod 5	..		Kod 7	..		Kod 2	..
		Kod 3	..									
	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..	Ara Toplam		...	Ara Toplam		..
	Alt tema 2	Kod 4	..	Alt tema 2	Kod 3	..	Alt tema 2	Kod 5	..	Alt tema 2	Kod 4	..
		Kod 5	..		Kod 2	..		Kod 4	..		Kod 5	..
	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..
	Alt tema 3	Kod 6	..	Alt tema 3	Kod 7	..	Alt tema 3	Kod 1	..	Alt tema 3	Kod 7	..
		Kod 7	..		Kod 8	..		Kod 2	..		Kod 8	..
		Kod 8	..									
	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..	Ara Toplam		..
	Genel Toplam		...	Genel Toplam		..	Genel Toplam		...	Genel Toplam		..

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğinde araştırma kapsamında toplanan verilere yönelik bulguların anlamlılığı, uygunluğu ve kullanışlılığı; güvenilirliğinde bu bulguların konum, koşullar ve zamana ilişkin tutarlılığı dikkate alınmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Heale ve Twycross (2015) nitel bir araştırmada geçerliği, kavramın doğru ölçülme derecesi; güvenilirliği, tekrarlanan durumlarda tutarlı sonuçlara ulaşılma derecesi olarak tanımlamıştır (Bowen, 2009; Cardno, 2018; Golafshani, 2003). Heale ve Twycross (2015) tarafından belirlenen üç geçerlilik türü ve üç güvenilirlik ilkesi ile Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirlenen nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğe yönelik dört strateji, birbirini kapsamaktadır. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bu tür, ilke ve stratejiler ile bunlar doğrultusunda araştırma kapsamında yapılan çalışmalar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Geçerlik ve Güvenirliliğe Yönelik (Heale & Twycross, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016) Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler

	Heale ve Twycross (2015)	Yıldırım ve Şimşek (2016)	Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler
Geçerlik	Kapsam ve Yapı geçerliği	İnandırıcılığın sağlanması	Kapsam ve yapı geçerliği bağlamında (Heale & Twycross, 2015) araştırma kapsamında incelenen çok sayıda ve farklı türdeki doküman, tüm alt amaçlara yönelik veri sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz araçları, araştırmanın modeli ile uyumludur. Diğer bir ifadeyle iç geçerliğin sağlanabilmesi (Yıldırım & Şimşek, 2016) için veri kaynağı dokümanlarla uzun süreli etkileşim içinde olan araştırmacı tarafından, üniversiteler ve öğrenme öğretme merkezleri ile ilgili dokümanlar ile bilimsel çalışmalara erişilmiştir. Bu dokümanlardan erişilen veriler, inceleme ilerledikçe ayrıntılı bir şekilde doküman incelemesinde kullanılmak her bir merkez için ayrı ayrı olmak üzere oluşturulan tablolara işlenmiştir. Ayrıntılı incelemede elde edilen veriler sürekli olarak karşılaştırılmış, yorumlanmış ve sistematik bir şekilde veri seti oluşturulmuştur. Eleştirel bir yaklaşımla incelenen verilerin araştırmanın alt amaçlarına yönelik yeterli ve teyit edilebilir olup olmadığı derin odaklı veri toplama anlayışıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada üniversite ve öğrenme öğretme merkezlerine ait çok çeşitli dokümanlar birlikte incelenerek veri toplamada veri kaynağı üçgenleme (çeşitleme) yöntemi (Carter, Bryant- Lukosius, Dicenso, Blythe & Neville, 2014; Noble & Smith, 2015) kullanılmıştır. Araştırmacıdan farklı olarak yükseköğretim ve nitel araştırma alanında deneyimli ve bilimsel çalışmalara sahip üç uzmandan çalışma boyunca görüş alınmıştır. Uzman incelemesi sonucunda alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
	Ölçüt geçerliği	Aktarılabiliğin sağlanması	Ölçüt geçerliği bağlamında (Heale & Twycross, 2015) araştırma kapsamındaki dokümanlar, veri toplama ve analiz sürecinde birçok kez detaylı olarak incelenmiş, sonuçların tutarlılığı birden fazla kaynaktan kontrol edilmiştir. Diğer bir ifadeyle dış geçerliğin sağlanabilmesi (Yıldırım & Şimşek, 2016) için araştırmada ayrıntılı betimleme ile amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin alt amaçlar doğrultusunda yeterli ve ayrıntılı olarak betimlenmesi sağlanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından belirlenen özellikleri taşıyan üniversiteler, öğrenme öğretme merkezleri ile bunlara ilişkin dokümanlar ayrıntılı olarak incelemeye alınmıştır.

Tablo 31 (devam)

Geçerlik ve Güvenirliliğe Yönelik (Heale & Twycross, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016) Araştırma Sürecinde Yürütülen İşlemler

Güvenirlilik	İç tutarlılık	Tutarlılığın sağlanması	İç tutarlılık bağlamında (Heale & Twycross, 2015) her bir doküman araştırmacı tarafından birden fazla kez ve detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen veriler her bir merkez için ayrı ayrı oluşturulan tablolara işlenmiş ve sonrasında tablolardaki veriler elde edildiklri kaynaklarla karşılaştırılmıştır. Diğer bir ifadeyle iç güvenirliliğin sağlanabilmesi (Yıldırım & Şimşek, 2016) için tutarlılık incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda, veri toplama araçlarının tasarlanması, veri toplanması ve verilerin analiz edilmesinde tutarlılık sağlanmasına yönelik olarak her bir doküman araştırmacı tarafından birden fazla kez ve detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen veriler kaynakları ile karşılaştırılmıştır.
	Kararlılık Tutarlılık	Teyit edilebilirliğin sağlanması	Kararlılık ve tutarlılık bağlamında (Heale & Twycross, 2015) dokümanların tekrarlanan inceleme süreçlerinde aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, veri analiz süreçleri sonunda elde edilen veriler, araştırma dışındaki uzmanlarla paylaşılmış ve görüş alınmıştır. Diğer bir ifadeyle dış güvenirliliğin sağlanabilmesi (Yıldırım & Şimşek, 2016) için elde edilen veriler ve sonuçlar sürekli bir şekilde teyit edilmiştir. Teyit incelemesi stratejisi ile ulaşılan sonuçlar, verilerin ham haliyle karşılaştırılmış ve teyit sisteminin işlerliği kontrol edilmiştir. İhtiyaç duyulması halinde tekrar incelenmek üzere veri toplama araçları, tüm veriler ve tabloların ham hali ile araştırma kapsamındaki bütün dokümanlar saklanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

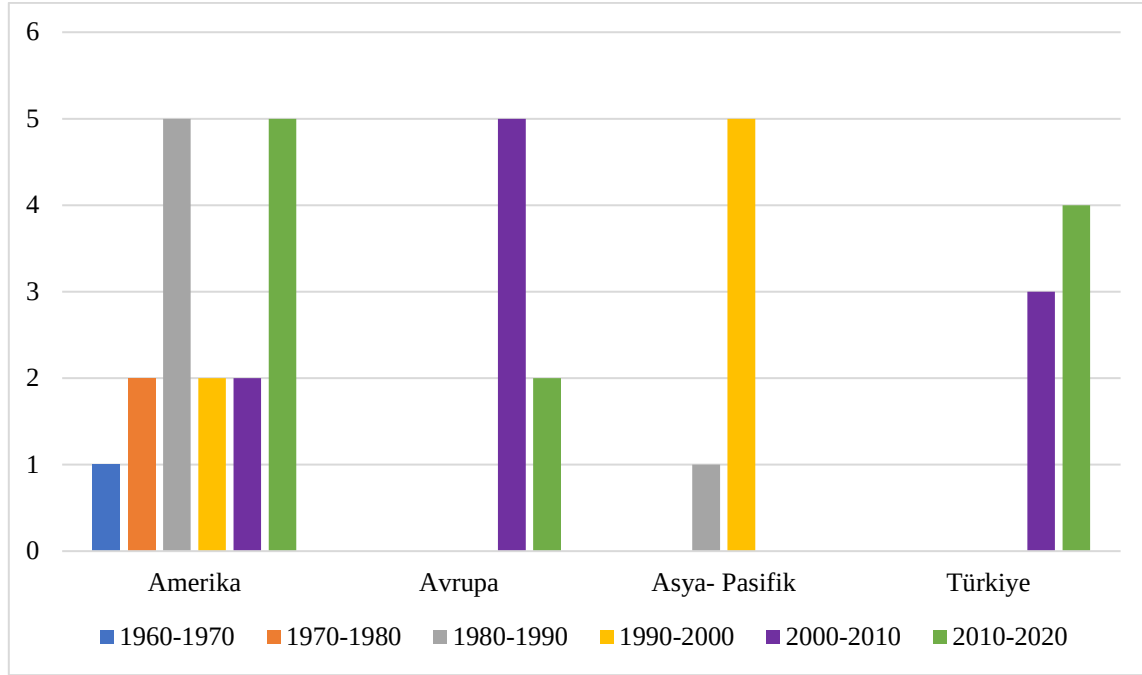
Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Araştırma kapsamında alt amaçlar doğrultusunda öğrenme öğretme merkezlerinde incelenen her boyut için bölgelere göre bulgular öncelikle genel tablolar olarak verilmiş, daha sonra boyutlardaki temalara ilişkin bulgular ayrı tablo ve şekiller halinde sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşuna ilişkin veriler analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamındaki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş tarihlerinin bölgelere göre analizi sonucu elde edilen bulgular, Şekil 30’da sunulmuştur.



Şekil 30. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş tarihlerinin bölgelere göre dağılımı

Şekil 30’da Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş tarihlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda merkezlerin ilk olarak Amerika’daki üniversitelerde kurulmaya başladığı görülmektedir. 20.yüzyılın ortalarında Kuzey Amerika’da yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyacını karşılamak üzere kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezlerinin ilki, 1962’de Michigan Üniversitesi’nde kurulmuştur (Atkins vd., 2017; Cook & Kaplan, 2011; Forgie vd., 2018; Liebermann, 2005). Amerika’daki üniversitelerde 1960 yılından sonra kurulmaya devam eden ve sayıları giderek artan öğrenme öğretme merkezleri Asya- Pasifik’te 1980, Avrupa ve Türkiye’de 2000’li yıllarda kurulmaya başlamıştır.

Farklı konu alanlarında uzmanlıkların geliştirildiği ve yaygınlaştırıldığı üniversiteler, 1960’lardan itibaren öğretim ve öğrenme konuları üzerinde yoğunlaşmaya başlamış ve öğretim, yükseköğretim kurumlarında temel misyonlardan biri haline gelmiştir (O’Grady, 2017). Öğrenme öğretme merkezlerinin kurulmaya başlanmasının da aynı tarihlere denk gelmesi, üniversitenin eğitim öğretim görevinin niteliğini yükseltmede merkezlere yüklenen önemi ortaya koymaktadır.

2011- 2020 yılları arasında Avrupa Yükseköğretim Programı’nda, yükseköğretimde eğitim öğretim görevinin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme öğretme merkezlerinin

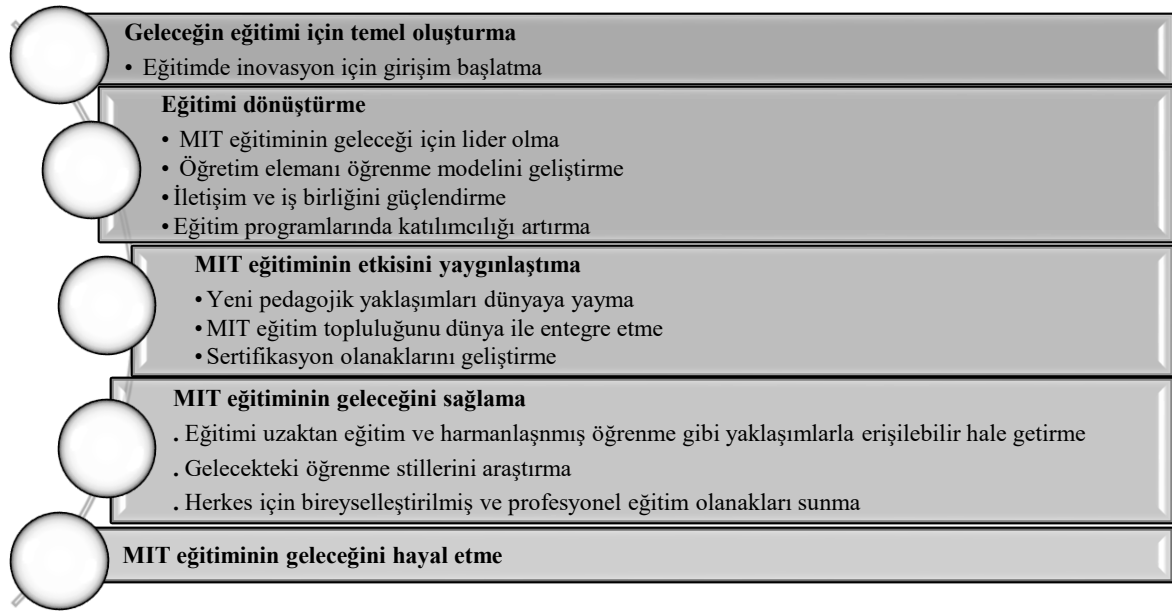
kurulmasına yer verilmiştir (Brockhoff, 2013; Gosling & Hannan, 2007). Öğrenmenin gerçekleşmesiyle ilgili kuram ve ilkeler geliştikçe öğrenme öğretme merkezleri, yükseköğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası ve eğitim sürecinde anlamlı izler bırakmak isteyen öğretim elemanları için önemli bir kaynak haline gelmiştir (O’Grady, 2017; Yanez vd., 2019). Bu görüş, öğrenme öğretme merkezlerinin sayısının Amerika ile birlikte Asya-Pasifik, Avrupa ve Türkiye’deki üniversitelerde artmasını destekler niteliktedir.

Yanez vd. (2019) yükseköğretimin kalitesinin sağlanması ve kanıtlanmasına olan ilginin artmasıyla birlikte gelişmiş ülkelerde eğitim, öğretim ve öğrenmenin kalitesinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli öğretim girişimlerinin yanında öğrenme ve öğretme merkezlerinin kurulmaya başlandığını belirtmektedir (Gosling, 1996; Gosling & Hannan, 2007; Jerez vd., 2017; Lemmens-Krug, 2015; Singer, 2002). Palmer vd. (2010) çeşitli yapılarda kurulan, birçok faaliyet yürüten ve karmaşık rolleri olan öğrenme öğretme merkezlerini, üniversitenin stratejik eğitim öğretim önceliklerini gerçekleştirme ve kalitenin sağlanmasında yetkili bir organ olarak tanımlamaktadır (Brew, 2007; Gray & Radloff, 2006; Taylor, 2005; Weimer, 2007). Yükseköğretimde yaşanan değişimleri takip eden, öğretim elemanları ile üniversiteleri eskiyen bilimsel bilgi, öğretim modelleri ve yöntemlerinden yenilerine geçmede teşvik eden, geniş çaplı değişim ve dönüşümü yönlendiren merkezler, araştırma kapsamındaki bölgelerde bulunan üniversitelerde son elli yıllık zaman içinde sayıca hızlı bir artış göstermiştir.

5.1.1. Amerika’daki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi Amerika Birleşik Devletleri Ann Arbor’da 1962 yılında Michigan Üniversitesi’nde kurulan, başta öğretim elemanlarının gelişimini sağlamak olmak üzere çeşitli görevlere sahip ve yükseköğretim alanındaki yönetim yapısında diğerlerine oranla yeni bir yapılanma sayılabilecek dünya çapındaki ilk öğrenme öğretme merkezinden (Cook & Kaplan, 2011) sonra Amerika’daki merkezlerin çoğu 1980 yılından sonra kurulmuştur. ABD’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenme öğretme merkezine sahip olanların oranı 2005 yılında %21’dir. Başta lisansüstü eğitim veren araştırma üniversiteleri olmak üzere artan sayıda yükseköğretim kurumunda kurulan merkezlerle birlikte bu oran 2011’de %75’e yükselmiştir (Kuhlen Schmidt, 2011). “Büyük On (The Big Ten)” ve “Sarmaşık Ligi (Ivy League)” üniversitelerinin tamamı bu üniversitelerin arasında yer almaktadır (Cook & Kaplan, 2011).

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) Öğretme ve Öğrenme Laboratuvarı (Teaching + Learning Lab), 1997 yılında üniversitenin tüm öğrenci ve öğretim elemanlarını kapsayan (1) temel bilgi alanlarında geniş ve güçlü bir bilgi altyapısı, (2) özel uzmanlık alanlarında derin ve anlamlı öğrenme ile (3) çağın getirdiği problemlere yönelik uygulamalı eğitim prensiplerini desteklemek amacıyla kurulmuştur. 2014'te değişen şartlar karşısında üniversitenin gelecekteki konumunu belirlemek amacıyla hazırlanan MIT Eğitiminin Geleceği Raporu'nda merkezden beklenen destekler Şekil 31'de gösterilmiştir (MIT, 2014).



Şekil 31. MIT Eğitiminin Geleceği Raporu'nda Öğretme ve Öğrenme Laboratuvarı'ndan beklenen destekler

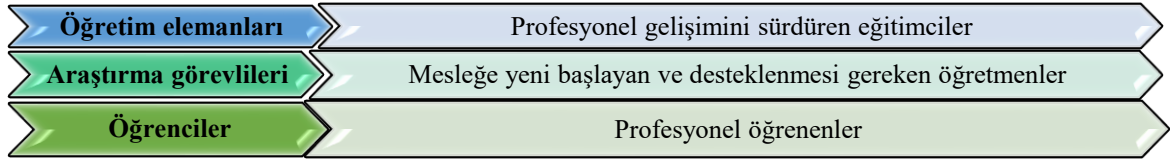
Stanford Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning), 1975 yılında ABD'deki diğer dört üniversitedeki merkezle birlikte Danforth Vakfı'nın 246.000 Amerikan Doları ekonomik desteğiyle kurulmuştur (Stanford University, 2020). Doktora sonrası öğrencilerin eğitimi ve genç öğretim elemanlarına rehberlik, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi, öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için bölgedeki kolej ve üniversitelerle iş birliği merkezin faaliyetlerinin odaklandığı üç alan olarak belirlenmiştir. Kanıt temelli, kapsayıcı ve iş birlikçi bir anlayışla Stanford öğrenme ve öğretme topluluğuna hizmet veren merkezin kuruluşunun, üniversitede (1) kaliteli eğitim ve öğretim sağlama, (2) yetenek ve becerileri geliştirme, (3) kişisel ve sosyal sorumlulukları geliştirme ile (4) geleceğin gerekliliklerine göre uyarlanabilir öğrenmeyi gerçekleştirme alanlarını desteklediği görülmektedir (Stanford University, 2020).

Harvard Üniversitesi Derek Bok Öğretme ve Öğrenme Merkezi (The Derek Bok Center for Teaching and Learning), 1975 yılında Danforth Vakfı'nın bağışı ile kurulan diğer bir merkezdir. Harvard- Danforth Merkezi adı altında üniversitede öğretim kalitesini yükseltmek amacıyla kurulan merkez, 1991'de başkanlığı süresi boyunca merkezi faal olarak destekleyen eski Harvard Başkanı Derek Bok'un adını almıştır. Eski üniversite başkanlarının geleneksel olarak isimlerini binalara vermesinin aksine Derek Bok ismi bir bina yerine bir kuruluşa verilen ilk başkan olmuştur (Harvard University, 2020). Üniversite tarihinde yaşanan bu ilk, merkezin üniversite başkanı düzeyinde desteklendiğinin ve devamlılığının sağlanmasının önemli olduğunun göstergesidir.

California Teknoloji Enstitüsü Öğretme, Öğrenme ve Destek Merkezi (Center for Teaching, Learning, & Outreach), 2012 yılında üniversitenin araştırmada dünyaca bilinen mükemmeliyetine paralel olarak eğitim ve öğretimde mükemmeliyeti yakalama vizyonu ile kurulmuştur. Öğretimi destekleyerek, öğrenmeyi geliştirerek, yükseköğretimi alt akademik eğitim kademeleri ve yaygın eğitimle birleştirerek ulaşılması planlanan bu vizyon doğrultusunda merkez tarafından kanıt temelli ve kapsayıcı uygulamalar yürütülmektedir (California Institute of Technology, 2020).

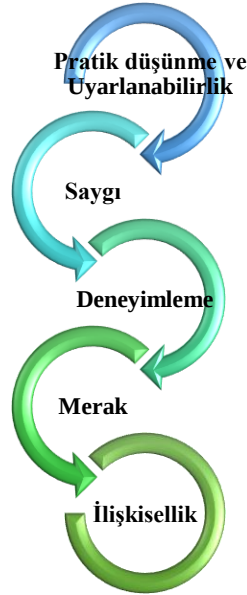
Chicago Üniversitesi Öğretme Merkezi (Chicago Center for Teaching), 2012 yılında üniversitenin değerleri bağlamında bir uzmanlık alanı olarak öğretimi geliştirme misyonu ile kurulmuştur. Etkili öğretimin öğretim elemanlarının öğrencilerine yönelik niyet ve beklentileri ile başladığını kabul ederek faaliyetlerine başlayan merkez, üniversitenin öğretim topluluğunun her üyesini öğrenmeyi geliştirme yolunda desteklemeyi amaçlamaktadır (Chicago Center for Teaching, 2020).

Princeton Üniversitesi McGraw Öğretme ve Öğrenme Merkezi (The McGraw Center for Teaching and Learning), 1999 yılında üniversite başkanının öncülüğünde 1940 yılı mezunlarından Harold W. McGraw tarafından bağışlanan beş milyon Amerikan Doları ile finanse edilerek kurulmuştur. Gelecek nesiller için öğrenme ve öğretmeyi yeniden tanımlamak görevi ile kurulan merkez, bunları bir araştırma süreci olarak görmektedir (Princeton University, 2020). McGraw Öğretme ve Öğrenme Merkezi'nin hizmet ettiği üniversitenin öğrenme ve öğretme topluluğundaki gruplar ve bu grupların öğrenme öğretme sürecindeki rolleri Şekil 32'de gösterilmiştir.



Şekil 32. McGraw Öğretme ve Öğrenme Merkezi öğrenme ve öğretme topluluğundaki gruplar ve bu grupların rolleri

Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi (The Center for Teaching Innovation), 2017 yılında öğretim sürecinde görev alan tüm üniversite üyelerini desteklemek üzere kurulmuştur. Öğretim elamanlarının yanı sıra fakülte, bölüm ve diğer birimlerle de iş birliği kuran merkez çok kültürlü, etkileşimli ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik öğretme, öğrenme ve teknoloji bağlamında akademik inovasyona liderlik etmektedir (Cornell University, 2020). Merkezin temel değerleri Şekil 33’te gösterilmiştir.



Şekil 33. Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi’nin temel değerleri

Şekil 33’te verilen değerler, merkezin işleyişi ve faaliyetlerinin temelinde yer almaktadır. Değişen sistemler karşısında mevcut durumların sınırlılıklarına yaratıcı çözümler bulma, yargılama yapmaksızın güven ve gizlilik esasları çerçevesinde ilişki kurma, öğrenme ve öğretmeye ilişkin merak ve deneyimleme güdülerini canlı tutma, üniversitedeki öğrenme ve öğretme topluluklarını bir araya getirmede bu değerler esas alınmaktadır. Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi’nin ilkeleri ve bunlara bağlı faaliyetler Şekil 34’te gösterilmiştir.

İnovasyon	• Öğretime ilişkin yeni fikirler keşfetmek
Farklılık	• Tüm öğrencilerin aidiyet duygusunu hissettiği ve başarıya ulaştığı kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak
Kanıt Temelli Öğretim	• Öğrenmeye ilişkin araştırmalar tarafından yönlendirilen öğretim stratejileri oluşturmak
Ölçme & Değerlendirme	• Öğretime uzmanlık gerektiren bir araştırma alanı olarak yaklaşmak
Teknoloji	• Öğrencileri öğrenmeye teşvik etme ve öğrenmeyi derinleştirmede teknolojiyi kullanmak

Şekil 34. Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi'nin ilkeleri ve bunlara bağlı faaliyetler

Cornell Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi'nin faaliyetleri, Şekil 34'te görülen ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir.

Yale Üniversitesi Poorvu Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Poorvu Center for Teaching and Learning), 2014 yılında üniversitenin toplumun tüm kesimlerinde dünya çapında ilham veren liderler yetiştirmek görevini desteklemek üzere eşitlikçi ve birbiriyle ilişkili öğretim ile öğrencinin sorumluluk aldığı öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur (Yale University, 2020). Dünya sıralamalarında üst basamaklarda yer alan bir araştırma üniversitesi olarak üniversitede öğretim yapan herkesin iyi öğretimden kaynaklanan tatmin duygusunu yaşamasını hedefleyen merkez, 1960'lı yıllarda yükseköğretimde araştırmanın yanında öğretim görevinin de ön plana çıkmasıyla başlayan öğretim kalitesini artırma akımının 2000'li yıllardaki takipçisi olmuştur.

Merkezin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yale Center for Teaching and Learning, 2020). Merkez;

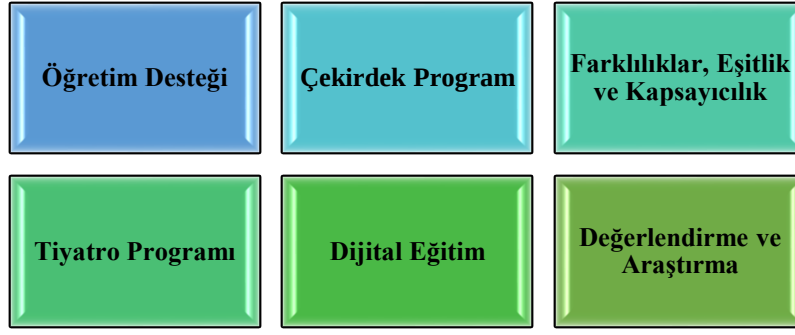
- Tüm farklı altyapı ve yeteneklere sahip öğretim elemanı ve öğrencileri kapsayıcılık temelinde destekler.
- Öğretim elemanları, fakülteler ve bölümlerin katılımıyla alınmış araştırma tabanlı kararlar ile öğretim uygulamalarının etkilerini ölçen/ değerlendiren programlara önem verir.
- Tüm faaliyetlerinde iş birliği esas alır.
- Üniversitenin tüm birimlerini kapsayan, açık öğrenme ve öğretme tartışmalarını destekler.

- Öğretim elemanlarının vizyonu ile öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere pedagoji, teknoloji ve öğrenci gelişiminde yeni deneyimleri başlatır ve destekler.
- Üniversitenin öğrenme ve öğretme mükemmeliyetini geliştirecek tüm fikirlere açıktır.
- Öğrenme ve öğretmeye ilişkin kültürel birikimi üniversitenin tüm üyeleri arasında ve üniversite dışında yaygınlaştırır.

Columbia Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning), 2015 yılında üniversitenin öğrenme ve öğretme kültürünü, mükemmeliyet ve inovasyon bağlamında geliştirmek amacıyla kurulmuştur (Columbia University Center for Teaching and Learning, 2020). Kanıt temelli öğretim uygulamaları ve teknoloji kullanımını yaygınlaştıran, öğrenmeye ilişkin araştırmalara katılan ve destek veren, kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamları yaratan bir üniversite vizyonu ile yola çıkan merkez, 1960’lardan itibaren yükseköğretim alanında öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin biriken tecrübeden yararlanılarak kalite geliştirme esasları temelinde hizmet sunmaktadır.

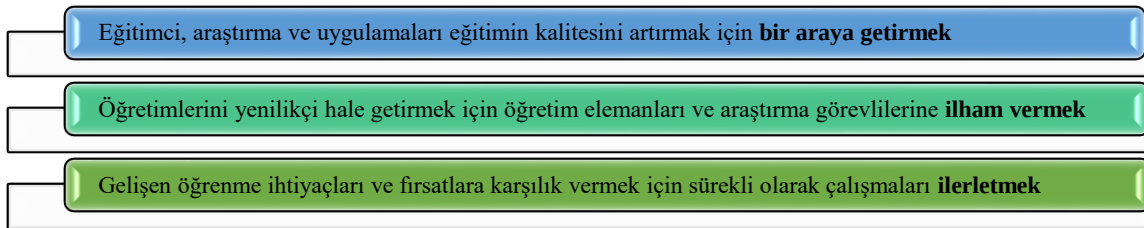
Pennsylvania Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning), 2006 yılından itibaren üniversitede öğretim yapan herkesin öğretimde mükemmeliyeti yakalaması, üniversitenin öğretim kültürünün geliştirilmesi ve bunların sonucunda eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi için faaliyet göstermektedir (Pennsylvania University, 2020). Merkezin kuruluşunun altında yatan temel felsefe, araştırma kapsamında incelenen diğer merkezlerle benzerlik göstermektedir.

Michigan Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Araştırmaları Merkezi (Center for Research on Learning and Teaching), öğretim araştırmaları yapmak ve araştırma sonuçlarının öğrenmeyi ilerletmek için öğretim elemanları tarafından kullanılmasını sağlamak üzere 1962 yılında dünyadaki ilk öğrenme öğretme merkezi olarak kurulmuştur. 2020 yılına gelindiğinde üniversite genelindeki çalışmalarına yeni bir derinlik ve yaygınlık kazandıran merkez, Michigan Üniversitesi’nin tüm kolej ve fakültelerinde öğretimde mükemmeliyet ve inovasyonu, kanıt temelli öğretme/ öğrenme uygulamaları ve öğretim elemanlarının profesyonel gelişimi aracılığıyla desteklemeyi amaçlamaktadır (University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching, 2020). Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan dünya çapında kurulan ilk öğrenme öğretme merkezinin vizyon, misyon ve yapısının, daha sonra kurulan merkezler için belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Merkezin görevlerini gerçekleştirmede kullandığı programlar, faaliyetler ve ilkeleri Şekil 35’te gösterilmiştir.



Şekil 35. Michigan Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Araştırmaları Merkezi'nin programları, faaliyetleri ve ilkeleri

Carneige Mellon Üniversitesi Eberly Öğretimde Mükemmeliyet ve İnovasyon Merkezi (Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation), 1982 yılında öğrenme alanındaki araştırmaları öğretim elemanı ve araştırma görevlilerinin kullanımına sunmak ve onlarla birlikte etkili eğitim deneyimleri tasarlamak/ uygulamak misyonu ile kurulmuştur. Bilim ve öğretme sanatını birleştirerek öğrenme koşullarını iyileştirmeyi hedefleyen merkez, bu yolla öğrenmeyi ve öğrencilerin dünyasını dönüştürebileceklerine inanmaktadır. Öğrenci merkezli, eğitim bilimleri temelli, işbirlikçi, yapılandırmacı, veriye dayalı ve araştırma tabanlı bir yaklaşımla üniversitede öğretim yapan ve öğretimini geliştirmek isteyen tüm öğretim elemanları ile araştırma/ öğretim görevlilerine yönelik faaliyetler düzenleyen merkez, üç temel ilke üzerine kurulu bir sistem yürütmektedir (Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation, 2020). Bu ilkeler Şekil 36'da gösterilmiştir.



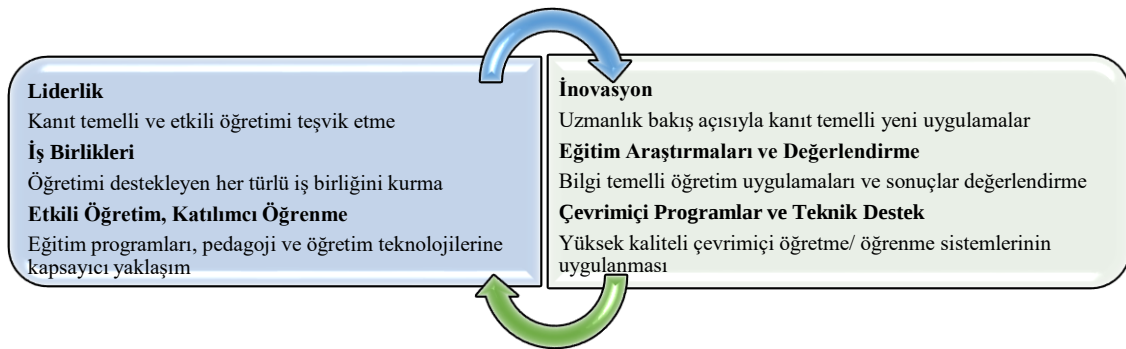
Şekil 36. Carneige Mellon Üniversitesi Eberly Öğretimde Mükemmeliyet ve İnovasyon Merkezi çalışma ilkeleri

Brown Üniversitesi The Harriet W. Sheridan Öğretim ve Öğrenme Merkezi (The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning), 1987 yılında yükseköğretimin amacının öğrencileri kapasitelerinin en yüksek seviyesine erdirmek olduğundan hareketle öğretim kalitesini iyileştirmek misyonu ile kurulmuştur. Kanıt temelli, iş birlikçi, yansıtıcı ve kapsayıcı bir anlayışla üniversitede eğitim öğretim sürecini gerçekleştiren herkesin desteklendiği, yenilikçi bir öğrenme ortamı oluşturmak amaçlanmıştır (The Harriet W.

Sheridan Center for Teaching & Learning, 2020a). Merkezin 2016- 2021 stratejik planı incelendiğinde (1) üniversitenin kurumsal önceliklerine cevap verebilirlik, (2) öğretme kültürü için iş birlikçi yaklaşım, (3) her türlü farklılığa sahip tüm öğrenciler için öğrenme desteği ve (4) eğitimde kanıt temelli gelişimin stratejik amaç olarak belirlendiği görülmektedir (The Harriet W. Sheridan Center for Teaching & Learning, 2020b). Bu stratejik amaçlar, merkezin üniversitenin stratejik önceliklerini dikkate aldığını, bu öncelikleri gerçekleştirmek üzere kendi amaçlarını belirlediğini ortaya koymaktadır.

Purdue Üniversitesi Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi (Center for Instructional Excellence), 1985 yılında üniversitenin eğitimde mükemmeliyete ulaşma amacı ile öğretim elemanlarının eğitim öğretim alanındaki mesleki ve profesyonel gelişimini desteklemek üzere kurulmuştur. Değişen ihtiyaçlara cevap veren, gelişimi destekleyen bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme çerçevesi oluşturmak için üniversitenin tüm akademik personeli ve birimleri ile iş birliği yapan merkez, zaman içinde üniversitenin değişen eğitim misyonu ile birlikte kendi amaç ve çalışma yaklaşımlarını güncellemiştir (Purdue University Center for Instructional Excellence, 2020).

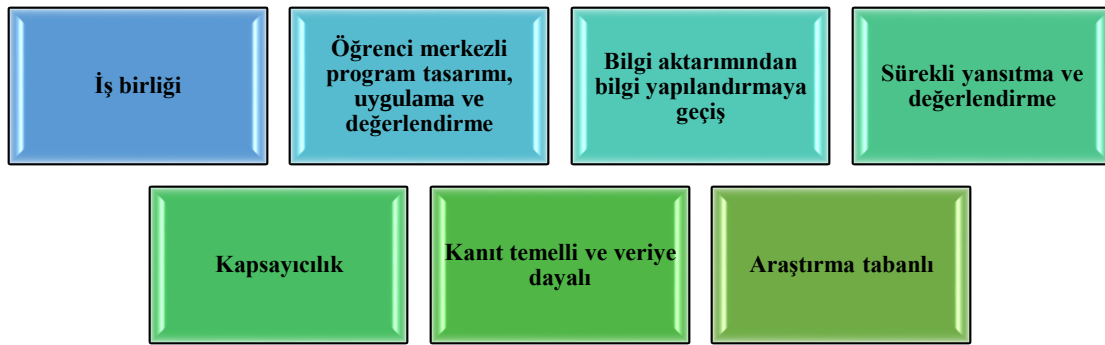
Minnesota- Twin Cities Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi (Center for Educational Innovation), 1989 yılında üniversitede etkili öğretim ve katılımcı öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek üzere üniversitenin tüm merkezi ve akademik birimleriyle iş birliği halinde çalışan merkez, üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesini artırmak hedefine yönelik olarak altı temel ilke doğrultusunda faaliyet göstermektedir. Bu ilkeler Şekil 37’de gösterilmiştir.



Şekil 37. Minnesota- Twin Cities Üniversitesi Öğretimde İnovasyon Merkezi çalışma ilkeleri

Dartmouth Koleji Dartmouth Öğrenmeyi Geliştirme Merkezi (The Dartmouth Center for the Advancement of Learning), 2004 yılında öğretim elemanlarının özellikle dijital teknolojiler/

yeni medya araçları olmak üzere yenilikçi öğretim araçları ile stratejilerini kullanmaları ve geliştirmelerini desteklemek amacıyla kurulmuştur. Yeni öğretim elemanlarının Dartmouth'un katılımcı ve uygulama tabanlı öğretme iklimine alışmasına yardım etmek merkezin kuruluş felsefesinde yer alan diğer bir amaçtır (The Dartmouth Center for the Advancement of Learning, 2020). Son yirmi yıldır öğretimde etkin olarak kullanılmaya başlanan teknolojilerin üniversite eğitiminde artan payı, Dartmouth Koleji'ni öğrenme öğretme merkezi kurmaya yönlendirmiştir. Merkezin çalışmalarına yön veren temel değerler Şekil 38'te gösterilmiştir.



Şekil 38. Dartmouth Üniversitesi Öğrenmeyi Geliştirme Merkezi temel değerleri

Vanderbilt Üniversitesi Öğretim Merkezi (Center for Teaching), 1986 yılında anlamlı öğrenmeye götüren üniversite öğretimini desteklemek üzere kurulmuştur. Temel öğretim becerileri, yenilikçi ve araştırma tabanlı öğretim uygulamaları ile öğrenme ve öğretmeye ilişkin tartışma ortamları merkezin faaliyet gösterdiği ve birbiriyle örtüşen alanlardır (Vanderbilt University Center for Teaching, 2020). Öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilerek daha etkili öğretmenler olmasına yardım ederek merkez açık bir şekilde, üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesini yükseltmeyi ve öğrenme deneyimlerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

5.1.2. Avrupa'daki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretim Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi

Araştırma kapsamındaki Avrupa üniversitelerinde 2000'li yıllardan itibaren kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş felsefeleri ve stratejileri incelendiğinde, bunların Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından üniversitelerde eğitim öğretime dair ele alınması ve yol haritası çizilmesi gereken konularla aynı bağlamda yapılandırıldığı görülmektedir. Avrupa'daki 303 üniversiteden katılımcının yer aldığı araştırma sonuçları,

(1) yükseköğretim kurumlarının %65'i kurum çapında faaliyet gösteren öğrenme öğretme merkezi/ birimine sahip olmakla birlikte bu kurumların %19'unun fakülte veya bölüm düzeyinde öğrenme öğretme merkezi/birimine sahip olduğunu, (2) İsviçre, İsveç, Ukrayna ve Birleşik Krallık 'tan araştırmaya katılan tüm üniversitelerde öğrenme öğretme merkezi/ birimi olduğu, (3) sadece %7 oranında yükseköğretim kurumunda fakülte veya bölüm düzeyinde merkezler olduğu, (4) kurumların %12'sinde eğitim fakültelerinin kurumunun eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini desteklemek üzere çalışmalar yürüttüğü, (5) kurumların %14'ünde ise herhangi bir şekilde kurum veya fakülte/bölüm bazında eğitim öğretimin desteklenmesi için bir yapı oluşturulmadığını (bu kurumların yarısı İtalya, diğer yarısı Çek Cumhuriyeti ve Fransa'da bulunmaktadır) göstermektedir (EUA, 2018d). Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, öğrenme öğretme merkezleri, üniversitenin niteliğini sağlamakla birlikte kurumu dünya sıralamalarında üst basamaklara taşımak isteyen üniversiteler için kurumda bulunması gereken bir yapı olarak kabul görmektedir.

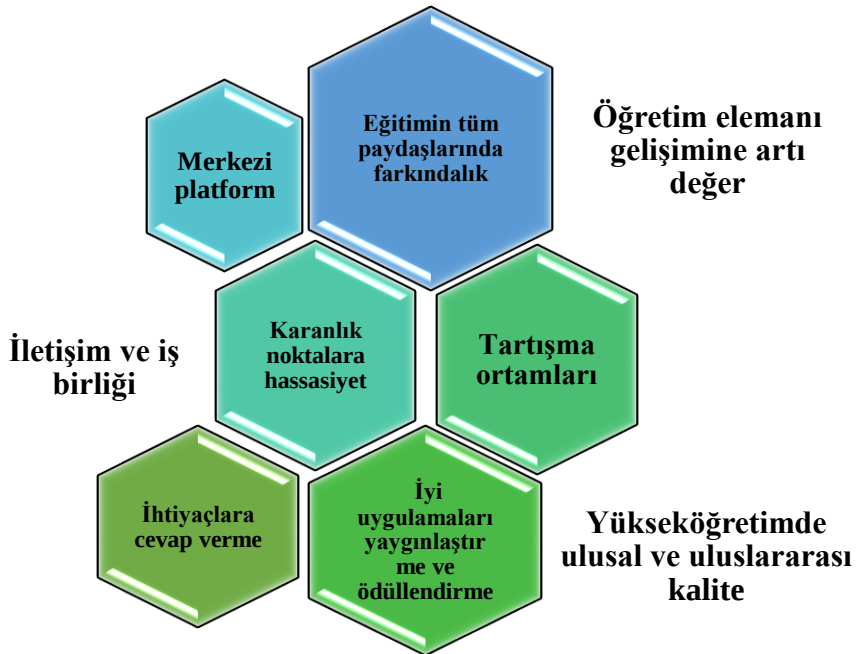
Oxford ve Cambridge Üniversiteleri'nde öğrenme öğretme merkezleri, Birleşik Krallık'ta 2003'te yükseköğretim kurumlarında mükemmeliyet merkezlerinin kurulmasına ilişkin çağrının açıklanmasından sonra 2004 yılında başlatılan iki aşamalı ulusal bir program kapsamında 2005'te kurulan 74 merkezin arasında yer almaktadır. Oxford Üniversitesi Öğretim Merkezi (Centre for Teaching and Learning), üniversitede öğretim yapan herkesi Oxford'un benzersiz öğrenme ortamının sürdürülebilirliğini sağlamak üzere desteklemeyi amaç olarak belirlemiştir (Oxford Centre for Teaching, 2020). Böylelikle merkezin, üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesini devam ettirmeye katkı sağladığı görülmektedir. Benzer bir şekilde, Cambridge Üniversitesi Öğretim ve Öğrenme Merkezi (Cambridge Centre for Teaching and Learning) amacını, eğitimcileri destekleyerek ve inovasyonu teşvik ederek üniversitede eğitim öğretimi geliştirmek olarak ifade etmiştir (Cambridge Centre for Teaching and Learning, 2020). Karmaşık eğitim önceliklerini kontrol altında tutmak, öğretim uygulamalarının tasarımı ve değerlendirmesi için kanıt temelli modeller oluşturmak, öğretme, öğrenme ve ölçmeyi geliştirmek için iş birliği yaklaşımıyla fırsatlar tanımlamak merkezin 2019- 2025 stratejik planında başlıca amaçlar olarak yer almıştır. Planda yer verilen öncelikler ve odak alanları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- Kapsayıcı eğitim programları ve uygulamaları geliştirmek/ teşvik etmek,
- Ölçme ve eğitime ilişkin etkili dönütün farklı formlarını geliştirmek/ teşvik etmek,
- Araştırma görevlilerinin danışmanlığı için destek mekanizmaları geliştirmek,

- Öğrencilerin akademik ve kişisel becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar yaratmak için öğrenciler ve tüm personel ile iş birliği yapmak,
- Öğretimde ve öğrenmeyi desteklemede mükemmeliyete yönelik uygulamaları ödüllendirmek, yaygınlaştırmak ve desteklemek.

Danimarka Teknik Üniversitesi (DTU) Öğrenme Laboratuvarı (LearningLab DTU), 2007 yılında üniversitedeki eğitim programları ile öğrenme öğretme süreçlerinin kalitesinin sürekliliğinin sağlamak amacıyla kurulmuştur. Öğretimde gelişme, keşif ve inovasyon temelinde ve kanıt/ araştırma / veriye dayalı yaklaşımla yürütülen çalışmalar, üniversitenin ve ulusal yükseköğretim sisteminin iyileştirilmesine hizmet etmektedir (LearningLab DTU, 2020).

Utrecht Üniversitesi Akademik Öğretim Merkezi (The Centre for Academic Teaching), 2007 yılında kurulurken, kendini üniversitenin ağ kuruluşu olarak tanımlamıştır. Üniversitenin eğitim öğretim görevinin sürekli gelişimini sağlamak üzere tüm ilgili kişi ve birimleri bir araya getiren merkez, öğretim elemanı gelişimi, eğitimde inovasyon ve eğitim hibe destekleri olmak üzere üç temel alanda faaliyet göstermektedir (Centre for Academic Teaching, 2020). Merkezin kazanım ve yaklaşımları Şekil 39'da gösterilmiştir.



Şekil 39. Utrecht Üniversitesi Akademik Öğretim Merkezi kazanım ve yaklaşımları

Maasricht Üniversitesi Eğitim Laboratuvarı (EDLAB), 2006 yılında üniversitenin eğitimde inovasyon birimi olarak kurulmuştur. Merkez, öğretim elemanları ve öğrenciler için

öğrenme ve öğretme alanını geliştirerek öğrenme deneyimlerinin kalitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır (EDLAB, 2020). Merkezin yapılanmasında öğretimde mükemmeliyet ve inovasyona özellikle vurgu yapılması, üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesinin sürdürülmesinde merkeze verilen görevlerin önemini artırmaktadır.

Oslo Üniversitesi Öğrenme, İnovasyon ve Akademik Gelişim Merkezi (Centre for Learning, Innovation & Academic Development), 2012 yılında üniversitenin eğitim öğretim kalitesini artırmaya katkı sağlamak amacıyla mevcut üç birim birleştirilerek üniversitenin öğrenme öğretme merkezi olarak kurulmuştur. Eğitimde inovasyon ve öğrenmenin desteklenmesi, disiplinlerarası iletişim ve iş birliği ağı oluşturulması, öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla kalitenin artırılmasını hedefleyen merkez, üniversitenin stratejik amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik faaliyetler yürütmektedir (Centre for Learning, Innovation & Academic Development, 2020).

Stockholm Üniversitesi Öğretimin Geliştirilmesi Merkezi (The Centre for the Advancement of University Teaching), 2013 yılında üniversitenin tüm fakülte ve bölümlerinde yüksek kaliteli ve kapsayıcı öğretim yapılmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu amaca yönelik olarak öğretim elemanları ve bölümlere çeşitli destekler sağlayan ve gerekli durumlarda öğrencileri de destekleyen merkez, araştırma alanında yürütülen faaliyetlerin yanı sıra “İyi Öğretim Ödülleri (Distinguished Teaching Awards)” ile fark yarattıklarını iddia etmektedir (Centre for Advancement of University Teaching, 2020). Bu ödül, alanında yenilikçi öğretim uygulamaları gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilmektedir.

5.1.3. Asya- Pasifik'teki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi

Araştırma kapsamındaki Asya- Pasifik üniversitelerinde 1980'li yıllardan itibaren kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezleri, yükseköğretim sistemlerinin ekonomik ve sosyal değişim, küreselleşme ve artan uluslararası ekonomik rekabet nedeniyle karşı karşıya kaldığı yeni duruma ayak uydurmalarında anahtar rol üstlenmiştir. Bu nedenle, eğitim öğretim ve araştırma kalitesinin artırılmasına yönelik üniversitelerde mükemmeliyet merkezleri kurulması, var olan merkezlerin finansal olarak desteklenmesi ve yeni merkezlerin kurulması hız kazanmıştır (Meek & Suwanwela, 2007).

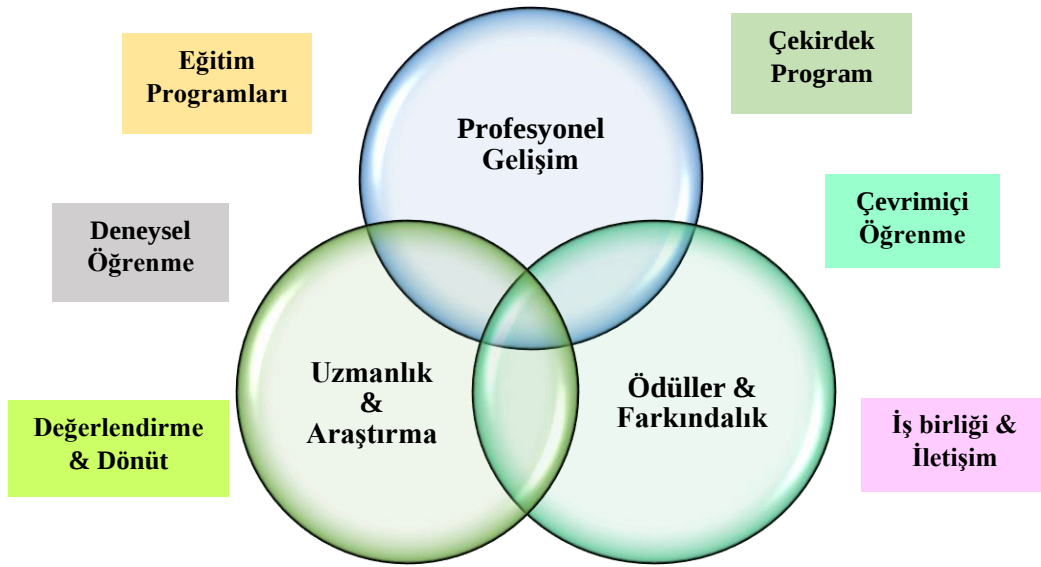
1984 yılında Singapur Ulusal Üniversitesi'nde kurulan Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi (Center for Development of Teaching & Learning), 1999 ve 2008

yıllarında olmak üzere iki kez kurumsal yeniden yapılanma geçirmiştir. 1999 yılındaki yapılanmada merkezin üniversitenin eğitim öğretim kalitesini sağlama amacına bu amacı öğretim teknolojileri ile desteklemek eklenmiştir. 2008 yılındaki yapılanma ise merkezin yönetim yapısına ilişkin olup tam zamanlı bir direktör ve iki direktör yardımcısının merkez bünyesinde istihdam edilmesini kapsamaktadır (National University of Singapore Center for Development of Teaching & Learning, 2020). Öğrenme, öğretme, teknoloji ve yeni medya araçlarının kullanımında öğretim elemanlarının tam katılımını sağlamayı, bu alanlarda yenilikçi uygulamalar keşfetmeyi ve paylaşmayı hedefleyen dünya çapında bir merkez olma vizyonu ile çalışmalarına devam eden Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi, gelişen şartlar doğrultusunda gereken zamanlarda yapısında değişikliğe gitmektedir. Bu durum, öğrenme öğretme merkezlerinin yükseköğretim alanında ihtiyaçlara cevap verme kapasitesini ortaya koymaktadır.

Tokyo Üniversitesi Yükseköğretim Araştırmaları ve Geliştirme Merkezi (The Center for Research and Development of Higher Education), 1996 yılında üniversitenin eğitim öğretim faaliyetlerini, gelecek planları doğrultusunda desteklemek amacıyla kurulmuştur. Tüm faaliyetlerini yükseköğretim bakış açısıyla planlayan merkez, öğrenme ve öğretmeye ilişkin veriye dayalı düzenlemelerin yanı sıra eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde üniversite çapında yetkili tek birimdir (The Center for Research and Development of Higher Education, 2020). Bu yetkilendirme merkezin üniversitenin stratejik öğretim amaçlarını gerçekleştirmede üstlendiği rolün önemini ortaya koymaktadır.

Kyoto Üniversitesi Yükseköğretimde Mükemmeliyeti Destekleme Merkezi (Center for the Promotion of Excellence in Higher Education), 1994 yılında uygulama tabanlı araştırma ve üniversite eğitiminin geliştirilmesine yönelik Japonya'daki ilk yapılanma olarak kurulmuştur. Öğretme/ öğrenme yaklaşımları ve uygulamaları, eğitim programları, ölçme ve değerlendirme, teknoloji ve inovasyon alanlarında ilerleme kaydetmeyi amaçlamaktadır (Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, 2020).

Hong Kong Üniversitesi Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi (The Centre for the Enhancement of Teaching and Learning), 1991 yılında hizmet odaklı ve araştırma tabanlı, üniversiteye eğitim hedeflerini gerçekleştirmede destek veren bir yapı olarak kurulmuştur (The Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, 2020). Üniversitenin çevrimiçi öğrenme stratejinin geliştirilmesinde özel sorumluluğu olan merkez, üniversitenin kalite geliştirme çalışmalarında da söz sahibidir. Merkezin kalite geliştirme anlayışı ve bileşenleri Şekil 40'ta gösterilmiştir.



Şekil 40. Hong Kong Üniversitesi Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi kalite anlayışı ve bileşenleri

Avustralya Ulusal Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Merkezi (Centre for Learning & Teaching), 1991 yılında iş birlikçi bir yaklaşımla üniversitede yenilikçi eğitim uygulamaları geliştirmek ve uygulamaların kalitesini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Yükseköğretimin tüm paydaşları ile ortaklığa önem veren merkez, hizmet odaklı faaliyet göstermektedir. Sunulan hizmetlerin kalitesine odaklanan merkez, eğitim ortamları, eğitim öğretim tasarımı ve profesyonel gelişim olmak üzere üç temel alanda faaliyet göstermektedir (Australian National University, 2020).

Sydney Üniversitesi Eğitimde İnovasyon Merkezi (Educational Innovation Team), 1996 yılında öğrenme öğretme merkezi adıyla kurulmuş ve zaman içinde iki kez yapısal değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerde üniversitenin eğitimde stratejik önceliklerinin güncellenmesi etkili olmuştur (Educational Innovation Team, 2020). Bu durum, merkezin amaçlarının ve faaliyetlerinin üniversitenin eğitim kalitesi ile yakından ilgili olduğu ve kalitenin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

5.1.4. Türkiye’deki Üniversitelerde Bulunan Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluşunun İncelenmesi

Türkiye’deki üniversitelerin %7’sinde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, 2009 yılından itibaren kurulmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye’de sayıca oldukça az olan merkezler, kuruluş tarihi

itibariyle diğer üç bölgedeki üniversitelerde bulunan merkezlerden daha geç tarihlerde kurulmuştur. Yükseköğretimdeki küresel eğilimlerle doğru orantılı olarak Türk yükseköğretiminde kitleselleşmenin bir sonucu olarak, üniversite sayısı artmıştır (Erdoğan, 2019; Mızıkacı, 2006; TÜSİAD, 2008; YÖK, 2020). Ancak sayıca bu artış öğretim, öğretim elemanı ve eğitim programları kalitesinde kendini gösterememiş, Türk üniversiteleri dünya sıralamalarında üst basamaklarda yer alamamıştır (QS, 2019; THE, 2019; URAP, 2019). Türk yükseköğretiminin kitleselleşme ile başa çıkma çabaları öğretim ve eğitim programlarında olması gereken dönüşüm ile değişen ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte ve sayıca fazla öğretim elemanı yetiştirilmesini geciktirmiştir (Bağcı, 2019; Erdoğan, 2019; Mızıkacı, 2019). Son yıllarda yeni gelişmelerin etkisiyle Türk üniversitelerinde eğitim öğretim ortamlarında yaşanan değişim ve kalite beklentisine karşılık olarak öğrenme öğretme merkezleri kurulmaya başlanmıştır.

Türkiye’de bulunan yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeye yönelik ilk yapı Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT), üniversitede öğrenme ve öğretimi yönlendirerek sürekli gelişimlerine katkıda bulunmak misyonuyla Koç Üniversitesi’nde 2009 yılda kurulmuştur. Eğitim araştırmaları ile kanıtlanmış etkin öğrenmeyi geliştirecek tüm eğitim yaklaşımlarını destekleme hedefine sahip Ofis, öğrencilerin aktif katılım sağladığı eğitim ortamlarına vurgu yapmaktadır (KOLT, 2020). Bu yönüyle Ofis’in, üniversitenin bağımsız, yaratıcı ve tarafsız düşünen, liderlik özelliklerine sahip ve yetkin mezunlar yetiştirme misyonuna hizmet etmeyi amaçladığı görülmektedir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM), temelleri 2009 yılında oluşturulan Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimine dayanarak merkez olarak yapılandırılmaya yönelik 5 Mayıs 2015 tarihli YÖK Yürütme Kurulu kararıyla Türkiye’de bir devlet üniversitesinde ilk ve tek öğrenme öğretme merkezi olarak kurulmuştur. Üniversite genelinde öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak misyonu ile kurulan merkez, öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik faaliyetler yürüttüğünü belirtmektedir (ÖGEM, 2020).

Bilkent Üniversitesi Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi (BTLSC), 2019 yılında üniversite kültürünün ayrılmaz bileşeni eğitimde mükemmeliyeti desteklemek üzere öğrenme ve öğretme kalitesini geliştirme amacıyla kurulmuştur. Üniversitenin eğitim görevini ileri taşımak ve mükemmeliyete ilham kaynağı olmak misyonu ile kurulan merkez, bu misyonu gerçekleştirmek için üniversitenin öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarına karşılık sistematik destek vermeyi hedeflediğini belirtmektedir (BTLSC, 2020).

İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, geleceğin ihtiyaçlarına cevap veren akademisyen, mühendis, mimar ve liderlerin yetişmesini destekleyen örnek ve öncü bir merkez olmak vizyonu ile 2018 yılında kurulmuştur. Üniversitede öğrenme deneyimlerini sürekli olarak geliştirmeyi hedefleyen merkez, aktif iş birliği platformlarına vurgu yapmaktadır (İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, 2020). Proje odaklı yapılanma ile amaçlarına ulaşmak isteyen merkezin, faaliyetlerini dayandırdıkları üç temel ilke Şekil 41’de sunulmuştur.



Şekil 41. İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi ilkeleri

İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, kapsayıcılık ilkesi doğrultusunda merkezin vizyon ve misyonundaki önceliklere yönelik tüm iç ve dış paydaşlarla iş birliğini hedeflemektedir. Üniversite bünyesinde öğrenmeyi zenginleştirmeyi amaçlayan tüm birimler kaynak- etkinlik ilkesi doğrultusunda merkezin paydaşları olarak kabul edilmektedir. Merkez aynı zamanda insan odaklılık anlayışı çerçevesinde farklılıkların yaratacağı katma değeri önemsemektedir. Merkezin üç temel ilkesinin, araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki öğrenme öğretme merkezlerinin çalışma ilkeleri ile benzer yapıda olduğu görülmektedir. İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, Türkiye’deki merkezler arasında bu tür ilkeler benimsediklerini ifade eden tek merkezdir.

Sabancı Üniversitesi Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi (BAGEM), öğrencilere yönelik farklı destek hizmetlerini bir arada sunan ve öğrencilerin kişisel/ akademik gelişim sürecinde kolaylaştırıcı rol üstlenen bir yapı olarak Sabancı Üniversitesi’nin öğrencilerinin bağımsız, kendine güvenen, hayat boyu öğrenmeye istekli bireyler olarak yetişmeleri için gereken beceri, davranış ve stratejilere onlara kazandırmak misyonuyla kurulmuştur

(BAGEM, 2020). Üniversitenin öğrencilerin seçeceklere derslere kendilerinin karar verdiği bölümsüz yapısı ve sonradan seçilen diploma programı (Üçer Şaylan, Sayers & Alpar, 2016), üniversite ortamına uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Merkez bu süreçte öğrencilerin akademik olarak karşılaştığı zorluklarla baş etmelerine destek olmak üzere danışmanlık programı, özel ihtiyaç sahibi öğrenciler için özel gereksinimli öğrenci destekleri, klinik psikologlar tarafından verilen psikoterapi ve psikolojik hizmetler ile ders değerlendirme hizmetleri sunmaktadır (Arıkan, 2010; BAGEM, 2020).

İzmir Ekonomi Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (EKOĞRETİM), 2015 yılında üniversitenin eğitimde mükemmellik stratejik amacına katkı sağlamak üzere kurulmuştur. Merkezin yönetim kurulunda öğretim süreçlerini farklı boyutlarıyla inceleyen ve yenilikçi eğitim uygulamalarını tanıtmak konusunda istekli öğretim elemanlarının bulunduğu belirtilmesi (EKOĞRETİM, 2020), merkezi Türkiye’deki diğer örneklerinden ayıran bir özellik olarak göze çarpmaktadır.

Başkent Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Merkezi (BÖĞEM), 2019 yılında üniversite genelinde öğretim ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesini desteklemek amacıyla kurulmuştur. Üniversitenin vizyonu ile aynı doğrultuda belirlenen amaçlar ve faaliyetler aracılığıyla öğrenci, öğretim elemanı ve idari personelin ihtiyaçlarını, mesleki ve etik ilkeler çerçevesinde gelişim/ yeniliklere açık bir yaklaşımla karşılamayı hedefleyen merkez (BÖĞEM, 2020), idari personeli hedef kitlesine dahil etmesi yönüyle Türkiye’deki diğer merkezlerden farklılık göstermektedir.

Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgeleri ile karşılaştırıldığında sayıca oldukça azdır. Bu merkezler, kuruluş tarihi itibarıyla diğer üç bölgedeki üniversitelerde bulunan merkezlerden daha geç tarihlerde kurulmuştur. Bu durum, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim öğretim başta olmak üzere araştırma ve topluma hizmet görevlerinde kalite geliştirme ile sistematik olarak sürekliliğini sağlama alanlarında yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları, öğrenciler ve yükseköğretimin farklı paydaşlarına yönelik profesyonel gelişim, eğitim öğretim, eğitim programları ve araştırma gibi çeşitli alanlarda faaliyetler yürüten öğrenme öğretme merkezlerinin Türkiye’deki üniversitelerde kurulmasının gecikmesi ve mevcut merkezlerin eksiklikleri, kalite geliştirme ve değerlendirme süreçlerini temele alan yükseköğretim stratejileri ile uyumlu görünmemektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezleri, öncelikle eğitim öğretim olmak üzere araştırma ve topluma hizmet alanlarında üniversitenin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla

Amerika'daki üniversitelerde kurulmaya başlamıştır. Amerikan üniversitelerinin genel olarak kabul gören başarısında merkezlerin rolü olduğu söylenebilir. Amerika'dan sonra yükseköğretim sistemlerinde kalite ve yeniden yapılanma arayışları kapsamında Asya-Pasifik ve Avrupa'daki üniversitelerde öğrenme öğretme merkezleri kurulmaya başlanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerde 2000'li yılların sonunda kurulmaya başlanan merkezlerin sayıları artma eğilimindedir. Bu eğilimin sebebi, merkezlerden üniversitenin amaçlarına destek verme beklentisi olabilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarına ilişkin verilerin analizi sonucunda *öğretim elemanları, araştırma, öğrenciler, kalite, eğitim programı ile iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar* temaları oluşturulmuştur. Temalar doğrultusunda araştırma kapsamındaki bölgelere ait bulgular Tablo 32'de sunulmuştur.

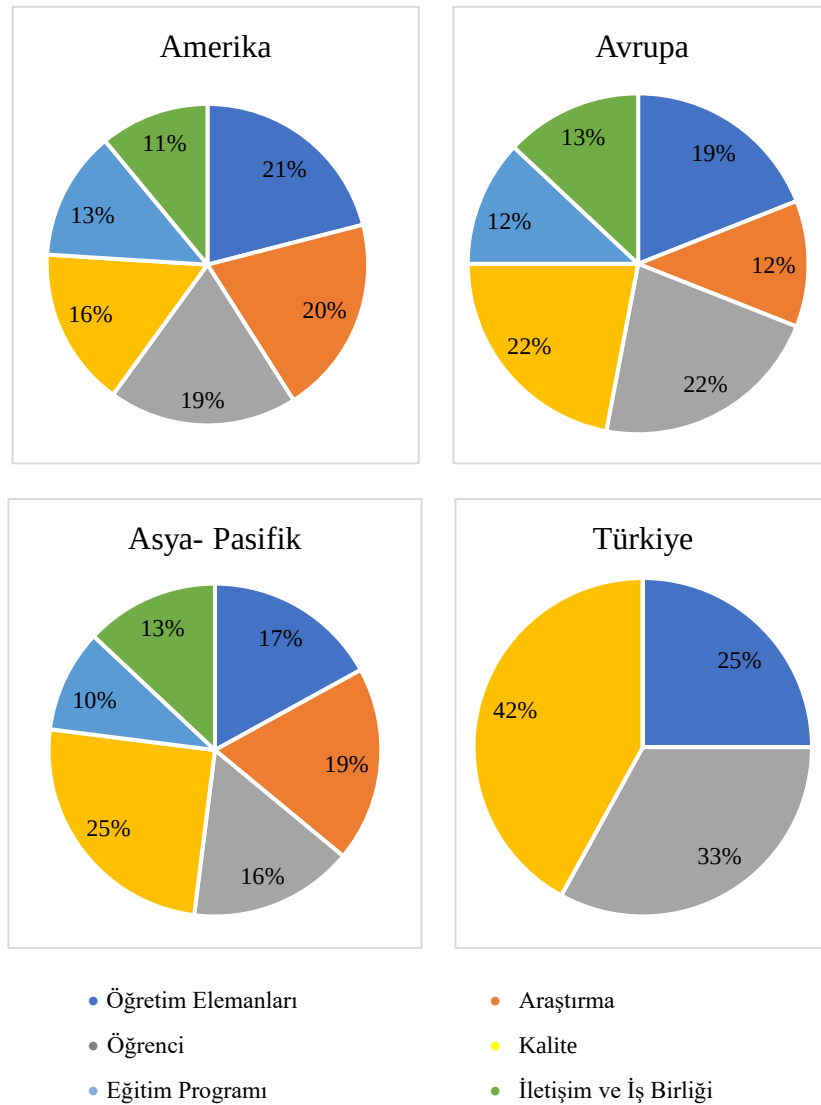
Tablo 32

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçlarının Analizi

AMAÇLAR	AMERİKA		AVRUPA		ASYA- PASİFİK		TÜRKİYE
	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema
	Öğretim Elemanları	Öğretim becerilerini geliştirme Mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama İyi uygulamaları destekleme	Öğretim Elemanları	Öğretim becerilerini geliştirme Mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama İyi uygulamaları destekleme	Öğretim Elemanları	Mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama Öğretim becerilerini geliştirme İyi uygulamaları destekleme	Öğretim Elemanları
	Araştırma	Eğitim araştırmaları yürütme Eğitim araştırmalarını destekleme Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma	Araştırma	Eğitim araştırmaları yürütme Eğitim araştırmalarını destekleme Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma	Araştırma	Eğitim araştırmaları yürütme Eğitim araştırmalarını destekleme Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma	
	Öğrenciler	Eğitim ortamları yaratma Öğrenmenin dönüşümünü sağlama Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme Öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama Öğrenci başarısını artırma	Öğrenciler	Eğitim ortamları yaratma Öğrenmenin dönüşümünü sağlama Öğrenci başarısını artırma Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme Öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama	Öğrenciler	Eğitim ortamları yaratma Öğrenmenin dönüşümünü sağlama Öğrenci başarısını artırma	Eğitim ortamları yaratma Öğrenci başarısını artırma Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme
	Kalite	Eğitim ve öğretimde kalite Araştırmada kalite İnovasyon	Kalite	Eğitim ve öğretimde kalite Araştırmada kalite İnovasyon	Kalite	Eğitim ve öğretimde kalite İnovasyon Araştırmada kalite	Kalite
	Eğitim Programı	Eğitim programı geliştirme Eğitim programı değerlendirme	Eğitim Programı	Eğitim programı geliştirme Eğitim programı değerlendirme	Eğitim Programı	Eğitim programı geliştirme Eğitim programı değerlendirme	
	İletişim ve İş Birliği	Kurum içi iletişim ve iş birliğini sağlama Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliğini sağlama	İletişim ve İş Birliği	Kurum içi iletişim ve iş birliğini sağlama Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliğini sağlama	İletişim ve İş Birliği	Kurum içi iletişim ve iş birliğini sağlama Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliğini sağlama	

Tablo 32’de Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarına ait verilerin analizi sonucunda amaçların altı tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinde, amaçlardaki temalar benzerlik göstermekte ve altı temayla ilişkili amaçlar bulunmaktadır. Ancak Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinde bu altı temadan öğretim elemanları, öğrenciler ve kalite olmak üzere üçüne ilişkin amaçlar görülmektedir.

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarındaki temaların bölgelere göre dağılımı, Şekil 42’de sunulmuştur.



Şekil 42. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarındaki temaların dağılımı

Şekil 42’ye görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarındaki temaların oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Amerika’daki merkezlerde öğretim elamanlarına yönelik amaçlar en yüksek orana sahipken Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki merkezlerde kaliteye yönelik amaçlar en yüksek orana sahiptir.

Amerika’daki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarındaki temaların oranları birbirine oldukça yakındır. Öğretim elamanlarına yönelik amaçlar en çok yer verilen amaçlar iken araştırma ve öğrencilere yönelik amaçlar ise ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Kalite ile eğitim programına yönelik amaçların ardından iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar gelmektedir.

Avrupa’daki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında ait ilk üç temanın oranları birbirine yakındır. Kalite ve öğrencilere yönelik amaçlar en çok vurgulanan amaçlar olurken ardından öğretim elamanlarına yönelik amaçlar gelmektedir. İlk üç sıradaki temadan sonra ise iletişim ve iş birliği, eğitim programı ve araştırmaya yönelik amaçlar temaları bulunmaktadır.

Asya- Pasifik’teki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında kaliteye yönelik amaçların oranı diğer temalardan belirgin bir şekilde farklılaşarak ilk sırada yer almaktadır. Diğer temalar, birbirine yakın oranlarla öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarını oluşturmaktadır.

Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarının toplandığı üç tema arasında kaliteye yönelik amaçlar en yüksek orana sahipken ardından sırasıyla öğrencilere ve öğretim elemanlarına yönelik amaçlar yer almaktadır.

American Council on Education (Amerika Eğitim Konseyi) tarafından Amerikan yükseköğretim sisteminin amaçlarına ilişkin belirlenen *akademik kalite ve bilinirlik, araştırma ve finansman, kurumsal gelişme ve hizmetler* alanları dikkate alındığında Amerika’daki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş amaçlarının bu alanlarla örtüştüğü görülmektedir (ACE, 2019). Amerikan yükseköğretiminin belirli başlı amaçları ile merkezlerin kuruluş amaçlarının ilişkisi Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Amerikan Yükseköğretim Sisteminin Amaçları ile Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Amaçlarının İlişkisi

Amerikan Yükseköğretiminin Amaçları		Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Kuruluş Amaçları
Akademik Kalite ve Bilinirlik	Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme	• Öğretim elemanları • Öğrenciler • Eğitim programı
	Kurumsal bilinirlik ve prestij oluşturma	• Kalite
Araştırma ve Finansman	Büyük ölçekli araştırmalar yürütme	• Araştırma • İletişim ve iş birliği
	Finansman kaynağı yaratmada küresel değişimlere cevap verme	• Öğretim elemanları • İletişim ve iş birliği
Kurumsal Gelişme ve Hizmetler	Dünya genelinde artan yüksek kaliteli eğitim ihtiyacını karşılama	• Öğretim elemanları • Öğrenciler • Eğitim programı • Kalite • Araştırma • İletişim ve iş birliği
	Uygulamalı eğitim ve staj imkanları ile toplum- sektör ilişkisini sağlama	• İletişim ve iş birliği
	Kişiler arası birebir diplomasi ilişkisi kurma	• İletişim ve iş birliği

Kaynak: ACE. (2019). *U.S higher education: A brief guide*. <https://www.acenet.edu/Documents/brief-guide-to-US-higher-ed.pdf> sayfasından erişilmiştir. Kaynaktan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 33 incelendiğinde Amerikan yükseköğretim sisteminin amaçlarının, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarının tamamını kapsadığı görülmektedir. Küreselleşen dünyada, toplumlar ve iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine yönelik olarak Amerikan üniversitelerinde kurulmuş merkezlerde öğretim elemanları, öğrenciler ve eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik amaçlar belirlenmiştir. Merkezlerin kaliteye yönelik amaçları ise yükseköğretim sisteminin kurumsal bilinirlik ve prestij oluşturma amacına hizmet etmektedir. Merkezlerin araştırma ile iletişim ve iş birliğine yönelik amaçları ise sistemin küresel ölçekte araştırmalar yürütme ve finansman sağlama amaçlarına karşılık gelmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş amaçları, Amerikan yükseköğretim sisteminin dünya genelinde artan yüksek kaliteli eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla yükseköğretim kurumlarının gelişiminin sağlanması hedefine hizmet etmektedir.

(ACE, 2019; Bok, 2013; Kelly, Cruz & Fire, 2017; Rosovsky, 2017; Samford University, 2017; Tassoni, 2019).

Avrupa yükseköğretim tarihinde 1990'dan sonra yükseköğretim kurumlarının değişen rolleri göz önüne alındığında Bologna Süreci ile başlayan kalite geliştirme çabasının, Avrupa'daki öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş amaçları arasında kendine yer bulduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler için üniversitelerin eğitim öğretim görevinin ağırlık kazanması ile üniversitelerde öğrenme ve öğretmede stratejik role sahip merkezlerde öğrenciler, öğretim elemanları ve eğitim programlarına yönelik amaçlar belirlenmiştir (Bingöl, 2012; EHEA, 2020b; Lemmens-Krug, 2015).

Bologna Sürecinin Asya-Pasifik bölgesindeki yansıması olarak kabul edilebilecek Brisbane Communique ile kalite çalışmalarına ağırlık verilmesinin, üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarının belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bölgedeki yükseköğretim sistemlerinin Batı üniversitelerine karşı onlarla iş birlikleri ve ortaklıklar kurma yoluyla rekabet gücü oluşturmada araştırma ve eğitim görevlerinin kapasite ve kalitelerinin gelişimine devam etmesine gösterdiği çaba, merkezlerin amaçlarında karşılık bulmuştur (Chao, 2011; Collins vd., 2016; Shah & Do, 2017; Wing Ng, 2012).

Türk yükseköğretime erişimin 2000'li yılların ortalarından sonra kitleselleşen bir yapı göstermesi ve yükseköğretim kurumları sayısındaki artış, eğitim öğretim görevinin kalitesine ilişkin sorgulamaları beraberinde getirmiştir (Erdoğan, 2019). Türk üniversitelerinde eğitim öğretim kalitesinin geliştirilmesi ihtiyacına yönelik olarak kurulmaya başlanan öğrenme öğretme merkezlerinin, bu ihtiyaca karşılık vermek üzere amaçlar belirledikleri görülmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezi ve benzeri birimler, eğitim öğretim sürecinin kalitesini artırmak amacıyla kurulmuştur (İşeri, 2019).

5.2.1. “Öğretim Elemanlarına Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *öğretim elemanlarına yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama	Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve faaliyetleri hakkında eğitim verme	11	Öğretim Becerilerini Geliştirme	Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlama	7	Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama	Yeni öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımı hakkında danışmanlık hizmeti verme	4	Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama	Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme	3
	Öğretim elemanları/ görevlileri için eğitim ortamı oluşturma	9		Öğretim elemanlarının tatmin duygusunu deneyimlemesini sağlama	4		Öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme	3		Yeni öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımı hakkında danışmanlık hizmeti verme	2
	Öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme	9		Tüm öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamalarını sağlama	2		Öğretim elemanları/ görevlileri için eğitim ortamı oluşturma	2		Öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlama	1
	Yeni öğretim yöntemleri hakkında danışmanlık hizmeti verme	8					Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme	1			
	Öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlama	8									
	Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme	5									
	Öğretim durumları hakkında fırsatları ve çözüm önerilerini değerlendirme	4									
Ara Toplam		54	Ara Toplam		13	Ara Toplam		10	Ara Toplam		6
Öğretim Becerilerini Geliştirme	Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlama	13	Mesleki Gelişim ve Danışmanlık S.	Öğretim elemanları/ görevlileri için eğitim ortamı oluşturma	2	Öğretim Becerilerini Geliştirme	Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlama	4	Öğretim Becerilerini Geliştirme	Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlama	4
	Tüm öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamalarını sağlama	11		Yeni öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme	2		Öğretim elemanlarının öğrenciler için yol gösterici olmalarını sağlama	1			

Tablo 34 (devam)

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

	Öğretim elemanlarının tatmin duygusunu deneyimlemesini sağlama	2		Öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlama	1				
				Öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme	1				
				Yeni öğretim yöntemleri hakkında danışmanlık hizmeti verme	1				
				Eğitimciler ile kendi öğretme süreçleri hakkında fırsatları ve çözüm önerilerini değerlendirme	1				
	Ara Toplam	26		Ara Toplam	8		Ara Toplam	5	Ara Toplam 4
İyi Uygulamaları Destekleme	Öğretimde iyi uygulamaları ödüllendirme	9	İyi Uygulamaları Destekleme	Öğretimde iyi uygulamaları ödüllendirme	3	İyi Uygulamaları Destekleme	Öğretimde iyi uygulamaları ödüllendirme	3	
	Hibe destekleri sağlama	8		Hibe destekleri sağlama	2		Hibe destekleri sağlama	2	
	Ara Toplam	17		Ara Toplam	5		Ara Toplam	5	
	Genel Toplam	97		Genel Toplam	26		Genel Toplam	20	Genel Toplam 10

Tablo 34’te öğretim elemanlarına yönelik amaçların *mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama, öğretim becerilerini geliştirme* ve *iyi uygulamaları destekleme* olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerdeki öğrenme öğretme merkezlerinin, öğretim elemanlarına yönelik üç alt temayla ilişkili amaçları bulunmaktadır. Türkiye’deki üniversitelerdeki merkezlerin ise bu bölgelerden farklı olarak mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama ile öğretim becerilerini geliştirme alt temalarıyla ilişkili amaçları olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim sistemlerinde yaşanan değişim ve dönüşüm, öğretim elemanları için yeni öğrenme alanları ve sorumluluklara yol açmıştır (European Commission, 2015). Bilgi toplumları ve bilgi ekonomisinin gelişen ihtiyaçlarına göre mezun yetiştirilmesi, uluslararası hareketlilik ve erişimin artmasıyla farklılaşan öğrenci profili ile başa çıkılması ile eğitimde her alanda yeni eğilimlerin öğretim süreçlerine yansıtılması için öğretim elemanlarına yeni beceriler kazandırılması gerekmektedir (Europe Science Foundation, 2012). Öğrenme öğretme merkezlerinin bu gerekliliği karşılamak üzere kurumsal amaçlar oluşturduğu görülmektedir.

Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik amaçları, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın amaçları ile uyumludur. Avrupa Yükseköğretim Alanı katılımcı ülkeleri 2015 Erivan Bildirgesinde öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar oluşturulmasını öğrenme ve öğretim alanında önemli gerekliliklerden biri olarak belirlemiştir (European Commission, 2018). Yükseköğretim kurumlarında akademik kalitenin artırılması amacıyla yönelik olarak öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri ve öğretim becerilerinin kalitesi, kalite kriterleri arasındaki yerini almıştır. Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği, kalite rehberinde yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının gerekli yetkinlik ve becerilere sahip olduğunu kanıtlamaları gerektiğini belirtmektedir (EHEA, 2020b; Kalman, 2008; Marentic Pozarnik, 2009).

Nitelikli akademik personel, yükseköğretimin eğitim öğretim ve araştırma görevlerinin kalitesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Farklı bir ifadeyle, öğretim elemanlarının kalitesindeki gelişme, yükseköğretim kurumları tarafından sunulan hizmetlerin kalitesindeki gelişme anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2019; Lancater vd., 2014; Özdemir vd., 2019; Rutz, Condon, Iverson, Manduca & Willett, 2012). Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik yükseköğretim sistemlerinde olduğu gibi Türk yükseköğretim kurumları, sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve kalitesini artırmak için ders izlencesi kullanma ve öğretim

süreçleri ile öğretim elemanlarına ilişkin öğrenci değerlendirmesi sağlama gibi hizmetlerle öğretim elemanlarından kendi öğretim becerilerini geliştirerek öğretim ve derslerin kalitesini artırmasını beklemektedir (Eret Orhan, Çapa Aydın & Yerin Güneri, 2017; Yerin Güneri, Eret Orhan & Çapa Aydın, 2017; YÖK, 2020). Öğrenme öğretme merkezleri, amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere yürüttükleri faaliyetler ile öğretim elemanlarının mesleki ve profesyonel gelişimine katkı sağlamaktadır.

EDUCAUSE Öğrenme Girişimi tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretimin paydaşlarını kapsayan 1400'den fazla katılımcıyla belirlenen 2019 yılı öğrenme ve öğretmeye ilişkin 15 anahtar konu arasında ilk sırada “Öğretim Elemanı Gelişimi ve Katılımı” yer almaktadır (EDUCAUSE, 2019). Girişimin 2011- 2019 yılları arasında hazırladığı yükseköğretimde öğrenme ve öğretmeye ilişkin anahtar konu listelerinde öğretim elemanı gelişim ve katılım konusunun sıklıkla ilk sırada veya ilk beş sıra içinde olması dikkat çekicidir. Girişime göre yükseköğretimin değişen bağlamına ayak uydurmak için en önemli paydaş tartışmasız olarak öğretim elemanlarıdır (EDUCAUSE, 2019). Bu durum, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına sağladığı katkının yükseköğretim için önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları arasında öğretim elemanlarının farklı alanlarda profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik amaçlara sıklıkla rastlanmaktadır. Eğitim programlarını etkileyen güncel gelişmeler, yükseköğretim kurumları arası rekabet ve sınırlı kaynaklar karşısında öğretim elemanlarından yaratıcı ve etkili öğretici, başarılı araştırmacı ve üretken akademisyen olma beklentileri, öğretim elemanlarını aşağıda bazıları sıralanan birçok alanda yeni bilgi, farklı beceri ve yetenekler elde etmeye yönlendirmiştir.

- Farklı roller ve yeni sorumlulukları yönetebilme: Sınıf dışı/ çevrimiçi öğretim, küçük gruplara öğretim, problem tabanlı dersler, olay tabanlı tartışmalar, danışmanlık, öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi,
- Teknolojiyi öğretim, öğrenme ve araştırma ile birleştirme, yeni bilgisayar tabanlı eğitim programlarında uzmanlaşma,
- Yeterlilikleri yönetebilme ve liderlik (Kamel, 2016).

Bu becerilerin elde edilmesine yönelik merkezlerin belirlediği amaçlar olduğu görülmektedir.

Gaff (1975) tarafından öğretim elemanlarına *öğretim becerilerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının tasarlanması ve güncelleştirilmesi* ile *eğitim ortamlarının kurumsal*

ikliminin geliştirilmesi alanlarında yardımcı olmak olarak kavramsallaştırılan öğretim elemanı gelişimine ait alanyazındaki tanımlar Steinert (2014) tarafından bir araya getirilmiştir. Bu tanımlar;

- Öğretim teknolojileri, küçük gruplara öğretim, medya, eğitim programları ve programların tasarımında öğretim elemanı becerilerinin gelişimine odaklanan *öğrenme ve öğretim alanındaki gelişim*,
- Bireysel bağlamda öğretim elemanlarının öğretici, araştırmacı ve yönetici olarak profesyonel sorumluluklarının gelişimine odaklanan *profesyonel gelişim*,
- Yükseköğretim kurumunun temel ilgi alanları ve gerekliliklerine odaklanan *kurumsal gelişim*,
- Öğretim elemanlarının kariyer ilerlemesine hazırlığa odaklanan *kariyer gelişimi*,
- Öğretim elemanlarının yaşam planlama, kişilerarası ve iletişim becerilerine odaklanan *kişisel gelişim* olarak sıralanmaktadır. Sıralanan bu tanımların, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik amaçları arasında yer almaktadır.

Yükseköğretimde özellikle öğrenme öğretme ve araştırma alanlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik bireysel faaliyetlerden öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütülen planlı faaliyetlere kadar çok çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Alsowat, 2016; Lancaster vd., 2014). Öğretim elemanlarının gelişimine yönelik programlar için belirlenen vizyon üç anahtar temaya odaklanmaktadır (Kamel, 2016; Lancaster vd., 2014).

1. Öğretim elemanlarının liderlik yeteneklerinin oluşturulması için kurumsal gelişim alanına daha fazla vurgu yapmak, daha iyi öğretim ve uzmanlığı destekleyen ortamlar yaratmak için yükseköğretim kurumu yöneticileri ve akademik liderler (dekanlar, bölüm başkanları gibi) ile iş birliği yapmak.

Öğrenme öğretme merkezlerinin vurgulanan kurumsal gelişim alanına katkı sağladığı, öğretim elemanı gelişiminde giderek artan ve uzun dönemli bir öneme sahip olduğu ve kurumsallığın kalitesini geliştirdiği açıktır (Felten vd., 2009; Grosse, 2011; Sweet vd., 2018; Zimmerman & Rutz, 2014).

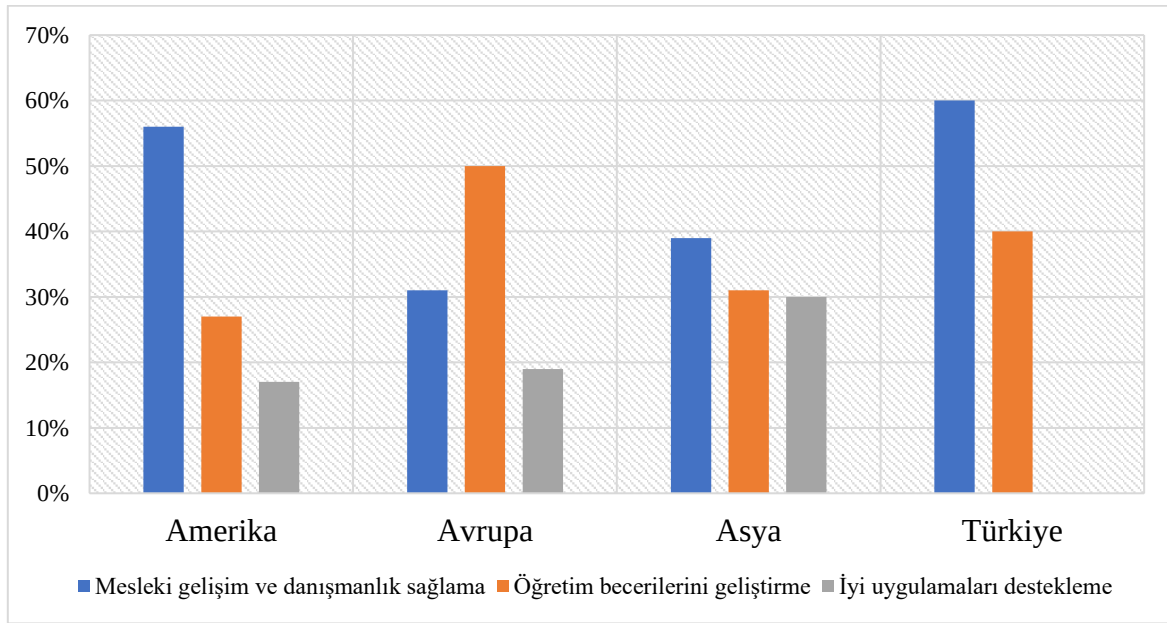
2. Öğretim elemanı gelişimini, öğrenci öğrenmesini geliştirecek uygulamalara yönelik araştırmalar alanında öğrenme ve öğretmeye sistematik bir yaklaşımla araştırma tabanında ele almak.

Öğrenme öğretme merkezleri, eğitim alanında yapılan araştırma sonuçlarının öğretim süreçlerinde kullanılması, yeni araştırmaların tasarlanması ve yürütülmesinde öğretim elemanlarını kaynak ve finansman gibi çeşitli araçlarla desteklemektedir (Bonura vd., 2012; Lindsay, 2011; Marbach-Ad vd., 2013).

3. Öğretim elemanı gelişimi için yeni düşünce sistemleri, yeni yapılar ve daha özgür düşünme teknikleri keşfetmek.

Öğrenme öğretme merkezleri kendi personeli başta olmak üzere öğretim elemanlarını da dahil ederek oluşturduğu serbest düşünme ortamlarında kendi gelişim alanları başta olmak üzere öğrenme ve öğretmeye ilişkin fikir üretebilecek tartışma ortamları sağlamaktadır (Boyd, 2014; Smith, 2019).

Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarındaki mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama, öğretim becerilerini geliştirme ve iyi uygulamaları destekleme alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 43'te sunulmuştur.



Şekil 43. Öğretim elemanlarına yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

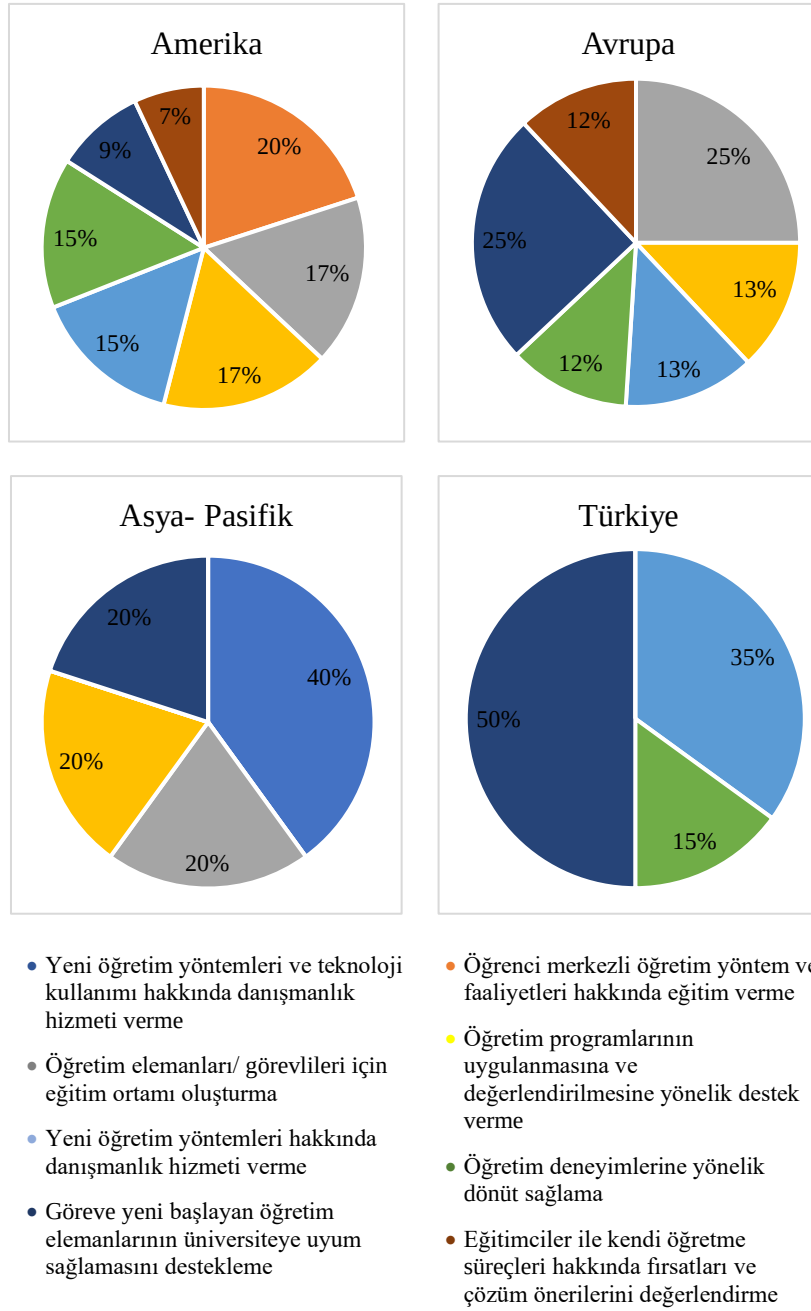
Şekil 43'e göre Amerika, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarında en sık yer alan amaç mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama iken Avrupa'da öğretim becerilerini geliştirmedir. İkinci sıradaki amaç Amerika, Asya- Pasifik ve Türkiye'de öğretim becerilerini geliştirme iken Avrupa'da mesleki gelişim ve danışmanlık sağlamadır. Üçüncü alt tema iyi uygulamaları destekleme

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik amaçları arasında üçüncü sırada yer almaktadır.

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarının %56'sını mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama oluştururken %27'sini öğretim becerilerini geliştirme, %17'sini ise iyi uygulamaları destekleme oluşturmaktadır. Avrupa'daki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarında en yüksek oran %50 ile öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik iken mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama %31, iyi uygulamaları destekleme %19'luk orana sahiptir. Asya- Pasifik'teki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarındaki alt temalar, birbirine yakın oranlara sahiptir. Türkiye'deki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik amaçlarının %60'ını mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama, %40'ını öğretim becerilerini destekleme oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin öznesi akademik kadroların niteliği, üniversitelerin kalitesinin belirlenmesinde temel ölçütlerden biridir (Vurgun & Ateş, 2018). İşeri (2019), Türkiye'deki merkezlerin öğretim elemanlarının eğitim formasyonu açısından gelişimlerini desteklemeyi amaçladıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, kaliteli eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet faaliyetleri sunarak dünya çapında başarılı üniversiteler arasında yer almayı amaçlayan Türk üniversitelerinin öğretim elemanı mesleki ve profesyonel gelişimine önem vermesi, bu doğrultuda öğrenme öğretme merkezlerinin yapılandırılmasına yönelik politikalara öncelik vermesi gerekmektedir.

5.1.2.1. “Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 44'te sunulmuştur.



Şekil 44. Mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 44'te görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik *mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve faaliyetleri hakkında eğitim verme amacı sadece Amerika'daki merkezlerde, yeni öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımı hakkında danışmanlık hizmeti verme amacı sadece Asya- Pasifik'teki merkezlerde görülmektedir. Öğretim görevlileri için eğitim ortamı oluşturma ve öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme Amerika,

Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerin amaçları arasında yer almaktadır. Yeni öğretim yöntem ve uygulamaları hakkında danışmanlık hizmeti verme, öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlama ile eğitimcilerle kendi öğretme durumları hakkında fırsatları ve çözüm önerilerini değerlendirme amaçları Amerika, Avrupa ve Türkiye'deki merkezlerin amaçları arasında yer almaktadır. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme ile yeni öğretim yöntem ve uygulamaları hakkında danışmanlık hizmeti verme amaçları, araştırma kapsamındaki tüm bölgelerdeki merkezlerde ortak olarak saptanmıştır.

Üniversitede eğitim öğretim kalitesinin yükseltilmesi için öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına mesleki gelişim ve danışmanlık sağlamayı amaçlaması, ACE tarafından hazırlanan Amerikan Yükseköğretim Raporu ile desteklenmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim kalitesi ve eğitim alanındaki gelişimi, yükseköğretim alanının anahtar konularından biridir (ACE, 2019). Araştırma performansı ve diğer ekonomik/ kültürel faktörlerin ağırlıklı olduğu üniversite ligleri ve prestij sıralamalarının baskısı nedeniyle kendilerini çoğunlukla araştırmacı olarak tanımlayan üniversite öğretim elemanlarının yanı sıra üniversiteler giderek artan bir şekilde öğretim elemanı istihdamı, terfi, araştırmaya yönelik kurum kültürü oluşturma gibi konularda öğretim gelişimine odaklanmaktadır (Kobayashi, Dolin, Soborg & Turner, 2017; Smith, 2019).

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama kapsamında, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve faaliyetleri hakkında eğitim vermeyi önceliklendirmektedir. Ek olarak öğretim elemanları için eğitim ortamı oluşturma ile eğitim programlarının uygulanması/ değerlendirilmesine yönelik destek verme amaçları bulunmaktadır. Bunlarla birlikte ifade edilen diğer amaçlar ise yeni öğretim yöntemleri hakkında danışmanlık hizmeti verme ile öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlamadır. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme ile eğitimcilerle kendi öğrenme öğretme süreçleri hakkında fırsatları ve çözüm önerilerini değerlendirme ise öğretim elemanlarına yönelik amaçlar arasında yer verilen diğer amaçlardır.

Chicago Üniversitesi Öğretim Merkezi, etkili ve kaliteli öğretimin eğitimcilerin deneyimlerine dayandığı ilkesinden hareketle, öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Eğitim öğretim, üniversitenin değerleri bağlamında bir uzmanlık alanı olarak ifade edilmektedir (Chicago Center for Teaching, 2020).

California Teknoloji Üniversitesi Öğretme, Öğrenme ve Destek Merkezi 2012- 2017 yılları arasında gerçekleştirdikleri faaliyetlere yer verdiği raporda, üniversitenin eğitimle birleştirilmiş araştırmalar aracılığıyla insanlığa ait bilgi birikimini geliştirme ve topluma fayda sağlama misyonunu gerçekleştirmede vazgeçilmez olan üniversitenin öğretimde mükemmeliyeti yakalama zorunluluğuna merkez tarafından öğretim elemanlarının gelişimine yönelik sunulan faaliyetlerin katkısından söz edilmiştir (Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach, 2020).

Avrupa'daki öğrenme öğretme merkezleri, mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama kapsamında, öğretim elemanları/ görevlileri için eğitim ortamı oluşturma ve göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını desteklemeyi önceliklendirmiştir. Öğretim deneyimlerine yönelik dönüt sağlama, öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme, yeni öğretim yöntemleri hakkında danışmanlık hizmeti verme ile eğitimcilerle kendi öğretme süreçleri hakkında fırsatları ve çözüm önerilerini değerlendirme ise vurgulanan diğer amaçlardır.

Oxford Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi, Oxford'un benzersiz öğrenme ortamını sürdürebilmek için üniversitede öğretim yapan herkesi geniş yelpazede sundukları faaliyetlerle desteklediklerini, İngilizce konuşulan dünyadaki en eski üniversite olan Oxford'un eğitim, öğretim ve araştırmada dünya liderliği konumunu korumaya katkı sağladıklarını ifade etmiştir (Oxford Center for Teaching and Learning, 2020).

Cambridge Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi, Cambridge'de öğretimi geliştirmeye odaklanarak öğretim elemanları ve öğretime dahil olan herkesin öğretim ve araştırma becerilerinin profesyonellik ve mükemmeliyete doğru gelişim göstermesini amaçladıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanları ve diğer öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi ve oryantasyonlarına ağırlık vererek üniversitenin öğrenme ve öğretme kültürüne katkı sağladıkları ifade edilmiştir (Cambridge Center for Teaching and Learning, 2020).

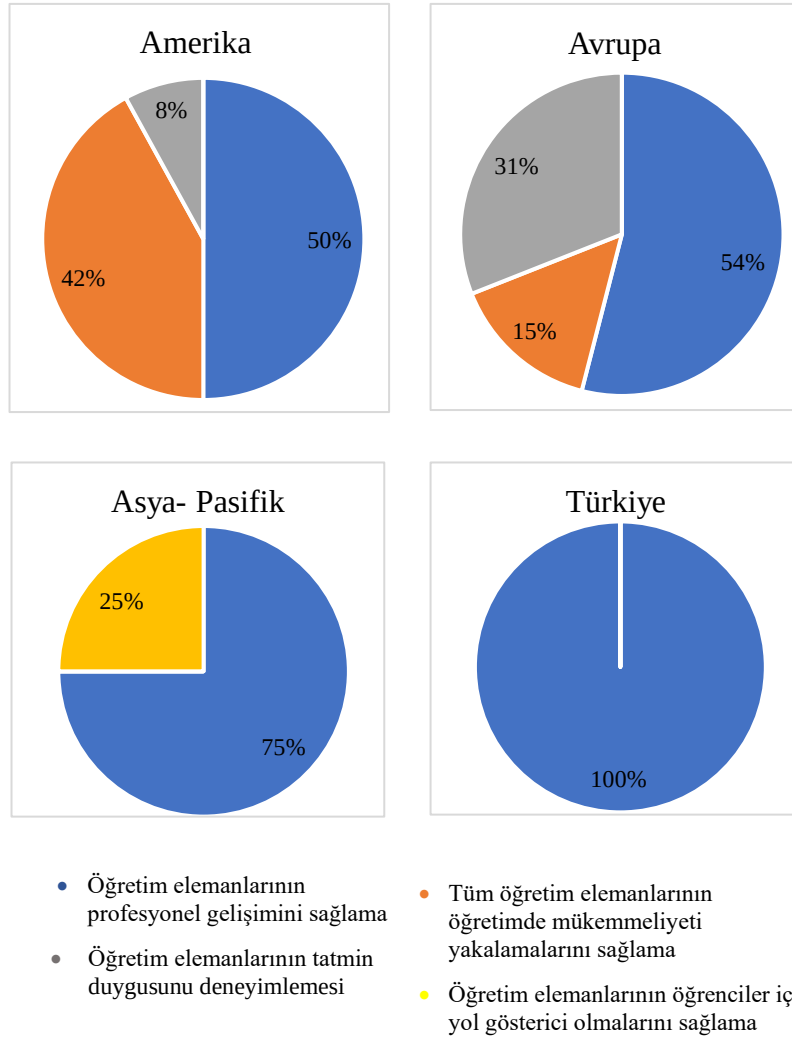
Asya- Pasifik'teki öğrenme öğretme merkezleri, mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama kapsamında Amerika ve Avrupa'daki merkezlerden farklı olarak yeni öğretim yöntemleri ile teknoloji kullanımı hakkında danışmanlık hizmeti vermeyi önceliklendirmiştir. Öğretim elemanları/ görevlileri için eğitim ortamı oluşturma, öğretim programlarının uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik destek verme ile göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyum sağlamasını destekleme diğer amaçlardır.

Singapur Ulusal Üniversitesi Öğretme ve Öğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi, öğretime başlangıçta ve ilerleyen dönemlerde öğretim kadrosuna sürekli gelişim imkanları sunarak öğrenme ve öğretme deneyimlerinde teknolojinin kullanımında iyi uygulamaları tanıtan ve paylaşan, küresel çapta bilinen bir merkez olmayı hedeflemektedir. Bu sayede üniversitenin eğitim görevinin kalitesinin artırılmasına destek olduklarını belirtmektedir (National University of Singapore Center for Development of Teaching & Learning, 2020).

Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama kapsamındaki amaçları araştırma kapsamındaki diğer üç bölgeye göre daha az çeşitlilik göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının üniversiteye uyumunu destekleme, amaçlar arasında öne çıkmaktadır. Yerin Güneri vd. (2017), göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının çeşitli alanlarda profesyonel gelişim desteklerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koydukları çalışmalarında, öğretim elemanlarına sunulması planlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin üniversite bünyesindeki öğrenme öğretme merkezleri tarafından yürütüldüğünü belirtmektedir.

5.2.1.2. “Öğretim Becerilerini Geliştirme” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *öğretim becerilerini geliştirme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 45’te sunulmuştur.



Şekil 45. Öğretim becerilerini geliştirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 45 incelendiğinde öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik *öğretim becerilerini geliştirme* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlama, araştırma kapsamındaki tüm bölgelerdeki merkezlerin amaçlarında ortak olarak saptanan amaçtır. Tüm öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamalarını sağlama ve öğretim elemanlarının tatmin duygusunu deneyimlemesi amaçları Amerika ve Avrupa'daki merkezlerde görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenciler için yol gösterici olmalarını sağlama ise sadece Asya- Pasifik'teki merkezlerin amaçları arasında yer almaktadır.

Amerika'da birçok üniversitenin öğretimde mükemmeliyete öncelik vermeye, iyi öğretim uygulamalarını destekleyerek araştırma ve eğitim öğretim görevleri arasında denge kurmaya ve öğretime daha çok önem vermeye başlaması, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim

elemanlarının profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik amaçlarında yer bulmuştur (Subbaye & Vithal, 2017). Araştırmanın geçer akçe olduğu yükseköğretim sistemlerinde öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim elemanı, fakülteler ve üniversiteler düzeyinde kurumsal yapılanmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kalaycı, 2009; Subbaye & Vithal, 2017).

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezleri, öğretim becerilerini geliştirme kapsamında öğretim elemanlarının profesyonel gelişimi ile tüm öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamalarını sağlamaya öncelik verirken öğretim elemanlarının tatmin duygusunu deneyimlemesi ise vurgulanan diğer bir amaçtır.

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, eğitim felsefesinde en iyi eğitimin sürekli bir profesyonel gelişim içinde yol alan öğretim elemanları tarafından gerçekleştirileceğini ve bu sebeple öğretim elemanları için derin ve anlamlı bir profesyonel gelişimin kurumdaki eğitimin temel prensiplerinden biri olduğunu belirtmektedir (MIT, 2020). Bu prensip, üniversitede eğitim öğretim ve araştırma kalitesinin sağlanmasında etken rol oynamaktadır.

Harvard Üniversitesi Derek Bok Öğrenme Öğretme Merkezi 2018- 2019 Yıllık Raporu'nda üniversite genelinde öğretim elemanlarının %95'inin katılımıyla gerçekleştirdikleri faaliyetlerle üniversitenin öğretimde mükemmeliyeti yakalama misyonuna katkı sağladıkları belirtilmektedir (The Derek Bok Center for Teaching and Learning, 2020). Bu misyonunu gerçekleştirmesi, Harvard Üniversitesi'nin uluslararası başarı sıralamalarında üst basamaklardaki yerini korumasını sağlamaktadır.

Avrupa'daki öğrenme öğretme merkezleri, öğretim becerilerini geliştirme kapsamında Amerika'daki merkezlerde olduğu gibi öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlamayı önceliklendirmiştir. Sonrasında ise sırasıyla öğretim elemanlarının tatmin duygusunu deneyimlemesi ile öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamalarını sağlama amaçları gelmektedir. Öğrenme ve öğretmede gelişim ve kaliteye ulaşmak isteyen yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarının öğretim başta olmak üzere her alanda liderlik becerilerini destekleyecek profesyonel programlar ve yapılar oluşturmalıdır (Grunefeld vd., 2017; Oxford Center for Teaching and Learning, 2020).

Asya- Pasifik'teki öğrenme öğretme merkezleri, öğretim becerilerini geliştirme amacı kapsamında Amerika ve Avrupa'daki merkezlerde olduğu gibi öğretim elemanlarının profesyonel gelişimini önceliklendirmektedir. Amerika ve Avrupa'daki merkezlerden farklı

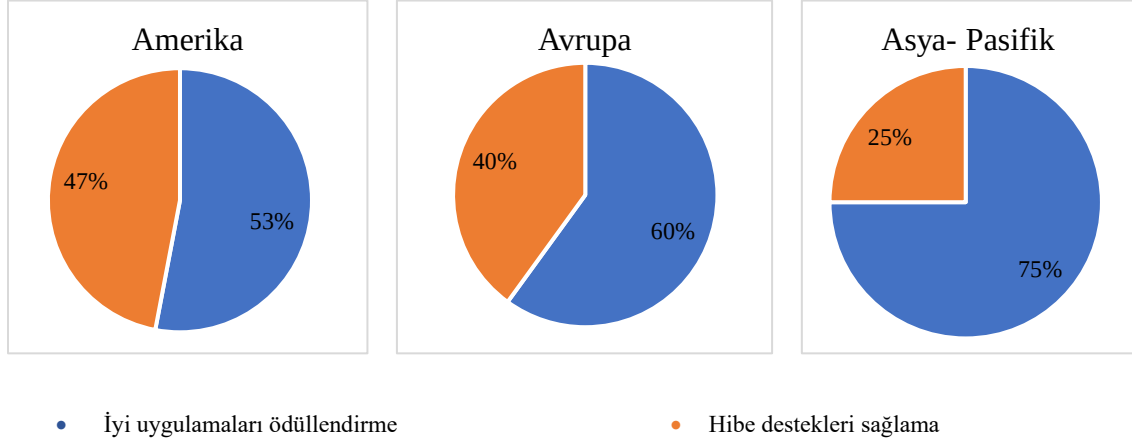
olarak ise ğretim elemanlarının öğrenciler için yol gösterici olmalarını sağlama amacı dikkat çekmektedir.

Hong Kong niversitesi ğretme ve ğrenmenin Geliştirilmesi Merkezi, niversitenin stratejik öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirmek üzere yüksek kaliteli öğrenme çıktılarının kaliteli bir öğretimle elde edileceğinden hareketle ğretim elemanlarını mesleğin başında ve devamında sürekli profesyonel gelişim faaliyetleri ile desteklemeyi amaçladıklarını ifade etmiştir (The University of Hong Kong Center for The Enhancement of Teaching and Learning, 2020). Merkezin ğretim elemanlarına profesyonel ve mesleki gelişime yönelik faaliyetleri ile kazandırılması hedeflenen beceriler, Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum) tarafından yayımlanan Mesleklerin Geleceği 2020 raporunda eğitimcilerin sahip olması gereken becerileri kapsamaktadır (World Economic Forum, 2020).

Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin ğretim elemanlarına yönelik ğretim becerilerini geliştirme kapsamındaki amaçları araştırma kapsamındaki diğer üç bölgeye göre daha az çeşitlilik göstermektedir. Bu merkezlerde yer verilen tek amaç, ğretim elemanlarının profesyonel gelişimini sağlamadır. Türk Eğitim Derneği (TED) 2008 yılında yayımladığı 80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı Ve Gelecek Perspektifleri adlı raporda üniversitelerin ğretim kadrolarının uzmanlaşmasına yönelik tedbirler alınması gerektiğini belirtmiştir (TED, 2008). İşeri (2019), merkezlerin ğretim elemanlarının profesyonel gelişimini desteklemeyi amaçladığını belirtmiştir. Türkiye’deki üniversitelerde bulunan ve kurulacak öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetleri aracılığıyla ğretim elemanlarının mesleki ve profesyonel gelişimlerinin sağlanması, kalite geliştirmeye önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

5.2.1.3. “İyi Uygulamaları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *iyi uygulamaları destekleme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 46’da sunulmuştur.



Şekil 46. İyi uygulamaları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 46 incelendiğinde öğretim elemanlarına yönelik *iyi uygulamaları destekleme* kapsamında Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerdeki merkezlerde benzer oranlarda öğretimde iyi uygulamaları ödüllendirme ve hibe destekleri sağlama amaçlarına yer verildiği görülmektedir. Türkiye’deki merkezlerde iyi uygulamaları destekleme kapsamında amaç saptanmamıştır.

Araştırma alanında uluslararası rekabet bağlamında yüksek kaliteli öğretimi önceleyen Avrupa’nın lider 23 üniversitesinin oluşturduğu Avrupa Araştırma Üniversiteleri Ligi (League of European Research Universities- LERU) misyonunda, öğretim elemanlarının akademik kariyerlerinin araştırmanın yanı sıra eğitim öğretimdeki başarıları ile şekillendiğini belirtmektedir (LERU, 2020). Bu durum üniversitelerde öğretim elemanlarının mesleki gelişim, iş başı eğitimler, araştırmalar, mükemmeliyete yönelik uygulamalar, inovatif projeler ve finansman kaynakları aracılığıyla desteklenmesi için özel uzmanlık alanları oluşturulmasını gerektirmektedir. Avrupa Araştırma Üniversiteleri Ligi tarafından belirlenen bu gereklilikler, merkezlerin amaçlarında karşılık bulmuştur.

Stanford Üniversitesi, eğitim amaçlarını açıkladığı belgede kişisel başarı ve yaşam becerileri ile donatılmış öğrenciler yetiştirmenin temelinde öğretim elemanlarının öğretimde mükemmeliyeti yakalamaları ve verdikleri eğitimden tatmin olmalarının gerekliliği olduğunu, bunun için kurumsal düzeyde yapılandırdıkları öğrenme öğretme merkezinde

1975'ten beri öğretimde uzmanlık gelişimi ve iyi uygulamaları desteklediklerini ifade etmektedir (Stanford University, 2020).

Utrecht Üniversitesi Akademik Öğretim Merkezi, yüksek kaliteli akademik eğitimin sürekli bir eğitim programı içindeki profesyonel öğretim elemanları ve araştırma görevlileri ile başladığı prensibi ile Utrecht Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin gelişimi ve kalitesi için yapılan mesleki gelişim/ danışmanlık ve iyi uygulamaların ödüllendirilmesi/ desteklenmesi gibi tüm faaliyetlerin merkez bünyesinde birleştirildiğini belirtmektedir (Utrecht Academic Teaching Center, 2020). Merkezde iyi uygulamaların ödüllendirilmesi/ desteklenmesi kapsamında öğretimde mükemmeliyet ödülleri ile araştırma ve iyi uygulamalar için finansal destekler sağlanmaktadır.

Yükseköğretim sistemlerindeki tüm faaliyetlerin uygulayıcısı rolündeki öğretim elemanlarının yürüttükleri tüm süreçlerde etkili ve verimli olmalarını sağlamak, tüm sistemin niteliğinin geliştirilmesinde önemlidir. Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik öğretim becerilerinin geliştirilmesi, mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama, iyi uygulamaları destekleme amaçları, bireysel olarak öğretim elemanlarını desteklemekle birlikte üniversitenin niteliğini de olumlu yönde etkilemektedir.

5.2.2. “Araştırmaya Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *araştırmaya yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Araştırmaya Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim Araştırmalarını Destekleme	Öğretim elemanlarını araştırmaya teşvik etme	12	Eğitim Araştırmalarını Yürütme	Öğrenme ve öğretmeye yönelik sistematik ve eleştirel araştırmalar yapma	4	Eğitim Araştırmalarını Yürütme	Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırma yapma	4
	Araştırma tabanlı/ kanıt temelli uygulamaları teşvik etme	11		Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırmalar yürütme	3		Öğrenme ve öğretmeye yönelik sistematik ve eleştirel araştırmalar yapma	4
	Araştırmalara finansal destek sağlama	9		Yükseköğretime ilişkin araştırmalar yapma	1		Yükseköğretime ilişkin araştırmalar yapma	2
	Araştırmalarda danışma faaliyetleri yürütme	6						
		Ara Toplam	38			Ara Toplam	8	Ara Toplam 10
Araştırma Sonuçlarını Yaygınlaştırma	Öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırma sonuçlarını paylaşma	20	Eğitim Araştırmalarını Destekleme	Araştırmalara finansal destek sağlama	2	Eğitim Araştırmalarını Destekleme	Araştırmalara finansal destek sağlama	4
	Araştırma tabanlı stratejileri paylaşma	6		Araştırma tabanlı/ kanıt temelli uygulamaları teşvik etme	2		Araştırma tabanlı ve kanıt temelli uygulamaları teşvik etme	2
				Öğretim elemanlarını araştırmaya teşvik etme	1			
		Ara Toplam	26			Ara Toplam	5	Ara Toplam 6
Eğitim Araştırmalarını Yürütme	Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırmalar yürütme	14	Araştırma Sonuçlarını Yaygınlaştırma	Öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırma sonuçlarını paylaşma	2	Araştırma Sonuçlarını Yaygınlaştırma	Öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırma sonuçlarını paylaşma	3
	Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırmalar tasarlama	6		Araştırmaları bilgi değişimi ve paylaşımı ile katılımcı hale getirme	1		Öğrenme deneyimlerine ilişkin iyi uygulamaları tanıtmaya ve paylaşma	2
	Öğrenme ve öğretmeyi bir araştırma süreci olarak görme	5						
		Ara Toplam	25			Ara Toplam	3	Ara Toplam 5
		Genel Toplam	89			Genel Toplam	16	Genel Toplam 21

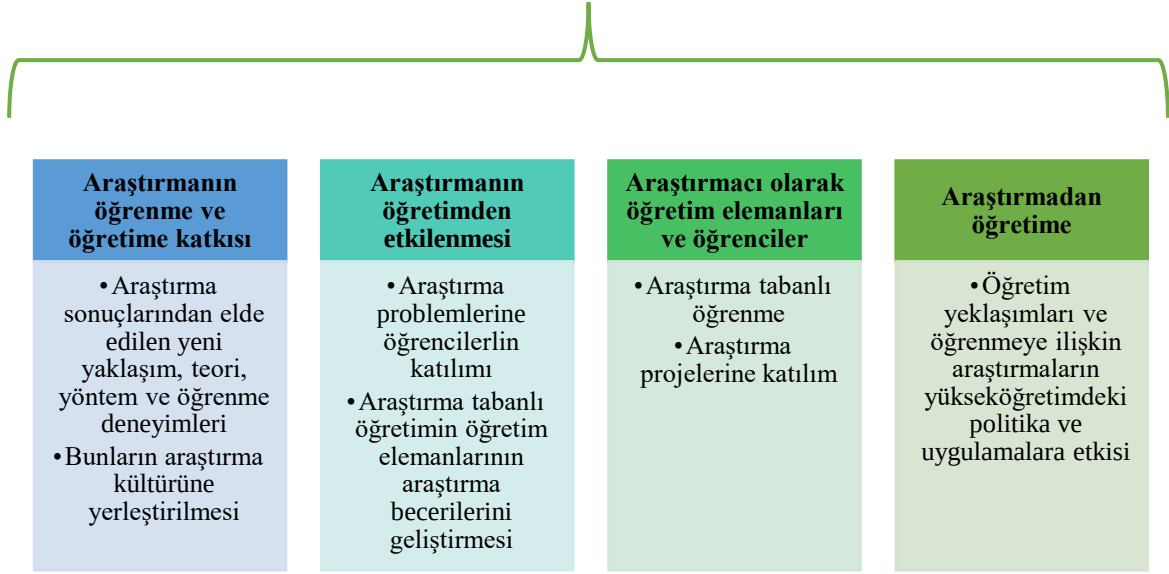
Tablo 35’te araştırmaya yönelik amaçların *eğitim araştırmalarını destekleme, eğitim araştırmaları yürütme ve araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma* olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya-Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin, araştırmaya yönelik üç alt tema ile ilişkili amaçları bulunmaktadır. Ancak, Türkiye’deki merkezlerde araştırmaya yönelik amaç saptanmamıştır.

Araştırma görevi, yükseköğretim kurumlarının temel üç görevinden biridir. Salmi (2010) dünya çapında üniversite olmak için üniversitelerin, öğretim ve araştırma kalitesini yükseltmesinin yanı sıra var olan bilginin elde edilmesi ve bilgiye uyum sağlanması ile yeni bilgiler keşfederek yükseköğretim alanında rekabet gücünü artırması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenme öğretme merkezleri üniversitenin araştırma kalitesine katkı sağladığı gibi öğrenme öğretme alanına ilişkin yürüttükleri ve destekledikleri araştırmalar aracılığıyla eğitim görevinin kalitesine de katkı sağlamaktadır.

Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından hazırlanan Avrupa Yükseköğretim Alanında Öğrenme ve Öğretimde Eğilimler 2018 Raporu’nda yer alan öğrenme ve öğretme stratejilerini yönlendirmek üzere kurumsal düzeyde araştırma yapılması gerekliliği (EUA, 2018d), merkezlerinin yükseköğretim kurumlarında niteliğin yükseltilmesine katkı sağlamak amacıyla öğrenme öğretme alanında araştırmaya yönelik amaçlar belirlemiş olması ile üniversitelerde karşılık bulmuştur. Kalite güvencesi ve uluslararası sıralamalar gibi çeşitli alanlarda kurumsal verinin elde edilmesi ihtiyacının kısmen de olsa etkilediği kurumsal araştırma görevi, üniversitelerde hızlı gelişen alanlardan biridir. Ayrıca, araştırma görevi, öğrenme ve öğrenmenin geliştirilmesi ile öğrenci başarısının artırılması alanlarında öğretim elemanlarının yeni strateji ve yöntemler keşfetmesine katkı sağlamaktadır (EUA, 2015).

Öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik belirlediği amaçlar, üniversitenin araştırma ve eğitim öğretim görevleri arasında bağ kurmaktadır. Bu amaçlar ile Avrupa Üniversiteler Birliğinin araştırmaya yönelik belirlediği dört alanın ilişkisi Şekil 47’de gösterilmiştir.

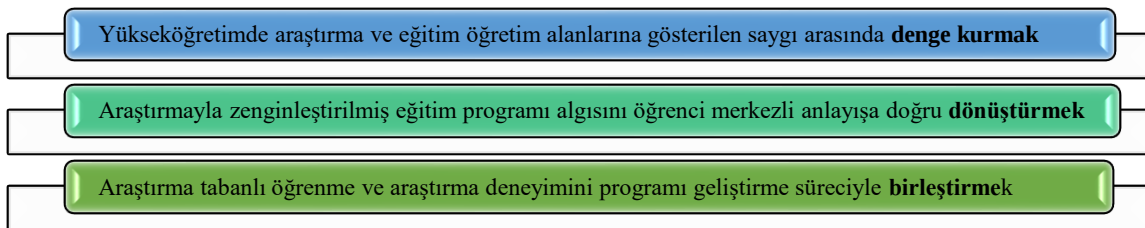
Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Eğitim Araştırmaları Yürütme, Destekleme ve Sonuçları Yaygınlaştırmaya Yönelik Amaçları



Şekil 47. Araştırmaya yönelik amaçlar ile araştırma ve eğitim öğretim görevi arasındaki bağın ilişkisi

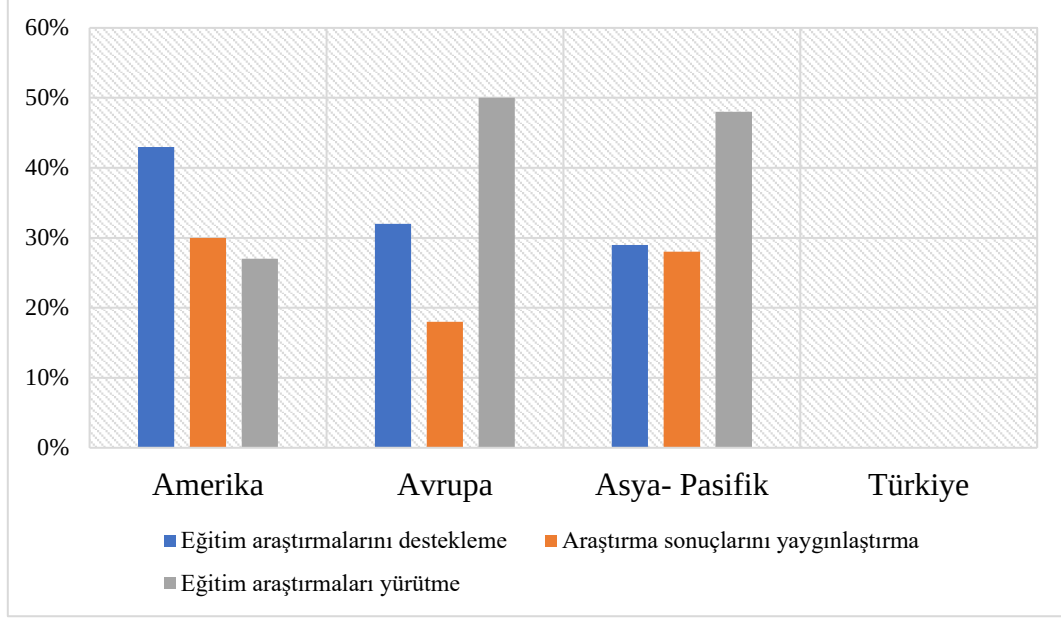
Şekil 47 incelendiğinde öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik amaçlarının araştırma ve eğitim öğretim görevi arasındaki bağa ilişkin dört alanı kapsadığı görülmektedir. Merkezler, öğretme öğrenme alanına ilişkin araştırmalar yapılması, araştırma sürecine dahil etme yoluyla öğrenci ve öğretim elemanlarının araştırma becerilerinin geliştirilmesi, araştırma sonuçlarının öğrenme ve öğretme alanına transfer edilmesine yönelik amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere gerçekleştirdikleri faaliyetler ile üniversitelerin hem araştırma hem eğitim öğretim görevinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda merkezlerin araştırma ve eğitim öğretim alanını birbirine bağlaması ve alanlar arasında karşılıklılık esası doğrultusunda fayda üretmede dikkat ettiği üç ilke saptanmıştır. Bu ilkeler Şekil 48’de gösterilmektedir.



Şekil 48. Araştırma ve eğitim öğretim görevinin bir araya getirilmesinde dikkat edilen alanlar

Öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik amaçlarındaki eğitim araştırmalarını destekleme, araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma ve eğitim araştırmaları yürütme alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 49’da sunulmuştur.



Şekil 49. Araştırmaya yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

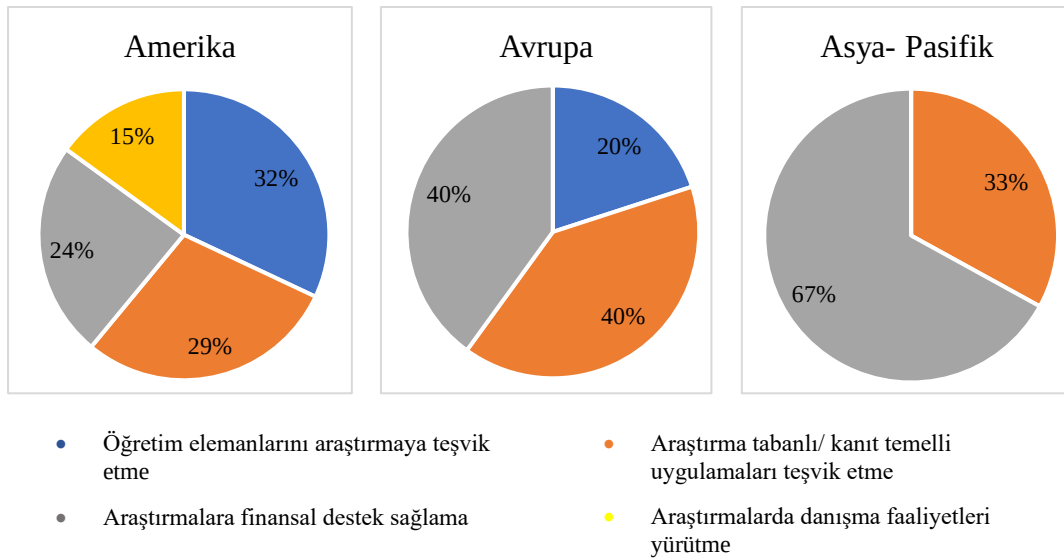
Amerika’daki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri en fazla eğitim araştırmalarını desteklemeye yer verirken Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan merkezler eğitim araştırmaları yürütmeye yer vermişlerdir. Araştırma sonuçlarının yaygınlaştırılması Amerika’daki merkezlerde ikinci sırada iken Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde üçüncü sıradadır. Amerika’daki merkezlerde araştırmaya yönelik amaçlar arasında eğitim araştırmaları yürütme son sırada iken Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma son sırada yer almaktadır. Araştırmaya yönelik amaçlar bölgelere göre incelendiğinde Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Amerika’daki merkezlerin araştırmaya yönelik amaçlarının %43’ünü eğitim araştırmalarını destekleme oluştururken %30’unu araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma, %27’sini eğitim araştırmalarını yürütme oluşturmaktadır. Avrupa’daki merkezlerin araştırmaya yönelik amaçlarında en yüksek oran %50 ile eğitim araştırmaları yürütmede iken eğitim araştırmalarını destekleme %32, araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma %18’lik orana sahiptir. Asya- Pasifik’teki merkezlerde eğitim araştırmaları yürütme %48 oranında yer

alırken eğitim araştırmalarını destekleme ve sonuçları yaygınlaştırma birbirine yakın oranlara sahiptir.

5.2.2.1. “Eğitim Araştırmalarını Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi

Araştırmaya yönelik *eğitim araştırmalarını destekleme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 50’de sunulmuştur.



Şekil 50. Eğitim araştırmalarını destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 50’de görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik *eğitim araştırmalarını destekleme* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Amerika ve Avrupa’daki merkezlerin öğretim elemanlarını araştırmaya teşvik etme amacına sahipken Asya- Pasifik’teki merkezlerin böyle bir amacı bulunmamaktadır. Araştırma tabanlı/ kanıt temelli uygulamaları teşvik etme ve araştırmalara finansal destek sağlama, üç bölgedeki merkezler için ortak amaçlardır. Araştırmalarda danışmanlık faaliyeti yürütme amacı, sadece Amerika’daki üniversitelerde bulunan merkezlerde saptanmıştır.

Öğrenme öğretme merkezlerinde eğitim araştırmalarının desteklenmesi, üniversitenin eğitim görevinin niteliğine katkı sağladığı gibi araştırma kalitesine de katkı sağlamaktadır. Merkezler tarafından yürütülen araştırmaların yanı sıra farklı birim ve fakültelerdeki öğretim elemanları tarafından araştırmalar başlatılması, bu araştırmalarda danışmanlık verilmesi ve özellikle de araştırmalara finansal destek sağlanması merkezlerin üniversitenin araştırma

kültürüne sağladığı en önemli katkılar olarak sıralanabilmektedir (Aebersold, 2019; O’Grady, 2017).

Amerika’daki öğrenme öğretme merkezleri eğitim araştırmalarını destekleme kapsamında, öğretim elemanlarını araştırmaya teşvik etmeyi önceliklendirmektedir. Araştırma tabanlı/ kanıt temelli uygulamaların yükseköğretimde tüm süreçlerde teşvik edilmesi (ACE, 2019), araştırma kapsamındaki tüm merkezlerin amaçlarında karşılık bulmuştur. Yükseköğretimin kitleselleşmesi ve artan öğrenci sayısı ile birlikte gündeme gelen yükseköğretimin finansmanı sorunu, eğitim araştırmalarının finansmanına ayrılan kaynaklarda da kesintiye yol açmıştır (Erdoğan, 2019; Gencer, 2019; Worldbank, 2018). Araştırmalara finansal destek sağlama Asya- Pasifik’teki merkezlerde dikkat çekici şekilde yüksek bir oranla diğer amaçlardan farklılaşması, merkezlerin üniversitelerde ihtiyaç duyulan alanlarda etkin olduğunu göstermektedir.

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Öğretim ve Öğrenme Laboratuvarı bünyesinde oluşturulan araştırma ekibi, üniversitede öğretim yapılan tüm birimler ve öğretim sürecine katılan tüm görevliler ile birebir veya ekip halinde çalışarak eğitim araştırmaları yapılmasını desteklemekte ve araştırma sürecinde gerekli danışmanlık desteğini sağlamaktadır (MIT, 2020).

Araştırma tabanlı ve kanıt temelli eğitim öğretim uygulamalarını kurumunun amaçları ve faaliyetlerini yönlendiren temel ilkelerden biri olarak ifade eden Cornell Üniversitesi Öğretimde inovasyon Merkezi, bu uygulamaları öğrenme ve öğretmenin bel kemiği olarak nitelendirmektedir (Cornell University, 2020). Deneysel çalışma sonuçlarının öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine olumlu katkısı, öğretim elemanlarının bu sonuçları kullanmaları ve bu tür çalışmalar içinde yer almaları yönünde teşvik edilmesinin yerinde bir uygulama olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

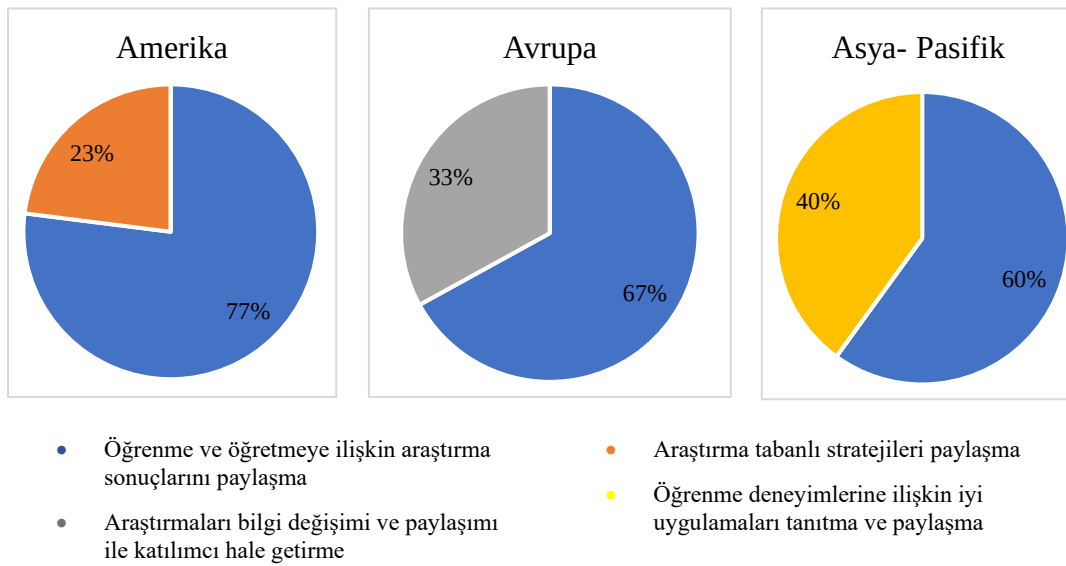
Utrecht Üniversitesi Akademik Öğretim Merkezi, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda eğitim öğretim başta olmak üzere toplum bilimleri ve sanayi alanlarında yükseköğretim araştırmalarının desteklenmesi, öğretim elemanlarının araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve araştırmalara finansal destek sağlanmasına öncelik vermekte, araştırma alanında farklı aktörlerle iş birliği ağlarını güçlendirmektedir (Utrecht Academic Teaching Centre, 2020).

Avustralya Ulusal Üniversitesi Öğrenme ve Öğretim Merkezi, üniversitenin eğitim topluluğuna yüksek kaliteli faaliyetler sunmak için öğretim elemanlarının araştırma

becerilerinin geliştirilmesi, yükseköğretimin paydaşları ile iletişim kurulması ve araştırmaların finansal olarak desteklenmesine önem vermektedir (Australian National University, 2020).

5.2.2.2. “Araştırma Sonuçlarını Yaygınlaştırma” Alt Temasının İncelenmesi

Araştırmaya yönelik *araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 51’de sunulmuştur.



Şekil 51. Araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 51’de görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik *araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırma sonuçlarını paylaşma üç bölgedeki merkezlerde ortak ve en sık görülen amaçtır. Araştırma sonuçlarını paylaşmaya ek olarak Amerika’daki merkezlerde araştırma tabanlı stratejileri paylaşma, Avrupa’daki merkezlerde araştırmaları bilgi değişimi ve paylaşımı ile katılımcı hale getirme, Asya-Pasifik’teki merkezlerde öğrenme deneyimlerine ilişkin iyi uygulamaları tanııtma ve paylaşma amacı yer almaktadır. Amerika’daki öğrenme öğretme merkezlerinde araştırma kapasitesi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin paylaşılmasının

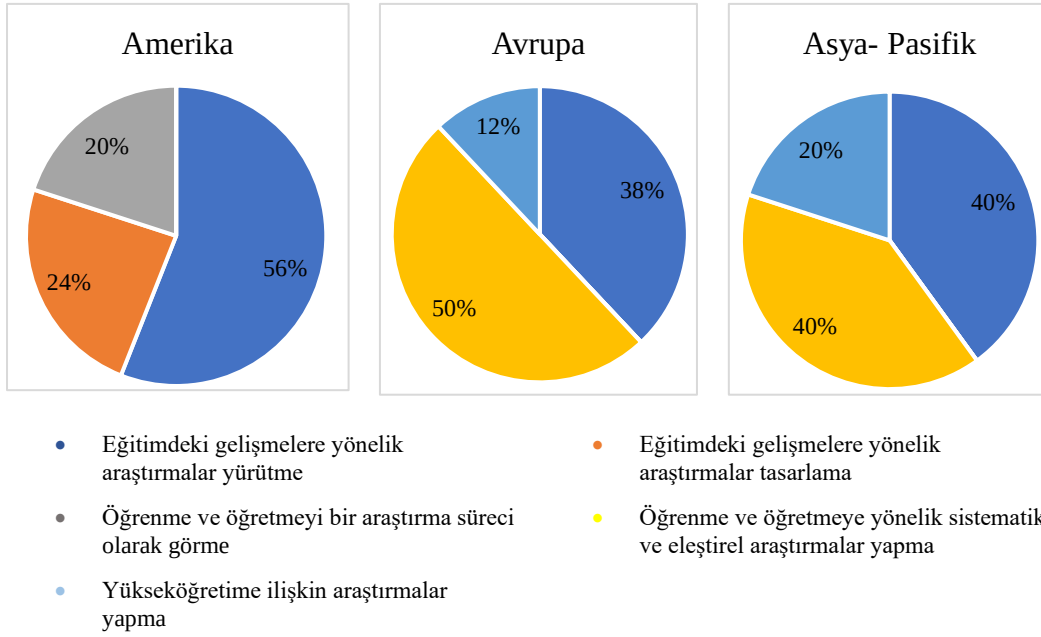
amaçlanması, eğitim öğretim kalitesinin artırılmasının yanı sıra kurumsal kapasiteye de katkı sağlayacağından dikkat çekicidir.

Üniversitelerin iki geleneksel görevi araştırma ve eğitim öğretim, genellikle birbirlerini açık bir şekilde desteklemektedir (EUA, 2017). Kaliteli araştırmanın olduğu yerde mükemmel eğitim öğretim vardır denilebilmesi için yükseköğretim kurumlarının bu iki görevi birbirini destekler nitelikte tasarlaması gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesi için üniversite bünyesinde veya diğer kurumlarda yapılan araştırma sonuçlarının öğretim elemanları ile paylaşılması ve bunların öğretim yaklaşımları/ uygulamalarında kullanılması sağlanmalıdır (Albayrak, 2020; EUA, 2018). Öğrenme öğretme merkezleri araştırma sonuçlarının yaygınlaştırılması ve kullanılmasının sağlanması amacı ile bu iki görevin birbirini desteklemesine yardımcı olmaktadır.

Tokyo Üniversitesi Yükseköğretim Araştırmaları ve Geliştirme Merkezi, araştırma yoluyla eğitim öğretimin desteklenmesinde araştırma sonuçları ile araştırmalar doğrultusunda hayata geçirilen öğretim uygulamaları ve bunların olumlu sonuçlarının paylaşılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda yarışmalar, yayınlar, sempozyum ve kongreler gibi etkinlikler düzenlenmektedir (The Center for Research and Development of Higher Education, 2020).

5.2.2.3. “Eğitim Araştırmaları Yürütme” Alt Temasının İncelenmesi

Araştırmaya yönelik *eğitim araştırmaları yürütme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 52’de sunulmuştur.



Şekil 52. Eğitim araştırmaları yürütme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 52’de öğrenme öğretme merkezlerinin araştırmaya yönelik amaçlar temasında yer alan *eğitim araştırmaları yürütme* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırmalar yürütme araştırma kapsamındaki üç bölgedeki üniversitelerde bulunan merkezlerin araştırmaya yönelik amaçları arasında yer alırken bu amaç Amerika’da en yüksek orana sahiptir. Eğitimdeki gelişmelere yönelik araştırmalar tasarlama ile öğrenme ve öğretmeyi araştırma süreci olarak ele alma amaçları sadece Amerika’daki merkezlerde görülürken öğretime yönelik eleştirel/ sistematik araştırmalar yapma ve yükseköğretime ilişkin araştırmalar yapma Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde görülmektedir. Bu durumda Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerin eğitim araştırmaları yürütme amacıyla benzerlik gösterdiği ortadadır.

Eğitim öğretim görevine oranla araştırma görevine daha çok önem verilen geleneksel yükseköğretim sistemlerinde araştırmaların eğitim öğretim süreci ile birleştirilme çabaları ile birlikte iki görev arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır (EUA, 2017; Kavak vd., 2019; OECD, 2019). Avrupa Yükseköğretim Alanında Öğrenme ve Öğretimde Eğilimler 2018 Araştırmasına katılan 285 üniversiteden %67’si öğrenme ve öğretmeye ilişkin sistematik araştırmalar yürüttüklerini, bu üniversitelerin %58’i ise araştırmaları öğrenme

öğretme merkezleri tarafından yürütüldüğü veya koordine edildiğini ifade etmiştir (EUA, 2018).

Öğretme öğrenme alanında yapılan araştırmalarda toplanan verilerin süreçlere yansıtılmadığını belirten Gaebel'in (2012) aksine Eğilimler 2018 Araştırmasında öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırmalar yürüttüklerini belirten üniversitelerin yarısı, araştırma sonuçları hakkında fakülte/ bölüm yöneticileri ile öğretim elemanlarına bilgi verildiğini, sonuçların araştırmaya katılan dış paydaşlar ile de paylaşıldığını belirtmiştir (EUA, 2018). Ayrıca, sonuçlar doğrultusunda uygulanmaya başlanan yaklaşım veya etkinliklerin öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerinin de takip edildiği ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmaların yürütülmesinde öğrenme öğretme merkezlerinin aktif olduğu göz önüne alındığında merkezlerin amaçlarının yükseköğretimde değişen paradigmalara hizmet ettiği görülmektedir. Sir Ken Robinson tarafından 2009 yılında ifade edilen değişen eğitim paradigmaları, içinde bulunulan çağda geçerliliğini korumaktadır (Tadesse, Gillies & Manathunga, 2020).

Yükseköğretim sistemlerindeki uygulamaların güncelliğinin sağlanması ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesinde araştırma, önemli bir süreçtir. Üniversiteler bünyesinde araştırmaların yürütülmesi, desteklenmesi ve sonuçların paylaşılması, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar öğretim elemanları ve öğrencilerin araştırma alanındaki yetkinliğinin artırılmasına katkı sağlamakla birlikte üniversitedeki uygulamaların kanıta dayalı olarak geliştirilmesini sağlamaktadır.

5.2.3. “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *öğrencilere yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim Ortamları Yaratma	Öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duyan ve farklılıkları destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturma	6	Eğitim Ortamları Yaratma	Öğrenme ortamını zenginleştiren uygulamaları teşvik etme	4	Eğitim Ortamları Yaratma	Öğrenme ortamlarını zenginleştirmede teknolojiyi kullanma	4	Eğitim Ortamları Yaratma	Öğrencilerin bireysel destek aldığı eğitim ortamları oluşturma	3
	Tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma	6		Tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma	4		Kişiselleştirilmiş eğitim ortamları oluşturma	2		Öğrencilerin akademik olarak sorguladığı ve etkin katılım sağladığı eğitim ortamları oluşturma	2
	Öğrencilerin öğrenmede mükemmeliyeti yakalayabileceği öğrenme ortamları oluşturma	5		Öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik proje ve araştırma sonuçlarını uygulama	2		Tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma	1		Değişen ihtiyaçlara cevap veren öğrenme ortamı hazırlama	1
	Etkili ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlama	5		Disiplinlerarası eğitime öncelik veren eğitim ortamları oluşturma	1						
	Öğrencilerin bireysel destek aldığı eğitim ortamları oluşturma	4									
	Öğrencilerin akademik olarak sorguladığı ve etkin katılım sağladığı eğitim ortamları oluşturma	3									
	Değişen ihtiyaçlara cevap veren öğrenme ortamı hazırlama	3									
	Ara Toplam	32		Ara Toplam	11		Ara Toplam	7		Ara Toplam	6

Tablo 36 (devam)

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

Öğrenci Başarısını Artırma	Öğrenci başarısını artırma	9	Öğrenci Başarısını Artırma	Öğrencinin akademik başarısını artırmak için öğrenciyi destekleme	4	Öğrenmenin Dönüşümünü Sağlama	Kanıt temelli öğrenme deneyimlerinin oluşturulması	4	Öğrenci Başarısını Artırma	Öğrenci başarısını artırma	6
	Anlamli eğitim uygulamaları sunma	7		Anlamli eğitim uygulamaları sunma	1		Teknoloji tabanlı inovatif öğretim ve katılım modelleriyle öğrenme deneyimini dönüştürme	2			
	Anlamli eğitim deneyimleri tasarlama	5					Dönüşümcü öğrenmeyi geliştirici tartışma ortamları oluşturma	1			
	Öğrenme deneyimlerini geliştirme	4					Üniversite öğretimini geleceğin öğrenmesine doğru her yönüyle destekleme	1			
Ara Toplam		25	Ara Toplam		5	Ara Toplam		8	Ara Toplam		6
Öğrenci Merkezli Yaklaşımları Destekleme	Öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını sağlama	11	Öğrenmenin Dönüşümünü Sağlama	Öğrenme deneyimini öğrencinin bireysel gelişimini sağlamak üzere dönüştürme	3	Öğrenci Başarısını Artırma	Öğrenciler için anlamli ve kaliteli öğrenme deneyimleri sağlama	3	Öğrenci Merkezli Yaklaşımları Destekleme	Öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını sağlama	1
				Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlama	2		Öğrencinin akademik başarısını üniversitenin stratejik hedefleri doğrultusunda destekleme	1			
Ara Toplam		11	Ara Toplam		5	Ara Toplam		4	Ara Toplam		1

Tablo 36 (devam)

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

Öğrenci Başarısına Yönelik Dönüt Sağlama	Öğrenme düzeyine ilişkin bilgi toplama	6	Öğrenci Merkezli Yaklaşımları Destekleme	Öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını sağlama	4						
	Öğrencilere öğrenmelerine yönelik dönüt sağlama	5									
	Ara Toplam	11		Ara Toplam	4						
Öğrenmenin Dönüşümünü Sağlama	Öğrenme deneyiminin dönüşümünü sağlama	5	Öğrenci Başarısına Yönelik Dönüt Sağlama	Öğrencilere öğrenmelerine yönelik dönüt sağlama	3						
	Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlama	4		Öğrenme düzeyine ilişkin bilgi toplama	1						
	Ara Toplam	9		Ara Toplam	4						
Genel Toplam		88	Genel Toplam		29	Genel Toplam		19	Genel Toplam		13

Tablo 36’da öğrencilere yönelik amaçların *eğitim ortamları yaratma, öğrenci başarısını artırma, öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme, öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama ve öğrenmenin dönüşümünü sağlama olmak* üzere beş alt tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika ve Avrupa’daki üniversitelerde kurulmuş merkezlerde öğrencilere yönelik tüm alt temalar ile ilişkili amaçlar bulunurken Asya- Pasifik’teki merkezlerde eğitim ortamları yaratma, öğrenmenin dönüşümünü sağlama ve öğrenci başarısını artırma, Türkiye’deki merkezlerde eğitim ortamları yaratma, öğrenci başarısını artırma ve öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme olmak üzere üç alt tema ile ilişkili amaçlar bulunmaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin hizmet sunduğu en önemli paydaşlardan birinin öğrenciler olduğu, araştırma kapsamında merkezlerin amaçlarına ilişkin ulaşılan bulgulardandır. Çağın gerektirdiği becerilere sahip mezunlar yetiştirmeyi amaçladıklarını iddia eden yükseköğretim kurumlarının; bilgiyi üretme, aktarma, yaygınlaştırma ve toplum yararına kullanma işlevleri doğrultusunda eğitim öğretim görevi ve bu görevi yerine getirmek için yürüttükleri faaliyetleri bu beceriler bağlamında tasarlanmış olması gerekmektedir (Grocock, 2002). Merkezler, eğitim öğretim süreçlerinin öğrenmeye hizmet edecek şekilde tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden planlanmasında etkin rol oynamaktadır.

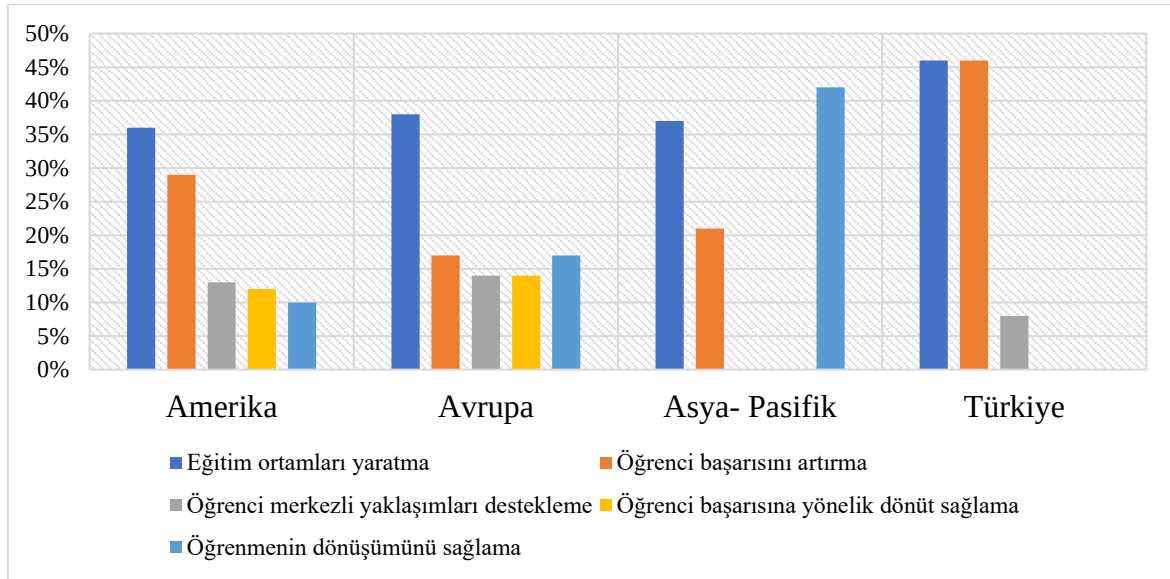
Yükseköğretim alanında toplam kalite anlayışı çerçevesinde bir sistem olarak kabul edilen üniversitelerde her öğenin nitelikli çalışması ve sürekli değerlendirilerek dönüt alması gerekmektedir. Kalaycı’ya (2008a) göre hizmet sektörü olarak değerlendirilen eğitim sektöründe girdi ve akademik/ akademik olmayan hizmetler sürecinden sonra ürün olarak ele alınan öğrencilerin, toplum ve ekonomik yapısının ihtiyaç duyduğu nitelikleri edinmesinde, üniversite sisteminin tüm öğelerine yönelik amaç ve faaliyetleri olan öğrenme öğretme merkezlerinin etkisi görülmektedir. Merkezlerin amaç ve faaliyetleri doğrultusunda kaliteli ve öğrenci merkezli eğitim ortamları, eğitim durumları, değerlendirme ve dönüt alma süreçlerinin sonucunda istenilen nitelikte öğrenci yetiştirilmesi mümkün olmaktadır.

Eğitim Alanında Avrupa Politika İş Birliği Çerçevesi (ET 2020) kapsamında, sistem ve kurumsallık düzeyinde öğrenme çıktıları ve öğrenci merkezli öğrenmenin desteklendiği yükseköğretim sistemlerinde aktif öğrenme ve öğrenmede inovasyon kavramlarının araştırılması ve uygulanmasına yönelik sistematik bir yaklaşım önerilmektedir (European Commission, 2020). Yükseköğretimin paydaşları tarafından öğrenci merkezli bu yaklaşımların tanımlanması ve uygulanmasına yönelik başlatılan girişimlerin sonucunda *öğrenmeyi salt bilgi aktarımından ziyade derin anlama ve eleştirel düşünmeyle ilişkilendiren*

öğrenen odaklı stratejiler ortaya çıkmıştır (EUA, 2015). Öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçları incelendiğinde öğrenmenin bu yönde dönüşümünün sağlanmasının desteklendiği görülmektedir.

Kalite güvence sistemlerinin bir parçası olarak öğrenci merkezli öğrenmeyi yükseköğretim kurumlarına bir gereklilik olarak sunan Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri (ESG) bu kavramı, iş piyasasının talep ettiği nitelikler bağlamında öğrencilere yansıtma ve bağımsız hareket etme becerilerini kazandırma olarak tanımlamıştır (ENQA, 2015). Bu kapsamda öğrenme ve öğretme süreçlerinin yeniden tasarlanması gerektiğini ileri süren ESG'nin tanımladığı tüm değişim ve dönüşüm ilkeleri, öğrenme öğretme merkezlerinin yapısı içinde bulunmaktadır. Böylelikle merkezlerin, üniversitelerin kalite değerlendirme süreçlerinde öğrenci boyutuyla da etkili olduğu yinelenmiş olmaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçlarındaki eğitim ortamları yaratma, öğrenci başarısını artırma, öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme, öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama ve öğrenmenin dönüşümünü sağlama alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 53'te sunulmuştur.



Şekil 53. Öğrencilere yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

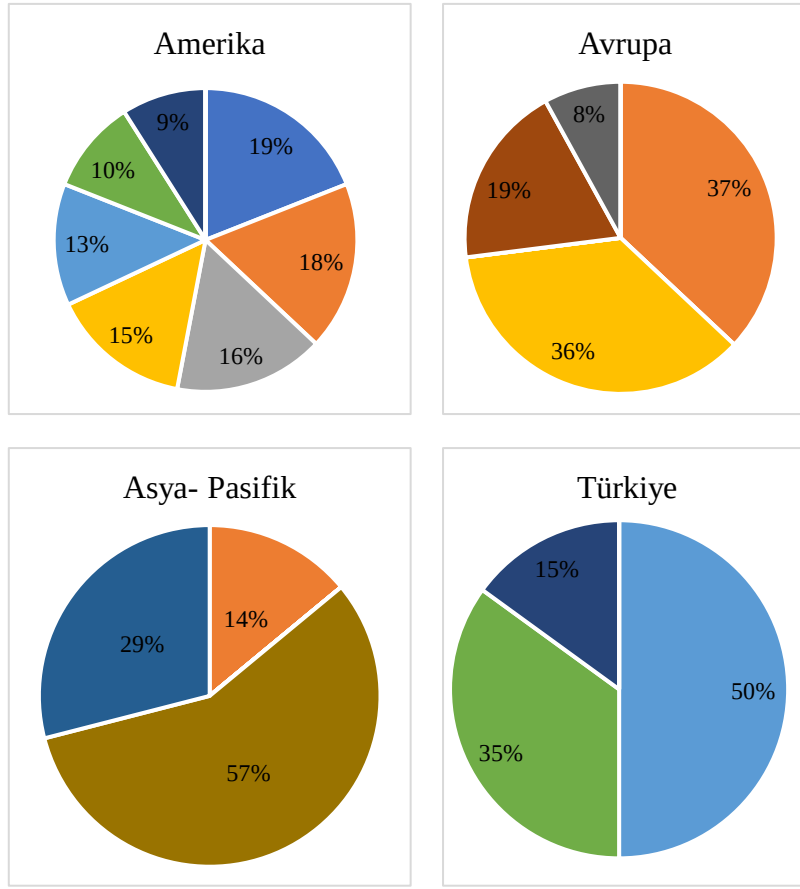
Şekil 53'te eğitim ortamları yaratma amacının, araştırma kapsamındaki dört bölgedeki merkezlerin öğrencilere yönelik amaçları arasında yüksek oranlarla yer aldığı görülmektedir. Öğrenci başarısını artırma saptanan bir diğer ortak amaçtır. Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme Amerika, Avrupa ve Türkiye'deki merkezlerin ortak amacı olarak saptanmıştır. Öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama sadece Amerika ve Asya- Pasifik'teki merkezlerin

amaçları arasında ifade edilmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki merkezlerin amaçları arasında yer verilen öğrenmenin dönüşümünü amacının Asya- Pasifik'teki merkezlerde diğer bölgelerden belirgin bir şekilde farklılaşarak onlardan çok daha yüksek bir orana sahip olması dikkat çekmektedir.

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçlarının %36'sını eğitim ortamları yaratma ve %29'unu öğrenci başarısını artırma oluşturmaktadır. Öğrenci merkezleri yaklaşımları destekleme, başarıya yönelik dönüt sağlama ve öğrenmenin dönüşümü benzer oranlara sahiptir. Avrupa'daki merkezlerde %38 ile en yüksek orana sahip eğitim ortamları yaratmadan sonra diğer amaçlar yakın oranlarda amaçlar arasında yer almaktadır. Asya- Pasifik'teki merkezlerde %42 ile diğer iki bölgeden farklılaşan öğrenmenin dönüşümünü sağlama amacıyla birlikte eğitim ortamları yaratma ve öğrenci başarısını artırma amaçları benzer oranlarla öğrencilere yönelik amaçları oluşturmaktadır. Türkiye'deki merkezlerde öğrencilere yönelik amaçlar arasında eğitim ortamları yaratma ve öğrenci başarısını artırma amaçları ön plana çıkmaktadır. Bu amaçlara ek olarak öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme amacı saptanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirmeye ilişkin ölçüt; yükseköğretim kurumunun öğrencilerin eğitim programının öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlaması, buna yönelik aktif öğrenme yaklaşımlarının uygulanması, yeterlilik esaslı ve öğrenci merkezli ölçme değerlendirme anlayışının benimsenmesi olarak belirlenmiştir (YÖKAK, 2020).

5.2.3.1. “Eğitim Ortamları Yaratma” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *eğitim ortamları yaratma* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 54'te sunulmuştur.



- Öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duyan ve farklılıkları destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturma
- Öğrencilerin öğrenmede mükemmeliyeti yakalayabileceği öğrenme ortamları oluşturma
- Öğrencilerin akademik olarak sorguladığı ve etkin katılım sağladığı eğitim ortamları oluşturma
- Disiplinlerarası eğitime öncelik veren eğitim ortamları oluşturma
- Öğrenme ortamlarını zenginleştirmede teknolojiyi kullanma
- Tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma
- Etkili ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlama
- Öğrencilerin bireysel destek aldığı eğitim ortamları oluşturma
- Değişen ihtiyaçlara cevap veren öğrenme ortamı hazırlama
- Öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik proje ve araştırma sonuçlarını uygulama
- Kişiselleştirilmiş eğitim ortamları oluşturma

Şekil 54. Eğitim ortamları yaratma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 54'te öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçlar temasında yer alan *eğitim ortamları yaratma* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika'daki merkezlerin amaçları benzer oranlara sahip öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı duyan ve farklılıkları destekleyen, tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı, öğrenmede mükemmeliyetin yakalanabileceği, etkili ve zenginleştirilmiş, öğrencilerin bireysel destek aldığı ve akademik olarak sorguladığı, değişen

ihtiyaçlara cevap veren öğrenme ortamları yaratma amaçlarından oluşmaktadır. Avrupa'daki merkezlerin amaçları arasında eşit/ kapsayıcı ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları yaratmanın yanı sıra Amerika'dakilerden farklı olarak öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik proje/ araştırma sonuçlarını uygulama ve disiplinlerarası eğitim ortamları oluşturma yer almaktadır. Asya- Pasifik'teki merkezler Amerika ve Avrupa'dakilerden oldukça farklılaşarak öğrenme ortamlarını zenginleştirmede teknolojiyi kullanma ve kişiselleştirilmiş eğitim ortamları oluşturmaya, eğitim ortamları yaratmaya yönelik amaçları arasında yer vermiştir. Türkiye'deki merkezler eğitim ortamları yaratma alt temasında Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki örneklerinden farklılaşarak daha az amaca yer vermiştir.

Eğitim Alanında Avrupa Politika İş Birliği Çerçevesi (ET 2020) kapsamında yer verilen dört ortak Avrupa Birliği amacından biri eşit, kapsayıcı ve aktif vatandaşlığı destekleyen öğrenme ortamlarının yaratılmasıdır (European Commission, 2020). Giderek artan sayıda ve uluslararasılaşma ile birlikte farklılaşan ğrenci kitleleri, üniversiteler için bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır (EUA, 2017). Öğrenme ğretme merkezlerinin görev ve sorumlulukları farklılıklara saygıya yönelik tüm girişimleri kapsamamakla birlikte merkezler yine de bu alana çok fazla katkı sağlayarak üniversitelerin bu sorun alanına ilişkin kurumsal kapasitesini geliştirmektedir. Merkezlerin konuya ilişkin bilgi ve öngörüsü akademinin entelektüel zenginliği ile birleştğinde iyi örnekler sınıftan kampüse, oradan da dış dünyaya yayılmaktadır (Bierwert, 2011). Ayrıca, ğrencilerin kendini bir birey olarak değerli hissetmesi ve aktif olarak eğitim durumlarına katılım sağlamasının öğrenme düzeyine olumlu etkisi olacağından merkezlerin ğrenci başarısı ve üniversitenin öğrenme kalitesini artırması söz konusu olmaktadır. Öğrenci başarısının toplum ve iş gücü piyasasının beklentileri doğrultusunda artırılması, modern yükseköğretim sistemlerinin en temel işlevidir (ACE, 2019; Barnett, 2011a; Lee, 2014). Etkili ğrenme ortamları/ süreçleri tasarlayan ve değerlendirme yapan merkezler bu işlevin yerine getirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Gelişen şartların eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu hale getirmesi (ACE, 2017; UNESCO, 2009) teknolojinin etkili kullanımı üzerinde düşünme ve öğretim sürecinde en iyi sonuçları veren teknoloji uygulamalarını yaygınlaştırmayı gerektirmektedir (Education Advisory Board, 2012; Güçeri, 2019; Marbach- Ad vd., 2016; Zinn, 2009). Merkezlerin ğrenme ortamlarının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin teknolojiyle zenginleştirilmesine yönelik amaçları, bu alandaki boşluğu doldurmada önemlidir. Teknolojinin kullanımının bir

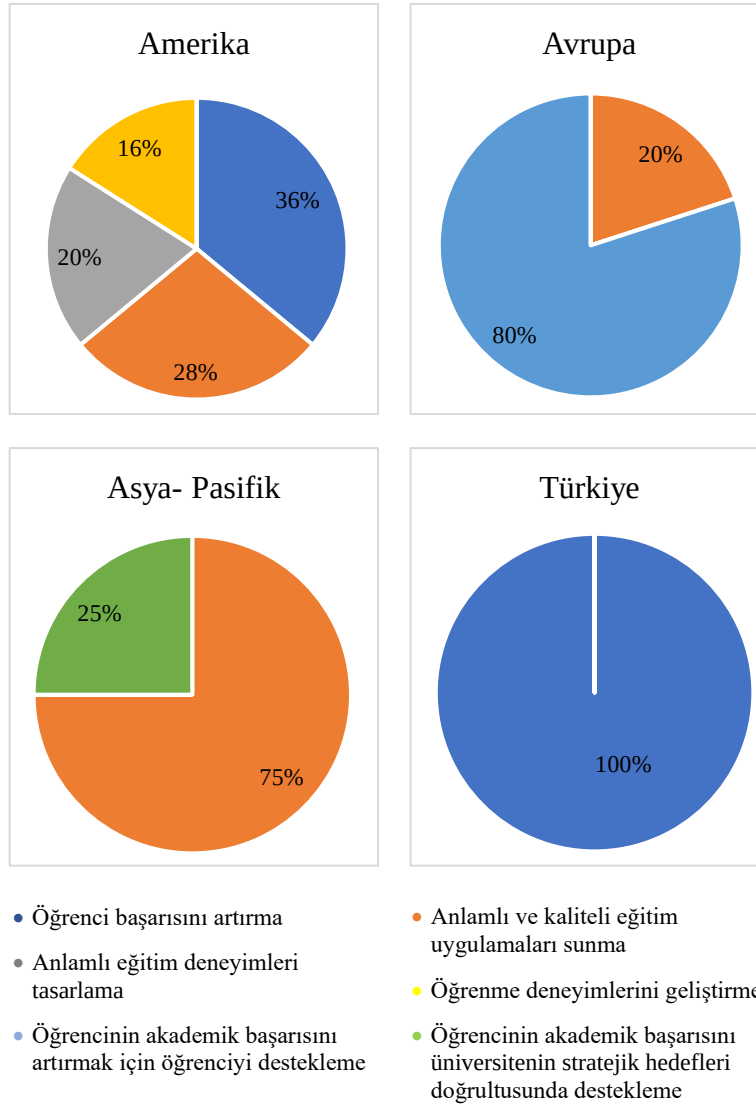
fırsat olarak ortaya çıktığı kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap vererek öğrenme kalitesinin yükseltilmesinde artı bir değer olarak değerlendirilmektedir.

Bireylerin üretkenliğine katkı sağlayan ve iş gücü niteliğini geliştiren en önemli etken olarak kabul edilen teknolojiadaki dönüşüm (Kaya, 2019; Kurtoğlu Erten & Uslupehlivan, 2020; Ömrüuzun, 2019; Sümer, 2020), her alanda dijital araçlara olan ihtiyacın artmasıyla birlikte kaçınılmaz bir dijital devrimi başlatmıştır (Alamri, Jhanji & Humayun, 2020; Sarsıcı & Çelik, 2019). Bu dijital devrim, eğitim ortamlarında da değişim ve dönüşümü zorunlu hale getirmiştir (Kolburan Geçer & Bakar Çömez, 2020). 1920'lerden itibaren eğitim öğretim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için kullanılan teknoloji, eğitim ortamlarında bir zorunluluktur (Türel, Akgün, Aydın & Yaratın, 2020). 2019 yılı sonu itibarıyla tüm dünyayı etkisi altına alarak hemen hemen tüm alanlarda insan hareketini sınırlayan Coronavirus (Covid-19) salgını, 194 ülkede yükseköğretim dahil tüm eğitim kademelerinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesiyle olumsuz etkisini oldukça hissettirdiği eğitim alanında, uzaktan eğitim başta olmak üzere birçok teknolojik aracı eğitim ortamlarında zorunlu hale getirmiştir. Tüm dünyayla eş zamanlı olmak üzere Türkiye'de 23 Mart 2020 itibarıyla yükseköğretim kurumlarında sahip olunan dijital olanaklarla uzaktan eğitime geçilmiş, dijital ortamlarda yapılacak eğitim öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerinin temel ilkeleri belirlenmiştir (TEDMEM, 2020; YÖKAK, 2020). Üniversitelerin teknik altyapılarının uzaktan eğitim için uygun hale getirilmesiyle birlikte karşılaşılan en önemli sorun, öğretim elemanlarının uzaktan öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin yeterliliklerinin geliştirilmesi olmuştur (TEDMEM, 2020). Uzaktan/ karma/ ters yüz öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının bu konulardaki yeterliliklerinden ayrı düşünülemeyecek olan öğrenme ve öğretim kalitesi, bu dönemde üzerinde en çok tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan öğretime ilişkin bilgi, teknoloji, içerik, pedagoji ve ölçme değerlendirme alanlarındaki hazırbulunuşluğu, bu dönemde birçok belirsizliğin yaşandığı yükseköğretimde eğitim öğretimde niteliği olumlu yönde etkilemiş, konuya ilişkin deneyim sahibi öğrenme öğretme merkezleri alanda gerekli planlamaları yaparak kriz yönetimine katkı sağlamıştır (BAGEM, 2020; BÖGEM, 2020; BTLSC, 2020; Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach, 2020; Cambridge Centre for Teaching and Learning, 2020; Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, 2020; Columbia University Center for Teaching and Learning, 2020; Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation, 2020; Educational Innovation

Team, 2020; EKOEGİTİM, 2020; İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, 2020; KOLT, 2020; ÖGEM, 2020; Purdue University Center for Instructional Excellence, 2020; The Centre for the Enhancement of Teaching and Learning, 2020; The Center for Research and Development of Higher Education, 2020; University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching, 2020). Yüz yüze eğitime geçişin henüz belirsizliğini koruduğu yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarının uzaktan/ karma/ ters yüz öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi son derece önemlidir (TEDMEM, 2020). Bu durumda, mevcut ve yeni kurulacak öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanı ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesindeki rolü göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2.3.2. “Öğrenci Başarısını Artırma” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *öğrenci başarısını artırma* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 55’te sunulmuştur.



Şekil 55. Öğrenci başarısını artırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 55'te öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçlar temasında yer alan *öğrenci başarısını artırma* amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde saptanan tek ortak amaç anlamli ve kaliteli eğitim uygulamaları sunmadır. Amerika'daki merkezlerde öğrenci başarısını artırma amacı yüksek oranla açık bir şekilde ifade edilirken anlamli eğitim deneyimleri tasarlama ve öğrenme deneyimlerini geliştirme söz konusudur. Anlamli ve kaliteli eğitim uygulamaları sunmanın yanında, Avrupa'daki merkezlerde yüksek oranda akademik başarıyı artırmak için öğrenciyi destekleme, Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğrenci başarısını üniversitenin stratejik hedefleri doğrultusunda destekleme

amacı saptanmıştır. Türkiye’deki merkezlerde saptanan tek amaç, öğrenci başarısını artırma olarak ifade edilmektedir.

Yükseköğretimden beklentiler arttıkça öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlar önem kazanmış; öğrenme kalitesi, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve bunların nasıl ölçüldüğü konularına olan ilgi artmıştır (TEF 2020; UNESCO, 2009). Başarı, öğrencilerin beklenen niteliklere sahip olması olarak tanımlandığında öğrenme öğretme merkezlerinin öğrenci başarısını artırmaya yönelik tüm amaçlarının yükseköğretimin nihai amacına hizmet ettiği görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretimin genel itibarıyla görünüşü incelendiğinde kendi ülkesi vatandaşı olan bireyleri, çağın beklentilerine yönelik en iyi şekilde yetiştirmek ve uluslararası alanda etkisi ile uluslararası öğrenci sayısını artırmak için üniversitelerin eğitim öğretim, eğitim programı ve iş birliği kalitesini geliştirmek durumundadır (Kalkınma Bakanlığı, 2015). Yükseköğretim politika ve uygulamalarının kalitesi, planlanan öğrenci kazanımlarının elde edilmesiyle ilişkilendirildiğinden, öğrenci katılımı ve başarısı yükseköğretimde ele alınması gereken konulardır (Borhan, 2020).

Öğrencilere sunulan anlamlı öğrenme deneyimleri sonucunda elde edilen başarılı öğrenme çıktıları, bütçe kısıtları ve baskılarla karşı karşıya kalan üniversitelerin öğrenmeyi geliştirme çalışmalarını kurumsal düzeyde sürdürmesinde etkili olmuştur (ACE, 2017; Brown & Kurzweil, 2017; Jacoby-Senghor vd., 2017). Bu kurumsallık öğrenme öğretme merkezleri aracılığıyla sağlanmaktadır.

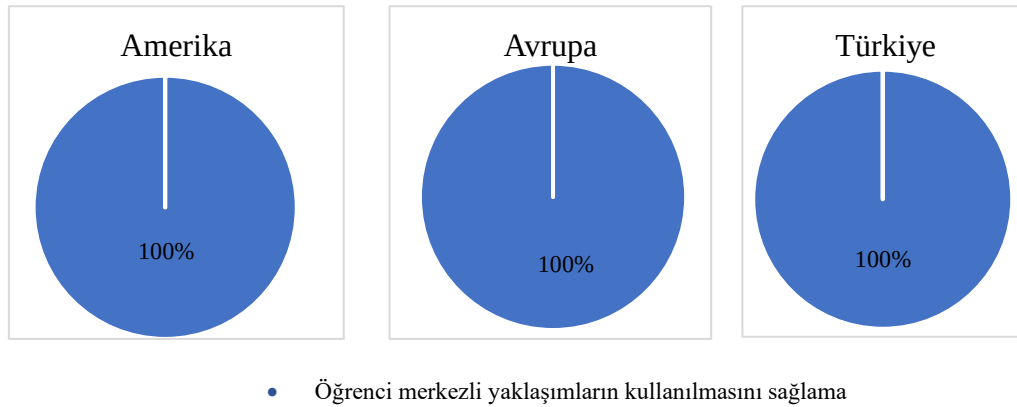
Johnson vd. (2016) öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik amaçlarını (1) öğrenmenin geliştirilmesi için iş birlikçi ve problem çözme yaklaşımları kullanarak anlamlı öğrenme deneyimleri sunmak, (2) öğrencilerin nasıl öğrendiği ve farkı öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi nasıl etkileyeceği konularında merak uyandırmak ve odaklanma sağlamak, (3) öğrenmenin geliştirilmesi için öğretim teknolojilerinin doğru kullanımını göstermek ve geliştirmek, (4) öğrenme çıktılarını istendik yönde oluşturmak ve uygun değerlendirme yöntem/ araçları kullanmak olarak sıralamıştır. Bu amaçların, merkezlerin araştırma kapsamında saptanan öğrenci başarısını artırma amaçlarını kapsadığı görülmektedir.

Barnett’in (1992) yükseköğretimin amaçları gruplandırmasına göre yükseköğretimin eğitim süreciyle ilgili amaçları hayatboyu öğrenmeyi destekleme, bireyin özgürlüğü ve bütüncül gelişimini sağlama, entelektüel beceri ve bakış açısı geliştirmeyi destekleme ve eleştirel düşüncüyü geliştirmedir. Öğrencilerin üniversitedeki bireysel öğrenme deneyimleri üzerinde

temellendirilen bu amaçlar (Barnett, 1995) öğrenme öğretme merkezlerinin öğrenci başarısını artırma amaçları ile desteklenmektedir.

5.2.3.3. “Öğrenci Merkezli Yaklaşımları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 56’da sunulmuştur.



Şekil 56. Öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 56’ya göre *öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme* alt teması altında Amerika, Avrupa ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinde öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını sağlama amacı saptanmıştır. Eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretme öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesini gerektiren öğrenci merkezli öğrenme, Bologna Sürecinin de temel boyutlarından biridir (Duran Gerçekcioğlu, 2019; Kısa, Uysal & Kavak, 2020; YÖKAK, 2020).

Öğretim elemanı merkezli üniversiteden öğrenci merkezli öğretim ve üniversite modeline geçişle birlikte (Duderstadt & Wulf, 2002; European Commission, 2015) yükseköğretim kurumlarının bu dönüşümü gerçekleştirmesinde en önemli avantajı öğrenme öğretme merkezleri olmuştur.

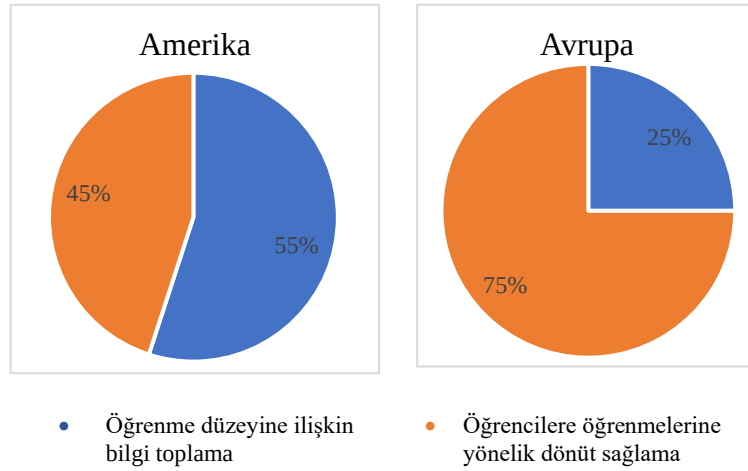
Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı; öğretim yöntemleri, öğrenme çıktılarının oluşumu, öğrencilere öğrenme süreçleri hakkında dönüt verme, eğitim programları ve ders içeriklerinin tasarımı, öğrenmenin değerlendirilmesi konularında öğretim elemanları için yeni öğrenme alanları ve sorumluluklara yol açmıştır (Europe Science Foundation, 2012). Ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan öğrenme öğretme merkezleri, tüm bu

konularda öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını destekleyerek öğrenmenin dönüşümüne katkı sağlamaktadır.

Aktif ve derin öğrenme, öğrenci tarafında artan sorumluluklar ve hesapverebilirlik, öğrenen özerkliği, öğrenen ve öğretene arasında birbirine bağlı bir ilişki ve karşılıklı saygı, öğrenci ve öğretene tarafında öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıtıcı bir yaklaşım olarak sıralanan öğrenci merkezli öğrenmenin temel esasları (The European Students' Union, 2010) incelendiğinde merkezlerin öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm taraflarda bu temel esaslara ilişkin farkındalık oluşturma ve kullanılmasını sağlamaya yönelik amaçları olduğu görülmektedir.

5.2.3.4. “Öğrenci Başarısına Yönelik Dönüt Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 57’de sunulmuştur.



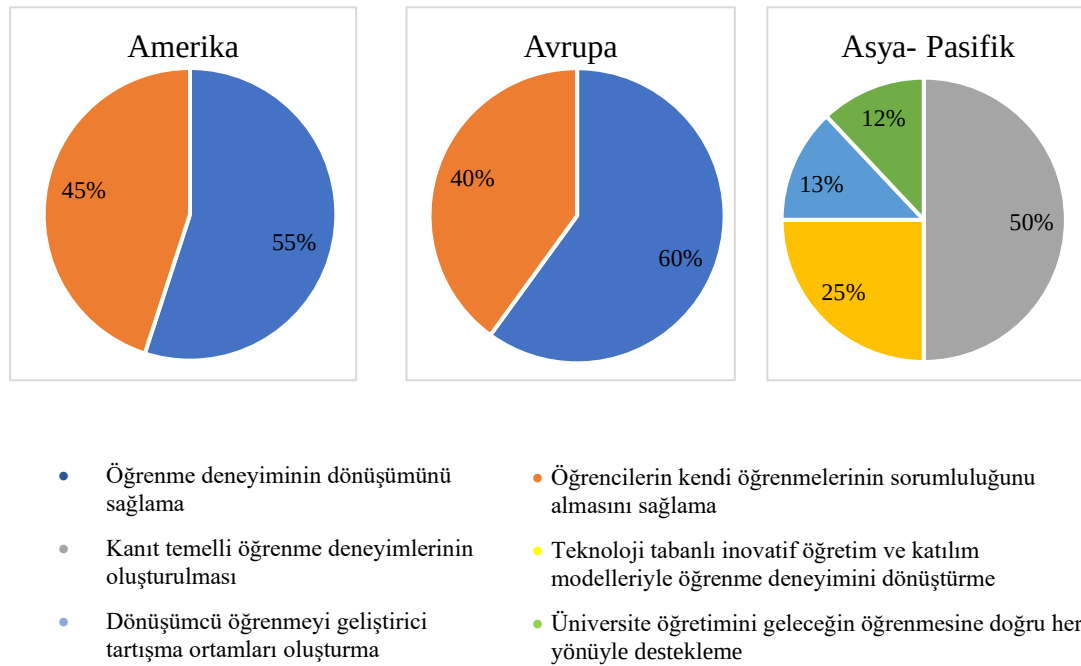
Şekil 57. Öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 57’de *öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama* alt teması altında Amerika ve Avrupa’daki öğrenme öğretme merkezlerinde oranları değişmekle birlikte öğrenme düzeyine ilişkin bilgi toplama ve öğrencilere öğrenmelerine yönelik dönüt sağlama amaçlarının yer aldığı görülmektedir. Amerika’daki merkezlerde öğrenme düzeyine ilişkin bilgi toplama amacı, Avrupa’daki merkezlerde öğrencilere öğrenmelerine yönelik dönüt sağlama amacı daha ön planda tutulmuştur. Asya- Pasifik ve Türkiye’deki merkezlerde bu alt temaya ilişkin amaç saptanmamıştır.

Yükseköğretim kurumları, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin akademik deneyimlerini bir bütün olarak değerlendirme ve raporlama kapasitelerini geliştirdikçe daha iyi mezunlar vermeye başlar (The European Students' Union, 2010). Merkezlerin öğrenci başarısına ilişkin dönüt sağlamak için yürüttüğü faaliyetler, üniversitelerin mezun kalitesi üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğrencilere başarıya ilişkin dönüt sağlanması, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının temel unsurlarındandır, çünkü öğrencinin bireysel olarak öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için öğrenme durumu hakkında bilgi sahibi olması gereklidir.

5.2.3.5. “Öğrenmenin Dönüşümünü Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik öğrenmenin dönüşümünü sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 58’de sunulmuştur.

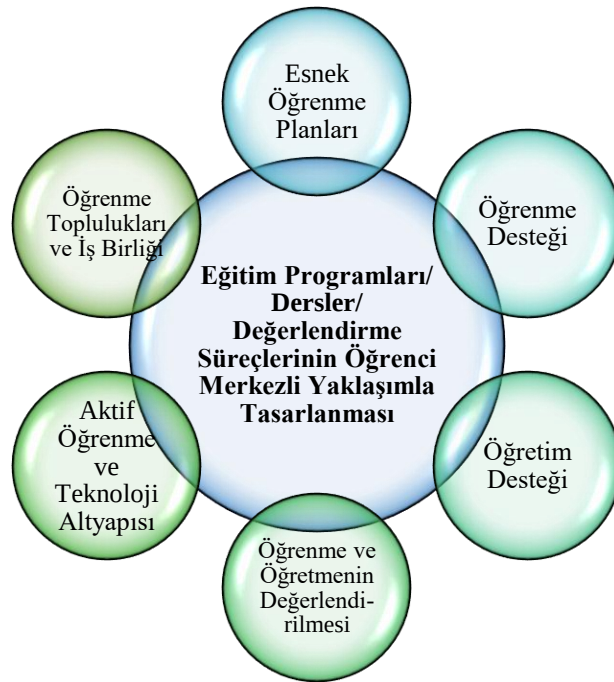


Şekil 58. Öğrenmenin dönüşümünü sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 58’de öğrenmenin dönüşümünü sağlama amacıyla saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika ve Avrupa’daki öğrenme öğretme merkezleri, öğrenme deneyiminin dönüşümü ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlama amaçları ile bu alt temada oldukça benzerlik göstermektedir. Ancak bu alt temada Asya- Pasifik’teki merkezler diğer iki bölgedeki merkezlerden farklı amaçlar belirleyerek onlardan tamamen ayrılmaktadır. Asya-Pasifik’teki merkezler kanıt temelli öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasını ön plana

çıkarmıştır. Teknoloji tabanlı inovatif öğretim ve katılım modelleriyle öğrenme deneyimini dönüştürme, dönüşümcü öğrenmeyi geliştirici tartışma ortamları oluşturma ve üniversite öğretimini geleceğin öğrenmesine doğru her yönüyle destekleme Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğrenmenin dönüşümüne yönelik diğer amaçlardır. Türkiye'deki merkezlerde öğrenmenin dönüşümüne yönelik amaç saptanmamıştır.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın öğrenmenin dönüşümüne tanımladığı öğrenme ekosistemi (EHEA, 2020a) ile öğrenme öğretme merkezlerinin bu konudaki amaçlarının birbiriyle örtüştüğü Şekil 59'da gösterilmiştir.



Şekil 59. AYA öğrenmenin dönüşümü ekosistemi

Öğrenme öğretme merkezleri, öğrencilere yönelik eğitim ortamları yaratma, öğrenmenin dönüşümünü sağlama, öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme, başarıya yönelik dönüt sağlama ve başarıyı artırma olmak üzere çok çeşitli alanlarda amaçlar belirlemiştir. Bu amaçlar, AYA'nın Şekil 59'da gösterilen öğrenmenin dönüşümü ekosisteminin öğeleri ile bağdaşmaktadır.

5.2.4. “Kaliteye Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *kaliteye yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Kaliteye Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim ve Öğretimde Kalite	Öğrenmeyi kaliteli hale getirmeyi kendine görev edinen bir üniversite öğrenme ve öğretme kültürü oluşturma	10	Eğitim ve Öğretimde Kalite	Öğrenmeyi kaliteli hale getirmeyi kendine görev edinen bir üniversite öğrenme ve öğretme kültürü oluşturma	6	Eğitim ve Öğretimde Kalite	Üniversite öğretiminin kalitesini yükseköğretimdeki gelişmeler bağlamında artırma	7
	Mükemmel öğretimi sağlama	9		Öğretim kalitesini yükseltme	5		Bilgi ve iletişim teknolojileriyle öğretimde kalite çerçevesi oluşturma	5
	Üniversitenin öğretim görevini destekleme	6		Öğrenme ve öğretmeye ulusal ve uluslararası bağlamda liderlik etme	3		Üniversitenin stratejik öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirme	2
	Çevrimiçi öğrenme çerçevesi oluşturma ve olanakları artırma	5		Öğretim programlarının kalitesinin sürekliliğini sağlama	2		Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmede küresel çapta bir merkez olma	2
	STEM eğitim alanlarında başarı elde etme	1		Eğitimde mükemmeliyet programları oluşturma ve güncelliği sağlama	1		Ülkede ve tüm dünya da yükseköğretimin kalitesini artırma	1
	Üniversitenin eğitim görevini ulusal ve uluslararası liderliğe yükseltme	1		Kalite çalışmaları ve stratejik öncelikler için itici güç olma	1			
Ara Toplam		32	Ara Toplam		18	Ara Toplam		17
Araştırmada Kalite	Araştırma tabanlı yeni öğrenme ve öğretme yöntemleri keşfetme	9	İnovasyon	İnovatif öğretim uygulamalarını teşvik etmek	3	İnovasyon	İnovatif öğretim uygulamalarını teşvik etmek	3
	Üniversitenin araştırma kapasitesini artırma	9		Eğitimde inovasyonu özendirmek	3		İnovasyona yönelik araştırma tabanlı uygulamalar geliştirme	2
	Kanıt temelli, yansıtıcı ve dönüşümcü öğretimi geliştirme	8		Eğitimde inovasyona liderlik etme	1			
	Bilimle öğretimi araştırmada birleştirme	3						
	Eğitim programları geliştirmek için araştırma yapma	1						
	Ara Toplam	30		Ara Toplam	7		Ara Toplam	5

Tablo 37 (devam)

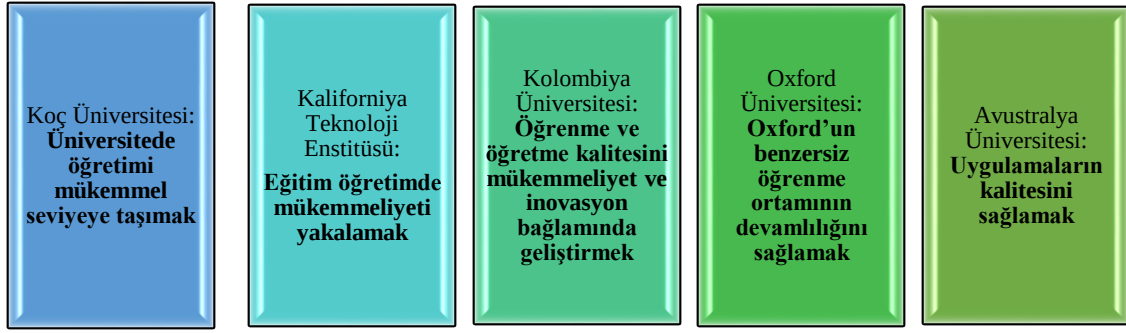
Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Kaliteye Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

İnovasyon	Eğitim ve öğretimde inovasyonu teşvik etme	5	Araştırmada Kalite	Araştırmacılar için sürekli profesyonel gelişimi sağlama	2	Araştırmada Kalite	Araştırma tabanlı uygulamaların kalitesini sağlama	3		
	İnovatif ve teknolojik öğretimi teşvik etme/ yaygınlaştırma	3		Araştırma tabanlı uygulamaların kalitesini sağlama	2		Eğitimde inovasyona ilişkin araştırma tabanı oluşturma	1		
	Öğretimde inovasyona yönelik stratejiler önerme	2		Eğitimde inovasyona ilişkin araştırma tabanı oluşturma	1					
	Ara Toplam	10		Ara Toplam	5		Ara Toplam	4		
Genel Toplam		72	Genel Toplam		30	Genel Toplam		26	Genel Toplam	15

Tablo 37’de kaliteye yönelik amaçların *eğitim ve öğretimde kalite, araştırmada kalite ve inovasyon* olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin, kaliteye yönelik üç alt tema ile ilişkili amaçları bulunmaktadır. Türkiye’deki üniversitelerde bulunan merkezlerin, eğitim ve öğretimde kaliteye yönelik amaçlar belirlediği görülmektedir.

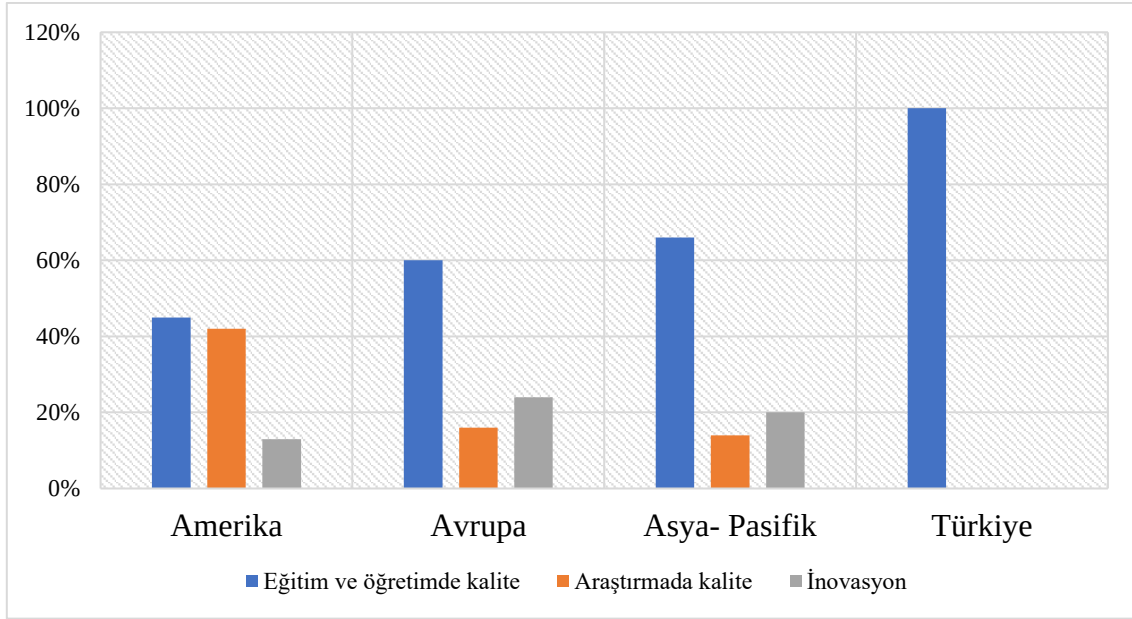
Ulusal ve uluslararası düzeyde artan rekabet ve taleple birlikte mevcut kısıtlı kaynaklar her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında kaliteyi zorunlu kılmıştır (Çapuk, 2014; Çetinsaya, 2014; Özcan, 2020; YÖK, 2007; YÖKAK, 2020). Harvey ve Green’in (1993) istisnai kalite anlayışına göre kaliteli eğitime ulaşmak için sistemin tüm öğelerinde en iyiye ulaşmak gerekmektedir. Donanımlı eğitim ortamlarında en iyi öğrencileri, eğitim programlarını etkili eğitim öğretim etkinlikleri aracılığıyla uygulayan yetkin öğretim elemanlarına sahip üniversitelerin kaliteye ulaşması olasıdır. İstisnai kalite anlayışı çerçevesinden bakıldığında öğrenme ve öğretme merkezlerinin yükseköğretimde bu anlayışı benimsediği ve bulundukları üniversitenin kalitesine katkı sağladıkları görülmektedir.

Yükseköğretim kurumları ve ülkeler arasında yaşanan rekabetle birlikte kalite kavramına verilen önem (Bağcı, 2019; European Commission, 2015, 2018; Kalaycı, 2008a; Özcan, 2020; Özer vd., 2011, Gencer, 2019) faaliyetlerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine yönelik ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu ihtiyaçları karşılamak ve yükseköğretimde öğretim elemanlarından öğrencilere kadar tüm paydaşların içinde bulundukları süreçlerin kalitesini sağlamak üzere bireysel gelişimlerini desteklemek öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin tamamına yakını eğitim öğretim alanı başta olmak üzere bulundukları üniversitenin kalitesini sağlama amacıyla kurulmuştur ve bu amaca yönelik faaliyetler yürütmektedirler. Merkezlerin bu amaç ifadelerinden bazıları Şekil 60’ta sunulmuştur.



Şekil 60. Merkezlerin kaliteye yönelik amaç ifadeleri

Öğrenme öğretim merkezlerinin kaliteye yönelik amaçlarındaki eğitim ve öğretimde kalite, araştırmada kalitede ve inovasyon alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 61’de sunulmuştur.



Şekil 61. Kaliteye yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

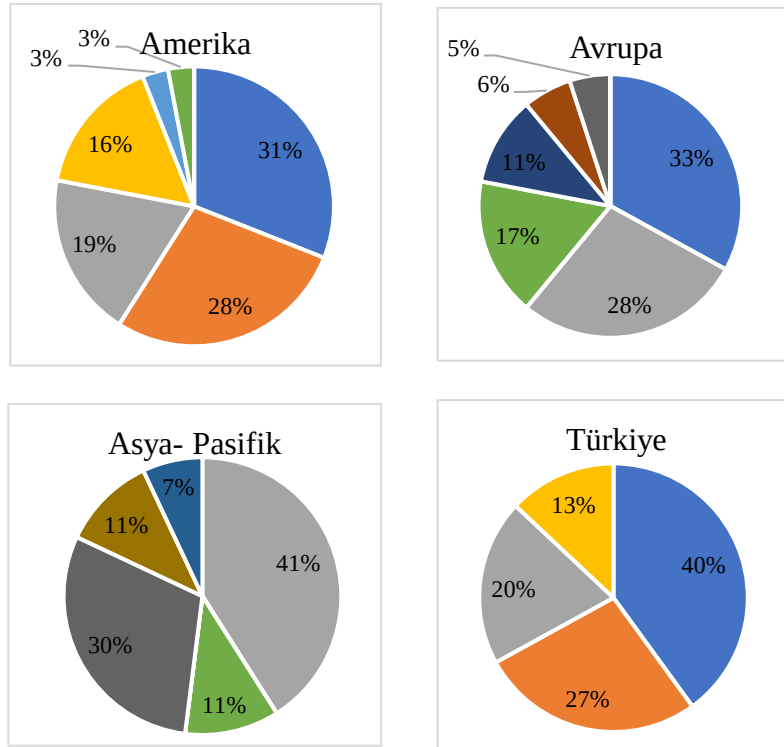
Şekil 61’e göre öğrenme öğretim merkezleri kaliteye yönelik amaçları arasında eğitim ve öğretimde kalite amacına ağırlık vermektedir. Eğitim ve öğretimde kaliteden sonra Amerika’daki merkezlerde araştırmada kalite amaçlanırken Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde inovasyon ön plana çıkmaktadır. Kaliteye yönelik amaçlar bölgelere göre incelendiğinde Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Amerika’daki merkezlerin kaliteye yönelik amaçlarının %45’ini eğitim ve öğretimde kalite, %42’sini araştırmada kalite ve %13’ünü inovasyon oluşturmaktadır. Avrupa’daki

merkezlerin kaliteye yönelik amaçlarında en yüksek oran %60 ile eēitim ve ēretimde kalite iken araştırmada kalite ve inovasyon benzer oranlara sahiptir. Asya- Pasifik'teki merkezlerde eēitim ve ēretimde kalite %66 ile inovasyon ve araştırmada kaliteden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Türkiye'deki merkezlerde kaliteye yönelik amaçların tamamını eēitim ve ēretimde kalite oluşturmaktadır.

5.2.4.1. “Eēitim ve ēretimde Kalite” Alt Temasının İncelenmesi

Kaliteye yönelik *eēitim ve ēretimde kalite* alt temasındaki kodların bölgelere göre daēılımı şekil 62'de sunulmuştur.



- Öğrenmeyi kaliteli hale getirmeyi kendine görev edinen bir öğrenme ve öğretme kültürü oluşturma
- Üniversitenin öğretim görevini destekleme/ kalitesini artırma
- STEM konusundaki eğitim alanlarında başarı elde etme
- Öğretim programlarının kalitesinin sürekliliğini sağlama
- Eğitimde mükemmeliyet programları oluşturma ve bu programların güncelliğini sağlama
- Ülkede ve tüm dünyada yükseköğretimin kalitesini artırma
- Mükemmel öğretimi sağlama
- Çevrimiçi öğrenme çerçevesi oluşturma ve olanakları artırma
- Üniversitenin eğitim görevini ulusal ve uluslararası liderliğe yükseltme/ merkezin bilinirliğini artırma
- Kalite çalışmalarının yürütülmesi ve stratejik önceliklerin gerçekleştirilmesinde itici güç olma/ kalite çerçevesi oluşturma
- Üniversitenin stratejik öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirme

Şekil 62. Eğitim ve öğretimde kalite alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 62’de öğrenme öğretme merkezlerinin kaliteye yönelik amaçlar temasında yer alan *eğitim ve öğretimde kalite* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, öğrenmeyi kaliteli hale getirmeyi kendine görev edinen bir öğrenme ve öğretme kültürü oluşturma amacına öncelik verirken Asya-Pasifik’teki merkezler kaliteye yönelik en çok vurgulanan amacını, üniversitenin öğretim görevini destekleme/ kalitesini artırma olarak ifade etmiştir. Üniversitenin öğretim görevini destekleme/ kalitesini artırma amacı, Avrupa’da ikinci, Amerika ve Türkiye’deki

merkezlerde üçüncü sırada yer alan amaçtır. Dünya genelindeki uygulamalara benzer olarak Türkiye’de üniversitelerin değerlendirilmesinde olduğu gibi akademisyenlerin mesleki ilerlemelerinde araştırma ve araştırma kalitesi dikkate alınırken öğretime ilişkin ölçütlerin sayısı oldukça azdır (M. Esen & D. Esen, 2015). Ancak, yükseköğretim kurumlarının araştırma görevinin yanı sıra eğitim öğretim görevinin son yıllarda ön plana çıkmasıyla birlikte bu görevi yürüten akademisyenlerin mesleki ve profesyonel gelişiminin sağlanması ile eğitim öğretimin değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Öğrenme öğretme merkezlerinin bu alanlardaki çalışmaları, yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim görevinin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezlerde yer alan diğer bir ortak amaç, üniversitenin eğitim görevini ulusal ve uluslararası liderliğe yükseltme/ merkezin bilinirliğini artırmadır. Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerden farklı olarak Amerika ve Türkiye’deki merkezler mükemmel öğretimi sağlamayı ve çevrimiçi öğrenme çerçevesi oluşturma/ olanakları artırmayı amaçlamaktadır. Avrupa’daki merkezlerde diğer bölgelerden farklı olarak eğitim programlarının kalitesinin sürekliliğini sağlama ve eğitimde mükemmeliyet programları oluşturma amaçlarına sahiptir. Asya- Pasifik’teki merkezlerde ikinci sırada yer alan kalite çalışmalarının yürütülmesi ve stratejik önceliklerin gerçekleştirilmesinde itici güç olma/ kalite çerçevesi oluşturma amacı, Avrupa’daki merkezlerde en az saptanan amaçtır. Asya- Pasifik’teki merkezlerde diğer bölgelerden farklı olarak üniversitenin stratejik öğretme/ öğrenme hedeflerini gerçekleştirme ile ülkede ve tüm dünyada yükseköğretimin kalitesini artırma amaçlarına yer verilmiştir.

Yükseköğretimde yaşanan değişimler, üniversitelerin tüm taraflarca üzerinde uzlaşa sağlanmış eğitim öğretim görevinde değişimi ve kalite güvencesini zorunlu kılmıştır (Barnett & Coate, 2005; European Commission, 2015; Higher Education Academy, 2013; İlhan, 2018; NMC, 2014, 2015, 2016, 2017,2018, 2019, 2020). Üniversitelerin bu değişim ve zorunluluklar karşısında oluşan ihtiyaçlarına, öğrenme öğretme merkezleri tarafından cevap verilmesi amaçlanmaktadır.

Yükseköğretimde eğitim öğretim alanında öngörülen eğilimler ve gelişmeler karşısında yaşanması olası zorlukların ortadan kaldırılmasındaki nihai amaç öğrencilere kaliteli öğretim etkinlikleri sunmaktır (Ernst & Young, 2012; NMC, 2014). Bunların gerçekleştirmek için de yenilikçi öğretim programları ve yöntemleri, akademik mükemmeliyet ve kaliteli öğretim faaliyetleri işe koşulmalıdır (Ernst & Young, 2012; Salmi, 2009). Öğrenme öğretme merkezlerinin üniversiteler bünyesinde kurulmasının amacının, bu

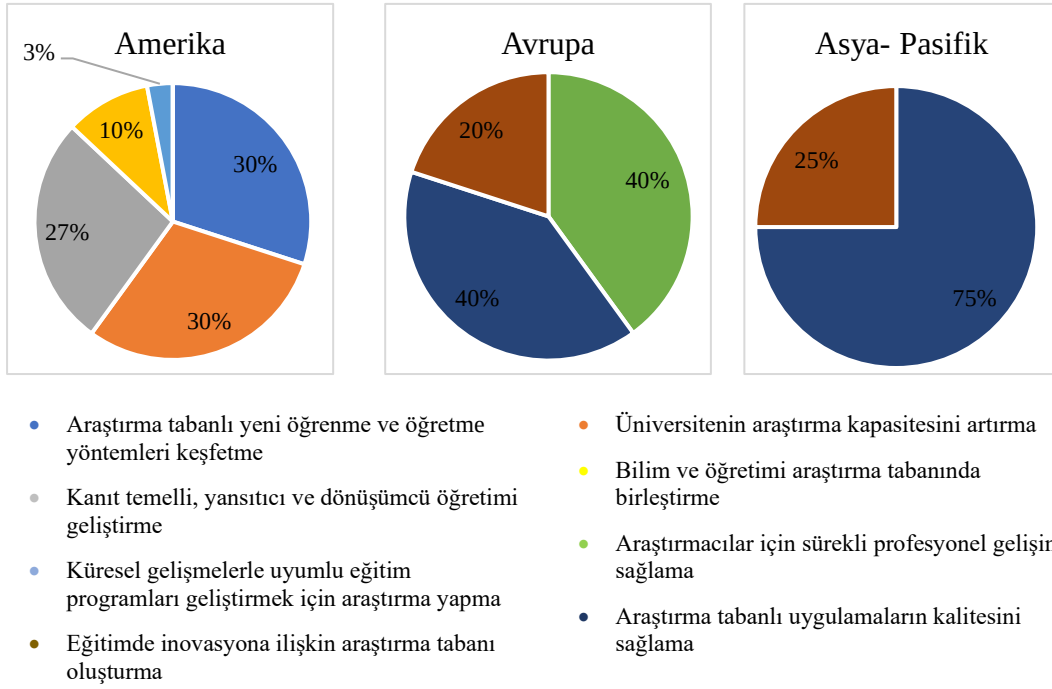
gereklilikleri yerine getirmek olduğu gör÷lmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinin kalite ve verimi ise öğreten, öğrenen ve eğitim programları arasındaki ilişkinin sağlıklı ve bu üç öğrenin gereken niteliklerde olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2008a, 2008b, 2009; Kalaycı vd., 2008). Merkezler, bu ilişkiyi oluşturmada bütüncül bir yaklaşımla sistemin tüm öğelerine yönelik çalışmalar yürütmektedir.

Eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesi tasarım ve süreçte kalite olmak üzere iki değişkenlidir. Üniversitenin amaçlarına ulaşmak için eğitim öğretim faaliyetleri de dahil tüm eylemlerin stratejik olarak planlanması yani tasarlanması ve gerçekleştirilmesini kapsayan süreçteki kalite, kurumu eğitim çıktılarındaki kaliteye götürmektedir (Özer dv., 2011; Özdemir, 2002). Öğrenme öğretme merkezleri iki değişkene yönelik belirlediği amaçlar çerçevesinde üniversitenin stratejik amaçlarında kaliteyi yakalamasına katkı sağlamaktadır.

Üniversitelerde iç ve dış değerlendirme süreçlerinde eğitim öğretim alanında programların tasarımı ve onayı, öğrenci kabulü ve gelişimi, öğrenci merkezli öğrenme- öğretme-değerlendirme, öğretim elemanları, öğrenme kaynakları ile programların izlenmesi ve güncellenmesi (Akçatepe, 2013; Özcan, 2020; YÖKAK, 2019a, 2019b; YÖKAK, 2020) olarak belirlenen değerlendirme başlıkları incelendiğinde bu alanların tümüne yönelik öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları ve faaliyetleri olduğu gör÷lmektedir. İşeri (2019), merkezlerin bulundukları üniversitelerin amaçlarıyla bağlantılı olarak üniversitenin kalite anlayışını desteklediğini belirtmiştir.

5.2.4.2. “Araştırmada Kalite” Alt Temasının İncelenmesi

Kaliteye yönelik *araştırmada kalite* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 63’te sunulmuştur.



Şekil 63. Araştırmada kalite alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

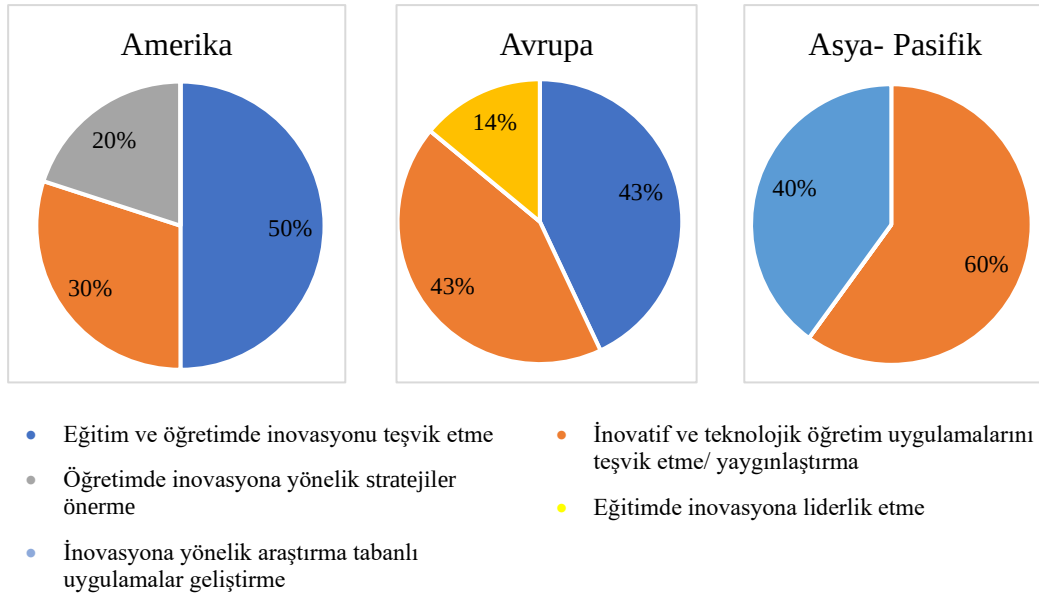
Şekil 63'te öğrenme öğretme merkezlerinin kaliteye yönelik amaçlar temasında yer alan *araştırmada kalite* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika'daki merkezlerin araştırmada kaliteye yönelik amaçları Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerden tümüyle farklılaşmaktadır. Amerika'daki merkezlerde araştırma tabanlı yeni öğrenme ve öğretme yöntemleri keşfetme, üniversitenin araştırma kapasitesini artırma ve kanıt temelli, yansıtıcı ve dönüşümcü öğretimi geliştirme ön planda olmak üzere bilim ve öğretimi araştırma tabanında birleştirme ile küresel gelişmelerle uyumlu eğitim programları geliştirmek için araştırma yapma amaçlarına yer verilmektedir. Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezler araştırmada kalite alt temasında benzerlik göstermektedir. Avrupa'daki merkezlerde saptanan araştırmacılar için sürekli profesyonel gelişimi sağlama amacına ek olarak araştırma tabanlı uygulamaların kalitesini sağlama ve eğitimde inovasyona ilişkin araştırma tabanı oluşturma amaçları Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde görülen ortak amaçlardır. Türkiye'deki merkezlerde araştırma alanında kaliteye yönelik amaç saptanmamıştır.

Yükseköğretimde Humboldtçu anlayışla birlikte önem kazanan araştırma görevi, üniversitenin iş piyasası ve devletle olan ilişkileri ile bunların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Carayannis & Campbell, 2013; Etzkowitz, 2003; Wissema, 2009). Bu doğrultuda kurulan iş birliği ve iletişim kanalları aracılığıyla ihtiyaç alanlarının tespit

edilmesi, eğitim programları ve etkinliklerin ihtiyaç alanlarına göre tasarlanması, bunlara yönelik araştırma yapılması ve sonuçların süreçlere yansıtılması gerekmektedir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin de iyi ve yaratıcı birer araştırmacı olması yönünde desteklenmesi önemlidir. Öğrenme öğretme merkezleri bünyesinde yürütülen tüm bu çalışmalar, üniversitenin araştırma kalitesini yükseltmenin yanı sıra eğitim öğretim süreçlerinin araştırma yoluyla kaliteli hale getirilmesi ve kalitenin devamlılığının sağlanmasına katkı vermektedir.

5.2.4.3. “İnovasyon” Alt Temasının İncelenmesi

Kaliteye yönelik *inovasyon* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 64’te sunulmuştur.



Şekil 64. İnovasyon alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 64’te öğrenme öğretme merkezlerinin kaliteye yönelik amaçlar temasında yer alan *inovasyon* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde saptanan ortak amaç inovatif ve teknolojik öğretim uygulamalarını teşvik etme/ yaygınlaştırmadır. Asya- Pasifik’teki merkezlerde vurgulanan bu amaca ek olarak inovasyona yönelik araştırma tabanlı uygulamalar geliştirme amacına yer verilmiştir. Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde ortak olarak görülen eğitim ve öğretimde inovasyonu teşvik etmenin yanı sıra Amerika’da öğretimde inovasyona yönelik stratejiler önerme, Avrupa’da eğitimde

inovasyona liderlik etme amaçları saptanmıştır. Türkiye’deki merkezlerde inovasyon alt temasında amaç saptanmamıştır.

21.yüzyılda birey ve toplumlarda olması gereken özellikler doğrultusunda yapıları ve faaliyetlerinde sürekli değişime giden yükseköğretim kurumları, başta eğitim öğretim ve araştırma olmak üzere iş birliği, inovasyon, teknoloji transferi odaklı faaliyetleriyle topluma hizmet etmek durumundadır (Goodyear vd., 2017; Gülözer & Alpan, 2020; Kalaycı, 2009; Keleşoğlu, 2017; Keleşoğlu & Kalaycı, 2017). Öğrenme öğretme merkezleri inovatif uygulamaların eğitim öğretim etkinlikleri başta olmak üzere üniversitedeki tüm süreçlerde kullanılmasına öncülük ederek eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerinin kalitesinin sağlanması, değerlendirilmesi ve sürdürülebilir hale getirilmesine katkı sağlamaktadır.

New Media Consortium (NMC) tarafından hazırlanan üniversitelerde eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendiren eğilimleri belirleyen ve toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yükseköğretime etkilerini araştıran son altı yıla ait raporlar incelendiğinde inovasyon kültürünün ilerletilmesi yıllara göre kısa, orta ve uzun vadede gündeme alınması gereken bir zorunluluk olarak görülmektedir (NMC, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Öğrenme öğretme merkezleri inovasyon kültürünün gelişmesi, araştırmalara konu edilmesi, sonuçların eğitim öğretim süreçlerine yansıtılması ve yükseköğretimin paydaşlarında inovasyona yönelik farkındalık oluşmasına ilişkin amaçlar belirleyerek bu alanda önemli görevler üstlenmektedir.

20.yüzyılın ikinci yarısından sonra bilgi üretiminin hızlanmasıyla araştırmadan inovasyona giden süreç, doğrusal yaklaşımdan ulusal ve bölgesel inovasyon ekosistemi modellerine doğru evrilmiştir (Carayannis & Campbell, 2012). Ayrıca, mezunlarda olması beklenen en önemli özelliklerden biri inovatif olmalarıdır (Gülözer & Alpan, 2020). Üniversitelerin bu evrime uyum sağlamasında öğrenme öğretme merkezleri etkin rol oynamaktadır. Merkezlerin bu rolü ve yükseköğretim kurumlarının toplum kalkınmasındaki görevleri göz önüne alındığında, merkezlerin üniversiteler bünyesinde yapılanması ve faaliyet göstermesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.2.5. “Eğitim Programına Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *eğitim programına yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Eğitim Programına Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Program Geliştirme	Öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılımını sağlama	9	Program Geliştirme	Öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılımını sağlama	4	Program Geliştirme	Öğrencileri gerekli yeterlik, beceri ve tavırlarla donatmak üzere ihtiyaç temelli programlar hazırlama	4
	Kapsayıcı öğretim programları tasarlama	8		Öğrencilerin öğretim programlarının geliştirilmesine katkısını sağlama	2		Öğrencilerin öğretim programlarının geliştirilmesine katkısını sağlama	3
	Öğrencilerin öğretim programlarının geliştirilmesine katkısını sağlama	6		Kapsayıcı öğretim programları tasarlama	2		Öğretim elemanlarının program geliştirme sürecine katılımını sağlama	1
	Program geliştirmede araştırma tabanlı stratejileri kullanma	3		Program geliştirmede araştırma tabanlı stratejileri kullanma	1			
Ara Toplam		26	Ara Toplam		9	Ara Toplam		8
Program Değerlendirme	Eğitim programlarını değerlendirme	11	Program Değerlendirme	Eğitim programlarını değerlendirme	4	Program Değerlendirme	Eğitim programlarını değerlendirme	4
	Program değerlendirmede danışmanlık hizmeti verme	6		Kanıtı dayalı değerlendirme için araştırma tabanlı geliştirme	2		Eğitim uygulamalarını iyileştirmek için değerlendirme yapma	2
	Yenilikçi eğitim uygulamalarını değerlendirme	5		Yenilikçi eğitim uygulamalarını değerlendirme	1			
	Kanıtı dayalı değerlendirme yapma	2						
Ara Toplam		24	Ara Toplam		7	Ara Toplam		6
Genel Toplam		50	Genel Toplam		16	Genel Toplam		14

Tablo 38’de eğitim programına yönelik amaçların *program geliştirme* ve *program değerlendirme* olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin, eğitim programına yönelik iki alt tema ile ilişkili amaçları bulunmaktadır. Türkiye’deki merkezlerde eğitim programına yönelik amaç belirlenmediği saptanmıştır.

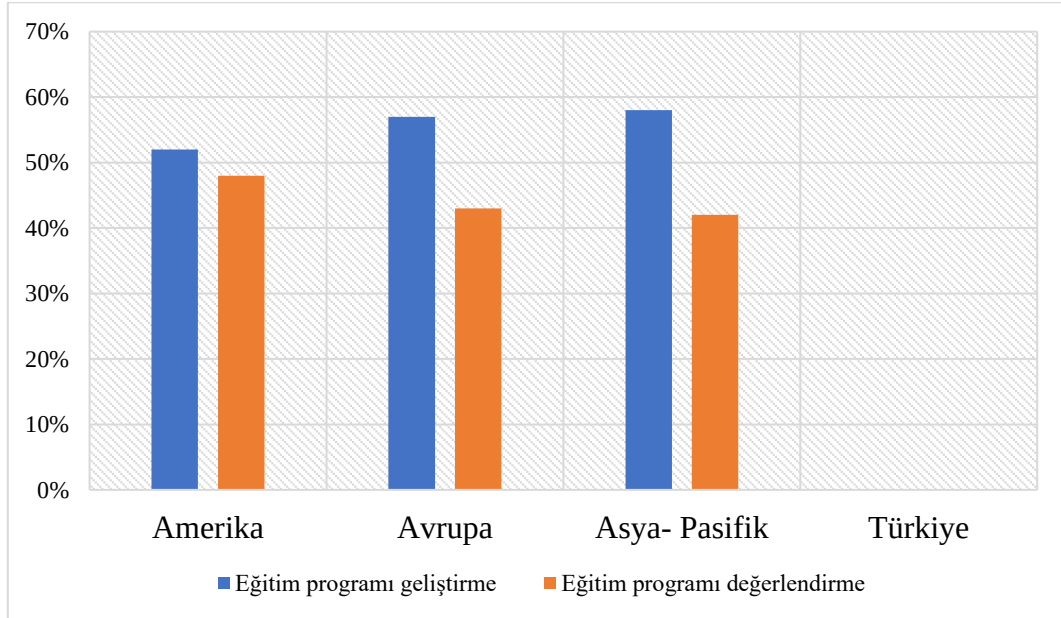
Yükseköğretim kurumları, öğrencilerin başarılı olabilmesi için gereken bilgi, beceri, bağlantı ve değerleri geliştirmek için uyguladıkları çeşitli yaklaşımlarla öğretimde mükemmeliyeti hedeflemektedir. Bu hedef öğrencilerin problemlere daha geniş bir açıdan bakması, disiplinlerarası çalışması ve takım halinde iş birliği yapmasını sağlayan eğitim programları geliştirmeyi gerektirmektedir (ACE, 2017; Güçeri, 2019; Kamel, 2016). Öğrenme öğretme merkezlerinin program geliştirmeye ilişkin amaçları, nihai olarak üniversitenin eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye yöneliktir, çünkü hedeflere ancak onlar doğrultusunda hazırlanan eğitim programları aracılığıyla ulaşılabilir. Üniversiteler bünyesinde eğitsel gelişimi destekleyen ve veriye dayalı program geliştirme ve değerlendirme yaklaşımları, programların sürekli, öğretim üyelerinin katılımlarının sağlandığı, veri ve alan bilgisi üzerinde temellendirilen bir eğitim programı geliştirme anlayışını gerektirmektedir (İlhan & Kalaycı, 2017; İlhan & Kalaycı, 2019; Wolf & Hughes, 2015). Öğrenme öğretme merkezleri; iş piyasası ve toplum beklentileri, öğretim programlarında belirlenen hedefler doğrultusunda mezun başarısı, öğrenme ve değerlendirme anlayışları, öğretim elemanı katılımı ile tüm bunların eğitim programları ile olan ilişkisini dikkate alarak eğitim programlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve güncellenmesini sağlamaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetleri için değişen kalite güvence standartları, genel eğitim ve çekirdek program tartışmaları bir arada değerlendirildiğinde *merkezi olmayan öğrenme paradigması* ve *takım tabanlı program/ ders tasarım modeline* geçiş anlamlı görülmektedir (İlhan, 2018; Üçer Şaylan vd., 2016; Wright vd., 2018). Öğrenci öğrenmesine odaklanan bu modele geçişte öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarının eğitimi, konuya ilişkin araştırma ve programların hazırlanmasında etkin rol oynamaktadır.

Cook vd. (2011) öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programları üzerindeki etkilerini gösteren sınırlı sayıdaki araştırmanın, konuyu yüzeysel olarak ele aldığını ifade etmektedir, ancak bu araştırmalarda program geliştirme ve değerlendirme sürecinde merkezlerin öğretim elemanları, özel sektör temsilcileri ve öğrencilerle yaptığı iş birlikleri öne çıkmaktadır

(Hutchings, 2010; Sorcinelli & Stanley, 2016). Diamond (2011) merkezlerin eğitim programlarının geliştirilmesindeki yenilikçi rolünü vurgulamaktadır. Bu araştırmada öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programına yönelik amaçlarına ilişkin saptanan bulgular, önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Merkezler eğitim programı geliştirme ve değerlendirme sürecine öğretim elemanları, öğrenciler ve sektör temsilcileri başta olmak üzere yükseköğretimin tüm paydaşlarını dahil ederek kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeyi, araştırma/ kanıt temelli stratejiler kullanmayı ve bunlara yönelik olarak öğretim elemanlarının mesleki gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programına yönelik amaçlarındaki program geliştirme ve program değerlendirme alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 65'te sunulmuştur.

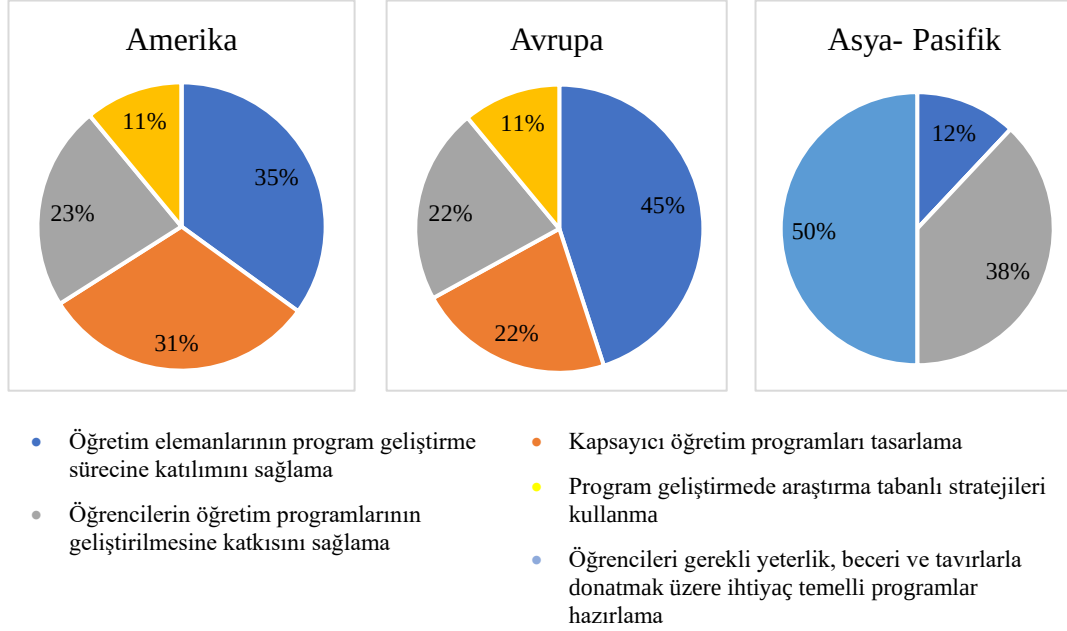


Şekil 65. Eğitim programına yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 65'te Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programına yönelik amaçlarında program geliştirme ve program değerlendirmeye benzer oranlarda yer verdikleri görülmektedir. Tüm merkezlerde program geliştirme amaçlar arasında daha fazla vurgulanırken program değerlendirme amacı ile arasında belirgin bir fark saptanmamıştır.

5.2.5.1. “Program Geliştirme” Alt Temasının İncelenmesi

Eğitim programına yönelik *program geliştirme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 66’da sunulmuştur.



Şekil 66. Program geliştirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 66’da öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programına yönelik amaçlar temasında yer alan *program geliştirme* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezlerde öğretim elemanları ve öğrencilerin program geliştirme sürecine katılımlarını sağlama amaçları ortak olarak saptanmıştır. Bulgu, Cook vd. (2011) tarafından desteklenmektedir, çünkü öğrenme öğretme merkezlerinin program geliştirmedeki önemli rolleri, öğretim elemanlarının sürece katılımını teşvik etmek ve zihninde öğretim programlarının geliştirilmesi ile ilgili sorular olan öğretim elemanlarına yardımcı olmak olarak belirlenmiştir.

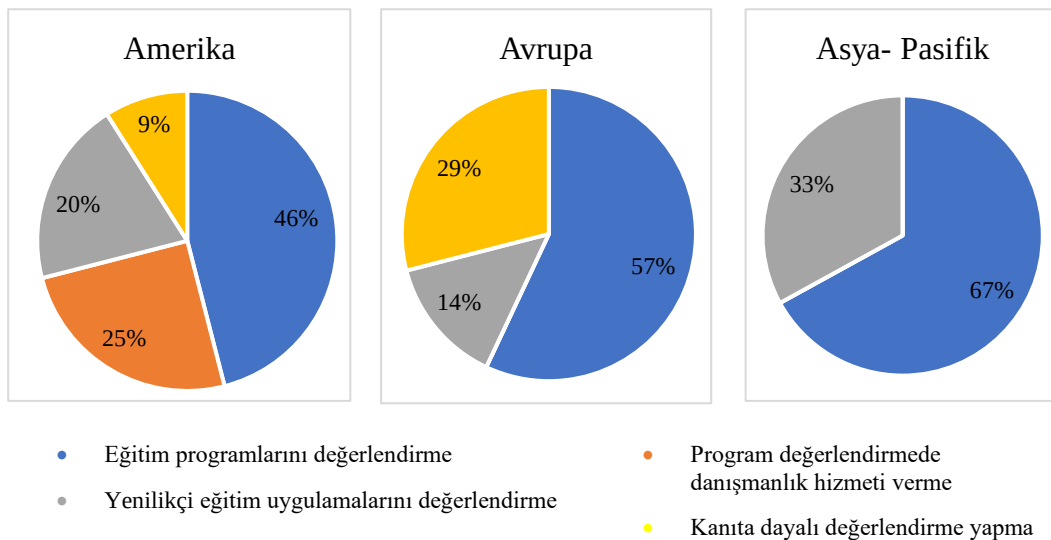
Asya- Pasifik’ten farklı olarak Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde kapsayıcı öğretim programları tasarlama amacına yer verilmektedir. Asya- Pasifik’teki merkezler öğrencileri gerekli yeterlik, beceri ve tavırlarla donatmak üzere ihtiyaç temelli programlar hazırlama amacını vurgulayarak diğer iki bölgedeki merkezlerden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Yükseköğretimde her alanda kapsayıcılık en temel ilkelerden biri olarak kabul edilmektedir (European Commission, 2020). Öğrenme öğretme merkezlerinin eğitim programlarında kapsayıcılığa dikkat etmesi iki boyutlu bir süreç ve yarar sağlamaktadır.

Birinci boyutta programların hazırlanmasına ayırım gözetmeksizin tüm öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer ilgi paydaşların katılımı, ikinci boyutta kapsayıcılık konusunun eğitim programlarına dahil edilmesi söz konudur. Her iki boyut da kapsayıcılık yaklaşımının kampüslerde yerleşmesine katkı sağlamaktadır.

Boye vd. (2011) öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin dolaylı yararlanıcıları olan öğrencilerin, merkezlerin işleyiş ve faaliyetlerine katılımının merkezin başarısında önemli bir payı olduğunu açıklamaya çalıştığı araştırmada; merkezlerin öğretim elemanları ve öğrencilerin iletişime geçmesi ve fikirlerini paylaşmasına sağlayan faaliyetlerinin öğretim elemanları kadar öğrencilerin de gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin merkezler tarafından program geliştirme sürecine dahil edilmesi de aynı etkiyi sağlamaktadır, çünkü program geliştirme bir ekip işidir (Fitzpatrick vd., 2014; Kalaycı, 2008a; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara & Sever, 2016; Varış, 1978; Wolf & Hughes, 2015). Tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren döngüsel bir süreç olan program geliştirme, bütüncül olarak ele alındığında bu basamakların ayrılması söz konusu değildir (Erden, 1998; Özdemir, 2009). Öğrenme öğretme merkezlerinin program geliştirme sürecinin tüm bu basamaklarında yükseköğretimin paydaşlarını dahil ederek yürüttükleri katılımcı faaliyetler, eğitim programlarının kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

5.2.5.2. “Program Değerlendirme” Alt Temasının İncelenmesi

Eğitim programına yönelik *program değerlendirme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 67’de sunulmuştur.



Şekil 67. Program değerlendirme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 67’de öğrenme öğretme merkezlerinin *program değerlendirmeye* yönelik amaçlarında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezlerde eğitim programlarını değerlendirme en çok vurgulanan ortak amaçtır. Bununla birlikte yenilikçi eğitim uygulamaların değerlendirilmesi diğer bir ortak amaç olarak saptanmıştır. Amerika’daki merkezlerde diğer iki bölgeden farklı olarak program değerlendirmede danışmanlık hizmeti verme amacı ön plana çıkmaktadır. Asya- Pasifik’teki merkezlerden farklı olarak Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde kanıta dayalı değerlendirme vurgulanmaktadır.

Cook vd. (2011) merkezlerin öğrenme çıktıları hakkında bilgi toplayarak eğitim programlarını kanıta dayalı olarak değerlendirmeye öncelik verdiğini ve bu süreçte öğretim elemanlarına destek verildiğini belirtmiştir. Araştırma bulguları tarafından desteklenen bu durum, merkezlerin üniversitenin öğretim kalitesine sağladığı katkının bir göstergesidir. Eğitim programlarının ihtiyaçlara dayalı olarak gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, program geliştirmenin önemli bir basamağıdır. Paydaş katılımı, paydaş ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve paydaşlar arasında iletişim kurulması, program değerlendirme sürecinde önemlidir.

5.2.6. “İletişim ve İş Birliğine Yönelik Amaçlar” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarında saptanan *iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “İletişim ve İş Birliğine Yönelik Amaçlar” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
	Üniversitedeki araştırma ve uygulama sonuçlarını diğer kurumlara paylaşma	14		Öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler ve üniversitenin diğer tüm personeli arasında iş birliği ve iletişim ağı oluşturma	6		Öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler ve üniversitenin diğer tüm personeli arasında iş birliği ve iletişim ağı oluşturma	5
Sosyal Ortaklarla İletişim ve İş Birliği Sağlama	Öğretim elemanları ve öğrencileri farklı hedef kitleler ile bir araya getirme	9	Kurum İçi İletişim ve İş Birliği Sağlama	Farklı bölümler arasındaki iş birliği, iletişim ve disiplinlerarası çalışmayı destekleme	4	Kurum İçi İletişim ve İş Birliği Sağlama	Öğretim elemanları ve bölümler arasında dönüşümcü öğrenmeyi geliştirici iş birliği ağı oluşturma	4
	Yükseköğretimi yaygınlaştırma	6		Öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için merkezi bir platform oluşturma	1			
	Üniversitedeki öğretim ve öğrenmeyi alt akademik öğretim kademeleri ile ilişkilendirme	4						
	Ara Toplam	33		Ara Toplam	11		Ara Toplam	9
	Farklı bölümler arasındaki iş birliği, iletişim ve disiplinlerarası çalışmayı destekleme	12		Üniversitedeki araştırma ve uygulama sonuçlarını diğer kurumlara paylaşma	3		Üniversite bünyesinde oluşan deneyim ve iyi uygulama örneklerini üniversite dışında da paylaşma ve yaygınlaştırma	5
Kurum İçi İletişim ve İş Birliği Sağlama	Öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler ve üniversitenin diğer tüm personeli arasında iş birliği ve iletişim ağı oluşturma	10	Sosyal Ortaklarla İletişim ve İş Birliği Sağlama	İyi uygulamaların yaygınlaştırılması için paylaşım ağları oluşturma	2	Sosyal Ortaklarla İletişim ve İş Birliği Sağlama	İyi uygulamaların yaygınlaştırılması için paylaşım ağları oluşturma	3
	Kampüs içi iletişim kanalları oluşturma	1		Öğretim elemanları ve öğrencileri farklı hedef kitleler ile bir araya getirme	1			
	Ara Toplam	23		Ara Toplam	6		Ara Toplam	8
	Genel Toplam	56		Genel Toplam	17		Genel Toplam	17

Tablo 39’da iletişim ve iş birliğine yönelik amaçların *sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama* ve *kurum içi iş birliği ve iletişim sağlama* olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin, iletişim ve iş birliğine yönelik iki alt tema ile ilişkili amaçları bulunmaktadır. Türkiye’deki merkezlerde iletişim ve iş birliğine yönelik amaç saptanmamıştır.

Öğrenme öğretme merkezleri yürüttükleri faaliyetlerin yanı sıra geniş bir perspektifle kurumsal konular ve kurumun kültürünü şekillendiren paydaşlarla ilişkili olmak durumundadır (Cook & Meizlish, 2011). Bu gereklilik ilişkilerin oluşturulduğu ortamların takip edilmesi ve ilişki geliştirilmesini gerektirmektedir. Araştırma kapsamında saptanan kurum içi ve dışındaki paydaşlarla iletişim ve iş birliği kurma amaçları, merkezlerin Cook ve Meizlish (2011) tarafından ifade edilen gerekliliği yerine getirdiğini göstermektedir.

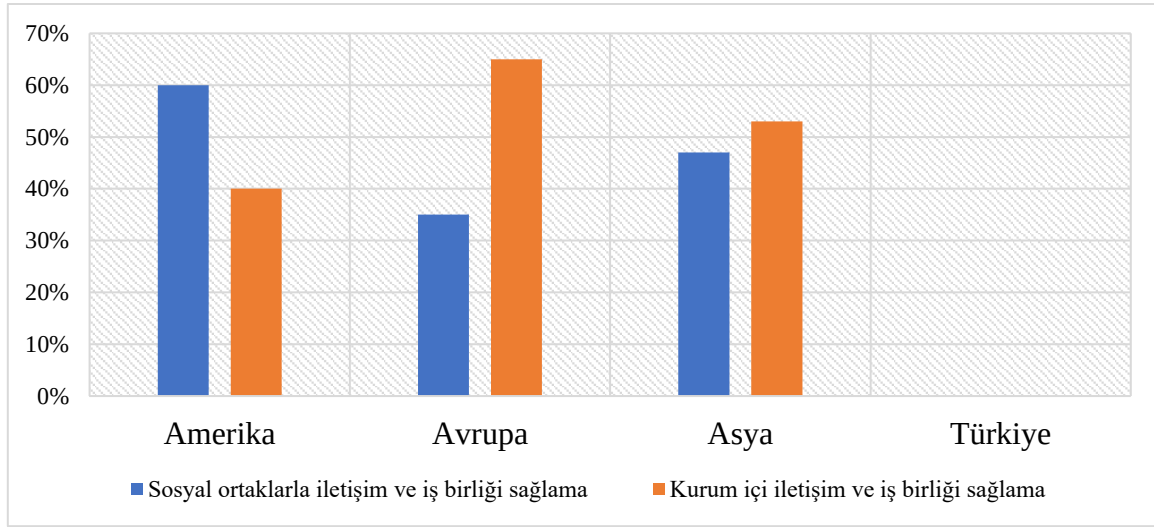
Kamel (2016) merkezlerin yürüttüğü faaliyetlerin etkisinin, merkezi kurumun tüm aktörleri için fark edilebilir hale getirme, bu paydaşlara merkezin hizmetlerini kullanmalarını sağlayacak girişim ve fırsatlar sunma ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya bağlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme öğretme merkezleri iletişim ve iş birliğine yönelik amaçları doğrultusunda bu üç operasyonel ilkeyi yerine getirmektedir.

Sweet vd. (2009) finansal alan da dahil olmak üzere öğrenme öğretme merkezlerinin çeşitli alanlarda kampüste ve kampüs dışındaki paydaşlarla ortaklık kurmasının merkezin devamlılığını sağlanmasındaki önemini açıklamayı amaçladığı araştırmada; üniversite birlikleri, üniversite yöneticileri, üniversitenin farklı birimleri, mezun vakıfları ve mezunlar ile merkezin belirlediği stratejiler çerçevesinde ortaklıklar kurmanın merkezler için güçlü yönler ve fırsatlar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tassoni (2015) kampüs genelinde her yerde hizmet verme göreviyle öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanları, diğer personel ve öğrenciler için oluşturduğu iş birliğine dayalı liderlik girişimini açıkladığı çalışmada iş birliğinin, merkezin standart faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Böylelikle, merkezler tarafından yürütülen faaliyetlerde yüksek düzeyde katılım ve sahiplenme gerçekleştiği görülmüştür. Merkezler tarafından oluşturulan iş birliği ve iletişim kültürü, faaliyetlerin etki alanı genişlettiği görülmektedir. Bu doğrultuda, Donnel vd. (2018) öğrenme öğretme merkezi personeline yönelik profesyonel ağları ve ilişkilerini şekillendirme, yeni bağlantılar için yeni yönelimler belirlemede onlara yardımcı olmak için birtakım bulguları açıklamaya çalıştığı araştırmada; kurulacak yeni bağlantıların merkez personelinin eğitimsel gelişime yaklaşımını

geliştireceği ve kampüsteki diğer birimlerle güçlü bağlantılar sayesinde merkezin etkilerinin genişleyeceği ileri sürmüştür.

Öğrenme öğretme merkezlerinin iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlarındaki sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama ile kurum içi iletişim ve iş birliği sağlama alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 68’de sunulmuştur.

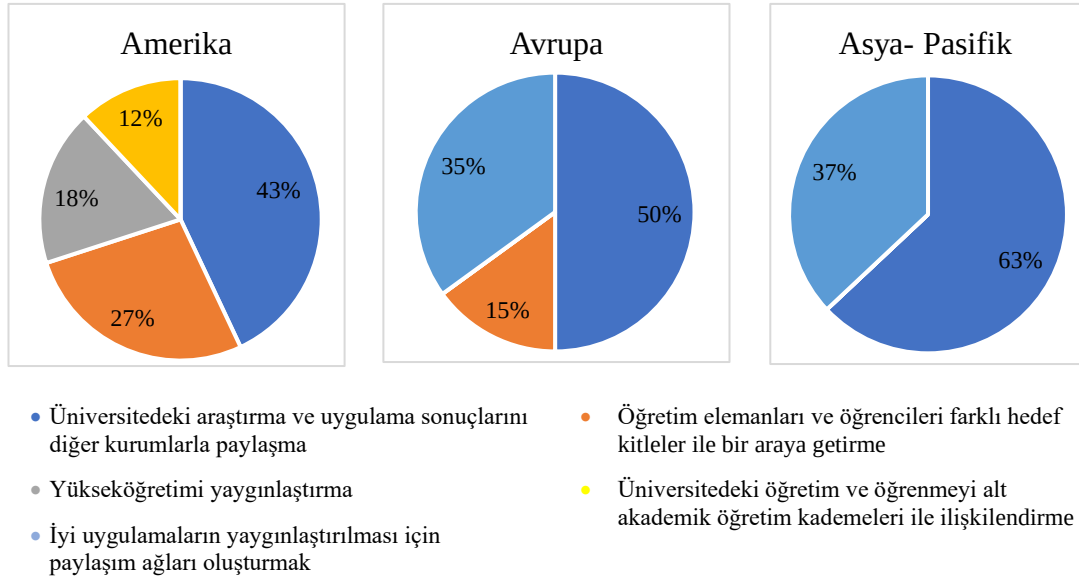


Şekil 68. İletişim ve iş birliğine yönelik amaçlardaki alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 68’de Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlarında sosyal ortaklarla ve kurum içi iletişim ve iş birliği sağlamaya farklı oranlarda yer verdikleri görülmektedir. Amerika’daki merkezlerde sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama, Avrupa ve Asya-Pasifik’teki merkezlerde kurum içi iş birliği ve iletişimi sağlama amaçları ön plandadır.

5.2.6.1. “Sosyal Ortaklarla İletişim ve İş Birliği Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi

İletişim ve iş birliğine yönelik *sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 69’da sunulmuştur.



Şekil 69. Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 69’da öğrenme öğretme merkezlerinin *sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Üniversitedeki araştırma ve uygulama sonuçlarını diğer kurumlarla paylaşma, araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezlerde saptanan tek ortak amaçtır ve tüm bölgelerde yüksek orana sahiptir. Bu amacın yanı sıra Amerika’daki merkezlerde öğretim elemanları ve öğrencileri farklı hedef kitleler ile bir araya getirme, yükseköğretimi yaygınlaştırma ve üniversitedeki öğretim/ öğrenmeyi alt akademik öğretim kademeleri ile ilişkilendirme amaçlanmaktadır. Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezler, ortak olarak iyi uygulamaların yaygınlaştırılması için paylaşım ağları oluşturma amacına sahiptir. Bu amaca ek olarak Avrupa’daki merkezler, öğretim elemanları ve öğrencileri farklı hedef kitleler ile bir araya getirme amacına sahiptir. Sosyal ortaklarla iletişim ve iş birliği sağlama alt temasında Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezler benzerlik göstermektedir.

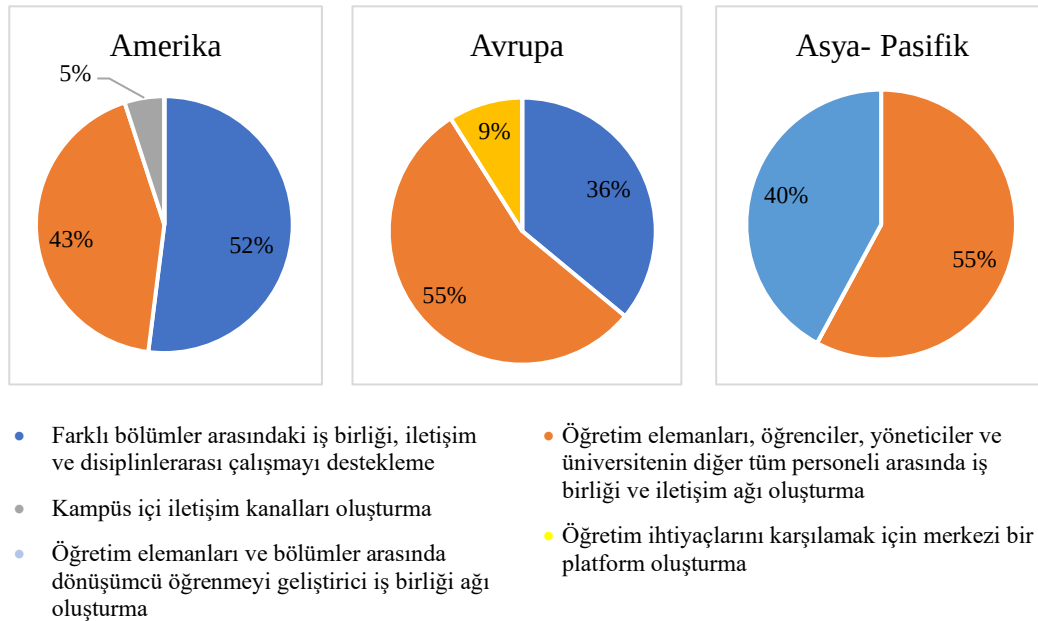
Öğrenme öğretme merkezlerinin görevi sadece kurum içinde değil tüm yükseköğretim topluluğuyla faaliyetleri ve etkilerinin paylaşılması, görünür hale getirilmesidir (Atkins vd., 2015). Öğretim elemanları, başarılarının bilinirliğinin artırılması ve uygulamalarının yaygınlaştırılmasına değer vermektedir. Merkezlerinin kaliteli öğretim elemanları ve öğretim uygulamalarını, yayınlar, kongreler, sempozyumlar vb. gibi organizasyonlar aracılığıyla yükseköğretim camiasıyla paylaşması, öğretimin etkililiğinin artırılması için bir motivasyon kaynağı olabilmektedir (Atkins vd., 2015; Cook & Meizlish, 2011; Education Advisory Board, 2012; Kamel, 2016; Martin, 2016). Bu araçlar merkezler tarafından

araştırma sonuçları ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılarak yükseköğretimde etki alanlarının genişletilmesi ve kalitenin yükseltilmesi için de kullanılmaktadır.

Kaliforniya Teknoloji Enstitüsü Öğretme, Öğrenme ve Destek Merkezi, lisans ve lisansüstü öğretimin yanı sıra hayatboyu öğrenme ve yükseköğretim öncesi eğitim kademelerindeki aktörlerle iş birliği yaparak onlara destek verdiklerini belirtmiş, bu duruma amaçlarında *kurumun çok katmanlı eğitim çalışmaları* olarak yer vermiştir (California Institute of Technology, 2020).

5.2.6.2. “Kurum İçi İletişim ve İş Birliği Sağlama” Alt Temasının İncelenmesi

İletişim ve iş birliğine yönelik *kurum içi iletişim ve iş birliği sağlama* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 70’te sunulmuştur.



Şekil 70. Kurum içi iletişim ve iş birliği sağlama alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 70’te öğrenme öğretme merkezlerinin *kurum içi iletişim ve iş birliği sağlama* alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler ve üniversitenin diğer tüm personeli arasında iş birliği ve iletişim ağı oluşturma amacı, araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezlerde saptanan tek ortak amaçtır ve oranı tüm bölgelerde yüksektir. Amerika’da kampüs içi iletişim kanalları oluşturma, Avrupa’da öğretim ihtiyaçlarını

karşlamak için merkezi bir platform oluşturma amaçlarına ek olarak iki bölgedeki merkezlerde farklı bölümler arasındaki iş birliği, iletişim ve disiplinlerarası çalışmayı destekleme ortak amaç olarak yer almaktadır. Amerika ve Avrupa'daki merkezlerden farklı olarak Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğretim elemanları ve bölümler arasında dönüşümcü öğrenmeyi geliştirici iş birliği ağı oluşturma ön plana çıkmaktadır.

Sosyal bir varlık olarak insanlar ve örgütler, iç ve dış çevreleriyle iletişim halinde olmak durumundadır (Taştan Boz & Baydoğan, 2020). Bilgi akışını içine alan disiplinlerarası çalışma, özellikle yaptıkları faaliyetler birbiriyle etkileşim halinde olan yapılar için önemlidir. Disiplinlerarası eğitim, kaliteli öğretimin bir diğer anahtar kavramıdır. Gittikçe karmaşık hale gelen toplumsal sorunlarının tek bir disiplinde yapılan araştırmalar ve eğitim ile çözülemeyeceği, ilgili birden çok disiplinden uzmanların iş birliği halinde çalışarak üretilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesini sağlaması gerektiği açıktır (İlhan, 2018; NMC, 2018). Öğrenme öğretme merkezlerinin disiplinlerarası çalışmayı destekleyen amaçları ve faaliyetleri, üniversitenin öğretim kalitesine katkı sağlamakla birlikte çağın ihtiyaçlarına da cevap vermektedir. Yükseköğretimin tüm paydaşlarıyla oluşturulan birlikte çalışma kültürü, ortaya çıkan çalışmaların daha geniş kitleler tarafından kabul edilebilir olmasını sağlamaktadır.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda öğretim elemanları, öğrenciler ve sosyal ortaklara yönelik faaliyetler temaları oluşturulmuştur. Temalar doğrultusunda araştırma kapsamındaki bölgelere ait bulgular, Tablo 40'ta sunulmuştur.

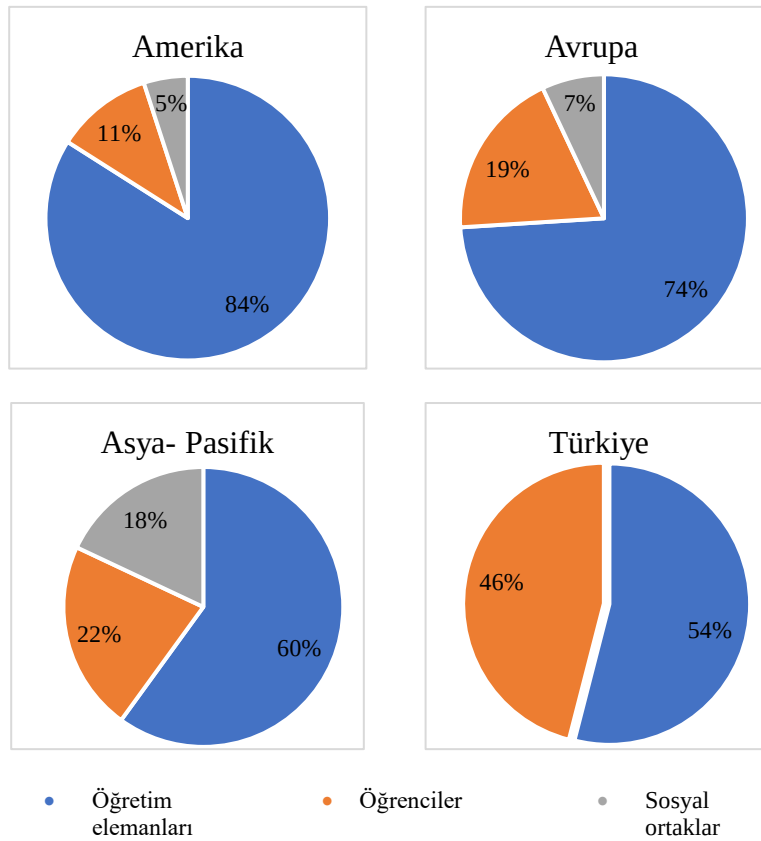
Tablo 40

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Faaliyetlerinin Analizi

	AMERİKA		AVRUPA		ASYA- PASİFİK		TÜRKİYE
	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema
FAALİYETLER		Mesleki gelişim ve öğretim becerileri İletişim ve iş birliği		Mesleki gelişim ve öğretim becerileri Araştırma		Mesleki gelişim ve öğretim becerileri Araştırma	Mesleki gelişim ve öğretim becerileri İyi uygulamaları destekleme
	Öğretim Elemanları	Eğitim programları Eğitim ve öğretim	Öğretim Elemanları	İletişim ve iş birliği İyi uygulamaları destekleme Eğitim ve öğretim Eğitim programları	Öğretim Elemanları	İletişim ve iş birliği İyi uygulamaları destekleme Eğitim programları Kalite güvencesi	Öğretim Elemanları
		Araştırma İyi uygulamaları destekleme		Kalite güvencesi			
	Öğrenciler	Akademik ve kişisel gelişim desteği İletişim ve iş birliği	Öğrenciler	Akademik ve kişisel gelişim desteği İletişim ve iş birliği	Öğrenciler	Akademik ve kişisel gelişim desteği İletişim ve iş birliği	Öğrenciler
	Sosyal Ortaklar	Araştırma ve uygulamaları paylaşma Eğitim ve öğretim	Sosyal Ortaklar	Araştırma ve uygulamaları paylaşma Eğitim ve öğretim	Sosyal Ortaklar	Araştırma ve uygulamaları paylaşma Eğitim ve öğretim	

Tablo 40’ta Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine ait verilerin analizi sonucunda faaliyetlerin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya-Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, faaliyetlere ilişkin temalar benzerlik göstermekte ve oluşturulan üç temayla ilişkili faaliyetler bulunmaktadır. Türkiye’deki merkezlerde öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik faaliyetler olduğu saptanmıştır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerindeki temaların bölgelere göre dağılımı, Şekil 71’de sunulmuştur.



Şekil 71. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerindeki temaların dağılımı

Şekil 71’de görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerindeki temaların oranları araştırma kapsamındaki bölgelere göre farklılık göstermekle birlikte temaların

sıralaması tüm bölgelerde aynıdır. Türkiye'deki merkezlerde sosyal ortaklara yönelik faaliyet saptanmamıştır.

Öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin tüm merkezlerde en yüksek orana sahip olduğu bulgusu ile merkezlerin amaçlarında öğretim elemanlarına yönelik amaçların yüksek oranlara sahip olduğu bulgusu birbirini desteklemektedir. Merkezlerde öğrenciler ve sosyal ortaklara yönelik faaliyetler saptanması da amaçlara ilişkin bulgularla desteklenmektedir. Faaliyetlere ilişkin bulgular, Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere faaliyetler yürüttüğünün göstergesidir. Diğer bir deyişle, öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları ile faaliyetleri birbiriyle uyumludur. Frerichs vd. (2012) Pew Öğretme ve Öğrenme Merkezi'nin beş yıllık faaliyetlerinin merkezin amaçları ile uyumlu olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmada, faaliyetlerin hedef kitleleri ve ulaşılmak istenilen amaçların incelenmesi sonucunda yapılan faaliyetlerin tümünün merkezin, öğretim elemanlarını destekleyerek öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacı ile uyumlu olduğunu tespit etmiştir.

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinde %84 ile öğretim elemanlarına yönelik faaliyetler belirgin bir şekilde ön plana çıkmıştır. Buna ek olarak öğrencilere yönelik faaliyetler %11, sosyal ortaklara yönelik faaliyetler %5'lik paya sahiptir. Avrupa'daki merkezlerde öğretim elemanlarına yönelik faaliyetler tüm faaliyetler içinde %74'lük bir paya sahiptir. Diğer faaliyetler ise %19 oran ile öğrencilere, %7 oran ile sosyal ortaklara yöneliktir.

Asya- Pasifik'teki merkezlerin Amerika ve Avrupa'dakilerden farkı, öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin oranının diğer iki bölgedeki merkezlerde olduğu kadar yüksek olmamasıdır. Tüm faaliyetler içinde %60'lık paya sahip öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlere ek olarak %22 oranında öğrencilere, %18 oranında sosyal ortaklara yönelik faaliyetler bulunmaktadır.

Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezlerinde yürütülen faaliyetlerin %54'ü öğretim elemanları, %46'sı öğrencilere yöneliktir. Türkiye'deki merkezlerde sosyal ortaklara yönelik faaliyet saptanmamıştır. İşeri (2019), merkezlerin öğrenci ve öğretim elemanlarına hizmet verdiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki üç bölgeden sosyal ortaklara yönelik en fazla faaliyet yürüten merkezler Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunanlardır. Bu bulgu, ABD ve Batı Avrupa ülkelerinin ilgiyle takip ettiği Asya- Pasifik üniversitelerinin küresel bağlamdaki yeri ile

gerekçelendirilebilir. Tüm dünyada güç dengelerini değiştiren bu gelişimin altında yatan başlıca nedenlerin eğitimli iş gücü, araştırma, inovasyon ve rekabetçilik olduğu ifade edilmektedir (Collins vd, 2016; Marginson vd., 2011; Shah & Do, 2017). Öğrenme öğretim merkezleri, yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla Asya- Pasifik üniversitelerinin denizaşırı programlar, denizaşırı kampüsler ve ortak araştırmalar yoluyla Batı üniversiteleri ile iş birlikleri ve ortaklıklar kurmasına katkı sağlamaktadır. Dünyaca bilinen üniversitelerin bu bölgede kampüs kurmalarında (Harvard Business School, 2016) bölgedeki yükseköğretim sistemlerinin kalitelerini kanıtlamış olması etken kabul edildiğinde Asya-Pasifik'teki öğrenme öğretim merkezlerinin kaliteye yönelik amaçlar ve bu kaliteyi göstermek için sosyal ortaklara yönelik faaliyetler belirlemiş olması birbirini destekler niteliktedir.

5.3.1. “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretim merkezlerinin faaliyetlerinde saptanan *öğretim elemanlarına yönelik faaliyetler* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri	Bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçları	25	Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri	Teknoloji ve dijital öğrenme destekleri	5	Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri	Bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçları	6	Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri	Bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçları	5
	Bireysel öğretim gelişim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen çalışma atölyeleri	17		Çeşitli alanlarda kurslar ve sertifika programları	5		Bireysel öğretim gelişim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen çalışma atölyeleri	5		Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları	5
	Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulaması	16		Öğretim, ölçme ve değerlendirme materyali destekleri	4		Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları	4		Teknoloji ve dijital öğrenme destekleri	4
	Teknoloji ve dijital öğrenme destekleri	16		Dil destek programları	4		Teknoloji ve dijital öğrenme destekleri	3		Bireysel öğretim gelişim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen çalışma atölyeleri	3
	Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları	15		Bireysel öğretim gelişim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen çalışma atölyeleri	3		Öğretim elemanları, mezun/ doktora sonrası eğitmenler ve araştırma görevlileri için akademik gelişim destekleri	3		Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulaması	2
	Öğretim, ölçme ve değerlendirme materyali destekleri	13		Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulaması	3		Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulaması	2			
	Çeşitli alanlarda kurslar ve sertifika programları	11		Bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçları	2		Öğretim elemanları akran destekleri ve akran gözlem programı	1			
	Mezun/ doktora sonrası eğitmenler ve araştırma görevlileri için akademik gelişim destekleri	9		Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları	2		Çeşitli alanlarda kurslar ve sertifika programları	1			
	Dil destek programları	8		Öğretim elemanları, mezun/ doktora sonrası eğitmenler ve araştırma görevlileri için akademik gelişim destekleri	1						
	Öğretim elemanları akran destekleri ve akran gözlem programı	4		Öğretim elemanları akran destekleri ve akran gözlem programı	1						
	Öğretim elemanlarına yönelik yaz okulu ve koçluk programı	2									
Ara Toplam		136	Ara Toplam		30	Ara Toplam		25	Ara Toplam		19

Tablo 41 (devam)

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

İletişim ve İş Birliği	Tüm öğretim elemanlarına yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, sempozyum, fuar gibi etkinlikler	14	Araştırma	Eğitim bilimleri, öğrenme ve öğretmenin temellerine yönelik araştırmalar	5	Araştırma	Eğitim bilimleri, öğrenme ve öğretmenin temellerine yönelik kanıt temelli araştırmalar	4	İyi Uygulamaları Destekleme	Hibe destekleri	1
	Öğretim elemanları iş birliğinde yapılan eğitim projeleri	8		Analiz ve araştırmada kapasite artırılmasına yönelik çalışmalar	4		Öğrenme ve öğretmeye ilişkin bulguların analiz edildiği birleştirilmiş öğretim ve öğrenme araştırmaları	3			
	Tartışma tabanlı öğle yemeği ve diğer buluşmalar	6		Yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine ilişkin laboratuvar çalışmaları	3						
	Uluslararası öğretim elemanları ve uzmanlar için iletişim programları	5		Öğretimde inovatif stratejiler belirlemeye yönelik çalışmalar	2		Yükseköğretime yönelik araştırmalar	2			
	İş birlikçi öğretim topluluğu	4		Araştırmada etik farkındalığı dersleri	1		Öğrenme öğretim stratejileri, yenilikçi eğitim faaliyetleri ve yaşanan sorunlara yönelik kanıt temelli araştırmalar	1			
	İletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla mezunlara yönelik araştırmalar ve etkinlikler	4									
	İnovatif eğitim içeriklerinin üniversitede yaygınlaştırılmasına yönelik ağlar ve etkinlikler	4									
	Tiyatro programı	1									
	Ara Toplam			46	Ara Toplam		15	Ara Toplam		10	Ara Toplam

Tablo 41 (devam)

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

Eğitim Programı	Öğretim programı ve ders tasarımına yönelik destekler	17	İletişim ve İş Birliği	Tüm öğretim elemanlarına yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, sempozyum, fuar gibi etkinlikler	5	İletişim ve İş Birliği	Tüm öğretim elemanlarına yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, sempozyum, fuar gibi etkinlikler	5
	Program değerlendirme ve güncellemeye yönelik kapasite artırılmasına yönelik çalışma atölyeleri	14		Öğretim elemanları iş birliğinde yapılan eğitim projeleri	4		İnovatif eğitim içeriklerinin üniversitede yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetler	2
	Öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için Çekirdek Program eğitimleri	3		Öğretim uygulamalarının paylaşımı için ağlar ve etkinlikler	3		Öğretim elemanları iş birliğinde yapılan eğitim projeleri	1
				Öğretim elemanları için iş birliği ve birliktelik platformu	1			
				Öğle yemeği ve diğer tartışma platformları	1			
Ara Toplam		34	Ara Toplam		14	Ara Toplam		8
Eğitim ve Öğretim	Öğretme öğrenme stratejileri, yenilikçi eğitim faaliyetleri ve yaşanan sorunlara yönelik değerlendirme ve kanıt temelli destek çalışmaları	10	İyi Uygulamaları Destekleme	Öğretim ve öğrenmeyi geliştirme ödülleri	6	İyi Uygulamaları Destekleme	Hibe destekleri	4
	Öğrenmeye ilişkin veriye dayalı dönüt sağlama	10		Hibe destekleri	3		Öğretimde mükemmeliyet ödülleri	2
	Eşitlik, içme ve akademik aidiyet öğretimi konularında desteklemeye yönelik etkinlikler ve kaynaklar	8						
	Öğrenci katılımı ve öğrenci merkezli öğretiminin desteklenmesine yönelik danışma ve kaynaklar	5						
	Ara Toplam	33		Ara Toplam	9		Ara Toplam	6

Tablo 41 (devam)

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğretim Elemanlarına Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

Araştırma	Eğitim bilimleri, öğrenme ve öğretmenin temellerine yönelik araştırmalar	9	Eğitim ve Öğretim	Öğretme öğrenme stratejileri, yenilikçi eğitim faaliyetleri ve yaşanan sorunlara yönelik değerlendirme ve kanıt temelli destek çalışmaları	5	Eğitim Programı	Öğretim programı ve ders tasarımına yönelik danışmanlık	3
	Yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine ilişkin laboratuvar çalışmaları	8		Öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik destekler	2		Program değerlendirme ve güncellemeye yönelik kapasite artırılmasına yönelik çalışma atölyeleri	1
	Analiz ve araştırmada kapasite artırılmasına yönelik çalışma atölyeleri	8		Eşitlik ve kapsayıcılık konularında destekleyici etkinlikler ve kaynaklar	1		Çekirdek Program	1
	İnovatif stratejilerin etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar	5						
	Kanıt temelli uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla destek programı	3						
	Ara Toplam	33		Ara Toplam	8		Ara Toplam	5
İyi Uygulamaları Destekleme	Hibe destekleri	16	Eğitim Programı	Program değerlendirme ve güncellemeye yönelik kapasite artırılmasına yönelik çalışma atölyeleri	3	Kalite Güvencesi	Eğitim ve öğretimde kalite güvencesinde uzmanlık, araştırma ve farkındalık faaliyetleri	4
	Mükemmeliyet ve öğretim ödülleri	9		Öğretim programı ve ders tasarımına yönelik danışmanlık	3		Lisans eğitimi ve Çekirdek Program	1
	Öğretim elemanlarına teşekkür programları	2		Yükseköğretimde program akreditasyon çalışmaları	2			
	Ara Toplam	27		Ara Toplam	8		Ara Toplam	5
Kalite Güvencesi			Kalite Güvencesi	Eğitim ve öğretimde kalite güvencesinde profesyonel gelişimin sağlanması için yeni yöntemler, analiz teknikleri ve faaliyetler	3	Kalite Güvencesi		
				Eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite güvencesi için metodoloji	1			
				Ara Toplam	4			
Genel Toplam		309	Genel Toplam		88	Genel Toplam		59
						Genel Toplam		20

Tablo 41’de öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin *mesleki gelişim ve öğretim becerileri, iletişim ve iş birliği, eğitim programı, eğitim ve öğretim, araştırma, iyi uygulamaları destekleme ve kalite güvencesi* olmak üzere yedi alt tema altında toplandığı görülmektedir. Kalite güvencesi ile eğitim ve öğretim alt temaları hariç araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin benzer şekilde diğer alt temalar ile ilişkili faaliyetleri bulunmaktadır. Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, mesleki gelişim ve öğretim becerilerini geliştirme ile iyi uygulamaları destekleme alt temalarında faaliyetler yürütmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinin çeşitliliğinin araştırma kapsamındaki diğer üç bölgedeki merkezlerde göre oldukça az olduğu ortadadır.

Öğretim kalitesi ve öğrenci başarısıyla doğrudan bağlantılı, üniversitenin öğretim kalitesini değiştirecek etkiye sahip öğretim elemanı gelişiminin kendine has bir ekolojisi vardır (UNESCO, 2009). Bu sistem; öğretim kültürü, öğretim becerileri, öğrenme öğretme merkezleri ve kurumsal finansman öğelerini içermektedir (ACE, 2017). Sistem içinde temel bir öge olarak yer alması, öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanı gelişiminde sağlam bir yere sahip olduğunun göstergesidir.

Yükseköğretim kurumları kanıt temelli ve öğrenen merkezli öğretim yaklaşımları benimsedikçe öğretim görevinin merkezindeki öğretim elemanlarının yeni ve alışık olmadıkları yöntem ve teknikler konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretim elemanları, yeni yöntemler ve teknolojiler konusunda bilgilendirilmenin yanı sıra bu yeni öğrenme ortamlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği ve öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda desteklenmelidirler (Marbach-Ad vd., 2016). Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanı gelişimine yönelik faaliyetleri, üniversitenin öğrenme ortamlarının kalitesinin artırılmasında oldukça etkindir.

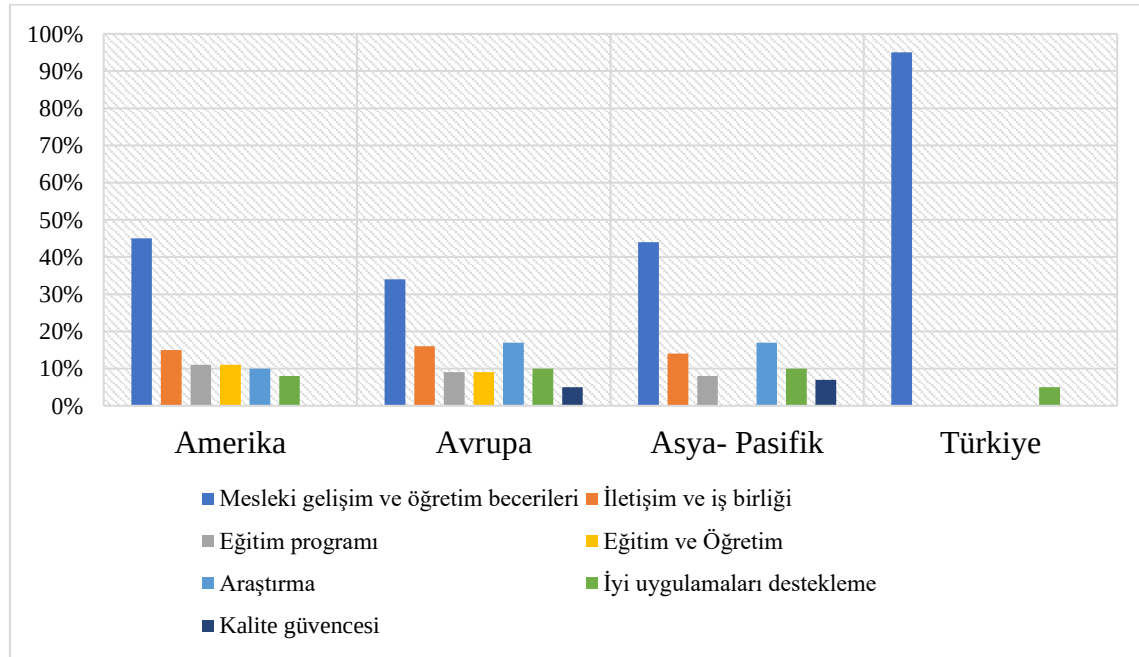
Munene vd. (2016), öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarını ve faaliyetlerini kuruluşlarından itibaren hizmet vereceği öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlayabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu gereklilik öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerin, hedef kitle üzerinde beklenen etkiyi oluşturması ve üniversitenin öğretim kalitesinde artı değer yaratmasında dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Smith ve Gradbury-Amyot (2014), orta ölçekli ve iki kampüslü bir üniversitede kurulan öğrenme öğretme merkezinin kuruluşundan itibaren beş yıllık değerlendirmesini yaptığı araştırmada, merkezin faaliyetlerinden yararlanan ve yararlanmayan 209 öğretim

elamanından alınan görüşlerini analiz etmiştir. Faaliyetlere katılan öğretim elemanlarının merkezin değeri ve etkililiğine ilişkin katılmayanlara oranla daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ve faaliyetlere katılımın bir aidiyet ve kapsayıcılık hissi oluşturduğu sonuçları göz önüne alındığında öğrenme öğretim merkezlerinin öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve tatmin duygusu üzerindeki olumlu etkileri görülmektedir.

Sorcinelli (2014) araştırma üniversitelerindeki merkezlerde genel olarak öğretim elemanı profesyonel gelişimine odaklanan faaliyetler yürütüldüğünü belirtmektedir. Araştırma kapsamındaki bulgular, Sorcinelli (2014) tarafından desteklenmektedir.

Öğrenme öğretim merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerindeki mesleki gelişim ve öğretim becerileri, iletişim ve iş birliği, eğitim programı, eğitim ve öğretim, araştırma, iyi uygulamaları destekleme ve kalite güvencesi alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 72’de sunulmuştur.



Şekil 72. Öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı

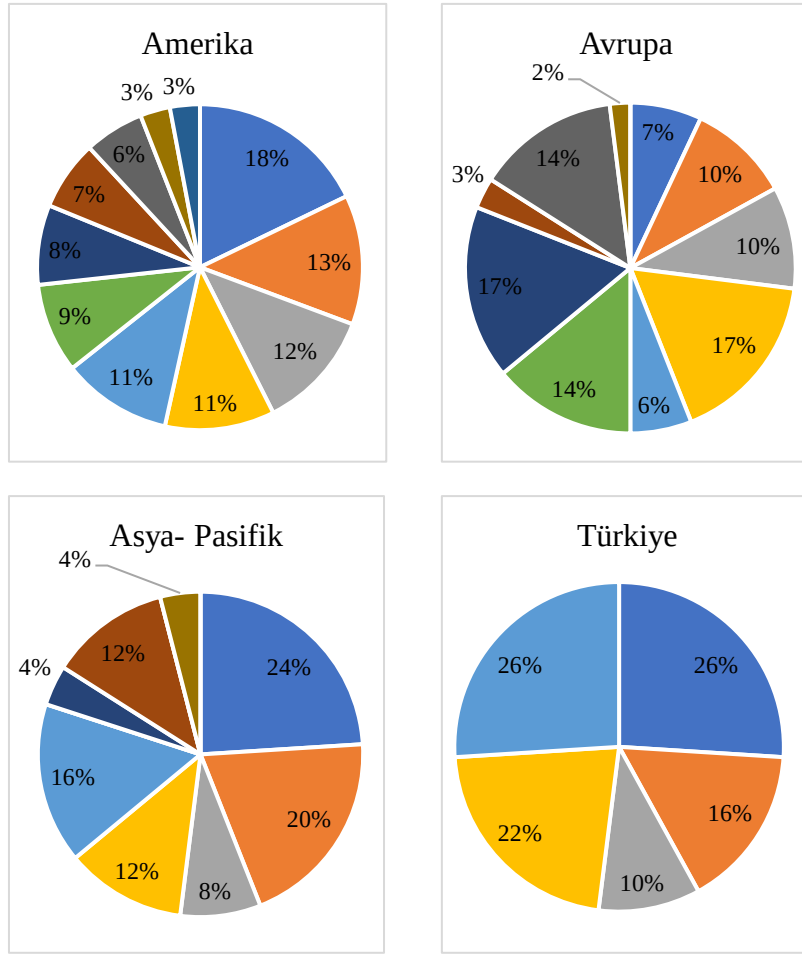
Şekil 72’de mesleki gelişim ve öğretim becerileri alanındaki faaliyetlerin, araştırma kapsamındaki bölgelerdeki merkezlerin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetleri arasında diğer faaliyet alanlarına göre oldukça yüksek oranlarla yer aldığı görülmektedir. İletişim ve iş birliği, eğitim programı, araştırma ve iyi uygulamaları destekleme Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde saptanan diğer ortak amaçlardır. Eğitim ve öğretim alanında faaliyetlere Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde, kalite güvencesi alanındaki faaliyetlere ise Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde yer verilmektedir. Öğretim elemanlarına

yönelik faaliyet alanları çeşitlilik dikkate alınarak incelendiğinde Avrupa'daki merkezlerin araştırma kapsamında saptanan tüm alanlarda faaliyet yürütmesi dikkat çekicidir. Türkiye'deki merkezler için dikkat çekici olan, öğretim elemanlarına yönelik faaliyet alanlarının mesleki gelişim ve öğretim becerileri ile iyi uygulamaların desteklenmesi ile sınırlı olmasıdır.

Amerika'daki öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinin %45'ini mesleki gelişim ve öğretim becerileri alanındaki faaliyetler oluşturmaktadır. Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde benzer bir durum söz konusudur. Mesleki gelişim ve öğretim becerileri alanındaki faaliyetler Avrupa'da %34, Asya- Pasifik'te %44'lük paya sahiptir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğretim elemanlarına yönelik diğer alanlardaki faaliyetler birbirine yakın oranlara sahiptir. Türkiye'deki merkezlerde öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerini çok yüksek oranda mesleki gelişim ve öğretim becerileri faaliyetleri oluşturmakta iken %5 oranında iyi uygulamaları destekleyen faaliyetler saptanmıştır.

5.3.1.1. “Mesleki Gelişim ve Öğretim Becerileri” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *mesleki gelişim ve öğretim becerileri* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 73'te sunulmuştur.



- Bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçları
- Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulaması
- Öğretim, ölçme ve değerlendirme materyali destekleri
- Mezun/ doktora sonrası öğretmenler ve araştırma görevlileri için akademik gelişim destekleri
- Öğretim elemanlarına yönelik yaz okulu ve koçluk programı
- Bireysel öğretim gelişim ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen çalışma atölyeleri
- Teknoloji ve dijital öğrenme destekleri
- Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları
- Çeşitli alanlarda kurslar ve sertifika programları
- Dil destek programları
- Öğretim elemanları akran destekleri ve akran gözlem programı

Şekil 73. Mesleki gelişim ve öğretim becerileri alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 73'e göre öğrenme öğretme merkezlerinde öğretim elemanlarına yönelik faaliyetler temasında yer alan mesleki gelişim ve öğretim becerileri alt temasında saptanan kodlar araştırma kapsamındaki bölgelerde benzerlik göstermektedir, ancak kodların dağılımında farklılık görülmektedir. Alt temada saptanan faaliyetlerin tümü Amerika'daki merkezlerde

görülürken, Avrupa'daki merkezlerde yaz okulu ve koçluk programı, Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğretim, ölçme ve değerlendirme materyali destekleri, dil destek programları ve yaz okulu programlarına yer verilmemektedir. Türkiye'deki merkezlerde mesleki gelişim ve öğretim becerilerine yönelik faaliyetlerin diğer bölgeler ile karşılaştırıldığında daha az sayıda ve türde olduğu görülmektedir.

Amerika, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki merkezlerde mesleki gelişim ve öğretim becerilerine yönelik en çok yürütülen faaliyetler bireysel öğretim danışmanlıkları, sınıf içi öğretim gözlemleri, değerlendirme ve geri bildirim araçlarıdır. Avrupa'daki merkezlerde bu faaliyetlerin görülme sıklığı daha düşüktür. Bireysel öğretim ihtiyaçlarına yönelik çalışma atölyeleri ile öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim alınması amacıyla mikroöğretim uygulamaları araştırma kapsamındaki bölgelerde ortak olarak saptanan diğer yüksek orana sahip faaliyetlerdir. Öğretim elemanları ile bire bir danışma, bireysel ihtiyaçlara yöneliktir. Yüksek oranda kişiselleştirilmiş ve gizlilik esaslı bu destek, öğretim elemanlarına yapmak istedikleri değişikliklerde karşılaştıkları engelleri aşmada yardımcı olmaktadır (Marbach-Ad vd., 2016; Lencester vd., 2017). Tassoni (2010), öğretim süreçlerine ilişkin sorunlar yaşayan bir öğretim elemanına sağlanan danışma hizmetinin üniversitenin öğrenme ve öğretim kalitesini güçlendirmesinin yanı sıra üniversite kültürünün dönüşümünü de sağladığı ortaya koymuştur. Brinkley-Etz Korn ve Schumann'ın (2015), öğrenme öğretme merkezi tarafından sunulan bireysel öğretim danışmalarını incelediği ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için geliştirilmesi gereken alanları tanımladığı araştırma, danışmanlarda iş birlikçi bir yaklaşım benimsenmesine yönelik eğilim gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Öğretim elemanları tarafından rapor edilen bilgiler ve öğrenci başarısını değerlendirme sonuçlarındaki iyileşme, öğretimde etkililiğin arttığını işaret etmektedir. Araştırmaya oranla eğitim öğretimin öneminin artması ve öğrenme öğretme merkezinin öğretimin geliştirilmesi faaliyetlerinin sürdürülmesi için üniversite yönetiminin daha fazla destek vermesinin gerekliliği saptanmış, öğretim elemanlarının danışmanlık faaliyetlerinden tatmin olduğunu ortaya konulmuştur. Oxford ve Cambridge Üniversiteleri mükemmeliyet anlayışında mikroöğretim uygulamaları, öğretim elemanlarının gelişime açık yönlerinin tespit edilmesi ve yeni öğretim elemanlarının profesyonel gelişiminde önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (TEF, 2020).

Teknoloji ve dijital öğretme/ öğrenme destekleri, araştırma kapsamındaki tüm bölgelerdeki merkezlerde görülen bir diğer ortak faaliyet alanıdır. Kaliteli öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde önemli etkenlerden biri teknoloji entegrasyonudur. Teknolojik yeniliklerin

eğitime yansımaları sayesinde kampüsten bağımsız üniversite, çevrimiçi öğrenme, sanal üniversite, yaşam içinde öğrenme, öğrenci/ öğretim elemanı/ program hareketliliği, eğitimde yer ve zaman esnekliği, açık ve çevrimiçi dersler ile harmanlanmış öğretim/ öğrenme gibi kavramlar sıkça kullanılmaya ve eğitimde önem kazandıkça (European Commission, 2015) öğrenme öğretme merkezlerinin bu alandaki etkinliği artmaya başlamıştır.

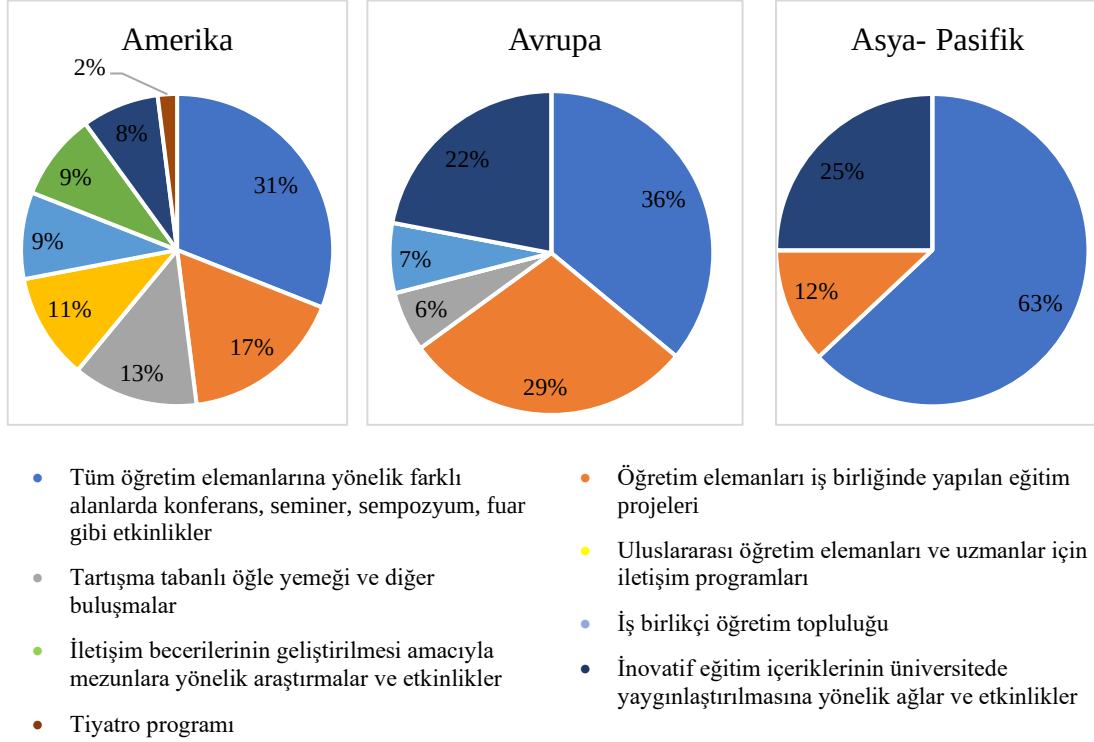
Yeni öğretim elemanları ve araştırma görevlileri için uyum programları ile mezun/ doktora sonrası öğretim görevlileri için akademik gelişim destekleri, üç bölgedeki merkezlerde yürütölen faaliyetlerdir. Yeni öğretim elemanı uyum programları, öğretim pozisyonuna yeni girmiş farklı uzmanlık ve deneyim alanlarından muhtemelen eğitimci rolüne çok hazırlıklı olmayan yeni öğretim elemanları için tasarlanmaktadır (Marbcah-Ad vd., 2016). Göreve başlangıç çalışma atölyeleri, görev başlangıç paketi, çalıştay ve seminerler, bireysel danışmalar ve öğretim elemanı toplulukları uyum programlarında yer alan faaliyetlerdendir. Cottom vd. (2017), araştırma görevlileri ve göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine katılımlarının sağlanmasının merkezin tanınırlılığının artması ve faaliyetlerinin hedef kitlesinin genişlemesini sağladığını ileri sürmüştür. Ayrıca, araştırma görevlileri ve göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının, en iyi öğretim tekniklerini kullanarak en üst düzeyde öğrenci öğrenmesini sağladıklarından emin olmak için merkezlerin yardımına daha çok ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamında merkezlerin öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine yönelik düzenledikleri uyum ve yetiştirme programlarının bulunması, bu araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Öğretim, ölçme ve değerlendirme materyali destekleri Amerika ve Avrupa'daki merkezlerde saptanan faaliyetlerdir. Öğrenme öğretme merkezleri, hazırladıkları materyalleri ihtiyaç duymaları halinde öğretim elemanlarının kullanımına sunmaktadır (Aebersold, 2019; Linder, 2012). Uzaktan, çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme yaklaşımları, öğretim elemanlarının en fazla materyal desteğine ihtiyaç duyduğu alanlardır.

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde yürütölen çeşitli alanlarda kurslar ve sertifika programları, Amerika ve Avrupa'daki merkezlerde yürütölen dil destek programları ile Amerika'daki merkezlerde yürütölen yaz okulu ve koçluk programları, ihtiyaç duydukları alanlar doğrultusunda öğretim elemanlarının katılma fırsatına sahip oldukları öğrenme öğretme merkezi faaliyetleridir. Dil destek programları özellikle uluslararası öğretim elemanları için oldukça önemlidir.

5.3.1.2. “İletişim ve İş Birliği” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *iletişim ve iş birliği* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 74’te sunulmuştur.



Şekil 74. İletişim ve iş birliği alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 74’te öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik iletişim ve iş birliği faaliyetleri alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde ortak ve en sık görülen faaliyetler, tüm öğretim elemanlarına yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, sempozyum, fuar gibi etkinliklerdir. Bu etkinlikleri Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde öğretim elemanları iş birliğinde yapılan eğitim projeleri, Asya- Pasifik’te inovatif eğitim içeriklerinin üniversitede yaygınlaştırılmasına yönelik ağlar ve etkinlikler takip etmektedir. Asya- Pasifik’teki merkezlerde görülen son faaliyet türü öğretim elemanları iş birliğinde yapılan eğitim projeleridir. Böylelikle Asya- Pasifik, öğretim elemanlarına yönelik iletişim ve iş birliği faaliyetlerinde en az çeşitlilik görülen bölgedir. Türkiye’deki merkezlerde iletişim ve iş birliğine yönelik faaliyet saptanmamıştır.

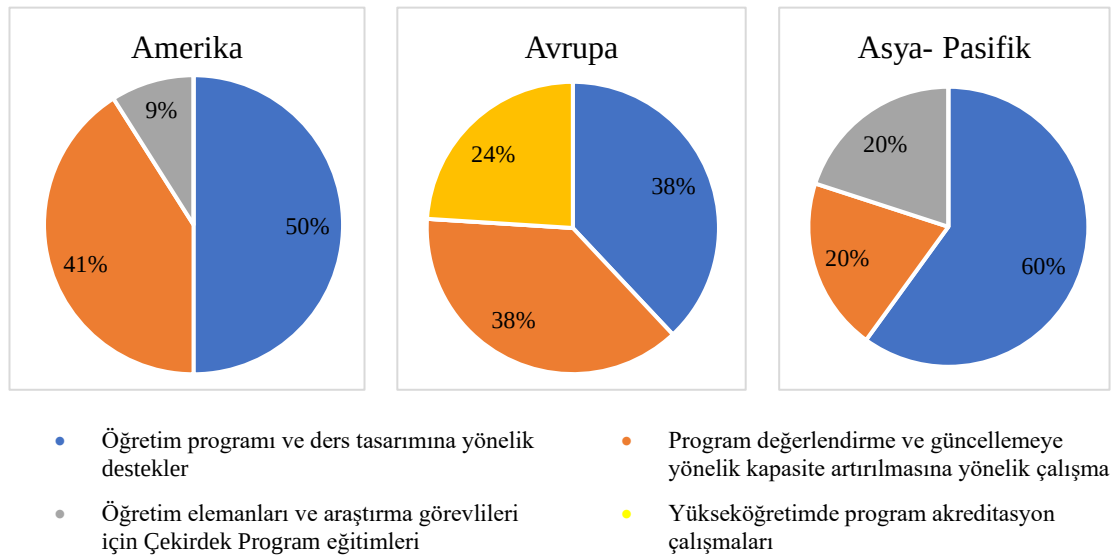
Amerika ve Avrupa’daki merkezler iletişim ve iş birliği faaliyetlerinde benzerlik göstermektedir. İnovatif eğitim içeriklerinin üniversitede yaygınlaştırılmasına yönelik ağlar ve etkinlikler, tartışma tabanlı öğle yemeği ve diğer buluşmalar ile iş birlikçi öğretim

toplulukları iki bölgedeki merkezlerde görülen ortak faaliyetlerdir. Diğer iki bölgeden farklılaşarak sadece Amerika'daki merkezlerde görülen faaliyetler uluslararası öğretim elemanları ve uzmanlar için iletişim programları, iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla mezunlara yönelik araştırmalar ve etkinlikler ile tiyatro programıdır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu, amaçları, hedef kitleleri, faaliyetleri ve değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi verdiği çalışmasında bir öğrenme öğretme merkezi direktörünün yapabileceklerine ilişkin tek sınırının zaman ve eldeki kaynaklar olduğunu belirten Zakrajsek (2016), iş birliği temelindeki çalışmalarla kaynakların genişletilebileceğini ileri sürmüştür. Öğretim elemanlarına destek ve danışma sağlayarak öğrenci öğrenmesini en olumlu şekilde etkilemek amacına sahip öğrenme öğretme merkezleri, belirledikleri sağlam vizyon ve misyon doğrultusunda eğitimin ortak gelecek olduğu inancıyla doğru iş birlikleri ile birçok insanın hayatında olumlu etkiler yaratabilir. İletişim ve iş birliğine yönelik düzenlenen faaliyetlerin birçoğu öğretim elemanlarına fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri tartışma ve informal öğrenme ortamları sunmaktadır.

5.3.1.3. “Eğitim Programı” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *eğitim programı* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 75’te sunulmuştur.



Şekil 75. Eğitim programı alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 75’te öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinde eğitim programı alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre

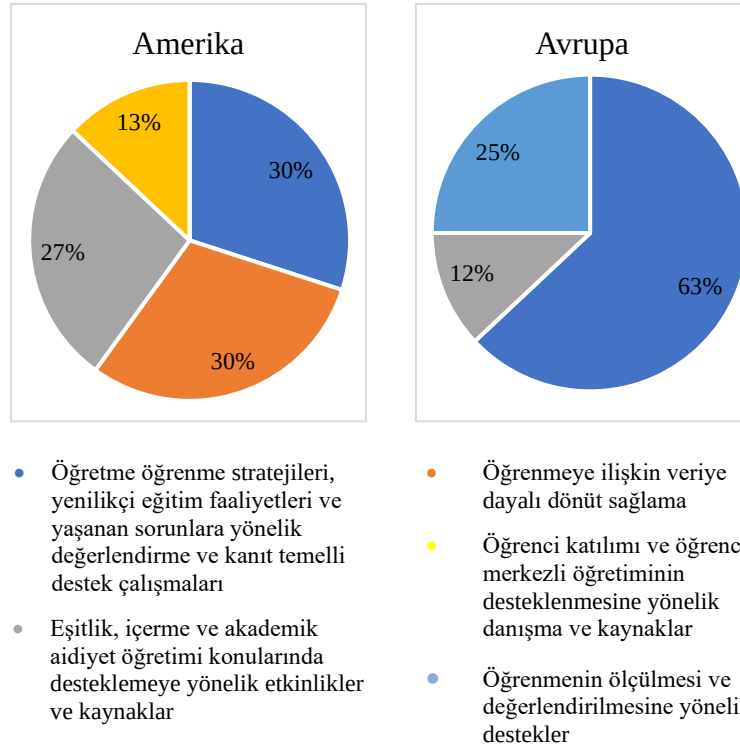
benzerlik gösterdiği görülmektedir. Üç bölgedeki merkezlerde öğretim programı ve ders tasarımına yönelik destekleme ile program değerlendirme ve güncellemeye yönelik kapasite artırılması sırasıyla en fazla görülen faaliyetlerdir. Amerika ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğretim elemanları/ araştırma görevlileri için Çekirdek Program eğitimlerine yer verilirken Avrupa'daki merkezlerde diğer iki bölgeden farklı olarak yükseköğretimde program akreditasyon çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Türkiye'deki merkezlerde eğitim programı alt temasına ilişkin faaliyet saptanmamıştır.

Öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarının eğitim programları güncelleme, inovatif öğretim teknolojilerini uyarlama gibi bir dizi faaliyetlerin yürütüldüğü öğrenme topluluklarına katılımını desteklemektedir (Alsowat, 2016; Cook, 2011; Forgie vd., 2018; Marbach-Ad, 2016; Zinn, 2009). Bu topluluklar öğretim elemanları arasında iş birliği, iletişim ve paylaşımı artırırken öğretime elamanlarının program geliştirme ve değerlendirme alanlarındaki yetkinliğini de artırmaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin temel amaçlarından biri olan üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir paya sahip olan program akreditasyonları, öğretim elemanlarının bilgi sahibi olması gereken alanlardan biridir (Johnson vd., 2016). Merkezlerin bu alanda öğretim elemanlarına destek verdiği görülmektedir.

5.3.1.4. “Eğitim ve Öğretim” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *eğitim ve öğretim* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 76'da sunulmuştur.



Şekil 76. Eğitim ve öğretim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 76’da öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinde eğitim ve öğretim alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği, Asya- Pasifik’ ve Türkiye’deki merkezlerde bu alt temaya ilişkin herhangi bir faaliyet yürütülmediği görülmektedir. Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde öğretme öğrenme stratejileri, yenilikçi eğitim faaliyetleri ve yaşanan sorunlara yönelik değerlendirme ve kanıt temelli destek çalışmaları yüksek bir oranla faaliyetler arasında yer alırken Amerika’daki merkezlerde bu çalışmaların yanı sıra öğrenmeye ilişkin veriye dayalı dönüt sağlama faaliyetler görülmektedir. Eşitlik, içerme ve akademik aidiyet öğretimi konularında desteklemeye yönelik etkinlikler ve kaynaklar, her iki bölgedeki merkezlerde görülürken Amerika’da öğrenci katılımı ve öğrenci merkezli öğretiminin desteklenmesine yönelik danışma ve kaynaklar, Avrupa’da öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik destekler dikkat çekmektedir.

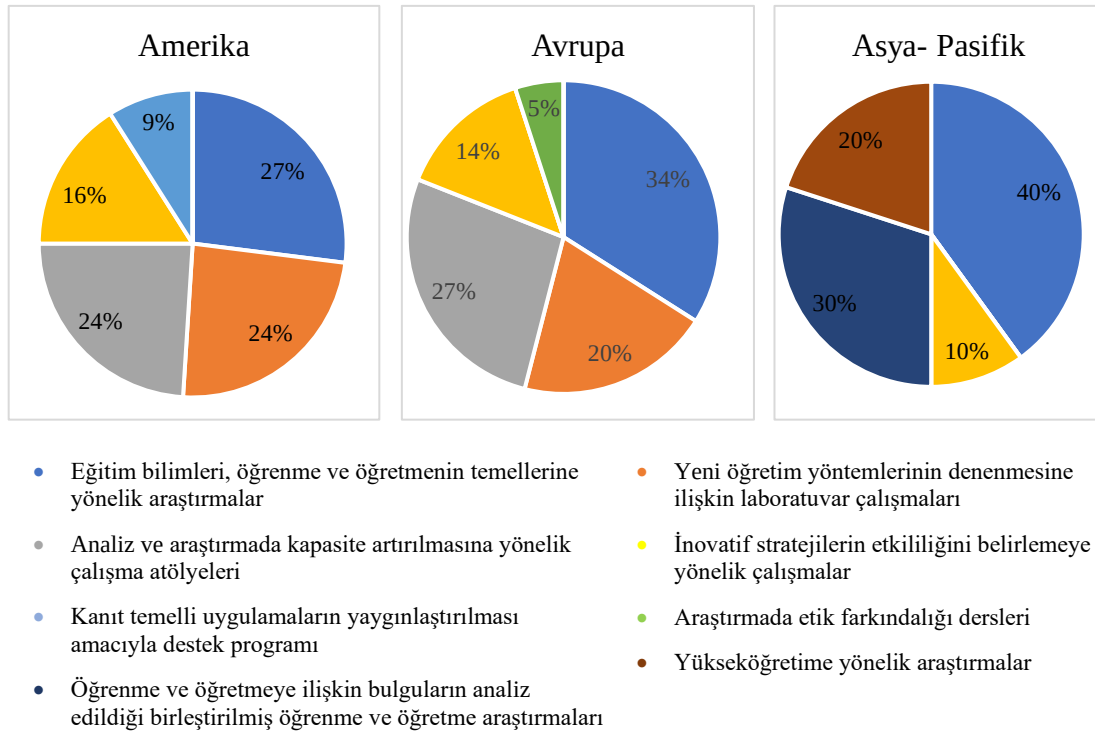
Zimmerman ve Rutz (2014), öğrenme öğretme merkezleri ile birlikte değişen kurum kültürünü işaret ederek öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesine odaklanan öğretim elemanı gelişim faaliyetlerinin, merkezlerin öğretime yeniden değer kazandırmada en güçlü araçları olduğunu belirtmiştir. Belirli bir program çerçevesinde yürütülen bu faaliyetlerin başta

öğrenci öğrenmesini geliştirmek olmak üzere kampüs genelinde öğrenme ve öğretme kültürünü de etkilediğini vurgulamışlardır.

Merkezlerde daha çok öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması ve öğretimde mükemmeliyetin sağlanmasına yönelik belirli konularda yoğunlaşmış faaliyetlere odaklanıldığını belirten Sorcinelli'nin (2014) çalışması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.3.1.5. “Araştırma” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *araştırma* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 77’de sunulmuştur.



Şekil 77. Araştırma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

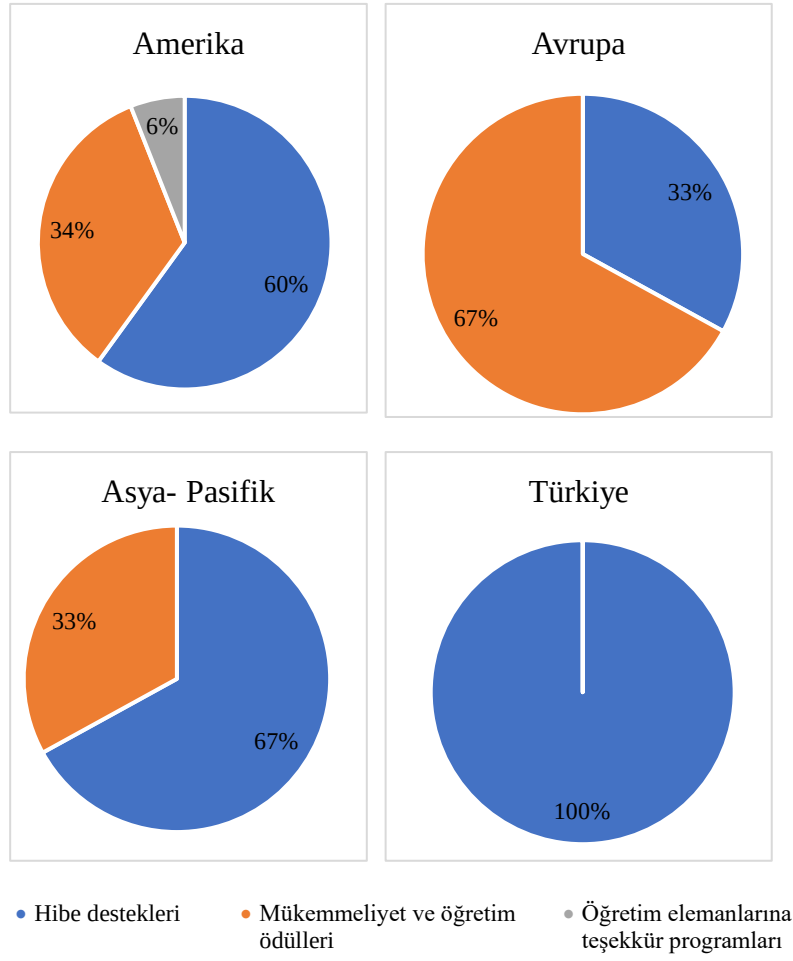
Şekil 77’de öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinde araştırma alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde en yüksek oranda ve ortak olarak saptanan faaliyetler, eğitim bilimleri, öğrenme ve öğretmenin temellerine yönelik araştırmalardır. Saptanan diğer bir ortak faaliyet, inovatif stratejilerin etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine ilişkin laboratuvar çalışmaları ile analiz ve araştırmada

kapasite artırılmasına yönelik çalışma atölyeleri, benzer sıklıkta görülmektedir. Kanıt temelli uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla destek programı sadece Amerika’da, araştırmada etik farkındalığı dersleri ise sadece Avrupa’daki merkezlerde yer almaktadır. Asya- Pasifik’teki merkezler, öğrenme ve öğretmeye ilişkin bulguların analiz edildiği birleştirilmiş öğretme öğrenme araştırmaları ve yükseköğretim araştırmaları ile diğer iki bölgedeki merkezlerden farklılaşmaktadır. Türkiye’deki merkezlerde öğretim elemanlarına yönelik araştırma alt temasında yürütülen herhangi bir faaliyet saptanmamıştır.

Grupp (2014) öğretim elamanı, öğretim alanı ve kurumsal alan gelişimini hedefleyen merkezlerin, kısıtlı zaman ve kaynaklarla çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmesini, yükseköğretimde öğrenme ve öğretmede güncel araştırma, eğilim ve yeniliklere ilişkin bilgi birikimi oluşturmaya bağlamıştır. Boyd (2014) öğrenme öğretme merkezlerinin, öğretim elemanlarını öğrenmeye farklı açılardan bakmalarını sağlayarak öğrenmenin esnekliği konusunda onları araştırmaya teşvik etmeyi amaçladığını ve buna yönelik faaliyetler yürüttüklerini ifade etmiştir.

5.3.1.6. “İyi Uygulamaları Destekleme” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *iyi uygulamaları destekleme* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 78’de sunulmuştur.



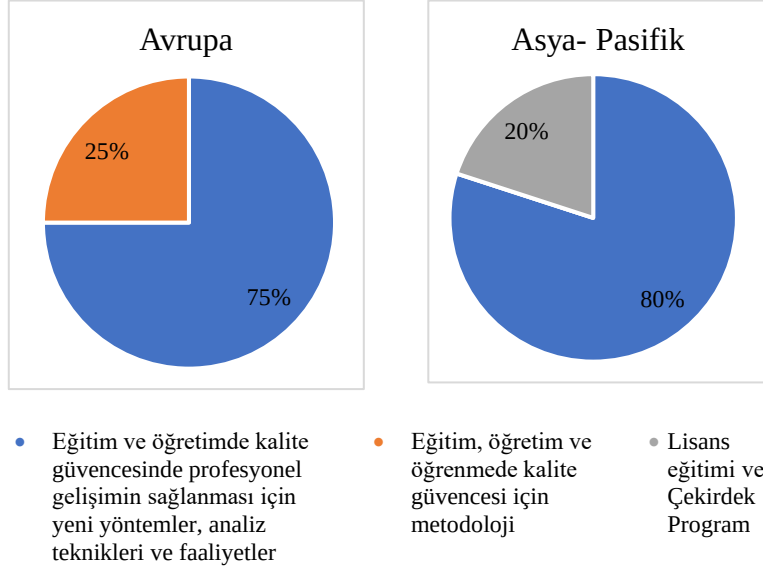
Şekil 78. İyi uygulamaları destekleme alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 78’de öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinde iyi uygulamaları destekleme alt temasında saptanan kodların bölgelere göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki bölgelerdeki merkezlerde ortak olarak saptanan hibe destekleri ile mükemmeliyet ve öğretim ödülleri ek olarak Amerika’daki merkezlerde öğretim elemanlarına teşekkür programları yürütülmektedir. Türkiye’deki merkezlerde saptanan tek faaliyet, hibe destekleridir.

Palmer vd. (2010) ve Richardson vd. (2019), farkındalık oluşturma, ödüllendirme ve öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerine yönelik faaliyetlerin merkezlerin en etkili faaliyetleri olduğunu belirtmiştir. Gosling ve Hannan (2007) eğitim öğretim mükemmeliyetini teşvik etme ve ödüllendirme girişiminin etkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, merkezlerin ödüllendirilme fırsatlarının eğitim öğretim için daha fazla finansman kaynağı olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

5.3.1.7. “Kalite Güvencesi” Alt Temasının İncelenmesi

Öğretim elemanlarına yönelik *kalite güvencesi* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 79’da sunulmuştur.



Şekil 79. Kalite güvencesi alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 79’da öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlerinde kalite güvencesi alt temasında Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde faaliyetler saptandığı görülmektedir. Her iki bölgedeki merkezlerde en fazla eğitim ve öğretimde kalite güvencesinde profesyonel gelişimin sağlanması için yeni yöntemler, analiz teknikleri ve faaliyetler görülürken, buna ek olarak Avrupa’daki merkezlerde eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite güvencesi için metodoloji, Asya- Pasifik’teki merkezlerde lisans eğitimi ve Çekirdek Program’la ilişkili faaliyetler yer almaktadır. Öğretimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretim elemanlarının kalite geliştirme süreçlerine katılım sağlaması (St. Clair, 2009; St. Clair & Hackett, 2012) süreçlerin işleyişine ve sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır.

5.3.2. “Öğrencilere Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinde saptanan *öğrencilere yönelik faaliyetler* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Öğrencilere Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği	Akademik ders destekleri	7	Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği	Akademik ders destekleri	3	Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği	Dijital öğrenme ve teknoloji destekleri	9	Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği	Akademik ders destekleri	6
	Yabancı dil iletişim desteği	5		Yabancı dil iletişim desteği	3		Yabancı dil iletişim desteği	4		Öğrenci danışmaları	4
	Öğrenci danışmaları	5		Öğrenci danışmaları	3		Akademik ders destekleri	3		Dijital öğrenme ve teknoloji destekleri	3
	Akademik beceri koçluğu	4		Dijital öğrenme ve teknoloji destekleri	3					Akademik beceri koçluğu	2
	Akademik uyum ve eğitim programları	4		Akademik uyum ve eğitim programları	1					Akademik uyum ve eğitim programları	1
	Dijital öğrenme ve teknoloji destekleri	3		Yükseköğretimde akredite edilmiş öğrenme programları	1					Yabancı dil iletişim desteği	1
	Öğretim programlarının tasarımı ve öğrenci merkezli dönüşümüne katkı sağlayan programlar	2									
Ara Toplam		30	Ara Toplam		14	Ara Toplam		16	Ara Toplam		17
İletişim ve İş Birliği	Tüm öğrencilere yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, fuar gibi etkinlikler	6	İletişim ve İş Birliği	Tüm öğrencilere yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, fuar gibi etkinlikler	7	İletişim ve İş Birliği	Tüm öğrencilere yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, fuar gibi etkinlikler	3			
	İş birlikçi öğrenme topluluğu	3		Öğrenci buluşmaları	1		Öğrenci buluşmaları	2			
	Öğrenci konuşmaları	1									
Ara Toplam		10	Ara Toplam		8	Ara Toplam		5			
Genel Toplam		40	Genel Toplam		22	Genel Toplam		21	Genel Toplam		17

Tablo 42’de öğrencilere yönelik faaliyetlerin *akademik ve kişisel gelişim desteği* ile *iletişim ve iş birliği* olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin iki alt tema ile ilişkili faaliyetleri bulunurken Türkiye’deki merkezlerin öğrencilere yönelik tek faaliyet alanı akademik ve kişisel gelişim desteğidir.

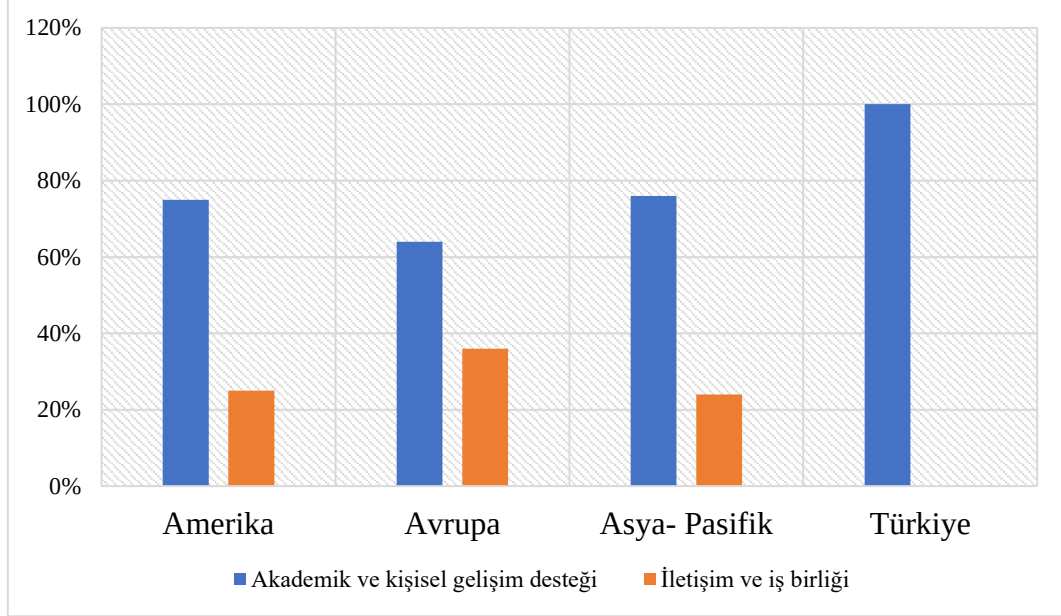
Öğretimde mükemmeliyet, öğrencileri karmaşık durumları yönetmek, fırsatları tanımlamak ve gerçeğe dönüştürmek için entelektüel merakı kullanmak ve içinde bulunulan çağın yerel, ulusal ve küresel sorunlarına etkili ve etik çözümler arayan vizyoner liderler olmak için hazırlamaktır (Güney Kaliforniya Üniversitesi Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi, 2020). Öğretim mükemmeliyetinin bu tanımından hareketle öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına karşılayan bireyler olarak yetiştirmede öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik faaliyetleri önem kazanmaktadır.

Tassoni (2019) öğrencilerin öğretim ve program geliştirme/ değerlendirme süreçlerine katılımının desteklenmesi, takip edilmesi ve değerlendirilmesinin öğrenci gelişiminde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının bu konularda farkındalıkları ve becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme öğretme merkezlerinin önemli bir rolü olduğunu ifade eden Tassoni (2019), bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Samford Üniversitesi (2017), stratejik planında ilk kritik alanın öğrenci başarısı olduğundan yola çıkılarak öğrenme ve öğretme için etkili ortamlar yaratılması, geleneksel öğrenmenin geliştirilmesi ve dönüştürülmesi için öğrencilere yönelik farklı deneyimlerin tasarlanması, akademik destek sağlanması ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini, tüm bu ihtiyaçların karşılanması için bir öğrenme öğretme merkezinin kurulmasının yararlı olacağını belirtmiştir.

Marbach-Ad vd. (2012) tarafından tasarlanan öğrenme öğretme merkezinin öğretim felsefesine ilişkin görüşler ağırlıklı olarak eleştirel düşünme ve öğrenci merkezlilik üzerinde yoğunlaşırken öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve bilginin güvenilirliğinin değerlendirilmesi en çok tekrarlanan eğitimsel amaçlar arasında yer almıştır. Tasarı, merkezlerin öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasına yönelik faaliyetler düzenlemelidir.

Öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik faaliyetlerindeki akademik ve kişisel gelişim desteği ile iletişim ve iş birliği alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 80’de sunulmuştur.

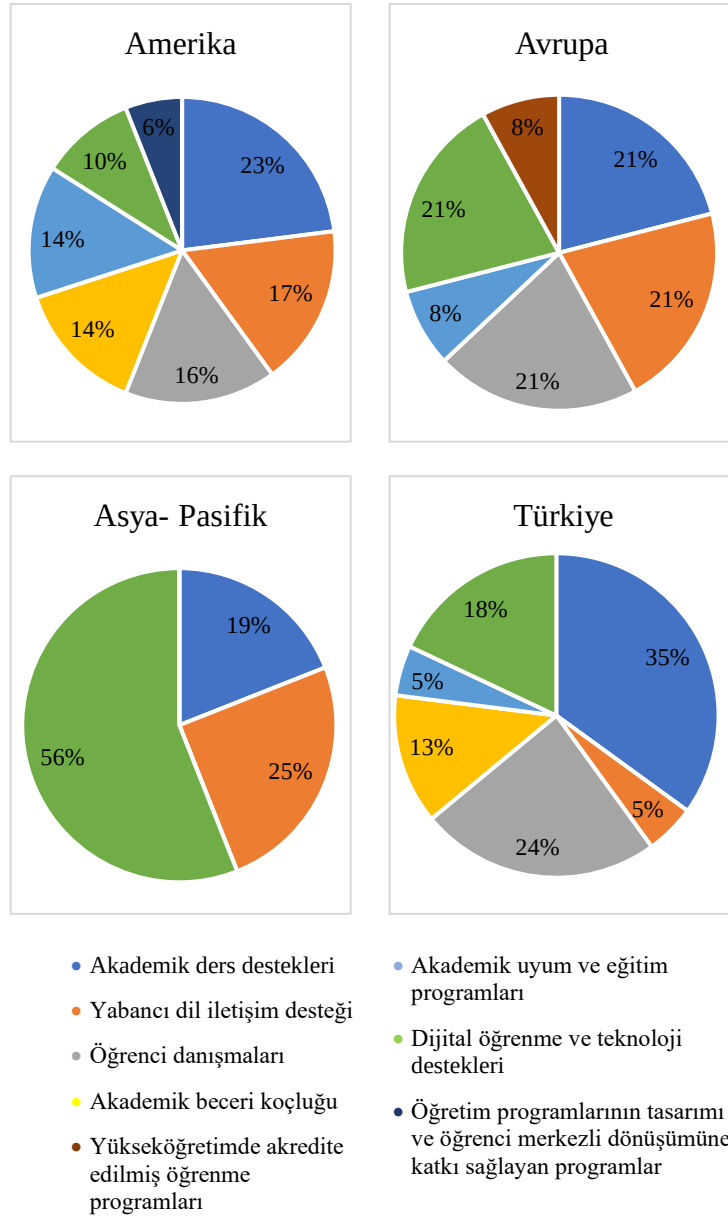


Şekil 80. Öğrencilere yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 80’de Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik faaliyetlerinde akademik ve kişisel gelişim desteği ile iletişim ve iş birliği faaliyetlerine benzer oranlarda yer verdikleri görülmektedir. Tüm merkezlerde akademik ve kişisel gelişim destekleri ön plana çıkarken iletişim ve iş birliğine yönelik faaliyetler ikinci sıradadır. Türkiye’deki merkezlerde iletişim ve iş birliğine yönelik faaliyet saptanmamıştır.

5.3.2.1. “Akademik ve Kişisel Gelişim Desteği” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *akademik ve kişisel gelişim desteği* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 81’de sunulmuştur.



Şekil 81. Akademik ve kişisel gelişim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 81’de öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik faaliyetlerinde akademik ve kişisel gelişim alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki bölgelerdeki merkezlerde yüksek oranlarda ve ortak olarak saptanan faaliyetler akademik ders destekleri, yabancı dilde iletişim desteği ile dijital öğrenme ve teknoloji destekleridir. Dijital öğrenme ve teknoloji desteklerinin Asya- Pasifik’teki merkezlerde faaliyetlerin yarısından fazlasını oluşturması dikkat çekicidir. Öğrenci danışmaları ile akademik uyum ve eğitim programları Amerika, Avrupa ve Türkiye’deki merkezlerde yer verilen ortak faaliyetlerdir. Diğer bölgelerden

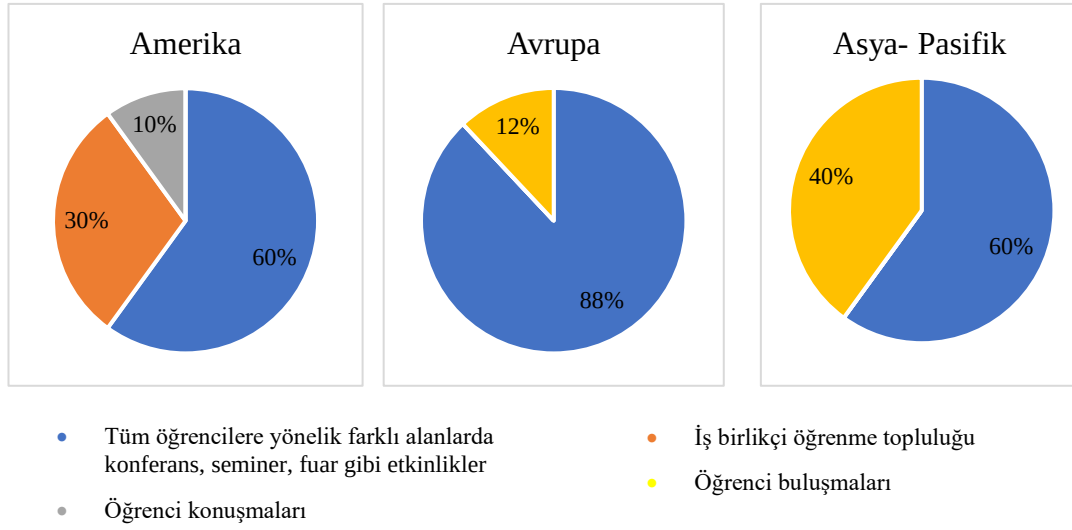
farklı olarak Amerika’da akademik beceri koçluğu ile öğretim programlarının tasarımı ve öğrenci merkezli dönüşümüne katkı sağlayan programlar, Avrupa’da yükseköğretimde akredite edilmiş öğrenme programları yürütülmektedir.

Öğrencileri motive etme, derin öğrenmeyi destekleme ve öğrencileri gelecekteki akademik/mesleki başarıları için hazırlamada dinleme, okuma, ezberleme gibi öğretmen merkezli yaklaşımlar yerini uzun zamandır konuyu içselleştirme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır (Arum & Roksa, 2010; Derting & Ebert-May, 2011; Franklin vd., 2014; Marbach-Ad vd., 2016). Bu durum, öğretim elemanlarının yanı sıra öğrencilerin de değişime uyum sağlaması için desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme öğretme merkezleri, öğrencilere yönelik faaliyetleri ile bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlamaktadır. Akran destekli öğrenme ve akran desteği, eğitim ortamlarında son zamanlarda önem kazanan kavramlardır. Akademik bilgi ve becerilerin gelişmesinin yanı sıra öğrencilere kişisel gelişimlerini sağlama fırsatı sunan akran destekli öğrenme uygulamaları, Türkiye’de İzmir Ekonomi Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi ile Sabancı Üniversitesi Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi tarafından desteklenmektedir (Boz Yaman, Yalçınkaya, Kıncı & Gündüz, 2016). Bu merkezlere ek olarak araştırma kapsamında yer alan Türkiye’deki diğer merkezlerde de akran destekli öğrenme uygulamaları yürütülmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme paradigması öğrenmenin geliştirilmesi, tasarlanması ve aktarılmasında öğrenen, öğrenen ve öğrenme materyali arasında daha demokratik ve karşılıklı bir ilişki oluşturmaya yönelik disiplin temelli eğitim araştırmaları ve öğrenme analitiği gibi birçok yöntemi kapsayan bir olgudur (Baker vd., 2017; Wright vd., 2018). Öğrenme öğretme merkezleri, öğretim elemanlarının yanı sıra öğrencileri desteklemek ve kurumsal girişimleri ilerletmek için farklı disiplinleri, kaynakları ve eğitim bileşenlerini bir araya getirmede bir istasyon görevi görmektedir.

5.3.2.2. “İletişim ve İş Birliği” Alt Temasının İncelenmesi

Öğrencilere yönelik *iletişim ve iş birliği* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 82’de sunulmuştur.



Şekil 82. İletişim ve iş birliği alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 82’de öğrenme öğretme merkezlerinin öğrencilere yönelik faaliyetlerinde iletişim ve iş birliği alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının Avrupa ve Asya-Pasifik’teki merkezlerde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya-Pasifik’teki merkezlerde en çok yer verilen ve ortak tek faaliyet, tüm öğrencilere yönelik farklı alanlarda konferans, seminer, fuar gibi etkinliklerdir. Türkiye’deki merkezlerde bu alt temaya ilişkin faaliyet saptanmamıştır.

Boye vd. (2011), öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinin dolaylı yararlanıcıları olan öğrencilerin, merkezlerin işleyiş ve faaliyetlerine katılımının merkezin başarısında önemli bir payı olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim süreçlerine ilişkin konularda iletişime geçmesi ve fikirlerini paylaşması için merkezler tarafından oluşturulan platformlar, öğrencilerin konuşmacı, dinleyici, panelist ve paydaş rollerinde olduğu faaliyetler ile öğrencinin akademik gelişimine yardımcı programlar, öğretim elemanları kadar öğrencilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında incelenen merkezlerde bu tür faaliyetlerin yürütüldüğüne ilişkin bulgular, Boye vd. (2011) tarafından ileri sürülen görüşleri desteklemektedir.

5.3.3. “Sosyal Ortaklara Yönelik Faaliyetler” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerinde saptanan *sosyal ortaklara yönelik faaliyetler* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

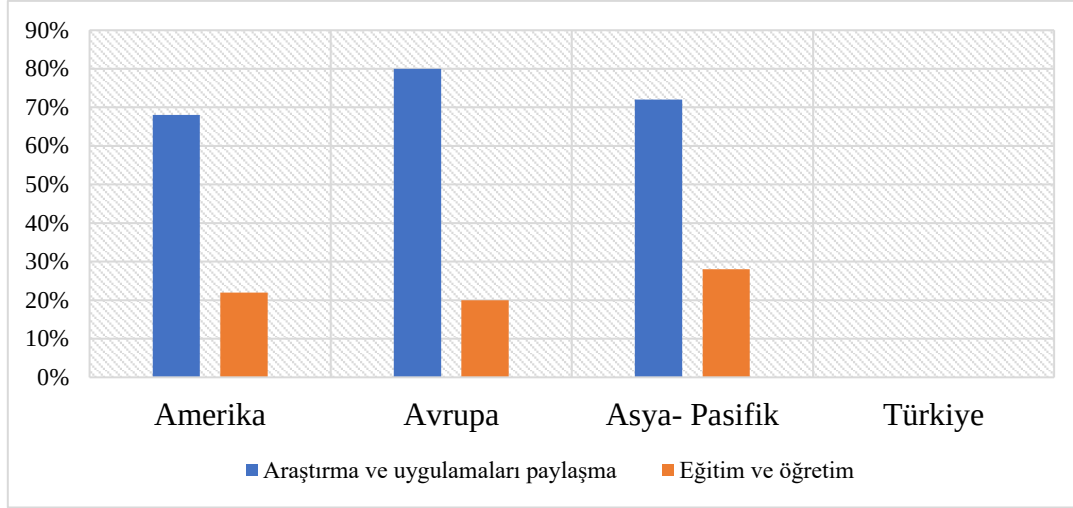
Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Sosyal Ortaklara Yönelik Faaliyetler” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Araştırma ve Uygulamaları Paylaşma	İnovatif eğitim içeriklerinin üniversite sınırları dışında yaygınlaştırılması için konferans, seminer ve fuar gibi etkinlikler ve akademik yayınlar	13	Araştırma ve Uygulamaları Paylaşma	Eğitim araştırmaları sonuçlarının yaygınlaştırılması için konferans, seminer ve fuar gibi etkinlikler ve akademik yayınlar	7	Araştırma ve Uygulamaları Paylaşma	Eğitim araştırmaları sonuçlarının yaygınlaştırılması için konferans, seminer ve fuar gibi etkinlikler ve akademik yayınlar	6
	Kamuya yönelik eğitim faaliyetleri ve araştırmalar hakkında bilgilendirmeler	2		Uluslararası yükseköğretim ağı	1		Dünyada yükseköğretimin desteklenmesine yönelik faaliyetler	4
							Yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasına yönelik etkinlikler	3
Ara Toplam		15	Ara Toplam		8	Ara Toplam		13
Eğitim ve Öğretim	Çevrimiçi dersler ve kurslar	5	Eğitim ve Öğretim	Çevrimiçi dersler ve kurslar	2	Eğitim ve Öğretim	Çevrimiçi dersler ve kurslar	5
	Alt akademik öğretim kademelerine sağlanan erişim destekleri	2						
	Ara Toplam	7		Ara Toplam	2		Ara Toplam	5
Genel Toplam		22	Genel Toplam		10	Genel Toplam		18

Tablo 43’te sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerin *araştırma ve uygulamaları paylaşma* ile *eğitim ve öğretim* olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinin iki alt tema ile ilişkili faaliyetleri bulunmaktadır. Türkiye’deki merkezlerde sosyal ortaklara yönelik faaliyetler saptanmamıştır.

Yükseköğretimdeki küreselleşme, öğrenci sayısındaki artış, disiplinlerarası çalışma, artan araştırma maliyetleri, sanayi ile iş birliği ve girişimciliğin önem kazanması, öğrenci hareketliliği karşısında artan kurumlar arası rekabet gibi etkenler doğrultusunda Wissema (2009) üçüncü kuşak üniversite, Etzkowitz (2004) girişimci üniversite kavramlarını ortaya atmıştır. Dış araştırma fonları ve finansman kaynakları bulmak için rekabete giren ve girişim anlayışıyla işletilen bir kurum olarak girişimci üniversitede, devlet-sanayi ve üniversite arasında güçlü bir bağ kurulmak zorundadır. Bu bağ, üniversitenin toplum ve sanayinin talep ettiği iş gücünü yetiştirmesi ve araştırmaları yürütmesi için de gereklidir. Lukovics ve Zuti (2013) dördüncü kuşak üniversitelere ilişkin araştırmada üniversitenin üçüncü misyon olarak adlandırdıkları boyutu üzerinde durmuştur. Üçüncü boyut; bilgi ve teknoloji transferi, ulusal/ uluslararası bağlantılar, yerel ekonomiyi destekleyecek hizmetler gibi öğeleri kapsamaktadır. Carayannis ve Campbell (2009) Etzkowitz’in üçlü helezon sistemindeki inovasyon sürecine toplum ve medyayı dahil ederek dörtlü helezon sistemini geliştirmiştir. Dörtlü helezon sistemde toplum ve medya, üniversite- kamu- özel sektör bileşenlerini çevreleyen dördüncü faktördür. Dörtlü helezon modeline çevrenin de eklenmesiyle beşli helezon model ortaya çıkmıştır (Carayannis & Campbell, 2010; 2012). Dörtlü ve beşli modellere eklenen toplum ve medya ile çevre, ek sarmallar yerine üç temel aktör üniversite-kamu- özel sektörü çevreleyen aktörler olarak konumlandırılmıştır (Carayannis & Campbell, 2013). Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, merkezlerin üçüncü/ dördüncü kuşak, girişimci veya inovasyon ekosisteminde üniversite olmanın gerektirdiği ilişkiler ve ağların kurulmasında, toplum ve sanayinin beklentilerinin karşılanmasında etkin bir role sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerindeki araştırma ve uygulamaları paylaşma ile eğitim ve öğretim alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 83’te sunulmuştur.

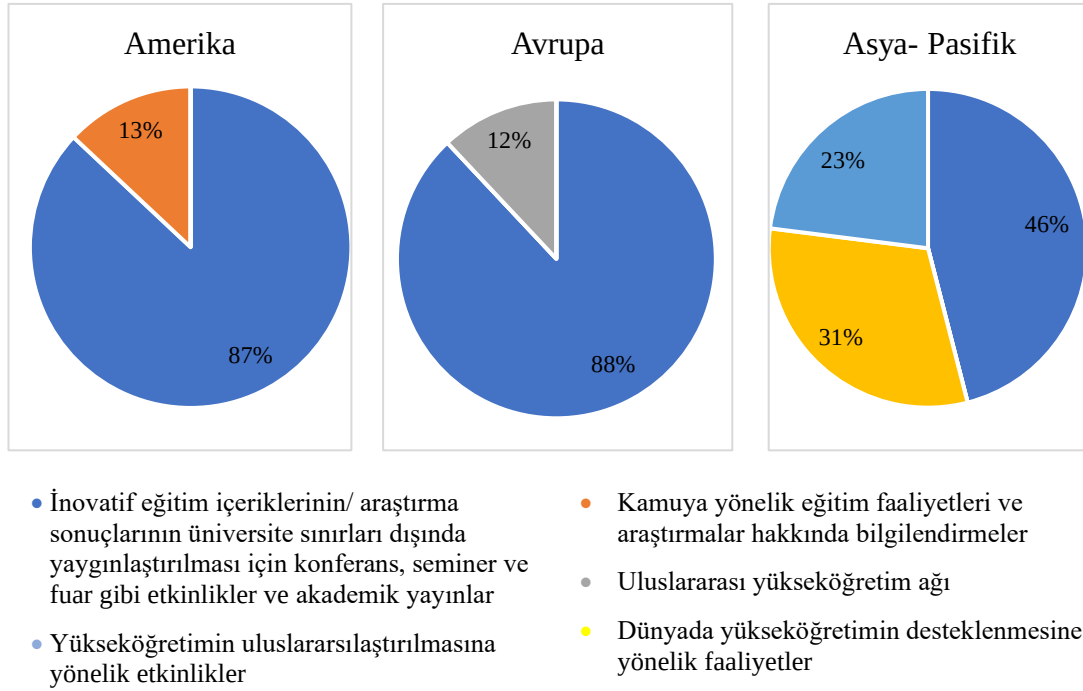


Şekil 83. Sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerdeki alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 83’te Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerinde araştırma ve uygulamaları paylaşma ile eğitim ve öğretim faaliyetlerine benzer oranlarda yer verdikleri görülmektedir. Tüm merkezlerde araştırma ve uygulamaları paylaşma ön plana çıkarken eğitim ve öğretime yönelik faaliyetler ikinci sıradadır.

5.3.3.1. “Araştırma ve İyi Uygulamaları Paylaşma” Alt Temasının İncelenmesi

Sosyal ortaklara yönelik *araştırma ve iyi uygulamaları paylaşma* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 84’te sunulmuştur.

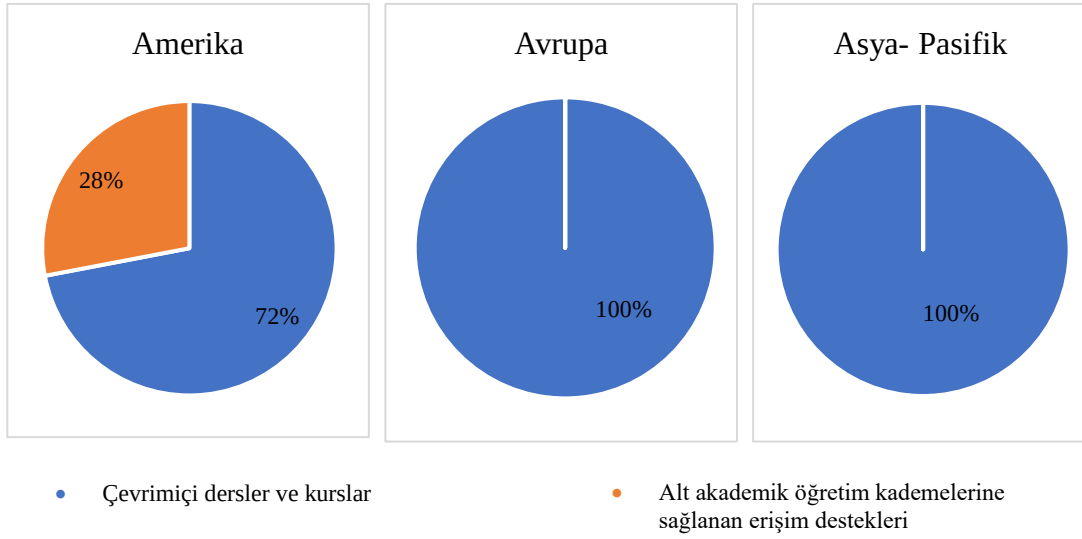


Şekil 84. Araştırma ve iyi uygulamaları paylaşma alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 84’te öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerinde araştırma ve iyi uygulamaları paylaşma alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının araştırma kapsamındaki bölgelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Üç bölgede ortak olarak saptanan tek faaliyet, inovatif eğitim içeriklerinin/ araştırma sonuçlarının üniversite sınırları dışında yaygınlaştırılması için konferans, seminer ve fuar gibi etkinlikler ve akademik yayınlardır. Buna ek olarak Amerika’daki merkezlerde kamuya yönelik eğitim faaliyetleri ve araştırmalar hakkında bilgilendirmeler, Avrupa’daki merkezlerde uluslararası yükseköğretim ağı, Asya- Pasifik’teki merkezlerde dünyada yükseköğretimin desteklenmesine yönelik faaliyetler ve yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Asya- Pasifik’teki merkezlerin uluslararasılaşmaya yönelik faaliyetleri, bölgedeki üniversitelerin Amerika ve Avrupa’dan öğrencilerin ilgisini çekme, bilinen üniversitelerin bölgede kampüs kurmalarını teşvik etme politikalarına hizmet eder niteliktedir.

5.3.3.2. “Eğitim ve Öğretim” Alt Temasının İncelenmesi

Sosyal ortaklara yönelik *eğitim ve öğretim* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 85’te sunulmuştur.



Şekil 85. Eğitim ve öğretim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 85’te öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik faaliyetlerinde eğitim ve öğretim alt temasında saptanan kodlar ve bu kodların oranlarının araştırma kapsamındaki bölgelerde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Üç bölgede en ön plandaki ve ortak faaliyet çevrimiçi dersler ve kurslar olarak saptanmıştır. Amerika’daki merkezlerde buna ek olarak alt akademik öğretim kademelerine erişim destekleri sağlanmaktadır. Bu destekler, yükseköğretim kurumuyla ilişkili üniversite öncesi eğitim kurumlarına sağlanan öğretmen mesleki gelişim ve staj programları ile materyal desteklerini kapsamaktadır.

Evins (2010), Miami Üniversitesi’nde öğrenme öğretme merkezi tarafından öğretim elemanları, araştırma görevlileri ve üniversite yöneticilerinin hizmetine sunulan kaynakların internet üzerinden görüntü ve ses dosyaları olarak üniversite dışındaki yararlanıcılara dağıtılmasını sağlayan teknolojileri incelemiştir. İhtiyaca yönelik mobil gelişim fırsatları olarak sunulan internet yayınları ile merkezin daha önce ulaşamadığı kadar geniş ve farklı kitlelere ulaştığını belirten araştırmacı, merkezin internet yayını yapma kararının arka planı, yayın içeriği üretme ve değerlendirme yöntemleri ile internet yayınlarının gelecekte merkezin amaçlarına hizmet edeceğine yönelik bulguları ortaya koymuştur. Evins’in (2010) bulguları, araştırma kapsamında öğrenme öğretme merkezlerinin sosyal ortaklara yönelik amaçları ve faaliyetlerine ilişkin bulgular ile uyumludur.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin verilerin analizi sonucunda *tam zamanlı olmayan* ve *tam zamanlı personel* temaları oluşturulmuştur. Temalar doğrultusunda araştırma kapsamındaki bölgelere ait bulgular, Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44

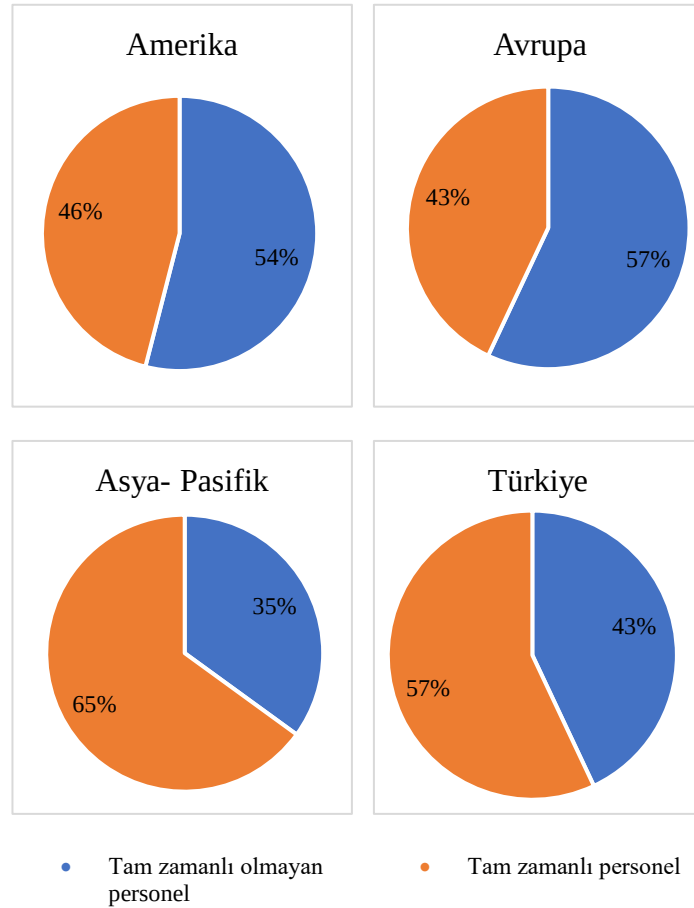
Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin Personelinin Analizi

	AMERİKA		AVRUPA		ASYA- PASİFİK		TÜRKİYE	
	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema
	Tam Zamanlı Olmayan	Gönüllü çalışanlar Yarı zamanlı Danışma kurulu	Tam Zamanlı Olmayan	Gönüllü çalışanlar Yarı zamanlı Danışma kurulu	Tam Zamanlı Olmayan	Gönüllü çalışanlar Yarı zamanlı	Tam Zamanlı Olmayan	Danışma kurulu
PERSONEL	Tam Zamanlı	Uzman Teknik Yönetim	Tam Zamanlı	Uzman Teknik Yönetim	Tam Zamanlı	Uzman Yönetim Teknik	Tam Zamanlı	Uzman Yönetim

Tablo 44’te araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin personelinin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki merkezlerde, personele ilişkin temaların benzerlik gösterdiği ve oluşturulan iki tema altında personel görevlendirildiği saptanmıştır. Araştırmanın merkezlerin personel boyutuna ilişkin verilerin analiz edildiği bu alt amacına yönelik bulgulara, Türkiye’deki merkezlerde görevlendirilen personel sayısı ve uzmanlık alanı çeşitliliğinin azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, yönetim alanındaki ve uzman personelin istihdam durumuna, diğer bir deyişle tam zamanlı olup olmadığı durumuna ilişkin bilgilere araştırma kapsamındaki diğer üç bölgedeki merkezlerde olduğu gibi açık bir şekilde yer verilmemiştir. Araştırmada Türkiye’deki merkezlerde yönetim alanındaki ve uzman personel, tam zamanlı personel olarak nitelendirilmiştir. Belirsizlik durumu, Türkiye’deki merkezlerde az sayıda da olsa

görevlendirilen personelin görev alanı ve görev tanımlarında da görülmektedir. Personelin görev alanı ve görev tanımları belirlenmemiştir.

Öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin temaların bölgelere göre dağılımı, Şekil 86’da sunulmuştur.



Şekil 86. Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin temaların dağılımı

Şekil 86’da görüldüğü gibi öğrenme öğretme merkezlerinin personelindeki temaların oranları araştırma kapsamındaki bölgelere göre farklılık göstermektedir. Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde tam zamanlı olmayan personel oranı tam zamanlı personele göre yüksek iken, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki merkezlerde tam zamanlı personel oranı daha yüksektir.

Örgüt yönetiminde zayıflıklar yerine güçlü yönler odaklanarak olumlu bir ortam yaratmak, karşılıklı destekleyici ilişkiler kurmak ve görevli personele anlam ve amaçlar sağlamak önemlidir (Atlantic International University, 2020). Cook’a (2011) göre merkezde çalışacak personelin seçilmesi ve işe alınması yönetim tarafından yapılan en önemli işlerden biridir ve

merkezin saygınlığı çalışanlarının kalitesine bağlıdır. Büyük çaplı üniversitelerde merkezin profesyonel çalışanlarının olabildiğince farklı disiplinlerden olması, merkezin etkililiğini artırmaktadır. Öğretim geçmişi olan adaylar, işe alımda önceliklidir. Öğrenme öğretme merkezlerindeki iş yükünün iş matrisleri oluşturularak personelin uzmanlık ve disiplinine göre dağıtım yapılması, merkez faaliyetlerinin aksamadan etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Cook, 2011). Araştırma kapsamındaki merkezlerde farklı çalışma türlerinde personel görevlendirilmesi, iş yükü paylaşımı yapıldığının göstergesidir.

Tassoni (2016), kurumsal olarak farklılık göstermekle birlikte merkezlerde yaygın olarak yürütülen faaliyetleri çalışma atölyeleri, ders gözlemleri ve değerlendirmeleri, ihtiyaç analizi, danışmalar, öğretim ödülleri ve benzerleri olarak sıralamış, merkez personelinin zaman zaman yaptıkları işlere yabancılaşsalar da merkezlerin her zaman için eğitim ve öğretime ilişkin konuların derinlemesine tartışılmasına, yeniliklerin keşfedilmesine ve bu yeniliklerin eğitim öğretim etkinliklerine yansıtılmasına fırsat sağlayan ortamlar olduğunu ifade etmiştir. Bu ortamların yaratılmasında, alanlarında görevlendirilmiş öğrenme öğretme merkezleri personelinin rolü önemlidir.

5.4.1. “Tam Zamanlı Olmayan Personel” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin *tam zamanlı olmayan personel* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

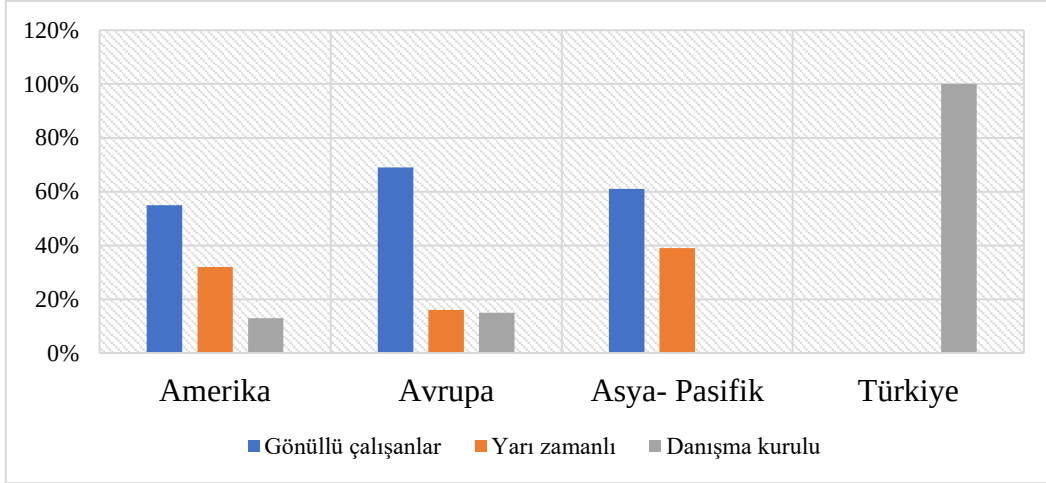
Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Tam Zamanlı Olmayan Personel” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Gönüllü Çalışanlar	Öğrenci destekçiler	100	Gönüllü Çalışanlar	Öğrenci fakülte koordinatörleri	48	Gönüllü Çalışanlar	Öğretim elemanı destekçiler	25	Danışma kurulu	Atanmış öğretim elemanları	17
	Öğretim elemanı destekçiler	64		Öğretim elemanı destekçiler	35		Danışmanlar	8			
	Mezun destekçiler	48		Danışmanlar	10						
	Ara Toplam	212		Ara Toplam	93		Ara Toplam	33		Ara Toplam	17
Yarı Zamanlı	Mezun ve doktora sonrası öğretim uzmanları	46	Danışma Kurulu	Öğrenci	12	Yarı Zamanlı	Öğretim görevlisi uzmanlar	14			
	Koordinatör asistanı	35		Atanmış öğretim elemanları	10		Yönetim danışmanı	4			
	Akran öğretim desteği ve danışma sağlayan mezun öğrenci	17					Ofis asistanı/ sekreter	3			
	Yönetim asistanı	12									
	Öğretim görevlisi uzmanlar	9									
	Ofis asistanı	3									
	Yönetim danışmanı	1									
	Ara Toplam	123		Ara Toplam	22		Ara Toplam	21			
Danışma Kurulu	Atanmış öğretim elemanları	45	Yarı Zamanlı	Öğretim görevlisi uzmanlar	11						
	Mezun temsilcileri	10		Yönetim danışmanı	4						
				Ofis asistanı/ sekreter	3						
				Öğrenci asistan	2						
	Ara Toplam	55		Ara Toplam	20						
	Genel Toplam	390		Genel Toplam	135		Genel Toplam	54		Genel Toplam	17

Tablo 45’te öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı olmayan personel olarak *gönüllü çalışanlar*, *yarı zamanlı* ve *danışma kurulu* görevlendirildiği görülmektedir. Gönüllü ve yarı zamanlı çalışanlar Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde görevlendirilirken, bunlara ek olarak Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde danışma kurulu oluşturulduğu saptanmıştır. Türkiye’deki merkezlerde tam zamanlı olmayan personel olarak sadece danışma kurulunun görevlendirildiği görülmektedir. Bu bulgu, İşeri (2019) tarafından merkezlerde işleyişe yönelik öneri sunma görevi ile danışma kurullarının oluşturulduğu bulgusuyla desteklenmektedir. Türkiye’deki merkezlerde gönüllü personel olmaması, merkezlerin üniversitelerin diğer fakülte/ bölüm ve birimlerinde temsil edilmediğinin, yarı zamanlı personel olmaması da farklı faaliyetlere yönelik kısa zamanlı alanında uzman personel görevlendirilmesine ihtiyaç duyulmadığının göstergesidir. Bu bulgular, araştırmanın üçüncü alt amacında Türkiye’deki merkezlerde yürütülen faaliyetlerin sayısı, türü ve hedef kitlesinin az olduğu bulgusu ile desteklenmektedir.

Donnel vd. (2018), öğrenme öğretme merkezi personeline yönelik profesyonel ağları ve ilişkilerini şekillendirme ve yeni bağlantılar için yönelimler belirlemenin önemini vurgulayarak kurulacak yeni bağlantıların merkez personelinin eğitimsel gelişime yaklaşımını geliştireceği ve kampüsteki diğer birimlerle güçlü bağlantılar sayesinde merkezin etkilerinin genişleyeceğini ileri sürmüştür. Öğrenme öğretme merkezlerinde görevlendirilen tam zamanlı olmayan çalışanlar, merkezlerin üniversitenin farklı birimleri ve bölümlerindeki temsilcileri olarak görev yaparak merkezin bilinirliğini artırmakla birlikte merkezin farklı birimler ve bölümlerle olan koordinasyonunu sağlamaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin tam zamanlı olmayan personeline ilişkin gönüllü çalışanlar, yarı zamanlı ve danışma kurulu alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 87’de sunulmuştur.

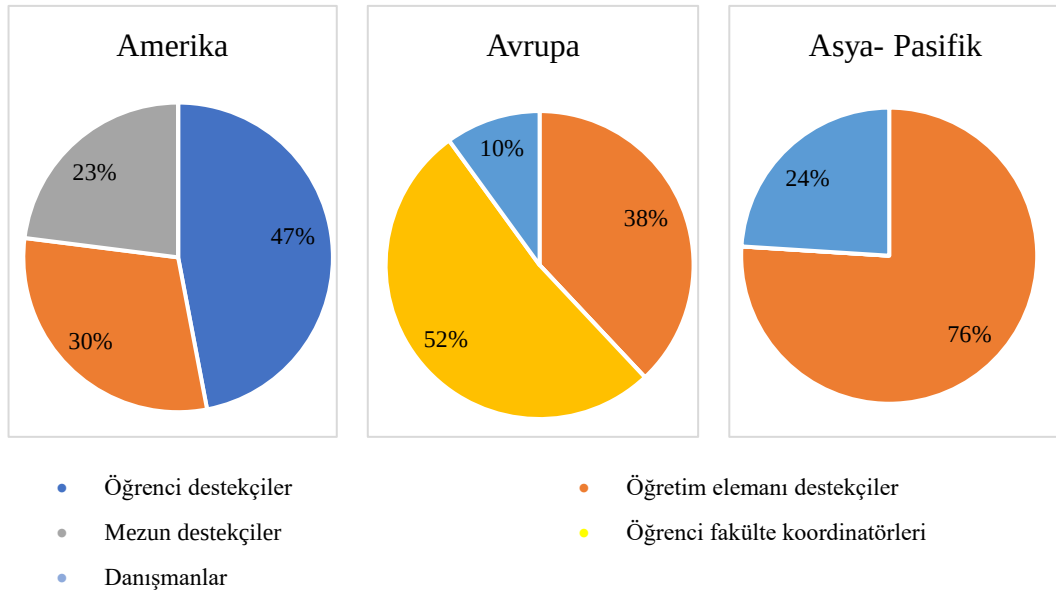


Şekil 87. Tam zamanlı olmayan personele ilişkin alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 87’de Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı olmayan gönüllü ve yarı zamanlı çalışanlar benzer oranlarda görevlendirilmiştir. Asya- Pasifik’teki merkezlerden farklı olarak Amerika ve Avrupa ve Türkiye’deki merkezlerde danışma kurulu oluşturulduğu görülmektedir. Danışma kurulu, üniversitenin farklı fakültelerinde görevli belirli sayıdaki öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Danışma kurulu, yıl içinde belirli aralıklarla toplanarak merkezin çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik tavsiye niteliğinde kararlar almaktadır.

5.4.1.1. “Gönüllü Çalışanlar” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı olmayan personel içinde *gönüllü çalışanlar* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 88’de sunulmuştur.



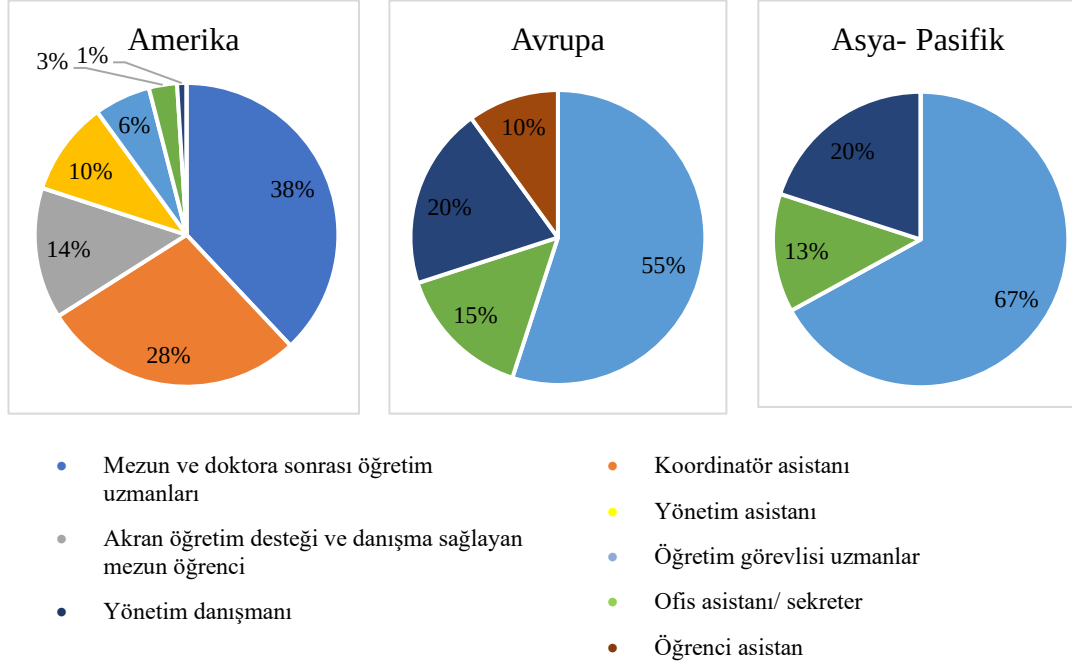
Şekil 88. Gönüllü çalışanlar alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 88'e göre öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı olmayan personel olarak görevlendirilen gönüllü çalışanlar, bölgelere göre farklılık göstermektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde öğretim elemanı destekçilerin çok sayıda ve ortak olarak görevlendirildiği görülmektedir. Öğretim elemanı destekçilere ek olarak Amerika'daki merkezlerde öğrenci ve mezun destekçiler saptanmıştır. Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde danışman görevlendirilmesi dikkat çekicidir. Türkiye'deki merkezlerde gönüllü çalışan saptanmamıştır.

Sweet vd. (2017b), kısıtlı personel istihdamının getirdiği sorunları aşmak için öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine öğretim elemanlarının lider rolüyle katılımını sağlamanın gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının lider sorumluluğuyla katılıma davet edildikleri ve çevrimiçi olarak düzenlenen programlar aracılığıyla öğretim üyelerinin iyi uygulama deneyimlerini diğer iş arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlamanın, öğrenme öğretme merkezinin tanınırlık ve faaliyet katılım oranlarını artırdığı görülmüştür. Sweet vd. (2017b) tarafından ortaya konulan bulgu, araştırma kapsamında merkezlerde programları destekleyen çok sayıda öğretim elemanı görevlendirilmiş olmasını gerekçelendirmektedir. Öğrenci ve mezunlar da öğretim elemanları gibi merkezlerin faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve etki alanının genişletilmesinde önemli bir role sahiptir.

5.4.1.2. “Yarı Zamanlı Personel” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı olmayan personel içinde *yarı zamanlı* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 89’da sunulmuştur.



Şekil 89. Yarı zamanlı personel alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

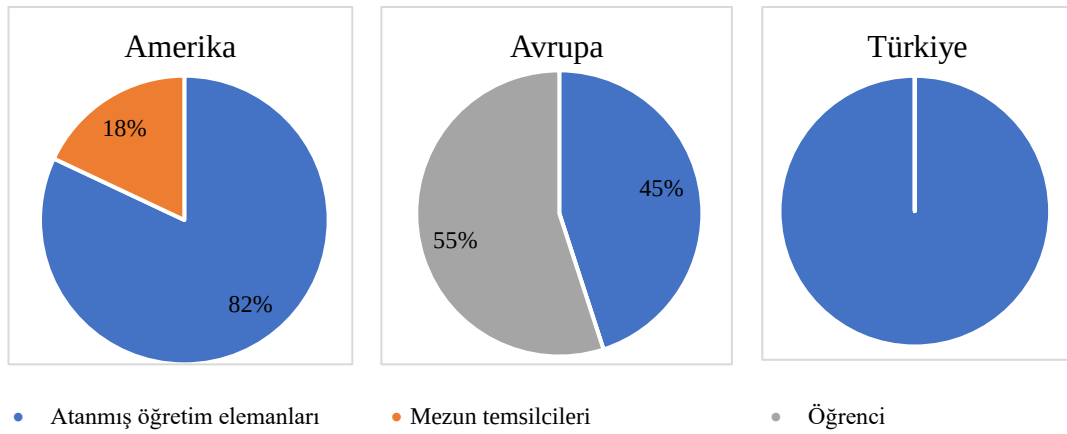
Şekil 89’a göre öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı olmayan personel olarak görevlendirilen yarı zamanlı personel, bölgelere göre farklılık göstermektedir. Amerika’daki merkezlerde görevlendirilen yarı zamanlı personelde çeşitlilik dikkat çekicidir. Mezun ve doktora sonrası öğretim uzmanları ile koordinatör asistanlar başta olmak üzere akran öğretim desteği ve danışma sağlayan mezun öğrenciler, yönetim asistanları, öğretim görevlisi uzmanlar, ofis asistanları ile yönetim danışmanlarının Amerika’daki merkezlerde yarı zamanlı olarak görevlendirildiği saptanmıştır. Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde görevlendirilen yarı zamanlı personel benzerlik göstermektedir. Öğretim görevlisi uzmanlar başta olmak üzere ofis asistanı/ sekreterler ve yönetim danışmanları iki bölgedeki merkezlerde yarı zamanlı olarak görevlendirilmiştir. Bunlardan farklı olarak Avrupa’daki merkezlerde öğrenci asistanlar görevlendirildiği saptanmıştır. Türkiye’deki merkezlerde yarı zamanlı personel saptanmamıştır.

Yarı zamanlı personel görevlendirilmesi, merkezlerin tam zamanlı personelinin kısıtlı olduğu durumlarda ya da belirli süreli faaliyetlerde ihtiyaç duyulan uzmanların geçici süreli olarak istihdam edilmesinde iyi bir yöntemdir (Cook, 2011). Yarı zamanlı personelde

görülen bu çeşitlilik, merkezlerin faaliyetlerin yürütülmesinde görev dağılımına ve her faaliyette alan uzmanları ile çalışmaya üst düzeyde özen gösterdiğine işaret etmektedir.

5.4.1.3. “Danışma Kurulu” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı olmayan personel içinde *danışma kurulu* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 90’da sunulmuştur.



Şekil 90. Danışma kurulu alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 90’da Amerika ve Avrupa’daki öğrenme öğretme merkezlerinde saptanan danışma kurulunun atanmış öğretim elemanları, öğrenciler ve mezun temsilcilerden oluştuğu görülmektedir. Amerika’daki merkezler danışma kurullarında çoğunlukla atanmış öğretim elemanlarının yanı sıra mezun temsilciler görevlendirilmiştir. Avrupa’daki merkezlerdeki danışma kurullarında öğrencilerin sayısı atanmış öğretim elemanlarından daha fazladır. Türkiye’de Başkent Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi’nde bulunan merkezlerde, farklı bölümlerden öğretim elemanlarının görevlendirildiği danışma kurulları saptanmıştır.

Danışma kurulu, merkezlerin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik merkez yönetimine politika ve faaliyet önerilerinde bulunur. Farklı bölümlerde görevli öğretim elemanlarından oluşan kurul üyeleri, merkez ile üniversitenin diğer birim ve bölümleri arasındaki bağın sürdürülmesinde anahtar role sahiptir. Danışma kurulu düzenli olarak ayda bir kez toplanır (University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching, 2020).

5.4.2. “Tam Zamanlı Personel” Temasının İncelenmesi

Öğrenme öğretme merkezlerinin personelinde saptanan *tam zamanlı personel* temasındaki alt tema ve kodların bölgelere göre analizi Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Tam Zamanlı Personel” Temasının Analizi

AMERİKA			AVRUPA			ASYA- PASİFİK			TÜRKİYE		
Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f	Alt Tema	Kodlar	f
Uzman	Öğretim tasarımı uzmanı	41	Uzman	Dijital öğretim danışmanı	13	Uzman	Araştırma uzmanları ve asistanları	21	Yönetim	Merkez direktörü	7
	Öğretim danışmanı	28		Öğrenme ve öğretme uzmanı	11		Kıdemli öğretim elemanı	10		Yardımcı direktör	4
	Öğrenme ve öğretme uzmanı	18		Çevrimiçi ve dijital öğrenme uzmanı	11		Öğretim danışmanı	7		Yönetim asistanı	3
	Araştırma uzmanı/ asistanı	18		Öğretim danışmanı	9		Öğrenme ve öğretme uzmanı	6		Yönetim hizmetleri sorumlusu	1
	Ölçme ve değerlendirme uzmanı	16		Araştırma uzmanları ve asistanları	8		Öğretim tasarımı uzmanı	5			
	Akademik teknoloji ve inovasyon uzmanı	16		Eğitim bilimleri uzmanı	7		Çevrimiçi ve dijital öğrenme uzmanı	4			
	Eğitim ve program değerlendirme uzmanı	14		Öğretim tasarımı uzmanı	6		Dijital öğretim danışmanı	2			
	Mezun öğretim ve akran öğrenme uzmanı	11		Program değerlendirme uzmanı	5		Eğitim bilimleri uzmanı	1			
	Öğr. elemanı profesyonel gelişim uzmanı	11									
	Çevrimiçi ve dijital öğrenme uzmanı	11									
	Dil eğitimi uzmanı	5									
	Akademik yazım eğitmeni	4									
	Sosyal kapsayıcılık ve eşitlik uzmanı	4									
	İletişim uzmanı	4									
	STEM öğretim ve öğrenme uzmanı	4									
	Sanat programları uzmanı	4									
	Uluslararası öğretim elemanı sorumlusu	3									
Ara Toplam		212	Ara Toplam		70	Ara Toplam		56	Ara Toplam		15

Tablo 46 (devam)

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki Üniversitelerdeki Öğrenme Öğretme Merkezlerinin “Tam Zamanlı Personel” Temasının Analizi

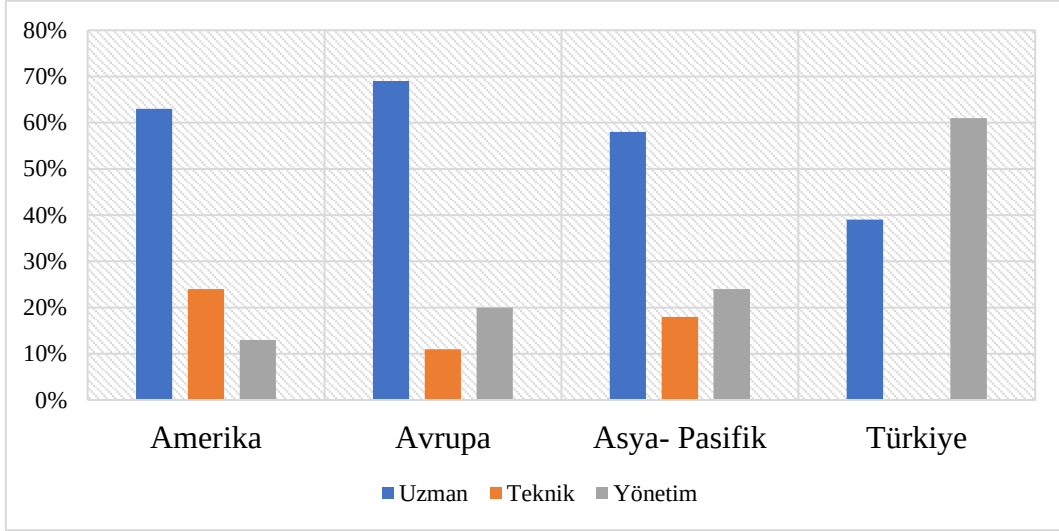
Teknik	Medya üretim koordinatörü ve asistanları	22	Yönetim	Yardımcı direktör	9	Yönetim	Yardımcı direktör	9	Uzman	Çevrimiçi ve dijital öğrenme uzmanı	6
	Teknoloji ve bilişim uzmanı	18		Merkez direktörü	7		Yönetim asistanı	6		Öğretim görevlisi	2
	Proje ve program destek asistanı	16		Yönetim hizmetleri sorumlusu	5		Merkez direktörü	6		Araştırma asistanı	1
	Proje ve program koordinatörü	14					İş analisti	2			
	Etkinlik sorumlusu	6									
	Finansal analist	2									
	İletişim ve yaygınlaştırma sorumlusu	2									
	Ofis koordinatörü	2									
	Ara Toplam	82		Ara Toplam	21		Ara Toplam	23		Ara Toplam	9
Yönetim	Yardımcı direktör	17	Teknik	Proje ve program koordinatörü	8	Teknik	Proje ve program koordinatörü	8			
	Merkez direktörü	16		İletişim ve yaygınlaştırma sorumlusu	2		Teknoloji ve bilişim uzmanı	6			
	Yönetim hizmetleri sorumlusu	6		Teknoloji ve bilişim uzmanı	1		İletişim ve yayın sorumlusu	3			
	Finans ve yönetim direktörü	3					Multimedya tasarımcısı	1			
	Merkezden sorumlu Başkan yardımcısı	2									
	Ara Toplam	44		Ara Toplam	11		Ara Toplam	18			
Genel Toplam		338	Genel Toplam		102	Genel Toplam		97	Genel Toplam		24

Tablo 46’da öğrenme öğretme merkezlerinin tam zamanlı personelinin *uzman, teknik* ve *yönetim* olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde, oluşturulan üç alt temayla ilişkili personel görevlendirildiği görülmektedir. Türkiye’deki merkezlerde yönetim alanında ve uzman personel görevlendirildiği saptanmıştır. Ayrıca bu alanlardaki personel sayısının diğer üç bölgeye göre oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında saptanan Türkiye’deki merkezlerin faaliyetlerinin sayısı ve çeşitliliğindeki sınırlı durum, personel görevlendirme konusunda da geçerlidir. İşeri (2019), Türkiye’deki merkez yöneticilerinin merkezlerin yeterli personeli olmadığına yönelik görüşleri olduğunu belirtmiştir.

Tanınmış bir üniversite ile daha az tanınmış bir üniversite arasındaki en önemli farkın personel seçimine harcadıkları emek olduğundan hareket eden Cook (2011), öğrenme öğretme merkezlerinin en önemli işinin personel görevlendirmesi olabileceğini belirtmiştir. Bir merkezin bilinirliği, yürüttüğü faaliyetlerin kalitesi ve devamlılığına bağlı ise bunların gerçekleştirilmesi de personelin kalitesi ve devamlılığına bağlıdır. Alanında uzman olmakla birlikte iyi motive olmuş, enerjik, kendi işinin sorumluluğunu alan, inovatif ve iş birlikçi personelin tam zamanlı olarak görevlendirilmesi, merkezler için önemlidir.

Araştırma kapsamında, Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki öğrenme öğretme merkezlerinin saptanan amaçlarına yönelik faaliyetler yürüttüğü bulgusuna ulaşılmıştı. Merkezlerde görevli personele ilişkin veriler incelendiğinde, bu faaliyetleri koordine etmek ve yürütmek üzere gerekli personelin görevlendirildiği saptanmıştır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin tam zamanlı personeline ilişkin *uzman, teknik* ve *yönetim personeli* alt temalarının bölgelere göre dağılımı Şekil 91’de sunulmuştur.

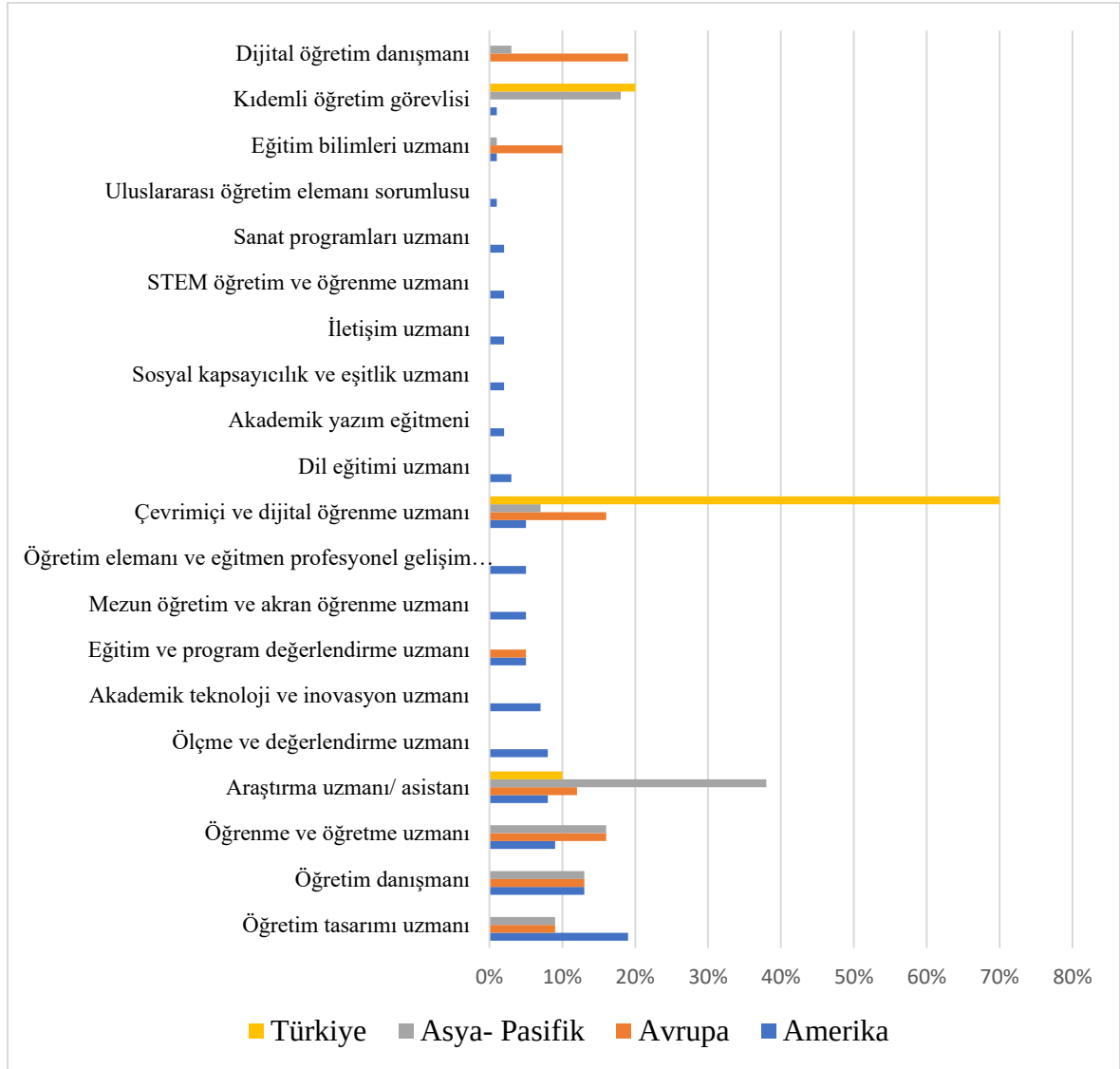


Şekil 91. Tam zamanlı personele ilişkin alt temaların bölgelere göre dağılımı

Şekil 91’de Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki öğrenme öğretme merkezlerinde uzman, teknik ve yönetim personelinin tam zamanlı olarak benzer oranlarda görevlendirildiği görülmektedir. Bu üç bölgedeki merkezlerde uzman personel en yüksek paya sahiptir. Türkiye’deki merkezlerde yönetim personeli oranının uzman personelden daha yüksek olduğu görülmektedir, teknik personel ise saptanmamıştır. İşeri (2019), Türkiye’deki üniversitelerde bulunan merkez yöneticilerinin merkezlerde alanında uzman personel görevlendirmekte zorluklarla karşılaştığına dair görüşleri olduğunu tespit etmiştir. Uzman ve teknik personeli olmadan Türkiye’deki merkezlerin faaliyetlerini ne ölçüde etkili yürütebileceği sorgulanması gereken bir durumdur.

5.4.2.1. “Uzman” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı personel içinde *uzman* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 92’de sunulmuştur.



Şekil 92. Uzman alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 92’de Amerika’daki merkezlerde uzman alt temasında görevlendirilen personelin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Ağırlıklı öğretim tasarımı, öğretim danışmanı, öğrenme ve öğretme, araştırma, ölçme değerlendirme ile akademik teknoloji ve inovasyon olmak üzere eğitim ve program değerlendirme, mezun öğretim ve akran öğrenme, öğretim elemanı ve profesyonel gelişim ile çevrimiçi ve dijital öğrenme alanlarında tam zamanlı uzman personel görevlendirilen Amerika’daki merkezlerde dil eğitim uzmanı, akademik yazım eğitmeni, sosyal kapsayıcılık ve eşitlik uzmanı, sanat programları uzmanı, uluslararası öğretime elemanı sorumlusu, eğitim bilimleri uzmanı ve kıdemli öğretim görevlilerinin istihdam edildiği görülmektedir.

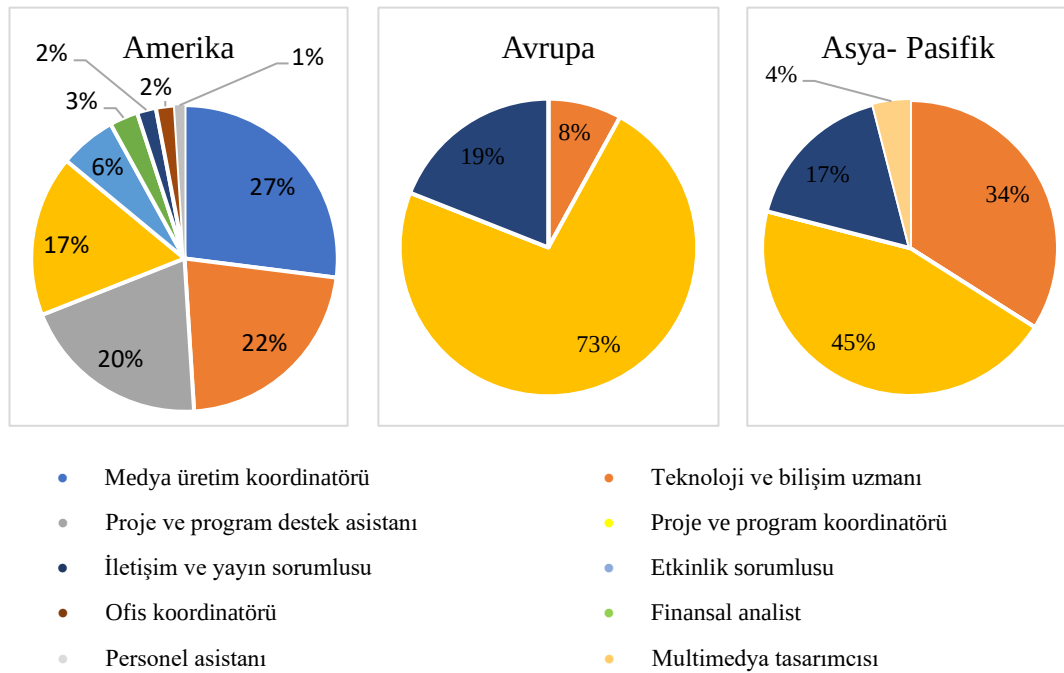
Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde uzman personel çeşitliliğinin Amerika’daki kadar olmadığı görülmektedir. Avrupa’daki merkezlerde ağırlıklı olarak dijital öğretim, öğrenme

ve öğretme ile dijital ve çevrimiçi öğrenme olmak üzere öğretim danışma, araştırma, eğitim bilimleri, öğretim tasarımı ile eğitim programı değerlendirme alanlarında uzman personel görevlendirilmektedir. Asya- Pasifik'teki merkezlerde araştırma ağırlıklı olmak üzere öğretim danışma, öğrenme ve öğretme, öğretim tasarımı, dijital ve çevrimiçi öğrenme, dijital öğretim ile eğitim bilimleri alanlarında personel görevlendirilmektedir. Türkiye'deki merkezlerde az sayıda eğitim teknolojileri alanında uzman, öğretim ve araştırma görevlisi olduğu saptanmıştır.

Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı uzman personel istihdamında göze çarpan en önemli bulgu, merkezlerin tüm faaliyet alanlarından her biri için alanında bilgi ve sorumluluk sahibi tam zamanlı personel görevlendirildiği ve görev dağılımı ile iş tanımlarının çok açık bir şekilde yapılmış olduğudur. Cook (2011) personel görev tanımlarının ve iş yükünün belirlenmesinin merkez faaliyetlerinin kalitesi ve devamlılığı için önemli olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki merkezlerde ise bu üç bölgedekinin tersi durum söz konusudur.

5.4.2.2. “Teknik Personel” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı personel içinde teknik alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 93'te sunulmuştur.



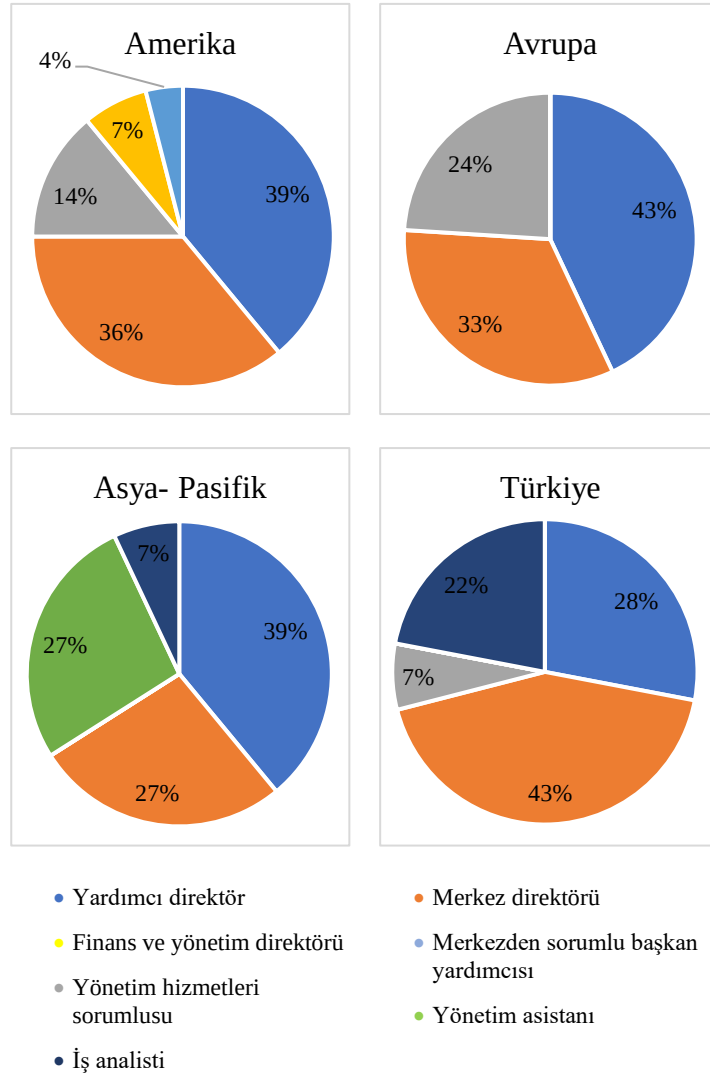
Şekil 93. Teknik alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 93'te tam zamanlı olarak görevlendirilen teknik personelde çeşitliliğin en fazla Amerika'daki merkezlerde olduğu görülmektedir. Bu merkezlerde medya üretim, teknoloji ve bilişim ile proje ve program uzmanları ağırlıklı olmak üzere etkinlik sorumlusu, finansal analist, iletişim ve yaygınlaştırma sorumlusu, ofis koordinatörü ve personel asistanları görevlendirilmektedir. Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde teknik uzman çeşitliliğinin daha az olduğu görülmektedir. Avrupa'daki merkezlerde proje ve program koordinatörleri, iletişim ve yaygınlaştırma sorumlusu ile teknoloji ve bilişim uzmanı görevlendirilirken Asya- Pasifik'teki merkezlerde bunlara ek olarak multimedya tasarımcısı görevlendirilmektedir. Türkiye'deki merkezlerde teknik personel görevlendirilmediği görülmektedir.

Merkezlerde teknik alanlardan sorumlu personel görevlendirilmesi, uzman personelin teknik alanlardaki eksikliklerini tamamladığı ve uzman personele kendi alanlarında çalışmaya daha fazla zaman ayırma fırsatı sunduğu için önemlidir. Teknik personelin çeşitliliği, merkezlerin her alanda işleri en iyi şekilde yürütme kararlılığı ve kapasitesinin göstergesidir.

5.4.2.3. “Yönetim Personeli” Alt Temasının İncelenmesi

Tam zamanlı personel içinde *yönetim* alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı Şekil 94'te sunulmuştur.



Şekil 94. Yönetim alt temasındaki kodların bölgelere göre dağılımı

Şekil 94’te merkezlerde tam zamanlı olarak görevlendirilen yönetim personelinin bölgelere göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Merkez direktörleri ve direktör yardımcılarının araştırma kapsamındaki dört bölgedeki öğrenme öğretme merkezlerinde görevlendirildiği saptanmıştır. Bunlara ek olarak Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde yönetim hizmetleri sorumluları görevlendirilmektedir. Diğer iki bölgeden farklı olarak Amerika’daki merkezlerde finans ve yönetim direktörü görevlendirilmiştir. Merkezden sorumlu başkan yardımcısı da merkezlerin yönetim yapısı içinde yer almaktadır. Asya- Pasifik’teki merkezlerde farklı olarak yönetim asistanları ve iş analisti görevlendirildiği görülmektedir.

Yönetim, personel çeşitliliği gerektirmeyen bir alan olarak öngörülse de saptanan personel çeşitliliği, merkezlerin her alanı o alanın uzmanına teslim etme ilkesini ortaya koymaktadır.

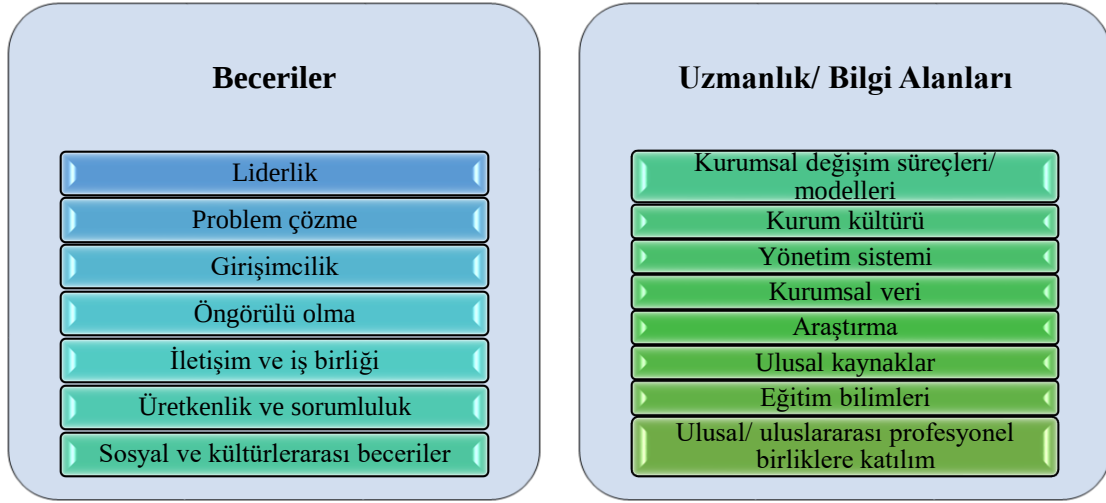
Finans ve iş analisti gibi eğitim alanına uzak alanlarda personel görevlendirilmesi, merkezlerin başarılı yönetiminde ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında etkilidir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yönetim ve finansman yapısına ilişkin verilerin analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin elde edilen bulgularda tüm merkezlerde tam zamanlı bir direktörün merkezin yönetiminden sorumlu olarak görevlendirildiği saptanmıştır. Merkez direktörlerinin tam zamanlı olarak her merkezde görevlendirilmiş olması, merkezin işleyişinde direktörün önemi göstermektedir. Bu doğrultuda, Palmer vd. (2010) merkez direktörlerinin öğrenme ve öğretme liderleri olarak merkezlerin gelişimi ve oluşturdıkları etki alanının özelliklerinde önemli bir role sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamındaki Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerin direktörlerinin görev süresi incelendiğinde bu sürenin 4- 22 yıl arasında değiştiği ve ortalama 7 yıl olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görev sürelerinin bu kadar uzun olmasında direktör olabilmek için gereken özelliklere sahip personel bulmanın zorluğu ve direktör olarak görevlendirilecek üniversite bünyesindeki ya da dışarıdan seçilecek kişinin merkezlere ilişkin tecrübesi olması gereğinin etkili olduğu görülmektedir. Finney (2017), bir öğrenme öğretme merkezi direktörünün görevinin, bir bölümü yönetmekten ziyade tüm bölümlere hizmet etmeyi kapsayan ve çok yönlü beceriler gerektiren karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında merkez direktörlerinde olması gereken beceriler ve uzmanlık/ bilgi alanları Şekil 95’te gösterildiği gibi saptanmıştır.

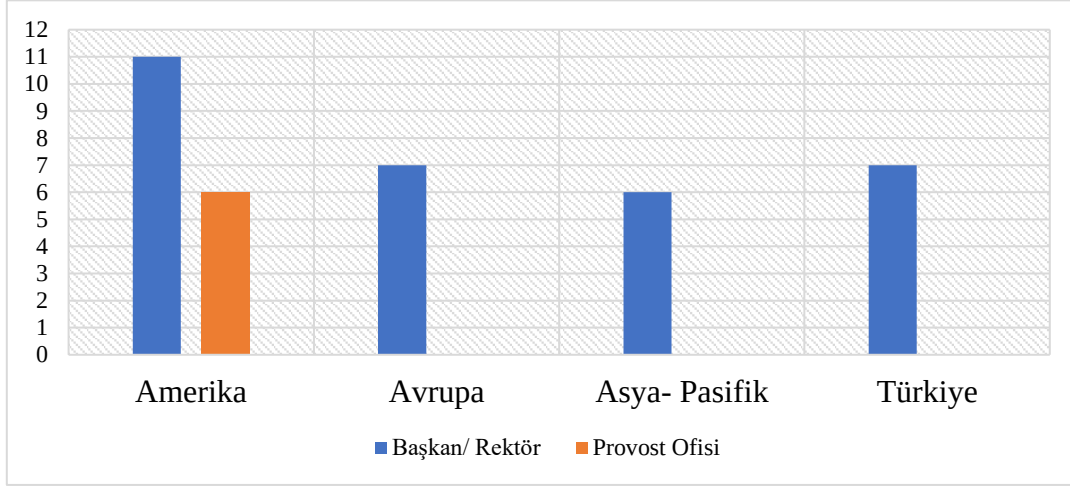


Şekil 95. Öğrenme öğretme merkezleri direktörlerinde olması gereken beceri ve uzmanlık/ bilgi alanları

Şekil 95’te yer alan beceriler ve uzmanlık/ bilgi alanlarına benzer şekilde Frerichs vd. (2012) ve Zakrajsek (2013), merkez direktörlüğünün farklı disiplinlerde öğrenci öğrenmesinin gerçekleşme durumu, finansal planlama, insan kaynakları, proje yönetimi, zaman yönetimi, stratejik planlama, danışma, problem çözme, akran gözlem ve değerlendirme, eğitimde teknoloji kullanımı, öğretim programı geliştirme ve değerlendirme gibi birçok farklı alanda beceri ve yeteneğe sahip olmayı gerektirdiğini belirtmiş, merkez kurma ve yönetmeyi farklı ölçeklerde işletme kurma/ işletmeye benzetmişlerdir.

Michigan Üniversitesi Öğrenme ve Öğretim Araştırmaları Merkezi’nde 1962’de kurulduğundan bu yana altı direktör görevlendirilmiştir. 1993- 2015 arasında 22 yıl ile en uzun süre görev yapan direktör Constance E. Cook, uzun görev sürelerinin merkezin sürekliliği, birikimi ve bilinirliği açısından olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Uzmanlık alanının politika bilimi olduğunu ancak merkezde eğitim bilimi uzmanlarıyla çalıştığını ifade eden Cook, kendini üniversitede öğretim kalitesinin artırılması için lobi faaliyetleri yürüten ve bu konuda iş birlikleri oluşturan, veri analizi yapan, yaygınlaştırma ve destekleme stratejileri kullanan bir lider olarak tanımlamaktadır (Cook, 2011). Forgie vd. (2018), Kanada’da yükseköğretim kurumlarında öğrenme öğretme merkezlerinin hangi şartlarda çalıştığını merkez direktörlerinin deneyimlerine dayanarak belirlemeyi amaçladıkları araştırmada merkez direktörleri ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, eğitimi geliştirme modellerinde değişim ve hizmet odaklılıktan liderlik odaklılığa geçiş yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğrenme öğretim merkezlerinin kurulmuş oldukları üniversiteler bünyesinde yönetim boyutunda bağlı bulundukları yapılara ilişkin bulgular Şekil 96’da sunulmuştur.



Şekil 96. Öğrenme öğretim merkezlerinin yönetim boyutunda bağlı oldukları birimler

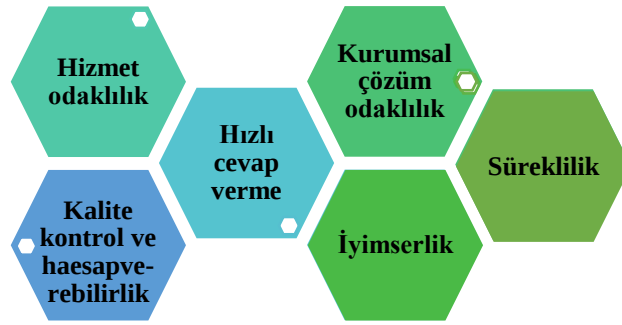
Şekil 96’da Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretim merkezlerinin yönetim ve finansman yapısına ilişkin verilerin analizi sonucunda merkezlerin yönetim boyutunda, başkan/ rektör ve provost ofisine karşı sorumlu oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamındaki bölgelerdeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretim merkezleri yönetim boyutunda üniversitenin en yetkili üst yöneticisine karşı sorumlu olduklarından yönetim yapısında benzerlik göstermektedirler.

Amerikan yükseköğretim sisteminde kurumlar başkan (president) tarafından yönetilmektedir. Başkan, yetkileri ve sorumluluk alanları itibariyle Avrupa yükseköğretim sistemlerinde kurumları yöneten rektörden farklılaştığı için kurumun en yetkili yöneticisi olarak çalışma kapsamında ayrı ayrı ifade edilmiştir. Amerikan yükseköğretiminde başkan, finansal konularda en yetkili birim olduğundan (Gür, 2016) merkezler, üniversitenin merkezi bütçesinden kullandıkları finansal kaynak açısından da başkana bağlı ve ona karşı sorumludur. Avrupa yükseköğretiminde ise son zamanlarda kurumların finansal yönetimi, hükûmet tarafından üniversitelerin mali işlerini yürütmek üzere atanan yöneticiye verilmiştir. Böylelikle merkezlerin atanan bu yöneticiye karşı sorumluluğu bulunmaktadır.

Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinden farklı olarak Amerikan üniversitelerinde öğrenme öğretim merkezlerinin yönetim boyutunda bağlı oldukları *provost*, genellikle

araştırma üniversitelerinde en yetkili başkan yardımcısı, aynı zamanda başkandan sonra üniversitedeki en yetkili kişidir (Gür, 2016).

Birbirleriyle kıyaslandığında yükseköğretim sistemlerinin farklı kurumsal yönetim yapılarına sahip olması (ACE, 2019), öğrenme öğretme merkezlerinin bağlı oldukları yönetim birimlerindeki farklılığı desteklemektedir. Bağlı oldukları yönetim birimlerinden ayrı olarak Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerin işleyişinde saptanan temel ilkeler Şekil 97'de gösterilmiştir.

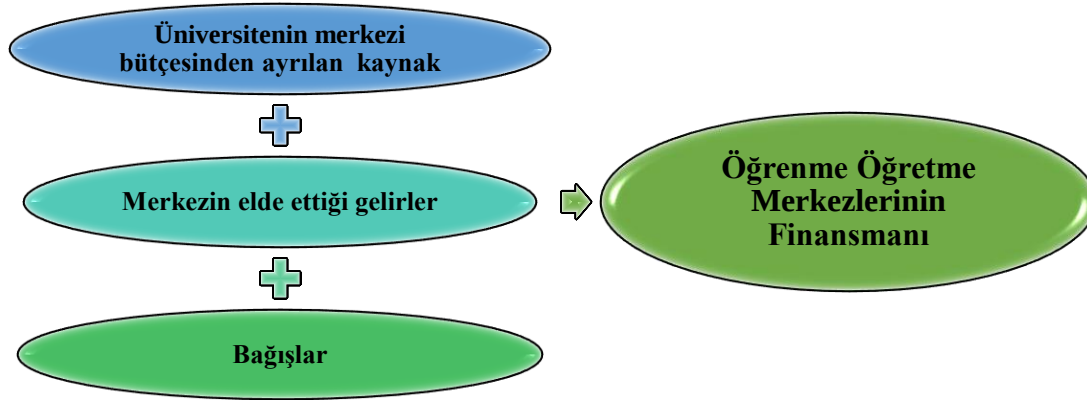


Şekil 97. Öğrenme öğretme merkezlerinin işleyiş ilkeleri

Merkezlerin hizmet odaklı olması, hedef kitlelerinin ihtiyaçlarına yönelik faaliyetler ve programlar yürütmelerini ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlara zamanında ve hızlı cevap vermek, kalitenin vazgeçilmez unsuru olarak görülmektedir. Merkezlerin işleyiş ve faaliyetlerinde kalite ve hesapverebilirlik süreçlerinin işletilmesi, üniversitenin eğitim öğretim görevinin kalitesine katkı sağlamaktadır. Merkezin ortaya çıkabilecek her duruma uygun faaliyet ve programlarının olması, kurumsal çözüm odaklı olmalarının göstergesidir. Merkezler, stratejik amaçlarını gerçekleştirmek için yürüttükleri faaliyetler ve etkileri konusunda

iyimser olmalıdır. Eğitimde atılan adımların etkilerini görmek uzun süre alabileceğinden merkezler etkilerini takip etmede sabırlı olmalı ve devamlılığı sağlamalıdır.

Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin finansman boyutu incelendiğinde Şekil 98’de görüldüğü gibi üç temel finansman kaynağı saptanmıştır.



Şekil 98. Öğrenme öğretme merkezlerinin finansman kaynakları

Öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş ve işleyiş aşamalarında gerekli olan finans kaynakları; üniversitenin merkezi bütçesinden ayrılan kaynak, merkezin elde ettiği gelirler ve bağışlardır. Türk üniversitelerinde merkezlerin gelir elde etme ve bağış kabul etme durumu söz konusu olmamaktadır. Merkezi bütçeden ayrılan yıllık tutar, Türkiye’deki merkezler için tek finans kaynağıdır.

Araştırma kapsamında merkezlerin kuruluşuna ilişkin elde edilen bulgulara görüldüğü üzere Amerika’daki birçok merkez kuruluş aşamasında bireysel/ kurumsal bağışçılardan gelen bütçeyi kullanmıştır. Bağışçıların yanı sıra, Avrupa’daki merkezler kuruluş aşamasında merkezi/ yerel yönetimlerden bütçe desteği almıştır. Bu merkezlerin, merkezi/ yerel yönetimden destek almalarındaki en önemli etken ulusal çapta yasal bir düzenleme veya proje kapsamında kurulmuş olmalarıdır. Asya- Pasifik’teki üniversitelerdeki merkezlerin finansman yapısı, Avrupa’daki merkezler ile benzerlik göstermekle birlikte, merkezi hükûmet tarafından sağlanan kaynaklar, merkez bütçesinde daha büyük paya sahiptir. Türkiye’deki üniversitelerde öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşu yakın tarihlere denk gelmektedir. Üniversitelerin kurumsal olarak aldıkları kararla kurulan merkezlerin kuruluşuna yönelik ulusal ölçekte bir politika ve kaynak ayrılması söz konusu olmamıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan öğrenme öğretme merkezlerinin finansmanında farklı kaynakların kullanıldığı bulgusu Zakrajsek’in (2012) araştırmasıyla desteklenmektedir.

Merkezlerin yıl içinde düzenlemeyi planladıkları faaliyetlere göre merkezi bütçeden pay aldıklarını belirten Zakrajsek (2012), bu payın merkezlere göre oldukça farklı tutarda olabileceğini ifade etmiştir. Merkezin bütçe gelirlerinin hesaplanarak sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamış ve merkez direktörlerine (1) bütçe yönetimi konusunda bilgi eksikleri varsa yardım almalarını, (2) personel ve işletme giderlerini iyi ayırt etmelerini, (3) kurumsal/ bireysel bağışçılardan kaynak sağlamalarını, (4) performans/ program esaslı bütçeleme yapmalarını, (5) duruma iyimser yaklaşımlarını, (6) üniversitedeki diğer birim ve fakültelerden bütçe konusunda destek istemelerini tavsiye etmiştir. Araştırma kapsamında merkezlerin elde ettiği gelirler, üniversitedeki diğer birim ve fakültelerden aldıkları finansal destek kapsamında değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrenme öğretme merkezlerinin tamamı üniversitenin merkezi bütçesinden pay almaktadır. Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki merkezlerin farklı gelir kaynaklarının olması, merkezlerin faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında etkilidir. Türkiye'deki öğrenme öğretme merkezleri için de ek kaynaklar oluşturulması gereklidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları, ilgili tartışma ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluşuna ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Dünyada ilk öğrenme öğretme merkezi 1962 yılında Amerika’da Michigan Üniversitesi Ann Arbor’da kurulmuştur. Merkezler, Asya- Pasifik’te 1980, Avrupa ve Türkiye’de 2000’li yıllarda kurulmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ortalarında Kuzey Amerika’da yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyacını karşılamak üzere kurulmaya başlayan öğrenme öğretme merkezlerinin sayısı araştırma kapsamındaki bölgelerde zaman içinde giderek artış göstermiştir.
- Amerikan üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin bazıları, üniversitenin merkezi finansman kaynaklarının yanı sıra vakıf bağışları ile kurulmuştur.
- Avrupa’daki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezler, hükümet tarafından yükseköğretim kurumlarında mükemmeliyet merkezlerinin kurulmasına ilişkin çağrılar, yasal düzenlemeler veya ulusal programlar kapsamında kurulmaya başlamıştır.
- Asya- Pasifik üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinden bazıları yıllar içinde bir veya birden fazla kurumsal yapılanma geçirmiştir.

- Türkiye’deki üniversitelerin %7’sinde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, 2009 yılından itibaren kurulmaya başlamıştır. Türkiye’deki üniversitelerde bulunan merkezler, araştırma kapsamındaki üç bölgedeki merkezler ile karşılaştırıldığında sayıca azdır ve daha geç tarihlerde kurulmuştur.
- Üniversitede öğrenme ve öğretimin sürekli gelişimine katkıda bulunmak misyonuyla Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT), 2009 yılında kurulmuştur ve Türk üniversitelerindeki ilk öğrenme öğretme merkezi olma özelliğini taşımaktadır.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM), 5 Mayıs 2015 tarihli YÖK Yürütme Kurulu kararıyla Türkiye’de bir devlet üniversitesinde ilk ve tek öğrenme öğretme merkezi olarak kurulmuştur.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin amaçlarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğrenme öğretme merkezlerinin amaçları *öğretim elemanları, araştırma, öğrenciler, kalite, eğitim programı* ile *iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar* olmak üzere *altı* tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, her bir alt temaya ilişkin amaçlar belirlenmiştir. Ancak Türkiye’deki öğrenme öğretme merkezlerinde öğretim elemanları, öğrenciler ve kalite ile ilgili amaçların belirlendiği saptanmıştır.
 - Amerika’daki merkezlerde en fazla yer verilen amaçlar, öğretim elemanlarına yönelik amaçlardır. Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki merkezlerde kaliteye yönelik amaçlar ön plana çıkmaktadır.

Öğrenme öğretme merkezlerinin öğretim elemanları, araştırma, öğrenciler, kalite, eğitim programı ile iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlarının ayrıntılı açıklaması şöyledir:

Öğretim elemanlarına yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- Öğretim elemanlarına yönelik amaçlar *mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama, öğretim becerilerini geliştirme* ve *iyi uygulamaları destekleme* olmak üzere *üç* alt tema altında toplanmıştır.

- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerdeki öğrenme öğretme merkezlerinin, öğretim elemanlarına yönelik her bir alt tema ile ilişkili amaçları bulunmaktadır. Türk üniversitelerindeki merkezler ise bu bölgelerden farklı olarak mesleki gelişim ve danışmanlık sağlama ile öğretim becerilerini geliştirme alt temalarında amaçlar belirlemiştir.

Araştırmaya yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya yönelik amaçlar *eğitim araştırmalarını destekleme, eğitim araştırmaları yürütme ve araştırma sonuçlarını yaygınlaştırma* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri, araştırmaya yönelik tüm alt temalarda amaçlar belirlemiştir. Ancak, Türk üniversitelerindeki merkezlerde araştırmaya yönelik amaç saptanmamıştır.

Öğrencilere yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- Öğrencilere yönelik amaçlar *eğitim ortamları yaratma, öğrenci başarısını artırma, öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme, öğrenci başarısına yönelik dönüt sağlama ve öğrenmenin dönüşümünü sağlama* olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika ve Avrupa'daki üniversitelerde kurulmuş merkezlerde öğrencilere yönelik tüm alt temalar ile ilişkili amaçlar bulunurken Asya- Pasifik'teki merkezlerde eğitim ortamları yaratma, öğrenmenin dönüşümünü sağlama ve öğrenci başarısını artırma amaçlarına yer verilmiştir. Türk üniversitelerindeki merkezlerde eğitim ortamları yaratma, öğrenci başarısını artırma ve öğrenci merkezli yaklaşımları destekleme alt temalarında amaçlara yer verilmiştir.

Kaliteye yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- Kaliteye yönelik amaçlar *eğitim ve öğretimde kalite, araştırmada kalite ve inovasyon* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin, kaliteye yönelik tüm alt temalarda amaçları bulunmaktadır. Buna karşın Türk üniversitelerindeki merkezlerde, yalnızca eğitim ve öğretimde kaliteye yönelik amaçlar belirlenmiştir.

- Tüm bölgelerdeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezleri kaliteye yönelik amaçlarında, eğitim ve öğretimde kaliteye ağırlık vermektedir. Eğitim ve öğretimde kaliteden sonra Amerika'daki merkezlerde araştırmada kalite amaçlanırken Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezlerde inovasyon ön plana çıkmaktadır. Kaliteye yönelik amaçlar bölgelere göre incelendiğinde Avrupa ve Asya- Pasifik'teki merkezler, benzerlik göstermektedir.

Eğitim programına yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- Eğitim programına yönelik amaçlar *program geliştirme* ve *program değerlendirme* olmak üzere *iki* alt tema altında toplanmaktadır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin, eğitim programına yönelik alt temalarda amaçları bulunurken Türkiye'deki merkezlerde eğitim programına yönelik amaç saptanmamıştır.

İletişim ve iş birliğine yönelik amaçlara ilişkin sonuçlar:

- İletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar *sosyal ortaklarla iletişim/ iş birliği sağlama* ve *kurum içi iş birliği/ iletişim sağlama* olmak üzere *iki* alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, iletişim ve iş birliğine yönelik amaçlar belirlenmiştir. Buna karşın Türk üniversitelerindeki merkezlerde iletişim ve iş birliğine yönelik amaç saptanmamıştır.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetlerine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğrenme öğretme merkezlerinin faaliyetleri *öğretim elemanları, öğrenciler* ve *sosyal ortaklara yönelik faaliyetler* olmak üzere *üç* tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde, tüm temalarla ilişkili faaliyetler bulunmaktadır. Türkiye'deki merkezlerde ise sosyal ortaklara yönelik faaliyet saptanmamıştır.
- Tüm bölgelerde merkezlerin faaliyetlerinin çoğunun hedef kitlesi, öğretim elemanlarıdır. Daha sonra öğrenciler ve sosyal ortaklara yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Sosyal

ortaklara yönelik en fazla faaliyet yürütenler, Asya- Pasifik'teki üniversitelerde bulunan merkezlerdir.

Öğretim elemanlarına yönelik faaliyetlere ilişkin sonuçlar:

- Öğretim elemanlarına yönelik faaliyetler *mesleki gelişim ve öğretim becerileri, iletişim ve iş birliği, eğitim programı, eğitim ve öğretim, araştırma, iyi uygulamaları destekleme ve kalite güvencesi* olmak üzere yedi alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kalite güvencesi ile eğitim ve öğretim hariç tüm alt temalar ile ilgili faaliyetleri bulunmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinde ise sadece mesleki gelişim ve öğretim becerilerini geliştirme ile iyi uygulamaları destekleme alt temalarında faaliyet saptanmıştır.

Öğrencilere yönelik faaliyetlere ilişkin sonuçlar:

- Öğrencilere yönelik faaliyetler *akademik ve kişisel gelişim desteği ile iletişim ve iş birliği* olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik'teki üniversitelerde kurulmuş öğrenme öğretme merkezlerinde iki alt tema ile ilişkili faaliyetler bulunurken Türkiye'deki merkezlerin öğrencilere yönelik tek faaliyet alanı akademik ve kişisel gelişim desteğidir.

Sosyal ortaklara yönelik faaliyetlere ilişkin sonuçlar:

- Sosyal ortaklara yönelik faaliyetler *araştırma ve uygulamaları paylaşma* ile *eğitim ve öğretim* olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik bölgelerindeki öğrenme öğretme merkezleri iki alt temada faaliyetler yürütürken Türkiye'deki merkezlerde sosyal ortaklara yönelik faaliyet saptanmamıştır.

6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin personeline ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Öğrenme öğretme merkezlerinde *tam zamanlı ve tam zamanlı olmayan personel* görevlendirilmiştir.

- Araştırma kapsamındaki tüm bölgelerdeki merkezlerde, iki tema altında personel görevlendirildiği saptanmıştır.
- Türkiye’deki merkezlerde görevlendirilen personel sayısının ve uzmanlık alanlarına yönelik çeşitliliğinin az olması dikkat çekmektedir. Diğer bölgelerdeki merkezlerde mesleki gelişim, eğitim bilimleri, eğitim programları, ölçme değerlendirme, dil eğitimi, eğitim öğretim danışmanlığı, medya ve iletişim, bilgi teknolojileri, proje ve etkinlik yönetimi, finans, iş analitiği gibi farklı alanlarda uzman personel görevlendirilmiştir. Türkiye’de merkezlerde ise eğitim uzmanı ve araştırma görevlisi personel görevlendirildiği saptanmıştır. Ayrıca Türkiye’deki merkezlere ilişkin incelenen dokümanlarda, yönetim alanındaki ve uzman personelin istihdam durumuna (tam zamanlı olup olmadığına) ilişkin bilgilere diğer üç bölgedeki merkezlerde olduğu gibi açık bir şekilde yer verilmemiştir. Bu belirsizlik durumu, Türkiye’deki merkezlerde görevlendirilen personelin görev alanı ve görev tanımlarının belirlenmesinde de görülmektedir. Personelin görev alanı ve görev tanımları belirlenmemiştir.

Tam zamanlı personele ilişkin sonuçlar:

- Tam zamanlı personel *uzman, teknik* ve *yönetim* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.
- Amerika, Avrupa ve Asya- Pasifik’teki merkezlerde, tüm temalarda personel görevlendirilmiştir. Türkiye’deki merkezlerde yönetim alanında ve uzman personel görevlendirildiği saptanmıştır. Ayrıca bu alanlardaki personel sayısının diğer üç bölgeye göre oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Tam zamanlı olmayan personele ilişkin sonuçlar:

- Tam zamanlı olmayan personel temasında *gönüllü çalışanlar, yarı zamanlı çalışanlar* ve *danışma kurulu* görevlendirilmiştir.
- Gönüllü ve yarı zamanlı çalışanlar, Türkiye hariç tüm bölgelerdeki merkezlerde görevlendirilmiştir. Bunlara ek olarak Amerika ve Avrupa’daki merkezlerde danışma kurulu oluşturulduğu saptanmıştır. Türkiye’deki merkezlerde ise sadece danışma kurulu olduğu saptanmıştır.

6.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yönetim ve finansman yapısına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma kapsamındaki tüm öğrenme öğretme merkezlerinde tam zamanlı bir direktör merkezin yönetiminden sorumludur.
- Araştırma kapsamındaki tüm öğrenme öğretme merkezleri, yönetim boyutunda üniversitenin en üst yönetim birimine karşı sorumludur.
- Öğrenme öğretme merkezlerinin finans kaynakları; üniversitenin merkezi bütçesinden ayrılan kaynak, merkezin elde ettiği gelirler ve bağışlardır. Türk üniversitelerinde merkezlerin gelir elde etme ve bağış kabul etme durumu söz konusu olmamaktadır. Türkiye’deki merkezler için tek finans kaynağı, üniversitenin merkezi bütçesinden ayrılan yıllık tutardır.

6.2. Tartışma

Amerikan Bilimler ve Sanatlar Akademisi eski başkanı Jaroslav Pelikan üniversiteyi bilginin, gerçeğin ve özgürlüklerin evi olarak tanımlamaktadır. Pelikan üniversitenin, insanın gerçeği aramasından doğarak ona yön ve şekil verdiğini, evrensellik şemsiyesi altında hakikat arayışındaki insanın evrene yönelerek dünyaya bilgi penceresinden bakmasına olanak sağlayan bir zemin haline geldiğini ifade etmektedir (Pelikan, 2019). Benzer şekilde Günay (2019), toplumda en derin bilgi kurumu olarak üniversiteyi gerçeği arayanlar topluluğu olarak tanımlamaktadır. Bilimin ve gerçeğin peşindeki üniversite; bilginin üretilmesi (araştırma), aktarılması (eğitim öğretim) ve sosyal hizmet (danışmanlık ve yayın yapma) misyonları ile varoluşu ve devamlılığını borçlu olduğu toplumun yaşamasına ve sürekliliğine katkı sağlayan bir kurumdur (Albatch, 2015; Barnett, 2011; Brown & Kurzweil, 2017; Çetinsaya, 2014; Delbanco, 2020; Erdoğan, 2019; Frank & Gabler, 2019; Günay, 2019; Gür, 2016; Marshall, 2018; OECD, 2020; Ranga & Etzkowitz, 2015; Readings, 2020; Rosovsky, 2017; TUSİAD, 2008; UNESCO, 2020; Wissema, 2009).

Frank ve Gabler’a (2019) göre yüz yıl önce çok az sayıda insan tarafından erişilen üniversite, yükseköğretim çağ nüfusunun yarısından fazlasını içine alan bir dünyadır. 1950 ile 60’lı yıllar süresince California Üniversitesi’nde başkanlık görevini yürüten ve “multiversite” kavramının yaratıcısı Clark Kerr, modern akıl kenti olarak tanımladığı üniversitenin tarihsel süreç boyunca farklı amaçlarla kullanıldığını ileri sürmektedir (Kerr, 2020). Platon’un

Academiasından orta çağların değişik medeniyet ve kültürlerinde ortaya çıkan yükseköğretim kurumları ile tüm dünya üzerinde yayılan üniversiteye kadar bilgi yolundaki kutsal bekçiler olarak görülen üniversiteler, son yüzyılda girdikleri yeniden yapılanma ve dönüşüm süreciyle birlikte kendilerine belirlenen misyonlara ilişkin tartışmaların odağı haline gelmiştir (Pelikan, 2019; Rreadings, 2020). Dönüşümün boyutlarının küresel ölçekte analizi sonucu belirlenen değişim kaynaklarının, bu dönüşümün üniversite fikrinin özü ile misyonlarını nasıl dönüştürdüğünün ve karşı karşıya kalınan güçlüklerde izlenmesi gereken politikaların sorgulanması, içinde bulunduğumuz zaman ve gelecekte misyon bunalımı içindeki modern üniversite (Delbanco, 2020) için sağlam bir rota oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Bilgi ve hizmet ekonomisinin sonucu olarak bilgiyi üretme, aktarma ve toplum yararına kullanma işlevlerine ek olarak eğitim aracılığıyla beklenen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi işlevini de yürüten üniversiteler, bulundukları topluma ekonomik ve sosyal katkı sağlarlar (Crow & Dabars, 2018, 2020; Erdoğan, 2019; Ernst & Young, 2012; Mtava, Fongva & Wilson Strydom, 2019). Tüm dünyada tek tipleşen üniversite modelinin sorunlarına dikkat çeken Delbanco (2020), eğitim öğretimin yetkinliğini yitirdiğini, üniversite hayatı ve genç nüfusun kültürünün giderek yozlaşan tüketim nesneleri halinde yeniden yapılandırıldığını ifade etmektedir. Winter (1999), üniversite ve iş dünyası arasındaki iş birliğinin eğitim programlarından kampüslerin kurulduğu mekanlara kadar üniversiteleri piyasa faaliyetlerinin öznesi haline getirdiğini, iş birlikleri doğrultusunda tekno-parklar, ücretli sertifikalar ve sürekli/ uzaktan eğitim programları ile üniversitelerde kapalı ekonomi yaratıldığını ve üniversitelerin şirket anlayışıyla işletildiğini, öğretim elemanı- öğrenci- eğitim programı arasındaki ilişkinin üretici- müşteri- ürün arasındaki ilişkiye dönüştüğünü belirtmektedir. Bu süreçte eğitim programları piyasa taleplerine göre güncellenmekte (Penprase, 2018) ve az talep gören bilgi alanları programlardan çıkarılmaktadır. Böylelikle ekonomik ve politik baskılara açık olan piyasa, akademik özgürlüğü tehlikeye atmaktadır. Diğer yandan Pappajah, Abdullah, Widyanti, Jubba, ve Alim (2020), üniversitelerdeki ticarileşmenin öğrencilerin sosyal bir varlık olarak etik gelişimini olumsuz olarak etkilediğini iddia etmektedir. İçinde bulunulan çağda üniversiteleri eleştirilerin odağına yerleştiren diğer bir durum, yaşanan Coronavirus (Covid-19) küresel salgınında karşı karşıya kaldıkları ciddi finansal kesintiler ve teknolojik altyapının zayıflığı başta olmak üzere farklı nedenlerle bireylerin eğitime erişiminde yetersiz kalmalarıdır (Greatrix, 2020). Bu tartışmaların gölgesinde, üniversiteler kendilerine

yüklenen görevleri en iyi şekilde yerine getirmek üzere farklı politikalar üreterek bunları hayata geçirmektedir.

Kurumsal ve ulusal yönetimler düzeyinde yükseköğretimde öğrenme öğretme alanına verilen önemin giderek artması, birçok üniversitenin öğrenme öğretme merkezi kurmak başta olmak üzere çeşitli uygulamalar yürütmesine neden olmuştur. Öğrenme öğretme merkezleri (ilki 1962 yılında Amerika’da kurulmuştur), üniversitelerin eğitim öğretim kalitesini geliştirme politikalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Zaman içinde dünyanın neredeyse tüm bölgelerindeki üniversitelerde kurulmaya başlanan ve sayıları hızla artan bu merkezler, öğretim elemanları ve öğrenciler başta olmak üzere yükseköğretimin çeşitli paydaşlarına yönelik faaliyetler yürüterek yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim başta olmak üzere tüm alanlarda niteliğin artırımını sağlama çalışmalarını teknik süreçler olmaktan çıkararak; tasarım ve kültürü birleştiren bir anlayışla *kalite güvencesi* yerine devamlılığı vurgulayan *kalite geliştirme* kavramını ön plana çıkarmaktadır (Erdoğmuş, 2019; Hrabowski, 2019; Kerr, 2020).

Lieberman (2018) öğrenme öğretme merkezlerinin, öğretim elemanlarına yeni yöntemler ve teknolojileri tanıtmaktan çeşitli yaklaşım, yöntem ve araçlarla öğretim becerilerini geliştirmelerine destek vermeye doğru bir geçiş süreci içinde olduğunu, pedagojik inovasyon için bir istasyon görevi üstlendiklerini ve dijital teknolojilere bağımlı olmamakla birlikte onlardan etkilendiklerini belirtmiştir. Merkezlerin görünüşü ve işleyişinin zaman içinde değiştiğini ileri süren Forgie vd. (2018), merkezlerin başarısının kurumsal kültür ile öğretim elemanları ve yöneticilerin ihtiyaçlarına ne derece cevap verebildiğine bağlı olduğunu belirtmiştir. (Bates (2015), Gibbs (2013) ve Lieberman (2018) yükseköğretimdeki değişimlerin, merkezlerin odak noktasını hizmet noktasından liderlik noktasına taşıdığını belirtmiştir. Bununla birlikte merkezlerin işini zorlaştıran etmenlere de dikkat çekmişlerdir. Çok fazla talep ve sorunla karşılaşan merkezlerde yaşanan görev kayması, gelişimi engelleyen mevcut anlayıştan vazgeçememe, uzmanlaşma ve çeşitliliğin önündeki engeller ile öğretim elemanı direnci bu etmelerin başında sıralanabilir (Lieberman, 2018).

Üniversitenin ortaya çıkışı, nasıl değiştiği ve dönüştüğü, hâlihazırda ne durumda olduğu, bu durumu geliştirmek için yürütülen bazı politikalar göz önüne alınarak Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin kuruluş, amaçlar, faaliyetler, personel ile yönetim ve finansman boyutlarının incelendiği, değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı bu araştırma sonucunda birtakım vargılara ulaşılmıştır.

Dünya çapındaki sıralamalarda üst basamaklarda yer alan Amerikan, Avrupa ve Asya-Pasifik üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezleri ile Türk üniversitelerinde daha yakın tarihlerde kurulmaya başlayan merkezlerin benzer yönlerinin olduğu, ancak Türk üniversitelerindeki merkezlerin yapısal ve işlevsel boyutlarda diğer üç bölgedeki merkezlere göre beklenen düzeyde olmadığı saptanmıştır. Kalaycı (2008a) ve ilerleyen yıllarda Erdoğan (2019) Türk üniversitelerinde eğitim öğretimin iyileştirilmesine yönelik önerileri arasında, öğretim elemanları ve öğrencileri desteklemek üzere öğrenme merkezi gibi birimler oluşturulması ve bu merkezlerin üniversitenin tümünü destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğine yer vermiştir. Kalaycı ve Erdoğan'un görüşleri temelinde; Türkiye'de üniversite sayısı belirli bir büyüklüğe eriştiğinden artık yeni üniversiteler kurmak yerine mevcut üniversitelerin eğitim öğretimin iyileştirilmesine yönelik merkez veya birimler kurması önemlidir.

Yükseköğretimde değişim, var olan üniversitelerin kapasitelerini fırsata çevirmeleri ve verimli bir dönüşüm süreci geçirmeleri için etkili değişim yönetimini gerektirmektedir. Üniversitelerin değişime ne kadar hazır olduğu ve değişime direnç gösterecek durumlar belirlenmelidir. Değişiklik süreci kurumsal fayda bağlamında izlenerek sonuçlar değerlendirilmelidir (Aebersold, 2019). YÖK'ün 2018 yılı verilerine göre Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 3.223 araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır, ancak bu uygulama ve araştırma merkezlerinin faaliyetleri/ verimliliğine ilişkin herhangi bir izleme çalışması yapılmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları da benzer şekilde Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin yapılanması ve faaliyetlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, her ne ad altında olursa olsun önemli olan birim kurmak değil, bu birimi olması gereken insan ve finansman kaynakları ile kurumun ihtiyaçlarına yönelik faaliyetler yürütmek üzere yapılandırmak, yürütülen çalışmaların etki ve verimliliğini değerlendirmek, gerekli durumlarda yeniden yapılandırmaya gitmektir.

Wolf ve Hughes (2015), yükseköğretimde değişimi yönlendiren dört strateji belirlemiştir. Rasyonel planlama, birimler/ kişilerarası etkileşim, bireylerden kaynaklanan problemleri çözme ve politik stratejiler olarak sıralanan bu stratejiler, kurumsal bir fikir birliğiyle sonuçlandırıldığında etkili olacaktır. Bu bağlamda, öğrenme öğretme merkezlerinin üniversitede tüm birimlerin iş birliğine dayanan bir planlama doğrultusunda stratejik bir karar sonucu kurulmaları, yürüttükleri faaliyetler ile sağladıkları faydayı kanıtlamaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimini sağlama, nitelikli eğitim ortamları

oluşturma, öğrenci başarısını artırma, eğitim araştırmaları yürütme ve iyi uygulamaları yaygınlaştırmaya yönelik faaliyetler yürüten merkezler, Türk yükseköğretim sisteminde üniversitelerin hedeflerini gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda Türk üniversitelerinde öğrenme öğretim merkezlerinin kurulması önemlidir.

Üniversiteler, yükseköğretim alanında makro boyuttaki gelişmeler ve değişimleri analiz ederek tek tipleşmeden kaçınarak kendi kurumsal dinamikleri bağlamında planlı bir değişim/dönüşüm süreci yürütebilmelidir. Bilimsel bir yaklaşımla veri/ kanıta dayalı olarak stratejik bir anlayışla hazırlanan model temelinde öğrenme öğretim merkezi yapılandırma sürecini yürütmek, üniversiteleri eğitim öğretim başta olmak üzere tüm alanlarda niteliği sağlama yolunda üst basamaklara çıkaracak önemli bir adım olacaktır.

6.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak Yükseköğretim Kurulu, hâlihazırda öğrenme öğretim merkezi bulunan üniversiteler, öğrenme öğretim merkezi bulunmayan ancak yeni kurmak isteyen üniversiteler ve merkezler konusunda araştırma yapacak olan araştırmacılar için öneriler oluşturulmuştur.

6.3.1. Yükseköğretim Kurulu İçin Öneriler

- Öğrenme öğretim merkezlerinin araştırma kapsamında saptanan amaçları ve faaliyetleriyle üniversitelerin niteliğinin geliştirilmesine sağladığı katkıdan yola çıkılarak Türkiye’de üniversiteler bünyesinde öğrenme öğretim merkezlerinin kurulması teşvik edilmelidir. Bunun için ulusal destek/ hibe çağrı programları başlatılabilir. Böylelikle, merkezlerin kuruluşu için gerekli finansman kaynağının yanı sıra, merkezlerin kuruluş ve işleyişi için belirlenen ölçütler sağlanmış olur.
- Üniversiteler bünyesinde hâlihazırda faaliyet gösteren öğrenme öğretim merkezleri için veriye/ kanıta dayalı değerlendirme süreçleri uygulanarak merkezlerin etkililiği ve verimliliği hakkında bilgi toplanmalıdır. Bu kapsamda, üniversitelerin kurumsal değerlendirme süreçlerine öğrenme öğretim merkezlerinin bulunması ve eğer bulunuyorsa işleyişine ilişkin ölçütler eklenebilir.
- Mevcut öğrenme öğretim merkezlerinin iyileştirmeye açık yönlerinin tespit edilmesi ve yeni kurulacak merkezler için danışmanlık faaliyeti yürütmek üzere gerekli eğitimli insan kaynağının yetiştirilmesi için merkezlere yönelik programlar açılabilir. Çünkü, öğrenme

öğretme merkezleri Türk üniversiteleri için yeni bir birimdir ve bu merkezlerin geliştirilmesi için veriye ve daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç vardır.

6.3.2. Öğrenme Öğretme Merkezi Bulunan Üniversiteler İçin Öneriler

- Merkezlerin amaçlarının üniversitenin stratejik amaçlarıyla uyumlu olması sağlanmalıdır.
- Merkezlerin faaliyetleri, merkezlerin amaçlarını gerçekleştirecek doğrultuda planlanmalıdır.
- Merkezlerde, çalışma alanları ve yürütülen faaliyetlere yönelik yükseköğretim, eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim başta olmak üzere gerekli alanlarda yeterli sayıda uzman personelin tam zamanlı, gerekli durumlarda yarı zamanlı olarak görevlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Merkez personelinin görev tanımları ve çalışma alanları açık olarak belirlenmelidir. Personelin profesyonel gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim ve danışmanlık faaliyetleri düzenlenmelidir.
- İçinde bulunulan çağın şartları dikkate alındığında özellikle yüz yüze eğitime erişim olanaklarının sınırladığı durumlarda üniversitenin uzaktan/ çevrimiçi/ karma eğitim altyapısı ve kapasitesi merkezler aracılığıyla desteklenmelidir. Öğrenme öğretme merkezleri, uzaktan eğitim merkezleri ile devamlı iş birliği halinde olmalıdır.
- Öğrenme öğretme merkezinin önemi, amacı, faaliyetleri ve işleyişine yönelik idareciler, öğrenciler, öğretim elemanları ve idari personel dahil kurum içi paydaşlar ile kurum dışı paydaşlara bilgilendirme yapılmalıdır.
- Göreve yeni başlayan öğretim elemanları ve üniversiteye yeni gelen öğrencilere her akademik dönemin başında merkezlerin tanıtımı yapılmalıdır.
- Mevcut öğrenme öğretme merkezleri arasında iletişim ve iş birliğini sağlamaya yönelik platformlar oluşturulmalıdır.
- Merkezlerin faaliyetlerinin etki alanını genişletmek ve desteklemek üzere akademik birimlerden öğrenci ve öğretim elemanı temsilciler görev almalıdır.
- Merkezler için planlanan faaliyetler doğrultusunda yeterli bütçe tahsis edilmelidir.

6.3.3. Öğrenme Öğretme Merkezi Kurmak İsteyen Üniversiteler İçin Öneriler

- Öğrenme öğretme merkezi kurmak için öncelikle yükseköğretim, eğitim bilimleri, eğitim programları gibi temel alanlarda uzman öğretim elemanları ve teknik personelden oluşan bir ekip kurulmalıdır.
- Kurulan ekip tarafından merkezin amaçları, faaliyetleri, personeli ile yönetim ve finansman boyutlarında gerekli ihtiyaç ve SWOT analizi yapılarak merkeze ilişkin tasarı oluşturulmalıdır. Bu tasarıda üniversitenin stratejik amaçları ile merkezin amaçları arasındaki uyum, mevcut insan ve finansman kaynakları dikkate alınmalıdır.
- Merkez tasarısı oluşturulurken araştırma esaslı bir yöntemle alanyazındaki bilimsel çalışmalar ile öğrenme öğretme merkezi bulunan üniversiteler incelenmeli, gerekli durumlarda bu üniversiteler ile iş birliğine gidilmelidir.
- Merkezin çalışmasında üniversitenin amaçları doğrultusunda kalite geliştirme, öğretim ve öğrenmede öğrenci merkezilik, veriye/ kanıta dayalı değerlendirme, hesapverebilirlik, inovasyon, katılımcılık, iletişim ve iş birliği gibi ilkeler temele alınmalıdır.
- Merkezlerde eğitim programı geliştirme ve değerlendirme alanındaki çalışmaların veriye/ kanıta dayalı olarak eğitim programı alanında uzman öğretim elemanları tarafından katılımcılık esasında yürütülmesine özen gösterilmelidir.
- Merkez tasarısına ilişkin kurumda özellikle yönetim kademesi ve akademik birimlerden görüş alınarak merkezin kuruluşuna tam destek sağlanmalıdır.
- Merkez için gerekli yetişmiş insan kaynağı, fiziksel mekan ve bütçe kaynağı sağlanmalıdır.
- Kuruluşundan sonra öğrenme öğretme merkezi ve faaliyetlerinin kurum içinde ve dışında tanıtımı yapılmalıdır.
- Yürütülen faaliyetlerin etkisi değerlendirmeli, merkezlerin genel işleyişine yönelik olarak planlanan izleme ve değerlendirme süreçleri işletilmelidir.

6.3.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma nitel araştırma özelliği taşıdığından dolayı örneklemi sınırlı tutulmuştur. Öğrenme öğretme merkezlerine ilişkin örneklem genişletilerek nicel araştırmalar tasarlanabilir.

- Bu araştırmada örneklem kapsamındaki niversiteler ve merkezlerle ilişkin veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. ğrenme ğretme merkezlerinin bulunduğu üniversitelerde merkez yöneticileri ve personeli, diğer yöneticiler, ğretim elemanları, öğrenciler, idari personel ile diğer iç/ dış paydaşlarla görüşme ve yerinde gözlem yapılarak merkezlerin özellikleri hakkında veri toplanabilir.
- ğrenme ğretme merkezlerinin bulundukları niversitenin eğitim ğretim kalitesine olan katkısını belirlemek üzere özellikle merkezlerin yakın zamanda kurulduğu üniversitelerde boylamsal bir çalışma tasarlanabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları ve alanyazındaki diğer bilimsel araştırmalardan yararlanılarak bir öğrenme öğretme merkezi modeli geliştirmek üzere çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- ACE. (1937). *The student personnel point of view: A report of a conference on the philosophy and development of student personnel work in college and university*. <http://www.myacpa.org/sites/default/files/student-personnel-point-of-view-1937.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- ACE. (2017). *Istitutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcome of faculty development*. <https://www.acenet.edu/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching-Excellence.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ACE. (2019). *United States of America higher education: A brief guide*. <https://www.acenet.edu/Documents/brief-guide-to-US-higher-ed.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Acs, Z. J., & Audretsch, D. B. (2005). Entrepreneurship, innovation and technological change. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 1(4), 137-155.
- Aebersold, A. (2019). The active learning institute: Design and implementation of an intensive faculty development program. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 24-38.
- Akçatepe, A. G. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, İ. H., & Şimşek, N. (2011). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'ta sunulmuş bildiri, Antalya.
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde global trendler ve yeni paradigmlar. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim içinde* (s. 89-113). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi.

- Alamri, M. Z., Jhanjhi, N. Z., & Humayun, M. (2020). Digital curriculum importance for new era education. V. Ponnusamy, K. Rafique, & N. Zaman (Ed.), *Employing recent technologies for improved digital governance* içinde (s. 1-18). IGI Global.
- Albayrak, D. (2020). *Teaching and learning support center (BTLSC) annual report 2019*. https://w3.bilkent.edu.tr/web/kalite_guvencesi/kidr_kanitlari/2020/eo/BTLSCAnnualReport2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Alkanat Akman, T. (2010). *Bologna süreci ve yükseköğretim kurumlarındaki yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allan, J., Clark, K., & Jopling, M. (2009). Effective teaching in higher education: Perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiye raporları- 1: Geleceğin Türkiye'de eğitim*. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/gelecegin_turkiyesinde_egitim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Alper, E. N. (2011). *Yüksek öğretim kurumlarında kalite kültürünün oluşturulması ve devamlılığının sağlanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Altany, A. (2011). A peer-based, dissemination model of professional faculty development: A story. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 83-110.
- Altbach, P. G. (2015). *The complex roles of universities in the period of globalization*. https://www.researchgate.net/publication/277128834_The_complex_roles_of_universities_in_the_period_of_globalization sayfasından erişilmiştir.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (1999). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (2012). *Akademik mükemmeliyete giden yol: Dünya çapında araştırma üniversiteleri oluşturmak* (K. Yamaç, Çev.). Ankara: Efil.

- Andurkar, S., Fjortoft, N., Sincak, C., & Todd, T. (2010). Development of a center for teaching excellence. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(7).
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Dergisi*, 2(6), 25-39.
- Arıkan, H. (2010). *Building up a learning community: The academic support program*. <http://www.oecd.org/education/imhe/43977269.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arizona State University. (2019). *New American university: Toward 2025 and beyond*. https://president.asu.edu/sites/default/files/asu_charter_jan_2019_web_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Armat, M. R., Assarroudi, A., Rad, M., Sharifi, H., & Heydari, A. (2018). Inductive and deductive: Ambiguous labels in qualitative content analysis. *The Qualitative Report*, 23(1), 219-221.
- Arum, R., & Roksa, J. (2010). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago.
- Asya. (2020). <https://ipfs.io/ipns/tr.wikipedia-on-ipfs.org/wiki/Asya.html> sayfasından erişilmiştir.
- Atkins, B., Koroluk, J., & Stranach, M. (2017). Canadian teaching and learning centres on Facebook and Twitter: An exploration through social media. *TechTrends*, 61, 253-362.
- Atlantic International University. (2020). *Organizational management & leadership*. https://www.academia.edu/31111374/Organization_Management_and_Leadership sayfasından erişilmiştir.
- Austin, A. E, Connolly, M. R., & Colbeck, C. L. (2008). Strategies for preparing integrated faculty: The center for the integration of research, teaching, and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 69-81.
- Australian National University. (2020). *Centre for learning & teaching*. <https://services.anu.edu.au/business-units/centre-for-learning-teaching> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, A. (2008). *Vakıf üniversiteleri ve yeni açılımlar: 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri*. Ankara: Atılım Üniversitesi.

- Aydın, İ. H. (2014). Üniversite ve bilim insanı. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Aypay, A. (2015). *Türkiye’de Yükseköğretim alanı, kapsamı ve politikaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayrancı, E. (2018). *Yükseköğretim hizmetlerinde etkinlik arayışları ve reformlar: Yükseköğretim sistemleri için dinamik bir veri zarflama analizi olarak Malmquist-Luenberger Endeksi uygulaması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- BAGEM. (2020). *Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi hakkında*. <https://ciad.sabanciuniv.edu/tr/hakkimizda> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, A. (2019). *Yükseköğretimde piyasalaşma üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’deki yükseköğretim yöneticilerinin görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahadır, O., Dölen, E., & Aras, N. K. (2007). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi (1861- 1961)*. Ankara: TÜBA.
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, V. L., Lunsford, L. G., & Pifer, M. J. (2017). *Developing faculty in liberal arts colleges*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Balaban, U. (2012). Türkiye’de yükseköğretim reformu ve ABD’de endüstri-üniversite ilişkisinin tarihi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(4), 25-61.
- Barbezat, D., & Pingree, A. (2012). Contemplative pedagogy: The special role of teaching and learning centers. J.E. Groccia & L. Cruz (Ed.), *To Improve The Academy* içinde (s. 177-191). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Barnett, R. (1992). The idea of quality: Voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19.

- Barnett, R. (1995). *Improving higher education: Total quality care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Barnett, R. (1998). “In” or “for” the learning society. *Higher Education Quarterly*, 52(1), 7-21.
- Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Barnett, R. (2008). *Her türlü aklın ötesinde üniversitede ideoloji ile yaşamak* (S. Eren, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Barnett, R. (2011a). The idea of the university in the twenty-first century: Where’s the imagination?. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 88-94.
- Barnett, R. (2011b). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25.
- Bartle, E. (2015). *Personalised learning, an overview: A discussion paper prepared for Professor Joanne Wright*. https://itali.uq.edu.au/files/1279/Discussion-paper-Personalised_learning_an_overview.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bass, R. (2020). *Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education*, *EDUCAUSE Review*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ965240> sayfasından erişilmiştir.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> sayfasından erişilmiştir.
- Bates, T. (1997). *Restructuring the university for technological change*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching’de sunulmuş bildiri, Londra.
- Baum, S., & Mcpherson, M. (2019). Improving teaching: Strengthening the college learning experience. *American Academy of Arts & Sciences*, 148(4), 5- 13.
- Beane- Katner, L. (2013). Developing the next generation of faculty: Taking a learning community approach. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 91-106.

- Bélanger, C., Bélisle, M., & Bernatchez, P. A. (2011). A study of the impact of services of a university teaching centre on teaching practice: Changes and conditions. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 131-165.
- Bernstein, J. L., & Ginsburg, S. M. (2009). Toward an integrated model of the scholarship of teaching and learning and faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 57-72.
- Beytekin, O. F., Yalçinkaya, M., Doğan, M., & Karakoç, N. (2010). The organizational culture at the university. *International Journal of Educational Researchers*, 1(2), 1-13.
- Bierwert, C. (2011). Strengthening diversity through faculty development. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing The culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 137-150). USA: Stylus.
- Big Academic Alliance. (2020). *Big Ten Academic Alliance member universities*. <https://www.btaa.org/about> sayfasından erişilmiştir.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Biloslavo, R. (2011). Leading university by managing paradoxes. *Proceedings of International Higher Education Congress*, 1, 353-360.
- Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birch, A. J., & Gray, T. (2010). Workaholism in academe: Strategies for centers for teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 53-69.
- Birdwell, T., Roman, T. A., Hammersmith, L., & Jerolimov, D. (2016). Active learning classroom observation tool: A practical tool for classroom observation and instructor reflection in active learning classrooms. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 28-50.
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373-387.

- Bledsoe, R. S., & Richardson, D. S. (2016). An innovative award catches faculty in the act of great teaching. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 51-69.
- BM. (2016). The Sustainable Development Goals report 2016. <https://www.un.org/development/desa/publications/sustainable-development-goals-report-2016.html> sayfasından erişilmiştir.
- BM. (2018). *Global education meeting 2018 The Brussels Declaration*. https://en.unesco.org/sites/default/files/2018-12-07_brussels_declaration.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bohlin, H. (2008). "Bildung" and moral self-cultivation in higher education: What does it mean and how can it be achieved?. *Forum on Public Policy Online*, 2, 2-18.
- Bok, D. (2007). *Piyasa ortamında üniversiteler- yükseköğretimin ticarileşmesi* (B. Yıldırım, Çev). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bok, D. (2013). *Higher education in America*. USA: Princeton University.
- Bolay, S. H. (2011). Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 105-112.
- Bonura, K. B., Bissel, S., & Lijegren, D. G. (2012). An iterative improvement process: Lessons learned from professional development at an online university. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 79-99.
- Borhan, E. (2020). *Uncovering the relationship between student engagement and organizational culture in a public university in Turkey*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(7).
- Bowen, J. L., & Shope, J. H. (2014). Difficult conversations we're not having: Mixed-group perspective taking and diversity education at a small college. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 13-27.
- Boyd, D. E. (2014). The growth mindset approach: A threshold concept in course redesign. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 29-44.

- Boye, A., & Tapp, S. (2009). The process of progress: A teaching and learning center examines the adaptation of active learning across the disciplines. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 73-98.
- Boye, A., Logan, M. M., & Tapp, S. (2011). Learning from each other: Involving students in centers for teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 65-82.
- Boz Yaman, B., Yalçinkaya, R., Kıncı, E., & Gündüz, G. (2016). *Akran akademik destek merkezine dair bir durum çalışması: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği*. 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- BÖGEM. (2020). *Tanıtım*. http://bogem.baskent.edu.tr/kw/menu_icerik.php?birim=581&menu_id=2&dil=TR sayfasından erişilmiştir.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Ed.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Springer.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69–72.
- Brinkley- Etzkorn, K. E., & Schumann, D. W. (2015). One instructor at a time: Measuring the impact of instruction consultation services. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 7, 72-98.
- Brockerhoff, L. (2013). *Exploring teaching excellence*. (Yüksek lisans tezi). <https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-Teaching-Excellence-%3A-A-Case-Study-of-the-Brockerhoff/ef1f4ebc7e4dd2a12f8dc8831df1d7f2ec429325> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, J., & Kurzweil, M. (2017). *Institutional quality, student outcomes and institutional finances*. Washington, DC: American Council on Education.
- BTLSC. (2020). *About Us*. <https://www.bilkent.edu/bilkent/teaching-and-learning-support-center/about-us/> sayfasından erişilmiştir.
- Bural, İ. N. (2007). *Avrupa Birliği yükseköğretim politikaları ve Türkiye*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Cabal, A. B. (1993). *The university as an institution today: Topics for reflection*. Paris: UNESCO.
- Calderwood, P. E., & Klaf, S. (2014). Facilitating mentoring across three models of faculty work: Mentoring within a community of practice for faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 59-91.
- California Institute of Technology. (2020). *Center for Teaching, Learning, & Outreach (CTLO) mission & background*. <http://ctllo.caltech.edu/aboutctllo/mission> sayfasından erişilmiştir.
- Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach. (2020). *Caltech Center for Teaching, Learning, & Outreach five year anniversary update: 2012 – 2017*. <https://serc.carleton.edu/StemEdCenters/profiles/101971.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cambridge Centre for Teaching and Learning. (2020). *Enhancing education at Cambridge*. <https://www.cctl.cam.ac.uk/about-cctl> sayfasından erişilmiştir.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2009). ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3), 201-234.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How do knowledge, innovation and the environment relate to each other?: A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41-69.
- Carayannis E. G., & Campbell D. F. (2012). *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation system*. New York: Springer.
- Carayannis E. G., & Campbell D. F. (2013). Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems: Quintuple helix and social ecology. E.G. Carayannis (Ed.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation, and entrepreneurship* içinde (s. 1293-1300). New York: Springer.
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4). 623-640.

- Carter, N., Bryant- Lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncaols Nurs Forum*, 41(5), 545- 557.
- Centre for Academic Teaching. (2020). *Centre for Academic Teaching: Introduction*. <https://www.uu.nl/en/education/centre-for-academic-teaching/contact/about-the-centre> sayfasından erişilmiştir.
- Centre for Advancement of University Teaching. (2020). *This is CeUL*. <https://www.su.se/ceul/english/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- Centre for Learning, Innovation & Academic Development. (2020). *About LINK*. <https://www.uio.no/link/english/about/> sayfasından erişilmiştir.
- Center for the Promotion of Excellence in Higher Education. (2020). *About Us*. <http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/en/> sayfasından erişilmiştir.
- Chao, R. J. Y. (2011). Reflections on the Bologna Process: The making of an Asia Pacific Higher Education Area. *European Journal of Higher Education*, 1(2-3), 102-118.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi* (İ. Yergüz, Çev.). Ankara: Dost.
- Chen, C. Y., & Chen, P. C. (2012). Teaching quality in higher education: An introductory review on a process-oriented teaching quality model. *Total Quality Management*, 1, 1-21.
- Chen, W., Kelley, B., & Haggard, F. (2013). Assessing faculty development programs: Outcome-based evaluation. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 107-119.
- Chicago Center for Teaching. (2020). *Chicago Center for Teaching_mission*. <https://teaching.uchicago.edu/about/> sayfasından erişilmiştir.
- Chiragov, E. (2015). *Üniversitelerin kamusalılığı: Kamusal üniversitenin çöküşü*. (Yüksek lisans tezi). <https://dspace.ankara.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- City University of New York. (2011). *Analysis of Cuny Centers For Teaching and Learning*. <https://www2.cuny.edu/wp-content/uploads/sites/4/page-assets/about/administration/offices/undergraduate-studies/teaching-learning/CTLReport6-15-11.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. California: University of California.

- Clark, D. J., & Saulnier, B. M. (2010). Broadening the role of the teaching and learning center: From transforming faculty to transforming institutions. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 111-130.
- Cohen, A. M., & Kisker, C. (2010). *The Shaping of American higher education: Emergence and growth of contemporary system*. USA: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Cole, J. (2010). *The great American university: Its rise to preeminence, its dispensable national role, why it must be protected*. USA: Public Affairs.
- Collins, C. S., Lee, M. N. N., Haukins, J. N., & Neubauer, D. E. (Ed.). (2016). *The Palgrave handbook of Asia Pacific higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Columbia University Center for Teaching and Learning. (2020). *Annual report 2018-2019*. <https://ctl.columbia.edu/files/2019/08/26674-CTL-Annual-Report-19-WEB.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Commission on the Future of Undergraduate Education. (2017). *The future of undergraduate education, the future of America*. <https://www.amacad.org/publication/future-undergraduate-education> sayfasından erişilmiştir.
- Constantelos, D. (1999). *Christian Hellenism: Essays and studies in continuity and change*. New York: New Rochelle.
- Cook, C. E. (2011). Leading a teaching center. C. E. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 19-37). USA: Stylus.
- Cook, C. E., & Kaplan, M. (Ed.). (2011). *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference*. USA: Stylus.
- Cook, C. E., & Meizlish, D. S. (2011). Forging relationships with faculty and academic administrators. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 50-64). USA: Stylus.

- Cook, C.E., Meizlish, D. S., & Wright, M. C. (2011). The role of a teaching center in curricular reform and assessment. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 19-37). USA: Stylus.
- Cornell University. (2020). *Center for Teaching Innivation*. <https://teaching.cornell.edu/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- Cottom, C., Atwell, A., & Ombres, S. (2017). New adjunct faculty outreach: Making a connection. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 34-46.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crow, M. M., & Dabars, W. B. (2018). *Designing the new American university*. USA: John Hopkins University.
- Crow, M. M., & Dabars, W. B. (2020). *The fifth wave: The evolution of American higher education*. USA: John Hopkins University.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD’de yürürlükte olan eğitim programları ve öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Çeviker, A., Bal, F., & Taşdemir, M. (2014). *İstanbul Bilimler Akademisi: İstanbul yenilik ekosistemi içerisinde üniversitelerin mevcut durumu*. <https://www.istka.org.tr/media/42706/%C4%B0stanbul-yenilik-ekosistemi-%C4%B0%C3%A7inde-%C3%BCniversitelerin-mevcut-durumu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dahl, R. (1996). *Demokrasi ve eleştirileri* (L. Köker, Çev.). Ankara: Yetkin.
- D'Andrea, V. (2007). National strategies for promoting excellence in teaching: A critical review. A. Skelton (Ed.), *International perspectives on teaching excellence in higher education: Improving knowledge and practice* içinde (s. 169-182). Oxon: Routledge.

- Damme, D. V. (2019). *Universities transforming teaching and learning to cope with a radically skill demand*. <http://futureuniversities.com/universities-transforming-teaching-and-learning-to-cope-with-a-radically-changing-skill-demand/> sayfasından erişilmiştir.
- D'Avanzo, C. (2009). Supporting faculty through a new teaching and learning center. *Association of American Colleges & Universities*, 17, 22-25.
- Daragmeh, A. K., Drane, D., & Light, G. (2012). Needs assessment and beyond in the setup of centers for teaching and learning excellence: An-Najah University center as a case study. *Procedia*, 47, 841-847.
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge -The university in the knowledge society*. USA: Open University.
- Delbanco, A. (2020). *Üniversite: Neydi, Ne Durumda ve Nasıl Olmalı* (E. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Küre.
- Demir, F., İlhan, E., & Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde hedeflenen dönüşümü gerçekleştirme araçlarından eğitim programı 4.0. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(28), 432-466.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan Yüksel, Y. (2011). "Kalite ve kaliteli üniversite" kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi örneği). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Derting, T. L., & Ebert-May, D. (2011). Learner-centered inquiry in undergraduate biology: Positive relationships with long-term student achievement. *CBE Life Science Education*, 9, 462–472.
- Devaney, K. (1976). What's a teachers center for?. *Educational Leadership*, 33(6), 413-416.
- Diamond, R. M. (2011). The institutional change agency: The expanding role of academic support centers. J. Miller & J. Groccia (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*, Vol. 29 içinde (s. 24-37). San Francisco: Jossey-Bass.

- DiPietro, M., & Huston, T. (2009). A Theory and framework for navigating entangled consultations: Using case studies to find common ground. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 7-37.
- Donnel, A. M., Fulner, S. M., Smith, T. W., Bostwick Flaming, A. L., & Kowalik, A. (2018). Educational developer professional development map (EDPDM): A tool for educational developers to articulate their mentoring network. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 3-23.
- Duderstadt, J. J. (2008). Higher education in the 21st century: Global imperatives, regional challenges, national responsibilities and emerging opportunities. L. E. Weber & J. J. Duderstadt (Ed.), *The globalization of higher education* içinde (s. 195-206). Paris: Economica.
- Duderstadt, J. J., & Wulf, W. (Ed.). (2002). *The impact of information technology on the future of the research university*. Washington, D.C.: National Academy.
- Duenas, G. (2003). Sosyal sermaye yaratıcıları olarak üniversiteler. O. N. Baüroğlu (Ed.), *Eğitimin geleceği- Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması* içinde (s. 151-183). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Duran Gerçekcioğlu, Ö. (2019). *The effects of teacher-centered and learner-centered classrooms on foreign language speaking anxiety*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duygun, A. (2007). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü-bir pilot araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (1999a). *World development report 1998/99: Knowledge for development*. <http://www.worldbank.org/wdr/wdr98/contents.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (1999b). *World development report 1999/2000: Entering the 21st century*. <http://www.worldbank.org/wdr/2000/fullreport.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Dünya Bankası. (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/732991468143369052/pdf/249730PUB0REPL00Knowledge0Societies.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Bankası. (2018). *What is the role of universities in global development?*.
<http://blogs.worldbank.org/education/what-role-universities-global-development> sayfasından erişilmiştir.
- Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation. (2020). *2019- 2020 annual report*. <https://www.cmu.edu/teaching/annualreport/pdfs/eberlycenter-annualreport-ay2018-19.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/mobilising-brainpower-europe-enabling-universities-make-their-full-contribution> sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006DC0208> sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2015a). *Avrupa'da Yükseköğretimin Modernizasyonu*.
http://publications.europa.eu/resource/cellar/b1e5b2427bac11e59fae01aa75ed71a1.0010.01/DOC_1 sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2015b). *The European Higher Education Area in 2015 Bologna Process implementation report*. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2017). *Renewed EU agenda for higher education*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247> sayfasından erişilmiştir.
- EC. (2018). *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation report*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en sayfasından erişilmiştir.

- EC. (2020). *European policy cooperation (ET 2020 framework)*. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en sayfasından erişilmiştir.
- EDLAB. (2020). *Welcome to EDLAB*. <https://edlab.nl/> sayfasından erişilmiştir.
- Education Advisory Board. (2012). *Developing centers for innovative and online teaching and learning*. <http://www.fullerton.edu/amp/comments/pdfs/programs/Developing-Centers-for-Innovative-and-Online-Teaching-and-Learning.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Educational Innovation Team. (2020). *Welcome from the new Educational Innovation Team*. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/welcome-new-educational-innovation-team/> sayfasından erişilmiştir.
- EDUCAUSE. (2018). *The NMC horizon report: 2018 higher education edition*. <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report> sayfasından erişilmiştir.
- EDUCAUSE. (2019). *EDUCAUSE Learning Initiative (ELI): Key issues in teaching and learning*. <https://www.educause.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Edwards, L. C. (2017). The craft of infusing critical thinking skills: A mixed-method research on implementation and student outcome. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 47-72.
- Edwards, L. C., Snyder, S. J., & Sanders, A. L. (2016). Faculty development for fostering students' critical thinking. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 4-27.
- EHEA. (2020a). *Three-cycle system*. <http://www.ehea.info/page-three-cycle-system> sayfasından erişilmiştir.
- EHEA. (2020b). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <http://www.ehea.info/> sayfasından erişilmiştir.
- EKOEĞİTİM. (2020). *Hakkımızda*. <https://www.ieu.edu.tr/tlc/tr/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(10), 1108- 1146.

- Elçi, A. (2019). Faculty development centers for dijital teaching and learning: implementation of institutional strategy and infrastructure. A. Elçi, L. L. Beith & A. Elçi (Ed.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* içinde (s.417- 438). USA: IGI Global.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- ENQA. (2015). *The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erdoğan, Z. (2019). *Kamusal bir mal olarak yükseköğretim*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, N. (2019). *Geleceğin Türkiye'sinde Yükseköğretim*. <https://ilke.org.tr/gelecegin-turkiyesinde-yuksekokretim> sayfasından erişilmiştir.
- Eret Orhan, E., Çapa Aydın, Y., & Yerin Güneri, O. (2017). Yükseköğretimde öğretimi geliştirmek amacıyla ders izlencesi hazırlama: Öğretim elemanları için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 611-616.
- Erginer, E., & Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11-22.
- Ergüder, Ü. (2015). *Yükseköğretimin fırtınalı sularında*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Ergüder, U., Şahin, M., Terzioğlu, T., & Vardar, Ö. (2009). *Neden bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Ernst & Young. (2012). *University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A53762> sayfasından erişilmiştir.
- Ernst & Young. (2013). *University of the future. Enhancing higher education, theory and scholarship*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekokretim/issue/42115/505381> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi.

- Esen, M., & Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- Espinoza, B. D., & Neal, M. (2018). Incorporating contextual knowledge in faculty professional development for online teaching. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 24-44.
- Etzkowitz, H. (2001). *The bi-evolution of the university in the triple helix era*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.621.6900&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1(1), 64-77.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: Industry, university, and government innovation in action*. New York: Routledge.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information*, 52(3), 486–511.
- EUA. (2003). *Graz Declaration 2003 forward from Berlin: The role of universities to 2010 and beyond*. <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=736> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2015). *Trends 2015: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. <https://epale.ec.europa.eu/ga/node/24267> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2017). *2017 thematic peer groups report*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2018a). *Career paths in teaching*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2018b). *Continuous development of teaching competences*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2018c). *Evaluation of learning and teaching*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2018d). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> sayfasından erişilmiştir.

- EUA. (2019a). *Promoting active learning in universities*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2019b). *Towards a cultural shift in learning and teaching*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2020a). *Curriculum design*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2020b). *Internationalisation in learning and teaching*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2020c). *Student assessment*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- EUA. (2020d). *Evidence-based approaches to learning and teaching*. <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> sayfasından erişilmiştir.
- European Science Foundation. (2012). *Higher education and social change*. http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/eurohesc_highlights_04.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice. (2007). *Yükseköğretimin Yapısı*. Eurydice Türkiye Birimi.
- Eurydice. (2015). *Avrupa'da Yükseköğretimin Modernizasyonu*. Eurydice Türkiye Birimi.
- Evans. G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Evins, M. J. (2010). A podcasting initiative at the center for the enhancement of learning, teaching, and university assessment at Miami University (Ohio). *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 91-109.
- Felten, P., Moore, J. L., & Strickland, M. (2009). Faculty writing residencies: Supporting scholarly writing and teaching. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 39-55.
- Fetter, J. H. (1977). The Center for Teaching and Learning at Stanford University. *California Journal of Teacher Education*, 4(1), 128-134.

- Finelli, C., Pinder- Grover, T., & Wright, M. (2011). Consultations on teaching: Using student feedback for instructional improvement. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 65-80). USA: Stylus.
- Finney, M. J. (2017). "Relevance," the agora, and directing a center for teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 4-22.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Forgie, S. E, Yonge, O., & Lth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: What's going on?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. The United States of America: McGraw-Hill Higher Education.
- Frank, D. J., & Gabler, J. (2019). *Üniversiteyi yeniden kurmak: 20. yüzyılda akademi de dünya çapında değişimler* (E. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Küre.
- Franklin, S. V., Sayre, E. C., & Clark, J. W. (2014). Traditionally taught students learn; actively engaged students remember. *American Journal of Physics*, 82, 798–801.
- Frerichs, C. E., Pace, D. G., & Rosier, T. (2012). Leading from the middle: A faculty development center at the heart of institutional change. C. Schroeder (Ed.), *Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change* içinde (s. 143-161). USA: Stylus.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- Gaebel, M. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths – TRACKIT Project*.<https://eua.eu/downloads/publications/tracking%20learners%20and%20graduates%20progression%20paths%20%20trackit.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal: Advances in faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson.

- Geiger, R. (2011). Ten generations of American higher education. G. P. Altbach, P. J. Gumpert, P. & R. O. Berdahl (Ed.), *American higher education in the twenty- first century: Social, political and economic challenges* içinde (s.36-68). Baltimore: John Hopkins University.
- Gencer, A. O. (2019). *Amerika Birleşik Devletleri Yükseköğretim sistemi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gertz, S. K. (2017). Universities and the humanities, then and now. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 844-856.
- Gibbs, G. (2008). *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidence_informed_practice/Gibbs_Report sayfasından erişilmiştir.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4).
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2017). Practice architectures and sustainable curriculum renewal. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 235-254.
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do?. *International Journal for Academic Development*, 1, 75–83.
- Gosling, D. (2008). *Educational development in the United Kingdom – Report for the Heads of Educational Development Group*. <http://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDGFinalReport2012.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gosling, D., & Hannan, A. (2007). Responses to a policy initiative: The case of centres for excellence in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 32(5), 633-644.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 85-99.

- Gray, K., & Radloff, A. (2006). Quality management of academic development work: Implementation issues and challenges. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 79–90.
- Greatrix, P. (2020, Haziran 20). Universities' Covid-19 response: not perfect, but far from cack-handed. *Wonkhe*. <https://wonkhe.com/blogs/universities-covid-19-response-not-perfect-but-far-from-cack-handed/> sayfasından erişilmiştir.
- Grocock, A. (2002). Universities in the future. *JR Soc Med*, 95(1), 48-49.
- Groen, J. (2020). *Students perceptions of transformation and quality: A case study of PhD students experiences*. (Doktora tezi). Recherche uO Research: Perceptions of Transformation and Quality in Higher Education: A Case Study of PhD Student Experiences (uottawa.ca) sayfasından erişilmiştir.
- Grosse, E. (2011). The “new” faculty development? Exploring the relationship between human performance improvement (hpi) and current best practices in faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 111-130.
- Grunefeld, H., Prins, F., Tortwijk, J., Vaart, R., Loads, D., Turner, J., ... Wubbel, T. (2017). Faculty development for educational leadership. B. Stensaker, B. Bilbow, G. T. Breslow & R. Vaart (Ed.), *Strengthening teaching and learning in research universities* içinde (s. 73-101). New York: Palgrave Macmillan.
- Grupp, L. L. (2014). Faculty developer as change agent: A conceptual model for small institutions and beyond. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 45-58.
- Güçeri, M. (2019). *Excellence in education at Sabancı University: A case study of Oxford University, sabbatical report for spring 2019*. http://research.sabanciuniv.edu/39197/1/Report_Final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gülmez, D. (2016). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarının örgüt boyutları bakımından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülözer, A., & Alpan, G. B. (2020). Teachers' creative teaching perceptions: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 268-281.

- Günay, D. (2003). *Akreditasyonun neliği ve mühendislik eğitimi üzerindeki etkisi*. TMMOB Makina Mühendisleri Odası IV. Ulusal Makine Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci yüzyılda üniversite, değişim çağında yükseköğretim. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim içinde* (s. 77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Günay, D. (2019). *Türkiye'nin üniversite sorunu: Trajik bir yolculuk*. İstanbul: Büyüyenay.
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay.
- Günay, D., & Günay, A. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178.
- Güney Kaliforniya Ünivesitesi Öğretimde Mükemmeliyet Merkezi. (2020). *USC definition of excellence in teaching*. <http://cet.usc.edu/about/usc-definition-of-excellence-in-teaching/> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, B. (2016). *Egemen üniversite: Amerika'da yükseköğretim sistemi ve Türkiye için reform önerileri*. İstanbul: EDAM.
- Gür, B., & Özoğlu, M. (2015). Türkiye'de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye'de eğitim politikaları içinde* (s. 299–321). Ankara: Nobel.
- Gür, B., & Yurdakul, S. (2020). *Yükseköğretime bakış 2020: İzleme ve değerlendirme raporu*. https://www.researchgate.net/publication/345996308_Yuksekogretime_bakis_2020_Izleme_ve_degerlendirme_raporu sayfasından erişilmiştir.
- Gürer, M. D., Yavuzalp, N., & Tekinarslan, E. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. Ankara: ÖSYM.

- Hamutoğlu, N. B., Ünveren- Bilgiç, E. N., & Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: İnsani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 112-124.
- Harris, S. A. (1977). *The Teacher Center in Illinois: A different way to grow*. Wisconsin: Department of Public Instruction.
- Harvard Business School. (2016). *Singapore's higher education cluster*. <https://www.isc.hbs.edu/resources/courses/moc-course-at-harvard/Documents/pdf/student-projects/Singapore%20Higher%20Education%202016.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Harvard University. (2020). *The Derek Bok Center for Teaching and Learning mission and history*. <https://bokcenter.harvard.edu/about> sayfasından erişilmiştir.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–26.
- Heale, R. & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing*, 18(3).
- Higgins, M. D. (2019). *What is the role of the university in the digital age?*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160412194215660> sayfasından erişilmiştir.
- Higher Education Academy. (2013). *We think that's the future: Curriculum reform initiatives in higher education*. <http://oro.open.ac.uk/39207/> sayfasından erişilmiştir.
- Hrabowski, F. A. (2019). *The empowered university*. USA: John Hopkins University.
- Hutchings, P. (2010). *Opening doors to faculty involvement in assessment*. <http://www.learningoutcomeassessment.org/occasionalpaperfour.htm> sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, E. & Kalaycı, N. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 118-131.

- İlhan, E. & Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 349-362.
- İşeri, E. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim yapısı, örgüt yapısı ve kullanılan teknolojiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İTÜ Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi. (2020). *Uzgörü- uzgörev*. <http://mukemmeliyet.itu.edu.tr/hakkimizda/uzgoru-ozgorev> sayfasından erişilmiştir.
- Jacoby- Senghor, D. S., Sinclair, S., & Shelton, J. N. (2016). A lesson in bias: The relationship between implicit racial bias and performance in pedagogical contexts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, 50–55.
- Janíková, M., & Kowalíková, P. (2017). Technical education in the context of the Fourth Industrial Revolution [Special Issue]. *Open Online Journal for Research and Education*.
- Jankowski, N. A. (2017). *Unpacking relationships: Instruction and student outcomes*. Washington, DC: American Council on Education.
- Jerez, O., Silva, C., Hasbun, B., Ceballos, E., & Rojas, M. (2017). Innovation in higher education: 2016-2017. *Gestión Curricular y Desarrollo de Docencia*, 1.
- Johnson, B., & Ryba, K. (2015). Cultivating a culture for the scholarship of teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 7, 51-71.
- Johnson, L., Price, T., Matheny, K., Thommen, J., & Poirier, A. (2016). *Center for teaching excellence faculty guide to resources and services*. <https://www.lcc.edu/cte/pdf/faculty-guide-book-2019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, N. (2008a). Yükseköğretim toplam kalite yönetimi uygulamalarında ihmal edilen unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalaycı, N. (2008b). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 235–275.

- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 625-656.
- Kalaycı, N., Watty, K., & Hayırsever F. (2008). *How do academics conceive quality in higher education?*. 11th International Conference on FURTHER Education in the Balkan Countries’de sunulmuş bildiri, Türkiye.
- Kalaycı, N., Watty, K., & Hayırsever, F. (2012). Perceptions of quality in higher education: A comparative study of Turkish and Australian business academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 149-167.
- Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yuksekogretimin_Uluslararai%c4%b1lasmasi_Cercevesinde_Turk_Universitelerinin_Uluslararası_Ogrenciler_Icin_Cekim_Merkezi_Haline_Getirilmesi_Arastirma_Projesi_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kalman, A. (2008). *Case studies in the development and qualification of university teachers in Europe*. UK: NETTLE Project Publication Series.
- Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. *Saudi Journal of Oral Science*, 3, 61-69.
- Kamp, A. (2016). *Engineering education in the rapidly changing world: Rethinking the vision for higher engineering education*. <https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid:ae3b30e3-5380-4a07-afb5-dafd30b7b433?collection=research> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kavak, Y. (2011). *Türkiye’de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010- 2050) büyüme projeksiyonları*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kavak, Y., Uysal, F., & Kısa, N. (2019). *Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında akreditasyon konusundaki güncel gelişmeler*. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara.

- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(12), 69-86.
- Kelly, B., Cruz, L., & Fire, N. (2017). Moving toward the center: The integration of educational development in an era of historic change in higher education. *To Improve The Academy*, 36(1).
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. USA: Harvard University.
- Kerr, C. (2020). *Üniversitenin Kullanımları* (E. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Küre.
- Keseroğlu, H. S., & Demir, G. (2016). Antikçağda bilim ve kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 30(3), 365-397.
- Keszei, E., Hausz, F., Fonyó, A., & Kardón, B. (2015). Financing research universities in post-communist ehea countries. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Ed.), *The European Higher Education Area* içinde (s. 169-184). Springer.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizli yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85-95.
- Kıyak, S. (2013). *Üniversitenin dönüşümü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kızıltepe, Z. (2010). Purposes and identities of higher education institutions and relatedly the role of faculty. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 113-132.

- Kobayashi, S., Dolin, J., Soborg, A., & Turner, J. (2017). Building academic staff teaching competencies: How pedagogic continuous professional development for academic staff can be organised and developed in research-intensive universities. B. Stensaker, B. Bilbow, G. T. Breslow & R. Vaart (Ed.), *Strengthening teaching and learning in research universities* içinde (s. 73-101). New York: Palgrave Macmillan.
- Kochetkov, D. M., & Larionova, V. (2016). *The changing role of universities in economic growth*. Russia: Ural Federal University.
- Kolburan Geçer, A., & Bakar Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24.
- KOLT. (2020). *KOLT Hakkında*. https://kolt.ku.edu.tr/?page_id=930&lang=tr sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, G. (2019). *Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: Türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: From high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Kuhlschmidt, S. (2011). Distribution and penetration of teaching-learning development units in higher education: Implications for strategic planning and research. J. Miller & J. Groccia (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*, Vol. 29 içinde (s. 274–287). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurt, M. (2018). *Türkiye’de yükseköğretimin getirileri ve eğitim politikalarına yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurtoğlu Erten, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 109- 126.

- Küçükcan, T., & Gür, B. (2019). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. https://www.academia.edu/7517402/T%C3%BCrkiyede_Y%C3%BCkse%C3%B6%C4%9Fretim_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1rmal%C4%B1_Bir_Analiz_Bekir_G%C3%BCr_ile_sayfasından_erilmiştir.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D., & Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Kyrö, P., & Mattila, J. (2012). *Towards future university by integrating entrepreneurial and the 3rd generation university concepts*. <http://pyk2.aalto.fi/ncsb2012/Kyro.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental?. *The Qualitative Report*, 8(1), 100- 113.
- Lancaster, J. W., Stein, S. M., MacLean, L. G., Amburgh, J. V., & Persky, M. A. (2014). Faculty development program models to advance teaching and learning within health science programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 148- 167.
- Lapteva, A. V., & Efimov, V. S. (2016). New generation of universities: University 4.0. *Journal of Siberian Federal University Humanities & Social Sciences*, 11(9), 2681–2696.
- LearningLab DTU. (2020). *About LearningLab*. <https://learninglab.dtu.dk/english/aboutlearninglabdtu> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, M. H. (2014). Hong Kong higher education in 21st century. *Hong Kong Teachers’ Centre Journal*, 13, 15-34.
- Lee, Z., Jones, L., Verwood, R., Iqbal, L., & Johnson, J. (2011). Engaging in a collaborative project as a team-building strategy during a period of organizational change. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 21-41.
- Lemmens-Krug, K. (2015). *Centres of Excellence in Teaching and Learning (CETL) as governing instruments in universities in England and Germany*. <https://research.utwente.nl/en/publications/centres-of-excellence-in-teaching-and-learning-cetl-as-governing--2> sayfasından erişilmiştir.

- Leonhardt, D. (2010). *The case for \$320,000 kindergarten teachers*.
<https://www.nytimes.com/2010/07/28/business/economy/28leonhardt.html>
sayfasından erişilmiştir.
- Lewis, K. G. (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33.
- Lieberman, D. (2005). Beyond faculty development: How centers for teaching and learning can be laboratories for learning?. *New Directions For Higher Education*, 131, 87-98.
- Lieberman, M. (2018). *Centers of the Pedagogical Universe*.
<https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/02/28/centers-teaching-and-learning-serve-hub-improving-teaching> sayfasından erişilmiştir.
- Linder, K. E. (2012). Creating space for adjunct faculty: The multiple roles of centers for teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 33-59.
- Lindsay, P. (2011). Teaching centers as teaching advocates: Navigating university politics. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 7-20.
- Little, D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*, 33(1), 1-13.
- Lu, Y. (2017). Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. *Journal of Industrial Information Integration*, 6, 1–10.
- Lucas, J. C. (2007). *American higher education: A History, second edition*. USA: Palgrave Macmillan.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2013). *Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: Fourth Generation Universities*. Regional Integration: Europe, the Mediterranean and the World Economy Conference’da sunulmuş bildiri, Palermo.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2015). New functions of universities in the XXI. century: “Fourth generation” universities. *Transition Studies Review*, 22(2), 33-48.
- Maassen, P., & Olsen, J. P. (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- Marbach-Ad, G., Egan, L. C., & Thompson, K. V. (2015). *A discipline-based teaching and learning center: A model for professional development*. New York: Springer.

- Marbach-Ad, G., Egan, L. C., & Thompson, K. V. (2016). A disciplinary teaching and learning center: Applying pedagogical content knowledge to faculty development. G.C. Weaver, W.D Burgess, A.L. Childress & L. Slakey (Ed.), *Transforming Institutions* içinde (s. 297-311). Indiana: Purdue.
- Marbach-Ad, G., Katz, P., & Thomson, K. V. (2015). The value of a disciplinary teaching certificate program for chemistry and biology graduate students. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 7, 22-50.
- Marbach-Ad, G., Schaefer, K. L., & Thompson, K. V. (2012). Faculty teaching philosophies, reported practices, and concerns inform the design of professional development activities of a disciplinary teaching and learning center. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 119-137.
- Marbach-Ad, G., Schaefer, K. L., Thompson, K. V., & Orgler, M. (2013). New instructor teaching experience in a research-intensive university: Implications for professional development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 49-90.
- Marentic Pozarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *NAPREDAK*, 150(3-4), 341-359.
- Marginson, S., Kour, S., & Sawir, E. (Eds). (2011). *Higher education in Asia-Pasific: Strategic responses to globalization*. USA: Springer.
- Marshall, S. J. (2018). *Shaping the university of the future*. Singapore: Springer.
- Martin, J. C., & Verdaguer, A. (1995). Development and diversification of the social and economic functions of French universities. *Higher Education in Europe*, 20(3), 25-36.
- Martin, D. (2016). *Tenure and promotion start with centers for teaching and learning*. <https://podnetwork.org/content/uploads/PODSpeaks1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McGinn, N. (2014). Book review comparative education research: Approaches and methods. *Journal of International and Comparative Education*, 3(2), 227- 228.
- McTowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. USA: Palgrave Macmillan.

- MIT. (2014). *Institute-wide task force on the future of MIT education final report*. <https://future.mit.edu/final-report> sayfasından erişilmiştir.
- MIT. (2020). *Research and evaluation*. <https://tll.mit.edu/about/research-evaluation/> sayfasından erişilmiştir.
- Meek, V. L., & Suwanwela, C. (Eds). (2007). *Higher education, research and knowledge in the Asia Pacific region*. USA: Palgrave Macmillan.
- Mızıkacı, F. (2006). *Higher education in Turkey (Monograph)*. https://www.academia.edu/5233377/Higher_Education_in_Turkey_Monograph_Series_Editor_P_J_Wells sayfasından erişilmiştir.
- Mızıkacı, F. (2019). *Türkiye’de yükseköğretim*. Ankara: Pedagoji.
- Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2006). Quality review in distance learning: Policy and practice in five countries. *Tertiary Education and Management*, 12(1), 37-58.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technical pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moutsios, S. (2012). *University: The European particularly*. https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_18.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mtava, N., Fongva, S., & Wilson Strydom, M. (2019). *Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach*. https://www.researchgate.net/publication/336286264_Enhancing_graduate_employability_attributes_and_capabilities_formation_a_service-learning_approach sayfasından erişilmiştir.
- Mulrix, A. B. (2013). Communicating a new model: Learner- centered strategies in faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 23-47.
- Munene, I. I., Kangethe, S. N., & Mbae, J. G. (2016). Faculty development in a private university in Kenya: Faculty perceptions on what is and what should be. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 70-92.
- Mutlu, S. N. (2008). *Bazı Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretim “kurum tipleri ve genel amaçları”*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Nadler, M. K., Shore, C., Taylor, B. A., & Bakker, A. I. (2012). Making waves: Demonstrating a CTL's impact on teaching and learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 5-32.
- NASPA. (2018). *About student affairs*. <https://www.naspa.org/about/about-student-affairs> sayfasından erişilmiştir.
- National Science Foundation. (2010). *The role of centers for teaching and learning in improvement of undergraduate engineering education*. <https://nsf.iupui.edu/NSFContent/Html//Media/NSFContent/PDF/NSFFinalReportRoleofCTLSinEngineeringEducation.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National University of Singapore Center for Development of Teaching & Learning. (2020). *History, vision & mission, strategies*. <http://nus.edu.sg/cdtl/about-us/director-s-message-cdtl-s-mission-vision/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- NCES. (2016a). *Number of educational institutions, by level and control of institution: Selected years, 1980-81 through 2015-16*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_105.50.asp?current=yes. sayfasından erişilmiştir.
- NCES. (2016b). *Degree-granting postsecondary institutions, by control and level of institution: selected years, 1949-50 through 2015-16*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_317.10.asp. sayfasından erişilmiştir.
- NCES. (2018). *IPEDS data collection system 2018-19 survey materials: glossary*. <https://surveys.nces.ed.gov/ipeds/Downloads/Forms/IPEDSGlossary.pdf>. sayfasında n erişilmiştir.
- NMC. (2014). *Horizon report: 2014 higher education edition*. <https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NMC. (2015). *Horizon report: 2015 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- NMC. (2016). *Horizon report: 2016 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NMC. (2017). *Horizon report: 2017 higher education edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NMC. (2018). *New Horizon report: 2018 higher education edition*. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NMC. (2019). *New Horizon report: 2019 higher education edition*. <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> sayfasından erişilmiştir.
- NMC. (2020). *New Horizon report: 2020 higher education edition*. <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> sayfasından erişilmiştir.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2).
- OECD. (2007). *Four future scenarios for higher education*. Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Higher education to 2030: Demography*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *Higher education to 2030: Globalisation*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *Centres of excellence as a tool for capacity building*. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. Paris: OECD.
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en sayfasından erişilmiştir.
- O'Grady, M. (2017). *Working with CTLS: A handbook for professors*. https://tophat.com/teaching-resources/ebooks-and-guides/guide-working-with-ctls-handbook/?utm_source=blog&utm_medium=cta&utm_content=ctls-history-michigan sayfasından erişilmiştir.
- O'Leary, Z. (2013). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage.

- Orsingher, C. (2006). *Assessing quality in European higher education institutions*. USA: Springer.
- Ortaş, İ. (2004). Üniversite özerkliği nedir?. *Üniversite ve Toplum*, 4(1), 1-7.
- Oxford Centre for Teaching. (2020). *Supporting teaching and learning at Oxford*. <https://www.ctl.ox.ac.uk/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- ÖGEM. (2020). *ÖGEM Hakkında*. <https://ogem.metu.edu.tr/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ölçer, N., & Koçer, S. (2015). Örgütsel iletişim: Kocaeli Üniversitesi akademik personeli üzerine bir inceleme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 339-383.
- Ömrüuzun, I. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarını etkileyen faktörler: Bir yol analizi çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/6900> sayfasından erişilmiştir.
- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12- 2(24), 117-131.
- Özcan, B. (2020). *Türk, Avrupa ve Amerika yükseköğretim sistemlerinde uygulanan kurumsal değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçiçek, Y. (2018). *Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon uygulamalarına yönelik öneri: Bir kamu üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 253-270.
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989-1027.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Özer, M., Gür, B., & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: SETA.
- Özer, M., Gür, B., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özer, Y. E. (2011). Girişimci üniversite modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Öztuna, B. (2019). *Toplum 5.0 (Süper Akıllı Toplum)*. Bursa: Ekin.
- Palmer, S., Holt, D., & Challis, D. (2010). Australian teaching and learning centres through the eyes of their directors: Characteristics, capacities and constraints. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(2), 159-172.
- Pappajah, M., Abdullah, I., Widianti, R. N., Jubba, H., & Alim, N. (2020). Student demoralization in education: The industrialization of university curriculum in 4.0. Era Indonesia. *Cogent Education*, 7(1), 168- 191.
- Pawlowski, K. (2009). The ‘fourth generation university’ as a creator of the local and regional development. *Higher Education in Europe*, 34(1), 51-64.
- Pelikan, J. (2019). *Üniversite fikri: Bir yeniden değerlendirme* (C. Orhan, Çev.). İstanbul: Küre.
- Pennsylvania University. (2020). *Center for Teaching and Learning*. <https://wwwctl.upenn.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- Penprase, B. E. (2018). The fourth industrial revolution and higher education. N. Gleason (Ed.), *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* içinde (s. 207-229). Singapore: Palgrave Macmillan.
- Perkins, J. A. (1972). Organization and functions of the university. *The Journal of Higher Education*, 43, (9), 679-691.
- Perkmann, M. (2018). *Universities on the market: A strategic playbook for the next 20 years*. <http://futureuniversities.com/universities-on-the-market-a-strategic-playbook-for-the-next-20-years/> sayfasından erişilmiştir.
- Pherali, T., & Lewis, A. (2019). Developing global partnerships in higher education for peacebuilding: A strategy for pathways to impact. *Higher Education*, 78, 729-744.

- Phillips, S. L., Crane, P. B., & Dennison, S. T. (2010). Establishing a new faculty mentoring program: Proposal development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 37-51.
- Plank, K. M., & Mares, A. S. (2013). The paths people take through teaching center services: A descriptive analysis. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 5-21.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.
- Princeton University. (2020). *About The McGraw Center*. <https://mcgraw.princeton.edu/about> sayfasından erişilmiştir.
- Purdue University Center for Instructional Excellence. (2020). *Get to know us*. <https://www.purdue.edu/cie/aboutus/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- QS. (2019). *World university rankings*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> sayfasından erişilmiştir.
- Rabbinge, R., & Slingerland, M. (2009). *The third generation university*. https://www.researchgate.net/publication/40798939_Change_in_knowledge_in_infrastructure_the_third_generation_university sayfasından erişilmiştir.
- Ranga M., & Etzkowitz H. (2013). Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry & Higher Education*, 27(3), 237-262.
- Readings, B. (2020). *Üniversite harabeleri* (E. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Küre.
- Reder, M. (2014). Supporting teaching and learning at small colleges- past, present, & future. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 1-11.
- Richardson, D. S., Bledsoe, R. S., & Kalle, A. (2019). The impact of getting caught in the act: Assessing the institutional impact of a teaching award. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 39-61.
- Robertson, S. (2016). Piketty, capital and education: A solution to, or problem in, rising social inequalities?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(6), 823-835.
- Rodriguez, N. N., Brennan, S., Varelas, A., Hutchins, C., & DiSanto, J. (2015). Center for teaching and learning on tour: Sharing, reflecting on, and documenting effective strategies. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 7, 3-21.

- Rosovsky, H. (2017). *Üniversite: Bir dekan anlatıyor* (S. Ersoy, Çev.). İstanbul: Say.
- Rutz, C., Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., & Willett, G. (2012). Faculty professional development and student learning. *Change The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 40-47.
- Saeed, S. T. (2018). Impact of quality assurance on academic performance. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 178-190.
- Sakınç, S., & Aybarç- Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.
- Saklı, A. R. (2017). *Dünyada ve Türkiye’de üniversitelerin gelişimi*. https://www.researchgate.net/publication/322210756_Dunyada_ve_Turkiye'de_Universitelerin_Tarihi_Gelisimi sayfasından erişilmiştir.
- Salmi, J. (2010). *Dünya çapında üniversiteler kurmanın zorluğu* (K. Yamaç, Çev.). Ankara: Eflatun.
- Salmi, J. (2017). *The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development*. London: Springer.
- Salter, D. J., Rushe, S. E., & Jacobs, G. (2019). Basics and beyond: Faculty development as a professional learning journey. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 39-61.
- Samford University. (2017). *Enhancing teaching and learning at Samford through a robustly funded and supported Center for Teaching, Learning, and Scholarship*. https://www.samford.edu/departments/files/Institutional_Effectiveness/QEP-CTLS-Fournier.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sarsıcı, E., & Çelik, A. İ. (2019). *Eğitimde dijital dönüşüm için bir model önerisi*. Uluslararası Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Schick, K., Hunter, C., Gray, L., Poe, N., & Santos, K. (2011). Writing in action: Scholarly Writing groups as faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 43-63.

- Scholl, J., & Thomas, A. (2012). *Developing centers for innovative teaching and learning*. <http://www.fullerton.edu/amp/comments/pdfs/programs/Developing-Centers-for-Innovative-and-Online-Teaching-and-Learning.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schumann, D. W., Peters, J., & Olsen, T. (2013). Cocreating value in teaching and learning centers. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 21-32.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution in World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> sayfasından erişilmiştir.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher education*, 77(1), 1-39.
- Seymen, G. D. (2017). *Üçüncü kuşak üniversite anlayışı çerçevesinde Türkiye’de akademik çeviri eğitimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shah, M., & Do, Q. T. N. (Eds). (2017). *The rise of quality assurance in Asian higher education*. India: Chandos.
- Sherriff, L. (2017). *Ernst & Young removes degree classification from entry criteria as there’s ‘no evidence’ university equals success*. <https://transmosis.com/ernst-young-removes-degree-classification-from-entry-criteria-as-theres-no-evidence-university-equals-success/> sayfasından erişilmiştir.
- Shin, J. C., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10, 1-13.
- Singer, S. R. (2002). Learning and teaching centers: Hubs of educational reform. *New Directions for Higher Education*, 119, 59-64.
- Skelton, A. (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education: improving knowledge and practice*. Oxon: Routledge.
- Smart, J. C., & St. John, E. P. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the “culture type” and “strong culture” hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 219-241.
- Smith, D. B., & Gradbury- Amyot, C. C. (2014). Process evaluation of a teaching and learning centre at a research university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 427-442.

- Smith, G. A. (2019). Framing faculty development as workplace learning. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 3-23.
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. K. J. Gillespie, L. R. Hilsen, & E. C. Wadsworth (Ed.), *A guide to faculty development* içinde (s. 9-23). Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli, M. D. (2014). The changing landscape of faculty development at small colleges. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, i-iv.
- 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*. Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli, M. D., & Stanley, C. (2011). *Using assessment to become a non-negotiable asset*. <https://tomprof.stanford.edu/posting/1701> sayfasından erişilmiştir.
- Soyer, B. B. (2018). *Yükseköğretimin kalitesini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Söyler, İ., & Karataş, S. (2011). Türkiye’de özel yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve finansmanı. *Maliye Dergisi*, 160, 57- 71.
- Springer, K. (2010). *Educational research: A contextual approach*. Hoboken: Wiley.
- St. Clair, K. L. (2009). Accountability for educational outcomes: The academic developer’s role. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 99-116.
- St. Clair, K. L., & Hackett, P. M. V. (2012). Academic challenge: Its meaning for college students and faculty. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 101-17.
- Stanford University. (2020). *The aims of Stanford education*. <https://wasc.stanford.edu/student-achievement/aims-stanford-education> sayfasından erişilmiştir.
- Stefani, L. (2009). Planning teaching and learning. H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Ed.), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* içinde (s. 40- 57). New York: Routledge.
- Steinert, Y. (2014). *Faculty development: Future directions*. Netherlands: Springer.
- Subbaye, R., & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37–60.

- Sümer, S. (2020). *Mobil uygulama teknolojisi destekli beden eğitimi ve spor dersinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hentbol performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/55083> sayfasından erişilmiştir.
- Sweet, C., & Blythe, H. (2010). Integrating CTLs into campus strategic planning through an effective brainstorming process. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 71-89.
- Sweet, C., Blythe, H., Carpenter, R., & Cecil, T. (2018). Approaching the holy grail of faculty development: Evolving a CTL from a service-oriented organization to a learning-assessment unit. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 45-58.
- Sweet, C., Blythe, H., & Phillips, B. (2009). Financial partnering and other strategies to help centers of teaching and learning thrive in hard times. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 117-133.
- Sweet, C., Carpenter, R., & Blythe, H. (2017a). Utilizing foundation professors as a resource to enhance faculty development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 23-33.
- Sweet, C., Carpenter, R., & Blythe, H. (2017b). Reaching those faculty not easily reached: How ctls can improve participation in faculty programming through faculty innovators and online instruction. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 73-83.
- Şenay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları: eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, ilişkiler ve öneriler*. <http://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series07/0705.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Taber, K. S. (2013). Ken Springer: Educational research: A contextual approach. *Science & Education*, 22(5), 1267–1279.

- Tadesse, T., Gillies, R. M., & Manathunga, C. (2020). Shifting the instructional paradigm in higher education classrooms in Ethiopia: What happens when we use cooperative learning pedagogies more seriously?. *International Journal of Educational Research*, 99(1).
- Tagg, J. (2010). Teachers as students: Changing the cognitive economy through professional development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 7-35.
- Tamtik, M. (2014). Book review comparative education research: Approaches and methods. *Canadian and International Education/ Education canadienne et internationale*, 43(2).
- Tassoni, J. P. (2009). Nooks and crannies and center stages: Exploring the role of the teaching and learning center. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 1, 1-6.
- Tassoni, J. P. (2010). Beyond the retrofit- CTLs as centers for institutional change. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2, 1-6.
- Tassoni, J. P. (2011). CTLs as genre. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 3, 1-6.
- Tassoni, J. P. (2012). What "is" is: CTL as verbs. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 1-3.
- Tassoni, J. P. (2013). When is a CTL?. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 1-4.
- Tassoni, J. P. (2015). Circulating the CTL. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 7, 1-2.
- Tassoni, J. P. (2016). The stranger vs. your CTL. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 1-3.
- Tassoni, J. P. (2017). The heating CTL. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 9, 1-3.
- Tassoni, J. P. (2018). Tooling CTLs. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 1-2.
- Tassoni, J. P. (2019). "Sitting down" on our programming. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 11, 1-2.

- Taştan Boz, İ., & Baydoğan, H. (2020). Kurumlararası iletişimde çalışan yaklaşımı: Kamu Kurumlarında bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 353-370.
- Tayeb, O., Zahed, A., & Ritzen, J. (2016). *Becoming a world-class university*. London: Springer.
- Taylor, J., & Miroiu, A. (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education*. https://www.researchgate.net/publication/44829799_Policy-making_strategic_planning_and_management_of_higher_education sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, K. L. (2005). Academic development as institutional leadership: An interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 31–46.
- Taylor, M. L. (1998). *A qualitative study of four university teaching and learning centers: activities, funding, and evaluation of professional development for faculty*. (Doktora tezi). <https://dc.etsu.edu/etd/2981/> sayfasından erişilmiştir.
- TED. (2008). *80. yıl uluslararası eğitim forumu “eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri”*. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/80.yil_forum_kitap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: TEDMEM.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri> sayfasından erişilmiştir.
- Teichler, U. (2003). Changing concepts of excellence in Europe in the wake of globalization. E. de Corte (Ed.), *Excellence in higher education: proceedings from a symposium held at the Wenner-Gren Centre, Stockholm, 31 May and 1 June 2002* içinde (s. 33-51). London: Portland Press.
- Telli Yamamoto, G. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138.
- THE. (2019). *World university rankings*. https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/2019/worldranking#!/page/3/length/25/sort_by/rank/sort_order/as/c/cols/stats sayfasından erişilmiştir.

- The Center for Research and Development of Higher Education. (2020). *About us*. <https://www.he.u-tokyo.ac.jp/en/home/about-us> sayfasından erişilmiştir.
- The Centre for the Enhancement of Teaching and Learning. (2020). *About us*. <https://www.cetl.hku.hk/> sayfasından erişilmiştir.
- The Dartmouth Center for the Advancement of Learning. (2020). *History*. <https://dcal.dartmouth.edu/about/history> sayfasından erişilmiştir.
- The Derek Bok Center for Teaching and Learning. (2020). *Annual Report 2018- 2019*. https://bokcenter.harvard.edu/files/bok_center_annual_report_2018_2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- The European Students' Union. (2010). *Student-centred learning toolkit for students, staff and higher education institutions*. https://www.eurashe.eu/library/wg4-r-scl_toolkit_esu_ei-pdf/ sayfasından erişilmiştir.
- The Harriet W. Sheridan Center for Teaching & Learning. (2020a). *Annual report 2020*. <https://www.brown.edu/sheridan/sites/sheridan/files/docs/Annual%20Report%2020%20FINAL%20version.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The Harriet W. Sheridan Center for Teaching & Learning. (2020b). *Strategic plan*. <https://www.brown.edu/sheridan/sites/sheridan/files/docs/Annual%20Report%2020%20FINAL%20version.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- The Ivy League. (2020). *About The Ivy League*. https://ivyleague.com/sports/2017/8/13/HISTORY_0813173057.aspx sayfasından erişilmiştir.
- The League of European Research Universities (LERU). (2020). *23 leading universities pushing the frontiers of innovative research*. <https://www.leru.org/> sayfasından erişilmiştir.
- The Teaching Excellence and Student Outcomes Framework. (2020). *What is the TEF?*. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/what-is-the-tef/> sayfasından erişilmiştir.
- The University of Hong Kong Center for The Enhancement of Teaching and Learning. (2020). *About us, vision & mission*. <https://www.cetl.hku.hk/about-us/> sayfasından erişilmiştir.

- The University of Queensland. (2015). *Evidence for good practice principles of teaching and learning foundation programs in higher education*. https://itali.uq.edu.au/files/1922/Teaching-at-UQ-Evidence_for_Good_Practice_Principles_Foundations_of_TL_Programs.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Thelin, J. R. (2011). *A history of American higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Thelin, J. R. (2017). *American higher education*. New York: Routledge.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişmeler ve üniversiteler*. Ankara: İmge.
- Tomei, L. A., Bernauer, J. A., & Moretti, A. (2016). *Developing a center for teaching excellence*. USA: Rowman & Littlefield.
- Topal, B. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında coğrafya eğitim- öğretiminin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Trow, M. A. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-2> sayfasından erişilmiştir.
- TÜBA-TÜBİTAK-TTGV. (1997). *Bilim-teknoloji-sanayi tartışmaları platformu Avrupa Birliğinin bilim-teknoloji-mühendislik alanlarına ilişkin akreditasyon kurumları çalışma grubu yüksek öğretimde kalite yönetimi alt grubu çalışma raporu*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275106> sayfasından erişilmiştir.
- TÜBİTAK. (2020). *Girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi gösterge seti*. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/gyue_gosterge_seti_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türel, Y. K., Akgün, K., Aydın, M., & Yaratın, A. S. (2020). Uzak Doğu ülkelerinin eğitimde teknoloji politikalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 48-61.
- TÜSİAD. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1953-turkiyede-yuksekogretim-egilimler-sorunlar-ve-firsatlar> sayfasından erişilmiştir.

- UNESCO. (1991). *The role of higher education in society: Quality and pertinence*. Paris: 2nd Non-Governmental Organizations Collective Consultation on Higher Education.
- UNESCO. (2009). *World conference on higher education: Trends in global higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- University of California- Santa Cruz. (2017). *A Guide to providing evidence of excellence in teaching*. <https://senate.ucsc.edu/committees/cca-committee-on-career-advising/faculty-career-resources/a-guide-to-providing-evidence-of-excellence-in-teaching---citl-paper.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- University of Houston- Downtown. (2014). *Teaching excellence task force recommendation report*. <https://www.uhd.edu/academics/university-college/centers-offices/teaching-learning-excellence/Documents/Teaching-Excellence-Task-Force-Final-Report-5-12-reduced.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching. (2020). *2018- 2019 annual report*. <https://2019.annualreport.umich.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- URAP. (2019). *World ranking*. <https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019> sayfasından erişilmiştir.
- U.S. Department of Education. (2019). *Advancing diversity and inclusion in higher education*. <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- U.S. Department of Education, International Affairs Staff. (2005). *Education in the United States: A brief overview*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development Office of the Under Secretary. (2016). *Advancing diversity and inclusion in higher education*. <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Data collection methods for evaluation: Document review*.
<https://www.cdc.gov/healthyyouth/evaluation/pdf/brief18.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- USAID. (2011). *Centers for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report (2008 – 2009)*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JG2Z.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Utrecht Academic Teaching Centre. (2020). *Inspire and empower academic teachers*.
<https://www.uu.nl/en/education/centre-for-academic-teaching> sayfasından erişilmiştir.
- Üçer Şaylan, D., Sayers, Z., & Alpar, M. A. (2016). Bir çekirdek eğitim programı hikayesi– Temel geliştirme programı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 304- 316.
- Ünvan, C. (2016). *Türk üniversitelerinde Bologna Süreci uygulamaları ve geleceğe bakış*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vanderbilt University Center for Teaching. (2020). *Mission*.
<https://cft.vanderbilt.edu/about/overview/> sayfasından erişilmiştir.
- Varış, F. (1978). *Program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Vest, C. M. (2007). *The American research university from World War II to world wide web*. USA: University of California.
- Vurgun, A., & Ateş, S. (2018). Türkiye yükseköğretim tarihinden bir kesit: Türk Yurdu Dergisinde üniversite tartışması (1956-1961). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2).
- Watts, R. (1992). Universities and public policy. J. Cutt & R. Dobel (Ed.), *Public purse, public purpose: Autonomy and accountability in the groves of academe* içinde (s. 354-492). Canada: The Institute for Research on Public Policy.
- Weimer, M. (2007). Intriguing connections but not with the past. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 5–8.
- White, J. (1997). Philosophy and the aims of higher education. *Studies in Higher Education*, 22(1), 7-17.

- Wieman, C. E., Perkins, K., & Gilbert, S. (2010). Transforming science education at large research universities: A case study in progress. *Change*, 42(2), 7–14.
- Wikipedia. (2020). *Teaching and learning center*. https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_and_learning_center sayfasından erişilmiştir.
- Wing Ng, S. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia- Pacific region. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 439-459.
- Winter, R. (1999). University of life PLC: The “industrialization” of higher education?. J. Ahier & G. Esland (Ed.), *Education, training and the future of work I: social, political and economic contexts of policy development* içinde (s.186–198). London: Routledge.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university. Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Woldegiorgis, E., & Doevenspeck, M. (2013). The changing role of higher education in Africa: A historical reflection. *Higher Education Studies*, 3(6). 35-45.
- Wolf, P., & Hughes, J. C. (2015). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme* (M. T. Atay, N. Kalaycı & E. İlhan, Çev.). Ankara: Edgeakademi.
- World Data. (2006). *United States of America, world data on education, 6th Edition*. <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/europe-andnorth-america/united-states/profile-of-education.html> sayfasından erişilmiştir.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of jobs report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> sayfasından erişilmiştir.
- Worldbank. (2018). *What is the role of universities in global development?*. <http://blogs.worldbank.org/education/what-role-universities-global-development> sayfasından erişilmiştir.
- Wright, D. (2002). Program types and prototypes. K.H. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples and resources* içinde (s. 24-34). Bolton, MA: Anker Publishing Company.

- Wright, M. C., Horii, C. V., Felten, P., Sorcinelli, M. D., & Kaplan, M. (2018). *Faculty development improves teaching and learning*. https://podnetwork.org/content/uploads/POD-Speaks-Issue-2_Jan2018-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38-44.
- Wright, M. C., Wiley, S., Von Gent, E., & Huerta, M. (2020). The art of studying abroad: Leveraging an international experience requirement to enhance student learning and equity. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(4), 95-120.
- Wygall, D. & Stout, D. (2011). The role of continuous improvement and mentoring in the pursuit of teaching effectiveness: Perspectives from award-winning accounting educators. *The Accounting Educators' Journal*, 22, 33-44.
- Xiamen University. (2017). *Enhancing teaching and learning through internal quality assurance*. <http://www.iiep.unesco.org/en/enhancing-teaching-and-learning-through-internal-quality-assurance-xiamen-university-china-9285?language=en> sayfasından erişilmiştir.
- Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim (Dünya ülkelerinden örneklerle)* içinde (s. 37-61). Ankara: Anı.
- Yale Center for Teaching and Learning. (2020). *Annual report 2016-2017*. https://poorvucenter.yale.edu/sites/default/files/basic-page-supplementary-materials-files/ctl_annual_report_2016-2017_-_text-only.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yale University. (2020). *Poorvu Center for Teaching and Learning*. <https://poorvucenter.yale.edu/about> sayfasından erişilmiştir.
- Yalı, S. (2017). Avrupa Birliğinde yükseköğretim çalışmaları: Bologna Süreci ve Türkiye üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 143-154.
- Yamamoto, S. (2004). Universities and government in post-war Japan. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34 (3), 105-126.

- Yañez, O. J, Càceres, R. A., Canessa, F. C., Rojas L. G., & Torres, A. R. (2019). A teaching accompaniment and development model: possibilities and challenges for teaching and learning centers. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 204-208.
- Yang, R. (2014). Comparing policies. M. Adamson, B. Adamson, & M. Mason (Ed.), *Comparative education research: Approaches and methods* içinde (s. 285-308). Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Springer.
- Yeditepe Üniversitesi. (2018). *Yeditepe university moves from industry 4.0 to society 5.0*. <https://www.yeditepe.edu.tr/en/news/yeditepe-university-moves-industry-40-society-50> sayfasından erişilmiştir.
- Yee, K., & Hargis, J. (2012). Indirect faculty development and the role of sociability. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 61-78.
- Yerin Güneri, O., Eret Orhan, E., & Çapa Aydın, Y. (2017). Genç öğretim üyelerinin mesleki gelişim ihtiyaçları: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde tarama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 73-81.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. http://www.kuzka.gov.tr/dosya/yuksekogretim_stratejisi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2019). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2020). *Bologna Süreci nedir?*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- YÖKAK. (2019a). *Kurum iç değerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*. <https://yokak.gov.tr/kurumsal-dis-degerlendirme-ve-akreditasyon-olcutleri-surum-20-ve-kurum-ic-degerlendirme-raporu-k-87> sayfasından erişilmiştir.

- YÖKAK. (2019b). *Kurumsal dış değerlendirme ve akreditasyon ölçütleri*.
<https://yokak.gov.tr/kurumsal-dis-degerlendirme-ve-akreditasyon-olcutleri-surum-20-ve-kurum-ic-degerlendirme-raporu-k-87> sayfasından erişilmiştir.
- YÖKAK. (2020). *Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme*.
<https://portal.yokak.gov.tr/makale/ogrenci-merkezli-ogretim-olcme-ve-degerlendirme/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2020). *Yükseköğretim istatistikleri*.
<https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Zakrajsek, T. (2013). Essentials skills in building and sustaining a faculty development center: Budget and staff. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 5, 121-132.
- Zakrajsek, T. (2016). Oh, the places your center can go: Possible programs to offer. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 93-109.
- Zakrajsek, T. (2018). Documenting and assessing the work of the CTL. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 10, 59-71.
- Zhu, E., Kaplan, M., & Dershimer, C. (2011). Engaging faculty in effective use of instructional technology. C. Cook & M. Kaplan (Ed.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* içinde (s. 151-166). USA: Stylus.
- Zimmerman, C., & Rutz, C. (2014). The care and maintenance of faculty culture: A Small college curricular approach. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 93-107.
- Zinn, T. E. (2009). Helping students link effort and performance. *Center for Teaching Excellence Newsletter*, 3(24).



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..