

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ PLANLAMASI,
VE EKONOMİSİ ABD

**BİR AKADEMİK GELİŞİM MODELİ TASARIMI VE
UYGULANABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

LOLA BULUT

GAZİANTEP
TEMMUZ 2015

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ PLANLAMASI,
VE EKONOMİSİ ABD

BİR AKADEMİK GELİŞİM MODELİ TASARIMI VE UYGULANABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

LOLA BULUT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZGAN

GAZIANTEP
TEMMUZ 2015

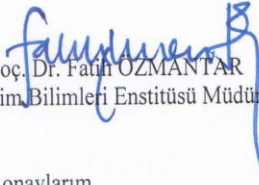
T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Bir Akademik Gelişim Modeli Tasarımı ve Uygulanabilirliğinin
Değerlendirilmesi**

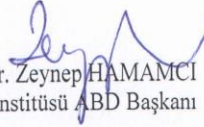
LOLA BULUT

Tez Savunma Tarihi: 27.07.2015

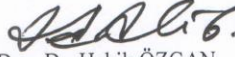
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. Faah OZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitüsü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:
(Unvanı, Adı ve SOYADI)

Doç. Dr. Habib ÖZGAN

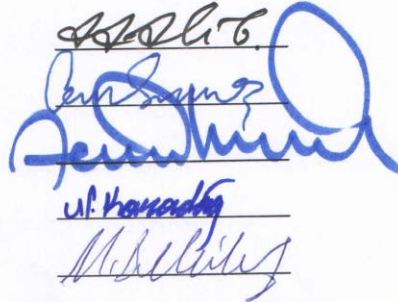
Doç. Dr. A. Cezmi SAVAŞ

Yrd Doç. Dr. Semih SUMMAK

Yrd Doç. Dr. Nazife KARADAĞ

Yrd Doç. Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ

İmzası


Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Doç. Dr. A. Cezmi SAVAŞ
Yrd Doç. Dr. Semih SUMMAK
Yrd Doç. Dr. Nazife KARADAĞ
Yrd Doç. Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ

ÖZET

BİR AKADEMİK GELİŞİM MODELİ TASARIMI VE UYGULANABİLİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

BULUT, Lola
Doktora Tezi, EYTPE ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Temmuz 2015, 248+X sayfa

Bu araştırmada yükseköğretim için işlevsel bir akademik gelişim modeline rehberlik edecek ilkelerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra geliştirilen ilkeler doğrultusunda akademik gelişim modeli tasarlayarak, tasarlanan modelin uygulanabilirliğini test etmek de hedeflenmiştir. Çalışma ülkemizde akademik gelişimin dünyada kabul edilen şekliyle kavramsallaştırıldığı ve bu alanda yapılan ilk uzamsal ve açılımcı araştırma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın temelini oluşturduğu faydacı ve yorumlamacı paradigmaları gereği çalışmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma kapsamında tasarlanan Akademik Gelişim Modeli (AGM) toplam iki defa uygulama, değerlendirme ve yeniden uygulama döngülerinden oluşan sürece tabi tutulmuştur. AGM'nin etkililiğini değerlendirme süreci katılımcı algıları, katılımcı öğrenmesi, kurumsal destek ve katılımcıların yeni bilgileri kullanma yeterliği gibi dört boyuta dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Veriler veri çeşitlemesi ilkelerine dayalı olarak toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analizi, nicel veriler ise betimsel istatistik yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda akademik gelişim modeli tasarımına rehberlik edebilecek 10 ilke geliştirilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda bir akademik gelişim modeli taslağı da geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra üniversitelerde akademik gelişimin başarısını etkileyen etmenler ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: yükseköğretim, akademik gelişim modeli, tasarım tabanlı araştırma

ABSTRACT
**A MODEL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT: DESIGN AND
EVALUATION**

BULUT, Lola
Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Habib ÖZGAN

July 2015, 248+X pages.

The purpose of this study was to develop design principles to guide the design of the model for academic development. It also aimed to develop a model for academic development based on the proposed principles. The research is the first longitudinal and exploratory study to conceptualize academic development in Turkey as it is accepted in the world. Design based research methodological approach within a pragmatist and interpretivist paradigm was used in this study. Qualitative and quantitative data were collected to evaluate whether the principles proposed for the model for academic development were effective. Data triangulation strategies were employed to enhance the reliability and validity of the study. The qualitative data were analysed using content analysis technique and quantitative data were analysed using descriptive statistics. During the study a model for academic development was designed, implemented, evaluated and re-designed twice. Four levels of academic development model evaluation that are participants reactions, participants learning, institutional support and participants' use of knowledge and skills, were employed during the evaluation stage of the study. This process yielded ten design principles as well as a suggested model for academic development. Some factors affecting the success of academic development were identified. Based on the results of the study, implications for policy makers, researchers and practitioners were included.

Key words: higher education, model for academic development, design based research

ÖNSÖZ

Bu çalışma akademik gelişimin “öğreticileri iyi öğretmen yapan” mekanik bir süreç olmadığı, aksine çok daha derin ve hümanist bir yaklaşım olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Akademik gelişim konusunda araştırma yapma konusunda isteğimi paylaştığımda çevremden gelen ilk tepki “sen bir profesörü mü geliştireceksin?” şeklinde olmuştur. Tüm bu tepkilere rağmen, uzun ve zorlu çalışma sonucunda, akademik gelişim kavramını ulusal alanyazına kazandırmayı hedefleyen bu çalışma ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin katkısı vardır. Çalışma yaptığım kurumun yönetimi ve okutmanların desteği olmadan bu çalışmanın gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktı. Uygulamak üzere geliştirilen ve çalışma yapılan kurumda uygulanmaya devam eden akademik gelişim modelini gerçekleştiren değerli meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup , her zaman beni destekleyen ve güvenen sayın danışmanım Doç. Dr. Habib ÖZGAN’a teşekkürlerimi sunarım. Beni bilgisi ile aydınlatan ve birçok konuda örnek olan değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK’a bir teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bana hep yardım eden ve cesaretlendiren değerli arkadaşlarım Dr. Ebru KÜLEKÇİ ve Şeyda AYDIN’a teşekkür ederim.

Bana birçok yardımı dokunan ve her zaman destek çıkan çok değerli dostlarım Dr.Yeşim ÖZER ÖZKAN ve Dr. Metin ÖZKAN’a teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitimim süreci ile birlikte büyüyen ve tezimin bitmesini sabırla bekleyen oğullarım Selim ve Said’e teşekkür ederim. Ayrıca bu süreç içerisinde her zaman yanımda olan değerli kardeşim, Kamila TOPAL’a her zaman bana güvendiği için teşekkür ederim Ayriyeten bana her konuda destek çıkan ve hayat boyu öğrenen birey olmamı sağlayan Annem ve Babam Rana ve Tahir SAİD’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, benim için hayatın anlamı olan ve bu süreç içinde desteğini bir an olsun eksik etmeyen sevgili eşim Dr. Ayhan BULUT’ a en içten teşekkürlerimi sunarım .

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar	VIII
ŞEKİLLER	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırma Problemi	3
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.4 Araştırmanın Amacı	4
1.5 Araştırmanın Önemi	4
1.6 Sınırlılıklar	5
1.7 Tanımlar	5
1.8 Kısaltmalar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	7
2.1 Yükseköğretimde Yaşanan Değişimler	7
2.1.1 Bilim İnsanı Olmanın Yeniden Tanımlanması	8
2.2 Akademik Gelişim	10
2.2.1 Uluslararası Alanda Akademik Gelişim	11
2.2.2 Amerika Birleşik Devletlerinde Akademik Gelişim	16
2.2.3 İngiltere’de Akademik Gelişim	22
2.2.4 Avustralya’da Akademik Gelişim	23
2.2.5 Türkiye’de Akademik Gelişim	26
2.2.6 Akademik Gelişimin Geleceği.....	30
2.3 Akademik Gelişim Birimleri	31
2.3.1 Akademik Gelişim Birimlerinin Yapısı.....	31
2.3.2 Akademik Gelişim Birimlerinin Sorumlulukları	34
2.3.3 Akademik Gelişim Uzmanları	35
2.4 Akademik Gelişim Etkinlikleri	38
2.4.1 Bir-Defalık Etkinlikler.....	38
2.4.1.1 Seminer, Çalıştay ve Konferanslar	38
2.4.1.2 Ders Gözlemleri	39
2.4.1.3 Akran Gözlemi.....	40
2.4.2 Sürece Dayalı Akademik Gelişim Etkinlikleri	41
2.4.2.1 Akademik gelişim portfolyosu.....	41
2.4.2.2 Mentorlük.....	42
2.4.2.3 Akran Koçluğu.....	42
2.4.2.4 Eylem Araştırması	42
2.4.2.5 Özdenetim	43
2.5 Yetişkin Öğrenme Kuramları	43
2.5.1.1 Andragoji	44

2.5.1.2	Dönüşümcü Öğrenme	46
2.5.1.3	Öz-Yönelimli Öğrenme Kapsamında 70:20:10 Modeli.....	48
2.5.1.4	Yansıtıcı Uygulama	49
2.6	Değişim Kuramları	52
2.7	İlgili Araştırmalar.....	53
2.7.1	Akademik Gelişim Modeli Nedir?	54
2.7.1.1	Akademik Gelişim Modelleri	54
2.7.1.2	Bireysel Düzeyde Akademik Gelişime Odaklanan Yaklaşımlar	54
2.7.1.3	Kurumlar Düzeyinde Akademik Gelişime Odaklanan Yaklaşımlar.....	57
2.8	Akademik Gelişime İlişkin Yurtiçinde Yürütülen Araştırmalar	58
2.9	Akademik Gelişime İlişkin Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....		72
3.	YÖNTEM.....	72
3.1	ARAŞTIRMA MODELİ	72
3.1.1	Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımı	72
3.1.2	Tasarım Tabanlı Araştırmanın Tanımı	74
3.1.3	TTA Önemi.....	75
3.1.4	TTA'nın Özellikleri.....	75
3.1.5	TTA'nın Diğer Araştırma Türlerinden Farkı.....	77
3.1.6	TTA'nın Uygulama Aşamaları	78
3.1.7	TTA'yı Uygulama Sırasında Karşılaşılan Zorluklar	80
3.1.8	TTA Sürecinde Katılımcılar	82
3.1.9	TTA Sürecinde Veri Toplama	83
3.2	Araştırma Deseni	83
3.2.1	Çalışma Alanı ve Araştırma Grubu	87
3.2.2	Araştırmacının Rolü	88
3.3	AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsü	88
3.3.1	Akademik Gelişim Modeli Prototipinin Geliştirilme Süreci.....	88
3.3.2	Katılımcılar.....	90
3.3.3	Uygulama Süreci	90
3.3.4	Veri Toplama.....	90
3.3.5	Veri Analizi	90
3.3.6	Modelin Tekrar Gözden Geçirilmesi.....	91
3.4	AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü	91
3.4.1	Katılımcılar.....	91
3.4.2	Uygulama Süreci	92
3.4.3	Verilerin Toplanması.....	92
3.4.4	Ders Gözlemi.....	93
3.4.5	Görüşme.....	94
3.4.6	Metaforlar Anketi Yoluyla Veri Toplama	94
3.4.7	Anket	95
3.4.8	E-postalar.....	96
3.4.9	Verilerin Analizi	96
3.4.10	Güvenirlilik ve Geçerlik	97
3.4.11	Modelin Tekrar Gözden Geçirilmesi.....	99
3.5	AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü	99
3.5.1	Katılımcılar.....	100
3.5.2	Uygulama Süreci	100
3.5.3	Verilerin Toplanması.....	101
3.5.4	Odak Grup Görüşmesi.....	101

3.5.5 Verilerin Analizi	103
3.5.6 Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'nin Tekrar Gözden Geçirilmesi	104
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	105
4. Bulgular ve Yorum	105
4.1 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsü	105
4.1.1 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde AGB'nin Rolü	106
4.1.2 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü	107
4.1.3 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci	107
4.1.4 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünün Değerlendirilmesi	108
4.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsüne İlişkin Bulgular	108
4.2.1 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarım	108
4.2.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde AGB'nin Rolü	109
4.2.3 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü	109
4.2.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci	110
4.2.5 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'nin Değerlendirilmesi	111
4.2.6 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Algısı Boyutuna İlişkin Bulgular	112
4.2.6.1 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Metaforlar Anketine İlişkin Bulgular	112
4.2.6.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde AGM ile ilgili Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular	115
4.2.6.3 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü E-postalar ile İlgili Bulgular	117
4.2.6.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Görüşmeden Elde Edilen Bulgular	118
4.2.7 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcı Öğrenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular	120
4.2.8 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Kurumsal Destek Boyutuna İlişkin Bulgular	124
4.2.9 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Yeni Bilgileri Kullanmaları Boyutuna İlişkin Bulgular	127
4.2.10 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular	128
4.2.11 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'yi Gözden Geçirme	130
4.3 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsüne İlişkin Bulgular	132
4.3.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarım	132
4.3.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde AGB'nin rolü	133
4.3.3 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü	134
4.3.4 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci	134
4.3.4.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü İşbirliği Seçeneği	135
4.3.4.1.1 Durumu Ortaya Koyma Aşaması	136
4.3.4.1.2 Planlama aşaması	136
4.3.4.1.3 Akademik Etkinliklerini Gerçekleştirme Aşaması	137
4.3.4.1.4 Değerlendirme Aşaması	138
4.3.4.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Öz yönelim seçeneği	138
4.3.4.2.1 Öz yönelim seçeneği gerçekleştirme süreci	138

4.3.5 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarımın Değerlendirilmesi.....	139
4.3.5.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Algısı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	140
4.3.5.1.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular.....	140
4.3.5.1.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketine İlişkin Bulgular	151
4.3.5.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Öğrenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	157
4.3.5.3 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Kurumsal Destek Boyutuna İlişkin Bulgular	159
4.3.5.4 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanması Boyutuna İlişkin Bulgular.....	161
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	166
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	166
5.1 Sonuçlar ve Tartışma.....	166
5.2 Öneriler	178
5.2.1 Politika Yapıcılar İçin Öneriler	178
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	179
5.2.3 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	179
Kaynakça	181
EKLER.....	200
Ek 1. İkinci Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2014.....	201
Ek 2. İkinci Uygulama Döngüsü 2014 (Görüşme Rehber Formu)	203
Ek 3. İkinci Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi	204
Ek 4. Üçüncü Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2015	212
Ek 5. Üçüncü Uygulama Döngüsü 2015 (Odak Grup Görüşmesi Rehber Formu)	216
Ek 6. Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcılara Gönderilen Bilgilendirici E Posta	217
Ek 7. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “İşbirliği Seçeneği”	218
Ek 8. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “Öz Yönelim Seçeneği”	231
Ek 9. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Portfolyosu Yönergesi	235
Ek 10. Üçüncü Uygulama Döngüsü Öğretim Felsefesi Yönergesi.....	238
Ek 11. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Planı Yönergesi.....	243
Ek 12. Etik Kurulu İzni.....	247
Ek 12. Özgeçmiş	248

TABLOLAR

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1 UEGK'e Üye Olan Akademik Gelişim Birimleri	13
Tablo 2.2 ABD'de Akademik Gelişimin Dönemleri	17
Tablo 2.3 Türkiye'de Akademik Gelişim Alanında Yaşanan Gelişmeler.....	27
Tablo 2.4 Akademik Gelişimde Geleneksel ve Yükselen Paradigmaların Karşılaştırılması	30
Tablo 2.5 Akademik Gelişim Birimlerinin Sorumlulukları.....	34
Tablo 2.6 Akademik Gelişim Modelinin Kurumsal Çerçevesi.....	52
Tablo 3.1 TTA'nın Özellikleri	76
Tablo 3.2 Katılımcı Demografik Bilgileri	91
Tablo 3.3 İkinci Uygulama Döngüsünde Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler ...	92
Tablo 3.4 Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri	93
Tablo 3.5 Katılımcıların Demografik Bilgileri	100
Tablo 3.6 Üçüncü Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler ...	101
Tablo 3.7 Birinci Odak Görüşmesindeki Katılımcıların Demografik Bilgileri	103
Tablo 3.8 İkinci Odak Görüşmesindeki Katılımcıların Demografik Bilgileri	103
Tablo 4.1 Katılımcıların Akademik Gelişim ile Algıları İle İlgili Bulgular	112
Tablo 4.2 AGM'nin ikinci Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Planına İlişkin Bulgular.....	117
Tablo 4.3 Katılımcıların Akademik Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Bulguları .	118
Tablo 4.4 Katılımcıların Akademik Gelişim Etkinliklerine ilişkin Görüşleri	124
Tablo 4.5 Akademik Gelişime Sağlanan Kurumsal Desteğe ilişkin Bulgular.....	125
Tablo 4.6 Akademik Gelişim Etkinliklerinin Amaca Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	128
Tablo 4.7 AGM'yi İkinci Uygulama Döngüsü Görüşmeden Elde Edilen Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular	129
Tablo 4.8 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM'ye İlişkin Olumlu Görüşleri	148
Tablo 4.9 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	149
Tablo 4.10 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular	150
Tablo 4.11 Yıl Sonu Anketi "Kurumunuzdaki gerçekleştirilen AGM hakkında ne düzeyde bilgiye sahipsiniz?" Sorusuna İlişkin Bulgular	152
Tablo 4.12 Yıl Sonu Anketi "Kurumumuzda akademik gelişimin varlığını nasıl karşılıyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Bulgular	152
Tablo 4.13 Yıl sonu Anketi "İşbirliği ve "Özyönelim" Seçeneklerine İlişkin Bulgular	153
Tablo 4.14 Yıl Sonu Anketi AGB'nin Performansına İlişkin Bulgular.....	153
Tablo 4.15 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Uzmanlarının Tutumuna İlişkin Bulgular.....	156
Tablo 4.16 Yıl Sonu Anketi Katılımcıların Kuruma Karşı Tutumunun Akademik Gelişime Etkisine İlişkin Bulgular	156
Tablo 4.17 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliklerine İlişkin Bulgular	157
Tablo 4.18 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim İçin Ayrılan Zaman Yeterliliğine İlişkin Bulgular	159

Tablo 4.19 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişimin Kurum Kültürüne Etkisine İlişkin Bulgular.....	160
Tablo 4.20 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliklerinin Yönetim Tarafından Desteklenmesine İlişkin Bulgular	160
Tablo 4.21 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Gözlem Protokollerine İlişkin Bulgular.....	162
Tablo 4.22 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akademik Gelişim Portfolyolarına İlişkin Bulgular	163
Tablo 4.23 Yıl Sonu Anketi Katılımcıların Yeni Bilgileri Kullanmalarına İlişkin Bulgular.....	164
Tablo 4.24 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliğinin Katılımcıların Öğretme Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular	164

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.2 Gibbs'in Yansıtma Modeli	51
Şekil 2.2 Bergquist ve Phillips Modeli	55
Şekil 3.1 Araştırma Süreci	86
Şekil 4.1 Prototip AGM'yi Uygulama Süreci.....	107
Şekil 4.2 İkinci Döngüde Tasarlanan AGM'nin Uygulama Süreci	110
Şekil 4.3 AGM'nin Değerlendirilmesinin Boyutları	111
Şekil 4.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Görüşleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular	115
Şekil 4.5 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Gelişimsel Gözleme İlişkin Görüşleri	121
Şekil 4.6 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akran Gözlemlerine İlişkin Görüşleri	122
Şekil 4.7 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akademik Gelişim Planlarına İlişkin Görüşleri	123
Şekil 4.8 "İşbirliği" Seçeneği Süreci	135
Şekil 4.9 "Öz Yönelim" Seçeneğinin Gerçekleştirilme Süreci.....	139
Şekil 4.10 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Modelin Değerlendirilmesinin Boyutları ve Veri Toplama Yöntemleri	140
Şekil 4.11 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM'ye İlişkin Olumlu Görüşleri	141
Şekil 4.12 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM'ye İlişkin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular	143
Şekil 4.13 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular	146
Şekil 4.14 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü AGB Faaliyetlerine İlişkin Bulgular	154
Şekil 5.1 Nihai Akademik Gelişim Modeli.....	172
Şekil 5.2 Akademik Gelişime Etki Eden Etmenler.....	174

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm kapsamında, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve kısaltmalara yer verilecektir.

1.1 Problem Durumu

Bir ülkenin gelişiminde üniversitelerin önemli rol üstlenmeleri beklenir. Yirmi birinci yüzyılda ülkelerin en büyük gücü insan kaynakları potansiyelidir. Üniversiteler insan kaynaklarının geliştirilmesinde oldukça kritik bir görev üstlenmektedir. Yeni bilginin üretilmesi ve bireylere kazandırılması konusunda üniversiteler üzerlerine düşen görevi yerine getirirken gösterdikleri performans ülkenin gelişimini de etkilemektedir. Bu yönüyle üniversitelerin kaliteli ve etkin bir hizmet üretmesi gerekmektedir.

İlk oluşturulduğu dönemde temel amacı öğretim olan yükseköğretim kurumları, zaman ilerledikçe bilimsel araştırma yapma görevini de üstlenmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında, üniversitelerin başlıca üç görevi olduğu ifade edilse de araştırma yapmak daha çok ön plana çıkmıştır (Odabaşı, 2003). Akademik yükselme kriterleri incelendiğinde, şartların tümünün araştırma ile ilgili olması, bu durumun bir göstergesidir. Oysaki, bir yükseköğretim kurumunu değerlendirme kriterleri sadece araştırma ve yayınlarla sınırlı olmamalıdır. Bir üniversitenin bütüncül gelişimi, araştırma yanında öğretim kapasitesinin güçlendirilmesini de gerektirir. Öğretim kapasitesinin güçlendirilmesi süreci; öğretim elemanlarının "öğreticilik" becerilerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının iyileştirilmesi, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, öğretim materyalleri sağlanması ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması bileşenlerini içermelidir (Soran vd., 2006:203). Ancak

üniversitelerde araştırma yapmak daha “üst düzey” bir etkinlik olarak görülmektedir. Ulusal politikalar da bu hâkim görüşü desteklemektedir. Bu nedenle öğretim elemanları mesleki gelişimlerini araştırma alanında gerçekleştirmeyi tercih etmek durumunda kalmaktadırlar (Korkut, 1999). Öğreticilik rolünde ise mesleki gelişim çabaları bireysel düzeyde kalmaktadır ve çoğu zaman informal olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, kendi alanlarında uzman olan öğretim elemanlarının pedagojik formasyon bilgilerine sahip olmadan da öğretebilecekleri görüşü, öğretim elemanlarının öğreticilik rolünde kendilerini yenilemelerine yeterince vakit ayırmamasıyla sonuçlanmaktadır (Odabaşı, 2005; Percellin ve Goodrick, 2010). McGee ve Caplow’un (1965) yılında ileri sürdükleri “her doktoralı derse girebilir” ifadesi bu konuda yaygın olan görüşü özetlediği söylenebilir (Akt: Percellin ve Goodrick, 2010:2).

21. yüzyılda birçok gelişmiş ülkenin üniversitelerinden eğitim öğretim ve öğrenci başarısı konusunda hesap verebilir olmaları talepleri artmıştır. Örneğin, İngiltere ve Avustralya üniversitelerinde öğrencilerden eğitim harcı alınmaya başlanılmıştır. Bu harçların alınmasının etkisi ile üniversitelerde eğitim kalitesindeki durum da sorgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda üniversitelerden eğitim alanında sistematik iyileştirme, hesap verilebilirlik ve personel için mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirme konusunda politikalar üretmeleri beklenmiştir (Ryan ve Fraser, 2010; Akt: Fraser, vd., 2010).

Mesailerinin çoğunu derse girerek harcamalarına rağmen öğreticiliğin üniversitelerde arka plana atılması, paradoksal durumu gözler önüne sermektedir. Araştırmalar, genel olarak eğitimcilerin karşılaştıkları eğitimsel problemlere yaklaşımlarında kendi öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerinden model aldıklarını ve benimsediklerini göstermektedir (Lindblom ve Ylänne, 2006:286). Ancak çoğu zaman öğretmenlerden kendi eğitimlerinde daha önce karşılaşmadıkları eğitim öğretim yöntemlerini kullanmaları da talep edilmektedir (Matsumura ve Steinberg, 2002). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları haricinde, öğretim elemanlarının çoğu eğitim öğretim, müfredat geliştirme ve değerlendirme konusunda pedagojik formasyon eğitimi almamışlardır. Oysa yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarının öğreticilik rolünde daha etkili olmak istedikleri ancak buna ayıracak zamanlarının olmadığını ve araştırma-eğitim ikilemi arasında sıkışıp kaldıklarını göstermektedir (Korkut, 1999; Odabaşı, 2003).

Eğitim uzmanları, hangi kademe olursa olsun, öğreticilik rolü üstlenenlerin

pedagojik formasyon eğitimine sahip olmaları gerektiğinin altına çizmektedirler (Ramsden, 2003). Shulman (1986: 9-10) yükseköğretimde öğreticilik yapabilmek için öğretim elemanlarının üç alanda bilgiye sahip olmaları gerektiğini ileri sürmüştür: Alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve ilk iki alan bilgisinin birleşimi olan müfredat bilgisidir. Söz konusu koşulları karşılamak için gerek göreve başlamadan önce, gerekse görev süresince öğretim elemanlarına öğreticilik rollerinde destekleyici hizmetler sunulmalıdır. Bu hizmetlerin kabul edilmesi için, akademik gelişim etkinlikleri profesyonel ve bilimsel ilkelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi elzemdir. Bunun yanı sıra, akademik gelişim öğretim elemanları tarafından kabul görmesi için, yükseköğretim sektöründe desteklenen ulusal politikalar olması gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerde akademik gelişim, geniş kitlelerce kabul görmüş uygulamalı bir alana dönüşmesine karşın, Türkiye’de bu durumun henüz yeni filizlenmeye başlayan bir alan olduğu söylenebilir. Odabaşı (2005) yılında öğretim elemanları için akademik gelişim hizmetlerinin sunulması gerekliliğinden bahsetmiştir. 10 yıl sonraki durumda da değişmediği alanyazın taraması sonucunda ulaşılan sonuçlara dayanarak söylenebilir. Yükseköğretim ile ilgili yazılan ulusal kitaplara da bakıldığında, öğretim elemanlarının öğretici olarak etkililikleri hakkında bölümlere rastlamak mümkün değildir (Aypay, 2015). Özellikle ülkemizde adında “öğretim” ifadesi kullanılan bu çok önemli mesleğin, öğreticilik rolünden ziyade araştırmacı rolünde desteklenmesi ironik bir durum oluşturmaktadır. Tüm bu argümanlara dayanarak, ülkemizde sistematik, etkili ve etkin akademik gelişim modeline ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Dünyada 50 yıllık süreç içinde hızlı adımlarla gelişen akademik gelişim alanındaki deneyim, geliştirilen bu modelde tecrübelerden yararlanılmasına imkân tanımaktadır.

1.2 Araştırma Problemi

Bu araştırmada şu ana probleme yanıt aranmıştır.

Türk üniversiteleri için işlevsel olabilecek akademik gelişim modeli hangi ilkelere dayalı olmalıdır?

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmanın genel amaçlarına bağlı olarak aşağıda sunulan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Akademik gelişim modelinin başarılı olmasını etkileyen etmenler neler olabilir?
2. Akademik gelişim modeli hangi etkinliklerden oluşmalıdır?

3. Akademik gelişim süreci nasıl gerçekleştirilmelidir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yükseköğretim için işlevsel bir akademik gelişim modeline rehberlik edecek ilkelerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, geliştirilen ilkeler doğrultusunda akademik gelişim modeli tasarlayarak, tasarlanan modelin uygulanabilirliğini test etmek de çalışmanın amaçları arasındadır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın gerek politika yapıcılar, gerekse araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemli sonuçlar getireceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde akademik gelişim alanında yapılan çalışmalar sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çalışma açılımlı bir araştırma niteliğini taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda çalışma yükseköğretim sektöründe reform girişimleri yapıldığı takdirde, politika yapıcılara akademik gelişim uygulamaları ile ilgili fikir verebilir.

Akademik gelişim Türkiye’de çalışma yapılan dönemde gündemde değildir. Ancak güncel şartlar bu olguyu gündeme taşıyabilir. Bu durumda yerel şartlarda test edilen ve geliştirilen modelin ortaya koyduğu ilkelerin, ihtiyaç duyulduğu zaman kullanıma hazır olması bu araştırmayı önemli kılan sebeplerden biridir. Bu bağlamda çalışma vizyoner bir çalışma özelliğini taşıdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, akademik gelişim kavramının, uluslararası bilinen anlamıyla, ulusal alanyazına kazandırılması açısından önayak olması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. İlgili paydaşlarda, akademik gelişim ile ilgili farkındalık oluşturmada rol oynayabilme olasılığı da yine araştırmanın sağlayacağı önemli katkılardan biri olarak düşünülmektedir.

Uzamsal olarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda “çekirdek” diye nitelendirilebilen bir model tasarlanmıştır. Tasarlanan bu model iki defa uygulanabilirliği sınanarak iyileştirilmeler yapılmış ve model geliştirilmiştir. Çalışmanın kuramsal düzeyde kalmayıp alana girilerek gerçekleştirilmesi, çalışmanın ortaya koyduğu sonuçları daha “gerçekçi” ve uygulanabilir kılmaktadır.

Çalışmanın sunulan nihai model uygulandığı takdirde öğretim elemanları için yapılandırılmış bir akademik gelişim süreci sunulabilir. Bu bağlamda 21. yüzyılın baş etmesi oldukça güç şartlarında öğretim elemanlarının öğretici rolünde desteklenmesi

yükseköğretimin etkililiğini artırılmasında atılan önemli bir adım olabilir.

Araştırmanın “kaynak özetleri” bölümü, akademik gelişim ile ilgili Türkçe yazılan geniş kapsamlı bir eser olması, akademik gelişim ile ilgilenen uygulayıcılar için önemli kaynak oluşturabilir. Ayrıca, ulusal alanyazın incelendiğinde, Tasarım Tabanlı Araştırma ilkelerine dayalı yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır. Araştırmada kullanılan Tasarım Tabanlı Araştırma yaklaşımı, eğitim alanında sağlayabileceği katkılar göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde yaygınlaşması için katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Akademik gelişim alanında çalışan uygulayıcılar için ise, yapılan bu tez kılavuz niteliği taşıyabilir. Modelin tasarımı, uygulaması ve yeniden geliştirilmesi basamaklarının ayrıntılı olarak sunulduğu bu çalışma, akademik gelişim alanında çalışan veya çalışmak isteyenler için önemli bir basamak olarak hizmet edebilir.

1.6 Sınırlılıklar

1. Akademik Gelişim Modelinin uygulandığı kurumda iş gücü devri % 20 düzeyinde olması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.7 Tanımlar

Akademik Gelişim: Akademik gelişim öğreticilerin öğreticilik rollerinde etkililiklerinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilen yapılandırılmış etkinliklerinin tümüdür (Ouellett, 2010:5).

Tasarım Tabanlı Araştırma: Tasarım Tabanlı Araştırma eğitim uygulamalarını iyileştirme amacıyla yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama döngülerinden oluşan, uygulayıcı ve araştırmacıların gerçek ortamda işbirliğine dayalı ve bağlama duyarlı olan tasarım ilkeleri ve kuramların oluşumu ile sonuçlanan sistematik ve aynı zamanda esnek araştırma yöntemidir (Wang ve Hannafin, 2005: 6).

1.8 Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AGM : Akademik Gelişim Modeli

AGB : Akademik Gelişim Birimi

ICED : International Consortium of Educational Developers

HERDSA: The Higher Education Research and Development Society of Australasia

ODTÜ: Ortadoğu Teknik Üniversitesi

POD : Professional and Organizational Development

SEDA : Staff and Educational Development Association

TTA : Tasarım Tabanlı Araştırma

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda Akademik Gelişim Modelinin kuramsal altyapısını oluşturan akademik gelişim kavramına ayrıntılı olarak yer verilecektir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının değişen rollerine dayalı olarak akademik gelişime duyulan ihtiyaç, akademik gelişimin genel tanımı, yurtdışında ve yurtiçinde akademik gelişimin tarihçesi, bugünkü durumu ve gelecekteki yansımaları ele alınacaktır. Ayrıca birinci kısımda akademik gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklere de yer verilecektir. İkinci kısımda ise Akademik Gelişim Modelinin temelini oluşturan diğer kavramlara değinilecektir. Bu bağlamda yetişkin kuramları ile değişim kuramları tanımlanacaktır. Son kısımda ise bu alanda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1 Yükseköğretimde Yaşanan Değişimler

Paradigmalarda yaşanan değişimler bilimsel gelişmelerin öncüsü ve katalizörü olur (Kuhn, 2012). Sosyal bilimlerde yaşanan paradigma dönüşümü, doğal olarak eğitim bilimlerini de etkilemiştir ve ayrıca bu durum eğitim alanında büyük değişimleri tetiklemiştir. Davranışçılık kuramına göre öğrencilerin bilgi aktarılan pasif bireyler olarak ele alınması görüşü üniversite eğitiminde dönüşüme ve değişime ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının öneminin artması, öğrencilere sosyal etkileşim ile birlikte bilgiye ulaşmak için öğrencilere yol göstermesi ile artmaya başlamıştır (Millis, 1994; Ouellett, 2010:4). Harvard Üniversitesinde 90'lı yılların başında üniversitenin eğitim kalitesinin artırabilecek etkinlikleri inceleyen kapsamlı bir projede Light (1992) şu çarpıcı bulguya ulaşmıştır; “öğrencilerin akademik performansı ve üniversitede aldıkları eğitimden memnuniyeti,

onların eğitim öğretim sürecinde öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle yaşadıkları etkileşimi ile yakından ilişkilidir” (Aktaran: Millis, 1994:457). Bir başka araştırmacı (Astin, 1993:425), 159 lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumunda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen etmenleri inceleyen çalışmasında, müfredatın yanı sıra, konuların *nasıl* öğretildiği ve öğrencilere sağlanan öğrenme ortamlarının da etkili öğrenmede hayati önem taşıdığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, 1990 Boyer’in “Scholarship Reconsidered” adıyla yayınladığı monografisi dünyada büyük yankı oluşturmuştur (Braxton, vd, 2002).

2.1.1 Bilim İnsanı Olmanın Yeniden Tanımlanması

1990 yılında Ernest Boyer “Scholarship Reconsidered” monografisinde bilim insanı olmanın ne anlama geldiğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. ABD üniversitelerini ele alan bu çalışma, söz konusu dönemde dünyadaki birçok üniversitede mevcut olan durumu yansıtmıştır. Boyer, 90’lı yıllarda akademik çevrede bilim insanı olmak, üniversitede akademik bir pozisyona sahip olmak ve akademik araştırma yaparak yayın yapmak anlamına geldiğini ifade etmiştir. Ancak bu görüşün, bilim insanı olgusunu sınırladığı ve üniversitelerin temel misyonunun yerine getirilmesinin önünde engel teşkil ettiğini savunmuştur. Boyer (1990) bu eksikliği tamamlamak amacıyla, bilim insanı olgusunun yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini öne sürmüş ve onlarca yıl süregelen “öğretim ya da araştırma” tartışmalarından vazgeçerek “bilim insanı” kavramına daha geniş ve kapsamlı anlam kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Bu kavrama göre bilim insanları araştırma yapmalı ama bunun yanı sıra kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmalı, uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünmeli ve öğrencilere elde ettikleri bilgileri etkili bir şekilde aktarmalıdır. Bu şekilde akademisyenlerin faaliyetleri birbirinden ayrı ama aynı zamanda birbiriyle örtüşen dört fonksiyondan oluşabilir. Bu fonksiyonlar, buluş bilimi, birleştirme bilimi, uygulama bilimi ve öğretme bilimidir (Boyer, 1990). Boyer’in önermesi ABD başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde büyük yankı uyandırmıştır. Bu çalışmadan sonra birçok araştırmacı, kuruluş ve üniversite kendi faaliyetlerini yeniden değerlendirmeye tabi tutmuştur. Bu görüşün savunucuları olduğu kadarıyla (Braxton, vd., 2002) bu görüşün üniversitelerde yer edinmesinin zor olduğunu ve yanlış anlaşıldığını savunanlar da mevcuttur (Boshier, 2009). Araştırmacılar önermede yer alan 4 fonksiyonu birbirinden ayrı olarak ele almaya

başlamalarına karşın Boshier (2009) tüm dört alanın birbirinden ayrılmaması gerektiğini ve birbiriyle etkileşim içinde oldukları zaman ancak anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Ancak, alanyazın incelendiği zaman öğretim alanının ayrı bir çalışma alanı olarak geliştiği görülmüştür. Buluş bilimi, birleştirme bilimi ve uygulama bilimi araştırmanın amacı olmadığı nedeniyle çalışmanın kapsamına alınmamıştır.

Boyer bilim insanı olmayı yeniden tanımlarken dördüncü fonksiyonun öğretme olduğunu ifade etmiştir. Öğretmeyi bir bilimsel etkinlik olarak tanımlamak için bilim insanlarının en başta kendi alanlarını iyi bilmelerinin daha sonra bu alanı öğrencilerine nasıl öğretileceğini bilmeleri hayati önem taşımaktadır. Aristo'nun "Öğretebilmek anlamının zirvesidir" ifadesine sıkça atıfta bulunan Boyer (1990, 23-24), bir bilim insanının en başta kendinin de hayat boyu öğrenen, gerçekleştirdiği çalışmalar üzerinde yansıtıcı düşünebilen bir birey olması gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretme bilimi alanı kısa süre sonra öğrenmeyi de kapsamın içine alarak, Öğrenme ve Öğretme Bilimi (Scholarship of Teaching and Learning SoTL) olarak şekillenmiştir. Boyer monografisinde öğretme biliminin tam olarak nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine değinmemiştir. Bu eksiklik, Boyer sonrası dönemde birçok araştırmacı tarafından tamamlanmaya çalışılmıştır. Bu durum Öğretme ve Öğrenme Bilimi ile ilgili tek tanımın olmamasıyla sonuçlanmıştır. Çalışmada, söz konusu kavram ile ilgili yaygın tanımlara yer verilmiştir. Cambridge (2001)'e göre öğretme ve öğrenme bilimi öğrenme ve öğretme ile ilgili problem durumu belirlemek, bu problemi araştırmak için uygun yöntemleri kullanmak, elde edilen sonuçları uygulamada kullanmak, yaygınlaştırmak ve gerekirse yayımlamaktır.

Trigwell vd., (2000)'e göre öğrenme ve öğretme bilimi dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, öğrenme ve öğretme ile ilgili bilgi sahibi olmak, öğretme ile ilgili eleştirel düşünebilmek, öğretme hakkında sahip olunan bilgileri ifade edebilmek ve öğretmeyi kavramsallaştırmaktır (Akt: Brew, 2010:109). Öğrenme ve öğretme bilimi, öğretme ile ilgili devam eden öğrenme sürecidir ve bu sürecin paylaşılmasıdır (Kreber ve Cranton, 2000:478). Martin vd., (1999:327) öğretme ve öğrenme bilimini var olan öğretme ve öğrenme ile ilgili bilgi ile ilgilenme, öğretim etkinliği ile ilgili derinlemesine düşünme ve alanıyla ilgili öğrenme ve öğretme alanında etkinliklerini diğerleriyle paylaşma şeklinde birbiriyle bağlantılı üç etkinlik olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ve Öğretme Bilimi ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, şu üç ortak nokta göze çarpmaktadır: Birincisi akademisyenlerden kendi alanlarında öğrenme ve öğretme konusunda farkındalık oluşturmaları ve bilgiye sahip

olmaları, ikincisi öğretme ve öğrenme ile ilgili eleştirel düşünerek yeniden değerlendirmeye tabi tutmaları ve üçüncü olarak da hakemli dergilerde yayın yapmaları beklenmektedir (Brew, 2010:109).

McKenney (2004)'e göre, etkili öğretmen olmak ve bilimsel ilkelere dayalı olarak öğretmek birbiriyle ilgili olsa da, farklı olan iki olgudur. Etkili öğretme, etkili öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanan bir süreçtir ve öğrenci anketleri, akran gözlemleri veya ürün dosyası aracılığıyla ölçülebilir. Bilimsel ilkelere dayalı öğretme ise, öğretmeye yönelik diğer disiplinlerde olduğu gibi, bilimsel bir yaklaşım sergilemektir. Bilim temelli öğretim elemanları öğreticiliği bir meslek olarak görürler ve bu meslekte de uzmanlaşma ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyacı karşılamak için, söz konusu öğreticiler, öğretmenlik etkinlikleri ile ilgili derinlemesine düşünürler, sınıfta farklı değerlendirme teknikleri kullanırlar. Ayrıca öğretme ve öğrenme konularında meslektaşlarıyla tartışırlar, yeni yöntemleri denerler ve eğitim ile ilgili bilimsel makaleleri okurlar. Yansıtıcı düşünme temelli öğretmenlik (reflective practice) bilimsel öğreticilikle yakından ilişkilidir. Mevcut araştırmaya konu olan akademik gelişim kavramı da Boyer (1990)'in önerdiği bilim temelli öğreticilik önermesine dayanmaktadır. Boyer (1990)'e göre bilim insanının yerine getirmesi gereken dördüncü fonksiyon, yani öğreticilik kavramını, yukarıda ele alınan bilimsel temelli öğretici olmayı kapsamaktadır (McKenney, 2004).

2.2 Akademik Gelişim

Akademik gelişim öğreticilerin öğreticilik rollerinde etkiliklerinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilen yapılandırılmış etkinliklerinin tümüdür (Ouellett, 2010:5). Yurtiçinde alanyazın incelendiğinde akademik gelişimin ifade ettiği kavram yurtdışındaki alanyazın ile bazı konularda benzerlik göstermiş olsada, bazı konularda ise farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, yurtiçinde akademik gelişimin düşüncesi öğretim elemanlarının araştırmacı rolününde destekleyici faaliyetleri kapsadığı gözlemlenmiştir. Oysaki, akademik gelişim 50 yıldır uygulandığı ülkelerde (ABD, Avustralya, İngiltere), öncelikle öğretim elemanlarının öğretici rollerini destekleyici faaliyetleri kapsadığı gözlemlenmiştir. Bundan dolayı, çalışmanın amacı olan akademik gelişim olgusunun çıkış noktası, gelişimi ve misyonunu araştırmanın kapsamına dahil etmek önemli görülmüştür.

Akademik gelişim; üniversitelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler sonucunda ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda akademik gelişimin kendisi de

değişimleri meydana getiren bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Akademik gelişim, değişim odaklıdır ve durağan değildir (Clegg, 2009). Akademik gelişim, öğrenme ve öğretme gelişimi, mesleki gelişim ve öğretim elemanlarının gelişimi ifadelerinin tümünü ifade etmektedir. Belirgin ve kendine özgü uygulama alanı olarak akademik gelişim, Batıdaki üniversite politikalarının değiştiği dönüm noktasında ortaya çıkmıştır. II. Dünya savaşından sonra geleneksel eğitim öğretim yöntemleri sorgulanmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda, bazı öğretim elemanları, üniversitede verilen eğitimin verilme yöntemi üzerinde yoğun olarak çalışmaya başlamıştır. Şekillenmeye başladığı yıllarda, akademik gelişim kendine ait kuram, araştırma ve uygulama altyapısına sahip olmamıştır. Bu nedenle, alan 50'li ve 60'lı yıllarda ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan uygulamalardan ilham almıştır (Lee, 2010:21).

Yukarıda ifade edilen çalışmalar başlangıçta, pratiğe yönelik çabalar şeklinde meydana gelirken, daha sonradan yapılandırılmış, resmi ve üniversiteler tarafından kabul görmeye ve desteklenmeye başlayan alana dönüşmeye başlamıştır (Grant, vd., 2009:83). Bu gelişimler paralel olarak birçok ülkede devam etmiştir. Ancak üniversitede öğretim elemanlarının öğretme etkinliklerini artırma şeklinde ortak amaca ulaşma olan akademik gelişim, birçok ülkelerde farklı uygulamalar takip ederek günümüzde bilinen şeklini almıştır. Bu farklı akademik gelişim safhalarını incelemek aynı zamanda yol gösterici olması sebebi ile önem arz etmektedir. Bu sebep ile çalışmada öncelikle uluslararası alanda akademik gelişim durumu değerlendirilmiştir.

2.2.1 Uluslararası Alanda Akademik Gelişim

Alanyazın incelendiğinde, yükseköğretimde eğitim kalitesini artırma çabalarının ülkeden ülkeye farklı şekiller aldığı görülmektedir. Bunun yanında farklı isimlendirildiği ve akademik gelişim merkezlerinin üniversitelerin yapılarında farklı konumlarda yer aldığı gözlemlenmiştir. ABD'de akademik gelişim "faculty development" (öğretim elemanlarının gelişimi) olarak adlandırılmaktadır. Akademik Gelişim Merkezleri ise "Öğrenme ve Öğretme Merkezleri", "Eğitsel Gelişim ve Araştırma Merkezi", "Öğretimde Mükemmellik Merkezi", "Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Öğrencileri Gelişim Merkezi" olarak isimlendirilmektedir. İngiltere'de akademik gelişim için eğitimsel gelişim (educational development) ifadesi kullanılmaktadır. Akademik Gelişim Merkezleri ise "Eğitimsel Gelişim Merkezi",

“Eğitimsel Gelişim ve Destek Hizmeti”, “Öğretimi Geliştirme Merkezi”, “Öğretmeyi Destekleme Hizmetleri” ya da “Yükseköğretimde Eğitim ve Öğrenme Merkezi”, adları altında hizmet vermektedir. Avustralya ve Yeni Zelanda’da akademik gelişim (academic development) olarak adlandırılmaktadır. Akademik Gelişim Merkezleri ise “Öğretme ve Öğrenme Merkezi”, “Mesleki Gelişim Merkezi” ve “Yükseköğretimde Gelişim Merkezi” olarak isimlendirilmektedir (Lewis, 2010:14). Bazı ülkelerde özellikle yeni başlayan öğretim elemanlarının öğretim alanında kendilerini geliştirmeleri zorunlu hale gelmiştir. Örneğin, İsveç’te tam zamanlı kadro hakkını kazanmak için öğretim elemanlarına on haftalık yükseköğretimde formasyon kursuna katılma zorunluluğu getirilmiştir (Roxa ve Martensson, 2008; Akt: Lewis, 2010:16).

Akademik gelişim ile ilgili birçok kitap ve akademik makale yazılmış olmasına rağmen akademik gelişimin bilimsel bir disiplin olup olmadığı konusunda tartışmalar devam etmektedir. Bunun yanında bazı dergilerin akademik gelişime ayrılmış özel sayıları vardır (örn. New Directions for Teaching and Learning dergisinin 122. sayısı). Ayrıca, temel amacı akademik gelişim alanında yapılan çalışmaları yayımlamak olan akademik dergiler de mevcuttur (örn. International Journal of Academic Development IJAD, To Improve the Academy) . Levinson-Rose ve Menges (1981:418) yılında bir bilimsel disiplinin özelliklerinin taşıyıp taşımadığı irdelemek amacıyla, akademik gelişim alanında yayınlanan çalışmalarını inceledikleri kapsamlı meta analiz çalışmasında şu bulgulara ulaşmışlardır.

“İyi tanımlanmış araştırma alanı, temelini tutarlı kuramlardan alan, üst düzey araştırma yöntemlerinden yararlanan ve sistematik bir şekilde önceki araştırmalara dayalı çalışmalardan oluşan bir alandır. Bu ölçütlere bakıldığında, yükseköğretimde öğretimi geliştirme amacıyla yapılan araştırmalar, iyi tanımlanmış bir alan değildir. Birçok çalışma için kuramlar zayıf tanımlanmış, bazı çalışmalar ise kurama dayandırılmamıştır”.

Otuz yıl sonra, 2012 yılında Amundsen ve Wilson, 1995 ile 2008 yılları arasında akademik gelişim alanında yapılan araştırmaları kapsayan meta analiz çalışmasında farklı bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmacılar, çalışma kapsamına dahil edilen araştırmaların kavramsal, kuramsal ve ampirik altyapılarında tutarlılık olduğunu ve geçen bu otuz yıllık süre içinde alanın geliştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar, akademik gelişimin bir alan olarak belirli düzeyde bütünlük ve tutarlık sergilediğini ve alanın araştırmacıların sıkça atıfta bulunduğu “klasik” çalışmalara sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu durum da alanın kuramsal altyapısının oluştuğuna işaret etmektedir (Amundsen ve Wilson, 2012:112). Bu durum mevcut olan ülkelerde akademik gelişim olgusunun 30 yıllık süre içinde hızlı

bir şekilde geliştiğini ve alanın bir disiplin olmaya aday olduğunu göstermektedir.

Gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde faaliyet gösteren akademik gelişim birimleri ulusal birlikler oluşturmuşlardır. Bu ulusal birliklerden 1993 yılında Uluslararası Eğitimsel Gelişim Konsorsiyumu UEGK (International Consortium for Educational Development ICED) adında uluslararası birlik en yaygın olarak görülen kurumdur. UEGK her iki yılda bir uluslararası akademik gelişim konferansı düzenlemektedir. 2014 yılına kadar toplam on konferans yapılmıştır. En son konferans “Değişen Dünyada Eğitimsel Gelişim” teması altında 2014 yılı Haziran ayında Stockholm İsveç’te düzenlenmiştir (www.icedonline.net). Halihazırda 24 ülkenin ulusal akademik gelişim birliğinin üye olduğu ve birlik tarafından yeni üyelikler teşvik edildiği gözlemlenmiştir. Tablo 2.3’de UEGK’e üye olan ülkeler ve ulusal birlikler verilmiştir.

Tablo 2.1 UEGK'e Üye Olan Akademik Gelişim Birimleri

Ülke Adı	Ulusal Akademik Gelişim Birliği Adı	Orijinal Kısaltması	Web Sitesi	Birliğin Kuruluş Yılı
Avustralya	Avustralya Yükseköğretim Araştırma ve Kalkınma Derneği	HERDSA	www.herdsa.org.au	1997
Belçika	Akademik Gelişim Uzmanları Öğrenme Birliği	LNO ²	http://lno2.be/	2010
Kanada	Yükseköğretim Eğitim ve Öğretim Derneği	STLHE	www.stlhe.ca	1981
Çin	Çin Yükseköğretim Geliştirme Birliği	CHED	www.ched.org.cn	1994
Danimarka	Danimarka Üniversiteleri Eğitimi Birliği	DUN	www.dun-net.dk	1993
Estonya	Estonya Eğitimi Geliştirme Birliği	ENED	www.ut.ee	2001

Tablo 2.1 (devam)

Etiyopya	Eğitim Kalitesi Geliştirme Programı	EQUIP	www.cis.vu.nl	2005
Finlandiya	Finlandiya Üniversiteleri Öğretim Geliştirme Birliği	PEDA-FORUM	www.peda-forum	1994
Almanya	Almanya Üniversiteleri Öğretim Birliği	DGHD	www.dghd.de	-
Hindistan	Personel ve Eğitim Geliştirme Birliği	NETSED	www.learning-org.com	1999
İrlanda	Tüm İrlanda Yükseköğretim Derneği	AISHE	www.aishe.org	2000
İsrail	İsrail Yükseköğretim Geliştirme Merkezleri Birliği	INCATHE	www.ariel.ac	-
Japonya	Japonya Yükseköğretim Eğitim Geliştirme Derneği	JAED	www.jaed.jp	2009
Hollanda	Yükseköğretim Birliği	CRWO	www.ehon.nl	1963
Norveç	Norveç Yükseköğretim Eğitim ve Öğretim Birliği	UHPED	uhped.wordpress.com	2011
Güney Afrika	Güney Afrika Yükseköğretim Eğitim ve Öğretimi Derneği	HELTASA	www.heltasa.org.za	1980
İspanya	Ulusal Yükseköğretim Birliği	RED-U	www.red-u.org	-
Sri Lanka	Sri Lanka Yükseköğretimi Geliştirme Derneği	SLAIHEE	www.slaihee.org	2004

Tablo 2.1 (devam)

İsveç	İsveç Yükseköğretimi Geliştirme Birliği	SWED-NET	www.swednetwork.se	1997
İsviçre	İsviçre Üniversiteleri Geliştirme Birliği	SFDN	www.sfdn.ch/	2000
Tayland	Tayland Yükseköğretim Mesleki ve Örgütsel Gelişim Birliği	THAIPOD	www.thailandpod.net	-
İngiltere	Mesleki ve Eğitimsel Gelişim Derneği	SEDA	www.seda.ac.uk	1993
A.B.D	Yükseköğretimde Mesleki ve Kurumsal Gelişim Birliği	POD	www.podnetwork.org	1974

Tablo 2.3 UEGK web sayfasının üye ülkeler listesinde bulunan birliklerin web sayfalarına ulaşılarak oluşturulmuştur. Dört birliğin oluşturulma tarihine ulaşılamamıştır. Aralarında en uzun süre faaliyet gösteren birlik, 1963 yılında kurulan Hollanda’da bulunan CRWO’dur. Bu birliği 1974 yılında kurulan ABD’de bulunan POD ve 1980 yılında kurulan Güney Afrika’da bulunan HELTASA takip etmektedir. 2 ülkenin akademik gelişim birliği 80’li yıllarda, 7 ülkenin birliği 90’lı yıllarda ve 9 ülkenin akademik gelişim birliği 2000’li yıllarda kurulduğu saptanmıştır. Birlik sayılarının giderek artması akademik gelişimin yükseköğretim sektöründe yaygınlaşmasının göstergesi olduğu söylenebilir. Tablo 2.3’te de görüldüğü üzere UEGK’ya üye birlikler arasında hem gelişmiş ülkelerden temsilciler (örn. ABD, Avustralya ve Almanya, hem de gelişmekte olan ülkelere üniversiteler (örn. Sri Lanka, Etiyopya) mevcuttur. Türkiye’yi temsil eden akademik gelişim birliğinin UEGK’ya üye olmadığı saptanmıştır.

Tüm bu ulusal ve uluslararası gelişmeler akademik gelişime duyulan ihtiyacın giderek arttığını göstermektedir. Bunun Avrupa Yükseköğretim alanının oluşturulmasının akademik gelişime olumlu etkisi olmuştur (di Napoli vd., 2010:8). Ancak akademik gelişimin misyonu, uygulamaları, akademik gelişim merkezlerinin üniversitelerdeki yeri, akademik gelişim uzmanlarının konumu ülkeden ülkeye değişiklik göstermeye devam etmektedir. Bu durum, dünyada akademik gelişim

uzmanları tarafından problem olarak algılanmaktan ziyade birbirlerinin fikirleri, tecrübeleri ve araştırmalarından yararlanmada bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya ve İngiltere üniversitelerindeki akademik gelişim diğer ülkelerin üniversitelerine göre daha önde olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle söz konusu ülkelerdeki akademik gelişim çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak bu ülkelerde akademik gelişimin ortaya çıkma, şekillenme ve gelişme süreçleri farklılaştığı nedeniyle ABD, Avustralya, Yeni Zelanda ve İngiltere’de akademik gelişim ayrı olarak ele alınmıştır.

2.2.2 Amerika Birleşik Devletlerinde Akademik Gelişim

Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) akademik gelişim için “faculty development” yani “öğretim elemanlarının gelişimi” ifadesi kullanılmaktadır. Kavram karışıklığını önlemek için bu çalışmada akademik gelişim ifadesi kullanılmıştır. ABD’de akademik gelişim hareketi, Harvard Üniversitesi tarafından 1890 yılında kendi öğretim elemanları için “Sabbatical” olarak adlandırmış ve araştırma geliştirme izinleri vermeye başlamıştır (Simerly, 1990:14). Ancak akademik gelişim, ABD’de 1970’li yıllara kadar üniversitelerin önemsemediği bir olgu olmuştur. Birçok üniversitede akademik gelişim yeni gelen öğretim elemanlarının oryantasyonu, araştırma izni (sabbatical) veya ders saatinin azaltılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Akademik gelişim yaklaşımları ve modelleri değişimler, politikalar ve eğitim alanında meydana gelen değişimlerden etkilenmiştir. Sorcinelli ve arkadaşları 2006 yılında ABD’de akademik gelişimin kavramsallaştırıldığı “*Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*” (*Akademik Gelişimin Geleceğini Yaratmak, Geçmişten Öğrenilen Dersler ve Bugünü Anlamak*) adlı çalışmasında, akademik gelişimin gelişimini beş döneme ayrılarak ele alınmıştır (Sorcinelli vd., 2006). Bu dönemler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.2 ABD’de Akademik Gelişimin Dönemleri

Yıllar	Dönemler	Açıklamalar
1950 -1960	Araştırmacı bilim insanı dönemi	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki gelişimin temel amacı çoğunlukla öğretim elemanlarının araştırmacı rolünde desteklemiştir; Az sayıda doktora programı pedagojik formasyon derslerini içermiştir.
1960-70 yılların ortaları	Öğretici Dönemi	<ul style="list-style-type: none"> Akademik gelişim kavramı öğretim elemanlarının öğretimsel ve kurumsal gelişimini de kapsamıştır. Yükseköğretimde Mesleki ve Kurumsal Gelişim Ağı POD (1974) oluşturulmuştur. Öğretimsel etkililği artırma amaçlı etkinlikler düzenlenmeye başlanılmıştır (seminer, çalıştaylar) Mesleki Gelişim birimleri açılmıştır. İlk Mesleki Gelişim Birimi Michigan Üniversitesi bünyesinde 1962 yılında açılmıştır.
1970 ‘lı yılların ikinci yarısı - 1980’lı yılların başı	Akademik Gelişim Uzmanı Dönemi	<ul style="list-style-type: none"> Akademik gelişim kavramsallaştırılmıştır. Öğretim elemanlarının öğretimsel ve kurumsal gelişim etkinlikleri daha geniş ve kompleks bir şekil almıştır.
1980-1990	Öğrenci Merkezilik Dönemi	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen merkezli paradigmalardan öğrenci merkezli paradigmalara geçiş süreci başlamıştır.
2000’lı yıllar	İletişim Dönemi	<ul style="list-style-type: none"> Akademik gelişim uzmanları akademik gelişim alanını geliştirme amacıyla hem kendi aralarında hem de diğer paydaşlarla iletişim halinde çalışmaktadırlar.

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere 1960’lı yıllara kadar, öğretim elemanlarının araştırmacı kimliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, doktora ünvanını almış olmak, alana hakim olduğunun göstergesi olarak kabul edilmekte ve bu ünvanı alan herhangi bir öğretim elemanının aynı zamanda derse de girebileceği görüşü hakimdir. 1970’li yıllarda yaşanan paradigmanın değişimi akademik gelişimin güçlenmesi ve hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamıştır. ABD’de ilk akademik gelişim merkezi “Öğrenme ve Öğretme Alanında Araştırma Merkezi” adıyla Michigan (Ann Arbor) Üniversitesinde 1962 yılında açılmıştır. Bunu Massachusetts Amherst Üniversitesinde “Üniversitede Öğretimi Geliştirme Kliniği” adı altında açılan akademik gelişim birimi takip etmiştir. Bu dönemden sonra akademik gelişim birimleri ABD’nin birçok üniversitesinde açılmıştır. 1975 yılında yükseköğretim kurumlarının en az % 60 oranında akademik gelişime yer verilmiştir (Centra, 1976). Bir başka kaynağa göre, 1970’li yılların

sonunda ABD'nin akredite olmuş iki ve dört yıllık yükseköğretim kurumlarının % 50'sinde akademik gelişimi gerçekleştirmeden sorumlu merkezler açılmıştır (Jabker ve Halinski, 1978; Akt: Stordahl, 1981). Paul Centra 1976 yılında Exxon firmasının desteğiyle ülke çapında gerçekleşen akademik gelişim etkinliklerini kavramsallaştırmaya çalışmıştır. Centra'ya göre akademik gelişimin ilerlemesini ortaya çıkaran itici güç 1970'li yıllarda akademik personelde hareketliliğin azalmasıdır. Bir başka deyişle, tam kadrolu olarak çalışan öğretim elemanlarının artmasıyla kadroya yeni üyelerin dahil olma oranlarının azalması sonucunu ortaya koymuştur. Bu durum durgunluk oluşması ve öğrencilerin, velilerin ve politika yapıcıların genel anlamda üniversitede verilen eğitimden memnun olmamaları nedeniyle ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenciler kendi eğitimlerinde, müfredat tercihi yapma, nasıl eğitim verileceği konusunda söz sahibi olma gibi konularda müdahil olarak, kendi eğitimlerinde daha etkin rol üstlenmeyi talep etmeye başlamışlardır (Ouellett, 2010:4). Öğretim elemanlarının rollerinin yeniden değerlendirildiği dönem insanoğlunun potansiyelini yeniden gözden geçirme ve öğrenci haklarını korumak gibi iki önemli sosyal hareketin güçlendiği dönemle kesişmiştir (Simerly, 1990; Stordahl, 1981; Millis, 1994; Gaff ve Simpson, 1994: 168; Ouellett, 2010:5). Bu dönemden itibaren öğretim elemanlarının performansı değerlendirilirken, eğitim ve öğretim alanında sergiledikleri performans da göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. 1973-1978 yılları arasında akademik gelişim hızlı gelişmeye ve giderek daha fazla araştırmacı ve uygulayıcının dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu dönemde hakim olan görüşü Francis'in tanımı özetlemektedir. Francis (1975:720) akademik gelişimi, sınıflarda gerçekleştirilen, öğrencilerin, kendilerinin ve çalıştıkları üniversitenin ihtiyaçlarını karşılamada etkililiği ve etkinliği artırmak amacıyla öğretim elemanlarının tutumlarını, becerilerini ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu dönemde, ABD'de yeni kurulan akademik gelişim merkezlerini desteklemek için özel vakıflar veya kamu ajansları tarafından bağışlar sağlanmıştır (örn. Lilly Vakfı, Ulusal Bilim Vakfı ve Ortaöğretim Sonrası Eğitimi Geliştirme Vakfı). Günümüzde akademik gelişim merkezleri üniversitelerin fonlarından desteklenmektedir (Lewis, 2010: 16).

Bergquist ve Phillips 1975 yılında akademik gelişimi kavramsallaştırmak amacıyla akademik gelişim modeli önermişlerdir. Bu model alanın klasik çalışmalarından birine dönüşmüştür (Lee, 2010: 22). Modele göre akademik gelişim değişimi ifade etmektedir ve değişimin tutum, süreç ve yapı olmak üzere üç düzeyde

gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bergquist ve Phillips, 1975: 182). Daha sonra bu düzeyler;

- a) Öğretim üyelerinin gelişimi (faculty development): Ders gözlemleri, eğitim öğretim alanında etkililiği artırmak amacıyla öğretim elemanlarına verilen birebir danışmanlık hizmetleri;
- b) Öğretimsel gelişim (instructional development): Müfredat geliştirme çalışmaları ya da eğitim teknolojileri alanında yapılan iyileştirmeler;
- c) Kurumsal gelişim (organizational development): Örgüt geliştirme amacıyla yapılan etkinlikler şeklini almıştır (Millis, 1994:72; Gaff ve Simpson, 1994).

Uygulamada düzeyler birbirinde görünür ölçüde ayrılmamaktadır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının gelişimlerini desteklemek için gerçekleştirilmektedirler. Melnik ve Sheehan (1976) yükseköğretim kurumlarında öğretimin etkililiğini artırmak amacıyla “bir-defalık eğitim programları”, “uzmanlık merkezleri” ve “maddi destek sağlamak” gibi önlemler alındığından bahsetmişlerdir. “Bir-defalık eğitim programları” kısa süren çalıştaylar, konferanslar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimleri, “uzmanlık merkezleri” akademik gelişim merkezlerini, “maddi destek” ise öğretim elemanlarına bireysel olarak verilen eğitim öğretim alanında etkinlikleri artırmak amacıyla proje ve araştırma yapabilmeleri için verilen hibeleri kapsamaktadır (Akt: Ouellett, 2010:6).

1976 yılında 20 üye ile Mesleki ve Kurumsal Gelişim Ağı (MKGA) (Professional and Organizational Development, POD) kurulmuştur. Bu ağın amacı başta ABD’de daha sonra dünyada akademik gelişim kavramını yaygınlaştırmak ve akademik gelişim uzmanlarını desteklemektir. MKGA’nın kuruluşu ABD’de akademik gelişim adına dönüm noktası olmuştur (Ouellett, 2010:6; Lee, 2010:21). 1982 yılında MKGA bünyesinde, “To Improve the Academy” adlı hakemli dergi yılda iki defa yayımlanmaya başlamıştır. Bu dönemde, yani 1970’lı yıllarda akademik gelişim alanının savunucuları olduğu kadar bu alana karşı olanlar da mevcuttur. Bazıları bu alanı anti-profesyonel, hatta anti-entelektüel olarak değerlendirmiştir (Gerth, 1973:83). “Geliştirilmek” istemeyen öğretim elemanları, azımsanmayacak kadar çok sayıdadır (Stordahl, 1981; Gaff ve Simpson, 1994:175). Buna yakın görüşü ifade eden Gerth (1973:83) “az sayıda insanın sömürgeleştirilmek istediği gibi, öğretim elemanları da aynı şekilde geliştirilmeyi hoş kabul etmeyebilirler” uyarısını ileri sürmüştür. Bundan dolayı, Gerth, gelişim ifadesinin altında yatan anlamın,

öğretim elemanlarının yeterliliklerinde eksiklik olduğuna işaret ettiği nedeniyle, gelişim ifadesinin yerine destek veya büyüme ifadelerinin kullanılabileceğini öne sürmüştür (1973:83).

Akademik gelişim bir değişim süreci olduğu için dirençle karşılanmıştır. Akademik gelişime en çok ihtiyacı olabilecek öğretim elemanlarının, en çok direnç gösterebilecekleri, akademik gelişime yöneltilen bir başka eleştiri olmuştur (Yanikovski, 1977; Kunz, 1977; Akt: Boice, 1984:218). Direnci azaltmak ve akademik gelişim programlarının kabul edebilirliğini artırmak için Gaff (1975), Bergquist ve Phillips modeline benzer, ancak öğretim elemanlarının desteğini kazanmak için bir planı kapsayan akademik gelişim modeli önermiştir. Bu modele göre akademik gelişim etkinliklerin sayısı en aza indirgenmelidir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının içsel motivasyon mekanizmalarını harekete geçirmelidir. Ayrıca öğretim elemanlarının akademik gelişim etkinliklerine katılımı maddi destek ve ödüllerle teşvik edilmelidir.

80'li yılların başında özel ve devlet fonlarının desteğiyle daha fazla üniversitenin bünyesinde akademik gelişim merkezleri açılmıştır. Uzmanlar akademik gelişim alanında var olan eksikliklerin farkına vararak, kuram ve uygulamaya dayalı daha kapsamlı akademik gelişim modelleri üzerinde çalışmaya başlamıştır. 80'li yılları akademik gelişim uzmanlığı dönemi olarak adlandıran Sorcinelli vd., (2006) bu dönemde akademik gelişimin birbirine bağlı olmayan, dağınık, plansız etkinliklerden; daha düzenli, planlı, belli bir kurama ve modele dayalı bir uygulama alanına dönüştüğünü ve kurumsallaştığını belirtmişlerdir. Gaff ve Simpson (1994: 173) da bu gözleme yakın bir görüş belirterek akademik gelişime yükseköğretim kurumları tarafından verilen öneminin yüksek düzeyde arttığı ifade etmiştir.

Akademik gelişim uzmanlarının çalışma odağı genişleyerek, mentörlük, akran koçluğu, müfredat geliştirme gibi projeleri de kapsamına alması, öğretim elemanları tarafından olumlu karşılanmıştır (Gaff ve Simpson, 1994:169). Ayrıca, yetişkin öğrenme kuramlarının da dahil edilmesi, akademik gelişimi daha cazip hale getirmiş ve giderek daha fazla öğretim elemanlarının akademik gelişim birimlerine yardım için başvurmalarını sağlamıştır. Akademik gelişim birimleri yardımıyla öğretme becerilerinde ve diğer alanlarda da gelişme kateden öğretim elemanları, bu olguya karşı daha olumlu tutum sergilemeye başlamışlardır (Boice, 1984, Sorcinelli vd., 2006). Politika yapımcılarının da desteğiyle akademik gelişim, isteğe bağlı, keyfi bir alandan; zorunlu olan bir uygulamaya dönüşmüştür (Lee, 2010:23).

1990'lı yıllarda "öğretimin öğrenci öğrenmesi üzerine etkileri" alanında yapılan araştırmalar sonucunda, eğitim bilimlerinde paradigma dönüşümü meydana gelmiştir. Öğretmen merkezli eğitimin etkili öğrenme ile sonuçlanmadığı, bunun yerine öğrencilerin bilgiyi kendi oluşturdukları ve yapılandırdıkları öğrenci merkezli eğitimin daha etkili öğrenme ile sonuçlandığı görüşü, birçok araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar sonucu baskın olmaya başlamıştır (Ouellett, 2010:6). Bu durum eğitimde reformları tetiklemiştir. Yeni müfredat, eğitim öğretim yöntemleri ve becerileri ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, akademik gelişim merkezlerine duyulan ihtiyacı daha fazla artırmıştır (Millis, 1994:72). Dinamik ve sürekli gelişmekte olan ve çağın gerekliliklerine hızlı bir şekilde cevap veren akademik gelişim alanı bu talepleri karşılamak için yeni programlar ve uygulamalar üretmiştir. 90'lı yıllarda akademik gelişimi Atkins ve Svinicki'nin (1992) tanımı özetlemektedir. Yazarlar, akademik gelişimi, yükseköğretimde öğretim etkililiğini artırma amacıyla, kurumsal ve öğretime dayalı araştırmaları, bölüm komitelerinin faaliyetleri, takımlar halinde öğretim ve akademik yazımı, ayrıca, bireysel danışmanlık hizmetlerini de kapsayan geniş bir alan olarak tanımlamışlardır.

Sorcinelli vd., (2006:36) 2000'lı yıllarını akademik gelişim uzmanlarının işbirliği dönemi olarak adlandırmıştır. Yazarlar akademik gelişim uzmanlarının devamlı değişen günümüz şartlarının doğurduğu problemlerin çözümü için değişik çalışmalar yapılmasını önermişlerdir.. ABD'li üniversitelerde görev yapan tecrübeli akademik gelişim uzmanları, akademik gelişimin yeni bir olgu olduğu ülkelerdeki yeni göreve başlamış akademik gelişim uzmanlarına destek vermekte, bu olgunun uluslararası arenada yayılmasına öncülük etmektedir (De Zure vd., 2012).

Akademik gelişim kavramı ortaya çıktığı andan itibaren, değişim odaklı bir alan olmuştur ve bu misyonu sürdürmeye devam ettirmektedir. Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimler göz önünde bulundurulduğunda, akademik gelişimin yükseköğretim kurumlarında hayati önem taşıyan bir olgu haline geldiği söylenebilir (Lee, 2010:33). Akademik gelişimin odak noktası öğretim alanında etkililiği artırmak olmasına karşın, genel anlamda yükseköğretimin de kalitesini artırmada kritik rol oynayabilir.

2.2.3 İngiltere’de Akademik Gelişim

Bu çalışmada İngiltere ifadesi, Büyük Britanya ifadesinin yerine kullanılacaktır. İngiltere’de akademik gelişim kavramı için “educational development” yani eğitimsel gelişim ifadesi kullanılmaktadır. Çalışmanın bütünlüğünü korumak amacıyla, bu bölümde akademik gelişim ifadesi kullanılmıştır. İngiltere’de akademik gelişim 1960’lı yıllarda mevcut olsa da 1980 ve 1990’lı yılların başlarına kadar devlet tarafından yeterli desteği görememiştir.. Bu nedenle o döneme kadar akademik gelişimin gelişim süreci yavaş ilerlemiştir (Gosling, 2009:6). 1990’ların eğitim paradigmasındaki değişimler, İngiltere’deki yükseköğretim kurumlarını etkisi altına alarak, eğitimde reform yapma zorunluluğunu getirmiştir. Yükseköğretimdeki öğretim kalitesini artırma misyonu yüklenen akademik gelişim birimlerine 90’lı yılların ikinci yarısında devlet fonlarından maddi destekler ayrılmıştır. Bu dönemden itibaren akademik gelişim yükseköğretimin ayrılmaz parçası haline gelmiştir.

İngiltere’de akademik gelişiminin gelişmesini hızlandıran birkaç sebep bulunmaktadır. İlk olarak akademik gelişimin gelişmesi ve önemli bir olgu haline gelmesinde Ulusal Yükseköğretim Araştırmaları Komitesinin “Dearing” adı altında anılan rapor kritik rol oynamıştır. Dearing, yükseköğretimin kalitesini artırmak için öğretim elemanlarının öğretici rollerinde mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerektiğini ifade etmiştir (Dearing, 1997). Söz konusu rapor sonrası yükseköğretim sektöründe birtakım reform gerçekleştirilmiştir. Örneğin, her yeni atanan öğretim elemanı için formasyon kurslarına katılma zorunluluğu getirilmiştir. (Gosling, 2009). İkinci önemli etken, İngiltere’nin yükseköğretiminde ulusal kalite sistemin değişen doğası ve alanının genişletilmesidir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumları altı alanda teftiş edilmeye başlamıştır. Alanlardan biri de “öğretimde kalite” olan değerlendirme sistemi akademik gelişim merkezlerinin önemini büyük ölçüde artırmış, iyi puan almak isteyen öğretim elemanları bu birimlere yönlendirmiştir. Birçok akademik gelişim merkezine deneticiler gelmeden önce bölümleri hazırlama görevi verilmiştir (Gosling, 2001:77).

Akademik gelişimin İngiltere’de nasıl kavramsallaştırıldığını görmek için Gosling’in akademik gelişim tanımına bakılabilir. Gosling (2001:75) yayınladığı çalışmasında önceki araştırmacıların tanımlarının bir araya getirerek ve yeni boyutlar dahil ederek akademik gelişimin tanımını şu şekilde yapmıştır: Yükseköğretimin

amaçlarının yanı sıra akademik gelişim öğretme ve değerlendirmeyi, müfredat geliştirme ve öğrencileri destekleme uygulamalarını geliştirmeyi, öğretim elemanlarının mesleki gelişimini, yükseköğretimde kurumsal ve politikalar alanında yapılan iyileştirmeleri, etkili öğrenci öğrenmesini sağlamak için önlemler almayı, öğrenmeyi, öğretmeyi, müfredat geliştirme alanında bilinçli diyaloglar yürütmeyi ve öğretim ile öğrenme alanında araştırmaları (Scholarship Of Teaching and Learning) kapsamaktadır. Gosling'in 1995 yılında İngiltere'nin birçok akademik gelişim merkezini kapsayan araştırmasında, bu merkezlerin temel misyonunu öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme alanında becerilerini geliştirmek olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Gosling, 1996: 79).

ABD'ye benzer olarak, akademik gelişim savunucuları olduğu kadarıyla bu alanı olumsuz olarak değerlendirenler olmuştur. Söz konusu öğretim elemanları yükseköğretimde öğretmeyi geliştirmekten ziyade araştırmanın teşvik edilmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. Alanyazın, İngiltere'de öğretim elemanlarının en önemli görevinin lisans eğitimi vermek olmasına karşın, araştırmanın daha üst düzey etkinlik olarak algılandığını göstermektedir (Brown, 2000). Bu durum, araştırmayı denetleme ve puanlandırma mekanizması olan Araştırmayı Değerlendirme Etkinliğinin de (ADE) (Research Assessment Exercise RAE) devreye girmesiyle daha belirgin hale gelmiştir. Bu alanda istenilen dereceyi alabilmek için öğretim elemanları maddi manevi kaynaklarını araştırmaya yönlendirilmişlerdir (Gosling, 2001:77). Bazı akademik gelişim merkezleri kapatılmıştır. Bazıları ise diğer merkezlerle ise Eğitim Teknolojileri merkezi ile birleştirilmiştir.

İngiltere'de 2010 yılından bu yana akademik gelişim alanı tüm zorluklara rağmen gelişmeye devam etmektedir. 1960'lı yıllardan geçen bu sürede akademik gelişim alanı “marjinal ve kırılğan” bir alandan güçlü, merkezi ve kurumsallaşmış bir alana dönüşmüştür (Baume ve Baume, 2013:385).

2.2.4 Avustralya'da Akademik Gelişim

Avustralya'da akademik gelişim ile ilgili alanyazın tarandığında “Avustralasya” kavramı kullanıldığı saptanmıştır. “Avustralasya” Avustralya, Yeni Zelanda ve Fiji adasına verilen genel bir isimdir. Akademik gelişim olgusu bu ülkelerde benzer süreçlere dayalı olarak gelişmiştir. Türk dilinde “Avustralasya” kavramı sık kullanılmamaktadır. Bu nedenle çalışmada Avustralya adı kullanılsa da

Avustralasya ülkeleri kastedilecektir. Avustralya’da yükseköğretimde eğitim öğretimin etkililiğın artırmak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin tümüne akademik gelişim (academic development) ifadesi kullanılmaktadır. Bu ifade çalışmada kullanılan ifade ile örtüşmektedir. Akademik gelişimin Avustralya’da ortaya çıkması ve gelişmesi çalışmanın kapsamına alınan diğer ülkeler (ABD, İngiltere) gibi açık ve zengin olarak betimlenmemiştir. Bazı araştırmacılar, bu eksikliğı fark etmiş ve doldurulması gerektiğini ileri sürmüştür (Manathunga, 2011).

2. Dünya Savaşından sonra yükseköğretimin büyümesi ve kitleleşmesi, birçok farklı yükseköğretim kurumlarının oluşmasına yol açmıştır. Sayısal anlamda artış beraberinde kalitede artışı getirmemiştir. Avustralya’da 1950’li yıllarda öğrencilerin başarısındaki düşüş ve üniversitelerden ayrılma oranındaki artışlar üniversiteler ve hükümeti endişelendirmiştir (Lee vd., 2010:307). Politika yapıcılar, üniversitelerde verilen eğitimin kalitesini artırmak için çeşitli önlemler almayı önermiştir. Akademik gelişim bu süreçte ortaya çıkmış ve gelişmeye başlamıştır.

Akademik gelişimin yaygınlaşmasının bir diğer nedeni de öğrencilerin talepleri olmuştur. Bazı üniversitelerde eğitimin kalitesinin artırılmasında yönelik öğrencilerin başvuruları sonucunda akademik gelişim birimlerinin kurulmasına karar verilmiştir (Moses, 1987; Akt: Lewis, 2010:17). 1970’li yıllarda ilk akademik gelişim merkezleri açılmıştır. Melbourne Üniversitesi, New South Wales Üniversitesi, Queensland Üniversitesi ve Monash Üniversitelerinin bünyesinde ilk açılan merkezlerdir. Bu merkezlere öğrencilerin üniversite deneyimlerini araştırma misyonu yüklenmiştir. Bu dönemde akademik merkezlerin faaliyetlerini desteklemesi için devlet ve özel fonlardan maddi destek sağlanmıştır (Lee vd., 2010:312). Akademik gelişim birimlerinde ilk görev yapan akademik gelişim uzmanlarının çoğunun araştırmacı olması ve söz konusu dönemde üniversitelerin araştırma boyutunun baskın olması, ilk akademik gelişim faaliyetlerinin araştırmaya dayalı olmasıyla sonuçlanmıştır. İlerleyen dönemlerde, bu görüş genişleyerek, akademik gelişimin misyonuna öğretim elemanlarının öğretici rolünde etkililiğini artırmak amacıyla çalıştay, seminer, mentörlük ve benzer etkinlikler de dahil edilmiştir (Lee vd., 2010:313).

1990’lı yıllarda giderek daha fazla üniversite bünyesinde akademik gelişim birimi açılmıştır. 1997 yılında akademik gelişim uzmanları ulusal birlik, Avustralasya Yükseköğretim Araştırma ve Geliştirme Topluluğı AYAGT (The Higher Education Research and Development Society of Australasia, HERDSA) kurmuştur. AYAGT

yükseköğretimde eğitim öğretim kalitesini artırma amacıyla kurulan bilimsel ve profesyonel bir topluluktur. AYAGT amaçları şu şekilde sıralanmıştır.

- Yükseköğretimde eğitim politikalarını ve uygulamalarını geliştirmek ve ilerletmek.
- Eğitim ve öğretimin kalitesini artırma çabalarını desteklemek.
- Yükseköğretimde eğitim, öğretim, gelişim, araştırma, liderlik ve politika alanında yapılan araştırmaları teşvik etmek ve yaymak.
- Yükseköğretimde profesyonel toplulukların oluşumunu ve işbirliğini desteklemek.
- Üyelerinin mesleki gelişimlerini desteklemek (www.herdsa.org.au).

AYAGT aynı zamanda Uluslararası Akademik Gelişim Topluluğu ICED'e üyedir.

2010 yılı itibariyle, Avustralya'da 25 üniversite, Yeni Zelanda'da altı ve Fiji'de bir üniversitede akademik gelişim birimi mevcuttur (Lewis, 2010:18). Akademik gelişim uzmanları, akademik gelişim olgusunun yükseköğretimde benimsenmesi için çaba sarf etmeye devam etmektedir. Bu alanda birçok olumlu gelişmenin meydana geldiği söylenebilir. Örneğin, öğretim elemanlarının öğretici rollerine hazırlanmaları için resmi eğitime ihtiyaç duydukları konusu farklı paydaşlarca vurgulanmaya başlamıştır. Üniversiteler yeni başlayan öğretim elemanlarının formasyon bilgilerini geliştirmek amacıyla Yükseköğretim Eğitiminde Lisansüstü Sertifikası (Graduate Certificate of Higher Education GCHE) alma mecburiyetini getirmişlerdir (Hicks, vd., 2010). Goody 2007 yılında Avustralya'nın tüm üniversitelerine (39 üniversite), yeni atanan ve devam eden öğretim elemanlarının öğretici rollerinin üniversiteler tarafından destek verip vermediğini belirlemek amacıyla anket göndermiştir. Anketi cevaplayan 31 üniversitenin 25'inde resmi eğitim öğretim kalitesini artırmaya yönelik programların olduğu ve 23 üniversitede de bu programlara katılımın zorunlu olduğu saptanmıştır (Akt: Hicks vd., 2010). Tüm bu bulgulara dayanarak, Avustralya'da akademik gelişimin diğer gelişmiş ülkelere göre benimsenme oranı daha düşük olmasına rağmen, birçok kuruluş tarafından sağlanan destekle hızla gelişmeye devam ettiği söylenebilir. Ayrıca, 2000'li yıllardan başlayarak, akademik gelişimin yeni paradigmayı benimsediği görülmüştür. Söz konusu paradigmaya göre akademik gelişim bireysel olarak öğretim elemanlarının öğretim etkililiğini artırmakla kalmamaktadır. Bunun yerine akademik gelişim genel

olarak üniversitelerin etkililiğini artırmaya yönelik faaliyetleri de kapsamı içine almaya başlamıştır.

2.2.5 Türkiye’de Akademik Gelişim

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde, akademik gelişim alanı ile ilgili ulaşılan çalışmalar sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Akademik gelişim ifadesinin dünyada öğretim elemanlarının öğreticilik rollerindeki gelişimini ifade etmektedir. Buna karşın, bu ifadenin ulusal alanyazında daha geniş bir kapsama sahip olduğu ve araştırma boyutun da dahil edildiği görülmektedir. Google arama motoruna “yükseköğretimde mesleki gelişim”, “akademik gelişim”, “öğretim elemanları gelişimi” sözcükleri girilmiştir. Arama sonucunda amaçlanan kapsamlı araştırma ve çalışmalara kısmen ulaşılmıştır. Oysaki İngilizce olarak “faculty development”, “educational development” ya da “professional development in higher education” sözcükleri girildiğinde farklı ülkelerdeki akademik gelişim merkezlerinin web sitelerine, alanda yapılmış akademik çalışmalara ve başka birçok akademik gelişim ile ilgili kaynaklara ulaşılabilir. Çalışmanın alanyazın araştırma boyutu, basılı ve çevrimiçi kaynakları ile sınırlıdır. Bu sebeple akademik gelişimde uygulanmakta olan ve yayımlanmayan kurumlar hakkında bilgiye ulaşamadığı için çalışmaya dahil edilememiştir. Ulaşılan sınırlı kaynaklara göre, Türkiye’de akademik gelişim için ortak kullanılan bir ifade bulunmamaktadır. Buna karşın bir çalışmada “öğretimsel gelişim” ifadesi kullanılmıştır (Kürüm, 2007). Ayrıca çalışmaların bir kısmı İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir (Odabaşı, 2003; Latchem vd., 2006).

Odabaşı (2003) akademik gelişimin Türkiye’de yeni bir olgu olduğunu ifade etmiştir. Üniversitelerin fildişi kulesi niteliğini taşıması, öğretim elemanlarının hizmet içi eğitime teşvik etmede zorluk oluşturmaktadır. Oysaki eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının dışında diğer öğretim elemanları formasyon eğitimi almamıştır (Odabaşı, 2003:87). Ergün (2001:189)’e göre öğretmenlik okul öncesi dönemde, ilk ve orta öğretimde bir meslek olarak görülmekte ama yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmacılık ile öğretim görevi birbirine karıştırılmaktadır. 2000’li yıllara kadar Türkiye’deki durum Sorcinelli vd., (2006) ’in belirttiği ABD’de 60’lı yıllara kadar olan “Araştırmacı Bilim İnsanı” dönemine benzer bir dönem olduğu söylenebilir. 2015 yılında da ulusal alanyazın tarandığında kısmen “Öğretici” dönemine girildiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının zamanının çoğunu lisans ve lisansüstü derslerine ayırması ve araştırma yapmak için yeterince zamana sahip olmaması oldukça çelişkili bir durum oluşturduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Korkut, 1999). Akademik yükselmede kriterleri arasında öğretim elemanlarının sadece araştırmacı rolünü kapsamaması ve kriterler arasında öğretici rolüne yer verilmemesi söz konusu çelişkiyi meydana getiren önemli sebeplerden biridir. Alanyazın taraması sonucu, elde edilen akademik gelişim alanının yaşanan gelişmeler ile ilgili bulgular Tablo 2.2 'de özetlenmiştir.

Tablo 2.3 Türkiye'de Akademik Gelişim Alanında Yaşanan Gelişmeler

Yıllar	Uygulama	Açıklamalar
1999 - 2006	Lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerine “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerini almalarını sağlayacak bir uygulama başlatılmıştır.	Kanuna göre her iki derse katılım zorunludur.
1999	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Etkili Öğretim Seminerleri yapılmaya başlanılmıştır.	Bu seminerde deneyimli öğretim üyeleri üniversite eğitimi ile ilgili bilgi ve deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretim elemanları ile paylaşmaları amaçlanmıştır.
90'lı yıllar	Devlet Üniversiteleri Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde, Mesleki Gelişim Birimleri açılmaya başlamıştır.	Bu merkezlerin faaliyet kapsamı yabancı dil yüksekokullarında görev yapan okutmanlarla sınırlandırılmıştır.
2006	Aynı kanunda değişiklik yapılmıştır.	Derslere katılıp katılmama her üniversitenin senato kararına bırakılmıştır. Bu durum birçok üniversitenin bu dersleri müfredatından çıkarmasıyla sonuçlanmıştır.
2008	Anadolu Üniversitesi Akademik Gelişim Birimi kurulmuştur.	Marmara Üniversitesi Akademik Gelişim Biriminin misyonu:
2009	Orta Doğu Teknik Üniversite'sinde “Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi” kurulmuştur.	“Öğretim elemanlarının akademik gelişimlerini destekleyerek, üniversitenin akademik kalitesinin artırılması amacıyla, faaliyet

Tablo 2.3(

2010

Marmara Üniversitesi Akademik Gelişim Birimi ve Akademik Gelişim Bilgi Portalı kurulmuştur.

çerçevesini geniş tutup Marmara Üniversitesi'nin tüm birimleri ile koordineli bir şekilde çalışmaktadır."

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere, akademik gelişim alanında sınırlı gelişmeler olmuştur. Gelişmiş ülkelerde, 1990'lı yıllardan itibaren akademik gelişimin, politika yapıcılar, özel ve devlet kurumları tarafından desteklenmesi, alanın hızla büyümesinde katalizör rolü oynarken, Türkiye'de merkezi desteğin sınırlı kalmış olması alanın parçalanmış olmasının yanı sıra, tutarlı gelişim sergilememesi ile sonuçlanmıştır.

Buna rağmen, akademik gelişim alanında olumlu gelişmeler de olmuştur. Yükseköğretimde kaliteyi artırılmasında ve akademisyen yetiştirilirken öğretim elemanlarının öğretim alanında bilgi ve becerilere de sahip olmaları önemli görülmüştür. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu'nun 05.10.1999 tarih ve 99.50.2691 sayılı kararı uyarınca, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın 35. maddesine göre lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerine Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini almalarının gerekli görüldüğü bir uygulama başlatılmıştır (Kürüm, 2007). Bu karar Yükseköğretim Kurulu tarafından, yükseköğretimde öğretmeyi destekleme konusunda atılan önemli bir adım olmuştur. Doktora öğrencileri ve araştırma görevlilerinin katılımıyla bu derslerin etkililiğini değerlendiren Bümen (2006), katılımcıların genel anlamda derslerden verim aldıklarını, ders aldıktan sonra öğreticilik rollerine karşı daha olumlu tutum sergilemeye başladıklarını gözlemlemiştir. Katılımcılar, bunun yanı sıra derslerin içeriğinin çok yoğun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu derslerin seçmeli olması gerektiği doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlere benzer görüşler başka üniversiteler tarafından da ifade edilmiştir (Ergün, 2001). Bu nedenle söz konusu derslerin verilmesi zorunlu olmaktan çıkarılmış ve senato kararına bırakılmıştır.

2000'li yıllarda yükseköğretimin daha da yaygınlaşması üniversitelerin daha fazla gerek lisans gerekse lisansüstü öğrencilere hizmet vermesiyle sonuçlanmıştır. Bu durum ülke adına sevindirici bir durum olmakla beraber öğretim elemanlarının iş yükünü daha da fazla artırmıştır. Ayrıca, yeni neslin teknolojiyi yoğun olarak kullanmaya başlaması, yeni üniversitelerin açılmasıyla rekabetin artması, eğitim alanında paradigmaların değişimine sebep vermiştir. Bu değişim yurtdışında akademik gelişimin kabul edilmesi ve yaygınlaşmasında önemli rol

oynadığı gibi, Türkiye’de öğretim elemanlarına yeni sorumluluklar getirmiştir (Odabaşı, 2003:86). Ancak Tablo 2.2’ye bakıldığında, birçok devlet ve vakıf üniversitelerin İngilizce okutmanlarına hizmet veren, İngilizce Hazırlık Okullarında mesleki gelişim birimleri kurulmuş olmasına karşın, diğer bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarına destek verebilecek akademik gelişim biriminin sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Araştırmacı ve öğretici rollerinin arasında sıkışıp kalan öğretim elemanları, öğretici olarak da kendilerini güncelleme ihtiyacı duymaya başlamışlardır. Öğretim elemanlarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları bu ihtiyaçları onaylar niteliktedir. Örneğin, Acar vd., (2010) Düzce Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimine gereksinim duyup duymadıklarını belirleme amacıyla araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, katılımcıların planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri kullanımı, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme konularında eğitime ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bulgulara ulaşan Korkut (1999), öğretim elemanlarının eğitim işlevlerine ağırlık verme eğiliminde olmalarına karşın araştırmaya zorunlu olarak ağırlık vermek durumunda olduklarını saptamıştır.

Akademik gelişim birimlerin web siteleri incelendiğinde, öğretim elemanlarına sunulan akademik gelişim etkinlikleri arasında, “bir-defalık” diye adlandırılan, seminer ve çalıştayların yoğun olduğu ve sürece dayalı olan akademik gelişim etkinliklerinin tercih edilmediği görülmektedir. Ayrıca, eğitim verilen konular arasında, eğitim öğretimin yanı sıra araştırmanın da olduğu saptanmıştır. Buna örnek olarak, Anadolu Üniversitesinin Akademik Gelişim Biriminin düzenlediği eğitimler verilebilir (www.agb.anadolu.edu.tr; www.akademikgelisim.marmara.edu.tr). Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) her yıl yeni başlayan öğretim elemanlarına uyum programı düzenlemektedir. Söz konusu programın kapsamına araştırma, öğretim ve topluma hizmet alanları dahil edilmiştir (www.agep.metu.edu.tr). Akademik gelişim birimlerinin araştırma alanını da eğitimlerine dahil etmeleri, akademik yükselme şartlarının öğretim elemanlarının araştırmacı rolündeki etkililiğine dayalı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Korkut (1999)’un ifade ettiği gibi “...oyunu kurallara göre oynamak gerekir. Üniversitelerdeki kurallar araştırma yapmaktır”.

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde akademik gelişim ile ilgili az sayıda ampirik araştırmaya ulaşıldığı söylenebilir. Söz konusu alanın Türkiye üniversiteleri

için bir ihtiyaç olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Korkut, 1999; Ergün, 2001; Odabaşı, 2005). Bu bulgulara dayanarak, Türkiye’de akademik gelişim alanının göreceli olarak kavramsallaşmadığını ve bilimsel bir alan özelliklerini henüz taşımadığı söylenebilir.

2.2.6 Akademik Gelişimin Geleceği

Akademik gelişim 1960’lı yıllardan itibaren uygulama alanı olarak ortaya çıkmıştır. 90’lı yıllarda Boyer’in “Scholarship reconsidered” çalışmasının dünyadaki etkileriyle gelişmesinde ivme kazanan bir olgu olmuştur. Akademik gelişim özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde önemli bir uygulama haline gelmiştir. 21.yüzyılın özelliği olan hızlı değişim ve gelişimin de etkisiyle ortaya çıkan yeni paradigmlar akademik gelişimi de etkilemiştir. Bu durum akademik gelişim birimlerinin yeni görevlerin üstlenmesinde ve akademik gelişimin daha kapsamlı bir olgu haline gelmesinde katkı sağlamaktadır. Örneğin, Havnes ve Stensaker (2006:19)’e göre, Norveç ve Danimarka üniversitelerinde akademik gelişim birimlerinin “öğretim elemanlarını iyi öğretmene dönüştüren” teknik yaklaşımı genişletilmiştir. Ayrıca araştırmacılar akademik gelişim eğitim öğretim ile ilgili olan tüm kurumsal süreçleri kapsamını içine aldığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Değişim yükseköğretim kurumlarının her alanına etki etse de, değişimden kaynaklanan dönüşümün farklı ülkelerde farklı süre, süreç ve şekiller alması doğaldır. Bu nedenle farklı kültürlerde bir olgunun aynı şekilde kabul görmesi ve gelişmesini beklemek doğru olmayacaktır. Holt vd., (2011) akademik gelişimin yükselmekte olan yeni paradigmasını geleneksel paradigmayla karşılaştırmıştır. Tablo 2.4’de ele alınan yükselişteki paradigma, üniversitelerde akademik gelişimin yakın gelecekte üstleneceği rolleri özetlediği düşünülmektedir.

Tablo 2.4 Akademik Gelişimde Geleneksel ve Yükselen Paradigmaların Karşılaştırılması

Boyutlar	Geleneksel akademik gelişim merkezi paradigması	Yeni yükselen akademik gelişim paradigması
Üniversite yönetimi ile ilişkiler	İlişkiler kopuktur	Güçlü ilişkiler mevcuttur, üniversite yönetimi akademik gelişimde aktif rol oynamaktadır
Üniversite planlaması ve politikaları geliştirme sürecine katılım	Katılım düzeyi düşüktür	Merkezi rol oynamaktadır.

Tablo 2.4 (devam)

Fakülteler ve bölümlerle ilişkiler	İşbirliği yoktur	Açık ve aktif işbirliği içindedir
Fakültelerin öğretim ve öğrenme komitelerinde temsil gücü	Temsil gücü çok düşüktür.	Temsil gücü güçlüdür
Mesleki gelişim yaklaşımı	Mesleki gelişimi gerçekleştirme başlıca yöntemleri, esnek olmayan kurumsal seminer ve çalıştayları kapsamaktadır.	Hem merkezi hem yerel ihtiyaçlara cevap veren, çok boyutlu ve esnek yaklaşımlardan oluşmaktadır
Yükseköğretimde formasyon sertifikaları	Fakültelerden ayrı olarak verilmiştir.	Fakültelerle işbirliği yapılmaktadır
Akademik gelişim uzmanlarının çalışma alanı	“Vakum “da çalışmaktadırlar	Üniversitelerin vizyonu ve etkinlik alanı çerçevesinde çalışmaktadırlar.
Akademik gelişimin kapsamı	Akademik gelişim birimlerinde çalışanlarla sınırlandırılmıştır.	Akademik gelişimin eğitim kalitesine sağladığı katkının kabul edilmesinden dolayı genişletilmiştir.
Akademik gelişim birimin amaçları, fonksiyonları ve yapısı	Karışık yapıya sahiptir	Açık ve düzenli bir yapıya sahiptir.
Kaynaklar ve ödül sistemleri	İnovasyon ve gelişim için yetersiz kaynaklara sahiptir. Ayrıca, etkili performans için ödüllendirme sistemi yoktur.	İnovasyonu ve gelişimi desteklemek için geniş kaynakları kullanabilmektir. Eğitim öğretim alanında etkili performans sergileyen öğretim elemanlarına önemli ödüller verebilme kapasitesine sahip olmaktadır.

2.3 Akademik Gelişim Birimleri

Bu kısımda akademik gelişim birimleri ve bu birimlerde görev yapan akademik gelişim uzmanlarından bahsedilecektir.

2.3.1 Akademik Gelişim Birimlerinin Yapısı

Akademik gelişim olgusunun değişimi akademik gelişim birimlerini de etkilemiştir. Bir başka deyişle, akademik gelişimin yükseköğretimdeki yeri değiştiğçe,

akademik gelişim birimlerinin de görevleri ve etki alanı değişime uğramıştır (Lee, 2010:22). 2000'lı yıllara kadar daha sınırlı kapsama sahip olan akademik gelişim birimleri, bu dönemden sonra daha geniş kurumsal düzeyde faaliyet göstermeye başlamıştır. Birimlerin yapısı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin, ABD üniversitelerinde araştırma yapan Sorcinelli vd., (2006:38) beş temel akademik gelişim birimi yapısına ulaşmıştır. Bu yapılar:

1. Merkezi öğrenme ve öğretme birimi (% 54).
2. Akademik gelişimden sorumlu tek öğretim elemanı (% 19).
3. Akademik gelişimi destekleyen komite (% 12).
4. Bir defalık eğitim programları ve akademik gelişim teklifleri (% 4).
4. Yükseköğretim sektörü düzeyinde hizmet veren merkezler (% 11).

Merkezi öğrenme ve öğretme birimler, farklı isimler altında birçok üniversitede kurulan, özellikle araştırma odaklı üniversitelerde daha yaygın olan merkezlerdir. Bu merkezler akademik pozisyona sahip olan müdür, müdür yardımcısı ve üniversitenin büyüklüğüne göre diğer personele sahiptir. Bu merkezler genellikle tüm disiplinlerle işbirliği halinde çalışmaktadır. Merkezler akademik işlerden sorumlu rektör yardımcısına karşı sorumludurlar. Merkezlerin bütçeleri de değişiklik göstermektedir. Bazı merkezler bütçelerini üniversiteden alırken, bazıları ise özel vakıflardan alınan bağışlarla desteklenmektedir (Lee, 2010:25).

Küçük üniversiteler ve kolejler (ABD üniversite yapısına özgü 4 yıllık yükseköğretim kurumları) bir öğretim elemanına akademik gelişimi gerçekleştirme sorumluluğu vermektedir. Bu sorumluluğu söz konusu akademisyen tam zamanlı yada yarı zamanlı olarak yerine getirmektedir. Bu tür yapının sunduğu akademik gelişim etkinlikleri akademik gelişim birimlerinin sunduğu etkinliklere göre daha kısıtlıdır (Sorcinelli vd., 2006). Akademik gelişimi destekleyen komiteler yapı olarak tek öğretim elemanının akademik gelişimden sorumlu olduğu yapıya benzemektedir ve genellikle daha küçük üniversitelerde hizmet vermektedir. Bir-defalık eğitim programları da ihtiyaç duyulduğu zaman istifade edilen bir etkinlik olup, küçük ölçekli yükseköğretim kurumlarında uygulanabilmektedir (Lee, 2010). Sektör düzeyinde akademik gelişim birimleri büyük eyaletlerde bulunmaktadır. Özellikle eyalette bulunan üniversitelerin akademik gelişim birimleri ve diğer yapıların etkinliklerini koordine etmektedir (Lee, 2010). Bazı akademik gelişim birimleri insan kaynakları, bilgi teknolojileri, öğrenci destek birimleri gibi diğer birimlerle birleştirilmektedir.

Danimarka’da akademik gelişim birimleri disiplinlere göre oluşturulmuştur. Norveç’te ise akademik gelişim tüm bölümlere hizmet veren, pedagoji alanında uzmanları istihdam eden birimler tarafından gerçekleştirilmektedir (Havnes ve Stensaker, 2006).

İngiltere’nin akademik gelişim birimlerini inceleyen Gosling (2009:9), ulaştığı birimlerin (İngiltere üniversitelerinin % 25’i), % 50’si öğrenci işleri, insan kaynakları veya kütüphane gibi merkezi birimlerin bünyesinde, birimlerin % 40’ının bağımsız olduğu, % 10’un da üniversite bölümlerinin bünyesinde yer aldığını saptamıştır. Akademik gelişim birimlerinin müdürlerinin % 79’u rektör yardımcısı, kalan % 19’u buldukları birim (kütüphane, yada insan kaynakları) müdürüne karşı sorumludurlar.

Türkiye üniversitelerinde bulunan akademik gelişim birimleri çalışmaları ile ilgili herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. İnternet siteleri aracılığıyla ulaşılan üç akademik gelişim biriminin Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve ODTÜ’nin bünyesinde bulunan akademik gelişim birimlerinin yapısı şu şekildedir. ODTÜ’nün “Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Ofisi adıyla, akademik gelişim birimi hem öğrenci hem göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına hizmet vermektedir. Birim bünyesinde yedi çalışan bulunmaktadır. Birim müdürü ve müdür yardımcısı aynı zamanda üniversitenin eğitim fakültesinde akademik pozisyona sahiptir. Diğer beş personel birimde görevlendirilmiştir. Birim çalışanlarının üçü doktora unvanına sahiptir diğer dördü de doktora öğrencisidir. İdari bir birim statüsüne sahip olan birim, rektör danışmalarından birine karşı sorumludur. Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan akademik gelişim birimi, rektör tarafından öğretim elemanları arasından seçilen müdür ve yönetim kurulu tarafından üç yıllık bir süre boyunca yönetilmektedir. Yönetim kurulu, ikisi profesör üçü doçent kadrosuna sahip olan beş öğretim elemanından oluşmaktadır. Söz konusu birim idari birimler arasında bulunmamaktadır. Bunun yerine birim üniversite uluslararası ilişkiler birimi gibi birimler arasında yer almaktadır. Marmara Üniversitesi bünyesinde 2010 yılında kurulan akademik gelişim birimi koordinatörlük statüsüne sahiptir. Diğer koordinatörlükler, örneğin Kurumsal İletişim Koordinatörlüğü, arasında yer almaktadır. Birim doçent kadrosuna sahip koordinatör tarafından yönetilmektedir. Birimde aynı zamanda kısmı zamanlı öğrenciler çalışmaktadır. Ele alınan üç Türk üniversitesine bakıldığında, benzer yapı ve konuma sahip oldukları söylenebilir. Diğer

üniversitelerde akademik gelişim birimleri mevcut olup olmadığı bilgisine araştırmacı tarafından ulaşılamamıştır.

2.3.2 Akademik Gelişim Birimlerinin Sorumlulukları

Dünyada akademik gelişim birimlerinin sorumluluklarını inceleyen çalışmada Ling ve CADAD (2009:27) birimlerin sorumlulukları 5'ten 12'ye kadar uygulama alanını kapsadığını belirlemiştir. Bu sorumluluklar Tablo 2.5 'de özetlenmiştir.

Tablo 2.5 Akademik Gelişim Birimlerinin Sorumlulukları

(Dearn vd.,2002 Aktiviteler ve Fonksiyonlar Avustralya	(Prebble vd., 2004) Akademik Gelişim etkinlik alanları Uluslararası	(Gosling, 2008) En önemli 10 sorumluluk Birleşik Krallık	(Sorcinelli vd., 2006) Aktiviteler ABD
1. Öğrencilerin öğretim elemanlarının performans değerlendirme anketlerini uygulamak ve değerlendirmek	1.Öğretim elemanlarının çalışma ortamı dışında seminerler ve çalıştaylar gibi kısa eğitim programlarını düzenlemek	1. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yenilikçi uygulamaları desteklemek	1.Öğretim üyelerine bireysel danışmanlık hizmeti sunmak
2. Yeni işe başlayanlar için induction programını hazırlamak	2. Akademik personele yerinde seminer ve çalıştaylar düzenlemek	2. Eğitim ve öğretim ile ilgili stratejiler geliştirmek	2.Üniversite düzeyinde oryantasyon programları düzenlemek
3. Seminerler ve çalıştaylar düzenlemek	3. Danışmanlık, akran değerlendirmesi ve mentörlük hizmetleri sunmak	3. Öğretme ve öğrenmede kalite geliştirme etkinliklerinde bulunmak	3. Yoğun eğitim programları düzenlemek
4. Lisansüstü eğitim vermek	4.Öğrencilerin öğretim elemanlarının performans değerlendirme anketlerini uygulamak ve değerlendirmek	4.Öğrenme ve öğretim alanında mesleki gelişim hizmetleri sunmak	4. Yoğunlaştırılmış programlar
5.Mentörlük yapmak	5. Kuramsal temellere dayalı eğitim programları düzenlemek	5.Öğretme ve öğrenme bilimi alanında (SoTL) bilimsel çalışmalar yürütmek	5. Bireyler ve bölümler için burslar ve ödüller
6.Eğitim ödeneklerine başvuru projelerine yazmada yardım etmek		6. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının ilk mesleki gelişimi	6. Kaynaklar ve yayınlar

Tablo 2.5 (devam)

7. Akran değerlendirmesi ve takım halinde öğretimi desteklemek	7. Eğitim teknolojileri kullanımının yaygınlaştırmak	7. Diğer hizmetler, örneğin, öğrenci anketleri, bilgisayar destekli sınavlar, öğrenci öğrenmesini değerlendiren program geliştirme ve uygulama, uzaktan eğitim hizmetleri
8. Bireysel danışmanlık hizmeti vermek	8. Derse giren doktora öğrencilerinin eğitimi	
9. Misafir öğretim üyeleri ziyaretleri düzenlemek	9. Öğrenme ve öğretmeyi alanında araştırmalar yapmak	
10. Proje ekipleriyle çalışmak	10. Öğrenme ve öğretimi değerlendirme	
11. Materyal geliştirmek		

Kaynak: Ling ve CADAD'tan (2009) uyarlanmıştır.

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere 3 ülke ve uluslararası alanda incelenen akademik gelişim biriminin faaliyetleri benzerlik göstermekte ve üç kategori altında kümelenmektedir: Değerlendirme, bir başka ifadeyle öğretim elemanlarının performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, öğretim – yükseköğretimde eğitim ve öğretim kurslarının ve sertifikalarının verilmesi ve mesleki gelişim- yeni göreve başlayan öğretim elemanlarının oryantasyonu ve eğitimi, öğretim ve öğrenme ile ilgili çalıştay ve seminerler ve lisansüstü öğrencilerinin eğitimidir (Fraser ve Ling, 2013:3; Gosling, 2009:13). Dearn vd., (2002)'nin çalışmasında mentörlük ve koçluk gibi sürece dayalı olan akademik gelişim etkinlikleri ele alınmıştır.

2.3.3 Akademik Gelişim Uzmanları

Akademik gelişim uzmanı akademik gelişim biriminde görev yapan bireydir. Nispeten yeni bir meslek olan akademik gelişim uzmanlığı kendi kimliği, işlevleri ve yöntemleri konularında arayışlarını sürdürmektedir (Debowski, 2014:50). Uzmanlaşma gerektirmesine karşın, yapılandırılmış mesleki eğitimi olmayan mesleklerden biri olması akademik gelişim uzmanlığı kavramına farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu mesleğe farklı disiplinlerden, farklı altyapılardan, farklı akademik statülerden bireyler katılmaktadır. Birçok kurumda akademik gelişim

uzmanları iki pozisyonda, hem akademik gelişim uzmanı hem öğretim elemanı pozisyonunda görev yapmaktadır. Bu durum söz konusu bireyleri hem kendi içlerinde hem diğer paydaşlar arasında ikileme olmalarına sebep olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Harland ve Staniforth, 2003; Sorcinelli vd., 2006; McDonald ve Stockley, 2008; Gosling, 2009; Fraser ve Ling, 2013). Akademik gelişim uzmanlarının “akademisyen” veya “teknik/idari personel” olduğu tartışmaları kimlik karmaşasına katkıda bulunan etkenlerden biridir. Avustralya’da akademik gelişim uzmanlarının durumunu araştıran Fraser ve Ling (2013:13) akademik gelişim uzmanlık pozisyonu araştırma yapıldığı yıllardan itibaren giderek daha çok akademisyenler tarafından doldurulduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yazarlar, akademik gelişimin istenilen sonuçlara ulaşılması için akademik gelişim uzmanlarının akademik bir pozisyon olmasını ve öğretim elemanları tarafından yerine getirilmesi gerektiği bir görev olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüşe benzer görüşü İngiltere ve ABD üniversitelerinde görev yapan akademik gelişim uzmanları ile ilgili araştırma gerçekleştiren araştırmacılar da ifade etmişlerdir (Gosling, 2009; Sorcinelli vd., 2006). Harland ve Staniforth (2003) akademik gelişim uzmanlarının çalıştıkları öğretim elemanlarıyla eşit statü verilmesi gerektiğini altına çizmektedir. Buna göre, eğitim basamağının zirvesine ulaşmış akademik personel ile etkili çalışabilmek için, eşit statü ve bilgiye sahip olmasının akademik gelişim uzmanlığı mesleğinin en önemli önkoşullardan biri olduğu söylenebilir.

Akademik gelişim uzmanları meslektaşları olan öğretim elemanlarının öğretim süreçleri ile ilgili yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden, aynı zamanda kendileri de eğitim öğretim ile ilgili devamlı araştırma yapan ve kendilerini geliştiren bireylerdir (Kensington-Miller vd., 2012; Fraser ve Ling, 2013:13). Ayrıca, akademik gelişim uzmanları öğretim elemanlarının öğretim ve öğrenme konularında değişimi başlatan değişim ajanlarıdır. Bu görevi yerine getirebilmek için akademik gelişim uzmanlarının sürekli değişen, disiplinler arası, kurumsal, ulusal ve küresel bağlama uyum sağlayabilme niteliğine sahip olmaları gerektirmektedir (Hicks, 2005; Ling ve CADAD, 2009; Akt: Cordiner, 2013:2).

Akademik gelişim uzmanlarının sahip olması gerek becerilerini araştıran Chism (2010) şu sonuçlara ulaşmıştır: Akademik gelişim uzmanlarının sözlü sunum becerileri, danışmanlık teknikleri, program değerlendirme yaklaşımları, çatışma çözümü becerileri, insan kaynakları yönetimi, konferans ve eğitim düzenleme becerileri gibi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği saptamıştır. Akademik gelişim

biriminde akademik pozisyonlarda farklı uzmanlarda görev alabilir. Akademik gelişim birimleri misyonlarını yerine getirmek amacıyla akademik personel ile idari personel işbirliğinden yararlanabilir.

Akademik gelişim uzmanlarının yeterlikleri arasında çalıştıkları disiplinde ne kadar sürede uzmanlaştıkları konusunda ortak görüş yoktur. Bazı araştırmacılar, alan uzmanı olmaları gerekmediği özellikle eğitim ve öğretim yöntemleri alanında uzman olmanın yeterli olduğunu savunmaktadırlar (Taylor, 2010:60). Öte yandan, Norveç'teki öğretim elemanları, kendi alanından olmayan akademik gelişim uzmanlarını kabul etmemektedir (Havnes ve Stensaker, 2006). Her iki durumda da akademik gelişim uzmanları bilgi edinmenin farklı yaklaşımlarını bilmeleri, farklı disiplinlere özgü değerlerin farkındalığı ve problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. (Taylor, 2010).

Akademik gelişimin disiplin olarak oluşturulma sürecinde uzmanlar önceden varolan disiplinlerden yararlanırken, kendileri de birçok olgu ve kavram geliştirmişlerdir. Alanın kuramsal altyapısının temelini eğitim disiplininden almakla beraber, felsefe, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinden de destek almaktadır (Harland ve Staniforth, 2003:39). Bu yönüyle akademik gelişim uzmanlarının disiplinler arası alanda çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Akademik gelişim uzmanları birçok zorlukla baş etmek durumunda olan bireylerdir. Başta, akademik gelişimin statüsü konusunda üniversitelerde hassas konuma sahip olması, aynı şekilde akademik gelişim uzmanlarını da muğlak duruma düşürmektedir. Uzmanlar, akademik ilerleme kriterlerini sağlamak için araştırma yapma ve akademik gelişim uzmanlığı görevlerini yerine getirme arasında sıkışıp kalmıştır. Ayrıca birçok değişim sürecinde olduğu gibi, değişim ajanı rolünü üstlenen akademik gelişim uzmanları değişime karşı direnç ile yüzleşmek zorundadırlar. Mesleklerinin “yalnızlığa mahkum” bir meslek olarak tanımlayan Baume ve Baume (2013:385) bu sorunun altını çizmektedir. Bir diğer problem ise akademik gelişim uzmanlarının formel eğitime sahip olmamaları ve kendilerini geliştirmek için sürekli farklı kaynaklardan destek istemek zorunda olmalarıdır. Akademik gelişim uzmanlarını iş deneyimlerinin sürelerini araştıran Sorcinelli ve Austin (2010:27), uzmanların % 50'sinin 5 ve daha az yıl alanda çalışmış oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu da akademik gelişim kavramının ve buna bağlı olarak akademik gelişim birimlerinin de birçok üniversitede yeni bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda akademik gelişim olgusu yaygınlaştıkça daha fazla yeni ve deneyimsiz

uzman alana girmektedir (McDonald ve Stockley, 2008:214). Akademik gelişim Türkiye’de yeni bir olgu olduğu için, akademik gelişim uzmanlığı mesleği de yeni ve birçok üniversitede bilinmeyen bir meslek olduğu söylenebilir.

2.4 Akademik Gelişim Etkinlikleri

Akademik gelişimin gerçekleştirme araçlarının tümü akademik gelişim etkinliği olarak adlandırılabilir. Alanyazın araştırılması sonucu birçok akademik gelişim etkinliğine ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazında bu tür uygulamaya verilen isimler de farklılaştığı gözlemlenmiştir. Alanyazında karşılaşılan program, aktivite, model, eğitim ifadelerinin yerine kavram karışıklığını önlemek için çalışmada etkinlik ifadesi kullanılmıştır. Bu etkinlikler uygulama yöntemleri, varsayımlar, felsefi ve kuramsal temellere dayalı olarak sınıflandırılabilir. Bu çalışmada akademik gelişim etkinliklerini kategorilere ayrılmıştır. Söz konusu kategoriler oluşturulurken uygulama yöntemleri ilkesi kullanılmıştır. Ayrıca söz konusu etkinliklerin ne tür varsayıma ve kurama dayalı olduğu da ele alınmıştır. Anılan ilkeye göre, akademik gelişim etkinlikleri iki kategoriye, “bir-defalık” etkinlikler ve sürece dayalı etkinlikler, ayrılabilir.

2.4.1 Bir-Defalık Etkinlikler

Bu kısımda bir-defalık etkinlikler kategorisine giren akademik gelişim etkinlikleri ele alınmıştır.

2.4.1.1 Seminer, Çalıştay ve Konferanslar

Bu kategoride çalıştaylar, seminerler, konferanslar ve ders gözlemleri yer almaktadır (Ellis ve Ortquist-Ahrens, 2010:118). Bu tür etkinlikler kapsamında yapılan uygulamalar genellikle önceden belirlenmiş bir konu çerçevesinde öğreticiler tarafından katılımcılara sunulmaktadır. Konferans ve seminerlerde öğretici daha aktif bir rol üstlenerek konuyu anlatırken, çalıştaylarda katılımcılar arasında etkileşim sağlanmaktadır. Ayrıca bilgiyi birlikte yapılandırmalarına imkan tanınmaktadır.

Bu tür etkinlikler büyük sınıflara ders vermek, öğrenci merkezli eğitim, öğrencilere dönüt vermek, kurs tasarımı ve değerlendirilmesi gibi tüm disiplinlere hitap eden konuların yanı sıra, farklı disiplinlere özgü konuları da kapsayabilir. Konular kapsamlı olduğu zaman bir kaç seminerden oluşan seminer dizini yapılabilir.

Eğitim ğretim yılı başında bir kaç gün süren yeni ğretim elemanlarına verilen oryantasyon seminerleri de bu kategoride yer almaktadır. ODTÜ’de her eğitim ğretim yılının başında göreve yeni başlayan ğretim elemanlarına yönelik yapılan Akademik Gelişim Programı (AGEP) bu tür etkinliğe örnek verilebilir (www.agep.metu.edu.tr). Seminerler yüz yüze veya uzaktan eğitim yöntemiyle verilebilir.

Birçok akademik gelişim birimi bu etkinliklerden yararlanmaktadır. Bu tür etkinlikler, geniş kitleye kısa zamanda yeni bilgiyi ulaştırma fırsatını sağlamaktadır. Bu sebeple, program veya müfredat değişikliği gibi tüm kurumu etkileyen durumlarda tüm paydaşlara ulaşmak için bu tür etkinlikler kullanılabilir. Yaygın olmakla birlikte bu etkinlikler birçok eleştiriye maruz kalmaktadır. Temeli uzman bireyin bir konuda daha az bilen diğer bireylere bilgi aktarması varsayımına dayalı olan bu yöntem birçok araştırmacı tarafından etkililiği sorgulanmıştır (Grant ve Barrow, 2013). Birçok eğitimci seminerleri hem zaman hem para kaybı olarak gördüğünü ifade eden Guskey ve Yoon (2009:496) aynı zamanda inceledikleri araştırmaların tümünün alıştay ve seminerlerin ğretmen performansını olumlu etkilediği saptamış olması, ilginç bir durumu ortaya koyduğundan bahsetmişlerdir. Bu durum bir-defalık akademik gelişim etkinliklerini tamamen terk edilmesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Ancak, didaktik yöntemden beslenen söz konusu etkinlikler yetişkin öğrenme kuramlarına dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Jarvis, 2004:150). Akademik gelişim programında alıştay ve seminerlere yer verilse de tümüyle bu tür etkinliklerden oluşmaması gerektiği söylenebilir.

2.4.1.2 Ders Gözlemleri

Ders gözlemleri de bir-defalık etkinlik kategorisinde yer almaktadır. Ders gözlemleri çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri olarak bilinmesine karşın, 90’lı yıllardan itibaren yükseköğretimde de kullanılmaya başlamıştır. Ders gözlemleri akademik gelişim uzmanı tarafından ğretim elemanının bir veya bir kaç dersini gözlemlemesine denir (Lee, 2010:27). Bir başka deyişle, ders gözlemi derste gerekleşenlerin gözlemci tarafından nesnel olarak kayıt altına alması ve ders sonrası gözlemlenen meslektaşı ile birlikte yansıtıcı düşünerek yorumlamasıdır (Gebhard, 1999:35).

Ders gözlemleri genellikle iki farklı amaç için yapılır: gelişim ve değerlendirme. Gelişimsel gözlemler üç aşamalı bir süreçtir ve gözlem öncesi planlama toplantısı, gözlemin kendisi ve gözlem sonrası toplantısını kapsamaktadır. Söz konusu gözlemin amacı öğretim elemanına öğretme ve öğrenme süreci üzerine yansıtıcı düşünerek güçlü yanlarını ve geliştirilebilir yönleri ortaya koymaktır. Gelişimsel gözlemler için gözlemin amacına göre farklı gözlem formları geliştirilebilir. Bu gözlemlerin sonuçları tamamen gizli tutulur ve değerlendirme amaçlı kullanılmamalıdır (Khen, 1999:241).

2.4.1.3 Akran Gözlemi

Akademik gelişim etkinliklerinden biri olan, akran gözlemleri yükseköğretim alanında göreceli olarak yeni bir olgudur. Akran gözlemleri, öğretimsel etkinliği artırma amacıyla, meslektaşların birbirinin derslerinin gözlemlemesini kapsamaktadır. Akran gözlemi hem göreve yeni başlayan, hem tecrübeli öğretim elemanlarının, akademik gelişim amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliktir (Shortland, 2004:220; Hendry ve Oliver, 2012:1). Akran gözlemi süreci geleneksel gözlem sürecine benzemektedir. Tarafların en az üç defa görüşmesini kapsayan söz konusu süreçte, gözlem öncesi toplantıda gözlem amaçları belirlenir. Gözlem sonrası toplantı sırasında önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gözlemlenen ders tartışılır. Bu sürecin amacına ulaşması için gözlemlenen ile gözlemleyen arasında güvene dayalı ilişki olması gereklidir (Fullerton, 1993; Martin ve Double, 1998; Akt: Shortland, 2004). Güven iklimi öğrenciler için “etkili öğrenme” ve öğretim elemanları için de “etkili öğretim” konusunda açık tartışma ve diyalog kurmak, gerekli görüldüğü yerlerde risk almak için uygun ortam oluşturacaktır (Donnelly, 2007). Akran gözlemi iki amaçla gerçekleştirilebilir, gelişim ve değerlendirme. Söz konusu gözlem mekanizmasının, İngiltere ve ABD’nin bazı üniversitelerinde performans değerlendirme aracı olarak kullanılmaya başlanması, bu süreçte meslektaşlar arasında güvensizliğin artması, sağlıksız rekabet ortamının oluşmasına meydan vermesi gibi birçok olumsuz sonuçları doğurması sebebiyle birçok eleştiriye maruz kalmıştır (Shortland, 2007, Byrne, vd., 2010; Hendry ve Oliver, 2012). Bu sebeple, araştırmacılar akran gözlemlerini yalnız gelişim araçları olarak kullanılmasını önermektedir (Marshall, 2004:187)

2.4.2 Sürece Dayalı Akademik Gelişim Etkinlikleri

Sürece dayalı akademik gelişim etkinlikleri kuramsal temellerini yetişkin eğitiminden almaktadır. Bu tür etkinlikler bir-defalık etkinliklerden farklı olarak bireyler önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için belirli bir süre, bu süre bir ay ya da bir kaç yıl olabilir, yapılandırılmış uygulamaları gerçekleştirirler. Bu süreçte bireyler aktif rol üstlenir ve kendi gelişiminden kendileri sorumlu olurlar. Bireyler bu süreçte tek başlarına da çalışabilirler, meslektaşları ya da başka paydaşlarla işbirliği de yapabilirler. Bu tür etkinlikler, akademik gelişim uzmanları tarafından verilen danışmanlık hizmetleri, eylem araştırması, mentorlük, koçluk, akademik gelişim portfolyosu, akran gözlemleri, uygulama toplulukları, kitap kulüpleri veya tartışma grupları, özdenetim gibi uygulamaları kapsamaktadır. Ele alınan etkinlikler sürece dayalı tüm etkinlikleri kapsadığını söylemek doğru olmayacaktır. 2000'li yıllardan itibaren kurumsal ve yetişkin öğrenme alanında yapılan araştırmalarla ivme kazanan sürece dayalı öğrenme yöntemlerinin türlerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu tür etkinliklerin uygun olanının seçimi bağlam, örgüt kültürü ve akademik gelişim hedeflerine bağlı olup, esnek olması programın etkililiğini artıracaktır. Çalışmada söz konusu etkinlikler kısaca ele alınmıştır.

2.4.2.1 Akademik gelişim portfolyosu

Seldin'e (2000:1) göre portfolyo, öğretmenlerin öğretme etkinliklerini belgelemek için biraraya getirdiği kaynakların derlemesidir. Portfolyo farklı amaçlar için kullanılabilir. Öğretim elemanları araştırma etkinliklerini belgeleyen portfolyo hazırlamaktadır. Söz konusu portfolyo üniversite çevresinde daha yaygın olarak bilinmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde elde ettikleri kaynakları biraraya getirmek için portfolyodan yararlanırlar. Akademik gelişim portfolyosu ise öğretim elemanları tarafından akademik gelişim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri biraraya getirmek ve belgelemek için hazırlanan bir dosyadır. Portfolyo geniş kapsamlı öz-değerlendirme ve bireysel eylem planı için kullanılır (Wouters vd., 2014). Söz konusu dosya çevrimiçi veya yazılı kopya olarak hazırlanabilir. Akademik gelişim portfolyosu öğretim portfolyosundan farklı olarak, öğretim elemanlarının öğretici rolünde etkililiklerini artırma amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerini belgelemek için kullanılır.

2.4.2.2 Mentorlük

Mentorlük göreve yeni başlayan öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma uyum sağlamalarını kolaylaştıran, söz konusu öğretim elemanlarının tecrübeli öğretim elemanlarıyla işbirliği sürecidir. Kram (1985) mentorlüğün kariyer ve psikososyal olmak üzere iki alanı kapsadığı ifade etmiştir. Kariyer mentorluğu kurumun kültürü, kuralları, normları ve mesleki dilin öğrenilmesinde verilen desteği kapsamaktadır. Psikososyal mentorlük dinlemeyi, özgüven inşa edip pekiştirmeyi ve genel anlamda psikolojik desteği ifade etmektedir (Zellers, vd., 2008; Akt: Thomas, vd., 2015). Göreve yeni başlayan öğretim elemanları birçok konuda desteğe ihtiyacı olabilir ve kurum tarafından resmi olarak atanan mentorün varlığı uyum sürecini hızlandırabilir.

2.4.2.3 Akran Koçluğu

Akran koçluğu iş ortamında iki veya daha fazla meslektaşın, uygulamaları hakkında yansıtıcı düşünme, yeni becerileri öğrenme ve geliştirme, fikir alışverişinde bulunma, birlikte eylem araştırması yapma, birbirine öğretme ve problem çözme sürecidir (Robbins, 1991; Akt: Rhodes ve Beneicke, 2002). Söz konusu etkinliğinin temelinde meslektaşlar arasında işbirliği yatmaktadır. İşbirliği bağımsız bireylerin resmi yada resmi olmayan müzakereleri ve ilişkilerini yöneten, onları bir araya getiren kurallar ve yapılar birlikte oluşturdukları, norm paylaşımı ve karşılıklı yararlı etkileşimler sürecidir (Thompson vd., 2009:25). İş ortamında resmi olmayan etkileşim ve paylaşım olması doğaldır ancak akran koçluğu bundan farklı olarak, yapılandırılmış bir işbirliği sürecidir. Bu süreçte taraflar genellikle benzer tecrübe ve statüye sahip olurlar. Akran koçluğu sürecinde taraflar istedikleri zaman dilimlerinde buluşarak eğitim öğretim ve diğer konularda paylaşımlarda bulunurlar. Söz konusu etkinlik kapsamında akran gözlemleri yapılabilir

2.4.2.4 Eylem Araştırması

Aksoy (2003:475)'e göre eylem araştırması, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin kendi sınıflarında belirledikleri bir sorunun cevabını bulmak ve bu cevabı test ederek uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri küçük ölçekte sistematik bir araştırmadır. Eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini artırması ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme kalitesine etki etme kapasitesi bu etkinliği çok yararlı bir mesleki gelişim etkinliği

kılmaktadır (Aksoy, 2003:475). Bu tür araştırma genellikle sınıfta yaşanan problemlere çözüm bulmak için gerçekleştirilir ve temel araştırma ilkelerine dayanır. Öğretmenlerin ileri düzey araştırma ilke ve yöntemleri ile bilgi ve becerilere sahip olması gerekmemektedir. Bu durum eylem araştırmasını yükseköğretimde benimsenmesi önünde engel oluşturmuştur çünkü eylem araştırmasını gerçekleştiren öğretmenler genellikle yayın yapma amacı taşımamışlardır. 2000'li yıllardan itibaren, eylem araştırması öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiğini artırma amacıyla kendi sınıflarında gerçekleştirmeleri teşvik edilmeye başlamıştır (Schratz, 1992; Trevitt, 2008). Eylem araştırması, Öğrenme ve Öğrenme Bilimi (SoTL) kapsamında yapılması önerilen etkinliklerden biridir. Eylem araştırmasının araştırma ilke ve yöntemlerine dayalı olarak öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmesi daha kolay olduğu söylenebilir.

2.4.2.5 Özdenetim

Yetişkinler öğrenme yöntemlerini kendileri tercih ederler. İşbirliği halinde öğrenmek her bireyin tercih ettiği yöntem olmayabilir. Özdenetim etkinliği öğretimsel etkililiği artırmada, işbirliğini tercih etmeyen öğretim elemanlarının başvurabileceği yöntemdir. Özdenetim, öğretim elemanlarının öğretim etkililiğini artırmada yansıtıcı düşünmeyi kapsayan uygulamaların tümüdür. Öğretim alanında bilimsel makaleleri okumak, yeni öğretim tekniklerini denemek, kendi derslerini kaydederek izlemek, yansıtıcı günlük tutmak özdenetim kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara örnek olarak verilebilir (Richards ve Farrel, 2005:34).

2.5 Yetişkin Öğrenme Kuramları

Yetişkinlerin öğrenmeye yaklaşımı çocukların yaklaşımından farklıdır. Yetişkinler çocuklardan farklı olarak ne öğrenmek istedikleri konusunda daha seçici ve eleştirel bakan yaklaşıma sahiptir. Ayrıca yetişkinler didaktik yaklaşımdan hoşlanmamaktadır. Yetişkinler öğrenmeye faydacı yaklaşırlar (Clawson, 2006:34). Yetişkinlerin öğrenmeye yaklaşımlarını araştıran ve bu alanda farklı kuram ve yaklaşımları ortaya koyan birçok araştırmacı mevcuttur. Ancak, hiçbir kuram ve yaklaşım yetişkinlerin öğrenmesini tek başına kavramsallaştırmak için yeterli değildir. Kuramlar öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar, kültürel farklar ve buna benzer birçok etkenlerin çerçevesinde hem güçlü hem de zayıf yönleri sahiptir. Ayrıca, söz konusu

kuram ve yaklaşımlar göreceli olarak yeni olduğu sebebiyle ampirik olarak, genelde yükseköğretim, özelde Türkiye yükseköğretim bağlamında yeterince test edilmemiştir. Bundan dolayı önerilen akademik gelişim modelinin kuramsal altyapısında birden fazla kuram ve yaklaşım bulunmaktadır.

2.5.1.1 Andragoji

Yetişkinler devamlı öğrenen bireyler olmasına karşın, yetişkinlerin *nasıl* öğrendiğini ortaya koyan araştırmalar çocukların öğrenme kuramlarına göre daha geç gerçekleştirilmeye başlamıştır. Öğrenme ve öğretme söz konusu olduğunda, pedagoji ifadesi ilk akla gelen kavramlardandır. Oysaki, pedagoji yunanca “paid” yani “çocuk” ve “agogus” yani rehberlik etmek kelimelerinden türetilmiştir ve aslında çocuklara öğretme sanatı ve bilimi anlamına gelmektedir. Knowles (1980) yetişkinlerin öğrenmeye yaklaşımının farklı olduğunu ileri sürerek, pedagoji ifadesine karşın andragoji ifadesini, yani yetişkinlere öğretme sanatı ve bilimi, ifadesini kullanılması gerektiğini iddia etmiştir (Knowles vd., 2005:61). Andragoji ifadesi ilk olarak alman lise öğretmeni Kapp tarafından 1883 yılında ileri sürülmüştür. Daha sonra 1921 yılında Rosenstock, 1951 yılında Hanselmann, 1957 yılında Poggeler ve birçok Yugoslav bilim adamı (Knowles vd., 2005:59) tarafından ele alınan andragoji kavramı Knowles çalışmalarıyla daha geniş kitlelerce bilinmeye başlamıştır. Andragoji altı ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler:

1. *Bilme ihtiyacı.* Yetişkinler bir şeyi öğrenmeden önce, neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri gerekmektedir.
2. *Öğrenenlerin öz algıları.* Yetişkinleri alınan kararlardan kendileri sorumlu olduklarını bilmek isterler. Bundan dolayı, onların yerine alınan kararlara karşı çıkar ve direnirler.
3. *Öğrenenlerin tecrübelerinin rolü.* Yetişkinler öğrenmeye kendi tecrübeleri farklı altyapıları, öğrenmeye karşı geliştirdikleri yaklaşımları ve önyargıları çerçevesi etkisinde yaklaşırlar.
4. *Öğrenmeye hazırbulunuşluğu.* Yetişkinler gelişimsel düzeylerine göre öğrenirler ve düzeylere göre öğrenmeye karşı açık olurlar. Öğretme etkinliklerinin zamanlaması bu durumda hayati önem taşımaktadır.
5. *Öğrenmeye yönelimi.* Yetişkinleri çocukların ders temelli yöneliminden farklı olarak hayata yönelik ya da görev veya probleme yönelik öğrenirler.

Yetişkinler hayatlarında hemen kullanacakları bilgileri öğrenmeye hazırdırlar. Bir başka deyişle, yetişkinler kendi bağlamlarında anlamlı buldukları, uygulamaya yönelik bilgileri öğrenmek isterler.

6. *Motivasyon*. Yetişkinler bir takım dış güdüleme unsurlarına (daha iyi iş olanakları, işte ilerleme gibi) cevap verse de, içsel motivasyon unsurları (iş doyumunu, özsaygı gibi) yetişkinleri öğrenmeye daha açık duruma getirmektedir (Knowles vd., 2005:66-69).

Andragoji kavramının felsefi temelini yetişkinlerin öz yönelimli ve bağımsız öğrenen olma özelliği oluşturmaktadır. Andragoji kavramının dünyada ve özellikle ABD’de hem savunucuları hem karşıtları vardır (Jarvis, 2004). Söz konusu kavramın evrensel kavram olmadığı ve kuram olabilecek nitelikleri taşımadığını, ayrıca felsefi temellerinin de yeterince açık ifade edilmediğini savunanlar vardır (Brookfield, 2003; Hartree, 2006). Tüm bu eleştirilere rağmen, andragoji yetişkinlerin öğrenmeye farklı yaklaştıkları ve bu sebeple farklı bir şekilde öğretim ortamları tasarlanması gerektiğini altına çizdiği için modelin kuramsal temelleri oluşturulurken, çalışmaya dahil edilmiştir.

Knowles andragoji ilkelerini öne sürerken hümanist psikolojiden etkilenmiştir. Benzer şekilde, araştırmacı da hümanist yaklaşımı benimsemiştir ve modelin tasarımında Carl Rogers ilkelerinden yararlanmıştır. Carl Rogers hümanist psikolog olup, söz konusu yaklaşımları öğretim ve öğrenmeye karşı yaklaşımlarını etkilemiştir. Rogers eğitimin amacının öğrenenin kendini gerçekleştirme olduğunu altına çizmektedir (Rogers, 1969:279–297; Akt: Jarvis, 2004). Rogers öğreneni, öğrenme ve öğretim sürecinin merkezine yerleştirmiştir. Buna göre Rogers beş temel hipotezi öne sürmektedir. Bu hipotezler:

1. Bireyler doğrudan öğretilemezler, yalnızca öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar tasarlanır.
2. Bireyler kendini geliştireceğini inandığı şeyleri daha iyi öğrenir.
3. Bireyler, benliklerinin değişimini gerektiren deneyimleri, reddetme şeklinde direnç ile karşılarlar.
4. Bireyler tehdit olarak algıladıkları ortamlarda daha az esnek olurlar, ve rahat oldukları zaman çok daha fazla esnek olurlar. Ayrıca, güvenli ve rahat ortamda ve durumda oldukları zaman benliklerini değiştirebilecek deneyimi daha rahat algırlarlar.
5. Etkili öğrenmeyi destekleyen ortamlar, bireylerin benliklerine tehdidin en aza

indirgendini algıladıkları ortamlardır (Rogers, 1951; Akt: Knowles vd., 2012)

Maslow'un görüşleri Rogers'in önermelerine benzer olarak güvenli ortamların öneminin altına çizmiştir (Knowles vd., 2012). Modelin tasarımında bu ilkelere yararlanılmıştır. Söz konusu ilkeler ile modelin öğeleri arasında kurulan bağlantılar araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

2.5.1.2 Dönüşümcü Öğrenme

Dönüşümcü öğrenme kuramı 1978 yılında Jack Mezirow tarafından ileri sürülmüştür. Mezirow'un çalışmaları ABD'de yaygın olarak bilinse ve kullanılsa da diğer ülkelerde yaygın olarak tanınmamaktadır. Yurtiçi alanyazın incelendiğinde özellikle 2010 yılından sonra Mezirow'un ile sürdürdüğü dönüşümcü öğrenme kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır (Akpınar, 2010; Kabakçı Yurdakul, vd., 2015). Mezirow var olan disiplin ve yaklaşımları yeni ve özgün biçimde sentezleyerek, yetişkinlerin nasıl öğrendiğini tanımlamaya çalışmıştır.

Dönüşümcü öğrenmenin kuramının ilk versiyonu Kuhn'un (1962) paradigması, Freire'nin (1970) farkındalaştırma ve Habermas'ın (1971, 1984) öğrenme alanlarını (Mezirow, 1978, 1991, 2000) dahil etmiştir (Kitchenham, 2008). Söz konusu bilim adamların fikirleri Mezirow'un dönüşümcü öğrenme kuramı çerçevesinde kafa karıştıran ikilem, anlam şemaları, anlam bakış açıları, bakış açısı dönüşümü, referans çerçevesi, öğrenme süreçleri düzeyleri, zihin alışkanlıkları ve eleştirel öz-yansıtma gibi önemli kavramların oluşumunda önemli rol oynamıştır (Kitchenham, 2008). Yine bu kuramda Dewey, Piaget, Bruner ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri ile yapılandırmacı ilkelerin izlerini de görmek mümkündür. Yukarıda adı anılan kuramlar ve modellerin birleşimi olan ve 2000'li yıllarda ortaya atılan dönüşümcü öğrenme kuramı, ilk ortaya çıktıktan sonra zaman içerisinde önemli değişimlere uğramıştır. Zaman içerisinde bu konuda yapılan deneysel ve teorik çalışmalarla kurama birçok yeni boyut dahil edilmiş ve dahil edilmeye de devam edilmektedir (Akpınar, 2010:186).

Dönüşümcü öğrenme yetişkinlerin referans çerçevesinde değişim başlatma sürecidir. Referans çerçevesi yetişkinlerin sahip oldukları değerler, duygular, olgular, kurdukları bağlantılardır. Bu çerçeve aracılığıyla bireyler dünyayı algılar ve karşılaştıkları durumlara tepki verirler. Ayrıca, bireyler davranışları

şekillendiren referans çerçevesi aracılığıyla otomatik olarak bir aktiviteden (zihinsel veya davranışsal) diğer aktiviteye geçmekte (Mezirow, 1997:5). Söz konusu referans çerçevesi adeta görünmez bir fanus gibi bireyleri sarmaktadır. Bu fanus farklı, alışlagelmişin dışında olan herhangi bir etkeni gereksiz, tuhaf veya yanlış bir şey olarak kendinden itmektedir. Dönüşümcü öğrenme işte bu referans çerçevesinde değişiklik yapmaktır. Ayrıca bireyleri meta düzeyde düşündürerek harekete geçiren etkenlerin farkına vardırarak ve bu etkenlerde değişiklik yapmaktır. Dönüşümcü öğrenmenin on aşamada gerçekleşebileceğini ileri süren Mezirow (2003) bu adımları şu şekilde sıralamıştır:

1. Sahip olduğu ikileminin yönünü değiştirmek.
2. Kendini incelemek.
3. Mevcut varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirmek.
4. Dönüşüm sürecinin farkında olmak.
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfetmek.
6. Eylem planı oluşturmak.
7. Planlarını oluşturmak için bilgi ve beceriler edinmek.
8. Yeni rolleri edinmeye çalışmak.
9. Yeni roller ve ilişkilerde rekabet duygusu ve kendine güven geliştirmek.
10. Kazanılan yeni perspektifleri kendi yaşamına uyarlamaktır (Akt:Akpınar, 2010).

Mezirow'a göre (1997:10) yetişkinler için dönüşümcü öğrenme süreçleri planlayanlar, ilk başta kendilerinin, daha sonra diğerlerinin varsayımlarının farkına varmaları ve bu varsayımlara eleştirel yaklaşımları gerekmektedir. Öğrenenler referans çerçevelerini tanımları için bilinçli uygulamalar yapmalı ve problemleri yeniden, farklı bir bakış açısıyla tanımlayabilmek için hayal güçlerini kullanmalıdırlar. Son olarak, öğrenenlerin aktif diyalog kurmaları teşvik edilmelidir. Diğer paydaşlarla kurulan diyalog öğrenenlerin kendi inançları ile ilgili ulaştıkları yeni yargıları doğrulamak için gereklidir. Bu durumda öğrenme sosyal bir sürece dönüştürülmekte ve diyalog bu sürecin merkezinde yer almaktadır.

Dönüşümcü öğrenmenin etkili gerçekleşmesi için bir takım önkoşulların mevcut olması gerekmektedir. İlk başta yetişkinlerin zihinsel gelişimi belli bir düzeyde olması, tüm paydaşların eşit statüye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca bireyler belirsiz durumlara da karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Eğitim basamaklarının zirvesinde olan öğretim elemanlarının bu önkoşulları karşıladıkları düşünülmektedir. Akademik gelişim modelinin kuramsal temelinde dönüşümcü öğrenmeye yer

verilmesinin sebeplerinden biri, var olan akademik gelişim sürecinin referans çerçevesini değiştirme süreci olduğu ve bu değişim bilinçli ve bilimsel temellere dayalı olarak yapıldığında başarıya ulaşması olasılığının artmasıdır.

2.5.1.3 Öz-Yönelimli Öğrenme Kapsamında 70:20:10 Modeli

Yetişkin öğrenmesinin % 70'i yetişkinin kendisi tarafından başlatılır (Tough, 1971). İhtiyaçlarını karşılama amacıyla, yetişkinler ya basılı kaynaklar ya da diğer bireylerden öğrenirler. Rogers'e (1969) göre öğrenmek insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biridir (Akt: Jarvis, 2004). Knowles (1975) bireylerin kendi öğrenme deneyimlerini planlama, gerçekleştirme ve değerlendirme süreci için öz yönelimli öğrenme ifadesini kullanmıştır. Bir başka ifadeyle öz-yönelimli öğrenme sınıf dışında gerçekleşen informal bir öğrenme olup, nasıl öğrenileceği, hangi kaynakları kullanacağı ve öğrenme çıktılarının değerlendirmesi tamamen öğrenene ait olan etkinliklerin tümüdür. 70:20:10 modeli öz yönelimli öğrenme yaklaşımı kapsamında geliştirilmiştir. 70:20:10 modeli bir kuram değildir. Daha çok işletmelerde kullanılan bir referans modeli olan 70:20:10, işyerinde öğrenmenin etkili yollarını arayan işadamları ve araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Bu model ampirik araştırmalar ve anketler sonucunda ortaya konmuştur ve yetişkinlerin iş ortamında problem çözerek ve diğer paydaşlarla işbirliği şeklinde öğrenmelerini gerçekleştirdikleri görüşünü ileri sürmektedir (Jennings, 2011). Modelin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasında Charles Jennings önemli rol oynamıştır. Modele göre yetişkinlerin çalıştıkları yerlerde profesyonel öğrenmesinin % 70'i yaptığı iş sırasında problemleri çözerken, % 20'si diğer paydaşlarla işbirliği yaparken, % 10'u da katıldıkları formel eğitimler oluşturmaktadır. Bu model işletmelere çalışanların eğitimlerini düzenlerken hem maddi hem manevi kaynakların planlamasında yol gösteren stratejik bir araç haline dönüşmüştür ve birçok dünya çapında faaliyet gösteren işletme tarafından kullanılmaya başlamıştır. Modelde yer alan rakamlar sembolik anlam taşımaktadır ve zamanın kesin hatlarla ayrılması mümkün olmaması, modelin savunucuları tarafından kabul edilmektedir (Jennings ve Wargnier, 2011). Söz konusu yaklaşım informal öğrenmenin öneminin altına çizmektedir ve geleneksel, önceden tasarlanmış eğitim ve çalıştayların yanı sıra, kurumda paylaşım, informal diyaloglar ve işbirliği ikliminin de çalışanların etkili öğrenme unsuru olabileceğini savunmaktadır.

Araştırmada tasarlanan modelde bu yaklaşımın ilkelerinden

yararlanılmasının sebebi, öğretim elemanlarının yoğun çalışma temposuna sahip olan profesyoneller olarak uygun ortamlar oluşturulduğunda, birbiriyle yapacakları paylaşımların ve informal işbirliğinin akademik gelişime katkıda bulunacağı varsayımdır. Ayrıca, 70:20:10 modelinden esinlenerek, AGM’de formel eğitimlere yer verilmesine karşın, geleneksel mesleki gelişim programlarından farklı olarak söz konusu eğitimlerin sayısı daha azdır ve model farklı, işbirliğine dayalı etkinliklerle zenginleştirilmiştir.

2.5.1.4 Yansıtıcı Uygulama

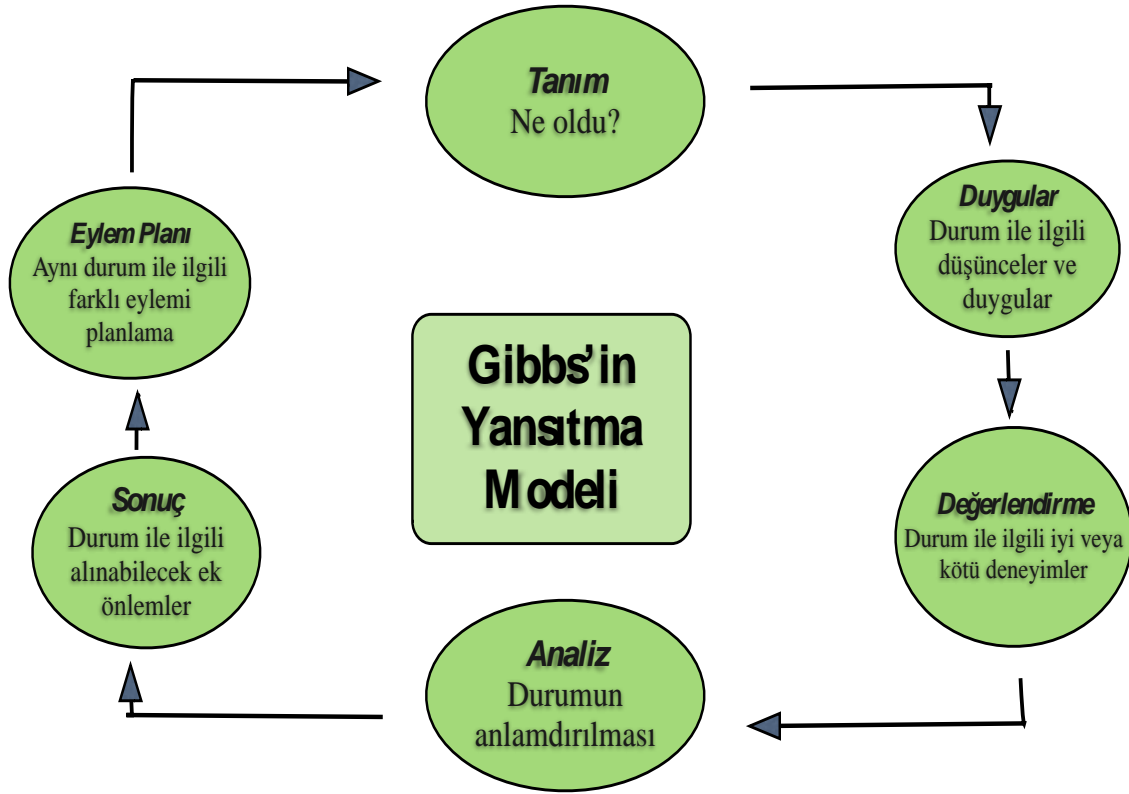
Yansıtıcı uygulama (reflective practice) kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bazıları için yansıtıcı uygulama bireylerin uygulamaları hakkında geriye dönük düşünme ögesi dahil etme anlamına gelirken, diğerleri için yansıtıcı uygulama uygulamalarına yönelik özenle planlanmış, yapılandırılmış etkinliklerden oluşan bir yaklaşım anlamına gelmektedir (Finlay, 2008:2). Yansıtıcı uygulama birçok profesyonel mesleğin etkili olarak yerine getirilmesini sağlayan bir süreçtir. Bu meslekler arasında öğretmenlik mesleği önemli yer almaktadır. Benzer dersleri, benzer süreçlere dayalı olarak öğreten öğreticiler sorgulanmayan yargılar, varsayımlar ve beklentiler çerçevesinde, hızla değişen şartlara rağmen yıllardır aynı teknikleri uygulama ve gelişememe tuzağına düşebilirler (Larrivee, 2000:294). Bu sebeple, araştırmacılar ve uygulayıcılar yansıtıcı uygulama yaklaşımının öğretme görevi olan tüm bireylerin mesleki gelişimlerinin ayrılmaz parçası olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Larrivee, 2000, Louglan, 2002; Finlay, 2008, Mann vd., 2007). Yansıtıcı uygulamanın öneminin altına çizen Larrivee (2000), söz konusu yaklaşımı benimseyen bireylerin eğitime katılma ve işbirliğine dayalı öğrenme kadar mesleki gelişime katkısı olacağını iddia etmiştir.

Eby’ye göre (2000) yansıtıcı uygulama yansıtıcı düşünme, öz-farkındalık ve eleştirel düşünme sentezinden oluşmaktadır. Yansıtıcı düşünme bireysel düzeyde gerçekleşirken, yansıtıcı uygulama sosyal ve politik bir süreç olarak, sosyal eylem ve değişimi tetikleyebilir (Fook, 2006; Akt: Finlay, 2008:5). Fook’a (2006) göre yansıtıcı uygulama bireylerde varsayımlarının sosyal olarak kısıtlayıcı olduğunu farkındalığını oluşturma ve bu şekilde yeni ve daha güçlü fikir ve uygulamanın meydana gelmesini sağlayan bir süreçtir. Bu şekilde yansıtıcı uygulama ilk başta birey düzeyinde başlar ve toplumsal değişim ile sonuçlanabilir (Akt: Finlay, 2008:6).

Yansıtıcı uygulama sürecini tanımlayan birçok model mevcuttur. Kolb (1984), Schon (1983, 1987), Boud, Keough ve Walker (1993) ve Johns (1992)'un önerdiği modelleri inceleyen Quinn (1988), bu modellerin üç temel süreci kapsadığını ileri sürmüştür. Bu süreçler

- *Geçmiş düşünme* (retrospection) bir deneyim veya eylem hakkında geçmişe dönük düşünme:
- *Öz-değerlendirme* (self-evaluation) kuramsal temellere dayalı olarak yaşanan deneyim ile ilgili olan eylemler ile duyguları eleştirel yaklaşımla analiz etme ve değerlendirme
- *Yeniden yönlendirme* (reorientation) öz değerlendirmeden elde edilen sonuçlara dayalı olarak benzer durumlara yeniden karşı karşıya gelindiği zaman farklı tutum sergilemedir (s.121).

Araştırma kapsamında geliştirilen akademik gelişim modelinde Gibbs (1988) tarafından geliştirilen model kullanılmıştır. Söz konusu model Kolb tarafından geliştirilen deneysel öğrenme döngüsü temel alınarak geliştirilmiştir. Şekil 2.2 'de Gibbs (1988)'in modeli verilmiştir.



Şekil 2.1 Gibbs'in Yanıtma Modeli

Gibbs'in modelinde önerilen yansıtma döngüsünden araştırmada geliştirilen akademik gelişim modelinin gerek mikro düzeyinde yani akademik gelişim etkinliklerinde, gerekse makro düzeyinde yani genel olarak modelin uygulama döngüsünde istifade edilmiştir. Etkili olarak gerçekleştirilen yansıtıcı uygulama var olan deneyimleri inceleme ve dönüştürme için güçlü aracı olabilir (Finlay, 2008: 10)

Yansıtıcı uygulama beraberinde bir takım sınırlılıkları getirmektedir. Batı kültürü değerleri çerçevesinde geliştirilen ve uygulanan söz konusu uygulama, diğer kültürlerde benzer sonuçlar vermeyebilir. Ayrıca, bireyler tarafından mahiyeti tam olarak anlaşılmayan ve mekanik olarak takip edilen söz konusu süreç, uygulayıcıları için anlamsız ve gereksiz olarak algılanabilir. Akademik gelişim modeli tasarlanırken tüm bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle, yansıtıcı uygulamanın kültürel altyapı uygunluğu test edilmiş ve elde edilen bulgular çalışmanın bulgular kısmında sunulmuş ve tartışılmıştır.

Sonuç olarak, öğrenme karmaşık ve doğrusal olmayan bir süreçtir. Süreci etkili yönetmek için birçok unsuru göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Yetişkinlerin öğrenme sürecinde kişilerarası olan kültürel, politik ve sosyal boyutlar;

bireylere özgü olan zihinsel, duygusal ve manevi boyutlar mevcuttur. Araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamına dahil edilen kuram ve yaklaşımlardan, çalışmanın amacına ve gerçekleştirildiği ortama uygun öğeleri dahil edilmiştir. Tablo 2.6’da model tasarımında yararlanılan kuram ve yaklaşımların model tasarımında kullanılan ilkeleri ve akademik gelişim etkinlikleri özetlenmiştir.

Tablo 2.6 Akademik Gelişim Modelinin Kuramsal Çerçevesi

Kuramsal Çerçeve	Akademik Gelişim Modeli Tasarımında Kullanılan İlkeler	İlkelerin Yararlanıldığı Akademik Gelişim Etkinlikleri
Andragoji	<ul style="list-style-type: none"> • İşbirliğinin desteklendiği ortamları oluşturma • Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenlemek • Öğrenme yöntemleri tercihinde paydaşlarla işbirliği halinde gerçekleştirmek • Gelişimsel yaklaşımı benimsemek • Güvenli ortamlar oluşturmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Eylem araştırması • Bire-bir danışmanlık hizmetleri • Gelişimsel gözlem
Öz-Yönelimli Öğrenme ve 70:20:10 Modeli	Informal öğrenmeyi desteklemek	<ul style="list-style-type: none"> • Akran Koçluğu • Kaynaklar okuma • Öz yönelim seçeneğinin sunulması • Yıllık Akademik Gelişim Planı
Dönüşümcü Öğrenme	Farklı öğrenme tarzlarına göre zengin ve tercihe bağlı öğrenme ortamları düzenlemek	<ul style="list-style-type: none"> • Zengin etkinlikler toplamından seçebilme olanağı • Bire-bir danışmanlık hizmetleri
Yansıtıcı uygulama	Geriye dönük yansıtıcı düşünme	<ul style="list-style-type: none"> • Gelişimsel gözlem • Akran gözlemleri

2.6 Değişim Kuramları

Akademik gelişim özünde bir değişim sürecidir. Örgütsel değişim lineer olmayan, kaotik ve karmaşık bir süreçtir. Bu sebeple eğitim kurumlarında gerçekleştirilen değişim süreci yönetilmesi zordur. Bunun yerine değişim sürecine rehberlik yapılabilir (Fullan, 2007). Değişim sürecine rehberlik ederken, değişimden etkilenen paydaşlar, kurumun yapısı ve kültürü, misyonu ve politikaları gibi birçok

etken göz önünde bulundurulmalıdır. Yükseköğretimde değişim ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır ve farklı modeller önerilmiştir (Land, 2001). Bazı modellere göre değişim kaotik bir süreçtir (Fullan, 2007), diğer modellere göre ise daha lineerdir (Birnbaum, 1989). Yükseköğretim kurumunun ve yönetimin yapısı ile akademik gelişim uzmanların yaklaşımlarına göre farklılaşan değişim modeli benimsenmesi gerekebilir. Hangi değişim modeli benimsenirse benimsensin, üniversitelerde değişimi kontrol altında tutmak ve değişime rehberlik etmek isteniyorsa, sistemik değişim için sistematik stratejiler takip edilmesi gerekmektedir (Elton, 1999:207). Elton (1999) üniversitelerde gerçekleştirilen değişim süreçleri inceleyerek söz konusu süreci etkili yerine getirmek için Lewin'in önerilen (1961) ve Schein tarafından geliştirilen değişim modelini takip etmeyi önermiştir. Lewin değişim sürecinin üç aşamadan: çözülme, değişim ve tekrar dondurma aşamaları, oluştuğu belirlemiştir. Her aşama değişimden etkilenen paydaşlar tarafından direnç ile karşılanabilmektedir. Değişim ajanları bu durumu bilmeleri ve söz konusu paydaşlara değişimi kabullenmeleri için süre tanınmalıdır (Elton, 1999:213). Hazırlık okulunda akademik gelişim modelini uygulama süreci bir değişim süreci olarak, Lewin'in modelinde önerilen aşamalar takip edilmiştir.

Eğitim kurumlarında değişim süreci ile ilgili Fullan (2007:104) şu önerilerde bulunmuştur. Etkilenen tüm paydaşlar için değişimin ortak anlam ifade etmesi gerekmektedir. Ortak anlam hem bilişsel hem duyuşsal boyutlarda açıkça ifade edilmeli ve anlaşılmalıdır. Çalışmada tasarlanan akademik gelişim modelinin tanıtma ve uygulama aşamalarında tüm paydaşlar tarafından anlaşılması ve benimsenmesi için gereken önlemler, tüm aşamalar süresince alınmıştır.

2.7 İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada bir akademik gelişim modeli tasarlanmış ve modelin uygulanabilirliği denenmiştir. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında öncelikle akademik gelişim modeli önerileri ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde yurtdışında öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiğini artırmaya yönelik tasarlanan herhangi bir modele ulaşılamıştır. Bu nedenle çalışmada yurtdışında geliştirilen modellere yer verilmiştir. Ayrıca akademik gelişim ile ilgili yurtdışında ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1 Akademik Gelişim Modeli Nedir?

Eğitim alanında öğretmenlerin mesleki gelişim olgusu öncelikle ilköğretim ve orta ortaöğretim düzeyinde ortaya çıkmıştır ve yükseköğretime göre daha uzun geçmişe sahiptir. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenler için birçok mesleki gelişim modeli geliştirilmesini sağlamıştır. Bu modellere “Klinik Denetim Modeli”, “Basamak Modeli” veya “Hizmet İçi Eğitim Modeli” örnek olarak gösterilebilir (Kennedy, 2005). Yükseköğretim düzeyinde geliştirilmiş akademik gelişim modellerinin sayısı ilköğretim kadar fazla değildir. Hatta, bazı araştırmacılara göre akademik gelişim modelleri geliştirilirken ilköğretim ve ortaöğretimden örnek alınmıştır (Lee, 2010).

Araştırmacılar akademik gelişim modelini tanımlamak için farklı yöntemler kullanmışlardır. 1970’li yılların ortasında model ifadesini Gaff (1975), akademik gelişimin ne tür faaliyetleri kapsadığını tanımlamak için kullanırken, Clark vd., (1986) söz konusu ifadeyi akademik gelişimin boyutlarını belirlemek için kullanmışlardır. Hicks (1999) akademik gelişimin üniversitelerdeki yerini tanımlamak için model ifadesinden yararlanırken, Land (2001) akademik gelişim uzmanlarının benimsedikleri yaklaşımı belirlemek için model ifadesinden yararlanmıştır. Akademik gelişim modeline ilişkin yukarıda ele alınan yaklaşımlar zamanla akademik gelişimin evrimi ve değişmesini yansıttığı söylenebilir. Ancak bu yaklaşımlar akademik gelişim modelini kısmen tanımlamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen model kavramı daha bütüncül olarak ele alınarak, kapsamına akademik gelişim kavramı, gerçekleştirme evreleri, faaliyet alanları, kapsamı ve nasıl değerlendirildiği dahil edilmiştir.

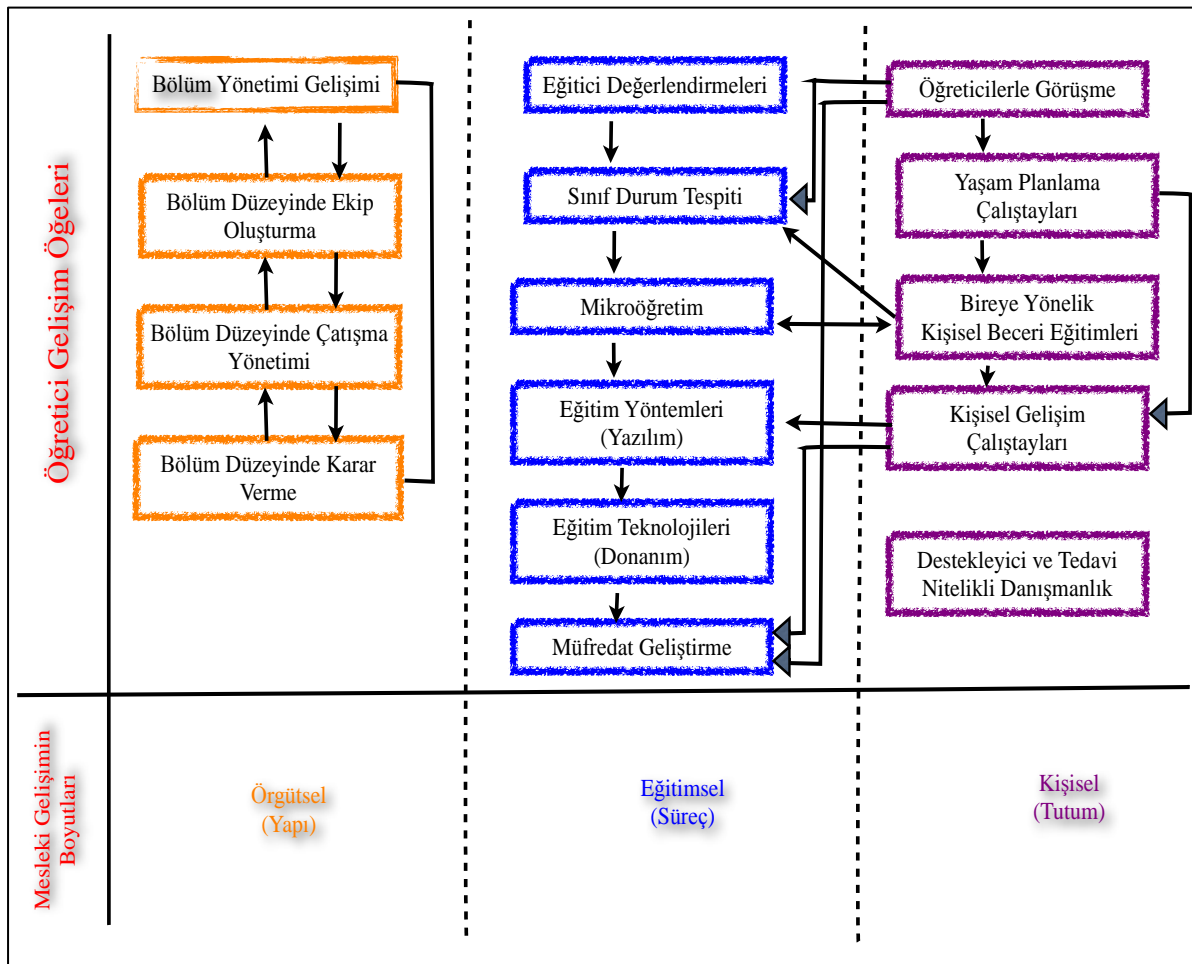
2.7.1.1 Akademik Gelişim Modelleri

Alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen akademik gelişim modelleri iki gruba ayrılarak tanımlanacaktır. Birinci grupta bireysel düzeyde akademik gelişime odaklanan yaklaşımlar ele alınacaktır. İkinci grupta ise kurumlar düzeyinde akademik gelişim modelleri incelenecektir.

2.7.1.2 Bireysel Düzeyde Akademik Gelişime Odaklanan Yaklaşımlar

Akademik gelişimin kapsamı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerin üniversitelerinde sadece öğretim elemanları odak noktası olurken, bazı

ülkelerin üniversitelerinde görev yapan diğer personeli de kapsamaktadır. Kurumsal ve sektöre yönelik yaklaşımlar yaygınlaşmaya devam etse de akademik gelişimin temelinde öğretim elemanlarına bireysel olarak destek vermek vardır. Bu yaklaşıma göre akademik gelişim uzmanları, öğretim elemanları ile bire bir veya küçük gruplar halinde öğretim ve öğrenme alanında, örneğin, teknolojinin kullanımı, büyük sınıfların öğretimi, değerlendirme yöntemleri gibi, bir takım özel beceri geliştirmek amacıyla çalışmaktadır (Fraser, vd., 2010:51). Bergquist ve Phillips (1975) tarafından geliştirilen ve akademik gelişimin klasik çalışması olarak adlandırılan (Lee, 2010:22) akademik gelişim modelinde önerilen bireysel ve eğitimsel gelişim öğeleri söz konusu yaklaşım çerçevesinde değerlendirilebilir. Modelin şeması Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.2 Bergquist ve Phillips Modeli

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi akademik gelişim üç boyutta gerçekleştirilmektedir. İlk iki boyut bireye odaklanırken, son boyut kurumsal gelişimi hedeflemektedir. Bireysel gelişim öğretim elemanlarının birey olarak, yaşam

planlaması, liderlik becerileri, kişilerarası ilişkiler gibi bireysel becerileri desteklemeye yönelik eğitim programlarını dahil etmektedir. Eğitimsel gelişim boyutu eğitim sürecine odaklanmaktadır ve yazarlara göre modelin en önemli ögesini teşkil etmektedir (Bergquist ve Phillips, 1975:184). Bu boyut çerçevesinde derslerin düzenlenmesi, uygun müfredatın yazılması, sunum becerileri ele alınırken, ders gözlemleri, ders video kayıtları ve öğrenci anketleri gelişim araçları olarak kullanılmaktadır. Yazarlara göre, akademik gelişim araçlarının hiç biri tek başına yeterli görülmemektedir. Bu araçların güçlü yönleri artırmak ve zayıf yönleri azaltmak için birarada kullanılması gerekmektedir. Modelin temelinde değişim vardır. Buna bağlı olarak bireysel düzeyde tutum değiştiği zaman kurumsal düzeyde de değişim meydana gelebileceği varsayımı söz konusudur. Bu modelin önermelerinin etkileri 40 yıl geçmesine rağmen 2000'li yıllarda da birçok akademik gelişim programlarında gözlemlenebilir.

Gaff (1975) Bergquist ve Phillips modelini geliştirerek kariyer basamaklarını dahil etmiştir. Gaff'a göre öğretim elemanlarının buldukları kariyer basamağına göre ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Buna göre sunulan akademik gelişim hizmetleri de farklılaşmalıdır. Bu çalışma daha sonra özellikle ABD'de araştırmacıların öğretim elemanlarının buldukları kariyer basamağı ve akademik gelişim ile ilgili çalışmalarının (Mann, 1987) ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Örneğin, Baldwin ve Blackburn (1981) yılında beş kariyer basamağı belirlemişlerdir: ilk üç yıl görev yapan yardımcı doçentler, üç yıldan fazla görev yapan yardımcı doçentler, doçentler ve yeni atanan profesörler, emekliliğe ayrılmasına beş yıldan fazla süresi olan profesörler ve emekliliğine beş ya da az yıl kalan profesörler (Akt: Fraser vd., 2010:52). Söz konusu araştırmacılar, programlara her basamakta bulunan öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek esneklik kazandırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, araştırmacılar akademik gelişimin kapsamını genişleterek öğretim ile ilgili desteğin yanı sıra profesyonel, kurumsal ve kişisel gelişimi de dahil edilmesi gerektiği ifade etmişlerdir (Fraser, vd., 2010).

Bazı araştırmacılar (Becher ve Kogan, 1992) tarafından bireysel desteğe dayalı olan ancak bireylerin işbirliği halinde çalışmasını teşvik eden bir model önerilmiştir. Bu modele göre öğretim elemanları eğitimsel etkililiği artırma amacıyla, meslektaşlarıyla eylem araştırması, akran gözlemleri ve yeni kursun tasarımı ve denemesi gibi etkinliklerden yararlanmaktadır (Fraser, vd., 2010). Saunders ve Hamilton (1999) tarafından geliştirilen ve İngiltere'nin iki üniversitesinde denenilen

eşleştirme modeli de bu yaklaşımı benimsemiştir. Bu modele göre iki farklı üniversite ortak eğitimsel etkililiği artırma stratejisi etrafında eşleştirilmektedir. Modele göre üniversitelerden biri eğitim ve öğretim alanında daha öndedir ve ikinci ortak üniversiteye öncülük yapması beklenmektedir. Model kapsamında liderlik yapacak gruplar ve özel ilgi alanı etrafında gruplar oluşturulmalı, proje değerlendirme sorumlusu belirlenmeli ve çalıştaylar yapılmalıdır. Lider üniversite ortak üniversite ile ortak toplantılar ve konferanslar yaparak varolan kaynak aktarımı, yeni kaynaklar oluşturulması, mentörlük, çalıştaylar, eğitim teknolojileri eğitimleri, değerlendirme ve ortak proje teklifleri yazma gibi etkinlikleri gerçekleştirmiştir (Saunders ve Hamilton, 1999:122). Bir başka model de “İç Danışman Modelidir” Bu modele göre üniversite bünyesinde eğitim öğretim alanında uzmanlar bulundurulur, akademisyenler kendi isteğiyle ihtiyaç duydukları zaman bu uzmanlara başvurma imkanı tanınmaktadır (Land, 2001).

2.7.1.3 Kurumlar Düzeyinde Akademik Gelişime Odaklanan Yaklaşımlar

Akademik gelişim bireysel odaklı gerçekleştirildiğinde, bireysel düzeyde başarılı olsa da kurumların dönüştürülmesinde etkisiz kaldığını fark eden araştırmacılar kurumsal gelişim modellerine yönelmişlerdir. Sorcinelli vd., (2006:43) ABD’li üniversiteleri dahil ettikleri araştırmasında akademik gelişim uzmanlarının kurumsal değişim gerçekleştirmede proaktif rol üstlendiklerini saptamışlardır. Bergquist ve Phillips’in önerdiği model kurumsal gelişimi dahil etse de, bu ögenin önemi 2000’li yıllarda anlaşılmaya başlamıştır. Ayrıca kurumlara özgü olan atalet, direnç ve statükoyu koruma isteği (Trowler ve Bamber, 2005:89) kurumsal değişimi gerçekleştirme önünde engel teşkil etmektedir.

1986 yılında Clark vd., akademik gelişime yönelik kurumsal gelişim modeli önermişlerdir. Model öğretim elemanlarının akademik gelişiminden çalıştıkları üniversiteler ve kurumsal ortamın sorumlu olması gerektiği varsayımı üzerinde kurulmuştur. Clark vd., “akademik”, “kurumsal zindelik” ve “kurumsal misyon” kavramlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu ile sürmüşlerdir. Araştırmacılar, akademik gelişim alanının yetişkin öğrenme kuramları, akademisyenlerin profesyonel sosyalleşme davranışları, kariyer basamaklarının nasıl yapılandırıldığı ve çalıştıkları kurumların akademik gelişime karşı olan tutumlarının nasıl etkilediğini iyi bilinmesi gerektiğini altını çizmişlerdir. Ayrıca, etkili akademik gelişim programı oluşturmak

ve sürdürmek için kurumların öğretim elemanlarının akademik zindeliğine nasıl etki ettiğini araştırılması gerektiğini iddia etmişlerdir (Fraser, vd., 2010:54). Birçok Avrupa ve ABD üniversitelerinde bulunan akademik gelişim birimleri “kurumsal gelişim”, “uygulama toplulukları” ve “öğrenen örgütler” ifadelerini kullanmaya başlamışlardır. Kurumlarda çalışan bireyler hala akademik gelişim uzmanlarının önemli ortaklarını oluşturmakta ancak kurumların yöneticileri ile işbirliği, stratejik olarak önemini artırmaktadır (Havnes ve Stensaker, 2006: 17)

2.8 Akademik Gelişime İlişkin Yurtiçinde Yürütülen Araştırmalar

Bu çalışmada ele alanın kapsam çerçevesinde akademik gelişim ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar sayısı oldukça azdır. Bu sebeple yükseköğretimde akademik gelişim diğer bir deyişle mesleki gelişim ile ilgili çalışmanın konusu ile dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır.

“Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme” başlıklı yüksek lisans tezinde Genç (2015) ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, sene başı ve sene sonunda gerçekleştirilen mesleki gelişim seminer çalışmaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel verileri görüşme, nicel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Envanteri" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları 8 boyutta irdelenmiştir. Boyutlar ve bulgular şu şekildedir:

- Amaca uygunluk boyutunda, hizmet yılı değişkenine göre 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır, çalışmaların "amacına ulaşmayan program" olduğu tespit edilmiştir.
- İçerik uygunluğu boyutunda çalışma içeriklerinin "yetersiz ve bilinen konuların tekrarı" olduğu tespit edilmiştir.
- Süreç uygunluğu boyutunda, yöneticiler ve 51 yaş üstü öğretmenler lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır, sürecin "verimsiz ve zaman kaybı" olduğu bulunmuştur.
- Öğreticilerin uygunluğu boyutunda bekârlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

- Yöntem ve tekniklerin uygunluğu boyutunda, erkeklerin ve öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark görülmüş, yöntem ve tekniklerin "sıkıcı, tek taraflı ve uygulamadan çok teorik bilgiye dayalı" olduğu belirlenmiştir.
- Ortam ve teknik altyapı uygunluğu boyutunda erkekler, bekarlar ve yöneticiler lehine anlamlı fark görülmüş, çalışma ortamının teknolojiden uzak olduğu tespit edilmiştir. İhtiyaç uygunluğu boyutunda çalışmaların öğretmen ihtiyaçlarına uygun hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır.
- Sonuçların amaca uygunluğu boyutunda yöneticiler, 51 ve üzeri yaş öğretmenler ve lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı fark görülmüş, çalışma sonuçlarının "uygulamadan uzak ve formalite" olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda söz konusu hizmet-içi eğitimleirnin etkililiğini artırmak için önerilerde bulunulmuştur. Sunulan öneriler arasında eğitim sürecinden önce ihtiyaç analizi yapılması gerekliliği, eğitimlerin içeriğinin yenilenmesi, eğitimcilerin kullandığı eğitim yöntemlerinde değişiklik yapılarak öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemlerinin yaygınlaştırılması gerekliliği yer almaktadır.

Özdamar Keskin (2011) “Akademisyenler için Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması” adlı çalışmada akademisyenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamaya dönük bir mobil öğrenme sisteminin tasarlamıştır. Araştırmacı tasarlanan bu sistemi kullanan akademisyenlerin algılarının ve deneyimlerinin incelemiştir. Mobil öğrenme sistemi tasarlanma sürecinde ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi sonucu öğretim elemanlar akademik gelişim odağı olarak bilimsel araştırma yapma olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bilimsel araştırma boyutundaki akademik gelişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla çeşitli kaynakları bir araya getiren mobil öğrenme sistemi tasarlanarak test edilmiştir. Tasarlanan mobil öğrenme sistemi uygulama süreci sonucunda sistemin sürekli erişilebilir, uyarlanabilir ve ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya vd., (2010)’nin çalışmasında bir akademik gelişim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Değerlendirilen akademik gelişim programı “öğretim becerileri” ve “öğrenciyi değerlendirme araçları” olan iki ögeden oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında söz konusu programa katılan 225 katılımcıdan program bitiminden 1 veya 2 yıl sonra öz-değerlendirme raporları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların tümüne yakını söz konusu akademik gelişim programını etkili

bulmuşlardır. Çalışmanın sonucunda programa katılan öğretim elemanları öğretim tekniklerini öğrencilerine göre uyarlamaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda program yararları ve davranışlardaki değişim arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

“Hizmet- İçi Eğitimin Öğretmenin Okuldaki Değişim Ajanı Rolüne ve Okul Gelişimine Katkısını Araştıran Bir Durum Çalışması” isimli doktora çalışmasında Güçeri (2005), İngilizce öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim semineri sonrasında değişim ajanı rolü alarak okul gelişimine katkı verip vermediklerini incelemiştir. Ayrıca çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için seminerden sonra ne gibi çalışmalar yapmayı planladıklarını ve bu planlarının ne kadarını gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veriler görüşme yoluyla iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşama eğitim semineri sırasında ve ikinci aşama seminerden 6 ay sonra olmuştur. Elde edilen bulgular şu şekildedir: Esnek okul müdürü olan daha demokratik okullarda öğretmenler değişim ajanı rolünü daha rahat üstlenebilmektedir. Buna karşın daha sıkı ve merkeziyetçi ortamlarda çalışan öğretmenlerin mevcut ortam nedeniyle hizmet-içi eğitimde öğrendiklerini uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra hizmet-içi eğitim seminerinin seminer sırasında ve sonrasında öğretmenlerin özgüveni arttığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bilgi ve becerilerini geliştiren öğretmenlerin çalıştıkları okullarda liderlik ve değişim ajanlığı rollerini gerçekleştirmek için okul yönetimi ile iletişime girdikleri, diğer branşlardaki meslektaşları ile bilgi paylaşımı olanakları oluşturma çabası gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çabalarının okul yönetiminin tutumu ile birebir ilgili olduğu, okul kültürünün liderlik ve değişim ajanlığına destek olabildiği gibi engel de oluşturabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

2005 yılında “Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği” doktora çalışmasında Kabakçı eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin akademik gelişime yönelik bakış açılarını bazı boyutlar açısından incelemeyi amaçlamıştır. Kabakçı araştırmasının sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin mesleki gelişime gereksinim boyutunda; sırasıyla, ilk olarak alansal gelişim, ikinci olarak kurumsal gelişim, üçüncü olarak öğretimsel gelişim ve son olarak kişisel gelişim boyutlarında ciddi düzeyde mesleki gelişime gereksinim duymaktadırlar.

- Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin mesleki gelişimin önemi boyutunda; önemli buldukları mesleki gelişim boyutlarının sırasıyla alansal gelişim, kişisel gelişim, öğretimsel gelişim ve kurumsal gelişim boyutu olduğu saptanmıştır.
- Çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin gerçekleştirilecek mesleki gelişim programlarının düzenlemesi ile ilgili, mesleki gelişim programlarının üniversitede bu amaca yönelik kurulacak bir eğitim merkezinde uzmanlar tarafından, çalıştay şeklinde, eğitim dönemi içinde ve haftada 2-3 saat sürecek etkinlikler şeklinde düzenlemesini önerdikleri belirlenmiştir.

Yurtiçinde akademik gelişime ilişkin bir çalışma Odabaşı (2003) tarafından ortaya konmuştur. “Öğretim Üyelerinin Akademik Personelin Gelişimine Yönelik Görüşleri” adlı araştırmasında öğretim elemanlarının akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili tercihleri ve önerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre akademik gelişimin temel odağı öğretimsel beceriler ve teknoloji kullanımı olmalıdır. Akademik gelişimi gerçekleştirme yöntemi olarak, öğretim elemanlarının tercihleri alanında uzman olan öğreticiler tarafından verilen eğitim kursları olmuştur. Söz konusu eğitim kurslarının uygulamalı çalıştaylar şeklinde verilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca söz konusu akademik gelişim etkinliklerine katılım için maddi teşvik veya sertifika istenmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları akademik gelişim hizmetlerinin pozisyona bakılmaksızın tüm akademik personele verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademik gelişim etkinliklerinin mesai saatleri içinde verilmesi tercih edilmiştir. Çalışmasının sonuç kısmında da akademik gelişim etkinliklerinin koordine edilmesi için de akademik gelişim birimi kurulması önerilmiştir.

Aydın (2003) yılında yaptığı çalışmasında çevrim içi akademik gelişim programını tasarımı, uygulaması ve değerlendirilmesi sürecini ele almıştır. Çalışmada, Anadolu Üniversitesinde kurulan akademik gelişim biriminin öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiği artırma amacıyla düzenlediği çevrim içi eğitim kursunun etkililiği değerlendirilmiştir. Söz konusu çevrim içi kursa 36 öğretim elemanı kayıt yaptırmış olmasına karşın, sadece 12 öğretim elemanı kursu tamamlamıştır. Çalışma yapılan üniversite yönetimi çevrim içi programı genel olarak başarılı bulmasına rağmen, söz konusu eğitim programını tasarlayan ekip tarafından başarısız bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda çevrim içi kursların yüz yüze yapılan eğitimle birleştirilmesi,

öğretim elemanlarına sürekli olarak destek sağlayan çevrim içi elektronik sistem kurulması ve katılımcılar ile programı düzenleyen bireylerin motivasyon düzeylerinin artırılması için ek önlemler alınması önerilmiştir.

Moeini (2003) yılında yaptığı doktora çalışmasında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (ÖDTÜ) görevli öğretim elemanlarının akademik gelişimi etkinliklerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının farklı konularda öğretimsel etkililiklerinin geliştirme gereksinimi duydukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının akademik gelişim etkinliklerine katılmayı istedikleri ancak söz konusu etkinliklere katılımı düzeyini etkileyen etmenler arasında akademik gelişim etkinliklerinin niteliği önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (1999)'un “Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri” isimli çalışmasında öğretim elemanlarının öğretici rollerinde etkili bir performans sergileyebilmeleri için formal pedagoji eğitimi almaya gereksinim duyup duymadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda öğrenci değerlendirmelerini incelemiştir. Bunun yanı sıra çalışmada öğretim elemanlarının başka kuruluşlar tarafından değerlendirilmeye nasıl baktıkları, öğretme-araştırma ikileminde öncelik verme konusunda öğretim elemanlarının görüşleri de irdelenmiştir. Çalışma betimsel nitelik taşımaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim elemanları pedagoji eğitimi konusunda isteklilik göstermektedir. Bu bağlamda öğretim elemanları öğrenci değerlendirmelerinden de yararlanmaktadır. Ancak akademik yükselmede kriterlerinin yayın üretkenliğini ölçü alması nedeniyle öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varılmıştır.

Akademik gelişim ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında 2000’li yıllara kadar yükseköğretim alanında akademik gelişim ile ilgili yapılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. 2000’li yıllardan itibaren akademik gelişimi gerçekleştirme aracı olarak çevrimiçi sistemleri inceleyen çalışmalar görülebilir. Yurt içi alanyazın taraması sonucunda bu araştırmaya benzer bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

2.9 Akademik Gelişime İlişkin Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar

Isabirye (2015) “Güney Afrika Üniversitesinde Yenilikçi Öğretme ve Öğrenmeyi Gerçekleştirmek için Mesleki Gelişim” adlı doktora çalışmasında Güney Afrika Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının yenilikçi öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan eğitim programına katılan 6 öğretim elemanının deneyimlerini incelemiştir. Araştırmacı bu incelemeden elde ettiği bulgulardan hareketle akademik gelişim programı tasarlamıştır. Söz konusu akademik gelişim programı dört aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalar: oryantasyon, öğrenme, beceri ile yeterlikler kazandırılması ve performanstan oluşmuştur. Araştırma sonucunda akademik gelişim programının başarılı olabilmesi için bir takım etmenlerin sağlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu etmenler: akademik gelişim programının sürecinin tüm aşamalarının yönetim tarafından desteklenmesi ve her akademik gelişim aşamasının sonunda bu aşamanın etkililiğini değerlendiren mekanizmaların olmasıdır. Bu etmenler yanı sıra akademik gelişim programı başarısını etkileyen etmenlerden biri zaman olarak belirlenmiştir. Zamanın önemi vurgulanan bu araştırmada akademik gelişim sürecinin lineer olmayan bir süreç olduğu ve yukarıda belirtilen aşamaların kendi içinde farklı sürelerde gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma da akademik gelişim etkinliklerin sonucunda öğrenilen yeni bilgi ve becerilerin benimsenmesi ve kullanılmaya başlanması için de belli bir zamana ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

Xerri ve Cambell (2015) İngilizce öğretmenlerinin portfolyo kullanımının öğretmenlerin akademik gelişimine katkısını araştırmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacılar şu bulgulara ulaşmışlardır. Katılımcılar akademik gelişim amacıyla portfolyo kullanımının hem olumlu yönleri hem de olumsuz yönlerini belirtmişlerdir. Portfolyonun olumlu yönleri arasında katılımcılar portfolyonun mesleki gelişime katkı sağladığı, katılımcıların yansıtıcı uygulama becerisini geliştirdiğini ve portfolyonun zaman içinde meydana gelen değişimleri takip etmede yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca portfolyonun okulun akademik gelişim kültürünün değiştirdiği de ifade edilen olumlu katkılardan biri olmuştur. Katılımcılar tarafından belirtilen olumsuz yönler arasında zaman yetersizliği, yazma becerileri ve portfolyo içeriğini nasıl oluşturulması gerektiği konusunda bilgi eksikliği yer almıştır. Çalışmanın sonucunda portfolyo kullanımının etkililiğini artırmak için şu önerilerde bulunulmuştur. Başta öğretmenler portfolyoyu

sahiplenmeleri, portfolyoyu neden kullanıldığını çok iyi anlaşılması için önlem alınması ve bu etkinliğin boş zamanlarını dolduran bir etkinlik olmadığını anlatılması gerekmektedir. Bu önlemlerin alınabilmesi için portfolyo kurumun bir politikası haline getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere portfolyo kullanımına ilişkin eğitim verilmesi gerekmektedir.

McQuiggan (2012), “Çevrimiçi Öğretim için Akademik Gelişim: Bir Değişim Katalizörü” adlı araştırmasında çevrimiçi öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik akademik gelişim programının öğretim elemanlarının yüz yüze öğretim becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma üç aşamalı eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme, katılımcıların günlükleri, araştırmacının günlüğü, saha notları ve sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı çevrimiçi öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan akademik gelişim programının öğretim elemanlarının öğretmeye yönelik varsayım ve inançlarını dönüştürmesi sonucunda yüz yüze öğretme becerisine etki etme potansiyeline sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada uygulanan akademik gelişim programının kuramsal altyapısının dönüşümcü öğrenme kuramı oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışmada akademik gelişim programlarının etkililiğini artırmak için “jenerik” programlardan kaçınılması gerekliliği ve çalışılan bağlama karşı duyarlı olma öneminin altına çizilmiştir. Ayrıca söz konusu programlar tasarlanırken yetişkin öğrenme kuramlarından yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının akran gözlemlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyma amacıyla Hendry ve Gary (2012) “Görmek İnanmaktır: Akran Gözlemlerinin Faydaları” başlıklı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Akran gözlemleri sırasında katılımcılar yeni öğretim teknikleri öğrenmişlerdir. Katılımcılar kendi uyguladıkları yöntemleri gözlemledikleri meslektaşın derste uyguladığını gözlemlemiştir ve durum gözlem yapan katılımcıların öz-yeterlilik algılarını artırmıştır. Ayrıca gözlem sonrası gözlem yapan meslektaşların dönütleri gözlemlenen katılımcılar tarafından yararlı bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar akran gözlemlerinin öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiğini artırmanın yanı sıra kurum kültürünü dönüştürme ve meslektaşlar arasında iletişim kalitesini artırma hususunda katkıda bulunabilecek bir akademik gelişim etkinliği olduğu ileri sürmüştür.

“Dönüşüm olarak Akademik Gelişim: Sürece –Dayalı Programdan Öğrenilen Dersler” başlıklı araştırmasında Balmer ve Richards (2012) öğretim elemanlarının birbirleriyle işbirliği şeklinde yaptıkları okuma ve yansıtıcı düşünme sürecine dayalı olarak gerçekleştirilen bir akademik gelişim programını ele almışlardır. 25 akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilen bu program çerçevesinde katılımcılar için haftalık seminerler düzenlenmiştir. Bu seminerler kapsamında katılımcılar belirledikleri literatürü okumuş, daha sonra okunan kaynaklar bağlamında öğretilen derslerin içeriği ve eğitim öğretim teknikleri hakkında tartışmışlardır. Bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama amacıyla araştırmacılar, görüşmeler yapmıştır ve seminer notları ile eğitim programında kullanılan müfredatı incelemiştir. Bu programın sonunda katılımcılar kişisel anlamda gelişme ve birbiriyle olan iletişimde ilerleme kat ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu çalışma yapılan kurumda eğitim öğretim normları ve uygulamalarını değiştirme fırsatı olarak nitelendirmişlerdir. Sonuç olarak, çalışmada sürece dayalı olarak gerçekleştirilen akademik gelişim etkinliklerinin katkısının bireylerin kişisel gelişimi ve ilişkilerin dönüşümüyle sınırlı kalmadığını altına çizilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada bireyler değişirken kurumların de dönüşmesi söz konusu olabileceği belirtilmiştir.

Byrne vd., (2010)’e göre akran gözlemlerine bir alternatif olarak akran gelişiminin etkili bir akademik gelişim etkinliği olabilir. Söz konusu araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmanın kapsamında Güney İngiltere’de bulunan üniversitelerden birinde öğretim elemanlarına akran gelişimi etkinliği sunulmuştur. Araştırmacılar çalışma yaptıkları kurumda bu etkinliği değerlendirmişler ve etkililiğini artırmak için önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir ve her iki aşamada veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Anketi 36 öğretim elemanı doldurmuştur. 10 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme ve anket aracılığıyla elde edilen bulgu şu şekildedir. Katılımcılar akran gelişim etkinliğinin öğreticilik becerilerine etkisini en çok dile getirmişlerdir. Söz konusu etkinliğin diğer olumlu katkıları sırasıyla bilgi ve becerilerde ilerleme sağlama, uygulamaların paylaşılması için ortam oluşturma, meslektaşların uygulamaları ile ilgili farkındalığın artması, özgüvenin artması, diğer meslektaşlar ve öğrenciler için sağladığı yararlar olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen akran gelişiminin olumsuz yanı, zaman etmeni olmuştur. Akran gözlemi etkinliğine göre daha fazla zaman

gerektirmesi bu etkinliğin sınırlılığını oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda akran gelişimi etkinliğinin uygun şartlar sağlandığında etkili bir akademik gelişim etkinliği olabileceği vurgulanmıştır.

“Tıp Eğitiminde Akademik Eğitim Programının Bireysel ve Mesleki Etkisi” isimli çalışmada (Lown vd., 2009) bir yıl süren akademik gelişim programına katılan farklı disiplinlerden gelen öğretim elemanlarının bu programın katılımcıların becerileri, öz-algıları ve yansıtıcı uygulama becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca eğitimsel proje de değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeye 1999 ile 2005 yılları arasında söz konusu programa katılmış olan 40 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda 11 tema belirlenmiştir. Katılımcılar programı tamamlanması ardından bilgi, beceri ve algılarından değişim meydana geldiğini ifade etmiştir. Eğitim projesi değerlendirilmesi sonucunda da projenin kurumsal değişimi tetiklediği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra kazanılan yeni becerilerin sayesinde katılımcıların kariyerlerinde olumlu değişimlerin olduğu da belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bağlamda kişisel gelişimin mesleki gelişimin katalizörü olabileceğini ileri sürmüştür.

Robins vd., 2006 yılında “Washington Üniversitesinin Öğretim Elemanlarının Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi: Öğreten Akademisyen Programı” isimli araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Washington Üniversitesinde 1995 yılında kurulan “Öğreten Akademisyenler Programı” ele alınmıştır. Söz konusu program yerli ve uluslararası öğretim elemanlarının öğretimsel liderlik becerilerine geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu şekilde Washington Üniversitesinin öğretme iklimi canlandırılması, zenginleştirilmesi ve yenilenmesi amaçlanmıştır. Programa 109 yerli ve uluslararası öğretim elemanı katılmıştır. Programın müfredatı katılımcıların ihtiyaçlarına göre geliştirilmiştir ve her gruba göre değişiklik göstermiştir. Genellikle müfredat öğrenme kuramları, ölçme değerlendirme, müfredat geliştirme, eğitim öğretim teknikleri, profesyonellik ve liderlik gibi konuları kapsamıştır. Bu programı tamamlayabilmek için katılımcılardan müfredat geliştirme, akademik gelişim veya eğitimsel araştırma alanında bir proje yapmaları, öğretici portfolyosu oluşturmaları ve program kapsamında verilen derslere düzenli olarak katılmaları istenmiştir. Araştırmacılar “Öğreten Akademisyen Programı”nı bitiren öğretim elemanlarının yükseköğretimde eğitim öğretim ve öğreticilik statüsünün yükselmesi için çaba sarf eden bireyler olarak yetiştirildiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Steinert ve McLeod (2006) tıbbi bilimler bölümü öğretim elemanlarının “Öğreten Bilim İnsanları” programına katılımlarını araştırma konusu yapmışlardır. Araştırmanın kapsamında Kanada’da bulunan McGill Üniversitesinde 1997 yılında tıbbi bilimler öğretim kadrosunun akademik gelişmelerini desteklemek için geliştirilen ve uygulanan programın etkililiği incelenmiştir. Söz konusu eğitim programının çerçevesinde öğretim elemanları şunları tamamlamaları beklenmiştir: iki ders ve aylık yapılan seminere katılmak, müfredat geliştirme ve değerlendirmeyi içeren bir eğitim projesini tamamlamak ve iki akademik gelişim etkinliğine katılmaktır. Ayrıca programın, katılımcıların öğretimsel etkililiklerinin artırmanın ötesinde, başka bir misyonu daha olduğu belirlenmiştir. Programın amacı kurumda eğitimsel liderlik için temel oluşturmak olmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda söz konusu programa katılan 36 öğretim elemanının çoğunun kariyerinde olumlu gelişmeler meydana geldiği, öğretim tekniklerinde yaptıkları değişiklikleri sürdürdükleri, akademik gelişim etkinliklerine katılmayı devam ettikleri ve eğitimsel toplantı ve konferanslarda araştırmaları sundukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar programın genel katkıları arasında, katılımcıların bilgi ve becerilerinde artış, “uygulama toplulukları” kavramının ortaya çıkması ve söz konusu kavramın uygulanmaya başlanması ve katılımcıların kariyerlerinde yeni olanakların ortaya çıkması olduğu ifade etmiştir.

Steinert vd., 2006 yılında “Akademik gelişim etkinliklerinin tıbbi eğitim bölümlerinde görevli öğretim elemanlarının bilgi, tutum ile becerilerine ve öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma etkisi nedir?” sorusuna cevap bulma amacıyla bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Çalışma kapsamında 1980 ve 2002 yılları arasında üç veri tabanında “akademik gelişim” “hizmet-içi eğitim”, “öğretim elemanlarının eğitimi” ve benzer anahtar sözcükler girilerek arama yapılmıştır. İlk aramada 2777 makale bulunmuştur. Bu makaleler yeniden gözden geçirilerek çalışmanın kriterlerine uygun 53 makale tespit edilmiştir. Örneklemeye alınan çalışmaların tümü öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiğini artırmak için yapılan müdahaleleri ele almıştır. Bu müdahaleler arasında çalıştaylar, seminerler dizini, kısa süren kurslar, daha uzun süren eğitim programları ve diğer etkinliklerin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların analizi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Katılımcıların sunulan programlardan duydukları memnuniyet düzeyi yüksektir. Katılımcılar programları uygulanabilir, faydalı ve amaçlarına uygun bulmuşlardır.
- Katılımcılar akademik gelişim ve öğretime yönelik tutumlarında olumlu değişim meydana geldiğini ifade etmiştir.
- Katılımcılar eğitimsel ilkeler ve öğretim becerilerinde gelişme kat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların pedagojik bilgisi değerlendirmeye tabi tutulduğu çalışmalarda da bu durum gözlemlendiği belirtilmiştir.
- Katılımcıların öğretici olarak davranışlarının değiştiğini ifade etmişlerdir ve katılımcıların öğrencileri de bu durumu desteklemiştir.

Çalışmada akademik gelişimin etkililiğine katkıda bulunan etmenler üzerinde de durulmuştur. Bu etmenler eğitim programları sırasında deneysel öğrenmenin kullanımı, öğretim elemanlarına dönüt verilmesi, etkili akran ve meslektaş ilişkileri, öğrenme ve öğretme ilkelerine dayalı olan akademik gelişim etkinliklerine tasarlama ve akademik gelişim etkinliğinin uygulanması sırasında çeşitli yöntemlerden yararlanılmasıdır

Trowler ve Bamber tarafından yapılan (2005) “Zorunlu Öğretim Elemanları Eğitimi: Birleştirilmiş Politikalar, Kurumsal Projeler ve Geliştirme Kültürü” adında çalışma, yükseköğretimde görev yapan öğreticileri için öğretici eğitimi yani hizmet içi kurslarının zorunlu olup olmaması konusunu incelemiştir. Norveç’te zorunlu olarak yapılan söz konusu eğitimleri inceleyen araştırmacılar şu bulgulara ulaşmışlardır. Zorunlu öğretici eğitimi kursları kısmen amacına ulaşması mümkün olsa da, kurumsal politikalar bu eğitimleri desteklemeden, bu durum söz konusu olması mümkün değildir. Araştırmacılara göre, akademik gelişim öğretim elemanları tarafından benimsenmesi ve başarılı bir uygulama olabilmesi için politika yapıcılar öğretimsel etkililiği öncelikleri arasına almalı, bu alan için kaynaklar ayırmalı ve kurumların yapısı ve kültüründe öğretimsel etkililiği destekleyecek değişiklikler yapmalıdır.

Öğretimsel Becerilerine Yönelik Akademik Gelişim Programı: Bir Yoğunlaştırılmış Uzamsal Model” adında Cole vd., 2004 yılında tamamladığı çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı akademik gelişim programı incelenmiştir. Çalışmada 1988 ile 1996 yılları arasında “John Hopkins Akademik Gelişim Programı” kapsamında tıp fakültesinin öğretim elemanlarının yansıtıcı uygulama

becerilerini geliştirme amacıyla gerçekleştirilen bir akademik gelişim modeli ele alınmıştır. Deneysel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada 98 kişilik deney grubu ve 112 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki katılımcılar 9 ay boyunca her hafta 3,5 saat süren oturumlara katılmışlardır. Söz konusu eğitim programının kapsamında içerik öğretilirken inovatif eğitim öğretim yöntemleri olan iletişim ve işbirliğine dayalı olan teknikler, yansıtıcı düşünmeye dayalı deneyimsel öğrenme ve öz-farkındık kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön-test son-test yöntemiyle öğretme becerileri ve profesyonellik, iş doyumunu ve öğrenme etkililiği algıları değerlendirilmiştir. Ayrıca programın genel etkililiği, kalitesi, kullanılan eğitim yöntemleri, öğrenme ortamı ve katılımcılara etkisi de değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Deney grubundaki katılımcıların son-test puanları kontrol grubundaki katılımcılara göre anlamlı olarak yüksek düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir ($p < .05$). Çoklu regresyon testi sonucu programa katılanların yönetim becerileri dışında tüm değişkenlerde gelişme gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılar eğitim programında kullanılan tüm teknikleri olumlu karşıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcılar yansıtıcı düşünmeye dayalı olan deneyimsel öğretim yöntemini geleneksel öğretim yöntemine göre daha olumlu karşıladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak programın başarılı bir program olduğu belirlenmiştir.

Hassan (2003) Güney Afrika Üniversitesi tıp fakültesinde yaptığı araştırmada eğitimde reform ve değişim döneminde öğretim elemanlarının ve üniversite yönetiminin akademik gelişim olgusuna karşı tutumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik gelişim süreci önünde birçok engelin olduğu bulgusuna ulaşan araştırmacı engeller arasında şunları belirtmiştir. Akademik gelişim etkinliklerinin yapılandırılmamış ve parçalı durumu, akademik gelişime ayrılan maddi destek yetersizliği, akademik gelişim uzmanları sayısının azlığı araştırma sonucunda belirlenen engellerden bazıları olmuştur. Bu nedenle çalışma sonucunda akademik gelişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirmek akademik gelişimin bulunduğu kurumda köklü kültür değişimi yanı sıra zahmetli ve bir çok kaynak gerektiren zorlu bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Akademik gelişim ile ilgili yapılan bir başka çalışma da “Yarı-Zamanlı Öğretim Elemanlarının Çevrim İçi Öğretim için Eğitimi: Bir Tasarım Tabanlı Araştırma” adında Shattuck (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yarı zamanlı öğretim elemanlarına mobil öğretim sistemi aracılığıyla verilen çevrim içi öğretim ile

ilgili bilgi ve beceri kazandıran eğitim programı incelenmiştir. Araştırmacı söz konusu eğitim programına yarı zamanlı öğretim elemanlarının yanı sıra tam zamanlı öğretim elemanları ve öğretici olmayan akademik personelin de katıldığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu eğitim programını tamamlamış olmak katılımcıların çevrim içi öğretim, yüz yüze eğitim ile ilgili yaklaşımları ve diğer mesleki görevlerinde de değişimi tetiklediğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, akademik gelişim alanında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında şu benzerlikler ve farklılıklar göze çarpmaktadır:

- Hem yurtiçinde hem yurtdışında araştırmacılar akademik gelişimin bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar.
- Hem yurtdışı hem yurtiçi alanyazınında akademik gelişim alanında yapılan çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
- Yurtdışı alanyazınında akademik gelişim etkinliklerinin amacı özelde öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiklerinin artırılması, genelde ise kurumsal etkililiğin artırılması ve kurumların “öğrenen örgütler”e dönüştürülmesidir. Yurtiçi alanyazınında ise akademik gelişim öğretim elemanlarının hem araştırma hem öğretimsel etkililiğinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilmektedir. Ayrıca akademik gelişimin misyonu kurumsal gelişimi dahil etmemektedir.
- Yurtdışı alanyazınında üniversitelerde akademik gelişim alanında var olan uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Yurtiçi alanyazınında ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında hizmet içi eğitim programlarının etkililiği tartışılmaktadır. Yükseköğretimde akademik gelişim programlarının bir ihtiyaç olduğu ile ilgili literatür taraması çalışmaları mevcuttur. Ancak akademik gelişim programlarının değerlendirilmesini konu alan çalışmaların sayısı oldukça azdır.
- Yurtdışı alanyazınında 2000’li yıllardan itibaren akademik gelişim yetişkin öğrenme kuramlarına dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yurtiçi alanyazınında ise bu konuda bir araştırmaya ulaşamamıştır.

Yukarıda ele alınan bulgulara dayanarak, ülkemizde eğitim kurumlarının etkililiğini artırmada bir aracı olarak akademik gelişime ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırma süresinde tasarlananan akademik gelişim modeli

alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır. Öğretim elemanlarının akademik gelişimlerine yönelik tasarlanan akademik gelişim modelinin kuramsal çerçevesine, akademik gelişim modelleri, etkinlikleri ve yaklaşımları, değişim kuramları yanı sıra yetişkin öğrenme kuramları araştırıldıktan sonra karar verilmiştir. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini akademik gelişim modellerinden Bergquist ve Phillips modeli, ABD, İngiltere ve Avustralya üniversitelerinde uygulanan akademik gelişim yaklaşımları, değişim kuramlarından Lewin'in değişim kuramı, yetişkin öğrenme kuramlarından ise andragoji, dönüşümcü öğrenme, öz-yönelimli öğrenme çerçevesinde 70/20/10 yaklaşımı, yansıtıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölüm kapsamında araştırma modeli, araştırmada kullanılan yaklaşımın kuramsal çerçevesi, çalışma alanı, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın doğasına uygun olduğu için çalışmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yaklaşımı kullanılmıştır. TTA ülkemizde yeni uygulanmaya başlanan bir yaklaşımdır. Bu nedenle çalışmada TTA önce ayrıntılı olarak tanımlanacaktır. Daha sonra TTA yaklaşımının benimsenme sebepleri açıklanacaktır. Çalışmanın deseni tanımlandıktan sonra, Akademik Gelişim Modelinin (AGM) iki uygulama döngüsü sırasında çalışmaya katılan katılımcılar ve veri toplanmasında kullanılan veri toplama araçları ele alınacaktır. Ayrıca toplanan veriler çözümlenmesi ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için alınan önlemler de bu bölümde ele alınacaktır.

3.1.1 Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımı

Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) farklı isimler altında daha önce uygulansa da 20 yıl önce (Collins, 1992 ve Brown, 1992) çalışmaları ile araştırma dünyasında daha geniş olarak yayılmış ve eğitimsel araştırmalar arasında kabul edilen bir araştırma yaklaşımı olarak yerini almıştır. O zamandan bu yana TTA hakkında birçok çalışma ortaya konmuştur. TTA'nın savunucuları olduğu kadarıyla bu yaklaşımının bilimsel olmadığını öne sürenler de vardır (Levin ve O'Donnell, 1999; Shavelson vd., 2003; Dede, 2004). TTA hakkında yazılmış kitaplar ya da kitaplarda bölümler (Kelly, vd., 2008; McKenney ve Reeves, 2012; Van den Akker vd., 2006; Barab, 2006;

Confrey, 2006; Schoenfeld, 2006), saygın eğitim araştırmaları dergilerinde TTA'ya ayrılmış özel sayılar (Barab, 2004; Kelly, 2003; Sandoval ve Bell, 2004) mevcuttur. TTA'nın eğitimsel araştırmalara bilimsel katkısı araştırmacılar ve kurumlar tarafından da kabul edilmektedir (Levin ve O'Donnell, 1999; National Research Council, 2002; Akt: Sandoval, 2014). TTA yaklaşımı kullanılarak gerek yurtdışında (Herrington, 1997; Joseph, 2000; McKenney, 2001; Wang, 2006; Montgomery, 2009; Masole, 2011; Shattuck, 2013) gerekse yurtiçinde (Keser-Özmantar, 2011; Özdamar Keskin 2011; Arkün, 2011; Üstünel, 2013) doktora çalışmaları yapılmıştır. Bu yaklaşımın yurtdışında son 20 yıldır, yurtiçinde ise son 10 yıldır giderek daha yaygın kullanıldığı görölmüştür.

TTA eğitim uygulamalarını geliştirmede iki çok önemli noktayı bir araya getirmektedir: Tasarıma odaklanmak ve önemli tasarım öğelerinin değerlendirmek. TTA araştırma sürecinin gerçekteştirildiği alana odaklansa da araştırma sonucunda elde edilen tasarım ilkeleri diğer tasarım süreçlerine öncülük edebilir. Bu yaklaşım eğitim uygulamalarını geliştirmek amacıyla yapılan deneysel eğitim araştırmaları alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Collins vd., 2004:21).

TTA'nın bir araştırma yöntemi ya da araştırma yaklaşımı olup olmadığı konusunda fikir birliğine henüz ulaşılamamıştır. Bir grup araştırmacı (örn. Herrington vd., 2011) TTA'yı bir araştırma yaklaşımı olduğu görüşünü savunurken, diğer grup (örn. Wang ve Hannafin, 2005) TTA'yı bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı TTA'yı bir araştırma yaklaşımı olduğu görüşünü benimsemiştir ve çalışmada yaklaşım ifadesi kullanılacaktır.

TTA için alan yazında farklı terimler kullanılmakta olup, bu durum bazen karışıklıklara sebep olabilmektedir. TTA için eğitimsel tasarım araştırması (Plomp ve Nieveen, 2009; van den Akker vd., 2006, McKenney ve Reeves, 2014), tasarıma dayalı (yada tabanlı) araştırma (Barab ve Squire, 2004), tasarım deneyleri (Brown, 1992), tasarım araştırması (Collins, vd, 2004; Cobb vd. 2003) ifadeleri kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma adı kullanılmasının sebebi ulusal alanyazında bu terimin daha yaygın olarak benimsenmiş olmasıdır (Kuzu, vd., 2011). Bu şekilde anılan yaklaşım ile ilgili kavram karışıklığı önlenmesi umulmaktadır.

3.1.2 Tasarım Tabanlı Araştırmanın Tanımı

Alana kazandırılmasından itibaren araştırmacılar TTA'nın farklı tanımlarını öne sürmüşlerdir. TTA'nın alana kazandırılmasında anahtar rol oynayan Brown (1992) ve Collins'e göre (1992) bu yöntemin gereklilikleri şu şekildedir:

- Uygulayıcılar ile işbirliği halinde gerçek ortamlarda karşılaşılan problemleri ele almak;
- Varolan ve varsayıma dayalı tasarım ilkeleri ve teknolojik gelişmelerini birleştirerek bu karmaşık problemlere uygun çözüm önerisi sunmak;
- Yenilikçi öğrenme ortamlarını test etmek ve geliştirmek için titiz bir çalışma yapmak ve yeni tasarım ilkelerini ortaya koymaktır (Akt: Herrington vd. 2007:3).

Plomp (2009:13) TTA'yı şöyle tanımlamaktadır; eğitim alanında karmaşık sorunlara çözüm arama amacıyla programlar, öğretme-öğrenme stratejileri ve materyalleri, ürünleri ve sistemleri gibi eğitsel müdahalelerin tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini ele alan sistematik araştırma yaklaşımı olarak, bu müdahaleler ve müdahalelerin tasarımı ve geliştirilmesi süreçleri konusunda bilginin ilerlemesini amaçlamaktadır. McKenney ve Reeves'e göre ise (2012) TTA uygulamaya yönelik ve karmaşık eğitsel problemlere (örn. Eğitsel ürünler, müfredat, eğitim-öğretim süreci, politikalar) çözüm önerisi sunan ve bu çözüm önerisini döngüsel biçimde test eden bir araştırma türüdür. TTA bilimsel araştırma için ortam sağlar ve diğer araştırmacıların çalışmalarına ışık tutacak bilgi üretir. Özetle, TTA döngüsel, müdahaleci (innovatif ve tasarıma dayalı) ve gerçek eğitim ortamlarında kuram doğrultusunda gerçekleştirilen teşebbüslerdir (Cobb vd., 2003:13). TTA eğitim uygulamalarını iyileştirme amacıyla yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama döngülerinden oluşan, uygulayıcı ve araştırmacıların gerçek ortamda işbirliğine dayalı ve bağlama duyarlı olan tasarım ilkeleri ve kuramların oluşumu ile sonuçlanan sistematik ve aynı zamanda esnek araştırma yöntemidir (Wang ve Hannafin, 2005: 6).

Bu tanımlar tasarım tabanlı araştırmanın farklı yönlerini vurgulamasına rağmen temel noktalarda birleşmektedirler. Tüm tanımlarda TTA'nın eğitsel bir probleme çözüm sunması ve çözümü test etmesi, bu çözümün kuramsal bir altyapısının olması, çözüm önerisinin en az iki defa uygulanması gerekliliği ve çözüm önerisinin problemin yaşandığı bağlama özgü olmasına karşın diğer bağlamlarda da kullanabilecek evrensel ilkeleri ortaya koyması gerektiği öne sürülmektedir.

3.1.3 TTA Önemi

Design Based Research Collective'e göre (2003:8) TTA'nın önemi eğitim uygulamalarını iyileştirebilme ölçüsünde değerlendirilmiştir. Bu araştırma yaklaşımı dört alanda eğitim uygulamalarına en çok katkıda bulunabilme olanağı sağlamaktadır:

- a) yeni ve inovatif eğitim öğretim imkanlarını araştırmak,
- b) yerel koşullara uyum sağlayabilen öğrenme ve öğretme kuramlarını geliştirmek,
- c) tasarım bilimini güçlendirmek ve geliştirmek
- d) eğitimsel inovasyonlarının kapasitesini artırmak.

Diğer eğitimsel araştırmalardan farklı olarak TTA, kuram ve uygulama arasında dolaysız bağlantı sağlamaktadır. Bu durum bu tür çalışmalardan faydalı sonuçlar getirebilme olasılığını önemli ölçüde artırmaktadır (Reeves vd., 2011:58).

3.1.4 TTA'nın Özellikleri

TTA'nın amacı, bir tasarımı uygulama sırasında geliştirmektir. Dolayısıyla araştırma süreci devam ettikçe uygulamadaki işleyişi iyileştirmek için tasarımda değişiklikler ve düzeltmeler yapılır. Tasarımın bir ögesinin etkili çalışmadığı görüldüğünde, onun neden çalışmadığının analiz edilmesi gerekmektedir. Böylece tasarımın çalışmayan ögesine yönelik düzeltmeler geliştirilir ve tekrar uygulamaya konur. Benzer şekilde bu düzeltmeler sonunda aynı tasarım ögesinin uygulamada çalışıp çalışmadığı tekrar test edilir. Etkili olarak çalıştığı görülene kadar aynı tasarım ögesinde düzeltmeler yapılmaya devam edilir (Kuzu vd., 2011:25).

TTA'nın başlıca avantajlarından biri uygulayıcı ve araştırmacılara eğitim ve öğretim alanında yaşanan gerçek problemleri çözüme işbirliği fırsatı sağlamasıdır. Bu süreçte tüm paydaşların arzu ettiği sonuçlara ulaşana kadar hem tasarım ilkeleri hem taslak çözümler üretilir, denenir ve iyileştirilir. TTA araştırmacının tek başına uygulama alanından ayrı olarak üstlenebileceği bir girişim değildir, aksine onun doğası uygulamayı bizzat alanda öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin kaynağını en azından aydınlatmayı ve çözüm önerilerinin uygulanmasını gerektirmektedir (Reeves, 2006: 59). TTA Topluluğu'na (2003) göre nitelikli bir TTA'nın şu beş özelliği taşıması gerekmektedir;

- 1) Öğrenme ortamları tasarımı ile öğrenme kuramları veya "taslak-kuram" ile ilgili temel hedefler birbirine bağlı olmalıdır.

- 2) Araştırma ve geliştirme süreci sürekli devam eden tasarım, uygulama, analiz ve tekrar tasarım döngüleri şeklinde devam etmelidir.
- 3) Tasarım ile ilgili araştırma diğer uygulayıcılar ve eğitim tasarımcıları tarafından kullanılabilen teoriler ile sonuçlanmalıdır.
- 4) Araştırma her konuda hesap verilebilir şekilde tasarlanmalıdır. Bu durum tasarlanan ürünün gerçek ortamda nasıl faaliyet gösterdiği, tüm paydaşlar arasında iletişim süreçlerini, başarı veya başarısızlıkları yansız bir şekilde araştırmacılar tarafından rapor edilmelidir.
- 5) Araştırma raporu hazırlanırken sürecin başlangıcından sonuçlar elde edilene kadar devam eden süreçleri bir araya getirmeyi ve aktarmayı mümkün kılan yöntemler kullanılmalıdır (Research Based Collective, 2003).

Wang ve Hannafin (2005:8) TTA'nın başka araştırma yöntemlerinden hem farklı hem ortak noktaları olan beş özelliğinden bahsetmişlerdir. Bu özellikler Tablo 3.1'de özetlenmiştir.

Tablo 3.1 TTA'nın Özellikleri

Özellikler	Açıklamalar
Faydacı	<ul style="list-style-type: none"> • TTA hem kuramı hem uygulamayı iyileştirir. • Kuramın değeri ilkelerin uygulamaya katkısı ve iyileştirebilmesi ölçüsünde değerlendirilir.
Belirli bir dayanağı olan	<ul style="list-style-type: none"> • Tasarım kurama dayalıdır ve temelini ilgili araştırma, kuram ve uygulamadan alır.
Etkileşimli, döngüsel ve esnek	<ul style="list-style-type: none"> • Tasarımcılar katılımcılarla birlikte çalışırlar ve uygulamanın içinde yer alırlar. • Araştırma süreci analiz, tasarım, uygulama ve tekrar tasarım uygulamaları şeklinde döngüler halinde yapılır. • İlk tasarım planı genellikle yeteri kadar detaylı raporlandırılmaz, böylece tasarımcılar gerekli gördükleri yerlerde değişiklikler yapabilirler.
Bütünleyici	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için karma araştırma yöntemi kullanılır. • Araştırma sürecinin farklı aşamalarında yeni ihtiyaçlar ortaya çıktıkça yöntemler değişebilir. • Tasarımı geliştirme aşaması özenli ve disiplinli bir şekilde yürütülür.
Bağlamsal	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırma sürecinin tüm aşamaları, bulguları ve ilk tasarım planında yapılan değişiklikler raporlaştırılır. • Araştırmanın sonuçları tasarım süreci ve araştırmanın yapıldığı ortam ile bağlantılıdır. • Oluşturulan tasarım ilkelerin içeriği ve kapsamı değişir.

3.1.5 TTA'nın Diğer Araştırma Türlerinden Farkı

TTA eğitim alanında yapılan diğer araştırmalar ile hem ortak olan hem farklılaştığı yönleri vardır. Bu bölümde TTA'nın deneyler, etnografik araştırma ve eylem araştırması ile benzerlikleri ve farklılıkları tartışılacaktır. TTA tek başına bir yöntem değildir. TTA sürecinde araştırmacılar araştırma sorularına cevap ararken nicel, nitel veya çoğu zaman karma araştırma yöntemi kullanmaktadırlar. Bu şekilde diğer bilimsel araştırma yöntemlerinin standartlarıyla eşdeğer olması amacıyla TTA'nın araştırma sürecinde şeffaflık ilkelerine sadık kalınmakta ve elde edilen bilginin niteliği teminat altında tutulmaya çalışılmaktadır (McKenney ve Reeves 2014; Herrington, vd., 2007). Ortaya koyduğu bilginin yanı sıra, TTA'nın değeri eğitim süreçlerini iyileştirme yeterliliği ölçüsünde de değerlendirilmektedir (Design-Based Research Collective, 2003).

TTA için kullanılan terimlerden birinin de eğitim deneyleri olması, deneysel veya yarı deneysel çalışmalar ile karıştırılmasına neden olabilmektedir. TTA deneysel çalışmadır ama bir deney değildir. TTA sürecinde hipotezler test edilmenin yerine oluşturulur ve geliştirilir. TTA'yı ortaya çıkan varsayımlar harekete geçirir (Kelly, 2006:114; Edelson, 2006:101). Bir başka deyişle, TTA'nın amacı deneysel çalışmalardan farklı olarak geliştirilen ilk müdahalenin başarılı olduğunu kanıtlamak değildir, hatta genel olarak nihai tasarımı değerlendirmek değildir. Bunun yerine TTA'nın hedefi geliştirilen tasarımı (müdahalenin) alanda test etmek ve iyileştirmek ve onun nasıl çalıştığını anlamaktır (Gravemeijer ve Cobb, 2012: 24). TTA sonucunda ortaya çıkan ürün kuramdır. Araştırma sürecinde tasarım ile ilgili alınan kararlar açıkça ifade edilmelidir ve bu kararlar genellenebilir kuramlar olarak rapor edilmelidir (Edelson, 2006: 101).

Eğitim öğretim yapılan ortamda araştırma yapmak, TTA'nın en önemli ayırt edici özelliklerinden biridir. Bu durum da bu yaklaşımı laboratuvarında yapılan deneylerden farklı kılmaktadır. TTA sosyal bilimlerin karmaşıklığını yansıtmaktadır ve tek ya da bir kaç değişkenin kendi bağlamlarından izole ederek, bu değişkenleri tam olarak değerlendirilemeyeceğini ve büyük resmi yansıtmak zor olabileceği varsayımı üzerine dayanmaktadır. Geliştirilen uygulama doğal ortamda uygulandığında etkileri daha iyi gözlemlenebilir ve uygulama iyileştirilebilir (Brown, 1992; Collins, 1992).

Etnografik araştırmalar da doğal ortamda yapılır ancak bu araştırma türü analitik bilimler özelliklerini taşımaktadır ve ortama yapılan müdahaleleri incelemek gibi amacı yoktur. Genel olarak etnografik araştırma eğitim yapılan ortamlarda gerçekleşen olaylar ve ilişkileri tanımlamaya çalışmaktadır, TTA sürecinde ise bir eğitimsel müdahalenin alanda nasıl çalıştığını gözlemlenmektedir (Collins vd., 2004:21).

Araştırmacı ve uygulayıcılar bazen eylem araştırması ve TTA'yı birbirinden ayırt etmekte zorlanmaktadır çünkü her iki araştırma türü birçok epistemolojik, ontolojik ve araştırma yöntemine yönelik konularda benzerlik taşımaktadır. Cole, vd. (2005) her iki araştırma türünün temel ortak noktasının, onların ortak meta-paradigma yani faydacılık paradigmasına dayandığını belirtmişlerdir (Akt: Anderson ve Stattuck, 2012:20). TTA eylem araştırması ile benzer özelliklere sahip olsa da birkaç temel konuda farklılık göstermektedir. TTA'nın eylem araştırmasından en önemli farklarından biri, araştırma sırasında geliştirilen tasarımın yerel ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra kuramsal ilişkileri ortaya çıkarma, inceleme, destekleme ve geliştirme misyonuna sahip olmasıdır (Barab ve Squire, 2004: 5). TTA kuramla başlar ve kuramla biter. Bir başka fark da TTA'nın odak noktasının bir yeniliğin ortaya konmasına odaklanmasına karşın, eylem araştırmasının odak noktasının yenilik üretmekten ziyade var olan uygulamaların etkililiğini artırmasına yönelik olmasıdır (Kuzu, vd., 2012:30). Ayrıca eylem araştırmasını genellikle öğretmenler yürütürken, TTA uygulayıcılar ve araştırmacıların işbirliği içerisinde çalışmalarını gerçekleştirir.

3.1.6 TTA'nın Uygulama Aşamaları

Alanyazın incelendiğinde TTA'nın uygulama süreçleri ile ilgili farklı desenlerden bahsedildiği görülmektedir. Bu durum TTA'nın henüz oturmuş süreçlerden oluşmamış, yeni bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Wang ve Hannafin, 2005; Joseph, 2004). Instructional Technology Ph.D students at the University of Georgia (2006) TTA'nın uygularken dokuz basamağının takip edilmesini önermiştir. Bunlar: a) anlamlı problem ile başlamak, B) uygulayıcılar ile işbirliği halinde çalışmak, c) tasarımı öğrenme kuramları üzerinde oluşturmak, d) problem cümlelerini oluşturmak için alanyazın taraması ve ihtiyaç analizi yapmak, e) eğitimsel müdahale tasarlamak, f) tasarlanan müdahaleyi geliştirmek, uygulamak ve

tekrar gözden geçirmek, g) tasarımın etkisini değerlendirmek, h) uygulama sürecini tekrarlamak ve i) elde edilen bulgu ve sonuçları raporlaştırmaktır (Akt: Alghamdi ve Li, 2013:6). Elde edilen tasarım ya da müdahale müfredat, eğitim-öğretim strateji veya materyalleri, ürünleri ve sistemleri olabilir (Plomp, 2007:13). TTA'nın en önemli üç çıktısı vardır, bunlar tasarım ilkeleri, müfredat veya mesleki gelişim programı (McKenney vd., 2006:73).

Reeves (2006) TTA'nın dört aşamadan, a) araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından uygulamaya yönelik problemlerin incelenmesi, b) kuramsal ilkelere dayalı çözüm önerilerinin geliştirilmesi, c) geliştirilen ve uygulanan önerilerin test edilmesi ve değerlendirmesi ve tasarım ilkelerini ortaya koyma amacıyla raporlaştırılması olduğunu ileri sürmüştür. Bu TTA'yı gerçekleştirme deseni alanyazında en sık kullanılan yaklaşım olduğu görülmüştür.

Alanyazında önerilen TTA'yı uygulama süreçlerini biraraya getirmeye çalışan Plomp (2007: 15) şu aşamaları ileri sürmüştür:

- Ön araştırma aşaması: ihtiyaç ve çalışılan bağlam analizi, alanyazın incelenmesi, araştırmanın kavramsal veya kuramsal çerçevesinin oluşturulması.
- Tasarımı uygulama aşaması: geliştiren tasarımı iyileştirme amacı taşıyan her biri mikro düzeyde gerçekleştirilen ara (formative) değerlendirme niteliğinde döngüler şeklinde yapılan uygulamalar.
- Değerlendirme Aşaması: geliştirilen tasarımın ilk aşamada belirlenen özellikleri karşılayıp karşılamadığını değerlendiren yarı-nihai değerlendirme. Genellikle bu aşama geliştirilen tasarımın iyileştirilmesi için önerileri de dahil etmektedir.

Sonuç olarak, alan yazında ele alınan TTA'yı uygulama aşamalarında şu ortak özellikler göze çarpmaktadır: Uygulama süreci birbirini takip eden ve birbirine bağlı olan aşamalardan oluşmaktadır, tasarım oluşturulurken hem kuramsal çerçeve hem de bağlam göz önünde bulundurulmaktadır, uygulama döngüler şeklinde gerçekleştirilmektedir ve sonuçlar şeffaf ve kapsamlı rapor şeklinde paylaşılmaktadır. Bu çalışmada Plomp (2007)'in önerdiği aşamalar takip edilmiştir.

3.1.7 TTA'yı Uygulama Sırasında Karşılaşılan Zorluklar

TTA'nın bazı temel alanlarda sınırlılıkları mevcuttur. Ampirik çalışma olan TTA'nın bilimsel standartları karşılaması için nesnellik, güvenilirlik ve geçerlik ilkelerine uygun gerçekleştirilmesi elzemdir. Ancak araştırma sürecinin sahada gerçekleştirilmesi onun birçok değişkene maruz kalmasına sebep olmaktadır ve çoğu zaman bu değişkenlerin kontrolü imkansızdır. Ayrıca araştırmacılar müdahale sürecini değerlendirme amacıyla büyük miktarda veri toplamaktadırlar. Bunun yanı sıra araştırma sürecinin uzun zamana yayılması, maddi kaynaklara ihtiyaç duyulması, farklı katılımcılarla çalışma gerekliliği TTA'yı uygulaması oldukça zor bir araştırma sürecine dönüştürmektedir (Collins, vd., 2004: 19). Bu sebeplerden dolayı TTA birçok araştırmacı tarafından tercih edilmemektedir.

Araştırmacı çoğu zaman hem tasarımcı hem uygulayıcı hem değerlendirici rollerini üstlenmektedir. Bu da araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğinde sorunlara yol açabileceği düşüncelerine sebep olmaktadır. Ayrıca araştırmacının sahaya inmesi, uygulama sürecinde katılımcıların, başarılı ya da başarısız, birçok durumunu gözlemlemek, uygulama sırasında müdahale edilecek unsurlara karar vermek gibi birtakım etik sorunları doğurabilir. Araştırma sürecinde veri toplama yöntemlerinin değişmesi de eleştirilere sebep olan unsurlardan biridir. TTA'ya yöneltilen kilit eleştirilerden biri de, elde edilen sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Diğer bir deyişle, birçok maddi ve manevi kaynak ayrılarak yapılan araştırmanın sonuçlarının o bağlama özgü olduğu için başka ortamda uygulanamamasıdır.

Bu tür sorunlarla baş etmek için birtakım önlemler alınması önerilmektedir. Elde edilen verilerin miktarı veri azaltma yöntemi ile azaltılabilir (Berg, 2001). Değişkenleri kontrol etmek yerine müdahalenin farklı unsurlarının sahada nasıl etkileşime girdiğini özenle gözlemlemek ve bundan hareketle tasarımı geliştirmek gerekmektedir (Collins vd., 2004:19). Çünkü TTA bütüncül bir yaklaşımdır ve değişkenleri ayrı ayrı olarak ele almayı amaçlamamaktadır (Plomp, 2009:16). Buna ek olarak tasarıma dolaysız etki eden değişkenleri ile yan ve tesadüfi değişkenleri birbirinden ayırmak da değişkenleri daha kolay gözlemlenebilir niteliğe getirebilir (Cobb vd., 2003:10). Aslında araştırmanın sahada yapılması, onun en güçlü yönlerinden biridir, çünkü laboratuvarın "steril" ortamında elde edilen sonuçlar, birçok değişkenin karmaşık ilişkilerin içerisinde olduğu doğal ortamda aynı sonuçları vermeyebilir. Araştırmacılar değişkenleri kontrol altına almaya çalışırken keskin

hatlar çizmektedirler, oysaki gerçek dünya keskin hatlarla ayrılmış değildir. Bundan dolayı laboratuvar deneyleri ve kontrollü saha deneyleri sonucunda elde edilen kuramlar gerçek ortamda zayıf kalmakta ve istenilen sonuçları verememektedir (Barab ve Squire, 2004:10). Bu da uygulayıcıların kuramlara kuşkuyla yaklaşmalarına ve onların bağlamında uygulanamayacağına dair kanılara sahip olmalarına yol açmaktadır.

Bir diğer konu araştırmanın geçerliğidir. Geçerlik iki boyutta, yani iç ve dış geçerlik, olarak ele alınmaktadır. Dış geçerlik araştırmanın daha geniş evrene genellenebilirliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:258). Alanyazın TTA'nın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği alana özgü olduğu nedeniyle genellenebilir nitelikte olmadığına dair hemfikirlerdir. Bundan dolayı, alanyazında TTA'yı genellenebilir kuram, tasarım yapıları ve tasarım yöntemleri ile sonuçlandırılması önerilmektedir (Barab ve Squire, 2004; Plomp, 2009). Bununla birlikte, TTA sürecinin sonunda elde edilen tasarımın kendisi, tasarım ilkeleri, ve taslak kuramlar bundan sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilir. Geçerliğin diğer boyutu iç geçerliktir yani araştırmacının topladığı verilerin doğru yansıtma derecesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:257). TTA her biri mikro düzeyde araştırma olan tasarımı tekrar uygulama döngülerinden oluşmaktadır ve her uygulama sırasında verilerin tekrar toplanarak analiz edilmesi çalışmanın iç geçerliğini artıracak öne sürülmektedir (Bloor ve Wood, 2006; Akt: Alghamdi ve Li, 2013: 8).

Güvenirlilik araştırmanın tekrar yapıldığı zaman aynı ya da benzer sonuçlara ulaşılmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). TTA çalışmanın gerçekleştiği bağlamdan kaynaklanan etkenlere sıkı bir şekilde bağlı olduğu için başka bir bağlamda aynı sonuçları vermeyebilir. Alanyazın bu sorunla baş etmek için araştırmacılara veri çeşitlemesi yöntemine başvurmalarını önermektedir (Design-Based Research Collective, 2003; Alghamdi ve Li, 2013; Shattuck ve Anderson, 2012).

Bir başka önemli sorun da araştırmacının nesnelliğidir. Araştırmanın tüm aşamalarında aktif rol alması, katılımcılarla etkileşime girmesi bazen kendisi hem araştırmacı hem uygulayıcı ve değerlendirici olması (örn. Joseph, 2004) araştırmacının birtakım önyargılara sahip olabileceği ve nesnel olamayacağına neden olması ileri sürülmektedir. Bu tür araştırmayı gerçekleştirirken nesnel davranmak gerçekten de kolay bir vazife değildir (Design-Based Research Collective, 2003) ancak veri çeşitlemesi yöntemine başvurarak, çoklu veri kaynaklarını, farklı veri

toplama araçları kullanarak ve dış değerlendiricilerin yardımına başvurarak çalışmanın nesneliliği artırılabilir (Design-Based Research Collective, 2003; Wang ve Hannafin, 2005; Alghamdi ve Li, 2013).

McKenney vd., (2006:85, 86) TTA'yı bilimsel standartlar çerçevesinde yürütebilmek için şu önlemleri almayı önermektedirler:

- Açıkça ifade edilen kuramsal çerçeveye sahip olmak- bu çerçeve alanyazın taraması, uzman görüşleri ve benzer uygulamaları inceleyerek oluşturulabilir.
- Uyumlu bir araştırma desenini takip etmek-araştırmanın her aşamasında güçlü muhakeme ilkelerine dayanarak kararlar almak.
- Çoklu veri toplama yöntemine başvurmak- veri kaynağı, toplama yöntemi araçlarını kullanmak
- Bulguların güvenilirliği ve iç geçerliliğini sağlamak için hem tümevarım hem de tümdengelim veri analiz yöntemlerinden yararlanmak.
- Araştırma yapılan bağlamın geniş ve kapsayıcı betimlemesini yapmak- katılımcıları, tasarımda yapılan değişiklikleri, araştırma sürecinde alınan kararları ayrıntılı olarak betimlemek
- Katılımcı denetimi - elde edilen bulguları katılımcılar tarafından gözden geçirilmesini sağlamak. Bu durum çalışmanın iç güvenilirliğini artıracaktır.

Sonuç olarak, araştırmacıların çalışmayı özenle ve bilimsel disiplin kapsamında gerçekleştirdikleri takdirde TTA eğitim alanının geliştirilmesine önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir.

3.1.8 TTA Sürecinde Katılımcılar

TTA'nın gerçekleştirildiği ortama göre katılımcılar çalışma kapsamına dahil edilir. Genellikle çalışmanın temelinde üç ana öge vardır: tasarımcı, uygulayıcı ve müdahale ya da tasarım. Örneğin, yeni bir eğitim müfredatı tasarlanıyorsa, çalışmaya aynı zamanda tasarımcı olan araştırmacı, müfredatın uygulanacağı sınıfın öğretmeni ve öğrencileri dahil edilir. Alanyazında müdahaleyi tasarlayan araştırmacı ve uygulayıcılar arasındaki işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır (Wang ve Hannafin, 2005). Bununla birlikte, araştırmaya katılan tüm taraflar belli müdahaleye maruz bırakılan denekler olmaktan ziyade çalışmanın tasarımı ve hatta analiz sürecinin birlikte gerçekleştiren paydaşlar olarak ele alınır (Barab ve Squire, 2004:3). Ayrıca TTA'nın etkililiğini artırmak için, katılımcıları parametrik teknikleri kullanılarak

seçmenin yerine, çalışmanın uzun zaman dilimi içinde aynı ortamda ve aynı katılımcılarla gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Design-Based Research Collective, 2003:7).

3.1.9 TTA Sürecinde Veri Toplama

TTA sürecinde veri toplama gerek nicel gerekse nitel ya da karma veri toplama yöntemleri kullanılır ve süreç birkaç hafta, ay hatta yılı kapsayabilir. Toplanan veri türleri çalışmanın aşamalarına göre değişiklik gösterebilir. Yaklaşımın doğasına bağlı olarak nihai veri miktarını önceden kestirmek mümkün olmayabilir. Bunun yerine veri çeşitlemesi kriterine bağlı olmak çalışmayı bilimsel olarak güçlendirecektir. Veri çeşitlemesi ilkeleri dahilinde farklı veri kaynakları, yani zaman, yer ve katılımcılar; yöntemler, yani görüşme veya gözlem ve farklı araştırmacıların yardımına başvurulabilir (Herrington vd., 2007).

3.2 Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretim elemanlarının akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan Akademik Gelişim Modelinin (AGM) bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunun Hazırlık bölümünde çalışan 70 okutman katılımıyla uygulanabilir olup olmadığı değerlendirilmiştir. Hazırlık okulunda araştırmacı, okutmanlar, yönetim ve uzmanlar ile işbirliğinde geliştirilen AGM 2012-2013 yılında uygulamaya başlamıştır. Çalışma 2013-2014 akademik yılının bahar dönemi ve 2014-2015 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. 2012-2013 yılında gerçekleşen aşamalar ise geriye dönük raporlar şeklinde çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışma nitel bir araştırma olup, Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada TTA yaklaşımının benimsenme nedenlerinden biri bu yaklaşımın araştırmacıya doğal ortamda farklı değişkenlerin kendi arasında nasıl etkileşime girdiğini ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini gözleme fırsatı tanınmasıdır (Barab ve Squire, 2004; Collins vd., 2004). Bunun yanı sıra, TTA'nın kaynaklandığı faydacı (pragmatist) ve yorumlayıcı (interpretivist) paradigmaları, araştırmada geliştirilen model, ilgili kuramlar ve uygulama arasında ilişkiyi daha iyi anlama konusunda elverişli paradigmalardan olduğu için bu yaklaşım benimsenmiştir. Yaklaşımının araştırma süreci boyunca doğal ortam şartlarına uygun olarak esneklik sağlaması bu yaklaşımın tercih edilme sebeplerinden biridir. Bu

şekilde modelin uygulama sürecinde yeniden gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi imkanı sağlanmıştır.

TTA genellikle tasarım, araştırmacı ve katılımcılar şeklinde üç ögeden oluşmaktadır. Bu çalışmada Akademik Gelişim Modeli tasarım, araştırmacı ve Hazırlık okulunda görevli 70 okutmanı kapsayan katılımcılardan oluşmaktadır. Akademik gelişim modeli için müdahale veya tasarım terimleri birbirinin yerine kullanılacaktır. AGM geliştirme ve uygulama süreci üç yıl boyunca devam etmiştir, ancak çalışmaya iki müdahale uygulama döngüsü dahil edilmiştir. Bunun sebebi araştırmacının uygulamayı gerçekleştirdiği üniversiteden etik kurul izninin ilk yıl yapılan uygulamayı kapsamamasıdır. Ayrıca ilk tasarım uygulandıktan sonra modelde birçok değişiklik yapılması nedeniyle göre tasarlanan modelin ilk uygulama döngüsünün ayrıntılı olarak tanımlanmasına gerek yoktur (Wang ve Hannafin, 2005:8). Ancak tüm sürecin bütüncül olarak anlaşılması amacıyla ilk taslağı oluşturma, uygulama ve değerlendirme süreci ana hatlarıyla ele alınmıştır.

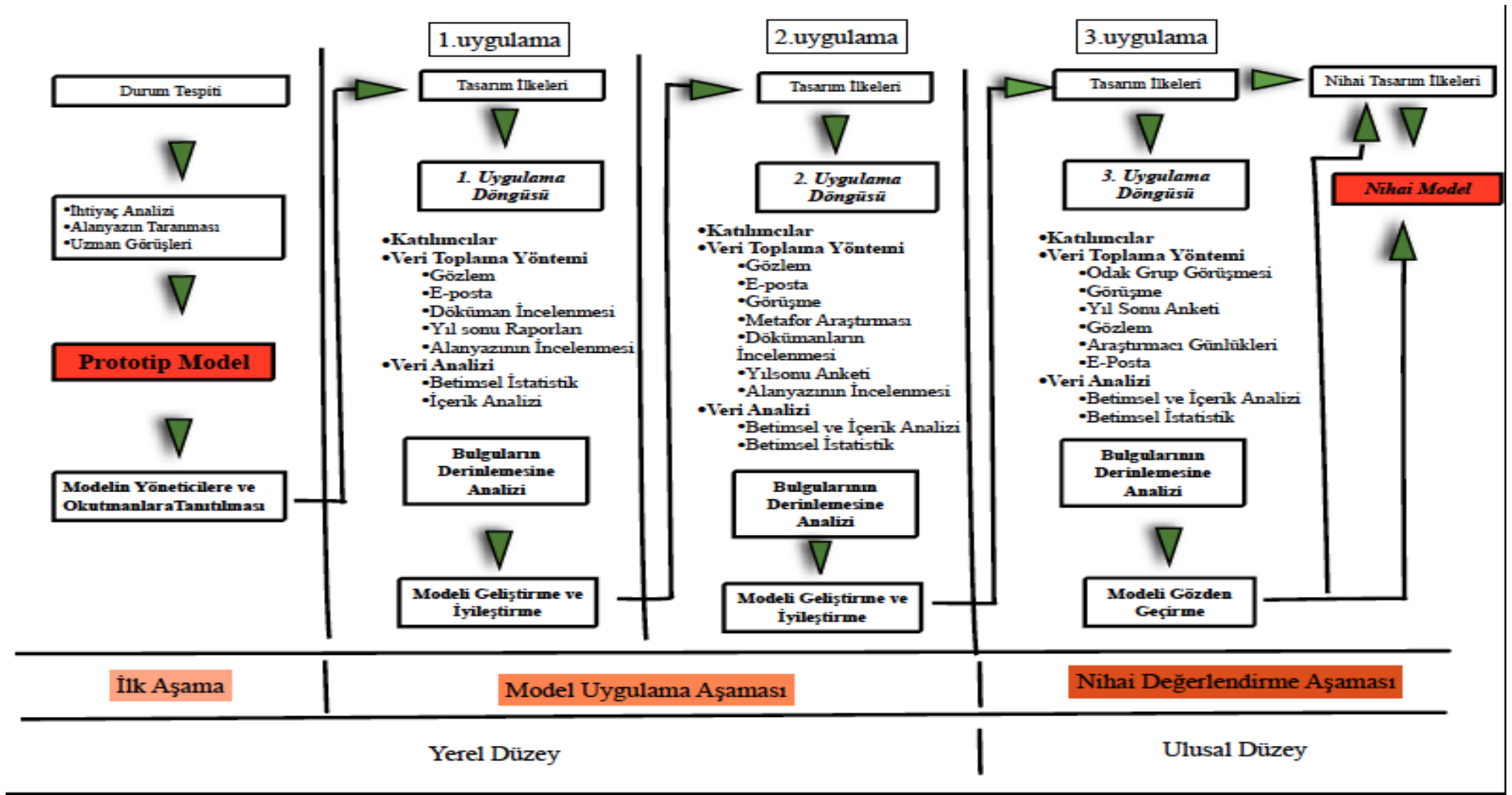
Bu araştırmada hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Çalışma boyunca faydacı paradigmaya dayanarak tercih edilen farklı veri toplama yöntemleri araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca bu durum araştırmacıya çalışmanın amacına ulaşma yolunda araştırmada cevabı aranan sorulara yanıt bulma fırsatı tanımaktadır.

Veri toplama yöntemi ve elde edilen verilerin yoğunluğu araştırma aşamalarına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. İlk tasarım taslağı geliştirilip uygulandığı zaman, hataların ve araştırmacının önceden kestiremediği eksikliklerin olması ihtimali vardır. Çünkü eğitim karmaşık bir ortamdır ve müdahalenin etkilerini önceden kestirmek zordur (Easterday vd., 2014:321). Bu durum ilk tasarım (AGM) uygulandıktan sonra değişikliklere uğraması ile sonuçlanmaktadır. Devam eden uygulama döngülerinden elde edilen veriler ışığında AGM derin analize tabi tutulmuş ve yeniden düzenlenmiştir. Bundan dolayı çalışmanın her uygulama döngüsünde çalışmaya dahil edilen katılımcılar, kullanılan veri toplama yöntemi ve araçları ile veri analizi ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Bu araştırma kapsamında AGM'nin yani tasarımın iki uygulama döngüsü ve bu uygulamaların değerlendirilmesi ele alınmıştır.

Ara değerlendirmeler müdahalelerin uygulama sürecinin ayrılmaz parçası olup toplanan dönütler yeni müdahalenin etkililiğini artırmak için kullanılmıştır. Her uygulama sonunda katılımcılardan toplanan nitel ve nicel verilere ve alanyazından elde edilen bulgulara dayanarak model tekrar gözden geçirilmiştir. Her müdahalenin

geliştirilmesi ve iyileştirilmesi katılımcılar ile işbirliği halinde gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde modelin benimsenme olasılığını artırma amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilme süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir.



Şekil 3.1 Araştırma Süreci

Şekil 3.1’de ifade edildiği gibi çalışma AGM’yi üç defa tekrar eden uygulama döngülerinden oluşmuştur. Birinci uygulama döngüsü araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur ancak tüm AGM’yi uygulama sürecini bütüncül tanımlama amacıyla anahatlarıyla tanımlanmıştır. Bu aşamada yapılan çalışmalar doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. İlk iki uygulama yerel düzeyde yani hazırlık okulu düzeyinde etkiye sahiptir. Üçüncü uygulamanın sonunda belirlenen tasarım ilkelerinin ise ulusal düzeyde etkiye sahip olması beklenmektedir. Bunun nedeni çalışmanın gerek doktora tezi olarak, gerekse akademik yayınlar olarak yaygınlaştırılmasıdır.

Çalışmada Herrington vd. (2007) tarafından doktora çalışmaları için önerilen raporlama tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte, birçok araştırmacı tarafından her uygulama döngüsünün ayrı olarak betimlenme gerekliliğinin önemi vurgulanmıştır (Design-Research Based Collective, 2003:6; Wang ve Hannafin, 2005:8; Reeves, 2006:59; Herrington vd., 2007; Kuzu vd., 2011:25). Bu nedenle çalışmada AGM’nin tüm uygulama döngüleri ayrı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda ikinci ve üçüncü döngüde katılımcılar, veri toplama araçları ve veri çözümlene yöntemleri ayrı ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

3.2.1 Çalışma Alanı ve Araştırma Grubu

Çalışmanın tüm aşamaları bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Okulunun hazırlık biriminde gerçekleştirilmiştir. Etik Kurulu izni gereği çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitenin kimlik bilgileri açıklanmayacaktır. Üniversite yeni kurulan vakıf üniversitelerden biri olup, hazırlık okulunda 100 okutman görev yapmaktadır. Okutmanlardan 90 kişi tam zamanlı çalışmakta, kalan 10 kişi de yarı zamanlı olarak görev yapmaktadır. AGM’i oluşturma, geliştirme ve değerlendirme süreci 70 okutman katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıklar bölümünde bahsedilen kadronun değişim oranının yüksek olması (% 20), yeni gelen okutmanların işe daha çabuk adapte olmaları ve kuruma uyum sağlamaları için AGM’ye ihtiyacı daha da artırmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda meydana gelen değişiklikler nedeniyle, katılımcılar her döngüde ayrı olarak tanımlanmıştır.

3.2.2 Araştırmacının Rolü

Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı AGM'ini geliştiren, uygulayan ve değerlendiren rolünü üstlenmiştir. Ayrıca araştırmacı bu üniversitenin mesleki gelişim biriminde koordinatör olarak görev yapmaktadır. Bu durum birtakım avantajlarla beraber bazı sınırlılıklar da getirmektedir. Uygulama alanında uzun süre bulunmak, katılımcılarla devamlı iletişim halinde olmak, uygun görüldüğü zaman yerinde müdahalelerde bulunarak modelde iyileştirmeler yapmak, verilere dolaysız ulaşabilmek bu rolün sağladığı avantajlardan bazılarıdır. Alanyazında bahsedilen araştırmacının tarafsızlığını koruyamaması, katılımcıların yanlı bilgi vermesi gibi sınırlılıkları önlemek için araştırmacı tarafından birtakım önlemler alınmıştır. Nicel verileri çevrimiçi anonim anketler aracılığıyla toplamak, gözlem verilerini anında betimsel dil kullanarak saha notları şeklinde kaydetmek, nitel verileri toplarken ve çözümlerken de farklı araştırmacılardan yararlanmak, ortamı detaylı olarak betimlemek alınan önlemler arasındadır. Veriler toplanırken, veri toplama yöntemi, örneğin gözlem, doğasına uygun olarak araştırmacı pasif (katılımcı olmayan) gözlemci, odak grup görüşmesi sırasında ise aktif katılımcı rollerini üstlenmiştir.

3.3 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsü

Birinci uygulama döngüsü çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle bu aşamada katılımcıların demografik bilgileri verilmeyecektir. Ancak AGM'nin ilk prototipi tasarlandığı bu aşama, tüm sürecin daha iyi görülebilmesi için kısaca ele alınacaktır.

3.3.1 Akademik Gelişim Modeli Prototipinin Geliştirilme Süreci

AGM'nin nin ilk prototipini oluşturma geliştirme ve uygulama süreci çalışmanın ilk basamağını oluşturmaktadır. Çalışma Hazırlık Okulunda Mesleki Gelişim Biriminin (AGB) kurulmasından itibaren başlamıştır. Araştırmacı bu birimde kurucu koordinatör olarak göreve başlamıştır. Bu birime bir okutman daha görevlendirilmiştir. Çalışmada bu okutman mesleki gelişim uzmanı olarak anılmıştır. Çalışma sürecinin tüm aşamaları mesleki gelişim uzmanı ve araştırmacı işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde var olan durumun tespiti için yurtdışından iki mesleki gelişim uzmanı davet edilmiştir. Bu uzmanlar iki ay boyunca hazırlık okulunda incelemelerde bulunmuştur. Bu süreçte tüm okutmanların dersleri

gözlemlenmiştir ve yönetimle toplantılar yapılmıştır. Araştırmaların sonunda uzmanlar kapsamlı rapor hazırlayarak araştırmacıya teslim etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı da durum tespit çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bu durum tespiti kapsamına hazırlık okulunda mesleki gelişimin seyri, okutmanların genel olarak mesleki gelişime karşı tutumu, okutmanların bu okuldaki mesleki gelişime karşı tutumu, okutmanların demografik bilgileri, okulda varolan kaynaklar, yönetimin mesleki gelişime karşı tutumu, okula devam eden öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, okulda uygulanan müfredat ve okutmanların genel olarak öğretmede yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bu veriler kısmen okutmanlara uygulanan ihtiyaç analizi anketi, kısmen araştırmacı ve diğer mesleki gelişim uzmanı gözlemleri ve kısmen yönetim ve okutmanlarla yapılan informal görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı mesleki gelişim ile ilgili alanyazını da derinlemesine incelemiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına dayanarak ilk prototip AGM geliştirilmiştir. Modelde Rogers'in (Rogers, 1969:279–297; Akt: Jarvis, 2004). hümanist yaklaşımı temel alınmıştır. Söz konusu yaklaşım “Kaynak Özetleri” bölümünde tartışıldığı nedeniyle bu kısımda ele alınmamıştır. Modeli oluşturan felsefi dayanakları okutmanlara da benimsetmek amacıyla araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı AGB'nin misyonu, vizyonu ve hedeflerini geliştirmişlerdir. Ayrıca AGB için kurumsal e-posta adresi alınmıştır. Bunun yanı sıra logo ve hazırlık okulunda uygulanacak olan mesleki gelişimin felsefesini özetleyen bir özdeyiş de (slogan) geliştirilmiştir. Bu özdeyişe AGB'nin gönderdiği her e-postasının alt kısmında yer verilmiştir. Tüm bu çalışmalar AGB'nin benimsenmesi ve kurumsallaşması için yapılmıştır. Bununla birlikte, AGB için ayrı bir ofis tahsis edilmiştir.

Geliştirilen model hazırlık okulu yönetimine sunulmuştur. Yönetimin görüşleri ve onayı alındıktan sonra modeli ayrıntılı tanıtan kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçığa AGB'nin misyonu, vizyonu, hedef ve amaçları AGM'inin ayrıntılı tanımı, uygulama aşamaları ve değerlendirme süreci dahil edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı hem AGB'nin hem de AGM'nin olumlu karşılanması ve benimsenmesi için kitapçığın ilk sayfasına her okutmanına özel hitap cümlesi ve okutmanların farklı ortamlarda çekilen fotoğraflarını dahil etmiştir. Kitapçıklar küçük ikram eşliğinde okutmanların masalarına bırakılmıştır. Hazırlık okulunda çalışan okutmanların sayısı

(100 kişi) göz önünde bulundurulduğunda, kişiselleştirilmiş kitapçıkların hazırlığı ve takdimi oldukça zahmetli ve uzun süren bir süreç haline gelmiştir.

3.3.2 Katılımcılar

Çalışmaya dahil edilen katılımcı sayısı 70'tir. Katılımcıların demografik bilgileri çalışmaya dahil edilmediğinden dolayı tanımlanmayacaktır.

3.3.3 Uygulama Süreci

AGM ilk tasarlanmış müdahale versiyonu 1 dönem (2012-2013 yılı Bahar Dönemi) boyunca hazırlık okulunda uygulanmıştır. Uygulama sürecini araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı takip etmiştir. Araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı katılımcılarla formal yani e-posta aracılığıyla ya da informal yani görüşmeler yoluyla iletişim kurmuştur.

3.3.4 Veri Toplama

İlk AGM uygulama aşamasında veriler nitel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme, doküman incelemesi ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. AGM'nin uygulama süresince araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı modelin benimsenme düzeyini belirlemek amacıyla gözlemler gerçekleştirmiştir. Bu gözlemler resmi yapılandırılmış ders gözlemleri ve yapılandırılmamış ortam gözlemlerinden oluşmuştur. Bununla birlikte okutmanlarla resmi yazışmalar (e-postalar) bu aşamanın bir diğer veri kaynağını oluşturmuştur. Bu süreç boyunca araştırmacı ayrıca alanyazını incelemeye devam etmiştir. Uygulama sona erdiğinde akademik koordinatör, okutmanlar ve yönetimle modelin uygulanabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.3.5 Veri Analizi

Görüşme, gözlem ve resmi yazışmalar aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Dokümanları araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı ayrı ayrı analiz etmiştir. Sonuçlar daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu şekilde elde sonuçların güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3.3.6 Modelin Tekrar Gözden Geçirilmesi

Araştırmanın sonucunda ve alanyazın incelemesinden elde edilen veriler ışığında AGM yeniden gözden geçirilmiştir. Modelin temelini oluşturan tasarım ilkelerine yenileri eklenmiştir. Modelin kuramsal altyapısına yeni ilkeler eklenmiştir.

Yenilenen model bir sonraki eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Bu süreç 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonbahar dönemini kapsamıştır.

3.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü

Bu kısım katılımcı, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik başlıklarından oluşmaktadır.

3.4.1 Katılımcılar

Araştırmaya katılan okutmanların demografik özellikleri tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Katılımcı Demografik Bilgileri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	25	% 36
Bayan	45	% 64
Toplam	70	% 100
Kıdem		
0-1 yıl	16	% 23
2-5 yıl	42	% 60
6 ve üzeri yıl	12	% 17
Kurum kıdemi		
0- 1 yıl	22	% 32
2-3 yıl	38	% 54
4 ve üzeri	10	% 14
Toplam	70	% 100

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi çalışma yapılan kurumda bayan çalışan sayısı erkek çalışan sayısından daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca 2-3 yıl iş

deneyimine sahip olan katılımcı sayısı ile kurumda 2-3 yıl çalışmış olan katılımcı sayısı diğer katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

3.4.2 Uygulama Süreci

Gözden geçirilen AGM 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde tekrar uygulanmaya başlanmıştır. Model 4 ay boyunca hazırlık okulunda uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı takip etmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı hem katılımcı hem gözlemci olarak aktif rol üstlenmiştir. Okutmanlara örnek olmak amacıyla, araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı kendi mesleki gelişimleri kapsamında, okutmanlarla işbirliği içinde farklı mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir.

3.4.3 Verilerin Toplanması

AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde çalışmanın amacına uygun olarak daha derin ve yoğun verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı, veri çeşitlemesi tekniği (triangulation) (Berg, 2001:4-5) kullanılmış olup, veriler farklı yöntemlerle, farklı kişiler tarafından ve farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Veriler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, e-postalar, metaforlar anketi ve yıl sonu AGM'yi değerlendirme anketi yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanması için kullanılan araçlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama sırasında kullanılan araçlar eklerde sunulmuştur. Tablo 3.3'de veri toplama araçlarına ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.3 İkinci Uygulama Döngüsünde Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler

Veri Toplama Aracı	Katılımcı Sayısı	Uygulama zamanı	Veri toplama araçları	Geçerlik ve güvenilirlik çalışması
Ders Gözlemi Formu	70	Şubat- Mayıs 2014	Araştırmacı Mesleki Gelişim Uzmanı Davet edilen uzman	Alanyazın ve inceleme uzman görüşü
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	29 kişi 24 Bayan 5 Erkek	Eylül-Ekim 2015	Mesleki Gelişim Uzmanı	3 Uzman görüşü 5 kişi ile pilot uygulama
Metaforlar anketi	67	Haziran 2014	Çevrimiçi anket	2 Uzman görüşü 6 kişi ile pilot uygulama
Yıl sonu anketi	67	Haziran 2014	Çevrimiçi anket	2 Uzman görüşü 6 kişi ile pilot uygulama
E-postalar	Tüm katılımcılar	Şubat-Eylül 2014	Çevrimiçi resmi yazışma	-

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere ders gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme, metaforlar anketi ve yıl sonu anketi kullanılarak toplanmıştır. 70 katılımcının dersleri ders gözlem formu kullanılarak gözlemlenmiştir. Ders gözlemlerinin temel amacı katılımcıların öğretme etkililiğini artırmada yardımcı olmaktır. Ayrıca, AGM'de sunulan etkinliklerin katılımcıların mesleki etkinliğine katkısını da gözlemlemek araştırmacının amaçları arasında yer almıştır. AGM ile ilgili katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 29 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturulan küçük bir örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:108). İkinci uygulama döngüsü değerlendirilmesinde örnekleme işleminde görüşmeye dahil etmek için kullanılan ölçüt, katılımcıların genel iş deneyimi süresi ile hazırlık okulunda iş deneyimi süresini oluşturmuştur. Bir başka ifadeyle, görüşme üç farklı iş deneyimi süresine sahip olan katılımcılarla yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4 Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	
Bayan	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K 19, K 21, K23, K 24, K25, K26, K27, K28
Erkek	K11, K18, K20, K22, K 29
İş deneyimi	
0-1 yıl	K10, K12, K17, K 24
2-5 yıl	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K11, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K25, K 26
6 ve üzeri yıl	K4, K7, K15, K21, K22, K23, K27, K 28, K 29

3.4.4 Ders Gözlemi

Ders gözlemi eğitim alanında en sık kullanılan mesleki gelişim etkinliklerinden biridir. Modelin bu aşamasında “gelişimsel gözlem” diye adlandırılan ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlerin amacı katılımcılara önceden belirlenen amaca dayalı olarak gelişimsel dönütte bulunmak olduğu için gözlem yapılırken kullanılan veri toplama aracı derste kullanılan etkinlikleri takip etmek ve

kaydetmek için tasarlanmıştır. Gözlem sırasında veriler betimsel ve nesnel bir dille gözlem formuna not edilmiştir. Not alma gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:182). Söz konusu ders gözlemleri sırasında katılımcıların öğretimsel etkililiği gözlemlenmiştir.

3.4.5 Görüşme

İkinci uygulama döngüsünde kullanılan AGM ile ilgili katılımcıların görüşlerini belirleme amacıyla 29 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede sorulmak üzere 5 adet sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun araştırma sorularını yanıtlayabilecek sorulardan oluşup oluşmadığını belirleyebilmek amacıyla Eğitim Bilimleri alanında üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca 3 katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeye dahil olan katılımcılar ve uzmanların görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda AGB'nin koordinatörü olduğundan dolayı katılımcılar görüşme sırasında gerçek görüşlerini belirtmeme olasılığını önlemek amacıyla, görüşmeleri mesleki gelişim uzmanı gerçekleştirmiştir. Bu şekilde katılımcıların sorulara daha samimi ve gerçekçi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeden önce katılımcıya e-posta yoluyla davetiye gönderilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilmeyi planlanan katılımcıların tümü görüşmeye katılmayı kabul etmiştir. Görüşmeler bir ay boyunca devam etmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak bilgisayar aracılığıyla video kaydı yapılmıştır. Mesleki gelişim uzmanı video dosyası halindeki görüşme verilerini bilgisayar ortamına aktarmıştır. Veriler araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı tarafından ayrı ayrı olarak çözümlenmiştir. Etik kurallar gereğince, görüşmenin raporlaştırılmasında araştırmacı tarafından her katılımcı için belirlenen kod isimler kullanılmıştır.

3.4.6 Metaforlar Anketi Yoluyla Veri Toplama

Katılımcıların AGM ile ilgili algılarını derinlemesine inceleme amacıyla farklı bir yaklaşım olan metaforlar yoluyla veri toplama yaklaşımı kullanılmıştır. Metaforlar görüşme formunun güvenilirliğini test etme amacıyla 5 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya dahil edilen katılımcıların tümü metafor olgusunun diğer katılımcılar tarafından anlaşılmasının zor olabileceğini ve bu

durumun istenilen verileri toplama konusunda sorun oluşturabileceği konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı birkaç katılımcının daha fikrini sormuştur. Benzer görüşlere ulaşan araştırmacı, formda değişiklik yapılması gerektiğine karar vermiştir. Forma örnek metaforlar eklenmiş ve katılımcıların bu metaforlardan tercih yapmalarını istemiştir. Metaforlar yoluyla veri toplama yöntemini sınırlandıran bu değişikliği, “diğer” seçeneği dahil edilerek, azaltmak amaçlanmıştır. Katılımcılara “Hazırlık okulundaki mesleki gelişimi tanımlamak için hangi metaforu kullanırsınız? Lütfen bu metafor tercihinizi destekleyen bir örnek verebilir misiniz?” soruları yöneltilmiştir. Cevaplar ise 1.Hasta hoca hastanesi; 2. Kambur; 3. Sıçrama Tahtası; 4. Gizli Ajan; 5. Yardım Eli; 6. Patronluk yapan veli; 7. Merdiven; 8. Diğer, olarak sunulmuştur. Katılımcıların soruları yansız ve içten cevaplamaları amacıyla, metaforlar ölçme aracı “Google Docs” platformu aracılığıyla, yazılı olarak uygulanmıştır. Katılımcılara 2 defa hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Örneklemin tümüne ulaşılmaya çalışılsa da bu çalışmada 67 katılımcıdan veri toplanmıştır.

3.4.7 Anket

Anket tekniği sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan veri toplama tekniğidir. Bu teknik farklı türde hazırlanmış maddeler aracılığıyla varolan durumun betimlenmesi için yaygın olarak kullanılmaktadır (Odabaşı, 1998). Bu çalışmada anket tekniği hazırlanması çabuk ve kolay olduğu, büyük örnekleme ulaşılmasını kolaylaştırdığı ve istenen konuları dahil etme konusunda esneklik sağladığı için tercih edilmiştir. Anket araştırmacı ve mesleki gelişim uzmanı tarafından hazırlanmıştır. Anketi geliştirirken, Büyüköztürk’ün (2005) önerdiği anket geliştirme süreci, “problemi tanımlama”, “madde (soru) yazma”, “uzman görüşü alma” ve “ön uygulama yapma” olmak üzere dört aşama takip edilmiştir. Bir bölümden oluşan ankete AGM’nin bileşenleri olan geliştirici gözlem, akran gözlemi, mesleki gelişim planı ile ilgili, “Tamamen katılıyorum”, Katılıyorum”, Kararsızım”, Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde ölçeklendirilmiş sorulara yer verilmiştir. Anket olabildiğince kısa ve öz tutularak (Büyüköztürk, 2005:) katılımcılara 3 adet kapalı uçlu ve 1 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu soruda katılımcılardan AGM ile ilgili genel yorum yapmaları istenmiştir.

Anketin pilot uygulaması 6 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya dahil edilen katılımcıların önerilerine dayalı son düzenlemeleri yapılan anket “Google

docs” platformu üzerinden katılımcılara uygulanmıştır. Anketin amacı katılımcıların genel olarak AGM ve AGB ile görüşlerini edinmek olduğu için, katılımcılardan kişisel bilgiler talep edilmemiştir. Katılımcılara, anketin tamamen anonim olduğu teminatı verilmiştir. Bu şekilde katılımcılar içten ve samimi cevapları vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Anketin amacı detaylı olarak e-postada da anlatılmıştır. Katılımcılara 3 adet hatırlatma e-postası gönderilmiştir. 70 katılımcıdan 67’si anketi cevaplamıştır ve bu örneklemin % 96’sini oluşturmaktadır.

3.4.8 E-postalar

E-posta AGB ve katılımcılar arasında resmi yazılı iletişim aracı olarak kullanılmıştır. AGM 2013 yılında uygulanmaya konulmasından itibaren gönderilen ve alınan e-posta sayısı 1000’den fazla olduğu gözlemlenmiştir. İletişimin yazılı olarak gerçekleştiği e-postalar, tekrar dönüp inceleme ve anlık iletişimin kayıtlarını saklama olanağını sağladığı için, katılımcıların AGM’ye karşı tutumu gözlemlenme sürecinde önemli veri kaynağını oluşturmuştur.

3.4.9 Verilerin Analizi

AGM’nin ikinci uygulama döngüsünün değerlendirme aşamasında nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Yıl sonu anketi aracılığıyla toplanan veriler çalışmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Metaforlar anketi ve anketlerin aritmetik ortalaması hesaplandıktan sonra yüzdeleri bulunarak değerlendirilmiştir. Metaforlar anketinin nitel kısmını oluşturan veriler betimsel analiz, görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Gözlem formları ve e-postalar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Nitel veriler çözümlenirken tümevarım analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin içerik analizi sürecinde Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği üç adım takip edilmiştir. Bu adımlar:

1. Verilerin azaltılması: bu aşama süresince büyük miktarda veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesini kolaylaştırmak için araştırma sorusu ve amacı doğrultusunda veriler yeniden düzenlenerek, kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sorularıyla ilgisi olmayan veriler analiz dışı bırakılmıştır.

2. Veri sunumu: kodlar tablolar, şemalar, grafikler ve zihin haritaları şeklinde görselleştirilmiştir.

3. Sonuç çıkarımı ve veri teyidi: kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler ham verilerden alınan dolaysız alıntılarla desteklenerek çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

3.4.10 Güvenirlik ve Geçerlik

Bilimsel çalışmanın niteliği onun geçerli, güvenilir ve nesnel olması ile ölçülmektedir. Çalışmada bu kriterleri sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Elde edilen verilerin dış güvenirliliğini sağlamak için şu önlemler alınmıştır: Araştırmacı çalışmada kendi konumunu ve yaklaşımını ayrıntılı ve açık olarak ifade etmiştir, katılımcıları açık ve detaylı bir şekilde tanımlanmıştır, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, varsayımlar, veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Sonuçların tekrar edilebilirliği bu araştırma doğasına göre farklı anlam taşımaktadır ve dış güvenirliliğin ölçütü olan araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği bu çalışmada mümkün olmamasına karşın, yukarıda bahsedilen önlemler bu çalışmanın geçerli bir çalışma olması için atılan önemli adımlar olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:262).

Elde edilen verilerin iç güvenirliliğini sağlamak için alınan önlemler şunlardır: Veriler betimsel bir yaklaşımla yani doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek sunulmuştur, nitel verilerin toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamalarında başka araştırmacıların yardımına başvurulmuştur ve farklı araştırmacılar tarafından toplanan nitel veriler arasında mantıklı bir uyum sağlanmıştır. Bunun için veriler kodlandıktan sonra kodlamalar arasında karşılaştırma yapılmıştır. İkinci uygulama döngüsünden sonra yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler hem araştırmacı hem alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Kodlama yapıldıktan sonra kodlama anahtarlarının tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Aynı işlemler üçüncü uygulama döngüsü sonrası yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen ham verilere uygulanmıştır. Anketlerin açık uçlu sorularının çözümlenmesi sonucunda uzman ile araştırmacının kodlamalarında tam görüş birliği saptanmıştır.

Nitel araştırmada, araştırmacının ve katılımcıların açıklamalarının doğru, güvenilir ve inandırıcı olup olmadığını belirlemek için güvenirlikten çok geçerliğe odaklanılır (Lincoln ve Guba, 1985; Akt: Cresswell ve Clark, 2014:225). Çalışmanın iç geçerliği ya da nitel çalışmalar için kullanılan bir ifade “inandırıcılığı” sağlamak

amacıyla Şu önlemler alınmıştır: Veri çeŐitlenmesi kullanılmıştır, yani veriler farklı yöntemlerle, farklı katılımcılardan, farklı araştırmacılar tarafından ve farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Örneğin, gözlem sırasında elde edilen bulgular görüşme yoluyla teyit edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda bu kurumda çalıştığı ve mesleki gelişimi gerçekteŐirme konusunda görevlendirildiği için alanda uzun süreli etkileşimde bulunabilme fırsatından yararlanmıştır, veriler derinlik odaklı toplanmıştır. Bir başka ifadeyle, veriler uzun süre boyunca derinlemesine toplanmıştır ve araştırmacı elde ettiği verileri sürekli olarak karşılaştırmıştır ve gerekli görülen zamanlarda ek veri toplamıştır. Çalışmanın iç geçerliğini artırma amacıyla alınan bir başka önlem de çalışmanın tüm süreçlerinde, gerek model tasarlanırken ve geliştirilirken, gerekse veri toplama araçlarını geliştirilirken uzman görüşüne başvurmak olmuştur. İç geçerliğini artıran bir diğer önlem de katılımcı teyidine baŐvurmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Modelin uygulama döngüsü sona erene kadar ve sonlandırıldığından sonra toplanan veriler analiz edilerek, raporlar halinde e-posta yoluyla katılımcılarla paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra uygulama döngüsünden sonra toplanan verilere ve literatür taramasına dayalı olarak gözden geçirilmiş model uygulanmadan önce katılımcılara sunulmuş ve onların görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın doğrudan genellenebilir sonuçlar vermemesi tüm nitel çalışmalara özgü bir durumdur. Nicel araŐtırmalarda bu genelleme doğrudan yapılabilirken, nitel araştırmada genelleme dolaylı yoldan yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 258). Araştırmanın dış geçerliğini ya da genellenebilirliğini artırmak amacıyla alınan önlemler Şu Şekildedir: Araştırmanın yapıldığı ortam, örneklem ve süreçler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır, böylece benzer Şartlara sahip olabilecek eğitim kurumları bu durumları göz önünde bulundurarak kendi Şartlarına uyarlayabilme olanağı sunulmuştur. Araştırmanın en önemli sonucu olan, nihai tasarım ilkeleri ve AGM farklı eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için hazır hale getirilmiştir. TTA yaklaşımını kullanarak gerçekteŐtirilen bu çalışmanın sonucunda ortaya konulan tasarım ilkeleri de bu çalışmanın dış geçerliğini ya da diğer bir deyişle nitel çalışmalar için kullanılması önerilen ifade “genellenebilirliği” artırmaktadır. Yukarıda ele alınan tüm önlemler aynı zamanda çalışmanın nesnelliğinin sağlanması, yani araştırmacının varsayımları, algıları, önyargıları ve yönelimlerinden arındırılması ve bu Şekilde araştırmanın bilimsel değerinin artırmasına yönelik de alınmıştır.

3.4.11 Modelin Tekrar Gözden Geçirilmesi

2014-2015 eğitim öğretim yılının sonbahar döneminde modelin ikinci döngüsü ile ilgili veri toplanması sona erdirilmiştir. Analiz edilen veriler ve alanyazından elde edilen bulgulara dayalı olarak model derinlemesine incelenmiştir. Modelde tespit edilen eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır. Etkili olmayan öğeler modelden çıkarılmıştır. Modele daha önce dahil edilmeyen süreçler örneğin, değerlendirme evresi eklenmiştir. Modeli gözden geçirme ve iyileştirme süreci 3 ay boyunca devam etmiştir. Elde edilen model bir önceki modele göre daha fazla değiştirilmiştir. Gözden geçirilmiş model tecrübeli katılımcılara, hazırlık okulu yönetimine ve yurt dışından gelen uzmana tanıtılmıştır. Yukarıda bahsedilen şahısların görüşleri alındıktan sonra modelin gözden geçirilmiş versiyonu hazır hale getirilmiştir. Yenilenen model araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

3.5 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü

AGM'nin gözden geçirilmiş ve iyileştirilmiş versiyonu 2014 yılının Aralık ayında katılımcılara sunulmuştur. Modelin katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılması ve benimsenmesini sağlamak için özel önlemler alınmıştır. Gözden geçirilmiş ve yenilenmiş model katılımcılara AGB tarafından düzenlenmiş toplantı sırasında tanıtılmıştır. Toplantı planlanırken katılımcıların sayısının çokluğu sebebiyle katılımcılar 3 gruba ayrılmıştır. Gruplar oluşturulurken bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur, yani grupların homojenliğini sağlamak için benzer altyapılara sahip olan katılımcılar aynı gruplara yerleştirilmiştir. Buna göre, birinci grupta Türkçe konuşmayan katılımcılara, ikinci grupta Hazırlık okulunda en az bir yıl çalışmış olan katılımcılara ve üçüncü grupta hazırlık okulunda yeni işe başlayan katılımcılara yer verilmiştir. Toplantıların amacı ve diğer bilgiler e-posta yoluyla katılımcılara bildirilmiştir. Araştırmacı tarafından, yenilenen AGM'nin tanıtıldığı toplantılar, ortalama bir saat sürmüştür. Toplantılarda AGM'de yapılan değişiklikler ve sebepleri ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, tüm katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanmış akademik gelişim portfolyosu dağıtılmıştır. Tüm toplantılar yapıldıktan sonra, modeli ayrıntılı olarak tanıtan ve tüm süreçleriyle ilgili hazırlanan yönergeleri içeren e-posta tüm katılımcılara gönderilmiştir. Bu uygulamaların tamamı, modeli aktarırken yaşanabilecek iletişim aksaklıklarını önleme amacıyla yapılmıştır.

Toplantılara katılmayan 5 katılımcıya AGM ayrıca birebir toplantı yapılarak tanıtılmıştır.

3.5.1 Katılımcılar

Modelin uygulandığı hazırlık okulunun okutman kadrosunda % 20 oranında değişiklik olmuştur. Yani yirmiye yakın okutman işten ayrılmış, yerine 20 okutman işe alınmıştır. Yeni işe başlayan okutmanlar modeli uygulayan katılımcılar grubuna dahil edilmiştir. Model uygulamasının üçüncü döngüsüne dahil edilen katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.5 'de sunulmuştur.

Tablo 3.5 Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	26	% 37
Bayan	44	% 63
Kıdem		
0-1 yıl	11	% 16
2-5 yıl	46	% 66
6 ve üzeri	13	% 18
Kurum kıdemi		
1 yıl	18	% 26
2-3 yıl	30	% 43
4 ve üzeri	22	% 31
Toplam	70	% 100

3.5.2 Uygulama Süreci

AGM'inin üçüncü döngüsü 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 4 ay boyunca uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacı, mesleki gelişim uzmanı ve akademik işlerden sorumlu müdür yardımcısı takip etmiştir. Bu aşamada araştırmacı uygulamanın doğasının gerektirdiği bazı durumlarda aktif katılımcı, bazı durumlarda ise pasif gözlemci rollerini üstlenmiştir. Uygulama bahar döneminin sona ermesiyle sonlandırılmıştır.

3.5.3 Verilerin Toplanması

AGM'nin üçüncü uygulama döngüsünün değerlendirme aşamasında hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Modelin nihai uygulama döngüsü olması sebebiyle en kapsamlı ve derin veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler anket yoluyla, nitel veriler ise odak grup görüşmeleri, gelişimsel gözlemler, araştırmacının saha notları, resmi doküman ve yazışmaların incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Veriler toplanırken kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6 Üçüncü Aşamada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler

Veri Toplama Aracı	Katılımcı Sayısı	Uygulama zamanı	Veri toplama araçları	Geçerlik ve güvenilirlik çalışması
Ders gözlem Formu	40 katılımcı	Şubat- Mayıs 2015	Araştırmacı Mesleki Gelişim Uzmanı Akademik işlerden sorumlu müdür yardımcısı	Alanyazın ve inceleme uzman görüşü
Odak grup görüşmeleri	1.Grup 6 katılımcı 2. Grup 8 katılımcı	Mayıs 2015	Mesleki Gelişim Uzmanı Araştırmacı	3 Uzman görüşü
Yıl sonu anketi	47 katılımcı	Mayıs 2015	Çevrimiçi anket	4 Uzman görüşü 7 kişi ile pilot uygulama
E-postalar	Tüm katılımcılar	Şubat-Mayıs 2015	Çevrimiçi resmi yazışma	-

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere bu aşamada veri toplama yöntemi ile 2.aşamada veri toplama yöntemi arasında büyük ölçüde benzerlik vardır. Veri toplama araçlarının geliştirme süreçleri bir önceki aşama ile aynı olduğu sebebiyle, tekrarı önlemek için bu aşamada ayrıntılı irdelenmeyecektir. Bu aşamada kullanılan veri toplama araçları eklerde sunulmuştur.

3.5.4 Odak Grup Görüşmesi

İkinci uygulama döngüsünden farklı olarak bu döngüde odak grup görüşmeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Odak grup araştırmanın problem durumu olan

konu hakkında kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüş belirtmeleri ve tartışmaları amacıyla araştırmacılar tarafından seçilerek biraraya getirilen bir grup insandır (Powell ve Single, 1996:499). Bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak odak grup görüşmesinin temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:152). Odak grup görüşmesine dahil edilen bireylerin görüşmede tartışılacak konu hakkında ortak bir deneyime sahip olması esasına dayalı olması, çalışmanın bu aşamasında bu veri toplama tekniğinin tercih edilmesine sebep olmuştur. Morgan'a (1997) göre görüşmenin odak grup görüşmesinden temel farkı, odak grup görüşmesi araştırmaya konu olan problem hakkında grup içinde ortaya çıkan etkileşimdir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmelerde ise katılımcılara sorular yöneltilir ve cevapları alınır. Odak grup görüşmesi sırasında karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır (Çokluk, vd., 2011:88). Araştırmada AGM'yi bir süre uygulayan katılımcıların bu model ile ilgili görüşleri ortak bir platformda tartışarak, diğer katılımcıların dile getirdikleri tepki ve yanıtlarını duymaları ve görüşlerine eklemeler yapmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Alanyazın odak grup görüşmesine en az 6 en fazla 15 bireyin katılabileceğini ileri sürmektedir (Çokluk vd., 2011:102). Bu çalışmada birinci grup 6, ikinci grup da 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu sayının grup üyeleri arasında etkileşimi sağlayabilecek ve araştırmacının kontrol edebileceği yeterlilikte olduğu düşünülmüştür. Çalışmada toplam 2 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitelikli veri toplayabilmek için ılımlı ve tehditkar olmayan ortam oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca görüşmeye katılanların ortak özellikler taşımaları, hiyerarşik olarak aynı düzeyde olmaları gerekmektedir. Bu sebeple, gruplar oluşturulurken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler, katılımcıların AGM'yi uygulama ve iş deneyimi sürelerinin benzer olmasıdır. İlk gruba yeni göreve başlamış ve Hazırlık okulunda ilk yıl görev yapan katılımcılar dahil edilmiştir. Diğer gruba ise iş deneyimi en az 3 yıl olan Hazırlık okulunda en az 2 yıl çalışmış olan katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 Birinci Odak Görüşmesindeki Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	
Bayan	K3, K4, K5, K6
Erkek	K1, K2
İş deneyimi	
0-1 yıl	K1, K4, K5, K6
2-5 yıl	K3
6 ve üzeri yıl	K2

Tablo 3.8 İkinci Odak Görüşmesindeki Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	
Bayan	K1, K5, K6, K7
Erkek	K2, K3, K4, K8
İş deneyimi	
0-1 yıl	
2-5 yıl	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8
6 ve üzeri yıl	K5

Odak grup görüşme formuna araştırmannın problem cümlesi olan “İşlevsel AGM ne tür etkinlikler içermelidir?” sorusu göz önünde bulundurulmuştur. Sorular hazırlandıktan sonra eğitim yönetimi alanından 3 uzmana gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen form hazır hale getirilmiştir. Tüm katılımcılar için uygun görüşme saati belirlendikten sonra, görüşmenin gerçekleştirileceği hazırlık okulunun toplantı odası hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler sesli kayıt cihazları yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Tüm katılımcılardan sesli kayıt alabilmek için izin istenmiştir. Görüşmeyi araştırmacı yönetmiştir, mesleki gelişim uzmanı ise yardımcı moderatör rolünü üstlenmiştir. Odak grup görüşmesinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5.5 Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler iki aşamalı kodlama işlemi kullanarak çözümlenmiştir. Birinci aşamada değerlendirici kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. Değerlendirici kodlama sürecinde veriler olumlu, olumsuz ve öneriler

şeklinde gruplara ayrılmıştır (Saldana, 2012). İkinci aşamada ise üç gruba ayrılan bu veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.5.6 Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'nin Tekrar Gözden Geçirilmesi

Modelin 3.uygulama döngüsü sona erdikten sonra, toplanan veriler analiz yapılmıştır. Veri analizi sonuçları doğrultusunda araştırmacı modelin temelinde yatan ilkeleri gözden geçirmiştir ve nihai tasarım ilkeleri oluşturmuştur. Bu ilkeler ışığında nihai AGM oluşturulmuştur. Nihai AGM'ye bulgular bölümünde yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde 2. ve 3. uygulama döngüsünde tasarlanan AGM'nin kapsamı çerçevesinde akademik gelişim etkinlikleri ve modelin uygulama süreci ele alınacaktır. Buna bağlı olarak, AGM'nin uygulama süreci sırasında ve sonunda toplanan nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda tartışılacaktır. Elde edilen bulgular ışığında modelin gözden geçirilme ve yeniden tasarlanma süreci ve tasarım ilkeleri de bu bölümde sunulacaktır.

4.1 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsü

Çalışmada benimsenen TTA'nın tüm uygulama aşamalarının bütüncül resmini sunma amacıyla "İlk Aşama" ve birinci uygulama döngüsüne ana hatlarıyla değinilmiştir. Çalışma yapılan kurumda AGB kurulmasıyla beraber akademik gelişim etkinlikleri tek merkezde yönetilmeye başlanmıştır. Yapılandırılmış akademik gelişim sürecini başlatmadan önce AGB uzmanları tarafından var olan durum araştırılmıştır. Bu süreç kapsamında katılımcıların akademik gelişim algıları ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi anketi uygulanmıştır. Anketi 57 katılımcı cevaplamıştır. Anketin analizi sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

1. Tüm katılımcılar akademik gelişimin bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler.
2. Katılımcılar akademik gelişim etkinlikleri seçiminde daha aktif rol oynamak istemektedirler.
3. Katılımcılara göre akademik gelişim etkinlikleri arasında en çok başvurulan etkinlikler, çalıştaylar ve ders gözlemleridir.

4. Ankette sunulan etkinliklerden, katılımcılar tarafından tercih edilen etkinlikler sırasıyla şöyledir: özdenetim, akran gözlemi, katılımcılar tarafından hazırlanarak sunulan çalıştaylar, eylem araştırması, ders gözlemleri, akran koçluğudur.

Literatür taraması ve ihtiyaç analizi sonucu elde edilen bulgulara dayanarak ilk prototip model tasarlanmıştır. Modelin tasarımında kullanılan tasarım ilkeleri şöyledir:

- *Özerklik* – katılımcılar kendi ihtiyaçlarına dayalı olarak uygun gördükleri akademik gelişim etkinliğini tercih etme özgürlüğüne sahiptir.
- *Sürece dayalı gelişim* - gelişim bir süreçtir ve bir-defalık etkinlikler ile daha uzun süren etkinliklerin birleşiminden oluşmaktadır.
- *İşbirliği* - akademik gelişim sürecinde katılımcılar istedikleri halde diğer katılımcılarla işbirliği yapabilmekteledir.

AGM'yi oluşturan öğeler, bir başka ifadeyle boyutlar, AGB, katılımcılar, akademik gelişim etkinlikleri ve uygulama sürecidir. Akademik gelişimin amacı AGB'nin misyon ifadesinde belirtilmiştir. AGB misyonunu şu şekilde ifade etmiştir

“Bizim misyonumuz kurumumuzda çalışan paydaşlarımızın hayat-boyu öğrenme süreci için zemin hazırlamak ve bu süreci kolaylaştırarak takip etmektir. Akademik gelişimin nihai amacı öğreticilerin öğretimsel performansının etkililiğini artırma aracılığıyla, öğrencilerin öğrenme sürecinin niteliğini artırmaktır.”

AGB'nin misyon ifadesinde akademik gelişimin temel amacı öğretimsel etkililiği artırmak olduğu, akademik gelişimin bir süreç içinde gerçekleştirildiği ve AGB'nin destekleyici bir rol üstlendiği vurgulanmıştır.

4.1.1 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde AGB'nin Rölü

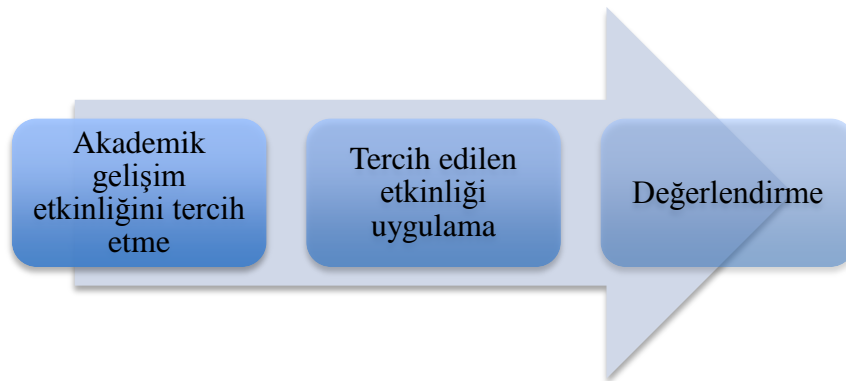
AGB uzmanları ilk tasarlanan prototip modelin uygulama sürecinde aktif rol üstlenmiştir. Model bir dönem boyunca uygulanmıştır. Akademik gelişim uzmanları tarafından dönemin başında katılımcılara e-posta aracılığıyla akademik gelişim sürecinin başladığı ve katılımcıların sunulan etkinliklerden uygun gördükleri bir etkinliği seçmeleri gerektiği bildirilmiştir. AGB uzmanları katılımcıların tercihlerini takip etmek, ders gözlemleri yapmak, katılımcılar tarafından hazırlanarak sunulan çalıştayların organize edilmesinde yardımcı olmak gibi görevleri üstlenmiştir.

4.1.2 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü

Katılımcılar sunulan akademik gelişim etkinliklerden birini tercih etmek, tercihlerini belirtilen tarih içerisinde AGB'ye bildirmek ve uygulamanın sonunda akademik gelişim etkinliklerinin sonuçlarını raporlaştırarak AGB'ye teslim etmekten sorumlu tutulmuşlardır.

4.1.3 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci

Akademik gelişimi gerçekleştirme süreci 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar dönemi boyunca devam etmiştir. Katılımcılar dönemin başında akademik gelişim etkinliklerden birini tercih ederek, tercihlerini AGB'ye e-posta yoluyla bildirmişlerdir. İlk tasarıma göre, akademik gelişim etkinliklerinden birini gerçekleştirmek zorunlu ancak sunulan etkinliklerin içinden seçim yapmak isteğe bağlı olmuştur. Dönemin sonunda katılımcılar gerçekleştirdikleri etkinlik ile ilgili AGB tarafından temin edilen formlar doldurularak AGB'ye teslim etmişlerdir. Şekil 4.1'de ilk tasarlanan prototip modelin uygulama süreci sunulmuştur.



Şekil 4.1 Prototip AGM'yi Uygulama Süreci

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere, ilk tasarlanan modelin uygulama süreci doğrusal ilerleme basamaklarını takip etmiştir. AGM kapsamında sunulan etkinlikler eylem araştırması, akran koçluğu, akran gözlemi, özdenetim ve katılımcılar tarafından hazırlanarak sunulan çalıştaylardır. İşbirliğine dayalı olan akran koçluğu ve akran gözlemi etkinliklerini tercih eden katılımcılar birlikte çalışacakları meslektaşları kendileri seçmişlerdir.

4.1.4 AGM'nin Birinci Uygulama Döngüsünün Değerlendirilmesi

Araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı modeli uygulama süreci boyunca katılımcıların AGM'ye karşı tutumunu, uygulamada karşılaşılan sorunları, katılımcılar ve AGB arasında gerçekleşen yazışmaları gözlemleyerek kayıt altına almışlardır. Toplanan verilere dayalı olarak yıl sonunda yapılan nihai değerlendirme sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- AGB'nin varlığı ve misyonu katılımcılar tarafından orta düzeyde benimsenmiştir.
- Akademik gelişimin bir süreç olduğu olgusu kısmen benimsenmiştir.
- Özellikle kurumda yeni göreve başlayan katılımcıların akran koçluğu ve akran gözlemi gibi etkinlikleri gerçekleştirmek için, birlikte çalışabilecek meslektaş bulma konusunda sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda özdenetim veya eylem araştırması gibi bireysel olarak gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri tercih etmek zorunda kalmıştır. Mesleklerinde ilk yıl çalışan katılımcıların, söz konusu etkinlikler ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Göreve yeni başlayan katılımcılar için farklı etkinliklere ihtiyaç duyulduğu ve katılımcıların daha yoğun desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.
- Modelde amaç belirleme aşaması eksik olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara dayanarak model yeniden gözden geçirilerek ikinci döngüde uygulanmak üzere hazırlıklar başlamıştır. İkinci tasarı bir dönem boyunca hazırlanarak, katılımcılara sunulmuştur.

4.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsüne İlişkin Bulgular

Bu kısımda başta AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde tasarlanan modele değinilecektir ardından AGM'yi uygulama sırasında ve uygulamanın sonunda elde edilen bulgular verilecektir.

4.2.1 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarım

İkinci uygulama döngüsünde katılımcılara sunulan AGM'de bir takım değişiklikler yapılmıştır. Tasarım ilkelerinden “Özerklik” ilkesi yerine “Farklılaştırılmış denetim” ilkesi benimsenmiştir. AGM'nin ikinci uygulama döngüsüne rehberlik eden tasarım ilkeleri şu şekildedir:

- *Akademik kariyer kademesine göre üreticilerin ihtiyaçları farklıdır:* Bu ilkeye göre katılımcılar  gruba ayrılmıştır. Birinci grupta hazırlık okulunda göreve yeni başlayan katılımcılar, bu katılımcılar arasında ğreticilik mesleğinde ilk yılında olan ve daha tecrübeli katılımcılar yer almıştır. İkinci grupta iki ve beş yıl arasında iş tecrübesine sahip olan katılımcılara yer verilmiştir. nc grubu ise altı yıl ve üstü ğreticilik yapan katılımcılar oluşturmuştur.
- *Sürece dayalı gelişim:* Akademik gelişim bir süreçtir ve bir-defalık etkinlikler ile daha uzun süren etkinliklerin birleşiminden oluşmaktadır.
- *İşbirliği:* Akademik gelişim sürecinde katılımcılar diğer katılımcılarla işbirliği yapmaktadırlar.

4.2.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde AGB'nin Rolü

AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde AGB'nin üstlendiği görevler arasında süreci yönetmek, önemli tarihleri hatırlatmak, gelişimsel gözlemleri gerçekleştirmek, akran koçluğu ve mentorlük sürecinde işbirliği yapacak olan katılımcıları eşleştirmek gibi görevler yer almıştır. AGB'nin misyon ifadesinde değişiklik yapılmıştır. Yenilenmiş ifade şu şekildedir:

“AGB kurumumuzda yapılandırılmış akademik gelişim etkinliklerini n ayak olmak, akademik gelişim sürecine destek vermek ve takip etmek için kurulmuştur”(AGB Yönergesi, 2014).

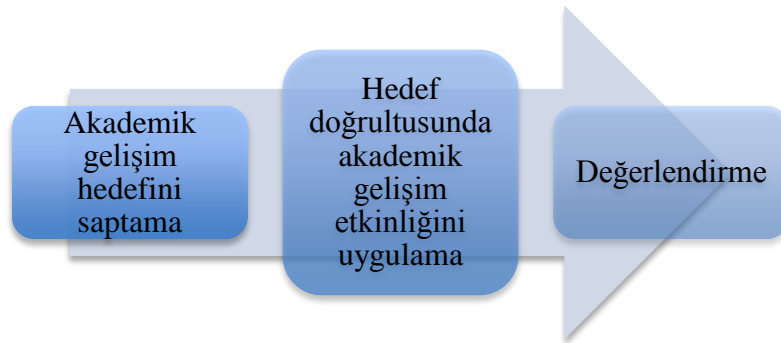
Gözden geirilmif misyon ifadesinde akademik gelişimin yapılandırılmış ve resmi bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, misyon ifadesinde hayat-boyu öğrenme ifadesi çıkarılmış ve cümle daha kısa hale getirilmifdir.

4.2.3 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü

AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde katılımcılar buldukları grupta sunulan etkinlikleri gerçekleştirmekten sorumlu tutulmuşlardır. Ayrıca akademik takviminde belirtilen tarihlerde istenilen belgeleri e-posta yoluyla veya elden AGB'ine teslim etmek de katılımcıların görevleri arasında yer almıştır.

4.2.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci

AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde AGM'nin prototip versiyonunda eksik olan planlama süreci ve eğitim öğretim yılının başında bir hafta süren eğitim programı dahil edilmiştir. Katılımcılar buldukları gruba göre akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Buna göre birinci grupta bulunan katılımcılara bir dönem süren oryantasyon programı dahilinde akademik gelişim hedefi saptama, mentörlük, gelişimsel gözlem ve çalıştaylara katılım gibi akademik gelişim etkinlikleri sunulmuştur. İkinci gruba ise akademik gelişim süreci kapsamında hedefi saptama, akran koçluğu, gelişimsel gözlem gibi akademik gelişim etkinlikleri sunulmuştur. Üçüncü grupta bulunan katılımcılar ise akademik gelişim hedefi saptama ve mentörlük etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Söz konusu etkinlikleri gerçekleştirmek zorunlu olup, son iki grupta bulunan katılımcılar için istedikleri takdirde eylem araştırması etkinliği gerçekleştirme imkanı sunulmuştur. AGM modelini ayrıntılarıyla tanımlayan AGB tarafından hazırlanan yönerge EK'te verilmiştir. Modelin uygulama basamakları Şekil 4.2 'de verilmiştir.



Şekil 4.2 İkinci Döngüde Tasarlanan AGM'nin Uygulama Süreci

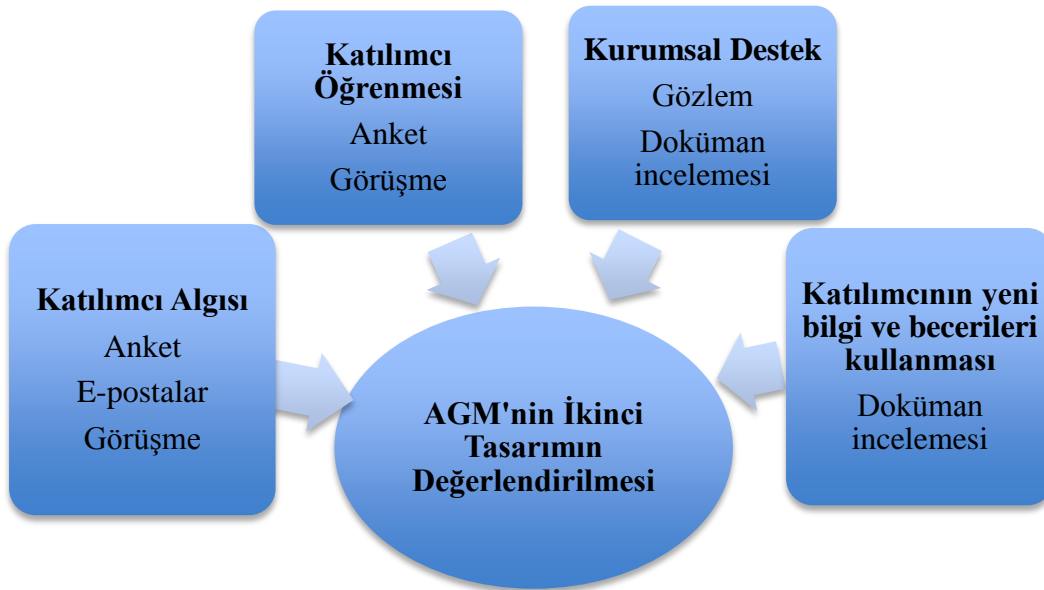
AGM'nin ikinci tasarımı birinci tasarım ile hem benzer hem farklı öğeleri mevcuttur. İlk tasarımdan farklı olarak, katılımcılara akademik gelişim etkinliklerden tercih yapma özgürlüğü verilmemiştir. Katılımcılardan buldukları gruba göre etkinlikleri gerçekleştirme beklenmiştir. Ayrıca, bu tasarıma rehberlik eden en önemli ilkelerden biri işbirliği ilkesi olmuştur. Tüm katılımcılar buldukları gruplara göre akran koçluğu veya mentörlük ilkeleri göz önünde bulundurularak eşleştirilmiştir. İşbirliği sürecini kolaylaştırmak için katılımcılar birlikte çalışacakları meslektaşlarıyla aynı çalışma ofisine yerleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılara aynı sınıflar ve benzer dersler verilmiştir. İlk tasarıma benzer olarak ise ikinci tasarımda akademik

gelişim etkinliklerini uygulama süreci doğrusal olmuştur ve değerlendirme aşamasının bitimiyle süreç tamamlanmıştır.

4.2.5 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'nin Değerlendirilmesi

İkinci uygulama döngüsünde kullanılan AGM veya diğer deyişle ikinci tasarım, gerek uygulama süreci boyunca gerekse sürecin sonunda araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme süreci boyunca nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Verileri toplama yöntemleri seçiminde araştırmacının amacı doğrultusunda ikinci tasarım ile ilgili daha kapsamlı ve çok yönlü değerlendirmeyi elde etmek amacı gözetilmiştir. Bir başka deyişle, kullanılan her veri toplama yöntemi çalışmanın bir boyutu ile ilgili veri sağlama kriteri göz önünde bulundurulmuştur.

Buna göre tüm katılımcıları etkileyen akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili katılımcı görüşleri iki adet çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır. Mentorlük gibi bazı katılımcıların gerçekleştirdiği etkinlikler ile ilgili katılımcı görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu çalışmada tasarlanan akademik gelişim modelinin etkililiğinin değerlendirilmesinde, Guskey (2000) tarafından önerilen mesleki gelişimi değerlendirme matrisinden yararlanılarak akademik gelişimi değerlendirme boyutları geliştirilmiştir.



Şekil 4.3 AGM'nin Değerlendirilmesinin Boyutları

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere akademik gelişimin etkililiğini değerlendirilmesinde dört boyutta veri toplanmıştır. Çalışmada toplanan veriler bu boyutların başlıkları altında sunulacaktır. AGM'nin etkililiğini değerlendirmeye yönelik kullanılan bu boyutlar çalışmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü problemine cevap aramak için elverişli olduğu düşünülmektedir.

4.2.6 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Algısı Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların algıları akademik gelişimi etkileyen önemli unsurlardan biridir. İkinci tasarımın değerlendirilmesinde katılımcıların akademik gelişim ile ilgili algıları anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, AGB ile katılımcılar arasında resmi iletişim kanalı olan e-postalar da incelenmiştir. Bu bölümün devamında katılımcıların algısı boyutunda elde edilen bulgular irdelenmiştir..

4.2.6.1 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Metaforlar Anketine İlişkin Bulgular

Katılımcıların kurumda uygulanan akademik gelişim ile ilgili genel algılarını ortaya koyma amacıyla katılımcılardan metaforlar yoluyla görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Katılımcılar metaforlar anketinde sunulan bir metaforu tercih etmeleri ve tercihlerinin nedenini açık uçlu soruya cevap vererek belirtmeleri istenmiştir. Söz konusu veri toplama aracı yardımıyla elde edilen bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların Akademik Gelişim ile Algıları İle İlgili Bulgular

Metafor	Frekans	Yüzde
1 Yardım Eli	31	% 46
2 Kambur	10	% 15
3 Diğer	8	% 12
4 Hasta Hoca Kliniği	6	% 9
5 Merdiven	6	% 9
6 Gizli Ajan	5	% 7
7 Dayatmacı Veli	1	% 2
8 Sıçrama Tahtası	0	% 0

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere dört metafor olumsuz anlam taşıırken üç metafor da olumlu anlam taşımaktadır. “Yardım eli”, “sıçrama tahtası” ve “merdiven” AGB’nin asıl misyonunu ifade eden olumlu diye nitelendirilebilecek metaforları ifade etmiştir. “Hasta hoca kliniği”, “kambur”, “gizli ajan” ve “dayatmacı veli” metaforları da olumsuz anlam taşıyan metaforlardır. Bu metaforların ankete dahil edilmesinin sebebi, akademik gelişimin ile ilgili sahip oldukları algılarını yansıtmalarıdır. Bir başka deyişle, AGB’nin yönetim için bilgi toplayan birim yani “gizli ajan”, gereksiz işi yükü getiren yani “kambur” veya başarısız öğretici tedavi eden yani “hasta hoca kliniği” bir birim olarak algılanıp algılanmadığını saptamaktır.

Katılımcıların % 55’i olumlu metaforları tercih ederken % 32’si olumsuz metaforları seçmiştir. “Diğer” yanıtını işaretleyen ve farklı metafor kullanan katılımcıların cevapları dağıtıldığı zaman, yanıtların % 58’i olumlu, % 42’si de olumsuz anlam içeren metaforları seçmiştir. Ankette katılımcılardan tercihlerini açıklayan örnek vermeleri istenmiştir. AGB’nin misyonu “yardım eli” olarak ifade eden katılımcılardan bunun sebebini şöyle açıklamıştır: “*Yardım eli, çünkü bana verdikleri dönütleri etkili buldum*”. Diğer katılımcı “*Yardım eli çünkü ne zaman ihtiyacım olursa profesyonel bir şekilde yardım ettiler. Onlar ellerinden geleninin en iyisini yaptılar*”. Bunun yanı sıra katılımcıların bu konuda verdikleri örnekler aşağıdaki gibidir:

“Yardım eli, çünkü öğretmenliğimi geliştirmemde yardımcı oldular.”

“ben onlara müteşekkirim. İhtiyacım olduğu zaman gerekli desteği sağladılar ve her zaman kendimi rahat hissettim.”

“AGB her zaman teşvik edici ve pratik tavsiyeleriyle yardım için hazırdır ... Ayrıca AGB kurumumuzun öğrencilerimizin öğrenme kalitesini artırma amacıyla, genel eğitim kalitesini artırmak için çalışmaktalar”. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, görüşlerin akademik gelişim uzmanları ile iletişimlerin yansıttıklarını görülmektedir. Bu durum da AGB’nin katılımcılar tarafından danışmanlık hizmetleri veren bir birim olarak nitelendirildiği söylenebilir. AGB’nin görevlerinden biri günlük bazda katılımcıların eğitsel sorunları çözmek ve destek vermek olduğu düşünüldüğünde, AGB’nin bu görevi yerine getirdiğini katılımcıların % 46 tarafından fark edilmesi olumlu gelişme olarak nitelendirilebilir.

Akademik gelişimin etkinliklerden oluşan bir süreç olarak nitelendiren katılımcıların görüşlerini “merdiven” ve “kambur” metaforlarını tercih ederek

bildirmişlerdir. “Merdiven” metaforunu tercih eden katılımcılardan biri “... (akademik gelişim) *zayıf olduğum alanlar hakkında öğrenmeme destek oldu, ve öğrencilerim için daha iyi öğretici olabilmem için, öğretmenliğimi geliştirerek bir sonraki basamağa tırmanmama yardımcı oldu*” diye ifade etmiştir. “Sıçrama tahtası” metaforu ise katılımcılar tarafından tercih edilmemiştir.

Katılımcılardan biri, “Kambur” metaforunu kullanmasının sebebini şöyle açıklamıştır: “...*normal programımız bizi zaten meşgul ederken bize görevler veriliyor*”. Bir diğer katılımcı da “*Kambur, çünkü yardıma ihtiyacım olduğu zaman gidip onlara (AGB’ye) sorabilirim. Ben sadece zorunda olduğumuz için meslektaşlarımı gözlemlemeyi yada onların gelip beni gözlemlemesini istemiyorum*” olarak görüş belirtmiştir. “Hasta hoca kliniği” metaforunu tercih eden katılımcılar, tercih etme nedenlerini belirtmemiştir.

Seçeneklerde sunulan metaforlardan farklı metaforu kullanmaya tercih eden katılımcılardan biri “işbirliği” ifadesini kullanırken sebebini şöyle açıklamıştır: “*Meslektaşlarımız ile işbirliği yaparken, onları biraz daha iyi tanıma fırsatı bulduk. Birbirimizin derslerine girerken adil olarak dönüt vermeyi öğrendik. Profesyonel düzeyde eşitlik hissi vardı.*” Diğer katılımcı “Vazgeçilmez der” metaforunu kullanmıştır. Katılımcı bunun sebebini “*zamanımızı alan projeler yapsak ta (bu projeler) sonuçta bize yardımcı oluyor*” olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların % 7’si akademik gelişimin misyonun “gizli ajan” olmak olduğu görüşünü belirtmiştir. Bu durum akademik gelişim etkinliklerinden biri olan gelişimsel gözlemin, klinik denetim ile karıştırılmasından da kaynaklanabilir. Gelişimsel gözlemim temel amacı gözlemlenen öğreticiye gözlemlenen ders ile ilgili yansıtıcı düşünme fırsatı sağlayarak, güçlü yanları ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktır. Bu gözlemler sonucunda değerlendirme söz konusu değildir. Ayrıca gözlem sonuçları üçüncü şahıslarla paylaşılmamaktadır. Gelişimsel gözlem sonuçları, akademik gelişim uzmanı ve gözlemlenen katılımcı arasında gizli kalması olgusu, çalışma yapılan kurum için yeni bir uygulamadır. Bu uygulamadan önce gözlem denetim amacıyla yapıldığından dolayı, sonuçları yönetim ile paylaşılmıştır. Gelişimsel gözlemlerin tutarlı olarak devam edeceğini anlamak için, katılımcıların daha uzun süre AGM kapsamında akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmeleri gerekebilir.

Bu bulgulara göre akademik gelişimin, öğreticilerin öğretimsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşan destekleyici bir süreç olduğu olgusunun

katılımcılar tarafından orta düzeyde kabul edildiği söylenebilir. Akademik gelişim çalışma yapılan kurumda yeni bir olgu olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu AGM'nin katılımcılar tarafından anlaşılması ve benimsenmesi için daha fazla zaman gerektirdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, AGB çalışanları kurumda bulunma sebebini yalnızca yardım etmek olduğunu açık olarak ifade etmelerine karşın katılımcıların % 42'sinin akademik gelişimi olumsuz olarak algıladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu durum akademik gelişimin kurumda başarısını etkileyebilir. Bu nedenle hem akademik gelişim hem de AGB'nin katılımcılar tarafından olumlu algılanması ve akademik gelişimin tüm paydaşlar tarafından yaygın olarak kabul edilmesi için ek önlemler alınması gerekmektedir. AGM'nin üçüncü uygulama döngüsünde kullanılan tasarımda akademik gelişimin benimsenmesi amacıyla araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı katılımcılara birebir ilgilenilmesi gerektirdiği kararını almışlardır.

4.2.6.2 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde AGM ile ilgili Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular

Yıl sonu anketinde katılımcılara “Bize iletmek istediğiniz başka bir şey var mı?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler şeklindedir. Katılımcıların görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular Şekil 4.4'te verilmiştir.

Olumlu Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> • Yararlılık
Olumsuz Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> • Zorunlu iş yükü • Bilgi eksikliği
Öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • AGM işleyişine ilişkin öneriler • Akademik gelişim etkinliklerine ilişkin öneriler

Şekil 4.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Görüşleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular

Olumlu görüşler teması altında bulunan yararlılık kategorisinde katılımcılar AGM'nin öğreticilik becerilerinin artırılmasında ve meslektaşları daha iyi

tanınmasında yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri şunu dile getirmiştir “*Bana verdikleri (akademik gelişim uzmanlarının) dönütleri faydalı buldum. Bunun yanı sıra meslektaşımın yardımıyla ders içi aktivitelerim daha canlı geçmeye başladı.*” Olumsuz görüşler teması altında bulunan iş yükü kategorisinde AGM çerçevesinde istenilen evrak doldurmanın bürokrasinin artırdığını, bilgi eksikliği kategorisinde de AGM içinde bulunan öğelerin tam olarak anlaşılmadığına dair görüşler mevcuttur. Zorunlu iş yükü kategorisinde görüşler aşağıda verilmiştir.

“insanlar verilen görevleri zorunda oldukları için yerine getiriyorlar”

“zorunlu görevler bence faydalı değil”

Öneriler temasına AGM’nin işleyişi ve akademik gelişim etkinliklerine ilişkin kategoriler dahil edilmiştir. AGM’nin işleyişi kategorisinde, AGM modeli kurumda görev yapan tüm katılımcıları kapsadığına karşın, bazı katılımcılar, tecrübeli öğreticileri kapsam dışında tutulmasını önermişlerdir. Bu kategoride yer alan görüşlerden bazıları şöyledir:

“AGB yeni öğreticilere odaklanmalı ve tecrübeli hocalara da onlar istedikleri zaman yardım etmelidir.”

“Zorunlu olmamalı. İnsanları istemedikleri halde geliştiremezsiniz”.

Katılımcılar akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili önerilerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Amaçlar daha net ve kısa vadeli olmalı.”

“AGB mentörlük sistemini seneye tekrar üzerinde durmalı. Özellikle Eylül ayında tecrübeli arkadaşlarımızın yeni kadroyla karşılaştığı zaman”

“sistematik akran gözlemleri AGB’nin yaptığı gözlemlerden daha faydalı”

Akran gözlemlerinin katılımcıların kendilerini daha rahat hissettikleri ortamda yapılması, bu akademik gelişim etkinliğinin tercih edilmesinin sebeplerinden biri olabilir. Çalışma yapılan kurumda AGB’nin misyonu açık olarak ifade edilse de, bazı katılımcıların akademik gelişim uzmanlarının görev kapsamı konusunda daha farklı görüşlere sahip oldukları diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgularda da görülmektedir (bkz. Metafor anketi). Bir katılımcının ifadesi bu durumu özetlediğini söylenebilir: “*Bence bizde hala AGB’ye karşı önyargılarımız var. Eğer biz oraya gidip tavsiye ve destek istersek, sanki diğer meslektaşlarımız bizi başarısız öğretmen olarak algılayacaklarını düşünüyoruz. Bu durumu engellemek için akademik gelişime neden ihtiyaç duyulduğunu ve onun amaçlarını dönemin başında yeniden açıkça ifade etmelisiniz. Yaptığınız işi beğeniyorum.*” Bu bulgular akademik gelişim uzmanlarının,

AGB misyonunu katılımcılar arasında daha iyi anlaşılması için ek önlemler almaları gerektiğini göstermiştir.

4.2.6.3 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü E-postalar ile İlgili Bulgular

İkinci tasarımı uygulama süreci boyunca AGB ile katılımcılar arasında 500'den fazla e-posta yazışması gerçekleşmiştir. AGB tüm kurumsal resmi yazışmaları ve katılımcılarla bireysel yazışmaları kurumsal e-posta adresi aracılığıyla yapmıştır. E-postalar katılımcıların AGB ve AGM'ye karşı algılarının değerlendirme amacıyla incelenmiştir. Özellikle akademik gelişim planları e-posta aracılığıyla takip edilmesi sebebiyle, AGM'nin bir ögesi olan akademik gelişim planı ile ilgili katılımcı tutumları e-posta incelenmesi sonucunda belirlenmiştir.

Çalışma yapılan kurumda akademik takvim 4 yarı dönemden, bir başka deyişle çeyrekte, oluşmaktadır. Katılımcılardan her çeyreğin başında AGB'ye söz konusu dönem için en az iki hedef içeren akademik gelişim planı göndermeleri istenmiştir. Bu uygulama 2 çeyrek boyunca devam etmiştir. Tablo 4.2'de akademik gelişim planlarının AGB'ye ulaştırma sayısını göstermektedir.

Tablo 4.2 AGM'nin ikinci Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Planına İlişkin Bulgular

Dönem	Hazırlanan Plan Sayısı	Yüzde
3. Çeyrek	50	% 71
4. Çeyrek	15	% 21

Tablo 4.2'de AGB'ye teslim edilen akademik gelişim planlarının sayısının zamanla düşüş gösterdiği görülmektedir. AGB uzmanlarının katılımcılarla yaptıkları informal görüşmelerde, katılımcıların planları bürokrasinin bir parçası olarak gördükleri ve bu durumun katılımcılara ek iş yükü yüklediği bulgusuna ulaşmışlardır. Tablo 4.2 de bu durumu tasdik eder durumdadır. Bir sonraki bölümde ele alınan "katılımcı öğrenmesi" boyutunda sunulan anket sonuçları da benzer durumu göstermektedir. Buna göre katılımcıların, akademik gelişiminin evrak doldurma ile ilgili olan çalışmaların etkili bulmadığını göstermektedir. Ayrıca, bu evrakları her çeyreğin başı ve sonunda AGB'ye göndermek katılımcılar tarafından fazla iş yükü olarak nitelendirilmiştir.

Sonuç olarak, ikinci tasarım gözden geçirilirken yukarıda elde edilen bulgular göz önünde bulundurulmuştur. Bir başka anlatımla, üçüncü tasarımda yapılan değişiklikler ikinci tasarımda ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılmıştır. Ayrıca akademik gelişim ile ilgili resmi evrak takip etmek için farklı alternatifleri araştırmak gerektiği kanısına varılmıştır.

4.2.6.4 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde kullanılan sorular AGM'yi değerlendirme boyutlarına göre sınıflandırılarak hazırlanmıştır. Bulguları boyutlar çerçevesinde sunmak çalışmanın açık ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır. Bu sebeple görüşmelerden elde edilen bulgular bölünerek ilgili boyutun kapsamında irdelenmiştir. Katılımcıların algıları boyutunda “Bu okulda size sunulan akademik gelişim etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı olan 29 kişi AGM ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Tablo 4.3'te görüşmelere katılan 29 katılımcıdan elde edilen verilerin içerik çözümlemesinden oluşturulan kategoriler yer almaktadır.

Tablo 4.3 Katılımcıların Akademik Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Bulguları

Kategoriler	Frekans
Oryantasyon eğitim programı	9
Yıl içinde verilen eğitimler	8
Mentörlük	5
Uygulamaya yönelik destek	5
Akran gözlemleri	4
Gelişimsel gözlem	4
Danışmanlık hizmetleri	3
Meslektaşlarla paylaşım için	2
Eylem araştırması	1

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi katılımcılar tarafından akademik gelişim etkinliklerinden en sık anılan etkinlikler yapılandırılmış eğitim programları olan oryantasyon eğitim programı ile çalıştay ve seminerler şeklinde yıl içerisinde verilen eğitimler olmuştur. Katılımcılar tarafından bir-defalık diye adlandırılan etkinliklerin daha uzun süre gerçekleştirilen etkinliklere göre daha fazla tercih edilmesi, bu

etkinliklerin geleneksel akademik gelişim görüşü yansıtması ve katılımcıların bu etkinliklere daha fazla alışık olduğundan kaynaklanabilir. Ayrıca eğitimler katılımcılara kullanabilecekleri güncel ve pratik bilgiler sunmuştur. Bu paylaşım konusunda katılımcılar eğitimlerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu dile getiren (K15) “ *...yılın başında verilen oryantasyon eğitim programı çok önemli bence. Bu eğitimlerden sonra kendimde çok fark oluştuğunu hissediyorum ve yeni gelen arkadaşlar da bu sistemden çok memnun. AGB'nin bize sunabileceği en önemli program bu programdır.*” demiştir. Bu görüşe benzer bir görüş ifade eden başka bir katılımcı (K16) “ *... oryantasyon eğitim programları çok faydalı...*” diye söylemiştir.

Daha uzun süre gerçekleştirilen akademik gelişim etkinliklerinden mentorlük beş katılımcı tarafından dile getirilmiştir. (K9) kodlu katılımcı mentörlüğün kurumun etkili bir sistemi olduğundan bahsederken şöyle demiştir: “*... mentör ve mentilerle ilgili çok iyi sistemimiz var. Tecrübesiz hocalar yani mentiler, mentörlerinden çok şey öğrenebilirler. Bu bence mentiler için iyi bir fırsat...*”. Araştırmacının saha gözlemlerine dayanarak, (K9) kodlu katılımcı işbirliği yaptığı meslektaşı ile kişisel olarak da uyum sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durumun da mentörlük ilişkisinin etkili olarak gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğunu söylenebilir. (K6) kodlu katılımcının mentorü olan (K15) kodlu katılımcının ifade ettikleri de bu durumu desteklediği görülmektedir. (K15) “*Bence bu yıl uyguladığımız mentorlük sistemi iyi bir şey. Bu kendini geliştirmenin iyi yolu ve sınıfta olup bitenlerle ilgili farklı perspektifler için, öğretmenliğini geliştirmek için, her şey için...*”

AGM'nin sağladığı fırsatlardan birinin uygulamaya yönelik getirilerini dile getiren (K13) “*Akademik gelişim etkinlikleri çok faydalı, en azından derslerim için.*” demiştir. (K19) kodlu katılımcı da akademik gelişim etkinliklerinin öğretmenliğini geliştirmesinde yardımcı ve uygulamaya yönelik olduğunu ifade ederken şöyle demiştir: “*Ben bizim kurumda dinleme/konuşma beceri, yazma becerileri, okuma becerilerini öğretme ile ilgili bir çok akademik gelişim programına katıldım. Bir çok öğretme stratejisi öğrendim. Ayrıca, derste yaptığımız ortak hataların da farkına vardım.*” Yetişkin öğrenme kuramlarından andragoji ilkelerine göre yetişkinler günlük karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı olan pratik ve uygulamalı bilgileri öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu araştırmaya katılan katılımcıların da pratik ve uygulanabilir bilgileri içeren öğrenme süreçlerinin daha etkili buldukları gözlemlenmiştir.

AGM kapsamında gerçekleştirilen bir başka etkinlik olan gelişimsel gözlem dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Gelişimsel gözlemden bahseden (K11) *“ben iki defa gözlemlendim ve onlar (akademik gelişim uzmanı) not aldılar ve benim güçlü yanlarım ve zayıf olduğum yanlarımı takip ettiler. Ben notları okudum ve zayıf yanlarım üzerinde çalıştım; ve şimdi artık aynı davranmıyorum, ben onların tavsiyelerine uydum...”* demiştir. Bu görüş gelişimsel gözlemin (K11) kodlu katılımcı için amacına ulaştığını göstermektedir.

AGB'nin eğitim –öğretim alanında danışmanlık hizmetlerini dile getiren (K2) şunları söylemiştir: *“Akademik gelişim etkinlikleri çok faydalıydılar ve olmaya devam etmekte. Ben AGB'ye gittiğim zaman problemlerime çözüm buluyorum. Yeni bir etkinlik tasarlarlarken yardıma ihtiyacım varsa orada (AGB'de) her zaman tecrübeli ve yaratıcı biri yardım etmeye hazırdır...”*. Eylem araştırması bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. İsteğe bağlı olarak gerçekleştirilebilen söz konusu akademik gelişim etkinliğini tercih eden tek katılımcı olan (K29) eylem araştırmasının kendisinin akademik gelişimi kapsamında yaptığı en iyi akademik gelişim etkinliği olduğunu belirtmiştir.

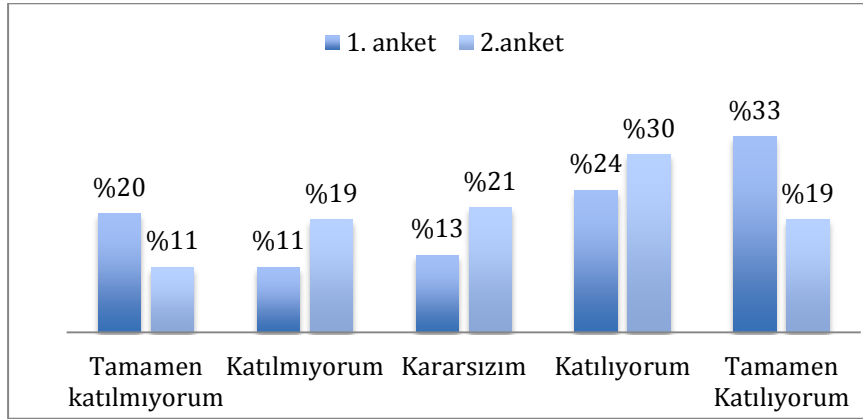
Sonuç olarak, katılımcıların AGM'yi olumlu algıladıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcı algısı boyutunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlar göze çarpmaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcılar daha olumlu görüş belirtirken, anonim anketi yanıtlayan katılımcılar arasında olumsuz görüşleri belirtenler olmuştur. Buradan hareketle, AGM ile daha nesnel ve bütüncül değerlendirme elde etmek için anonim anketlerin önemli olduğu söylenebilir.

4.2.7 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcı Öğrenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrenmesi boyutu kapsamında katılımcıların algılarına göre, akademik gelişim etkinliklerinin katılımcıların mesleki öğrenmesine sağladığı katkı değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. AGM kapsamında tüm katılımcıların gerçekleştirmeleri beklenen akran gözlemleri, gelişimsel gözlemler ve akademik gelişim planına ilişkin görüşlerini belirlemek için sürecin ortasında ve sürecin sonunda iki defa anket uygulanmıştır. Birinci uygulamada anketi 57 katılımcı cevaplarırken, ikinci uygulamada 67 katılımcı

ankete katılmıştır. Bu kısımda önce yıl sonu anketi aracılığıyla elde edilen bulgular ardından katılımcılarla yapılan görüşmeden elde edilen bulgular sunulacaktır.

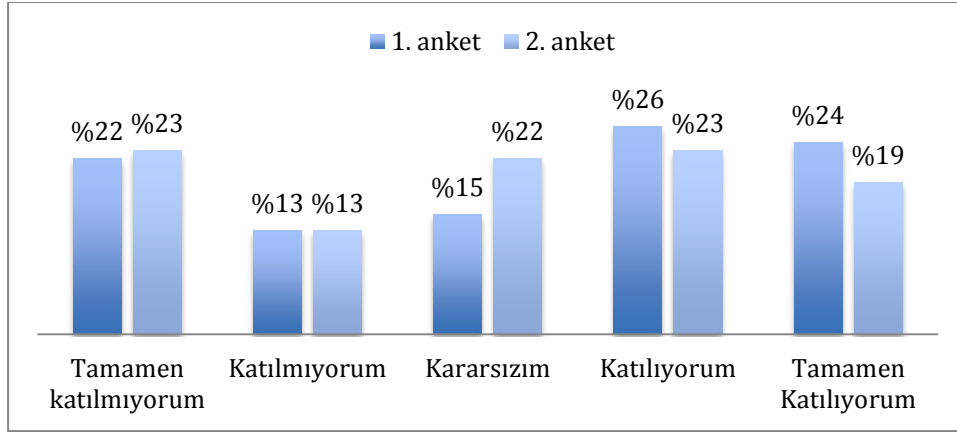
Gelişimsel gözlemlerin etkililiğine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla katılımcılardan “Gelişimsel gözlemler yararlıdır” ifadesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar Şekil 4.5’te özetlenmiştir.



Şekil 4.5 AGM’nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Gelişimsel Gözleme İlişkin Görüşleri

Şekil 4.5’te görüldüğü üzere anketi yanıtlayan katılımcılardan yaklaşık % 50’si gelişimsel gözlemleri yararlı bulmuştur. Katılımcıların % 30’u gelişimsel gözlemleri yararlı bulmazken, katılımcıların yaklaşık % 20’si kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak, AGM uygulama süreci boyunca gelişimsel gözlemlere karşı algılarda göreceli olarak değişiklik meydana gelmediği söylenebilir.

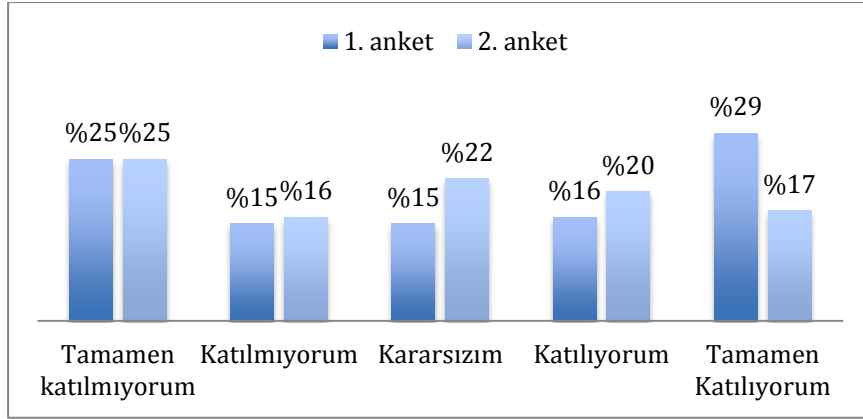
AGM diğer ögesi olan akran gözlemlerine ilişkin katılımcıların görüşlerini saptama amacıyla, katılımcılardan ankette “Akran gözlemleri benim akademik gelişimime katkı sağlayan bir etkinliktir” ifadesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Şekil 4.6’da özetlenmiştir.



Şekil 4.6 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akran Gözlemlerine İlişkin Görüşleri

Akran gözlemleri ile ilgili maddeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, görüşlerin iki anketin uygulama dönemi içinde göreceli olarak değişmediği görülmektedir. Katılımcılardan yaklaşık % 35'i akran gözlemlerinin akademik gelişimlerine katkısı olmadığını düşünürken, % 50'si akran gözlemlerini etkili akademik gelişim etkinliği olarak görmektedir. Katılımcıların yaklaşık % 18'i kararsız olduklarını ifade etmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar akran gözlemlerinin gelişimsel gözlemlere göre daha etkili olduğu görüşünü ifade etmiştir. Oysaki anket sonuçlarına göre gelişimsel gözlem ve akran gözlemi katılımcılar tarafından yaklaşık olarak eşit düzeyde yararlı bulunmuştur.

Tüm katılımcıların gerçekleştirmesi istenilen son akademik gelişim etkinliği akademik gelişim planı hazırlanması olmuştur. Söz konusu etkinlik ile ilgili katılımcı görüşlerini ortaya koymak için ankette katılımcılara "Akademik gelişim planı yararlıdır" ifadesine katılıp katılmadığı sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Şekil 4.7'de özetlenmiştir.



Şekil 4.7 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akademik Gelişim Planlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 4.7'de görüldüğü üzere anketi yanıtlayan katılımcılardan yaklaşık % 40'ı akademik gelişim planlarını yararlı bulmuştur. Katılımcıların % 40'ı akademik gelişim planlarını yararlı bulmazken, katılımcıların yaklaşık % 20'si kararsız olduklarını belirtmiştir. Birinci ve ikinci uygulama arasında “tamamen katılıyorum” yanıtını işaretleyen katılımcıların sayısında düşüş gözlemlenmiştir. Buna benzer şekilde, bir önceki bölümde ele alınan, iki çeyrek arasında akademik gelişim planlarının AGB'ye teslim etme sayısında da düşüş meydana gelmiştir. Her iki bulgu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların zamanla akademik gelişim planına karşı tutumlarının daha olumsuzla doğru değiştiği söylenebilir. Benzer olarak, görüşmelerde de katılımcılar tarafından akademik gelişim planlarının yazılı olarak teslim edilmesinin bürokrasi olarak nitelendirilmiştir. İkinci tasarım gözden geçirilirken bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiği kararlaştırılmıştır.

Katılımcı öğrenmesi boyutunda katılımcılarla yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da yer almaktadır. Katılımcı öğrenmesi boyutunda irdelenen diğer bulgular katılımcılarla görüşmeden elde edilen “Siz en çok hangi akademik gelişim programından istifade ettiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardır. Betimsel analize tabi tutulan katılımcıların verdikleri cevaplar benzer başlıklar altında gruplanarak Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Katılımcıların Akademik Gelişim Etkinliklerine ilişkin Görüşleri

Akademik gelişim etkinliği	Frekans
Oryantasyon eğitim programı	18
Çalıştaylar	5
Gelişimsel Gözlem	3
Akran Gözlemi	1

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi katılımcıların algılarına göre en etkili akademik gelişim etkinliği eğitim programlarıdır. Bu etkinlikleri gözlemler takip etmektedir. Bu bulgular diğer bölümlerde (örn. katılımcı algısı) irdelenen bulgularla örtüşmektedir. Katılımcılar geleneksel diye adlandırılan hizmet içi eğitim özelliklerini taşıyan oryantasyon eğitim programları ile çalıştayları etkili akademik gelişim etkinlikleri olarak belirtmiştir.

Sonuç olarak katılımcılar öğrenmesi boyutunda elde edilen bulgulara dayanarak, katılımcılar bir-defalık akademik gelişim etkinliklerinin akademik gelişimlerine en çok katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Ayrıca, katılımcılara göre AGM’nin diğer öğeleri olan akademik gelişim planları ve gelişimsel ile akran gözlemleri, akademik gelişime sağladığı katkı düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.8 AGM’nin İkinci Uygulama Döngüsü Kurumsal Destek Boyutuna İlişkin Bulgular

AGM’nin uygulama süreci boyunca sağlanan kurumsal destek ile ilişkin bulgular yapılandırılmamış saha gözlemleri ve doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Yapılandırılmamış saha gözlemleri tüm paydaşların, özellikle yönetimin, akademik gelişime sağladığı desteği gözlemlene amacıyla AGM’nin ikinci uygulama döngüsü sırasında ve sonunda yapılmıştır. Söz konusu gözlemlerden elde edilen bulgular saha notları şeklinde kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmacı saha notlarını düzenleme amacıyla bir kontrol listesi oluşturmuştur. Bu kontrol listesi oluşturulurken Guskey (2000) tarafından önerilen akademik gelişimi kurumsal düzeyde destekleme göstergelerinden yararlanılmıştır. İncelenen dokümanlar arasında katılımcılardan gelen e-postalar, AGB’nin raporları ve katılımcıların iş sözleşmeleri olmuştur. Tablo 4.5’te kurumsal destek göstergelerinden oluşturulmuş kontrol listesi kullanılarak

yapılandırılmamış saha gözlemleri ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4.5 Akademik Gelişime Sağlanan Kurumsal Desteğe ilişkin Bulgular

Kurumsal Destek Göstergeleri	Çok İyi	İyi	Geliştirilebilir
AGB için uygun fiziksel ortamın sağlanması	✓		
Katılımcılar için uygun fiziksel ortamın sağlanması	✓		
AGB'ye bütçe ayrılması			✓
Yönetimin AGM'yi desteklemesi	✓		
Yönetimin AGB'yi desteklemesi	✓		
Kitap ve dergi gibi basılı kaynakların AGB'ye sağlanması			✓
Akademik gelişimin kurum politikalarında yer alması			✓
AGM kurumun kültürünü etkilemesi		✓	
Akademik gelişim için zaman ayrılması			✓
Akademik gelişime katılımın ödüllendirilmesi			✓

Akademik gelişime sağlanan kurumsal destek ile ilgili bulgular incelendiğinde AGB için uygun ortamın ayarlanması göstergesinde desteğin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. AGB için tüm katılımcıların çalışma ofislerinin bulunduğu katta merkezi ofislerden biri tahsis edilmiştir. Bu şekilde katılımcılar istedikleri zaman kolaylıkla AGB'ye ulaşabilmekteler. Benzer şekilde katılımcıların da çalışma gerçekleştirebilecekleri ortam rahat ve sessiz olup, dört meslektaşları ile paylaştıkları ofisleri mevcuttur.

Çalışma yapılan kurumda ikinci tasarımın uygulanması sırasında tasarımın en önemli ilkelerinden biri olan “işbirliğini” destekleyen bir önlem alınmıştır. İşbirliği yapabilmeleri için eşleştirilen meslektaşlar aynı ofise yerleştirilmiştir. Bu şekilde katılımcılar istedikleri anda formal ya da informal olarak meslektaşlarıyla iletişim kurabilmişlerdir.

Akademik gelişim birimlerinin yurtdışındaki örneklerine bakıldığında, bu birimlerin bağımsız bütçelerinin olduğu görülmektedir. Çalışma yapılan kurumda akademik gelişim uzmanlarına bir bütçe ayrılmış olsa da, ayrılan bütçe planlanan uygulamaları gerçekleştirmek için yetersiz kalmıştır. Diğer kurumsal destek

göstergesi olan yönetim desteğine bakıldığında, desteğin çok iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yönetim AGB'yi kuruluşundan itibaren desteklemiştir. Bu destek şu şekilde gerçekleşmiştir: Akademik gelişim uzmanlarının girdikleri ders saati azaltılmıştır, akademik gelişim uzmanlarının akademik gelişim ile ilgili ulusal ve uluslararası toplantı ve konferanslara katılımları desteklenmiştir, AGM'yi uygulama sırasında oluşan problemlerin çözümünde yardım edilmiştir. Ayrıca, kurumda yeni olgu olan AGM'nin uygulanmasına izin verilmiştir. Akademik gelişim uzmanlarına, tasarımı değişikliği yapmaları ve bu değişikliklerin sonucunda kurumda çalışan tüm öğretileri etkilemesine izin verilmiştir.

Akademik gelişimin katılımcılar tarafından benimsenmesini sağlayan en önemli unsurlardan biri akademik gelişimin kurum politikasının bir parçası olmasıdır. Çalışanların kontratlarında akademik gelişime yer vermek, performans değerlendirilmesi sürecinde akademik gelişimi hesaba katmak, akademik gelişimi gerçekleştirmek için çalışanlara hem maddi hem manevi teşvikler vermek kurum politikalarına örnek olarak gösterilebilir. Çalışma gerçekleştirilen hazırlık okulu düzeyinde politika değişikliği yapılmıştır. Ancak makro yani üniversite düzeyinde akademik gelişimin kurum politikası haline getirilmemiş olması "Akademik gelişimin kurum politikalarında yer alması" göstergesinde geliştirilebilir düzeyde olmasıyla sonuçlanmıştır.

Akademik gelişim kurum kültürünün bir parçası olması göstergesinde elde edilen bulgular şu şekildedir. Tüm katılımcılar gelişimsel gözlem sürecinde akademik gelişim uzmanlarıyla görüştiklerinde akademik gelişim ile ilgili terminolojiden haberdar oldukları akademik gelişim uzmanları tarafından gözlemlenmiştir. Katılımcıların işbirliği yaptıkları meslektaşlarıyla aynı ofislere yerleştirilmesi, katılımcıları fiilen etkileyen bir uygulamadır. Ancak geleneksel hizmet içi eğitim kavramına aşına olan katılımcılar, akademik gelişim kavramının hizmet içi eğitim kavramından ayırt etmekte zorluk çekmiştir. Önceki kısımlarda sunulan bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle, katılımcılar akademik gelişimin kapsamına giren kavramlardan haberdar olsalar da uygulamada bu kavramların benimsenmesi zaman alabilir.

Sonuç olarak, kurumsal destek boyutunda AGM'in mikro düzeyde yani hazırlık okulu yönetimi tarafından benimsenme düzeyi yüksek olmasına karşın, makro düzeyde benimsenmesi için önlemler alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca,

AGM'nin etkililiği artırmada bu boyutta alınacak olan önlemler ayrı bir önem arz ettiği söylenebilir.

4.2.9 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Yeni Bilgileri Kullanmaları Boyutuna İlişkin Bulgular

AGM'nin etkililiğini değerlendirmede kullanılan boyutlardan biri de katılımcıların öğrenilen bilgilerinin kullanmalarıdır. Bu boyutta veri toplamak oldukça güçtür. Uygulama yapılan alanda uzun zaman geçirilmesi ve akademik gelişimin söz konusu kurumda hedeflerini iyi düzeyde bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca, akademik gelişim bir değişim süreci olması ve bu sürecin neticesinde gözlemlenebilir davranış değişikliğinin ortaya çıkması zaman alabilir. Bu boyutta veri ders gözlemleri protokollerinin incelenmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı uygulama dönemi boyunca gelişimsel gözlemler gerçekleştirmiştir. Gözlemciler söz konusu gözlemler sırasında katılımcıların derslerini nesnel bir dille betimlemiştir. Ders sonrası gözlemci ve gözlemlenen katılımcı ders ile ilgili yansıtıcı düşünerek dersi tartışmışlardır. Bu toplantıda beş yansıtıcı soruları içeren bir kılavuz kullanılmıştır. Uygulama süresince toplam 50 gelişimsel gözlem gerçekleştirilmiştir.

AGB ikinci tasarımı uygulama dönemi için kurumda eğitim kalitesini artırmak için bir amaç belirlemiş ve katılımcıların akademik gelişim etkinliklerini belirlenmiş bu amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerini teşvik etmiştir. AGB'nin uygulama dönemi için belirlediği eğitim ile ilgili amacı, öğrenci merkezli eğitim öğretim yönteminin benimsenmesi ve yaygınlaşmasını sağlamaktır. Gözlem protokolleri AGB tarafından belirlenen amaca ulaşma derecesini belirleme doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların akademik gelişim planlarında belirledikleri amaca ulaşp ulaşmadığı da bu boyutta ele alınan değişkendir. Söz konusu bulgular, katılımcıların dönem sonu değerlendirme raporları incelenerek elde edilmeye çalışılmıştır.

Gelişimsel gözlem protokolleri incelenirken, katılımcıların öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için bir rubrik hazırlanmıştır. Rubrikte beş düzey göstergesi “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük” ve “çok düşük” kullanılmıştır. Söz konusu rubrik kullanılarak incelenen gözlem protokollerinden elde edilen bulgular Tablo 4.6'da özetlenmiştir.

Tablo 4.6 Akademik Gelişim Etkinliklerinin Amaca Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Düzye	Çok yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Çok Düşük
Rapor sayısı	3	4	26	12	5
Yüzde	% 6	% 8	% 52	% 24	% 10

Tablo 4.6 incelendiğinde akademik gelişim etkinliklerinin amaca ulaşma düzeyinin orta düzeyde olduğu görülebilir. Daha önce bahsedildiği gibi bu boyutta veriye ulaşmak zordur ve sınırlılıkları vardır. Ders gözlemi katılımcının bir dersini kapsamaktadır. Bir ders, katılımcının performansı ile ilgili bütüncül resim elde etmek için yeterli süre değildir. Ayrıca, derste gözlemcinin bulunması hem gözlemlenen öğretici hem öğrenciler üzerinde istenmeyen etki oluşturabilir.

İncelenen diğer dokümanlar da katılımcıların dönem sonunda AGB'ye teslim ettikleri akademik gelişim planında belirtmiş oldukları amaca ulaşip ulaşmadığını ele alan raporlarıdır. Bir dönem iki çeyrekte oluştuğu göz önünde bulundurulursa katılımcıların iki defa rapor göndermeleri beklenmiştir. Ancak ilk çeyreğin sonunda on katılımcı, ikinci çeyreğin sonunda da iki katılımcı değerlendirme raporu göndermiştir. Bu sebeple, söz konusu veri kaynağı çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcılar araştırmacı ve akademik gelişim uzmanıyla informal görüşmeler sırasında yoğun oldukları ve değerlendirme raporu hazırlamak için zaman ayıramadıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, "katılımcıların öğrenmesi" boyutunun, verilerin elde edilmesi en güç boyut olduğu söylenebilir. Akademik gelişim sürecinin yeni bir uygulama olduğu ve benimsenmesi için zaman gerektirdiğinden dolayı bu boyutta veri toplamak için de modeli daha uzun süre uygulamak gerekebilir. Ayrıca, üçüncü tasarım uygulanırken, daha farklı veri toplama yöntemlerin de benimsenmesi kararlaştırılmıştır.

4.2.10 AGM'nin İkinci Uygulama Döngüsünde Elde Edilen Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

AGM'yi bir dönem boyunca uygulayan katılımcıların bu modeli geliştirmek adına yapılabilecekler ile ilgili görüşleri ayrı önem arz ettiği söylenebilir. Bu nedenle görüşmeye katılan katılımcılara, "AGM'yi geliştirmek adına neler önerirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar akademik gelişimi değerlendirme boyutlarının dışında tutularak analiz edilmiştir. Cevaplar içerik analizi sonucu

kategorilere ayrılmış ve benzer kategoriler uygun temaların altında toplanmıştır. Temalar ve kategoriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 AGM’yi İkinci Uygulama Döngüsü Görüşmeden Elde Edilen Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Frekans
Akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili öneriler	Çalıştayların sayısını artırmak	4
	Akran koçluğu ve gözlemleri etkinliklerini devam ettirmek	4
	Akademik gelişim etkinliklerini tercihe bağlı yapmak	3
AGM’nin işleyişi ile ilgili öneriler	Doldurulacak formların sayısını azaltmak	2
	Akademik gelişim için zaman tahsis etmek	2
	AGB’nin personel sayısını artırmak	2
	Akademik gelişim etkinliklerini çeşitlendirmek	2
	Akademik gelişimi zorunlu yapmak	1
	Katılımcılar arasında AGM ile ilgili farkındalığı artırmak	1
Geleceğe yönelik öneriler	Konferanslara katılmayı teşvik etmek ve maddi destek sağlamak	2
	Problem çözme toplantıları yapmak	1
	Katılımcıların fikirlerini sormak	1
	Diğer üniversitelerden destek almak	1

Katılımcılar AGM modelinin etkililiğini artırmaya yönelik önerileri arasında en fazla dile getirilen öneri, çalıştaylar sayısının artırılması ile ilgili olmuştur. Bu durum çalıştaylar ve benzer eğitim programların katılımcıların algılarına göre etkili akademik gelişim etkinliği olarak nitelendirilmesinden kaynaklanabilir. Akademik gelişimin değerlendirildiği dört boyuttan da elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir. Akran koçluğu ve gözlemlerini etkili bulan katılımcılardan (K29) şunu dile getirmiştir: *“Akran gözlemi olmalı, bu güzel ...”*.

AGM’nin işleyişi ile ilgili birbirine zıt öneriler sunulmuştur. Daha tecrübeli katılımcılar akademik gelişimi tercihe bağlı olmasını gerektiğini ifade ederken, mesleklerinde ilk yılı olan katılımcılar akademik gelişimin zorunlu olması gerektiğini savunmuştur. Akademik gelişimi isteğe bağlı olmasının savunana (K23) şunları dile getirmiştir: *“Akademik gelişime katılım isteğe bağlı olmalıdır; isteğe bağlı derken kendi akademik gelişim yöntemimizi biz seçmeliyiz. İnsanlara seçenekler sunmalıyız. Biz yetişkinleriz. Örneğin biz onlara dört yada beş seçenek sunarız. Birini,*

kendilerine en uygun olanı, seçerler. Tek başına çalışmak isteyen kendine uygununu seçer, başkalarıyla çalışmak isteyen, fikirlerini paylaşmak isteyen, ona göre etkinlik tercih eder...". Bu görüşten farklı olarak, akademik gelişimi zorunlu yapmayı öneren (K9) şunu ifade etmiştir *"...biz akademik gelişimi burada zorunlu yapmalıyız."*

Katılımcılardan (K16) akademik gelişim ile ilgili doldurulacak form sayısını azaltılmasını gerektiğini dile getirerek şunu ifade etmiştir: *"akademik gelişim etkinlikleri çok zamanımızı almamalı çünkü burada zaten kısıtlı zamanımız var....doldurulacak evrak sayısı çok olunca biz bunu fazla iş yükü olarak görüyoruz."* İkinci tasarımda katılımcılardan her çeyreğin başında ve sonunda evrak doldurulması istenmiştir. Ayrıca akran gözlemi öncesi ve sonrasında bir rapor hazırlanması talep edilmiştir. Söz konusu dokümanların toplamı katılımcılar tarafından "fazla evrak" diye nitelendirilen dokümanları oluşturmuştur.

Akademik gelişim ile ilgili farkındalığı artırma gerekliliğinden bahseden (K2) *"Meslektaşlarımız arasında AGB hakkındaki farkındalığı artırmamız lazım. İnsanlar bunu zorunluluk değil ihtiyaç olarak görmeleri ve bu birimden yararlanmaları için..."* demiştir. Bu görüş katılımcıların akademik gelişim olgusunun kurumda yeni bir olgu olduğunu ve katılımcıların bu olguyu benimsemeleri için zaman gerektireceğini göstermektedir. Ayrıca AGB, gözden geçirilecek olan ikinci tasarımda da AGM'nin benimsenme düzeyini artırmak için ek önlemler dahil edilmesi gerektiği de saptanmıştır.

Geleceğe yönelik öneriler arasında AGB personeli sayısını artırmak, konferanslara katılımı teşvik etmek, diğer üniversitelerden yardım almak, AGM kapsamına daha fazla akademik gelişim etkinliklerini dahil etmek, kararlar alınırken katılımcılardan fikir sormak gibi görüşler yer almıştır. Söz konusu öneriler ikinci tasarımı gözden geçirilme sürecinde göz önünde bulundurulmuştur.

4.2.11 İkinci Uygulama Döngüsünde Kullanılan AGM'yi Gözden Geçirme

İkinci tasarım uygulanarak değerlendirildikten sonra yeniden gözden geçirilmiştir. Her dört değerlendirme boyutunda yani "katılımcı algıları", "katılımcı öğrenmesi", "kurumsal destek" ve "katılımcının yeni bilgi ve becerileri kullanması"nın yanı sıra katılımcı önerilerinden elde edilen bulgulara dayanarak ikinci tasarımda şu değişiklikler yapılmaya kararlaştırılmıştır:

- *Tasarım ilkelerinden “farklılaştırılmış denetim”, üçüncü tasarımda tekrar kullanılmayacaktır.* AGM’nin ikinci uygulama döngüsünde kullanılan bu ilkeye dayalı olarak katılımcılar üç gruba ayrılmışlardır. Her gruba AGB tarafından önceden belirlenmiş etkinlikleri gerçekleştirme sorumluluğu verilmiştir. Ancak “katılımcı algıları” ve “katılımcı öğrenmesi” boyutunda elde edilen bulgular “farklılaştırılmış denetim” ilkesine göre tasarlanan AGM’nin “Katılımcıları gruplara ayırma” ve “Söz konusu gruplara göre etkinlik yapma” öğelerinin katılımcılar tarafından olumsuz algılandığını göstermiştir. Örneğin, etkinlikler ve çalıştaylar katılımcıların çoğu tarafından etkili akademik gelişim etkinliği olarak görülmüştür. Oysaki söz konusu etkinlik yoğun olarak birinci grupta olan, yani kurumda göreve yeni başlayan katılımcılara sunulmuştur. İkinci ve üçüncü grupta olan katılımcılar da çalıştay ve seminer gibi etkinliklerden yararlanmak istemelerine karşın, bu grupta bulunan katılımcılara sunulan seminer ve çalıştayların sayısı daha az olmuştur. Bu bağlamda “Farklılaştırılmış denetim” ilkesinin kısıtlayıcı etkisi olduğu ve AGM’nin etkililiğine olumsuz etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu nedenle söz konusu ilkenin AGM’nin üçüncü uygulama döngüsünde kullanılmaması kararlaştırılmıştır.
- *Tasarım ilkelerine yenileri eklenecektir.* AGM hem uygulama sırasında hem uygulama sonrası araştırmacı tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca araştırmacı akademik gelişim ve yetişkin öğrenme kuramları alanında alanyazın incelemesini sürdürmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ikinci uygulama döngüsünde kullanılan AGM’ye rehberlik eden ilkelerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Örneğin katılımcılar yoğun olarak özerklik taleplerinde bulunmuştur. Bu nedenle yeni tasarıma “Özerklik” ilkesi dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra sunulan akademik gelişim etkinliklerinin çeşitliliği katılımcılar tarafından yetersiz bulunmuştur. Bu nedenle üçüncü tasarıma “Çeşitlilik” ilkesi dahil edilmesi kararlaştırılmıştır.
- *AGB’nin rolü gözden geçirilecektir.* İkinci uygulama döngüsünde kullanılan AGM’ye göre AGB aktif rol üstlenmiştir. Ancak “Katılımcı algıları” boyutunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar bu durumu olumsuz karşılamıştır. AGB ile devamlı iletişim halinde olmak, AGB’nin hatırlatma e-postalarını almak ve raporları AGB’ye teslim etmek katılımcılar tarafından

“fazla iş yükü” ve “bürokrasi” olarak algılanmıştır. Bu durum AGM’nin başarısına olumsuz etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu nedenle AGB’nin rolünde değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır.

- *Katılımcıların rolü gözden geçirilecektir.* İkinci uygulama döngüsünde kullanılan AGM’ye göre katılımcılara AGB tarafından belirlenen akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirme zorunluluğu getirilmiştir. Katılımcılar istedikleri akademik gelişim etkinliğini gerçekleştirme özgürlüğüne sahip olmamıştır. Bu durum tüm boyutlarda elde edilen bulgulara göre katılımcılar tarafından olumsuz algılanmıştır ve modelin başarısını olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle, araştırmacı katılımcıların rolünü gözden geçirmeye ve katılımcılara daha çok özerklik vermeye karar vermiştir.
- *Akademik gelişim etkinliklerine yeni etkinlikler dahil edilecektir.* Bu durum “Tasarım ilkeri” ile ilgili maddede tartışılmıştır.

4.3 AGM’nin Üçüncü Uygulama Döngüsüne İlişkin Bulgular

Bu kısımda başta AGM’nin ikinci uygulama döngüsünde tasarlanan modele değinilecektir ardından AGM’yi uygulama sırasında ve uygulamanın sonunda elde edilen bulgular verilecektir.

4.3.1 AGM’nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarım

AGM’nin üçüncü uygulama döngüsü 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. AGM’nin üçüncü uygulama döngüsünde kullanılacak tasarım ya da üçüncü tasarım, önceki tasarımın öğelerini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra tasarıma bir kaç yeni öge dahil edilmiştir. Ayrıca AGM’nin gerçekleştirme sürecinde önceki tasarımlarda olmayan süreçler dahil edilmiştir. Üçüncü tasarım ile ilgili kapsamlı bilgi içeren katılımcılara da verilen yönerge ekte verilmiştir. Üçüncü tasarıma rehberlik eden tasarım ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- *Özerklik:* Katılımcılar akademik gelişim etkinliklerini kendileri belirleyecekleri yöntemlerle gerçekleştirebilirler. Bu ilke yetişkin öğrenme kuramları ve AGM’nin ikinci uygulama döngüsünden elde edilen bulgular ışığında tasarıma dahil edilmiştir.
- *Hesap verilebilirlik:* Katılımcılar gerçekleştirdikleri akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili istendiği takdirde, yönetimi veya AGB’yi bilgilendirmekle yükümlüdür.

AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde "Katılımcıların kendi akademik gelişimi sürecini değerlendirmesi" aşaması başarısız bir öge olduğu belirlenmiştir. 70 katılımcıdan sadece ikisinin yıl sonunda öz-değerlendirme raporunu AGB'ye teslim etmiş olması bu durumu göstergesi olduğu söylenebilir. Bu nedenle, AGM'nin etkililiğini artırma amacıyla "Hesap verilebilirlik" ilkesi modele dahil edilmiştir. Bu ilke doğrultusunda yönetimin desteğinin sağlanması ve katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine katılım oranının artırılması amaçlanmıştır.

- *Seçenek:* Katılımcılar akademik gelişim sürecini gerçekleştirirken takip edecekleri yolu kendileri seçeceklerdir. Ayrıca katılımcılar önerilen akademik gelişim etkinliklerinden akademik gelişim planlarında belirttikleri amaçlara uygun etkinlik seçebilirler.
- *İşbirliği:* Katılımcılar akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirirken gerek kendi aralarında gerekse AGB ile işbirliği halinde çalışabilirler.
- *Çeşitlilik:* AGM kapsamında bir çok akademik gelişim etkinliği mevcuttur. Ayrıca öğretiler AGM kapsamında olmayan ama kendileri uygun gördükleri etkinliği de gerçekleştirebilirler.
- *Sürece dayalı gelişim* - Gelişim bir süreçtir ve bir-defalık etkinlikler ile daha uzun süren etkinliklerin birleşiminden oluşmaktadır.

Üçüncü tasarım, ilk iki tasarımdan elde edilen bulgular ve alanyazın incelemesine dayanarak özerk, bütüncül ve yansıtıcı uygulamaya dayalı bir AGM olarak tasarlanmıştır.

4.3.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde AGB'nin rolü

AGM'nin üçüncü uygulama döngüsünde AGB'ye birinci ve ikinci tasarımlara göre daha farklı rol verilmiştir. Söz konusu tasarımlarda AGB daha aktif bir rol üstlenmiştir. İkinci tasarımda elde edilen bulgular doğrultusunda AGB rolünde birtakım değişiklik yapılmıştır. Uygulamanın başladığı dönemin başında AGB yenilenmiş AGM'yi tanıtan bilgilendirme toplantıları yapmıştır. Toplantıların hemen sonrasında katılımcılara AGM'nin kapsamını ve uygulama sürecini tanımlayan e-posta gönderilmiştir. Akademik gelişim uzmanları gelişimsel gözlemleri gerçekleştirmiş ve çalıştaylar düzenlemiştir. AGB'nin rolü bağlamında, üçüncü tasarımı birinci ve ikinci tasarımdan ayıran en önemli fark, AGB'nin hatırlatma

göndermemesi ve akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili raporları süreç içinde takip etmemesi olmuştur.

4.3.3 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Rolü

Katılımcılara AGM'nin üçüncü tasarımında birinci ve ikinci tasarımlardan farklı olarak yüksek düzeyde özerklik verilmiştir. Söz konusu özerklik gerek akademik gelişim etkinliklerinin tercihi gerekse etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde atılan adımları kapsamıştır. Öncelikle katılımcılar AGB tarafından önerilen “İşbirliği” veya “Öz yönelim” seçeneklerinden birini tercih etmiştir. Katılımcılar tercihlerini yaptıktan sonra söz konusu seçeneklerin sunduğu etkinliklerden de kendileri için uygun gördükleri akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca “Hesap verilebilirlik” ilkesi doğrultusunda akademik gelişim etkinliklerine katılımı belgeleyen evrakları akademik gelişim portfolyosu dosyasında saklamak katılımcıların sorumlulukları arasında olmuştur.

4.3.4 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Akademik Gelişimi Gerçekleştirme Süreci

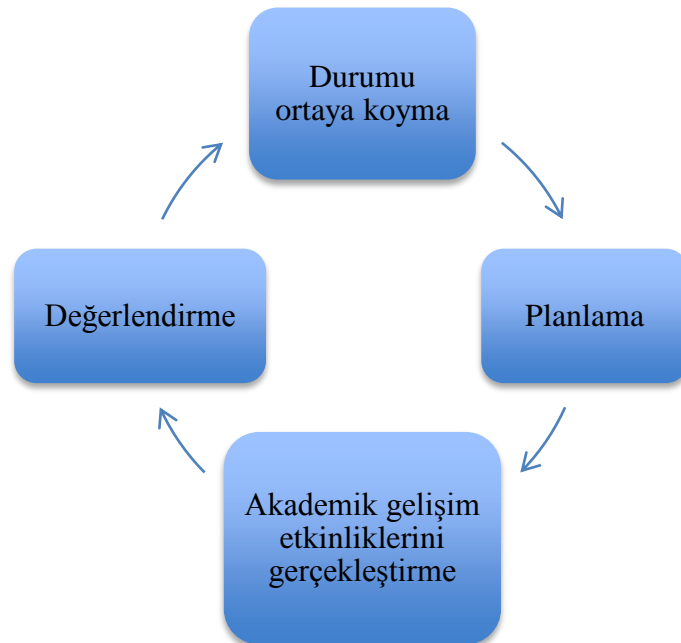
Üçüncü tasarımda katılımcılara akademik gelişimi gerçekleştirme süreci için iki farklı seçenek sunulmuştur. Birinci seçenek “İşbirliği” diye adlandırılmıştır. İkinci seçeneğe ise “Öz-Yönelim” adı verilmiştir. Bu seçenekler “ Özerklik” ve “Seçenek” ilkesine dayanarak tasarlanmıştır. Çalışma yapılan kurumda ilk yıl göreve başlamış katılımcılar haricinde, katılımcılara istedikleri seçeneği tercih etme özgürlüğü verilmiştir. İlk yıl kurumda göreve başlamış katılımcılar “İşbirliği” seçeneğini takip etmeleri istenmiştir. Bunun sebebi, söz konusu katılımcıların yeni işe başladıkları kurumda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaları varsayımı ve AGM'inin “İşbirliği” seçeneğinin bu desteği yapılandırılmış bir şekilde sunabilme imkanı sağlamasıdır.

Üçüncü tasarımda yapılan en büyük değişikliklerden biri AGM kapsamına akademik gelişim portfolyosunu dahil etmek olmuştur. Katılımcılar üçüncü tasarıma rehberlik eden “Özerklik” ve “Hesap verilebilirlik” ilkeleri kapsamında akademik gelişim etkinliklerinin takip etmekten kendileri sorumlu tutulmuştur. Katılımcılar akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belgeleyen tüm evrakları söz konusu portfolyoya dahil etmeleri beklenmiştir. Katılımcılardan akademik gelişim portfolyosunu “Değerlendirme” aşamasında nihai değerlendirme toplantısı yaptıkları

yöneticiye veya akademik gelişim uzmanına göstermeleri istenmiştir. Portfolyo olgusu çalışma yapılan kurumda yeni bir uygulama olması sebebiyle akademik gelişim uzmanları portfolyo dosyalarını hazırlayıp katılımcılara teslim etmiştir. Söz konusu dosyaların bundan sonraki hazırlama aşamalarını ayrıntılı tanımlayan yönerge katılımcılarla paylaşılmıştır.

4.3.4.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü İşbirliği Seçeneği

“İşbirliği” seçeneğinde katılımcıların istedikleri takdirde kendi aralarında yada akademik gelişim uzmanlarıyla işbirliği yapabilme fırsatı tanınmıştır. Bunun yanı sıra “İşbirliği” seçeneğinde akademik gelişim etkinliklerini yalnız olarak da gerçekleştirilebilme imkanı verilmiştir. Söz konusu seçeneğe “İşbirliği” adı verilmesinin diğer nedeni de akademik gelişim etkinlikleri gerçekleştirme sürecinin AGB tarafından belirlenmiş olmasıdır. Katılımcılar önerilen basamakları takip etmekten sorumlu olup, bu basamaklar çerçevesinde kendi tercihlerine göre etkinlikleri seçme özgürlüğüne sahip olmuştur. Şema 4.8’de AGB tarafından “İşbirliği” seçeneğin tercih eden katılımcılar için AGB tarafından belirlenen akademik etkinlikleri gerçekleştirme süreci verilmiştir.



Şekil 4.8 “İşbirliği” Seçeneği Süreci

Şema 4.8’de görüldüğü üzere AGM’inin üçüncü tasarımı döngüsel olarak gerçekleştirilmektedir. “Durumu Ortaya Koyma” aşamasından sonra katılımcılar

buldukları seviyeden bir sonraki basamağa geçmek için akademik gelişim planı yapmıştır. Bu aşamada akademik gelişim planı hazırlanmıştır. Akademik gelişim planında belirlenen amaçlar doğrultusunda “Akademik Gelişim Etkinliklerini Gerçekleştirme” aşamasında akademik gelişim etkinlikleri tercih edilmiştir ve bu etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında akademik gelişim süreci değerlendirilmiştir. Bu aşamada yapılanlar ve yapılamayanlar gözden geçirilmiştir. Değerlendirme aşamasından, bir sonraki eğitim öğretim yılı olmak üzere, yeniden “Durumu Ortaya Koyma” aşamasına geçilmiştir. Bu şekilde söz konusu dört aşamalı süreç bir eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilmeye öngörülmüştür.

4.3.4.1.1 Durumu Ortaya Koyma Aşaması

Durumu ortaya koyma aşamasında katılımcılar öğretici olarak ne tür varsayım, inanç ve davranışlara sahip olduklarını ortaya koyan öğretim felsefesi (Teaching Philosophy Statement) hazırlamışlardır. Birçok katılımcı için bu yeni bir uygulama olmuştur. Bundan dolayı, söz konusu öğretim felsefesi nasıl yazıldığına dair bir yönerge hazırlanmıştır. Bu aşamanın temel amacı katılımcıların kendileriyle ilgili var olan durumu ortaya koyma, bir başka ifadeyle durumu teşhis etmeleridir. Ayrıca, bireyin öğretici olarak nerede olduğunu bilmesi, bireye nereye varmak istediğini görebilmek ve amaçladığı konuma ulaşıp ulaşmadığını anlamak için önemli bir aracı olduğu varsayımı da bu aşamanın temelinde yatmaktadır. Bu aşamayı gerçekleştirmek için iki haftalık süre ayrılmıştır.

4.3.4.1.2 Planlama aşaması

Planlama aşamasında katılımcılar çalışma yapacakları yıl için akademik gelişim planı hazırlamışlardır. Söz konusu plan hazırlanırken, buldukları durumu göz önünde tutmaları beklenmiştir. Ayrıca çalışma hazırlık okulunda gerçekleştirilmesi sebebiyle dil öğreticisi olma yeterliliklerini içeren “Cambridge English Teaching Framework” (www.cambridgeenglish.org) tarafından belirlenen standartlar da katılımcılara rehberlik etmiştir. Katılımcılardan planda söz konusu standartlar çerçevesinde en az beş gelişim hedefi belirlemeleri istenmiştir. Katılımcılardan ayrıca bu gelişim hedefleri gerçekleştirme amacıyla AGM'nin kapsamında sunulan 16 akademik gelişim etkinliğinden uygun olanını tercih ederek planlarına dahil etmeleri istenmiştir. Bu aşamayı gerçekleştirmek için bir hafta süre verilmiştir.

4.3.4.1.3 Akademik Etkinliklerini Gerçekleştirme Aşaması

Akademik gelişimi gerçekleştirme aşaması en uzun süren aşama olmuştur. Bu aşamada katılımcılar akademik gelişim planında belirledikleri gelişim hedeflerine ulaşma amacıyla seçtikleri akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılara sunulan etkinliklerden herhangi birini gerçekleştirme özgürlüğü verilmiştir. Ancak gelişimsel gözlem “İşbirliği” seçeneğini tercih eden katılımcıların tümüne sunulan tek zorunlu akademik gelişim etkinliği olmuştur. AGM kapsamında katılımcılara sunulan akademik gelişim etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

1. Gelişimsel gözlem
2. Öz-gözlem: kendi dersinin video kaydı yaparak öz değerlendirme yapmak
3. Akran gözlemi
4. Eylem araştırması
5. Ulusal veya uluslararası konferans için bildiri hazırlayarak sunmak
6. Akran koçluğu
7. Akran mentörlüğü
8. Stajyer öğretmene mentörlük yapmak: Bu akademik gelişim etkinliği kapsamında katılımcılardan öğretmenlik fakültesi son sınıf öğrencilerine mentörlük yapmaları beklenmiştir.
9. Uzaktan eğitim kursu almak
10. Uzaktan eğitim kursu alırken çalışma grubu oluşturmak
11. Eğitim öğretim alanında makale ve kitaplar okumak
12. Bir çalıştay hazırlayarak meslektaşlara sunmak
13. Hizmet içi eğitim kapsamında sunulan çalıştaylara katılmak
14. Bir öğrenciyi izlemek: Bu akademik gelişim etkinliği kapsamında katılımcı seçtiği bir öğrenciyi en az bir gün boyunca takip etmesi beklenmiştir. Katılımcı takip ettiği öğrenci ile birlikte derslere girerek onun tuttuğu notları tutması ve öğrenciyi tüm gün boyunca gözlemlemesi gerektirmiştir.
15. Ulusal veya uluslararası konferansa katılmak (sunumsuz)
16. Yansıtıcı günlük tutmak

Katılımcılara yukarıda ele alınan akademik gelişim etkinlikleri dışında, kendileri uygun gördükleri farklı etkinliği de gerçekleştirme özgürlüğü verilmiştir.

4.3.4.1.4 Değerlendirme Aşaması

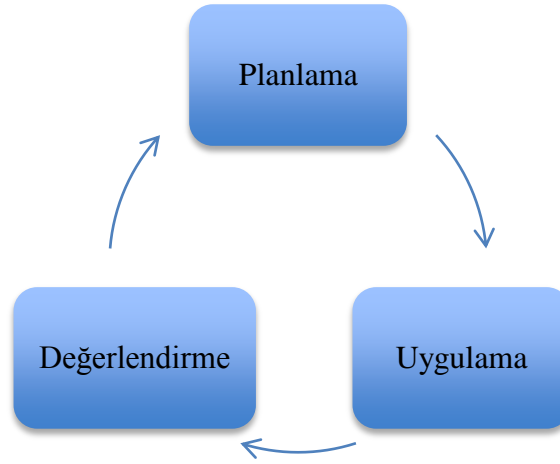
AGM'nin nihai aşaması değerlendirme aşaması olmuştur. Bu aşamada katılımcılar belirledikleri hedeflere ulaşp ulaşmadıklarını ele alan yıl sonu değerlendirme raporu hazırlamıştır. Ayrıca akademik gelişim uzmanı tarafından bir değerlendirici gözlem gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar takvimde verilen akademik gelişimi gerçekleştirme süreci boyunca yaptıkları etkinliklerinden bahsetmek üzere yöneticilerden biri veya akademik gelişim uzmanı tarafından toplantıya davet edilmiştir. Katılımcılardan söz konusu toplantıya akademik gelişim portfolyosu getirmeleri istenmiştir. Nihai akademik gelişim toplantısı sırasında akademik gelişim süreci boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin etkililiği ele alınmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar bir sonraki yıl için belirledikleri hedefleri de bu toplantılarda paylaşmışlardır. AGM'nin üçüncü tasarım uygulaması bu toplantılarla sona ermiştir.

4.3.4.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Öz yönelim seçeneği

AGM kapsamında katılımcılara sunulan ikinci seçenek olan “Öz yönelim” tasarım ilkelerinden “özerklik”, “tercih” ve “seçenek” ilkelerine dayalı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım birinci ve ikinci tasarımlarda dahil edilmemiştir. “Öz yönelim” seçeneği ilk tasarımlar uygulandıktan sonra katılımcıların öneri ve görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından önemle altı çizilen görüş katılımcıların akademik gelişim konusunda karar verme özgürlüğünün önemi olmuştur. “Öz-yönelim” seçeneği kapsamında katılımcılar tarafından talep edilen akademik gelişim sürecinin kontrolü katılımcılara verilmiştir.

4.3.4.2.1 Öz yönelim seçeneği gerçekleştirme süreci

Öz yönelim seçeneğinin gerçekleştirme süreci “İşbirliği” seçeneği gibi döngüseldir. Her iki seçeneğin diğer ortak noktası da değerlendirme aşamasıdır. Bir başka ifadeyle, hem “Öz yönelim” hem “İşbirliği” seçeneklerinin değerlendirme aşaması aynıdır. “Öz yönelim” seçeneğinin süreci Şekil 4.9'da verilmiştir.



Şekil 4.9 “Öz Yönelim” Seçeneğinin Gerçekleştirilme Süreci

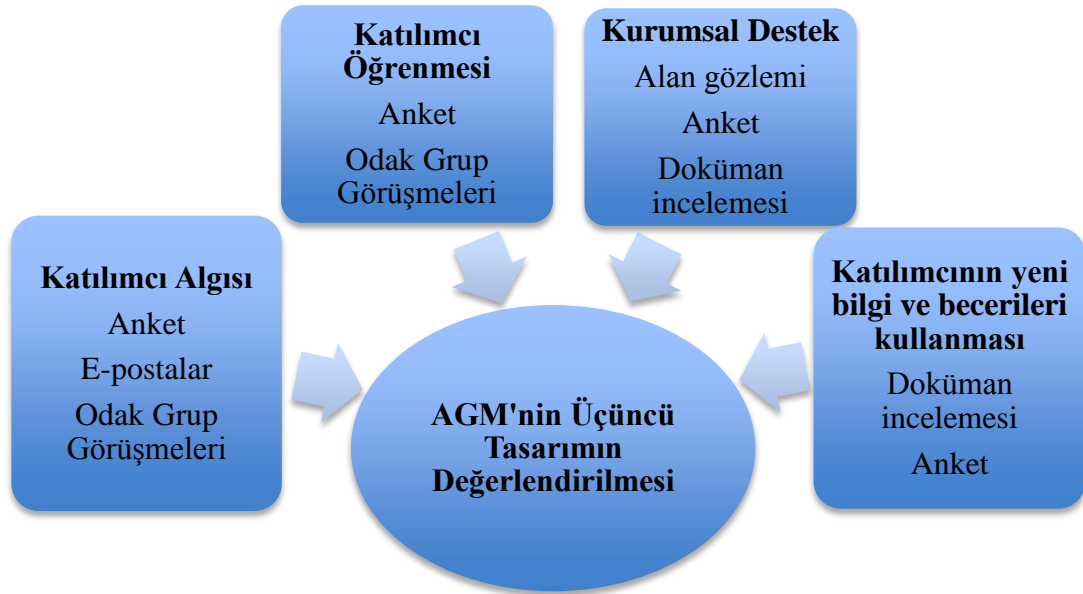
Şekil 4.9’da görüldüğü gibi “Öz Yönelim” seçeneğinin gerçekleştirilme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. “İşbirliği” seçeneğinde katılımcılar akademik gelişim etkinliklerini AGB’nin gösterdiği yollarla gerçekleştirirken, “Öz Yönelim” seçeneğinde katılımcılar planlama ve uygulama aşamalarında uygun gördükleri yöntemlerle akademik gelişimlerini gerçekleştirmişlerdir. Sürecin son olan “Değerlendirme” aşamasında ise katılımcılar akademik gelişim uzmanları veya yöneticilerden biri tarafından nihai akademik gelişimi değerlendirme toplantısına davet edilmiştir. Bu seçeneği tercih eden katılımcıların da akademik gelişim portfolyosu dosyası hazırlamak sorumluluğu verilmiştir.

4.3.5 AGM’nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Tasarımın Değerlendirilmesi

Üçüncü uygulama döngüsünde kullanılan tasarım yada kısaca üçüncü tasarım gerek uygulama süreci boyunca gerekse sürecin sonunda araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme süreci boyunca nitel ve nicel veriler toplanmıştır. İlk tasarımlardaki gibi veri toplama yöntemleri ve araçları birbirini tamamlayacak ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artıracak şekilde kullanılmıştır. Veri toplama süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: Üçüncü tasarımı uygulama süreci boyunca araştırmacı süreci gözlemlemiştir ve saha notları tutmuştur. Ayrıca katılımcılar ile AGB arasında resmi iletişim kanalı olan e-postalar uygulama süreci boyunca diğer veri kaynağı rolü oynamıştır. Uygulama sona erdirildikten sonra iki odak grup görüşmesi

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm katılımcılara çevrim içi anket gönderilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların akademik gelişim portfolyoları da incelenmiştir.

Üçüncü tasarımın değerlendirilmesi de ikinci tasarımın değerlendirilmesi gibi dört boyuta dayalı olarak yapılmıştır. Şekil 4.10'da söz konusu boyutlarda değerlendirilme gerçekleştirilirken kullanılan veri toplama yöntemleri özetlenmiştir.



Şekil 4.10 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Kullanılan Modelin Değerlendirilmesinin Boyutları ve Veri Toplama Yöntemleri

4.3.5.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsünde Katılımcıların Algısı Boyutuna İlişkin Bulgular

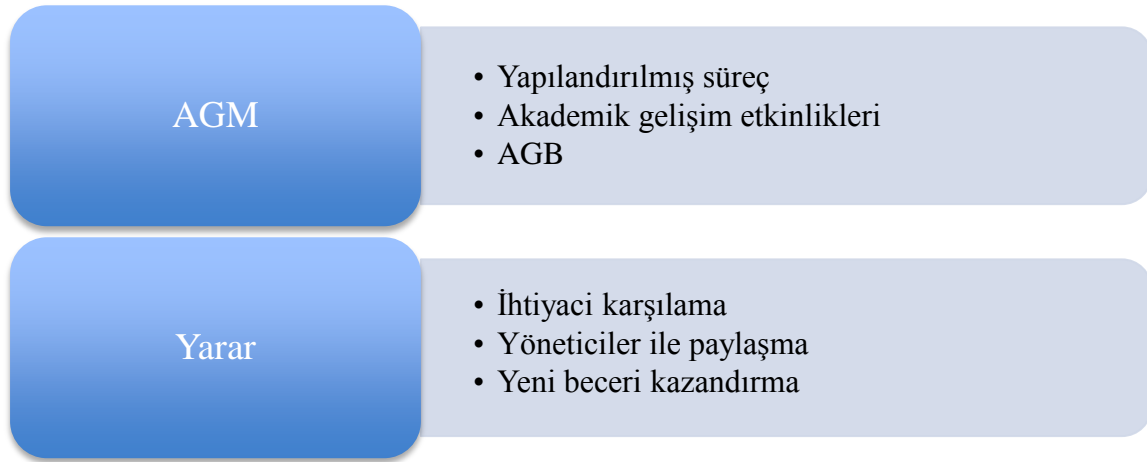
Üçüncü tasarımın değerlendirilmesinde katılımcıların akademik gelişim ile ilgili algıları anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, AGB ile katılımcılar arasında resmi iletişim kanalı olan e-postalar da incelenmiştir. Bu bölümün devamında katılımcıların algısı boyutunda elde edilen bulgular irdelenecektir.

4.3.5.1.1 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Katılımcılarla toplam iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Birinci odak grup görüşmesi bir saat sürmüştür ve çalışma yapılan kurumda yeni göreve başlayan katılımcılarla yapılmıştır. Elde edilen veriler iki düzeyden oluşan kodlama sürecinden geçirilmiştir. Birinci düzey kodlama yapılırken veriler değerlendirici kodlamaya tabi tutulmuştur yani görüşler olumlu, olumsuz ve öneriler diye adlandırılan genel

temalara ayrılmıştır. İkinci düzey kodlama sırasında ise söz konusu kategorilere ayrılan veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutularak ortak konular belirlenmiştir. Bu ortak konular alt kategorileri oluşturmuştur.

Katılımcılar algısı boyutunda katılımcıların üçüncü tasarım ile ilgili algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilen birinci odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulardan “Olumlu” teması altında toplanan bulgular Şekil 4.11’de verilmiştir.



Şekil 4.11 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM’ye İlişkin Olumlu Görüşleri

Şekil 4.11’de görüldüğü üzere katılımcıların olumlu görüşleri iki kategori, “AGM” ve “Yarar”, altında toplanmıştır. “AGM” kategorisini oluşturan alt kategoriler ise yapılandırılmış süreç, akademik gelişim etkinlikleri ve AGB’dir. “Yarar” kategorisinin altında ihtiyacı karşılama, yöneticileri ile paylaşım ve yeni beceri kazandırma alt kategorileri bulunmaktadır. AGM’nin yapılandırılmış bir süreç olmasından memnuniyet duyan (K3) şunu dile getirmiştir: *“Benim için güzelliği şu oldu; yaptığım bütün aktiviteleri normalde bilgisayarımda var ya da aklımda bir şekilde hazırlıyordum ama şimdi hepsi dosyamda var birer örnek birer örnek şeklinde nasıl söyleyeyim daha formal olarak.”* Mesleklerinde öğretme misyonu olan tüm bireyler çalışma süreçleri boyunca yeni bilgi edinir ve yeni beceriler kazanırlar. AGM’nin bu süreci daha formal olmasına katkı sağlaması ve akademik gelişim portfolyosu aracılığıyla etkinliklerini görsel olarak bir araya getirilmesi katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır.

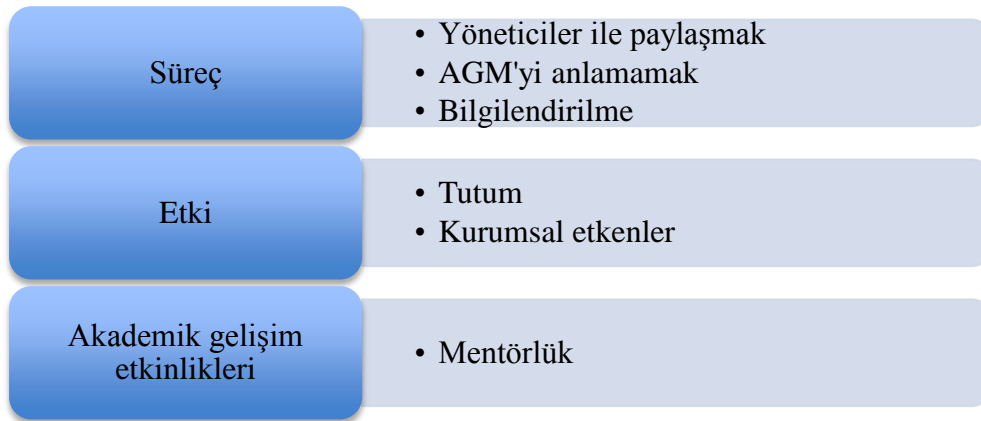
Akademik gelişim etkinliklerinden mentörlüğün AGM’nin olumlu bileşeni olduğunu dile getiren (K6) şöyle demiştir: *“...mesela yılın ilk alıştırma haftası vardı o hafta bile bana verdiği dönütü ben bundan sonra kullandım...”* Mentörlük etkinliği

kapsamında daha deneyimli katılımcıların göreve yeni başlayan katılımcılara informal olarak günlük bazda desteklemeleri için bir araya getirilmiştir. Bu durum mentörlüğün olumlu özelliklerinden biri olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılar AGM'nin özellikle göreve yeni başlayan hocalar için bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Yeni öğreticilerin bazen en basit şeyleri bile bilmediklerini ifade eden (K5) *“Geldiğimiz zaman her şeyi bildiğimizi zannediyorlar aslında öyle değil. En basitinden yazıcıyı bile kullanmayı bilmiyoruz.”* AGM'nin bu ihtiyacı karşılaması katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Daha tecrübeli olan (K2) de akademik gelişimin bir ihtiyaç olduğunu belirterek şöyle demiştir: *“Güzel mutlaka olması gerekiyor çünkü yapılmadığı zaman bir rahatlık rehavet oluyor dersine gir çık herhangi bir gelişim olmuyor bunlar (akademik gelişim etkinlikleri) olmadığında.”*. Yeni beceri kazandırma AGM'nin diğer yararlı yönü olduğunu ifade ederken (K3) şöyle söylemiştir: *“...zaten hedef belirlemeye ben mesela bilmiyordum. Kendime hedef belirlemeden derslere boş boş girip çıkmamam gerekiyormuş bunu ilk başta senenin başında sizinle konuşunca anladım. Bu teorik bir bilgi değil pratikte öğrenilen şeylerdir.”*

Sonuç olarak AGM ile ilgili tüm katılımcılar olumlu görüşler bildirmiştir. Bu uygulamanın katılımcıların mesleklerinde destek verdiğini ve gelişmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm katılımcılar AGM'nin üçüncü tasarımının uygulama sürecinin bir sonraki yıl de benzer bir şekilde yapılmasını önermişlerdir.

Katılımcılar AGM ile ilgili ifade ettikleri görüşler arasında modelin geliştirilmesi ile ilgili olan düşünceler de olmuştur. Bu görüşler “olumsuz” teması adı verilerek incelenmiştir. Katılımcıların AGM ile olumsuz görüşleri analizi sonucu belirlenen kategoriler Şekil 4.12'de verilmiştir.



Şekil 4.12 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM'ye İlişkin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Şekil 4.12'de görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Süreç kategorisinin alt kategorilerinden yöneticiler ile paylaşmak, “olumlu görüşler” teması altında da ele alınmıştır. Bu konuda katılımcılar iki farklı, birbirine zıt fikir belirtmiştir. “..bu tamamen sizinle (AGB) gitmesi lazım...” diyen (K1) AGB'nin bu süreci yönetmesi gerektiğini altına çizmiştir. Oysaki, (K4) ve (K5) kodlu katılımcılar “ *ben tam tersini düşünüyorum*” diyerek bu duruma karşı çıkmıştır. Bunun sebebini açıklayan (K3) şöyle demiştir: “*Çünkü biz buraya yeni başladık; yönetim bizi derse inip dersten çıkan hocalar olarak görüyorlar gözleme gelinmiyor hiç bir şey bizimle ilgili bilgileri yok; dışarıdan başarılı hoca olarak görünüyoruz ama belki derste pasif bir hocayız ya da yönetemiyoruz sınıfı ...benim bunu somut bir hale getirip onlara sunmamdan daha güzel bir şey yok.*” Görüşmeye katılan 2 katılımcı performansın somut hale getirip sunmayı olumlu bulurken dört katılımcı sürecin son aşamasında yönetimin dahil edilmesini olumsuz bulmuştur. İlk tasarımda bulunmayan yönetimle değerlendirme toplantısı aşamasının üçüncü tasarıma dahil edilmesinin önemli sebeplerinden biri kurumsal desteği artırmak ve yönetimi de AGM sürecine somut olarak dahil etmek olmuştur. Ancak, bu aşama görüşmeye katılan katılımcıların çoğu tarafından olumsuz bulunmuştur. Katılımcılar sürecin tüm aşamalarının AGB tarafından takip edilmesinin daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

AGM'nin gerçekleştirilme süreci ile ilgili diğer problemler, sürecin takip edilmesi ile ilgili olmuştur. (K1) kodlu katılımcı süreç ile ilgili soruyu cevaplarken sitemini dile getirmiştir ve “*Aralık ayında katılmadığım toplantının aylar sonra karşıma geleceğini hiç düşünmemiştim. Yani dolayısıyla benim için çok kötü bir şey oldu. Ne yazık ki (K1)*” demiştir. AGB ilk tasarımlarda süreç içinde hatırlatma e-

postaları göndererek katılımcılara takvime göre yapılması gerek etkinlikleri hatırlatmıştır. Ancak katılımcıların bazıları bu durumu AGB'nin gereğinden fazla müdahale etmesi olarak yorumlamıştır. Bunun üzerine AGB üçüncü tasarımın uygulama sürecinin başında toplantılar ve e-posta aracılığıyla gerekli bilgilendirmeleri yaptıktan sonra daha fazla e-posta göndermemiştir. Bu uygulama sonucunda da toplantıya katılmayan ve bilgilendirici e-postaları okumayan katılımcıların AGM hakkında yeterince bilgiye sahip olmamasıyla sonuçlanmıştır.

AGM'nin üçüncü uygulama döngüsü sürecinin başında tüm katılımcılarla toplantılar yapılmıştır. Toplantılarda katılımcılara soru sorma ve anlamadıklarını açığa kavuşturma fırsatı tanınmıştır. Ancak bazı katılımcılar toplantılardan sonra da AGM'nin uygulama sürecini anlamadıklarını odak grup görüşmesi sırasında ifade etmişlerdir. Süreci anlamadığını ifade eden (K4) "*...ben bu süreci şimdi o toplantıda ben vardım yalnız ilk yılım olduğu için benim ilk akademik gelişim deneyimim olduğu için bence bu süreci siz çok güzel anlattınız ama ben bir şey anlamamıştım yani o toplantının sonunda çıktığımda evet biz bu yıl bir şeyler yapacağız hazırlayacağız ama ne yapacağımızı anlamadım (K4).*" demiştir. Buna benzer görüşü belirtirken (K5) şöyle demiştir "*...yaptıktan sonra dosyaya yerleştirme yapmamız gerektiğini ben de anlamamıştım*". Toplantı sonrası katılımcılar süreci anladıklarını ifade etmişlerdir. AGM ve özellikle üçüncü tasarımın öğeleri bir çok katılımcı için yeni bir olgu olması sebebiyle, üçüncü tasarım ilk uygulandığı dönem bazı katılımcılar tarafından anlaşılmamıştır. Akademik gelişim portfolyoları ile ilgili öğretim elemanlarının algıların araştıran Bunker ve Leggett'de (2004) öğretim elemanlarının portfolyo ile ilgili kafaları karışık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Akademik gelişim portfolyosu yeni bir olgu olması bu durumu ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu durum AGB'nin katılımcılarla birebir görüşme gibi ek önlemler almaları gerektiğini göstermektedir.

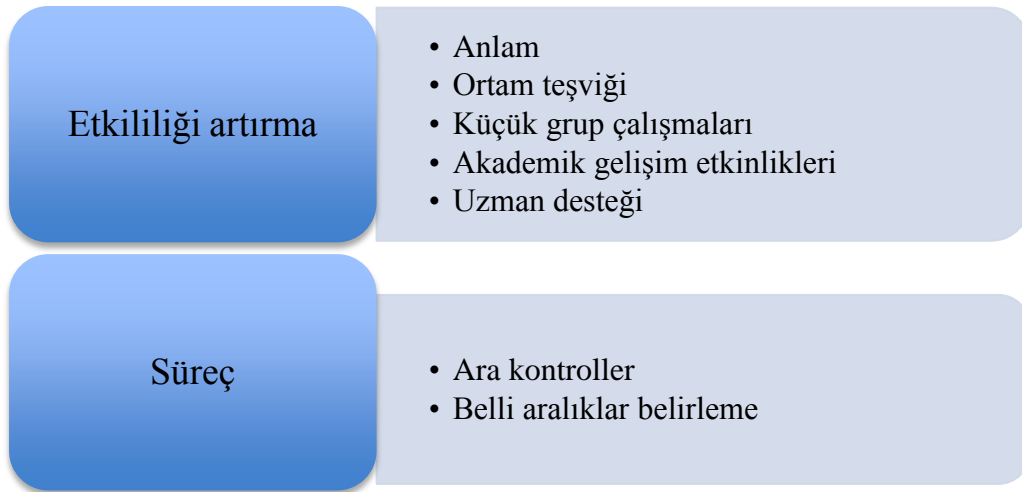
Katılımcılar akademik gelişimin gerçekleştirme sürecinde bazı etmenlerin olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda kurumda yeni göreve başlayan ve aynı zamanda mesleğinde de ilk yılı olan (K6)'nın kuruma alışmanın akademik gelişimi etkilediğini dile getirirken şunları söylemiştir "*benim için akademik gelişim kısmen etkili oldu aslında benim için buradaki aşamaları hepsini yaptın mı hayır. Bir tek gözlem yaptınız benim için en yararlı olan oydu aslında gözlemlenmek ve dönüt almak; ama kendi adıma ben bir şeyler yapayım da kendimi geliştireyim de dosyama ekleyelim videolarımı çekiyim böyle bir çabam olmadı açıkçası ben daha çok ortama alışmaya çalıştım.*" Bu görüş aynı zamanda

katılımcıların bireysel tutumun da öneminin göstergesi olduğunu söylenebilir. Kurumda akademik gelişim olanakları sunulsa da öğrenciler bu olanaklardan yararlanmak istemedikleri takdirde AGM olumsuz etkilenmiş olacaktır.

Katılımcıların AGM'ye karşı tutumu birbirlerini olumlu veya olumsuz etkileyebileceği konusunda fikir beyan etmişlerdir. Bazı katılımcılar meslektaşlarının AGM'ye karşı olumsuz tutumlarını kendilerini olumsuz etkilediğini ifade ederken, mesleğinde ilk yılı olan (K6) şunları söylemiştir: *“biz buna daha olumlu baktığımız için istiyoruz böyle bir şey ama herkes istemeyebilir... ben dosyamı hazırlarken ... biz heveslendik bir şeyler yapalım ya da yaptığımız şeyleri ortaya çıkaralım ben orada abartıyordum işte dosyanızı gösterdiniz mi diye falan soruyorum insanlara hani etrafındakiler bana gülüyordu yani ne dosyası yani o kadar abartılacak bir şey yok....”*.

Mentörlük sürecinin birlikte çalıştığın meslektaşına bağlı olduğunu dile getiren K3 *“o ne yapıyor benim haberim yoktu ben ne yapıyorum onun haberi yoktu bizde çalışmadı bu.”* demiştir. Boyle ve Boyce (1998) yeni göreve başlayan öğretim elemanlarının mentörlüğü süreci ile yaptıkları araştırma sonucunda mentörlük sürecinde birlikte çalışacak olan meslektaşların kişisel olarak uyum sağlamaları gerekmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışma farklı kültür yapısına sahip olan bir ülkede yapılmıştır. Türk toplumunun toplulukçu özelliği göz önünde bulundurulduğunda mentörlük işbirliği sürecinde birlikte çalışacak olan meslektaşların kişisel olarak da uyum sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Birinci odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların oluşturduğu son tema da katılımcıların önerileri olmuştur. Katılımcı önerilerinden oluşturulan kategoriler Şekil 4.13'te özetlenmiştir.



Şekil 4.13 Birinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Şekil 4.13’de görüldüğü üzere katılımcıların önerileri iki kategori altında toplanmıştır. Tüm katılımcılar AGM’nin benimsenme oranını artırmak için ortamın teşvikinin önemi hakkında bahsetmiştir. K6 kodlu katılımcının “...*bence insanlar kendi fikirlerini paylaşsın, ben bunları yaptım videomu çektim kurslara katıldım bu videoları izledim bence bu biraz daha teşvik amaçlı olacak ... aaa arkadaşım bunları yapmış ben hiçbir şey yapmadım...*” ifadesi bu öneriyi özetler niteliktedir.

Katılımcılara göre AGM’nin etkililiğini artıran bir başka unsur da “anlam” dır. Bir başka ifadeyle bireylerin akademik gelişimin neden yapıldığı ve kimlerin bu süreçten yararlandığı anlamın kapsamına girmektedir. (K1) bu durumla ilgili düşüncelerini ifade ederken şöyle demiştir: “...*ben bunu yaparsam benim faydam olacak ve ben daha iyi öğreteceğim öğrenciler daha memnun olacak gelecek nesil daha iyi kazanacak şeklinde yoksa işte kağıt... yaptık bürokrasi olur ...*”. Katılımcılara göre AGM’nin etkililiği artırabilecek bir başka önlem de küçük grup çalışmalarını teşvik etmektir. Katılımcılar ortak çalışma hedefi veya akademik gelişim etkinliğine dayalı olarak küçük gruplar halinde çalışabilirler.

Akademik gelişim uzmanları desteğinin önemi tüm katılımcıların altını çizdiği durum olmuştur. Bir başka ifadeyle AGM etkililiğine etki eden en önemli unsurlardan biri uzman desteğidir. Akademik gelişim etkinliklerinin etkililiğine değinen katılımcılar, söz konusu etkinliklerin, örneğin çalıştayların, pratiğe yönelik kuramsal olmayan konuların içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üçüncü tasarımı uygulama sırasında katılımcılara dört çalıştay yapılmıştır. AGB çalıştayların konuları belirlerken kuramsal ve pratiğe yönelik konular arasında

denge gözetmeye çalışmıştır. Ancak katılımcılar çalıştayların tümünün pratiğe yönelik olması görüşünü ifade etmişlerdir. (K1) kodlu katılımcının görüşü bu durumu özetlemektedir: “...Ben katıldığım iki çalıştaydan pek bir şey alamadım ... Çok soyut konuşuyorlardı soyut konularda asla katılmak istemiyorum.”.

AGM'nin gerçekleştirme sürecinin etkililiğini artırmak için öneriler iki alt kategoride yer almıştır. Bu kategoriler takvimde akademik gelişim aşamaları için belli süreler belirlemek ve bu süreler hakkında katılımcılara hatırlatmalar yapmaktır. Akademik gelişim etkinliklerinin aşamalarını içeren akademik takvim hazırlanmış ve e-posta aracılığıyla katılımcılarla paylaşılmış olmasına karşın, görüşmeye katılan bazı katılımcıların bu durumu fark etmemiş olması dikkat çekici bir durumdur. Katılımcıların dile getirdiği belli aralıklarla hatırlatmalar yapma önlemi söz konusu problemi çözeceği düşünülmüştür. Ayrıca, AGM yeniden uygulanacağı bir sonraki eğitim öğretim yılında akademik gelişim etkinlikleri aşamalarını içeren takvimi büyük boy bir kağıda bastırarak katılımcıların çalışma ofislerine asmak kararlaştırılmıştır.

İkinci odak grup görüşmesi 1 saat 10 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler çözümlenmesi sırasında önceden belirlenen üç AGM'nin “olumlu”, “olumsuz” özellikleri ve “öneriler” temasının dışında dördüncü tema “AGM'ye etki eden unsurlar” ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada söz konusu temaların altına yerleştirilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Birinci odak grup görüşmesinden elde edilen veriler kategori ve alt kategori olarak analiz edilmesine elverişli olsa da ikinci odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin niteliği farklı olmuştur. Bu sebeple veriler betimsel analize tabii tutularak frekansları tablolar halinde sunulmuştur.

İkinci odak grubuna katılan katılımcılar kurumda daha uzun görev yapmış ve genel olarak iş tecrübesi fazla olan bireylerden oluşmuştur. Söz konusu görüşmeden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu görüşlerin birinci odak grup görüşmesine katılan katılımcılar görüşlerine göre daha az ifade edilmiştir. Katılımcılar genel olarak AGM'den duydukları memnuniyetleri dile getirirler de, üçüncü tasarımı geliştirme amacıyla ifade edilen görüşlerin sayısı daha fazla olmuştur. Bu durum katılımcıların birinci ve ikinci tasarımlarla ilgili deneyimleri ve genel olarak daha fazla iş deneyimine sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen “olumlu” temasında yer alan

kategoriler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların AGM’ye İlişkin Olumlu Görüşleri

Kategoriler	Frekans
AGB’nin olumlu yaklaşımı	8
Akademik gelişim için sağlanan şartlar	1
Akademik gelişimin motivasyon kaynağı olması	1
Formal olması	1

Tablo 4.8’de incelendiğinde tüm katılımcılar AGB’nin olumlu yaklaşımının AGM’nin güçlü yanı olduğunu belirtmiş oldukları görülmektedir. Çalışma yapılan kurumda akademik gelişim için sağlanan şartlar (K4) kodlu katılımcı tarafından dile getirilen durum olmuştur. Söz konusu katılımcı bu durumu şöyle dile getirmiştir: *“Bizim hazırlık bu manada çok şey bir ortam yani hakikaten güzel bir fırsat yani. ... çok ciddi akademik gelişim üssü gibi bir şey....(K4)”*. Bu görüş akademik gelişime kurumda verilen desteğin altını çizmektedir. Akademik gelişim etkinliklerine katılmak katılımcıları motive ettiğini dile getiren (K8) şunları söylemiştir: *“sizinle ders gözleminde görüştüğüm zaman sizden çok güzel şeyler almıştım ve iki gün mutlu gezdim”*. (K8) kodlu katılımcı olumlu ortamda gerçekleştirilen gelişimsel gözlem sürecinin katılımcıların motivasyonunun artırılmasında önemli bir etmen olduğunu vurgulamıştır. Akademik gelişim sürecinin formal bir süreç olmasının olumlu yönünü dile getiren (K4) şunları söylemiştir: *“formal olması işini takip edildiğini gösterir, önemli olur yoksa bir muhabbet ediliyor gibi bir şey olarak algılanabilir de.”*

AGM’ye ilişkin “olumsuz” teması altında bir araya getirilen görüşler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Frekans
Kurumsal desteğin yetersizliği	8
Takibin yetersizliği	8
Ders ve öğrenci profilindeki değişim	4
Zaman yetersizliği	2

Katılımcılar, üçüncü tasarımın gerçekleştirme sürecini dile getirdikleri zaman kurumsal desteğin yetersizliği, AGB tarafından takibin yetersizliği, ders ve öğrenciler profilindeki değişimlerin etkisi ve zaman yetersizliğinin olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir. Akademik gelişim maddi ve manevi teşvik edilmesi gerektiğini ve mevcut tasarımda bunun olmadığını dile getiren (K5) *“Bunu yaparken en sonunda değerlendirmeye geliyor ben bunu yaptığımda yada yapmadığımda kurumsal olarak kendi gelişmem haricinde eğer istekli değilsem önemsemiyorsam kendimi yeterli görüyorsam bunun getirisi götürüsü nedir? Acaba bu çalışmaya katılımı azaltıyor mu çoğaltıyor mu? Mesela bir arkadaş biliyorsa ki ben bunu yapmasam da problem yok, yapsam da problem yok bir karşılığı yok .”*. Benzer konuda görüş bildiren (K2) şunları ifade etmiştir: *“kişi ne kadar çok kendini geliştirirse mesela maaşında artış, veya işte kademe yükseltme gibi bir şey bir motif motivasyon olmadığı sürece kişisel gelişim şey kalıyor yani insanlar için bir hobi gibi yani isteyen yapar isteyen yapmaz ... bir motivasyon ...bir şey olmalı ki ona ulaşmak için daha çok kendi diğerleriyle yarışsın yani.”*. Akademik gelişim çalışma yapılan kurumun bir politikası haline getirilmiştir ve akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek zorunlu hale getirilmiştir. Ancak akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmeyi teşvik etme amacıyla kurumda herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Görüşmeye katılan katılımcılar bu durumu eleştirmişlerdir ve bu konuda değişiklik yapmayı önermişlerdir.

Akademik gelişim etkinliklerini olumsuz etkileyen bir başka unsur girilen dersler ve öğrenci profilindeki değişiklikler olmuştur. Katılımcılar akademik gelişim planlarını hazırlarken dersler ve öğrenci özelliklerinde değişim, katılımcıları olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İş yoğunluğu akademik gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen diğer unsur olmuştur. (K1) kodlu

katılımcı bu durumun şu şekilde altını çizmiştir. “...çok çılgın bir ders programımız var” (K1). Bu bulgular yıl sonu anketinde elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Katılımcıların en çok görüş bildirdikleri tema “öneriler” teması olmuştur. Bu tema kapsamında yer alan kategoriler Tablo 4. 10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 İkinci Odak Grup Görüşmesi Katılımcıların Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Frekans
Kısa görüşmeler	8
Teşvik	8
Performans değerlendirme ögesi olması	8
Sadeleştirme	4
Yetki paylaşımı	3

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi tüm katılımcılar kısa görüşmeler, teşvik ve akademik gelişimin performans değerlendirme süreci olması gerekliliği konularında görüş birliğine varmışlardır. Katılımcılar akademik gelişim sürecinin etkililiği artırma ve yanlış anlaşılmalara azaltma amacıyla gerek sürecin başında gerekse, süreç devam ederken katılımcılarla kısa süren birebir yapılan toplantılar yapmayı önermişlerdir. AGB süreç içinde katılımcılara süreç ile ilgili önemli bilgileri e-posta yoluyla iletmiştir. Akademik gelişim uzman sayısının azlığı ve katılımcıların sayısının fazlalığı sebebiyle bu yöntem en ekonomik ve etkili bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Ancak yazılı iletişim yöntemi bazı katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. AGM’inin katılımcılar için yeni bir olgu olması sebebiyle yanlış anlaşılma veya anlaşılama durumlarını önleme amacıyla (K2) şunu önermiştir: “5 dakikalık 10 dakikalık toplantıyla, işte siz herkese (AGM ile ilgili) burada bu var burada şu var diye bu şekilde kısa da olsa sözlü olarak anlatırsınız...”. Tüm katılımcılar bu öneriyi desteklemiştir.

Katılımcılara göre AGM’nin etkililiğini artırmanın yollarından biri de maddi ve maddi olmayan teşvik sisteminin dahil edilmesidir. Katılımcılar akademik gelişim sürecinin performans değerlendirme süreci ile birleştirerek akademik gelişim sürecinde başarı gösterenlere maddi teşvikler verilmesi modelin etkililiğini artıracaklarını altını çizmişlerdir. Maddi olmayan teşvikler de benzer şekilde akademik gelişim etkinliklerine katılımı artıracaklarını vurgulayan (K4) şunları söylemiştir: “... maddi olarak bir şey sağlanamıyorsa en azından

statü olarak bir şeyler yapılabilir ön plana çıkarılabilir(K4) ”.

AGM öğelerini yansıtan formların sadeleştirilmesi katılımcılar tarafından sunulan öneriler arasında yer almıştır. Katılımcılara göre eğitim alanında kullanılan terimleri azaltmak ve formları kısaltmak akademik gelişim sürecini kolaylaştıracaktır. Terminolojinin süreci zorlaştırdığını vurgulayan (K8) şunları dile getirmiştir: *“Mesela ben İngilizce öğretmenliği okumadım. Terminolojiye hiç hakim değilim. Buna baktığım zaman çok hakim olmadığım bir şeyi görüyorum. Kelimelerle ilgili önce araştırma yapmam gerekiyor. Bunları formasyonda bile hiç görmedim bana çok şey geliyor .”* Üçüncü tasarım eğitim alanında kullanılan terimleri içermesine karşın, yönergeler sade dil kullanılarak hazırlanmıştır. Ancak alınan önlemler bazı katılımcılar tarafından yetersiz görülmüştür.

Katılımcılar AGM'nin etkililiğini artırmak için yetki paylaşımı yapılmasını önermişlerdir. (K2) *“bu işlerin mobilize edilmesi bir anlamda”* diyerek, gelişimsel gözlem gibi AGB'nin sorumluluğunda olan uygulamaların katılımcılara devredilmesinin AGM'nin benimsenme düzeyini artıracığını ifade etmiştir.

4.3.5.1.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketine ilişkin Bulgular

Üçüncü tasarım ile ilgili nicel veriler yıl sonu anketi ile toplanmıştır. Anket çevrim içi olarak tamamen anonim uygulanmıştır. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların içten ve dürüst cevaplarını elde etme amacıyla anketi cevaplayan katılımcılardan hiç bir demografik bilgi istenmemiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığını oluştursa da, katılımcıların yansız cevaplarına ulaşabilmek için alınan bir önlem olmuştur. Üçüncü tasarımı değerlendirme anketi 47 katılımcı tarafından cevaplanmıştır. Bu rakam çalışma örneklemini oluşturan katılımcıların % 67'sini oluşturmuştur. Bu cevaplanma oranı tüm AGM'yi uygulama süreci boyunca en düşük oran olmuştur. Anket katılımcılarla paylaşıldıktan sonra 4 defa hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Alınan tüm önlemlere rağmen daha fazla katılımcı anketi cevaplamamıştır.

Odak grup görüşmeleri sırasında görüşmeye katılan katılımcılar arasında AGM ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmayan katılımcılardan bahsedilmiştir. Bu durumu irdelemek amacıyla ankette katılımcılara *“Kurumunuzdaki gerçekleştirilen*

AGM hakkında ne düzeyde bilgiye sahipsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Yıl Sonu Anketi “Kurumunuzdaki gerçekleştirilen AGM hakkında ne düzeyde bilgiye sahipsiniz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

	Çok iyi düzeyde	Oldukça iyi düzeyde	Orta düzeyde	Düşük düzeyde	Hiç bilgim yok
Frekans	13	22	11	0	1
Yüzde	% 28	% 47	% 23	% 0	% 2

Tablo 4. 11’de görüldüğü üzere anketi cevaplayan katılımcıların çoğu AGM hakkında oldukça iyi düzeyde bilgiye sahip oldukları belirtmişlerdir. Anket sonuçları, saha gözlemleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanarak AGM ile katılımcıları bilgilendirme amacıyla alınan tüm önlemlerin istenilen sonuçlara ulaşmadığını söylenebilir. Nihai AGM’nin süreci uygulama boyutuna bu bulgulara dayanarak ek önlemler almayı kararlaştırılmıştır.

Genel olarak kurumda akademik gelişime karşı tutumlarını ortaya koyma amacıyla katılımcılara “Kurumumuzda akademik gelişimin varlığını nasıl karşılıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin cevapları Tablo 4. 12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Yıl Sonu Anketi “Kurumumuzda akademik gelişimin varlığını nasıl karşılıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

	Olumlu	Olumsuz	Diğer
Frekans	41	4	2
Yüzde	% 87	% 9	% 4

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu akademik gelişimi olumlu karşılamaktadırlar. Bu durum AGM’nin etkili olarak gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu düşünülmektedir.

AGM’nin üçüncü tasarımının temelinde yatan “İşbirliği” ve “Öz yönelim” seçenekleri ile ilgili katılımcıların görüşlerini belirleme amacıyla, ankete “ “İşbirliği” ve “Öz yönelim” seçenekleri gelecek yıl devam etmeli” ifadesi dahil edilmiştir. Bu soruya katılımcıların cevapları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13 Yıl sonu Anketi “İşbirliği ve “Özyönelim” Seçeneklerine İlişkin Bulgular

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Frekans	7	28	5	4	3
Yüzde	% 15	% 60	% 10	% 9	% 6

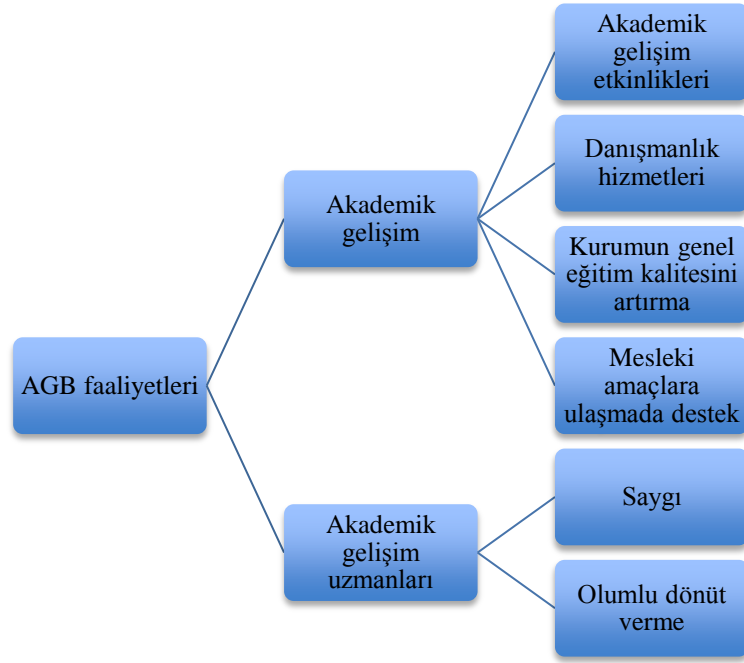
Tablo 4.13’de görüldüğü gibi katılımcıların % 75’i seçeneklerin devam etmesi gerektiği düşünmektedir. Odak grup görüşmelerine katılan tüm katılımcılar da bu seçeneklerin devam etmesi gerektiği görüşünü bildirmiştir. Bu bulgulara dayanarak nihai AGM’ye söz konusu seçenekleri dahil edilmesi kararlaştırılmıştır.

Katılımcıların AGB’nin performansına nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla katılımcılara “Genel olarak AGB’nin performansından ne kadar memnunsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya cevabı Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14 Yıl Sonu Anketi AGB’nin Performansına İlişkin Bulgular

	Çok memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç Memnun Değilim
Frekans	14	24	8	1	0
Yüzde	% 30	% 51	% 17	% 2	% 0

Anketi cevaplayan katılımcılardan % 80’i AGB’nin faaliyetlerinden “çok memnun” ve “memnun” olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların AGB’nin hangi faaliyetlerinden memnuniyet duyduklarını ortaya koymak amacıyla katılımcılara açık uçlu “AGB’nin faaliyetlerinden olumlu bulduğunuz iki-üç faaliyeti örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları içerik analizine tabi tutularak alt kategorilere ayrılmıştır. Alt kategoriler ise ortak özelliklerine göre kategoriler altına yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4. 16’da sunulmuştur



Şekil 4.14 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü AGB Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların AGB faaliyetleri ile ilgili olumlu görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Akademik gelişim kategorisi akademik gelişim etkinlikleri, danışmanlık hizmetleri, kurumun genel eğitim kalitesini artırma ve mesleki amaçlara ulaşmada destek alt kategorilerinden oluşmaktadır. Akademik gelişim etkinlikleri alt kategorisinde görüş bildiren katılımcılardan beşi çalıştay ve seminerleri, üç katılımcı gelişimsel gözlemleri, birer katılımcı da akran koçluğu ve akademik gelişim portfolyosunu yararlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca altı katılımcı AGB'nin danışmanlık hizmetlerini faydalı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan birinin *"Her zaman bizim herhangi sorumuza cevap vermeye hazırlar..."* ifadesi AGB'nin her zaman katılımcıların ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri bir birim olarak gördüklerinin göstergesidir.

Kurumun genel olarak eğitim kalitesini artırmada AGB'nin faaliyetlerini olumlu bulan katılımcı sayısı altıdır. Katılımcılardan biri bu konuda görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Ben AGB'nin eğitim öğretim alanında son tüm gelişmeleri takip ettiklerine ve fırsat bulduklarında bu gelişmeleri kurumumuzda uygulamak için çabaladıklarına inanıyorum."* Üç katılımcı AGB'nin öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşmada da destek sağladığını dile getirmiştir. Bir katılımcının AGB'nin öğretmenlerin mesleki hedeflerinin ulaşmada sağladığını desteğini dile getirirken şunları ifade etmiştir: *"AGB'nin öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşmada yardım etme amacına adanmış olduğu belli. Ayrıca AGB kurumumuzda sağlıklı, olumlu ve*

mutlu bir ortam olması için çaba sarf etmektedir. AGB hocalarımızın hem mesleki anlamda hem kişisel anlamda mutlu ve başarılı insanlar olması için elinden gelenini yaptı.”.

Bir başka katılımcının cevabında AGM'nin ilkeleri yansımasını bulmuştur. Katılımcı şunu söylemiştir: *“Öğreticiler işlerini daha iyi yapmaları konusunda destek verirken çok profesyonel davranıyor. Birde bizlere kendi öğrenmemizden sorumlu aktif öğrenen ve işlerini daha iyi yapan bireyler olmamız için destek veriyor.”.* AGM'de de katılımcılara hayat boyu öğrenen, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan bireyler olmaları doğrultusunda destek vermek amaçlanmıştır. Akademik gelişim etkinliklerinin kuruma ve katılımcılara olumlu katkısından bahseden katılımcı şunu söylemiştir: *“AGB etkinlikleri insanları bir araya getiriyor. Onlar olmasa ben dahil insanlar çalışma ofislerinde yalnız kalırlardı.”.* Bir başka katılımcı AGM'de katılımcıların kendilerine uygun etkinlikleri bulunduğunu ifade ederken şunları belirtmiştir: *“Tutumunuz gayet iyi ve olumlu. Sorumluluklarınızı yerine getirirken elinizden gelenin en iyisini yapıyorsunuz ve herkesin kendilerine uygun bir etkinlik ile uğraşmasını istiyorsunuz.”.* Birinci ve ikinci tasarımlarda AGB katılımcıların rollerini daha pasif olarak belirlemiştir. Üçüncü tasarımda ise AGB katılımcılara daha aktif rol oynamalarını teşvik etmiştir. Üçüncü tasarıma rehberlik eden ilkelerden “özerklik”, “tercih” ve “seçim” AGM'nin katılımcılar tarafından olumlu karşılanması ile sonuçlanmıştır. Bu sebeple, nihai tasarımda da bu ilkelerden yararlanılması kararlaştırılmıştır.

AGB ile ilgili soru sorulduğunda akademik gelişim uzmanlarının yaklaşımı ve özellikleri katılımcılar tarafından dile getirilen durumlardan biri olmuştur. Bu yanıtlar da “akademik gelişim uzmanları” kategorisi çerçevesinde incelenmiştir. Sekiz katılımcı akademik gelişim uzmanların tutumundan bahsederken “saygı” ifadesini kullanmıştır. Yapılandırılmamış saha gözlemleri ve katılımcılarla gerçekleştirilen informal görüşmeler sırasında elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir. Katılımcılar akademik gelişim uzmanlarının saygılı davranmalarını önemli bulmaktadır. Katılımcılardan birinin *“kibar konuşmaları nazik olmaları işlerini severek yapmaları güzel”* ifadesini kullanmıştır. AGM'nin felsefi temelinde yatan hümanizmin yansıması olan olumlu dönüt vermek, dört katılımcı tarafından AGB'nin faaliyetleri arasında etkili bulduğu faaliyet olarak belirtilmiştir. *“Bize olumlu dönüt vermeleri...”* katılımcılardan birinin belirttiği ifadedir. AGM eksiklikleri bulma ve giderme üzerine oluşturulmamıştır. Bunun aksine bireylerin güçlü olan yanlarını

ortaya çıkarma ve geliştirilebilecek yanları da varsa onları olumlu bir dil kullanarak ifade etme AGM'nin ilkeleri arasındadır. Bu ilkeler katılımcılar tarafından fark edilerek dile getirilmiştir.

Katılımcıların akademik gelişim uzmanlarının tutumu ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla ankete “Akademik gelişim uzmanları bana karşı saygılı davranır” sorusunu dahil etmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevap Tablo 4.15’te özetlenmiştir.

Tablo 4.15 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Uzmanlarının Tutumuna İlişkin Bulgular

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Frekans	35	9	3	0	0
Yüzde	% 75	% 19	% 6	% 0	% 0

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi katılımcıların % 94’ü akademik gelişim uzmanlarının saygılı davrandığını ifade ederken, % 6’sı kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu durum akademik gelişim uzmanlarının tutumunun katılımcılar tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir.

AGM’nin uygulama sırasında akademik gelişim uzmanlarının katılımcılarla informal konuşmaları ve yapılandırılmamış alan gözlemleri sonucunda katılımcıların çalıştıkları kuruma karşı tutumlarının o kurumda gerçekleştirmeleri beklenen akademik gelişime karşı tutumunu etkilediğini saptanmıştır. Bu durumu test etmek amacıyla ankette katılımcıların “Çalıştığım kuruma karşı tutumum benim akademik gelişime karşı tutumumu etkiler” ifadesini cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen yanıtlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Yıl Sonu Anketi Katılımcıların Kuruma Karşı Tutumunun Akademik Gelişime Etkisine İlişkin Bulgular

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Frekans	12	18	6	8	3
Yüzde	% 26	% 38	% 13	% 17	% 6

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık % 64’ü çalıştığı kuruma karşı olan tutumlarının akademik gelişime karşı tutumlarına etki ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 23’ü de çalıştıkları kuruma karşı tutumun akademik

gelişime karşı tutumlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu durum akademik gelişimin bağımsız bir olgu olmadığına ve akademik gelişimin gerçekleştirildiği kurumların da önemli bir değişken olduğuna işaret edebilir. Katılımcılarla gerçekleştirilen informal görüşmeler ve alan gözlemleri sonucunda da buna benzer bulguya ulaşılmıştır. Saha gözlemleri sırasında kuruma karşı olumlu tutum sergileyen katılımcıların akademik gelişime de karşı olumlu tutum sergilerken, olumsuz tutum sergileyen katılımcıların akademik gelişime karşı olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak AGM'nin üçüncü tasarımı katılımcılar algısı boyutunda olumlu karşılanmıştır. Bu durum AGM'nin tasarım ilkelerinin çalışma yapılan kurumda etkili olduğunu göstermektedir. Nihai AGM tasarımı aynı ilkeler kapsamında geliştirilmesi kararlaştırılmıştır.

4.3.5.2 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Öğrenmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcılar öğrenmesi boyutuna ilişkin veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Ankette akademik gelişim etkinlikleri sonucunda öğrenip öğrenmediği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Bu boyut kapsamında sorulan iki soru “Akademik gelişim etkinliklerinden hangisinin en etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” ve “Akademik gelişim etkinliklerinden hangisini en az etkili buluyorsunuz?” bir arada karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Tablo 4.17 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Akademik gelişim etkinliği	En etkili akademik gelişim etkinliği		En az etkili akademik gelişim etkinliği	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. Gelişimsel gözlem	7	% 15	4	% 6
2. Çalıştaylar	9	% 19	3	% 6
3. Akademik gelişim portfolyosu	7	% 15	12	% 25
4. Kendi kendini gözlem	3	% 6	1	% 2
5. Mentörlük	1	% 2	5	% 11
6. Akran koçluğu	3	% 6	4	% 9
7. Alinyazını okumak	2	% 4	3	% 6
8. Çevrim içi kursunu takip etmek	3	% 6	3	% 6
9. AGB tarafından gönderilen kısa bilgilendirici e-postaları okumak	3	% 6	1	% 2

Tablo 4.17(devam)

10. Eylem araştırması	1	% 2	2	% 2
11.Yansıtıcı günlük tutmak	0	% 0	1	% 2
12. Konferansta bildiri sunmak	3	% 6	1	% 2
13.Akran gözlemi	3	% 6	2	% 2
14. Ben bu yıl herhangi bir akademik gelişim etkinliği gerçekleştirmedim	2	% 4	5	% 11

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcılar tarafından en etkili akademik gelişim etkinliği % 19 olarak çalıştaylar, en az etkili akademik gelişim etkinliği % 25 olarak akademik gelişim portfolyosu olduğu görülmektedir. Çalıştaylar ilk tasarımlarda da katılımcılar tarafından en etkili akademik gelişim etkinliği olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar tarafından en az etkili bulunan etkinlik akademik gelişim portfolyosu üçüncü tasarımda ilk defa kullanılan bir etkinlik olmuştur. Ankete katılımcılardan tercih ettikleri etkinliği neden tercih ettiklerini açıklamaları istenmiştir. Akademik gelişim portfolyosunu etkili bulan katılımcılardan biri şunları ifade etmiştir: *“Ben portfolyoyu bana yıl içerisinde yaptıklarımı görme şansı verdiği için beğendim. Portfolyomdan dolayı bu yıl içinde yaptıklarım bir arada. Bu benim için formal ve bundan dolayı da daha profesyonel bir şey oldu.”* Portfolyoyu en az etkili bulan katılımcı sebebini şöyle açıklamıştır: *“Benim daha az özerklik becerilerim var”* demiştir.

Bazı katılımcılar mentorlülüğü en az etkili bir etkinlik olarak tercih etmişlerdir. Bu katılımcılar mentorlülüğün faydalı bir etkinlik olduğu ancak bu etkinliğin altyapısı eksikliğinden dolayı istedikleri verimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama başlamadan önce mentör ve mentiler için bir seminer düzenlenmiş, çalışma takvimi ve mentorlük yönergesi dağıtılmıştır. Ancak alınan bu önlemler mentör ve mentiler için bu süreci gerçekleştirirken ortaya çıkan problemleri çözmek için yetersiz kalmıştır.

Tablo 4.17’de verilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde en etkili bulunan etkinlikler daha kısa süre devam edenler olduğu gözlemlenmiştir. Daha fazla zaman ve çaba isteyen etkinlikler tercih edilme sıklığı düşük olmuş yada en az etkili etkinlik olarak işaretlenmiştir. Bu durum katılımcıların yoğun iş mesailerinden kaynaklanabilir. İlk tasarımların değerlendirilmesi sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Akademik etkinliklerden hiçbirini yapmayan katılımcılardan birinin görüşü bu durumu özetler niteliktedir: *“Benim ne zaman ne sabrım vardı. Ben*

kendimi şahsi çalışmalarım ve derslerime hazırlığımdan koparıp akademik gelişim etkinliklerine adayamadım". Bu boyutta elde edilen bulgulara dayanarak şunlar söylenebilir. Nihai tasarımın benimsenme düzeyini artırmak için birtakım önlemler alınması gerekmektedir. Kurumda akademik gelişimi gerçekleştirme önünde en büyük engellerden biri zaman olduğu belirlenmiştir. Bu problemin çözümü olarak katılımcılara akademik gelişim etkinliklerinin katılımcıların yaptıkları işlerden kendilerini soyutlayarak gerçekleştirecekleri çalışma olmadığını açıklamak gerekmektedir. Ayrıca akademik gelişimi gerçekleştirme katılımcılara işlerini daha etkili yapabilmelerine yardımcı olacağını da ifade etmek gerekmektedir. Bu şekilde akademik gelişim etkinlikleri katılımcılar için anlamlı hale getirilebilir.

4.3.5.3 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Kurumsal Destek Boyutuna İlişkin Bulgular

Kurumsal destek boyutunda AGM'nin etkililiğine ilişkin bulgular anket ve odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılar akademik gelişimi gerçekleştirmek için yeterli zamana sahip olmak, AGM'yi etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğunu düşünülmektedirler. Yıl sonu anketinde katılımcılara "Akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterli zamanım vardır" ifadesini cevaplamaları istenmiştir. Bu soruya katılımcılarına verdiği cevaplar Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim İçin Ayrılan Zaman Yeterliliğine İlişkin Bulgular

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Frekans	4	14	14	12	3
Yüzde	% 9	% 30	% 30	% 26	% 6

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi katılımcıların % 39'u akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterli zamanı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan % 30'u kararsız olduğunu belirtirken, % 32'si yeterli zamana sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılara akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmeleri için haftada bir gün öğleden sonra ayrılmıştır. Bulgulara bakıldığında birbirine yakın bir dağılım olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle,

haftada bir gün öğleden sonra katılımcılar tarafından akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterli bulmayan katılımcılar sayısı ile yeterli bulan katılımcı sayısı yaklaşık aynıdır. Katılımcılarla yapılan informal görüşmeler sırasında katılımcıların, doktora gitme, aileleri ile ilgilenme veya lisansüstü eğitim gibi bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Her bireyin bu tür durumlarda ihtiyaç duyduğu zaman göreceli olduğu söylenebilir. Bu sebeple katılımcıların 14. soruya verdiği cevaplar bu şekilde dağılmış olabilir.

Kurumsal destek boyutunda akademik gelişimin etkililiğini değerlendirme amacıyla yıl sonu anketine “Akademik gelişim kurumun iklimini etkilemiştir” ifadesi dahil edilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişimin Kurum Kültürüne Etkisine İlişkin Bulgular

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Frekans	7	20	16	3	1
Yüzde	% 15	% 43	% 34	% 6	% 2

Katılımcıların % 58’i akademik gelişimin kurum iklimini etkilediğini ifade ederken, % 34’ü kararsız olduklarını ve % 8’si bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci tasarımlar ile üçüncü tasarım karşılaştırıldığında üçüncü tasarımın kurum iklimini etkileme düzeyi daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum akademik gelişimin çalışma yapılan kurumda üç yıldır uygulandığını ve katılımcıların üç yıllık bir süreç içerisinde akademik gelişimin uygulamaları ile ilgili önceden bilgilere sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Yıl sonu anketinde katılımcılara “Akademik gelişim etkinliklerin yönetim tarafından desteklenme düzeyi nedir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliklerinin Yönetim Tarafından Desteklenmesine İlişkin Bulgular

	Çok iyi düzeyde	Oldukça iyi düzeyde	Orta düzeyde	Düşük düzeyde	Çok düşük düzeyde
Frekans	6	12	18	7	4
Yüzde	% 13	% 26	% 38	% 15	% 9

Katılımcıların % 39'u akademik gelişimin kurumda desteklenme düzeyinin çok iyi düzeyde ve iyi düzeyde olduğunu belirtirken, % 53'ü orta düzey ve düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların % 9'u akademik gelişim etkinliklerinin yönetim tarafından çok düşük düzeyde desteklendiğini ifade etmiştir. Çalışma yapılan kurumda yönetim, akademik gelişim etkinliklerinin desteklediğini açık olarak ifade etmiştir. Ancak katılımcılar tarafından bu desteğin algılanma düzeyi orta düzeyde algılanması bir kaç sebepten kaynaklanıyor olabilir. İlk olarak akademik gelişime katılımcıların resmi iş tanımlarında yer verilmemiştir. İkinci sebebi akademik gelişim teşvik edilse de, kurumda akademik gelişim etkinliğini gerçekleştirilmeyen katılımcılar ve akademik gelişim ile aktif uğraşan katılımcılar olmuştur. Odak grup görüşmelerine katılan katılımcılar da bu durumu dile getirmişlerdir. Katılımcılar akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek konusunda gayret gösteren katılımcıların ödüllendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademik gelişimin kurumsal düzeyde desteklendiği bir çok göstergelerle ifade edilebilir. Katılımcıların dile getirdiği göstergeler söz konusu desteğin somut ifadesi olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak kurumsal destek boyutunda elde edilen bulgular akademik gelişimin kurumun bir politikası olduğunu gösteren önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

4.3.5.4 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanması Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu boyutunda veriler anket ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. İncelenen dokümanlar arasında gözlem protokolleri, akademik gelişim portfolyoları ve e-postalar olmuştur. 40 katılımcının dersleri uygulama süreci boyunca iki defa gözlemlenmiştir. Birinci gözlem gelişimsel amaçla yapılmıştır. İkinci gözlem de üçüncü tasarımın son aşamasında gerçekleştirilen değerlendirici gözlem olmuştur. Üçüncü tasarımı uygulama süreci boyunca katılımcıların edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullanıp kullanmadığını belirlemek amacıyla her iki gözlem protokolü karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İnceleme yapılırken rubrik kullanılmıştır. Gözlem protokolleri incelenmesi sonrası elde edilen bulgular Tablo 4.21'da verilmiştir.

Tablo 4.21 AGM'nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Gözlem Protokollerine İlişkin Bulgular

Düzyey	Çok yüksek	Yüksek	Orta	Düşük	Çok Düşük
Rapor sayısı	5	8	17	7	3
Yüzde	% 12	% 20	% 42	% 18	% 8

Tablo 4.21'de ifade edildiği gibi gözlem protokolleri incelenen katılımcıların % 32'si ilk ders gözlemi ile ikinci ders gözlemi arasında fark düzeyi çok yüksek ve yüksek olmuştur. Katılımcıların gözlemlenen ikinci dersinin etkili geçmiş olması akademik gelişim etkinliklerine katılımdan kaynaklanabilir. Ancak farklı etmenler de dersin başarısına etki etmiş olabilir. Bu durum elde edilen verilerin sınırlılığını oluşturmaktadır.

Üçüncü tasarımda kullanılan ve ilk tasarımlardan farklı olan uygulamalardan biri, akademik gelişim portfolyosu olmuştur. Katılımcılara üçüncü tasarımı tanıtmaya toplantısında akademik gelişim portfolyosu uygulamasının katılımcılar tarafından önce uygulanıp uygulanmadığı sorulmuştur. Toplantılara katılan katılımcılardan tümü (65 katılımcı) bu uygulamanın onlar için yeni bir olgu olduğunu ifade etmiştir. İlk tasarımlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda AGB üçüncü tasarımı tanıttıktan ve detaylı AGM'yi betimleyen e-posta gönderdikten sonra hatırlatma e-postaları göndermemiştir. Bunun yerine katılımcılara AGM'yi uygulama dönemi boyunca referans alabilecekleri akademik takvim gönderilmiştir. Üçüncü tasarımın değerlendirme aşamasının sonunda katılımcılara e-posta aracılığıyla bir duyuru gönderilmiştir. Katılımcılara üçüncü tasarımın son basamağı olan akademik gelişimi değerlendirme toplantıları hakkında duyuru yapılmıştır. Toplantılar yöneticiler ve araştırmacı başkanlığında gerçekleştirmiştir. Uygulama yapılan kurumdan yıl sonunda ayrılan ve ders ücretli çalışan öğretilerle yıl sonu akademik gelişimi değerlendirme toplantısı yapılmamıştır.

Toplantılar toplam iki hafta (18 Mayıs- 1 Haziran, 2015) boyunca devam etmiştir. Toplantıların rahat ve esnek ortamda gerçekleştirilmesi için özen gösterilmiştir. Araştırmacı toplantıları yapacak olan yöneticilerle söz konusu toplantı süreci başlamadan önce iki defa bir saatlik toplantı yaparak görüşme standartları ve kriterlerini yöneticilere aktarmıştır. Akademik gelişim portfolyosu toplantılarının amacı performans değerlendirmesi olmamıştır. Söz konusu toplantıların amacı yansıtıcı uygulama ilkelerine dayalı olarak, uygulama yapılan yıl hakkında yansıtıcı

düşünerek gözden geçirmek ve gelecek yıl için amaçlar belirlemek olmuştur. Ortak standart sağlama amacıyla portfolyoları gözden geçirirken yöneticiler ve araştırmacı kontrol listesi şeklinde hazırlanan rubrik kullanmışlardır.

Katılımcıların yeni bilgiyi kullanması boyutunda veriler akademik gelişim portfolyolarının değerlendirme rubriklerinin incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmacı yıl sonu değerlendirme toplantıları sona erdikten sonra dosyaları yöneticilerden toplamıştır. Yöneticilerden biri iş yoğunluğu nedeniyle yıl sonu toplantılarını yapamamıştır. Bu sebeple söz konusu yöneticiyle toplantı yapılması planlanan katılımcılar örneklem dışı bırakılmıştır. Bu şekilde örnekleme 50 katılımcı oluşturmuştur. Toplantıya davet edilen 50 katılımcıdan toplam 44 katılımcı toplantıya katılmıştır. Toplantıya katılan katılımcılardan akademik gelişim portfolyosu öğretim felsefesi, akademik gelişim planı ile yıl sonu akademik gelişimi değerlendirme raporu hazırlayan katılımcı sayısı Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22 AGM’nin Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcıların Akademik Gelişim Portfolyolarına İlişkin Bulgular

Portfolyo hazırlayan katılımcı		Öğretim felsefesi hazırlayan katılımcı		Akademik gelişim planı hazırlayan katılımcı		Yıl sonu değerlendirme raporu hazırlayan katılımcı	
Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
35	% 70	33	% 66	29	% 58	29	% 58

Tablo 4.22’de toplantıya katılması gereken katılımcı sayısı yani 50 katılımcı dahil edilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Katılımcılardan % 70’i portfolyolarını toplantıya getirmişlerdir. Katılımcılardan % 30’u ise portfolyolarının olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar portfolyoları hazırlayamamalarına sebep olarak iş yoğunluğu veya akademik gelişim sürecinden haberdar olmama gibi nedenleri öne sürmüşlerdir. Katılımcıların akademik gelişim sürecinden haberdar olmamak gibi bir nedeni ileri sürmüş olmaları dikkat çekici bir bulgudur.

Son olarak “katılımcıların yeni bilgileri kullanması” boyutunda anket yoluyla toplanan katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların akademik gelişim sürecinde edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla ankete “Herhangi bir akademik gelişim etkinliğini gerçekleştirme sonucunda edindiğiniz yeni bilgi ve becerileri kullandınız mı?” sorusu dahil edilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23 Yıl Sonu Anketi Katılımcıların Yeni Bilgileri Kullanmalarına İlişkin Bulgular

	Evet	Hayır	Ben bu yıl herhangi bir akademik gelişim etkinliği gerçekleştirmedim
Frekans	40	5	2
Yüzde	% 85	% 11	% 4

Katılımcıların % 85'i akademik gelişim etkinliği sonucunda edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullandıklarını belirtmiştir. Yetişkinler öğrenmeyi somut konularda gerçekleştirmeyi tercih ederler. Öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri çalışma alanında kullanabilmesi, katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine karşı olumlu tutum sergilemeleri ve söz konusu etkinliklere daha istekli katılmaları ile sonuçlanabilir. Katılımcıların çoğunun edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullandıklarını belirtmiş olmaları AGM'nin etkililiğinin göstergesi olabilir.

Katılımcıların edindikleri yeni bilgiler ve becerilerin öğretmeye yönelik yaklaşımlarının etkileyip etkilemediğini saptama amacıyla katılımcılara “Herhangi akademik gelişim etkinliğini uyguladıktan sonra öğretmenliğinizde değişiklik oldu mu?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.24’de katılımcıların cevapları verilmiştir.

Tablo 4.24 Yıl Sonu Anketi Akademik Gelişim Etkinliğinin Katılımcıların Öğretme Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

	Evet	Hayır	Ben bu yıl herhangi bir akademik gelişim etkinliği gerçekleştirmedim
Frekans	41	5	1
Yüzde	% 87	% 11	% 2

Tablo 4.24’de incelendiğinde katılımcıların % 87’si akademik gelişim etkinliğini uyguladıktan sonra öğreticiliğinde değişim meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu durum akademik gelişim etkinliklerinin amacına ulaştığının göstergesi olabilir.

Ankette dikkat çekici bir durum olmuştur. “Herhangi bir akademik gelişim etkinliğini yapmadım” seçeneği 3., 4., 7. ve 8. sorularda verilmiştir. Cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların tutarlı olarak söz konusu soruları yanıtlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmuştur.

Sonuç olarak AGM’nin üçüncü tasarımı veri çeşitlemesi yöntemi kullanılarak çok boyutlu değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, üçüncü tasarımın

Çalışma yapılan kurum için etkili bir AGM olduğu söylenbilir. Ancak AGM uygulama sürecinde kurumsal desteğin yeterli düzeyde olmaması sebebiyle, AGM bireyler düzeyinde etkili olsa da kurumsal düzeyde kısmen etkili olmuştur. Araştırma bulguları ve katılımcılar nerileri doğrultusundan nihai tasarım ilkelerine yeni ilkeler dahil edilmesi kararlaştırılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar araştırmanın problem cümlelerine cevap verecek şekilde açıklanmıştır. Ayrıca bu sonuçlara dayalı olarak politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilmiş önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, yükseköğretim için işlevsel bir akademik gelişim modeline rehberlik edecek ilkeleri geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca, geliştirilen ilkeler doğrultusunda bir akademik gelişim modeli tasarlayarak, tasarlanan modelin uygulanabilirliğini test etmek de çalışmanın amaçları arasında olmuştur. Araştırmanın temelini oluşturduğu faydacı paradigma gereği çalışmada TTA yaklaşımı benimsenmiştir. TTA yaklaşımına göre eğitime yönelik bir uygulama tasarlanır, uygulanır, geliştirilir ve yeniden uygulanır. Bu çalışmada AGM tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı modelin uygulanabilirliğini test etmek olması sebebiyle geliştirilen AGM özel bir üniversitenin hazırlık okulunda uygulanmıştır. Çalışmaya 70 katılımcı dahil edilmiştir. AGM tasarlanırken, gelişmiş ülkelerin üniversitelerindeki uygulamalar ve çalışma yapılan kurumda gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın kapsamında tasarlanan AGM toplam iki defa uygulama, değerlendirme ve yeniden uygulama döngülerinden oluşan sürece tabi tutulmuştur. AGM'nin etkililiğini değerlendirme süreci katılımcı algıları, katılımcıların öğrenmesi, kurumsal destek ve katılımcıların yeni bilgileri kullanması gibi dört boyuta dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu boyutlar kapsamında veriler veri çeşitlemesi ilkelerine dayalı olarak toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analizi, nicel veriler ise betimsel istatistik yöntemiyle

çözümlemiştir. Çalışmanın sonuçlarına ilişkin ayrıntılar giriş bölümünde yer alan araştırma soruları kapsamında açıklanmıştır.

Araştırmanın ana problem cümlesi “Türk üniversiteleri için işlevsel olabilecek akademik gelişim modeli hangi ilkelere dayalı olmalıdır?” olarak ifade edilmiştir. Çalışma süresince akademik gelişim modeline rehberlik edecek olan ilkeler alanyazın incelemesi sonucunda iki defa belirlenerek test edilmiştir. Tüm üniversiteler için aynı düzeyde işlevsel olabilecek akademik gelişim modeli geliştirmek mümkün değildir. Ancak söz konusu modele rehberlik edebilecek ilkeleri ortaya koyarak ihtiyaç duyulduğu zaman, önerilen ilkelerden hareketle yeni modeller geliştirilebilir. Uygulama sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen ve AGM’nin geliştirilmesi sırasında yararlı olabilecek 10 ilke aşağıda sıralanmıştır:

1. *Özerklik*: Öğretim elemanları akademik gelişim etkinliklerini kendileri belirleyecekleri yöntemlerle gerçekleştirmelidir. Bu ilke AGM’nin ikinci uygulama döngüsü değerlendirilmesi sonucu tasarıma eklenmiştir. İkinci uygulama döngüsü yıl sonu anketi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgulara göre katılımcılar akademik gelişim sürecini nasıl gerçekleştirecekleri konusunda kendileri karar vermek istemiştir. “Farklılaştırılmış denetim” ilkesi doğrultusunda geliştirilen katılımcıları iş deneyimi gruplarına ayırmak ve bu gruplara göre AGB tarafından belirlenen etkinliği yapmak gibi öğeler katılımcılar tarafından benimsenmemiştir. Bu ilke ayrıca yetişkin öğrenme kuramlarının da temel ilkelerinden biridir (Jarvis, 2004). Lawler (2003)’e göre öğretim elemanları farklı hayat ve eğitim deneyimi, kişilik, öğrenme tercihlerine sahiptir. Bu durum öğretim elemanlarının öğretimde kullandıkları yöntemleri ve hatta akademik gelişim etkinliklerinin tercihi ve etkinliklere katılıp katılmama konusunda aldıkları kararları da şekillendirir. “Özerklik” ilkesi ikinci tasarım değerlendirilmesi ve alanyazından elde edilen bulgulara dayanarak AGM’nin üçüncü tasarımına dahil edilmiştir. AGM’nin üçüncü tasarımı bu ilke doğrultusunda geliştirilmiştir. AGM’nin üçüncü tasarımı değerlendirilmesi sonucu söz konusu tasarımın “Özerklik” ilkesi doğrultusunda geliştirilen öğeler, “katılımcılar algısı” boyutunda yıl sonu anketinden elde edilen nicel bulgulara göre katılımcıların % 75’i tarafından olumlu karşılanmıştır. Ayrıca her iki odak grup görüşmesine katılan katılımcıların tümü söz konusu öğeleri etkili bulmuştur. McQuiggan (2012) öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim becerilerine geliştirilmesine yönelik

yapılan bir akademik programını değerlendirmiştir. Söz konusu program “özerklik” ilkesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Araştırmacı uygulanan akademik gelişim programının katılımcıları tarafından etkili bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Sonuç olarak “Özerklik” ilkesi akademik gelişim modeli geliştirilmesi sürecine rehberlik edebilecek bir ilke olduğu söylenebilir.

2. *Anlam*: Öğretim elemanları akademik gelişimi neden gerçekleştirdiklerini bilmelidir. Akademik gelişim öğretim elemanları için anlamlı olmalıdır. Bu ilke AGM'nin birinci, ikinci ve üçüncü tasarımında yer almamıştır. Ancak AGM'nin üçüncü tasarımı değerlendirme sürecinde yapılan odak grup görüşmeleri, yapılandırılmamış saha gözlemleri ve katılımcılarla informal görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine karşı tutumu ve katılıma motivasyonunu “anlam” ilkesi etkilemektedir. Yetişkin öğrenme kuramlarından andragoji kuramının (Knowles vd., 2005:66-69) ilkelerinden “bilme ihtiyacı” ve “motivasyon” ilkeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Andragojinin “Motivasyon” ilkesine göre yetişkinleri içsel motivasyon unsurları öğrenmeye daha açık hale getirmektedir (Knowles, 2005:66-69). Bu nedenle öğretim elemanlarının akademik gelişime karşı motivasyon düzeyini artırılmasında “Anlam” ilkesi önemli rol oynayabilir.
3. *Teşvik*: Akademik gelişim etkinliklerine katılım maddi ve maddi olmayan yöntemlerle teşvik edilmelidir. Bu ilke AGM'nin birinci, ikinci ve üçüncü tasarımında yer almamıştır. Ancak AGM'nin üçüncü tasarımı değerlendirme sürecinde yapılan odak grup görüşmeleri, yıl sonu anketi, yapılandırılmamış saha gözlemleri ve katılımcılarla informal görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine karşı tutumunu teşvikler etkileyebilir. Odabaşı (2003) ODTÜ'de görev yapan öğretim elemanlarının akademik gelişme yönelik görüşlerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları akademik gelişim etkinliklerine katılım için para veya sertifika gibi teşviklerin verilmesini istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Buna karşın, Sorcinelli (2002) akademik gelişimin maddi veya manevi yollarla teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

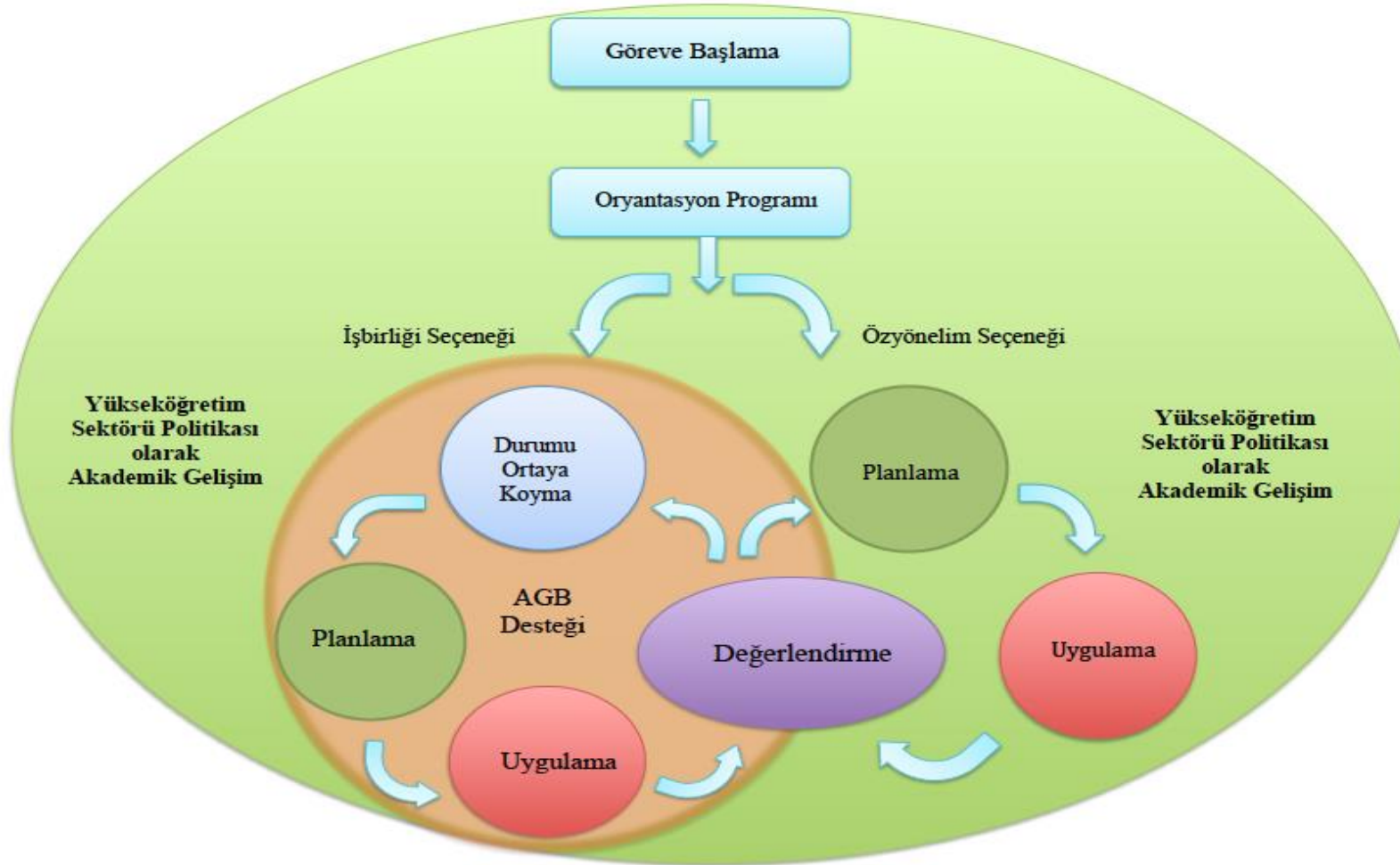
4. *Başarıya odaklılık*: Akademik gelişimin amacı eksiklikleri ortaya çıkarmak olmamalıdır. Olumlu yaklaşım benimsenmelidir. Bu ilke AGM'nin birinci, ikinci ve üçüncü tasarımında açık bir ifade olarak yer almamıştır. Ancak araştırmacı çalışmasını hümanist psikolog Carl Rogers (1969; Akt:Jarvis, 2004)'in görüşleri etkisi altında gerçekleştirmiştir. Bu nedenle "Başarıya odaklılık" ilkesi açık olarak AGM'nin birinci, ikinci ve üçüncü tasarımında ifade edilmese de gerçekleştirilen akademik gelişim etkinlikleri başarıya odaklı yönelimine sahip olmuştur. Örneğin, gelişimsel gözlem sürecinde katılımcıların güçlü oldukları yönleri odaklanılmıştır. Tüm AGM'nin uygulama döngülerinde katılımcılar bu yaklaşımı olumlu karşılamışlardır. Rogers'in öne sürdüğü hümanist görüşünün temelini oluşturan hipotezler doğrultusunda "Başarıya odaklılık" ilkesi tasarıma dahil edilmiştir.
5. *Hesap verilebilirlik*: Öğretim elemanları gerçekleştirdikleri akademik gelişim etkinlikleri ile ilgili istendiği takdirde yönetimi bilgilendirmelidir. AGM'nin ikinci uygulama döngüsünün nihai aşaması öz-değerlendirme raporu hazırlamak ve AGB'ye teslim etmek olmuştur. Ancak katılımcılardan yalnızca ikisi (çalışma grubunun % 4'ü) nihai aşamada öz-değerlendirme raporunu teslim etmiştir. Bu nedenle, AGM'nin üçüncü döngüde uygulanan tasarımına "Hesap verilebilirlik" ilkesi dahil edilmiştir. AGM'nin üçüncü döngüsünün nihai değerlendirme aşaması söz konusu ilke doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu durum katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine katılımını artırmıştır. Bu bağlamda AGM'nin üçüncü uygulama döngüsünün sonunda katılımcıların 29'u (çalışma grubunun % 24'ü) öz-değerlendirme raporu hazırlamıştır. Bu bulgular üçüncü tasarımda daha fazla katılımcının akademik gelişim sürecinin nihai aşamasını gerçekleştirdiklerini göstermektedir. AGM genel anlamda katılımcılara yüksek düzeyde özerklik veren bir modeldir. Ancak Gedikoğlu (2013)'e göre özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki dengeyi iyi kurmak gerekmektedir. Bu bağlamda "Hesap verilebilirlik" ilkesi akademik gelişim modelinin etkiliğini artırabilecek nitelikte bir ilke olduğu düşünülmektedir.
6. *Seçenek*: Öğretim elemanları önerilen akademik gelişim etkinliklerinden akademik gelişim planlarında belirttikleri amaçlarına uygun etkinlik seçebilmelidir. Bu ilke AGM'nin ikinci uygulama döngüsünde elde edilen bulgular doğrultusunda üçüncü uygulama döngüsünde kullanılan tasarıma dahil edilmiştir. AGM'nin üçüncü uygulama döngüsü değerlendirildiğinde "Katılımcı algısı" boyutunda

akademik gelişim etkinliklerinin seçeneğe dayalı olması, katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu durum yetişkin öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu ilkeler ile de uyumludur.

7. *Çeşitlilik*: Öğretim elemanlarına çeşitli akademik gelişim etkinlikleri sunulmalıdır. Sunulan akademik gelişim etkinliklerinin seçeneği sunulan etkinliklerle sınırlandırılmamalıdır. Bu ilke “Seçenek” ilkesini tamamlamaktadır. AGM’nin üçüncü uygulama döngüsünde bu ilkeye dayalı olarak katılımcılara 16 farklı akademik gelişim etkinliği sunulmuştur. Bu durum katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu nedenle “Çeşitlilik” ilkesinin akademik gelişim modeline rehberlik edebilecek bir ilke olduğu düşünülmektedir.
8. *Sürece dayalı gelişim*: Akademik gelişim bir süreçtir ve bir-defalık etkinlikler ile daha uzun süren etkinliklerin birleşiminden oluşmalıdır. AGM’nin ikinci ve üçüncü uygulama döngüsüne hem “bir-defalık” olarak adlandırılan etkinlikler hem de sürece dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler dahil edilmiştir. Her iki döngü değerlendirilmesi sonucunda “bir-defalık” etkinliklerden seminer ve çalıştaylar katılımcılar tarafından etkili akademik gelişim etkinlikleri olduğu ifade edilmiştir. Ancak “Seçenek” ve “Çeşitlilik” ilkeleri doğrultusunda sürece dayalı etkinliklere AGM’nin dahil edilmesi gerekmektedir. Balmer ve Richards (2012) sürece dayalı etkinliklerin bir-defalık etkinliklere bir alternatif olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca akademik gelişimin yükselmekte olan paradigması (Holt vd., 2011) “Sürece dayalı gelişim” ilkesini desteklemektedir.
9. *İşbirliği*: Öğretim elemanlarının akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirirken gerek kendi aralarında gerekse akademik gelişimi destekleyen birim ile işbirliği halinde çalışabilmelidir. İşbirliğinin akademik gelişim sürecinin etkililiğini artırdığı birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Lawler ve King, 2000; Balmer ve Richards, 2012; McQuiggan, 2012; Hendry ve Gary, 2012). Aydın (2003) yılında çevrim içi akademik gelişim programı tasarımı ile ilgili yaptığı çalışmasında kurum kültürü ve paydaşların etkisinin akademik gelişim programına katılımı etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışma yapılan kurumda da katılımcıların akademik gelişim etkinliklerine katılımın artırılmasında etkileşimde oldukları meslektaşlarının etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle “İşbirliği” ilkesi rehberliğinde alınacak önlemler akademik gelişim modelinin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

10. *Takip*: Akademik gelişim etkinliklerini tüm aşamalarda akademik gelişim uzmanları takip etmelidir. Bu ilke AGM'nin üçüncü döngüsü değerlendirilirken odak grup görüşmeleri ve katılımcılarla yapılan informal görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak tasarıma dahil edilmiştir. AGM'nin üçüncü uygulama döngüsünde kurumsal destek düzeyini ve katılımcıların katılımı artırmak amacıyla akademik gelişimi değerlendirme nihai toplantıları yöneticilerle yapılmıştır. Ancak odak grup görüşmeleri ve yıl sonu anketinde katılımcıların belirttikleri görüşlere göre AGM süreci tüm aşamalarda AGB tarafından takip edilmesi gerekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde akademik gelişimin başarılı olup olmaması akademik gelişim uzmanlarının etkililiği ve bu süreci takip etmelerine bağlı olduğu görülmüştür (Hicks, 2005; Socinelli vd., 2006; Chism, 2010; Kensington-Miller, 2012; Fraser ve Ling, 2013). Bu çalışmanın bulguları bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle nihai AGM'ye takip ilkesi dahil edilmiştir ve tüm sürecin AGB tarafından takip edilmesi akademik gelişimin etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

Bu tasarım ilkeleri rehberliğinde nihai AGM tasarlanmıştır. Tasarlanan bu modelin öğeleri üçüncü tasarımın öğeleri olan “Katılımcılar Rolü” ve “Akademik Gelişimi Uygulama Süreci” aynı özellikleri taşımaktadır. Nihai tasarımın “AGB'nin Rolü” ögesinde ise bir takım değişiklikler yapılmıştır. “Takip” ilkesi doğrultusunda AGB uzmanları “İşbirliği” seçeneğini tercih eden öğreticilere önceden belirlenen zaman aralıklarında hatırlatmalar yapmaları gerekmektedir. “AGB'nin” rolü ögesine dahil edilen diğer bir değişiklik de akademik gelişim sürecinin son aşaması olan “Değerlendirme” aşamasıdır. Bu aşamada AGB uzmanlarına akademik gelişim sürecini gerçekleştiren öğretici ile nihai toplantıyı yapma sorumluluğu verilmiştir. Üçüncü tasarım kapsamında bu toplantılar yöneticilerle yapılmıştır. Nihai AGM Şekil 5.1'de sunulmuştur.

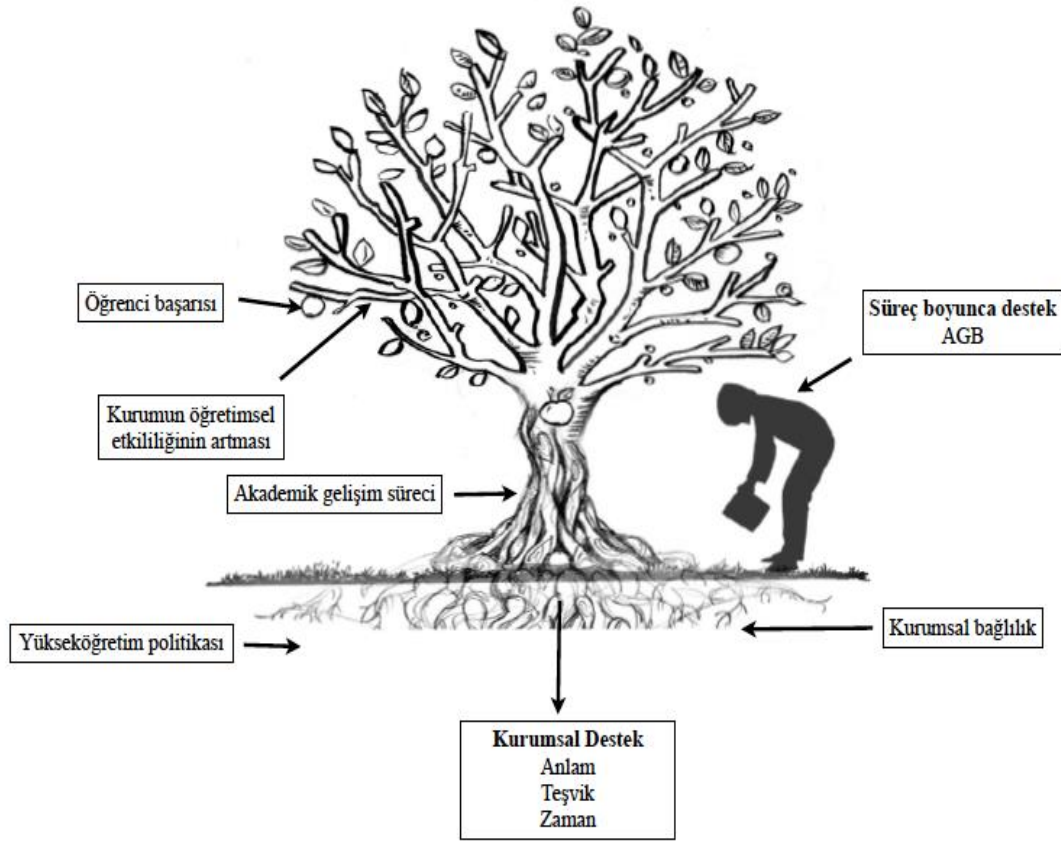


Şekil 5.1 Nihai Akademik Gelişim Modeli

Şekil 5.1’de görüldüğü gibi model şu öğelerden oluşmaktadır:

- Modelin temelinde akademik gelişimin başarısını etkileyen önemli etmen olan yükseköğretim politikası vardır. Akademik gelişim yükseköğretim sektörü düzeyinde politikaların bir parçası olmalıdır. Bu şekilde kurumlar düzeyinde yani üniversitelerde akademik gelişim sürecine destek sağlanabilir.
- AGM’nin diğer önemli ögesi Akademik Gelişim Birimidir. Akademik gelişimi yapılandırılmış süreç olarak takip etme sorumluluğu bu birime verilmiştir.
- Modelde göreve yeni başlayan öğretim elemanları için takip edilecek süreçler önerilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına oryantasyon eğitim programı verilmelidir. Bu programın sonunda öğretim elemanları takip etmeyi istedikleri akademik gelişim seçeneğini tercih ederler. Bundan sonraki aşamada öğretim elemanları akademik gelişim sürecini tercih ettikleri seçeneğin aşamalarını takip ederek gerçekleştirirler.
- Kurumda göreve devam eden öğretim elemanları ise “İşbirliği” veya “Özyönelim” seçeneklerinden birini tercih ederek akademik gelişim sürecini gerçekleştirirler.

Araştırmanın birinci alt problemi “Akademik gelişim modelinin başarılı olmasını etkileyen etmenler neler olabilir? olmuştur. AGM’nin iki defa tasarlanarak uygulanması süreci boyunca akademik gelişime etki eden etmenler ile ilgili ulaşılan sonuçlar Şekil 5.2’de sunulmuştur.



Şekil 5.2 Akademik Gelişime Etki Eden Etmenler

Şekil 5.2’de kullanılan ağaç metaforunda ifade edildiği gibi akademik gelişim sürecini farklı düzeylerde etkileyen unsurlar mevcuttur. Akademik gelişim olgusunun temelini üniversite sektörü düzeyinde destek oluşturmaktadır. Kurumsal düzeyde desteğin akademik gelişim için kilit önem taşıyan etmenlerden biri olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Chait ve Gueths, 1981; Sorcinelli, 2002). Akademik gelişim programı geliştiren İsabirye (2015), akademik gelişimin bir kurumda başarılı olma önkoşullarından birinin yönetim desteği olduğunu ifade etmiştir. Akademik gelişimin kurumsal düzeyde desteklenmesi için yükseköğretim sektörünün bir politikası olması gerektiğini ifade eden Trowler ve Bamber (2005), bu şart sağlanmadığı zaman yükseköğretimin diğer önceliklerin akademik gelişimin önüne geçeceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Üniversite düzeyinde kurumsal destek sağlanmaması sebebiyle çalışma yapılan kurumda akademik gelişim kurumsal düzeyde kısmen başarılı olmuştur. Uygulama yapılan kurumun politikaları ülkede var olan politikalar kapsamındadır. Bu sebeple akademik gelişim hazırlık okulu yönetimi tarafından desteklense de,

üniversite düzeyinde akademik gelişimi destekleyen politikaların olmaması sebebiyle AGM kısmen etkili olmuştur. Akademik gelişimin üniversite sektörü düzeyinde desteklenme durumu, akademik gelişimin kurumlar düzeyinde gerçekleştirilmesi için dayanak oluşturmaktadır.

Akademik gelişime sağlanan kurumsal desteklerden biri maddi ve manevi teşviklerdir. Etkili akademik gelişim için ilkeleri ortaya koyan çalışmada Sorcinelli (2002) akademik gelişimin maddi veya maddi olmayan yollarla teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Odak grubu görüşmesine katılan katılımcıların görüşleri bu durumu desteklemektedir. Bu nedenle akademik gelişimin başarısını etkileyen etmenler arasında maddi ve manevi teşvikler olduğu söylenebilir.

Akademik gelişime sağlanan kurumsal desteğin bir diğer ögesi zamandır. Çalışmada katılımcılar tarafından akademik gelişim etkinliklerinin en az etkili bulunma nedenleri incelendiğinde en sık dile getirilen neden zaman yetersizliği olmuştur. Isabirye (2015) öğretim elemanları için geliştirdiği akademik gelişim programında da dikkat edilecek hususlar arasında zamanı dile getirmiştir. Bir akademik gelişim programı tasarlayarak etkililiğini değerlendiren McQuiggan (2012) akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek için kurum tarafından özel zaman dilimi ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Akademik gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek için zaman ayrılmasının önemli bir husus olduğu yukarıda ele alınan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Kurum düzeyinde akademik gelişimin gerçekleştirilmesi için oluşturulan ortak anlam da kurumsal desteğin sağlanmasında önemli bir olgudur. Çalışma yapılan kurumda akademik gelişime sağlanan destek yukarıda ele alınan öğelerden oluşmamış olması sebebiyle AGM bireysel düzeyde etkili olsa da kurumsal düzeyde kısmen etkili olmuştur.

Akademik gelişim etkililiğine etki eden bir başka önemli unsur bireylerin çalıştıkları kuruma bağlılığıdır. Bu sonuç araştırma sürecinde ortaya çıkan bir değişken olmuştur. Gerek alan gözlemleri ve katılımcılarla gözlemler, gerekse anket sonuçları bu sonucu ortaya çıkarmıştır. Akademik gelişim ile kurum bağlılığı ilişkisini araştıran bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Akademik gelişimi uygulama süresince destek sağlayan akademik gelişim uzmanı veya akademik gelişim biriminin olması, sürecin etkili olarak gerçekleştirilmesinde etki eden önemli unsurlardan biridir. AGB'nin akademik gelişimi etkili bir şekilde gerçekleştirme konusunda önemli bir rol oynadığı farklı

araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Moeini (2003)'ün ODTÜ'de görev yapan öğretim elemanlarının akademik gelişim gereksinimlerini ortaya koyan araştırmasında, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademik gelişim sürecinin üniversite bünyesinde kurulmuş AGB tarafından koordine edilmesi gerektiği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. IUPUI üniversitesinde akademik gelişimi araştıran Turner ve Hamilton (2007) akademik gelişimin başarısını etkileyen kilit etmenlerin biri akademik gelişim etkinliklerini destekleyen bir birimin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre yoğun iş temposuna sahip olan öğretim elemanlarına AGB tarafından düzenlenen etkinliklere katılma fırsatı sunulmalıdır. Ayrıca, araştırmacılar kurumun bünyesinde oluşturulan akademik gelişim biriminin koordinasyonu altında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğretim elemanlarının genel olarak akademik gelişime karşı tutumunun olumlu etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Çalışmada akademik gelişim tüm süreçlerinde AGB tarafından takip edilmiş ve desteklenmiştir. Akademik gelişimin “katılımcı algısı” boyutunda katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmesinin sebeplerinden biri de çalışma yapılan kurumda AGB'nin bulunması olabilir.

Akademik gelişim uzmanları alan bilgisi ve eğitim alanında bilginin yanı sıra etkili kişilerarası iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra akademik gelişim uzmanlarının disiplinler arası alanda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Harland ve Staniforth, 2003; Sorcinell vd., 2006; Chism, 2010; Baume ve Baume, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı ve akademik gelişim uzmanı da görevlerini yerine getirirken pozitif psikoloji, sosyal psikoloji, sosyoloji, eğitim programları ve eğitim yönetimi alalarından yararlanmaları gerektirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, bireylerin akademik gelişime karşı tutumları kısmen akademik gelişim uzmanları ile kurdukları iletişime bağlıdır. Ayrıca akademik gelişim sürecinin devamlılığı ve canlılığını sağlanmasında akademik gelişim uzmanlarının etkisi vardır. Çalışma yapılan kurumda AGB'nin etkili kişilerarası iletişim ilkelerine dikkat etmesi, katılımcıların AGB'ye karşı olumlu tutum sergilemeleri ile sonuçlanmıştır. Ancak bu durum kurumsal düzeyde desteğin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle AGM'nin bireysel düzeyde etkili olması ile sonuçlanmıştır.

Sonuç olarak akademik gelişim çok boyutlu, karmaşık ve birçok değişkenden etkilenen bir süreçtir. Öğreticilerin etkililiğinin artırılması yukarıda ele alınan etkenlerin birbiriyle etkileşim sürecine bağlıdır. Şekil 5.2de verilen ağaç

metaforunda görüldüğü gibi akademik gelişim sürecinin temel amacı öğretim elemanlarının öğretim alanında etkililiklerinin artması ve bunun sonucunda örgütsel etkililik düzeyinin artmasıdır. Ayrıca öğrencilerin başarısında olumlu yönde ilerleme elde edilmesidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Akademik gelişim ne tür etkinliklerden oluşmalıdır?” olarak belirlenmiştir. Çalışma gerçekleştirildiği süre içinde katılımcılar tarafından birçok akademik gelişim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Tüm tasarımların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre bir-defalık etkinlikler, bir başka anlatımla çalıştay ve seminerler gibi eğitimler, en etkili akademik gelişim etkinliği olmuştur. Odabaşı (2003) yılında öğretim elemanlarının akademik gelişim gerçekleştirme yöntemlerine yönelik tercihleri ile ilgili araştırmasında, öğretim elemanlarının eğitim programlarının en önemli akademik gelişim etkinliği olarak tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kabakçı (2005) yılında yaptığı araştırma sonucunda eğitim fakülteleri araştırma görevlilerinin akademik gelişimi gerçekleştirme yöntemi olarak çalıştayları tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu duruma benzer olarak AGM’nin tüm uygulama döngüleri değerlendirilmesi sonucunda katılımcıların görüşlerine göre çalıştay ve benzer eğitim programlarının en etkili akademik gelişimi etkinliği olduğu gözlemlenmiştir. Percellin ve Goodrick (2010) yapılandırılmış eğitim programları olan seminer ve çalıştaylara katılmış olan öğretim elemanlarının söz konusu eğitimlerinin uzun vadeli etkililiğine ilişkin görüşlerini araştırdıkları araştırmada şu bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının söz konusu eğitim programlarının etkili olduğu ve katılımcıların öğretime karşı olan tutumlarında değişim ile sonuçlandığı ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları da yukarıda değinilen çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, AGM’nin bel kemiğini bir-defalık etkinlikler oluşturması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, daha kısa süren ve gerçekleştirilmesi için daha az zaman gereken gelişimsel gözlemler de AGM’nin önemli akademik gelişim etkinliği olabilir. Nihai tasarım ilkelerinden “Çeşitlilik” ilkesi gereği AGM’ye yukarıda değinilen akademik gelişim etkinlikleri dışında çeşitli etkinlikler dahil edilmelidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Akademik gelişim süreci nasıl gerçekleştirilmelidir?” olarak ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında AGM’nin iki farklı uygulama süreci geliştirilerek denenmiştir. Söz konusu uygulamalar sonucunda, döngüsel olan ve üçüncü tasarımda kullanılan uygulama sürecinin daha etkili olduğu

belirlenmiştir. AGM'nin nihai tasarımında önerilen uygulama sürecine benzer bir süreç Yeni Zelanda'da bulunan Waikato Üniversitesinde uygulandığı belirlenmiştir (www.waikato.ac.nz). Bunun yanı sıra Stark (2006) eğitimciler ve hemşirelerin mesleki (akademik) gelişimlerini gerçekleştirme süreci olarak “eylem öğrenmesi” sürecinin etkililiğini araştırmıştır. Eylem öğrenmesi süreci bu çalışmanın üçüncü uygulama döngüsünde kullanılan ve nihai tasarımda kullanılması önerilen döngü ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Stark (2006) “eylem öğrenmesi” sürecinin hem bireysel düzey hem kurumsal düzeyde olumlu getirileri olduğunu vurgulamıştır. Bu durum çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu nedenle AGM uygulam sürecini döngüsel ve problem çözmeye yönelik olması gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra “Takip” ilkesi doğrultusunda AGM'nin tüm uygulama süreci boyunca akademik gelişim uzmanları tarafından takip edilmelidir. Akademik gelişim uzmanları AGM'yi uygulama süreci boyunca öğretmenlerle kısa görüşmeler yapmalıdır. Öğreticiler ile nihai değerlendirme toplantıları da akademik gelişim uzmanları ile yapılmalıdır.

5.2 Öneriler

Çalışmanın sonuç bölümünde yer alan ilkelere ek olarak politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılara öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1 Politika Yapıcılar İçin Öneriler

- Akademik gelişim öğretim elemanlarının öğretimsel etkililiğini artırmada önemli aracı olabilir. Akademik gelişim bu çalışmada ele alınan kapsamda Türk yükseköğretimi için yeni bir olgudur. Çalışma yapılan dönemde yükseköğretimde yükselme kriterleri arasında araştırma etkililiği daha baskın olduğu gözlemlenmiştir. Akademik gelişimin yükseköğretimde benimsenme düzeyini artırmak için yükseköğretim politikaları ve akademik yükselme kriterlerine öğretimsel etkililik dahil edilebilir.
- Akademik gelişim öğretim elemanlarına destek sağlayan bir hizmet türüdür. Söz konusu hizmeti sunmak için akademik gelişim birimleri kurulabilir. Akademik gelişim birimlerinin görevlerini etkili olarak yerine getirebilmeleri için akademik bir birim statüsüne sahip olması önemlidir.
- Akademik gelişim uzmanlığı kendine özgü bilgi ve becerileri gerektiren

profesyonel bir meslektir. Çalışma yapılan dönem itibariyle akademik gelişim uzmanlarını yetiştiren yapılandırılmış eğitim olanakları bulunmamıştır. Akademik gelişimin desteklenmesinde akademik gelişim uzmanlarına önemli rol düşmektedir. Akademik gelişim uzmanlarının kendilerinden beklenen nitelikte görevleri yerine getirmeleri için resmi eğitime ihtiyaç duyabilir. Bundan hareketle akademik gelişim uzmanlarını yetiştiren lisansüstü düzeyinde program açılması önerilebilir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmanın uygulama kısmı hazırlık okulunda gerçekleştirilmiştir. Akademik gelişim için önerilen ilkeler doğrultusunda üniversitelerin diğer birimlerinde uygulanmak üzere akademik gelişim modeli geliştirilerek sınanabilir.
- Akademik gelişim modeli için önerilen ilkeler doğrultusunda bir model geliştirilerek ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanabilirliği sınanabilir.
- AGM'nin uygulama sürecinde katılımcıların kurum tarafından sunulan akademik gelişime karşı tutumunun genel olarak kuruma karşı bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu durum derinlemesine araştırılmamıştır. Bu nedenle, akademik gelişim ile örgüt bağlılığı ile arasında ilişki araştırılabilir.
- Çalışmada akademik gelişim sürecini etkileyen etmenlerin kurumsal destek, zaman, maddi ve manevi teşvikler ve anlam olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu etmenler ayrı ayrı olarak derinlemesine araştırılabilir.
- Akademik gelişim ile iş doyumunu arasında ilişki araştırılabilir.
- Akademik gelişim kapsamında önerilen akademik gelişim etkinliklerinin, örneğin akran koçluğu veya mentörlük, etkililiğini artırmak için çalışmalar yapılabilir.

5.2.3 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Akademik gelişim uzmanlarının destek sağladıkları öğreticilerin alanında bilgiye sahip olmaları katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Destek sağlanacak öğretim elemanlarının alanında bilgiye sahip olmak akademik gelişim uzmanlarının görevlerini en etkili biçimde yerine getirmeleri için bir

önkoşul olduğu söylenebilir (Havnes ve Stensaker, 2006). Ancak bu şart her zaman sağlanamayabilir. Bu durumda akademik gelişim uzmanı formasyon, eğitim teknolojileri ve psikoloji alanında bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, Türk yükseköğretim kurumlarında görev yapacak olan akademik gelişim uzmanlarının sahip olması gereken en önemli beceriler kişiler arası ilişkiler ve problem çözme becerileri olduğu söylenebilir.

- Çalışma yapılan kurumda akademik gelişim olgusuna karşı tutumlarının değişmesi zaman aldığı ortaya çıkmıştır. Akademik gelişim yeni bir olgu ve bir değişim sürecidir. Bu sebeple akademik gelişim uzmanları değişim sürecinin getireceği olumlu veya olumsuz durumları göz önünde bulundurmalı ve sabırlı olmalıdır.
- Akademik gelişimi gerçekleştirme sürecinde karşılaşılabilecek en büyük engellerden biri katılımcıların direnci olduğu görülmüştür. Bu durumla baş etmek için değişimi yönetme konusunda bilgi ve beceriler edinilebilir.
- Bu çalışmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre eğitim terminolojisinin kullanımı en aza indirgemek gerektiği belirlenmiştir. Akademik gelişim öğretimsel etkililiği geliştirme süreci olduğundan dolayı yoğun olarak eğitim alanının terminolojisinden yararlanmaktadır. Ancak eğitim alanından olmayan öğretim elemanları için bu durum ek yükler getirebilir. Bu nedenle gerek yazılı dokümanlar hazırlandığı gerekse çalıştaylar yapıldığı zaman eğitim ile ilgili kavramlar için kolay ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır.
- Çalışmada, uygulamaya yönelik akademik gelişim etkinliklerinin katılımcılar tarafından etkili bulunmuştur. Guskey (1994) yılında etkili akademik gelişim programlarının sahip olması gereken özelliklerini ele alan meta analiz çalışmasında, bireylerin eğitimlerin uygulamaya yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği süre boyunca da farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgulara göre katılımcıların kuramsal bilgileri içeren akademik gelişim etkinliklerden kaçındığı gözlemlenmiştir. Bunun yerine katılımcılar yaptıkları işlerde kullanabilecekleri bilgi ve beceri kazandıran akademik gelişim etkinliklerinin tercih ettiği saptanmıştır. Bu nedenle, akademik gelişim etkinliklerinin odağı uygulamaya yönelik, bir başka anlatımla pratik bilgiler ile ilgili olmalıdır.

Kaynakça

- Acar, F. E., Kılıç, A., Ay, Ş., Vardar, O. A. K., ve Kara, R. (2010) Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı. ICONTE,11-13 Kasım Antalya Türkiye.
- Ağaç Gövdesi Resmi <http://cattreeonsale.com/tag/realistic-clipart-trees> (05.06.2015)
- Akpınar, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(2), ss. 185–198
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), ss. 474-489
- Alghamdi, A., ve Li, L. (2013). Employing Design-Based Research to Design Continuing Professional Development Opportunities for Teachers. *ICERI 2013 Proceedings*, 2480-2486.
- Amundsen, C., ve Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), ss. 90-126.
- Anadolu Üniversitesi AGB. www.agb.anadolu.edu.tr. (01.03.2014.)
- Anderson, T., ve Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(Jan/Feb.), ss.16-25.
- Ankara, ss.188–192.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte-Okul İşbirliği İçin Sosyal Medya Tabanlı Bir Modelin Geliştirilmesi: Okul Uygulamaları Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College?: Four Critical Years Revisited* (1). Jossey-Bass. San Francisco.
- Atkins, S. S. ve Svinicki, M. (1992). Faculty Development in out-of-the-Way Places. *To Improve the Academy*, (11), ss. 25-34.
- Aydın, C. H. (2003). Design, implementation and evaluation of an online faculty development program. *2003 Annual Proceedings-Anaheim: 2*, (27).

- Aypay, A. (2006). Üniversitelerde Akademik Etkinlik ve Örgütsel Davranış Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), ss. 175-198.
- Aypay, A. ed. (2015). *Türkiye’de Yükseköğretim Alanı, Kapsamı ve Politikaları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Baldwin-Evans, K., ve Jennings, C. (2007). Taking A Bold Approach to Organizational Learning: Making the Most of the Latest Learning and Development Resources. *Strategic HR Review*, 6(5), ss. 28-31.
- Baldwin, R. G., ve Blackburn, R. T. (1981). The Academic Career as a Developmental Process: Implications for Higher Education. *The Journal of Higher Education*, ss. 598-614.
- Balmer, D. F., ve Richards, B. F. (2012). Faculty Development As Transformation: Lessons Learned From A Process-Oriented Program. *Teaching and learning in medicine*, 24(3), 242-247.
- Barab, S. (2006). *Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist*. Cambridge University Press.
- Barab, S., ve Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), ss. 1-14.
- Baume, C., ve Baume, D. (2013). The Birth and Death of Academic Development? *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), ss. 384-387.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Needham Heights: Pearson. (4).
- Bergquist, W. H., ve Phillips, S. R. (1975). Components of an Effective Faculty Development Program. *Journal of Higher Education*, 46(2), ss.177–212.
- Birnbaum, R. (1989). The cybernetic institution: Toward an integration of governance theories. *Higher Education*, 18(2),ss. 239-253.
- Boice, R. (1984). The Relevance of Faculty Development for Teachers of Psychology. *Teaching of Psychology*, 11(1), ss. 3-8.
- Boshier, R. (2009). Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a Hard Sell?. *Higher Education Research ve Development*, 28(1), 1-15.
- Boud, D. (1999.) Situating Academic Development in Professional Work: Using Peer Learning, *International Journal for Academic Development*, 4(1), ss. 3-10
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, NJ.

- Boyle, P., ve Boice, R. (1998). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), ss.157–182
- Braxton, J. M., Luckey, W., ve Helland, P. (2002). *Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco.
- Brew, A. (2010). Transforming Academic Practice Through Scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 105-116.
- Brookfield, S. D. (2003). Pedagogy and Andragogy. In A. DiStefano, K. Rudestam, R. Silverman ve S. Taira (Eds.), *Encyclopedia of distributed learning*. Thousand Oaks, Sage. CA.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges In Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), ss.141-178.
- Brown, R. (2000). Funding and policy drivers. In The relationship between research and teaching in higher education: Present realities, future possibilities. (ss. 65–69) Southampton Institute and the Higher Education Funding Council for England.
- Bümen, N. (2006). Doktora Eğitimi Yapan Öğrencilere Yönelik Yürütülen ‘Öğretimde Planlama ve Değerlendirme’ ile ‘Gelişim ve Öğrenme’ Derslerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6 (1), ss. 7–52,
- Bunker, A., ve Leggett, M. (2004). Being wise about teaching portfolios: Exploring the barriers to their development and maintenance. *Research and development in higher education*, 27, ss.92-101.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), ss. 133-151.
- Byrne, J., Brown, H., ve Challen, D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: A tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Byrne, J., Brown, H., ve Challen, D. (2010). Peer Development as an Alternative to Peer Observation: A Tool To Enhance Professional Development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228.
- Byrne, J., ve Ryan, A. (2014, March). Using Reflective Journals to Promote and Enhance Self Directed Learning. *In International Conference on Engaging*

- Pedagogy (ICEP), IT Sligo. [http://icep.ie/wp-content/uploads/2013/12/ByrneRyan.\(03.04.2014\).](http://icep.ie/wp-content/uploads/2013/12/ByrneRyan.(03.04.2014).)*
- Caffarella, R. S., ve Zinn, L. F. (1999). Professional Development For Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Camblin Jr, L. D., ve Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39(1), 1-18.
- Cambridge English Teaching Framework www.cambridgeenglish.org (11.06.2015)
- Cambridge, B. (2001). Fostering the Scholarship of Teaching and Learning: Communities of Practice. in *To Improve the Academy*. D. Lieberman and C. Wehlburg, Eds. Bolton. ss. 3-16
- Centra, J. A. (1976). Faculty Development Practices in US Colleges and Universities.
- Chait, R. P., ve Gueths, J. (1981). Proposing A Framework for Faculty Development. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 13(4), 30-33.
- Chism, N. (2010). Ready or Not: An International Study of the Preparation of Educational Developers. In J. E. Miller ve J. E. Groccia (Eds.), *To improve the academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*. (29), Jossey-Bass, San Francisco, CA. ss. 260–273.
- Clark, S. M., Corcoran, M., ve Lewis, D. R. (1986). The Case For an Institutional Perspective on Faculty Development. *The Journal of Higher Education*, ss. 176-195.
- Clawson, J. (2006). Adult Learning Theory: It Matters. In Clawson, J. G., ve Haskins, M. E. (2006). *Teaching Management: A Field Guide for Professors, Consultants, and Corporate Trainers*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Clegg, S. (2009). Histories and institutional change: understanding academic development practices in the global ‘north’ and ‘south’. *International Studies in Sociology of Education*, 19(1), 53-65.
- Clegg, S. (2009a). Forms of Knowing and Academic Development Practice. *Studies in Higher Education*. 34 (4), ss. 403–16.
- Clegg, S. (2009b). Histories and Institutional Change: Understanding Academic Development Practices in the Global ‘North’ and ‘South’. *International Studies in Sociology of Education*, 19(1), ss. 53-65.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. ve Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), ss. 9–13.

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oguz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Cole, K. A., Barker, L. R., Kolodner, K., Williamson, P., Wright, S. M., ve Kern, D. E. (2004). Faculty Development in Teaching Skills: An Intensive Longitudinal Model. *Academic Medicine*, 79(5), 469-480.
- Collins, A. (1992). *Toward a Design Science of Education: Center for Technology in Education*. New York.
- Collins, A. (1999). The Changing Infrastructure of Education Research. In E. C. Lagemann, ve L. S. Shulman (Eds.) *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*: Jossey-Bass Publishers. San Francisco, Ss. 289–298.
- Collins, A., Joseph, D., ve Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), ss.15-42.
- Confrey, J. (2006). The Evolution of Design Studies as Methodology, in Sawyer, R.K. (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. New York. ss.135-152.:
- Cresswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Çev. Edit. Dede, Y. ve Demir, S. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Dearing, R. (1997). Higher education in the learning society, Main Report, The National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO, London.
- Dearn, J., Fraser, K., ve Ryan, Y. (2002). *Investigation Into the Provision of Professional Development For University Teaching in Australia: A Discussion Paper (A report to the Higher Education Innovations Programme)*. Canberra: Commonwealth of Australia Department of Education, Science and Training.
- DeBowski, S. (2014). From Agents of Change to Partners in Arms: The Emerging Academic Developer Role. *International Journal for Academic Development*, 19(1), ss. 50-56,
- Dede, C. (2004). If Design-Based Research Is the Answer, What Is The Question? A Commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; Disessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, And Soloway in the JLS Special Issue on Design-Based Research. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), ss.105-114.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), ss. 5-8.
- DeZure, D., Van Note Chism, N., Deane Sorcinelli, M., Cheong, G., Ellozy, A. R., Holley, M., ... ve Atrushi, D. (2012). Building International Faculty-Development

- Collaborations: The Evolving Role Of American Teaching Centers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(3), ss. 24-33.
- Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P., ve Verburgh, A. (2010). Academic Development And Educational Developers: Perspectives From Different European Higher Education Contexts. *International Journal for Academic Development*, 15(1), ss. 7-18.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), ss. 117-129.
- Easterday, M., Rees Lewis, D., ve Gerber, E. (2014). Design-Based Research Process: Problems, Phases, and Applications. *In Proc. of International Conference of Learning Sciences* (14).
- Eby, M.A. (2000) Understanding Professional Development. In A. Brechin, H. Brown and M.A. Eby(eds.) *Critical practice in health and social care*. Sage. London.
- Edelson, D. (2006). Balancing Between Innovation and Risk: *Educational Design Research* In Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., Mckenney, S., ve Nieveen, N. (Eds.). Routledge.
- Elçi, A., ve Yaratan, H. (2012). Needs for Professional Development in Teaching and Learning in an International University. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, ss. 47-66
- Ellis, D. E., ve Ortquist-Ahrens, L. (2010). Practical suggestions for programs and activities. *A Guide to Faculty Development*, 117.
- Elton, L. (1999). New Ways of Learning in Higher Education: Managing The Change. *Tertiary Education and Management*, 5(3), ss. 207-225.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, ss. 88-192.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. www.open.ac.uk (29.03.2014).
- Francis, J. B. (1975). How Do We Get There From Here? Program Design For Faculty Development. *Journal of Higher Education*, 46(6), ss. 719-732.
- Fraser, K., Gosling, D., ve Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), ss. 49-58.
- Fraser, K., ve Ling, P. (2013). How Academic is Academic Development?. *International Journal for Academic Development*, 19(3), ss. 226-241.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4), Teachers College, Columbia University.
- Gaff, G. (1975). *Toward Faculty Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaff, J. G., ve Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), ss. 167-176.
- Gebhard, J. G. (1999) Seeing Teaching Differently Through Observation, in Gebhard, J. G., ve Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs And Practices*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gedik, N. (2010) *A Design Based Research on the Use of a Blended Learning Environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde Akademik Özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), ss.179-183.
- Genç, G.S. (2015). *Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Gerth, D. R. (1973). Institutional Approaches To Faculty Development. *New Directions for Higher Education*, 1973(1), 83-92.
- Gibbs, G (1988) *Learning By Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford.
- Goody, A. (2007). *Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE) – Mapping of Foundations Programs*. <http://www.flinders.edu.au/pathe/aim.html> (23 Nisan 2015).
- Gosling, D. (2001). Educational Development Units in The UK-What Are They Doing Five Years on? *International Journal for Academic Development*, 6(1), ss. 74-90.
- Gosling, D. (2008). Educational Development in The United Kingdom (Report for the Heads of Education Development Group). http://www.hedg.ac.uk/documents/HEDG_Report_final.pdf (02.05.2015).
- Gosling, D. (2009). Educational Development İn The UK: A Complex And Contradictory Reality. *International Journal for Academic Development*, 14, ss. 5–18.
- Gosling, D. W. (1996) What Do UK Educational Development Units Do?. *The International Journal for Academic Development*, 1 (1), 75–83.

- Grant, B., ve Barrow, M. (2013). Fashioning Docile Teacher Bodies? The Strange Space of the 'Staff Teaching Seminar. *International Journal for Academic Development*, 18(4), ss. 306-317.
- Grant, B., Lee, A., Clegg, S., Manathunga, c., Barrow, M., Kandlbinder, P., Brailsford, I., Gosling, D., ve Hicks, M., (2009) Why history? Why now? Multiple accounts of the emergence of academic development. *International Journal for Academic Development*, 14(1), ss. 83-86
- Gravemeijer, K. ve Cobb, P. (2006). *Design Research from the Learning Design Perspective*, in Van Den Akker, K. Gravemeijer, S. Mckenney, ve N. Nieveen (Eds.) *Educational Design Research: The Design, Development and Evaluation of Programs, Processes and Products*. London: Routledge, ss.17-51.
- Güçeri, M. (2005). *Hizmet- İçi Eğitimin Öğretmenin Okuldaki Değişim Ajanı Rolüne ve Okul Gelişimine Katkısını Araştıran Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ODTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R., ve Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), ss. 495-500.
- Güvendir, M. A. (2014). A Scaling Research on Faculty Characteristics that Higher Education Students Prioritize. *College Student Journal*, 48(1), ss. 173-183.
- Harland, T., ve Staniforth, D. (2003). Academic Development as Academic Work. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), ss. 25-35.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), ss. 203-210.
- Hassan, S. (2003). *A Study Of The Dynamics Of Academic Staff Development At The Medical University Of Southern Africa in an Era Of Educational Transformation* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pretoria Üniversitesi, Pretoria.
- Havnes, A., ve Stensaker, B. (2006). Educational development centres: From educational to organisational development. *Quality Assurance in Education*, 14, ss. 7-20.
- Hendry, G. D. ve Oliver, G. R.(2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1).
- Hendry, G. D., ve Oliver, G. R. (2012). Seeing Is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 7.
- HERDSA Reports, www.herdsa.org.au (01.04.2014).

- Herrington, J. (1997). *Authentic learning in interactive multimedia environments*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Edith Cowan University.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., ve Oliver, R. (2007). *Design-Based Research and Doctoral Students: Guidelines for Preparing a Dissertation Proposal*. Paper Presented at the Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007, Chesapeake, VA: AACE.
- Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., ve Luzecky, A (2010). *Preparing Academics to Teach in Higher Education: Final report*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney.
- Hicks, O. (1999). Integration of Central and Departmental Development—Reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), ss. 43-51.
- Holt, D., Palmer, S., ve Challis, C. (2011). Changing Perspectives: Teaching and Learning Centres' Strategic Contributions to Academic Development in Australian Higher Education, *International Journal for Academic Development*, 16(1), ss. 5-17.
- NACTA www.nactateachers.org. (01.04.2015)
- Hutchings, P., ve Shulman, L. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), ss.10–15.
- Isabirye, A. K. (2015). *Staff Development for Innovative Teaching and Learning at the University of South Africa*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Güney Afrika Üniversitesi
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Jennings, C. (2011). Social and Workplace Learning Through The 70: 20: 10 Lens.: <http://charlesjennings.blogspot.com/2011/08/social-workplace-learning-through.html>. (05.05.2015).
- Jennings, C., ve Wargnier, J. (2011). Effective Learning With 70: 20: 10. The New Frontier For The Extended Enterprise. *Acedido Em Abril*, 5, 2012.
- Joseph, D. (2000). *Passion as a Driver for Learning: A Framework for the Design of Interest-Centered Curricula*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Northwestern University.

- Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist*, 39(4), ss. 235-242.
- Kabakçı Yurdakul, I., Şahin İzmirli, Ö., ve Örün, Ö. (2015). Öğretim Elemanı Teknoloji Danışmanlığı Programı: Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Bakış Açısı ile Mesleki Gelişim Sürecini İnceleme. *Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama* 5(1), ss. 92-110.
- Kabakçı, I. (2005). Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye*.
- Kelly, A. E. (2003). Research As Design. *Educational researcher*, 32(1), ss.3-4.
- Kelly, A. E. (2006). Quality Criteria for Design Research. *Educational Design Research*, ss. 107-118.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., ve Baek, J. Y. (2008). *Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework For Analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), ss.235-250.
- Kensington-Miller, B., Brailsford, I., ve Gossman, P. (2012). Developing New Academic Developers: Doing Before Being?. *International Journal for Academic Development*, 17(2), ss. 121-133.
- Keser – Özmantar, Z. (2011). *Balanced Scorecard'ın Okullarda Stratejik Performans Yönetim Aracı Olarak Kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khen, D. K. (1999). Through The Eyes Of The Learner: Learner Observations Of Teaching And Learning. *ELT Journal*, 53(4), 240-246.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), ss. 104-123.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for teachers and learners*. Follett, Chicago.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., ve Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive class in adult education and human resource development*. 6. Baskı
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., ve Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner*. Routledge.

- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), ss. 477-502.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Scott Foresman, Glenview.
- Kreber, C., ve Cranton, P.A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), ss. 476–495.
- Krueger, R. A., ve Casey, M. A. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews. *Social Analysis, "Selected Tools And Techniques"*, Krueger, RA, MA Casey, J. Donner, S. Kirsch And JN Maack, ss. 4-23.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. Chicago
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım Tabanlı Araştırma ve Öğrenme Ortamlarının Tasarımı ve Geliştirilmesinde Kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), ss.19-35.
- Land, R. (2001) Agency, Context and Change in Academic Development, *International Journal for Academic Development*, 6(1), ss. 4-20
- Land, R. (2004). *Educational Development: Discourse, Identity and Practice*. McGraw-Hill International.
- Larrivee, B. (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher, *Reflective Practice*, 1(3), ss. 293-307.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as Adult Learners: a New Perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), ss.15-22.
- Lawler, P. A., ve King, K. P. (2000). *Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning Strategies. Professional Practices in Adult Education and Human Resource Development Series*. Krieger Publishing Company, Krieger Drive, Malabar, FL 32950.
- Lee, A., Manathunga, C., ve Kandlbinder, P., (2010). Shaping a Culture: Oral Histories of Academic Development in Australian Universities. *Higher Education Research ve Development*, 29 (3), ss. 307-318.
- Lee, V. S. (2010). Program Types And Prototypes. *A Guide To Faculty Development*, 21.ss. 21-33

- Levin, J. R., ve O'Donnell, A. M. (1999). What To Do About Educational Research's Credibility Gaps?. *Issues in Education*, 5(2), ss.177-229.
- Levinson-Rose, J., ve Menges, R. J. (1981). Improving college teaching: A critical review of research. *Review of Educational Research*, 51, 403–434.
- Lewis, K. G. (2010). Pathways Toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), ss. 13-23.
- Light, R. J. (1992). *The Harvard Assessment Seminars: Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning, and Student Life: Second Report, 1992*. Harvard University, Graduate School of Education.
- Lindblom- Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., ve Ashwin, P. (2006). How Approaches to Teaching Are Affected by Discipline and Teaching Context. *Studies in Higher education*, 31(03), ss. 285-298.
- Ling, P., ve Council of Australian Directors of Academic Development. Development of Academics and Higher Education Futures.,(2009). *Australian Learning and Teaching Council*, (1). Sydney.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice In Search of Meaning in Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), ss. 33-43.
- Lown, B. A., Newman, L. R., ve Hatem, C. J. (2009). The personal and professional impact of a fellowship in medical education. *Academic Medicine*, 84(8), ss.1089-1097.
- Manathunga, C. (2011). The field of educational development: histories and critical questions. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 347-362.
- Mann, K., Gordon, J., ve MacLeod, A. (2009). Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), ss. 595-621.
- Mann, M. P. (1987). Developmental Models of Faculty Careers: A Critique of Research and Theory. *To Improve the Academy*, (128).
- Manyasi, J., Kibas, P. B., and Chepkilot, R., (2011), *Effects of organization support for career development on employee performance: A case of Kenyan Public Universities*. First International Conference, 12th -14th October, 2011, Kabarak University, Kenya.
- Marmara Üniversitesi AGB. www.akademikgelisim.marmara.edu.tr (01.03.2014).

- Marshall, B. (2004). Learning from the Academy: From Peer Observation of Teaching to Peer Enhancement of Learning and Teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1(2), ss. 185-204.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). Scholarship of Teaching: A Study of the Approaches of Academic Staff. in *Improving Student Learning: Improving Student Learning Outcomes*. C. Rust (ed.). Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University, ss. 326-331.
- Masole, T. M. (2011). *Enhancing The Quality of Performance Assessment in Agriculture in Botswana Schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pretoria Üniversitesi. Güney Afrika
- Mathias, H. (2005). Mentoring on a programme for new university teachers: A partnership in revitalizing and empowering collegiality. *International Journal for Academic Development*, 10(2), ss.95-106.
- Matsumura, L. C., ve Steinberg, J. R. (2002). *Collaborative, School-Based Professional Development Settings for Teachers: Implementation and Links to Improving the Quality of Classroom Practice and Student Learning*. Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles.
- McDonald, J., ve Stockley, D. (2008). Pathways to the Profession of Educational Development: An International Perspective. *International Journal for Academic Development*, 13(3), ss. 213-218.
- McKenney, K. (2004). *The Scholarship of Teaching and Learning: Past Lessons, Current Challenges, and Future Visions*. In C. Wehlburg ve S. Chadwick-Blossey (Eds.), *To Improve the Academy* (22), Bolton, ss. 3–19.
- McKenney, S. (2001). *Computer-Based Support for Science Education Materials Developers in Africa: Exploring Potentials*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Twente.
- McKenney, S. E., ve Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge. New York.
- McKenney, S., ve Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* , Springer, ss,131-140.

- McQuiggan, C. A. (2012). Faculty Development for Online Teaching as a Catalyst for Change. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), ss.27-61.
- McWilliam, E. (2007). Managing 'Nearly Reasonable' Risk in the Contemporary University. *Studies in Higher Education*, 32(3), ss. 311-321.
- Melnick, M. A., ve Sheehan, D. S. (1976). Clinical Supervision Elements: The Clinic to Improve University Teaching. *Journal of Research and Development in Education*.
- METU AGB. www.agep.metu.edu.tr (01.03.2014).
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), ss. 5-12.
- Miles, M. ve Huberman. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Millis, B. J. (1994). Faculty Development In The 1990s: What It Is And Why We Can't Wait. *Journal of Counseling and Development*, 72, ss. 454-454.
- Moeini, H. (2003). *A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in METU and Structural Equation Modeling of Faculty Needs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara .
- Montgomery, C. M. (2009). *An Eclectic Deliberation on One Professional Development Institute: A Designer Reflects*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan Devlet Üniveristesi.
- New Directions for Teaching and Learning (2010). *Pathways to the Profession of Educational Development (Özel Sayı)*.
- Norton, L. (2003) Academic Development: Compliant Behaviours or Conceptual Change? Trigger Paper for: Conference on Engaging with Academic Development, University of Cambridge.
- Odabaşı, H. F. (2003). Faculty Point of View on Faculty Development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). ss. 86-89
- Odabaşı, H. F. (2005). The Status And Need For Faculty Development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, 10(2), ss.139-142.
- Odabaşı, Y. (1998). Anket Yöntemi. *Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018, ss. 79-97.
- Ouellett, M. L. (2010). Overview of Faculty Development. *A Guide to Faculty Development*, ss. 3-20.

- Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Persellin, D., ve Goodrick, T. (2012). Faculty Development İn Higher Education: Long-Term İmpact Of A Summer Teaching And Learning Workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), ss.1-13.
- Plomp, T. (2009). Educational Design Research: An Introduction. *An Introduction To Educational Design Research*, ss. 9-35.
- Plomp, T., ve Nieveen, N. (2009). An Introduction To Educational Design Research: Proceedings Of The Seminar Conducted At The East China Normal University, Shanghai. *Enschede, The Netherlands: SLO—Netherlands Institute for Curriculum Institute*.
- Powell, R. A., ve Single, H. M. (1996). Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), ss. 499-504.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., ve Zepke, N. (2004). *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research*. Ministry Of Education ,Wellington.
- Quinn, F.M (1988). Reflection and Reflective Paractice. *Continuing Professipnal Deevlopment: A Guide For Professional Developers and Educators*. Stanley Thornes, ss. 121-145.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. 2. Baskı. Routledge
- Reeves, T. C. (2006). Design Research from a Technology Perspective. *Educational Design Research*, 1(3), ss. 52-66.
- Reeves, T. C., McKenney, S., ve Herrington, J. (2011). Publishing And Perishing: The Critical İmportance Of Educational Design Research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 55-65.
- Rhodes, C. ve Beneicke, S. (2002). Coaching, Mentoring and Peer-Networking: Challenges for the Management of Teacher Professional Development in Schools. *Journal of In-service Education*, 28, ss. 297-309.
- Richards, J. C., ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Riegle, R. P. (1987). Conceptions of Faculty Development. *Educational Theory*,37(1), ss. 53-59.

- Robins, L., Ambrozy, D., ve Pinsky, L. E. (2006). Promoting academic excellence through leadership development at the University of Washington: The Teaching Scholars Program. *Academic medicine*, 81(11), 979-983.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (No. 14). Sage.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: an approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), ss. 18-36.
- Sandoval, W. A., ve Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Sarikaya, O., Kalaca, S., Yeğen, B. Ç., ve Cali, S. (2010). The impact of a faculty development program: evaluation based on the self-assessment of medical educators from preclinical and clinical disciplines. *Advances in physiology education*, 34(2), ss. 35-40.
- Saunders, D., ve Hamilton, D. (1999). A Twinning Model for Staff Development in Higher Education. *Innovations in Education and Training International*, 36(2), ss. 118-127.
- Schoenfeld, A. H. (2006). Design experiments. *Handbook of complementary methods in education research*, American Educational Research Association. ss. 193-206
- Schratz, M. (1992). Researching While Teaching: An Action Research Approach in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 17(1), ss. 81-95,
- SEDA <http://www.seda.ac.uk/about> (03.04.2015)
- Seldin, P. (2000). *Teaching Portfolios: A Positive Appraisal*. Academe, 86(1), ss. 36-40.
- Shattuck, J. (2013). *Training Higher Education Adjunct Faculty To Teach Online: A Design-Based Research Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Athabaska Üniversitesi, Alberta
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., ve Feuer, M. J. (2003). On The Science Of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), ss. 25-8.
- Shortland, S. (2004). Peer Observation: A Tool for Staff Development or Compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), ss. 219-228.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, ss. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), ss. 1-23.
- Simerly, C. B. (1990). A Strategy for Revitalization and Change. *NACTA Journal*

- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. (works.bepress.com) (12.06.2015)
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., ve Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker, Bolton, MA.
- Stark, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, 14(01), 23-43.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., ve Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6), 497-526.
- Steinert, Y., ve McLeod, P. J. (2006). From novice to informed educator: the teaching scholars program for educators in the health sciences. *Academic Medicine*, 81(11), 969-974.
- Stordahl, B. (1981). Faculty Development: A Survey of Literature of the'70s. *AAHE-ERIC/Higher Education Research Currents*.
- Taylor, K. L. (2010). Understanding the Disciplines Within the Context of Educational Development. *New Directions for Teaching and Learning*, (122), ss. 59-67.
- TEAD. www.tead.med.ege.edu.tr (05.04.2015).
- Terry, C. (2007). Enabling Staff to Access the Knowledge They Need, When They Need It. *Industrial and Commercial Training*, 39(7), ss. 368-371.
- Thomas, D., Lunsford, L. G. ve Rodrigues, H. A. (2015). Early Career Academic Staff Support: Evaluating Mentoring Networks, *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- Thomson, A. M., Perry, J. L., ve Miller, T. K. (2009). Conceptualizing and Measuring Collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), ss. 23-56.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Trevitt, C. (2008). Learning In Academia Is More Than Academic Learning: Action Research In Academic Practice For And With Medical Academics. *Educational Action Research*, 16(4), 495-515.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., ve Prosser, M. (2000). Scholarship Of Teaching: A model. *Higher education research and development*, 19(2), 155-168.
- Trowler, P., ve Bamber, R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined- Up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures. *International Journal for Academic Development*, 10 (2), ss. 79-93
- Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu (11–13 Ocak 2001).
- Turner, R. C. ve Hamilton, S. (2007). Faculty Work in a Changing World. *Peer Review: Emerging Trends and Key Debates in Undergraduate Education*. 9(4) ss. 14-17.
- University of Waikato Continual Professional Development Framework. www.waikato.ac.nz (01.03.2014)
- Üstünel, H. H. (2013). *Supporting Students' Scientific Argumentation in Technology-Enhanced Learning Environments: Distribution of Scaffolds*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Van den Akker, J. (1999). *Principles and Methods of Development Research: Design Methodology and Developmental Research in Education and Training*. J. Van Den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson ve T. Plomp (Eds.), Kluwer Academic Publishers. The Netherlands, ss 1–14.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., ve Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Wang, F. ve Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), ss. 5-23.
- Winchester, T. M., ve Winchester, M. K. (2014). A Longitudinal Investigation of the Impact of Faculty Reflective Practices on Students' Evaluations of Teaching. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), ss. 112-124.
- Wouters, P., Clement, M., Frenay, M., Buelens, H., ve Gilis, A. (2014). Avoiding Compliance and Resistance Through Collaboration? A Belgian Portfolio Case. *International Journal for Academic Development*, 19(1), ss. 26–36.

- Xerri, D., ve Campbell, C. (2015). The Contribution of Portfolios to Professional Development in TESOL: An Investigation into Teachers' Beliefs and Attitudes. *Language in Focus*, 1(1), 66-82.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. (6. Baskı). Seçkin Yayınları, Ankara.

EKLER

Ek 1. İkinci Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2014 Eğitim Yılı

Ek 2. İkinci Uygulama Döngüsü 2014 Eğitim Yılı Katılımcılarla Görüşme Rehber Formu

Ek 3. İkinci Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi

Ek 4. Üçüncü Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2015 Eğitim Yılı

Ek 5. İkinci Uygulama Döngüsü 2014 Eğitim Yılı Katılımcılarla Odak Grup Görüşmesi Rehber Formu

Ek 6. Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcılara Gönderilen Bilgilendirici E Posta

Ek 7. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “İş Birliği Seçeneği”

Ek 8. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “Öz Yönelim Seçeneği”

Ek 9. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Portfolyosu Yönergesi

Ek 10. Üçüncü Uygulama Döngüsü Öğretim Felsefesi Yönergesi Yönergesi

Ek 11. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Planı Yönergesi

Ek 12. Etik Kurulu İzni

Ek 13. Özgeçmiş

Ek 1. İkinci Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2014

22.06.2015

End of Year Teacher Feedback Survey

Bu formu düzenle

End of Year Teacher Feedback Survey

Dear colleagues,

I'm in the process of reviewing this year, drawing conclusions and planning the next year. Your constructive feedback and suggestions will help me modify Professional Development so that it can provide you with more effective support.

Please, take the survey and have your say in your PD next year!

Thank you,
Lola

PDC

* Gerekli

1. What metaphor would you use to describe professional development process here at our university? *

Your choice doesn't have to be restricted to the answers provided below. If you have a different idea please feel free to share. If you have chosen "other" please write down your metaphor.

1. Clinic for sick instructor
2. A hump
3. A springboard
4. Secret agent
5. Helping hand
6. Patronizing parent
7. The ladder
- Diğer:

2. Can you provide evidence (your experience with PD) to support the metaphor you used in the question above?

e.g. helping hand because whenever I needed advice PDC provided me with one or patronizing parent because they were giving advice I thought I didn't need

3. Developmental observation was helpful.

1 2 3 4 5

Strongly disagree Strongly agree

4. Professional Development Plan (PDP) was helpful.

Setting professional objectives for the term.

1 2 3 4 5

https://docs.google.com/forms/d/1GUqtQ21V-v18SbFEgY9MZUvogg_yNd2_p_oP7vsVWrw/viewform

1/2

22.06.2015

End of Year Teacher Feedback Survey

Strongly disagree Strongly agree

5. Peer observation is an effective tool that helps me with my professional development.

1 2 3 4 5

Strongly disagree Strongly agree

6. Do you have any suggestions for the next year?

Gönder

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

%100: Başarıyla tamamladınız.

Powered by

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

[Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Diğer Şartlar](#)

Ek 2. İkinci Uygulama Döngüsü 2014 (Görüşme Rehber Formu)

Dear Colleague,

Thank you for accepting to take part in this interview. The results of this interview will be used to improve our professional development program. At the same time I will use them for my study. Your names and identities will be kept strictly confidential. I'll be recording the interview. Thank you once again and let's proceed.

Interview questions

Part 1

1. Can you tell me about yourself?
2. How long have you been teaching?
3. How long have you been working at this institution?

Part 2

1. What kind of PD programs have you been involved so far?
2. What do you think about PD programs offered at your institution so far?
3. What was the best PD program you participated at your institution this year?

Probe: *Can you tell me why it was the best?*

4. What should be done in order to improve PD offerings at this institution?

Probe: *What are your suggestions?*

Ek 3. İkinci Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi

Professional Development Framework
Policy Manual

PDC, 2013-2014

SFL Professional Development Center

Mission

PDC was established to initiate, facilitate and follow through the formal professional development activities for SFL.

Vision

Our vision is to establish a Professional Learning Community where teachers share common goals, contribute their individual efforts, support each other and learn from each other.

Goals for 2013-2014 Academic Year

Our primary goal is to change the learning environment towards Learner Centered one.

Secondary goals include: monitoring and improvement of the quality of teaching.

Professional Development Framework**Introduction**

This is the formal policy for Professional Development Framework at SFL. The document starts by explaining the importance of professional development concept and continues by introducing the Professional Development Framework and the role Professional Development Centre (PDC) plays in implementing it. It then expands on

the PD offerings, such as goal setting, mentoring, peer coaching, developmental observations, workshops, self-monitoring and action research. The document continues with describing three stages of teacher maturity called cycles, according to which teachers will be grouped, based on the years of working experience. A separate cycle (Cycle 4) has been added for the members of Administration. The document concludes by giving information on how PD activities will be evaluated.

Teaching is a very complicated process that needs to be continuously revised. Change is an integral part of every aspect of our lives, therefore, teachers need planned and regular opportunities, supported by the institution they work at, to update their professional knowledge and skills, that is, their opportunities for professional development (Richards, & Farrel, 2005).

Professional Development Framework (PDF) encompasses all professional activities that aim to maintain and enhance professional standards in teaching. Professional Development Center (PDC) is responsible for organizing, facilitating and following through these activities.

PDC strives to establish a Professional Learning Community where all instructors are responsible for their own learning and professional growth. All instructors teaching at SFL are required to be part of Professional Learning Community. Instructors will be asked to develop a yearly Professional Development Plan (PDP) based on PD project offerings. If the instructor wishes he/she can include additional projects to his/her Professional Development Plan (PDP) plan. PDC will provide the instructors with a sample PDP plan and the plan template.

PDC recognizes the fact that individual instructors have different needs in addressing their professional development. Based on that fact, teachers and administrators will be offered varying professional development activities. The teachers will be involved in certain professional development activities based on their years of experience. The following components are included in Professional Development Framework:

Professional Development Plan (PDP)

Goal Setting

All instructors will participate in yearly goal setting. Goals can be established individually or in collaboration with either PDC or colleagues. A minimum of 3 goals will be established. The focus of goals may change according to individual instructors' needs. For example, while the First Cycle teachers can focus on effective planning techniques or classroom management, the Second Cycle teacher may want to consider trying new teaching methods. Goals should be clearly stated and have specific indicators of attainment which will demonstrate how goal achievement can be determined. PDC will provide instructors with the necessary forms.

Mentoring

"Mentoring is to support and encourage people to manage their own learning in order that they may maximize their potential, develop their skills, improve their performance and become the person they want to be." Eric Parsloe, The Oxford School of Coaching & Mentoring. Mentoring is a process whereby a more experienced colleague (mentor) provides support to a new member of the staff (mentee). The role of the mentor is to be a guide and facilitate the process of mentee's adjustment to the new working environment.

Mentoring constitutes the most important part of the newly appointed staff's induction program. PDC will appoint a mentor to every new member of staff.

Mentoring will take the form of weekly mentor - mentee informal meetings. Also, mentees will observe their mentors' classes at least twice a term. This is not a superior to subordinate relationship. Both mentor and mentee will be asked to fill the report and submit it to PDC in the end of every term.

Further directions for mentors and mentees will be provided in the mentoring handbook.

Peer Coaching

Peer coaching is a procedure in which two teachers collaborate to help one or both teachers improve some aspect of their teaching. In peer coaching, a teacher and a colleague plan a series of opportunities to explore the teacher's teaching collaboratively. One adopts the role of coach or "critical friend" (someone in whom one has trust and confidence and who can offer constructive feedback in a positive and supportive manner) as some aspect of teaching or of classroom life is explored. During and after the process, the coach provides feedback and suggestions to the

other teacher. The feedback should be nonjudgmental and non-evaluative. During the process the role of a coach can be assumed by any of the instructors and they can switch roles whenever they see fit. The instructors should meet at least once a week to engage in professional dialogue. Also coaching pairs will conduct one reciprocal peer observation a term.

The instructors will be asked to fill the report and submit it to PDC in the end of every term. The forms will be provided by PDC.

Developmental Observations

PDC members conduct developmental observations. The aim of these observations is to help teacher reflect on their teaching and thus facilitate professional growth. The observation consists of three phases - pre-observation, observation and post-observation. The observer will not be using any checklists as observation form. Instead, the form called running commentary where the observer will chronologically record the events happened during the lesson will be used. Then together with the observed instructor they will discuss and reflect on the lesson. The instructor will not be evaluated based on these observations.

Workshops

Workshops are 1 - 1, 5 hours long training sessions presented either by PDC members or by instructors. The topics may be chosen based on the current needs of the participants. For the First Cycle teachers PDC plans a series of “How to” workshops and implements them throughout a year. During the breaks between the terms the teachers will be offered a day-long workshop series called “The Workshop Festival”. These workshops will be conducted either by PDC members , quest speakers or instructors.

Action Research

Action research refers to teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems. Action research takes place in the teacher’s own classroom and involves a cycle of activities centering on identifying a problem or issue, collecting information about the issue, devising a strategy to address the issue, trying out the strategy, and observing its effects. It may be carried out individually or in collaboration with colleagues. Because action

research is based on teaching, it is best thought of as adding a research dimension to existing practice as a way to better understand and improve such practice. It also seeks to redefine the role of the teacher by giving teachers the means to set their own agendas for improvement and by shifting the responsibility for change or improvement from an outsider (administration, trainers, observers) to teachers themselves.

Action research is an optional PD offering.

Self-Monitoring

Self-monitoring involves either audio or video recording of a teacher's class and self-evaluating of the class afterwards. The (video) observation should have a focus. This may be based on the goals set for the quarter (goal setting project). PDC will provide instructors with the relevant reflection handouts. Instructors should submit the reflection handout to PDC within announced deadline. Submitting the video recording is not mandatory.

Professional Development Framework Cycles

The First Cycle

The First Cycle involves newly employed teachers. These teachers will be offered a yearlong comprehensive induction program that aims to accelerate their professional growth. The mentoring project continues for two quarters. The following are the components of the induction program:

1. Mentoring (first and second quarters)
2. Goal Setting (all quarters)
3. Developmental Observations (first and third quarter)
4. Workshops (all quarters)

The Second Cycle

The Second Cycle involves the teachers who have 1-5 years of working experience at this University. The following are the components of the second cycle:

1. Peer Coaching (all quarters)
2. Developmental Observations (second and fourth quarters)
3. Goal Setting (all quarters)
4. Action Research (optional)
5. Workshops (all quarters)

The Third Cycle

The Third Cycle involves the teachers with more than 6 years of working experience. The following are the components of the third cycle:

1. Mentoring (first and second quarters)
2. Goal Setting (all quarters)
3. Peer Observation (third quarter)
4. Self-monitoring or Developmental observation by PDC (fourth quarter)
5. Action Research (optional)
6. Workshops

PDC will inform prospective mentors of their assignment before mentoring starts. If a mentor candidate doesn't want to be involved with mentoring, than this instructor will continue his/her PD with action research.

During the third quarter the third cycle instructors will not be required to mentor. They will continue their PD with peer observation project. The third cycle teachers will observe the teachers within their cycle. During the fourth quarter the third cycle teachers will be offered the self-monitoring project or they may choose to have developmental observation.

The Fourth Cycle

The Fourth Cycle involves administrators: academic coordinators, administrative coordinators and skill coordinators. The following are the components of the fourth cycle:

1. Goal Setting (PDP)
2. Self- monitoring
3. Workshops

The fourth cycle teachers will be required to develop yearly Professional Development Plan. This plan should include both aspects of their positions at SFL: teaching and leadership.

Professional Development Feedback and Evaluation

PDC will provide instructors with more detailed information on every aspect of PD. Prospective mentors will be offered additional help in the form of the workshops, literature and advice.

Low-bureaucracy - PDC doesn't aim to increase the workload of instructors. We realize that instructors are busy people. However, in order to maintain accountability and transparency instructors will be asked to keep the record of their PD activities and submit the reports to PDC before the announced deadlines.

PDC will organize, facilitate and follow through the instructors PD projects and will submit the data on project submission to Human Resources Manager to be used in Performance Evaluation System along with data entries from other resources.

The information on the instructor's professional development projects will be included in their CV's given by HR manager in the end of the year.

Resources

Richards, J. & Farrel, T. (2005). Professional Development for Language Teachers. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

Danielson, C. The Framework for Teaching. Retrieved from <http://www.danielsongroup.org/Default.aspx>

Burlington School District, Differentiated Teacher Supervision and Evaluation System. Retrieved from http://bsdweb.bsdt.org/district/Human_Resources/TchrEval.pdf

Ek 4. Üçüncü Uygulama Döngüsü Yıl Sonu Anketi 2015

22.06.2015

Professional Development End-of-Year Feedback Survey

Bu formu düzenle

Professional Development End-of-Year Feedback Survey

Dear Colleagues,

As usual, we need your valuable feedback on Professional Development (PD) based on your experience. We strive towards excellence and most importantly effectiveness of the program. That's why, every year we review and modify PD offerings according to your feedback. The survey is anonymous and we welcome all your opinions but please remember to express them in a professional way.

Thank you very much for taking your time and contributing to improvement of PD program!
PDC

* Gerekli

1. How well informed are you about Professional Development (PD) offerings here? *

1. Extremely well
2. Quite Well
3. Moderately well
4. Slightly well
5. Not at all well

2. Self monitoring track and collaboration track options should continue next year. *

1. Strongly agree
2. Agree
3. Undecided
4. Disagree
5. Strongly disagree

3. Which PD activity have you found most effective? *

Please choose one activity from the list offered this year.

4. Would you like to tell us why?

5. Which PD activity have you found least effective? *

https://docs.google.com/forms/d/11r0NENJDYBcn2QaQhAd_wqgQhDgSCkHWfYs2xDzvDOY/viewform

1/4

22.06.2015

Professional Development End-of-Year Feedback Survey

Please choose one activity from the list offered this year.

6. Would you like to tell us why?

7. Did you apply the new knowledge and skills acquired from any PD activity?

e.g. Workshops, developmental observation, consultation with PD member, peer observation

1. Yes
 2. No
 3. I didn't do any PD activity this year.

8. Were suggestions given by PDC members useful for your teaching? *

1. Extremely useful
 2. Quite useful
 3. Moderately useful
 4. Slightly useful
 5. Not at all useful
 6. I didn't have any interactions with PD members this year.

9. My attitude towards the institution I work affects my attitude towards Professional Development. *

1. Strongly agree
 2. Agree
 3. Undecided
 4. Disagree
 5. Strongly disagree

10. Did anything in your teaching change after implementing any PD activity?

e.g. Workshops, developmental observation, consultation with PD member, peer observation

1. Yes
 2. No
 3. I didn't do any PD activity this year.

11. PD staff .

PDC staff treats you with respect.

1. Strongly agree
 2. Agree
 3. Undecided

22.06.2015

Professional Development End-of-Year Feedback Survey

- 4. Disagree
- 5. Strongly disagree

12. PDC members actions are guided by professional values and goals. *

- 1. Strongly agree
- 2. Agree
- 3. Undecided
- 4. Disagree
- 5. Strongly disagree

13. Overall how satisfied are you with the job being done by PDC?

- 1. Very satisfied
- 2. Satisfied
- 3. Undecided
- 4. Dissatisfied
- 5. Very dissatisfied

14. Organizational Support

I. I have enough time to implement PD activities required by PDC

- 1. Strongly agree
- 2. Agree
- 3. Undecided
- 4. Disagree
- 5. Strongly disagree

15. How well are PD activities supported by administration? *

- 1. Extremely well
- 2. Quite well
- 3. Moderately well
- 4. Slightly well
- 5. Not at all well

16. Professional Development affected the prep school's climate. *

- 1. Strongly agree
- 2. Agree
- 3. Undecided
- 4. Disagree
- 5. Strongly disagree

17. How do you perceive the presence of Professional Development here? *

- 1. Positively
- 2. Negatively

22.06.2015

Professional Development End-of-Year Feedback Survey

3. Other (Please specify here)

Diğer:

18. Please identify two- three areas in which PDC is performing positively .

19. Please identify two-three areas in which you'd like to see PDC or PD activities improve.

20. Do you have any other suggestions for PDC?

Gönder

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Powered by

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

[Kötüye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Diğer Şartlar](#)

Ek 5. Üçüncü Uygulama Döngüsü 2015 (Odak Grup Görüşmesi Rehber Formu)

Değerli meslektaşlarım. Bugün burada bu yıl uyguladığımız akademik gelişim programını tartışmak için toplandık. Görüşmemizi bir saat süreceğini öngörüyorum ve çok güzel etkileşim olacağını tahmin ediyorum. Bu sebeple görüşmemizin süresi bir saati geçebilir. Bu durumda devam etmek isteyen hocalarımızla devam ederiz, ayrılmak isteyen meslektaşlarımız ayrılabilir. Sizi ekibimizi temsil eden, değerli ve önemli görüşleri ifade eden meslektaşlarımız olduğunuz ve mesleki gelişim programına önemli katkılarda bulunacağınızı düşündüğümüz için seçtik. Görüşmemiz kayıt altına alınacaktır. Görüşmemiz süresince paylaşımlarınız kesinlikle ve sadece kurumumuzdaki akademik gelişimi geliştirmede ve çalışmanın araştırma raporunda kullanılacaktır. Adınız tarafımdan saklı tutulacaktır. Bu görüşmeye katılmayı ve görüşme süresince sağlayacağınız katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. Bu yıl uyguladığımız mesleki gelişim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda sorular:

Programın olumlu yönleri?

Programın olumsuz yönleri?

Uygulama sırasında karşılaşılan sıkıntılar nelerdi?

Onları aşabilmek için neler yapmalıyız?

Özyönelim and işbirliği seçeneklerinin olması iyi bir fikir miydi?

Etkinliklerden en beğendiğiniz etkinlik hangisi?

Hangi etkinlikler dahil edilebilir?

Hangileri çıkarılabilir?

2. Gelecek yıl önerileriniz nelerdir?

Sonda sorular:

Genel anlamda kabul edilebilirliği artırmak için ne tür önlemler alabiliriz?

Katılım nasıl teşvik edilebilir?

Düzenli hatırlatmalar yapılmalı mı?

Ek 6. Üçüncü Uygulama Döngüsü Katılımcılara Gönderilen Bilgilendirici E Posta

From: PDC
 Subject: [Prep_ali] Continuing Professional Development Framework
 Date: December 16, 2014 9:58:50 PM GMT+02:00
 To: No Name <Prep_ali@>
 # 8 Attachments, 1,8 MB

Dear Colleagues,

As was mentioned in the meeting, we aspire to create and maintain a holistic, reflective and more autonomous model that would support You in your professional and even maybe personal life.

There will be two different tracks:

Please decide on your track and let us know via email by 5 p.m. December, 16 Wednesday

1. Collaboration Track.

This track is similar to what we did last year. There are different projects and you will choose PD projects that suit your objectives best.

If you choose to follow this track, here is your action plan:

1. Write your teaching philosophy statement. Here are the guidelines:

Teaching Phil...doc (251 KB)

2. Based on the Cambridge English Teaching Framework diagnose yourself.
 Here is the link to the website

3. Come up with an annual professional development plan. Here is a suggested plan template:

Yearly Profes...doc (169 KB)

4. Start your your PD activities. The Professional Development Portfolio will help you keep your artifacts organized. Here are the guidelines for the portfolio:

PD portfolio...doc (184 KB)

5. Finally, here are the calendar, the model and PD activities guidelines for those you have chosen the Collaboration Track

SEL_CP...doc (115 KB)

SEL_CP...doc (364 KB)

PD Policy Cal...pdf (156 KB)

2. Self-Monitoring Track.

This track is for the teachers who would like to pursue their PD objectives without any support from PDC. The teacher will plan and implement his/her PD activities based on their perceived needs.

1. Here is the model of Self-Monitoring Track

SEL_CP...doc (361 KB)

2. Here is the academic calendar for Self-Monitoring Track:

SEL_CP...doc (380 KB)

3. Here is the policy for the Self-Monitoring Track:

Self-monitor...pdf (121 KB)

Ek 7. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “İşbirliği Seçeneği”



Professional Development Center

**Continuing Professional Development
Framework**

Collaboration Track
Policy

Professional Development Center

Continuing Professional Development Framework

Academic Year 2014 - 2015

Professional Development Center

Mission

PDC was established to initiate, facilitate and follow through the formal professional development activities for SFL.

Vision

Our vision is to establish a Professional Learning Community where teachers share common goals, contribute their individual efforts, support and learn from each other.

Goals for 2014-2015 Academic Year

Our primary goal is to establish and maintain a holistic, reflective, autonomous model of professional development for the teachers, which will result with improved performance of the students

Secondary goals include: monitoring and improvement of the quality of teaching.

Introduction

Teaching is a very complicated process that needs to be continuously revised. Change is an integral part of every aspect of our lives, therefore, teachers need planned and regular opportunities, supported by the institution they work at, to update their professional knowledge and skills, that is, their opportunities for professional development (Richards, & Farrel, 2005).

Professional Development Framework (PDF) encompasses all professional activities that aim to maintain and enhance professional standards in teaching. Professional Development Center (PDC) is responsible for organizing, facilitating and following through these activities.

PDC strives to establish a Professional Learning Community where all instructors are responsible for their own learning and professional growth. All

instructors teaching at SFL are required to be part of Professional Learning Community.

Revised Professional Development Framework is built on the following principles.

Autonomy - the teacher will be free to choose the track to follow either Collaboration or Self Monitoring.

Accountability - the teachers are free to choose any PD track they want. At the same time, they will be responsible for their actions and be ready to inform PDC member or administration about them.

Choice - the teacher will choose PD activities that suit his/her objectives best.

Collaboration - either with PDC or with the staff collaboration is fostered.

Variety - there is a wide array of PD activities offered by PDC. Moreover the teacher is not limited to these activities, the teacher is free to do any PD activity not offered by PDC that helps him/her to achieve the objective set.

Based on the principles mentioned above, the instructors are offered two tracks. They are Self Monitoring and Collaboration. Based on their choice of the track instructors will plan and implement their PD activities either alone or in collaboration with PDC.

Teachers who have been employed at this University for at least one year can choose any track they want

Collaboration Track

Introduction

Continuing Professional Development activities offered at SFL can be done individually or in collaboration with colleagues. For example, if you decided to do action research or prepare and present a workshop, it may be a good idea to do this with one or two of the colleagues. This way you will gain multiple perspectives, share the workload and may have fun working together.

Here is the list of all activities offered by PDC:

1. Developmental observation (all staff involved in path 1 will be offered at least one developmental observation)
2. Self-observation (videotaping)
3. Peer observation
4. Action research
5. Writing a proposal for a conference and presenting it

6. Peer Coaching
7. Peer Mentoring
8. Student Mentoring
9. Taking an online course (e.g. Coursera). Joining a study group while taking Coursera Course
10. Reading professional literature
11. Preparing and presenting a workshop.
12. Attending a series of workshops.
13. Shadowing a student.
14. Attending either a national or an international conference without a presentation.
15. Keeping a reflective journal

Guidelines for PD Activities

1. Developmental Observation

A developmental observation is a cycle of three meetings: a pre-observation, the observation itself and a post observation meeting. All of the meetings are of equal importance. The objective of this observation is to serve as a mirror in such complex and fascinating processes as teaching and learning. Pre-observation meeting will give both parties an opportunity to discuss the lesson to be observed. The trainer will sit in one of the lessons and keep a detailed record of the class. During the post observation meeting together with the teacher, the trainer will reflect on the lesson and discuss what was effective in facilitating students' learning and what could be improved. Pre and post observation meeting are held at PDC office. The trainer will give a copy of the observation form to the teacher. The results of this observation will be kept confidential and will not be shared with the third parties.

5. Self-observation

Self-observation is a reflective process where the teacher films (records) herself/himself and watches the recording with the specific objective in mind. For example, the teacher's objective may be to check his/her body movements. Then the best way to do so is to videotape himself/herself. The other example may be checking the ratio of TTT to STT. After recording one the lessons the teacher may listen to the

recording and draw a timeline marking the times when he/she was speaking versus the times when the students were talking. If you decided to conduct self observation and need further information please contact PDC.

6. Peer observation

Peer observation is a reflective process that like developmental observation consists of three meetings: pre- observation, the observation itself and post-observation.

6. Pre-observation meeting

- Clarify objectives of observation:
- Remember: the purpose of observing is not to evaluate the teacher. It is an opportunity for the observer to see another teaching style.
- Set a time for observations, start to fill out the 1st page of Peer Observation form together
- Schedule your post-observation meeting at this time too.

7. Classroom observation

Observation form should be based on the objective of the observation. PDC can't provide you with a unified observation form because you will have different objectives. Please ask PDC to help you with the form if you don't know what to include in it.

- Respect confidentiality. Trust is essential between co-workers.
- Be objective: focus on specifics stated from pre-observation meeting
- Resist the urge to compare your colleague's teaching style with your own: Everybody has a different personality/teaching style!
- Do not interrupt the lesson. You are only there to observe.
 - Just concentrate on trying to be invisible (no cell phone out, etc.)
 - Show up a few minutes early so students aren't disrupted.

8. Post-observation meeting

The meeting should take place within 48 hours, or it becomes less meaningful.

Make it a learning experience that supports the lesson.

REMEMBER: Peer observations are done for developmental purposes only!

4.Action Research

Action research refers to teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems. Action research takes place in the teacher's own classroom and involves a cycle of activities centering on identifying a problem or issue, collecting information about the issue, devising a strategy to address the issue, trying out the strategy, and observing its effects. It may be carried out individually or in collaboration with the colleagues. Because action research is based on teaching, it is best thought of as adding a research dimension to existing practice as a way to better understand and improve such practice. It also seeks to redefine the role of the teacher by giving teachers the means to set their own agendas for improvement and by shifting the responsibility for change or improvement from an outsider (administration, trainers, observers) to teachers themselves.

How it will be implemented?

Action research consists of a number of phases, which often recur in cycles:

1. Planning
2. Action
3. Observation
4. Reflection

The teacher (or a group of teachers):

1. Selects an issue or concern to examine in more detail (e.g., the teacher's use of questions).
2. Selects a suitable procedure for collecting information about the issue (e.g., recording classroom lessons).
3. Collects the information, analyzes it, and decides what changes might be necessary in his or her teaching.
4. Develops an action plan to help bring about the desired change in classroom behavior (e.g., a plan to reduce the frequency with which the teacher answers questions).
5. Observes the effects of the plan on teaching behavior (e.g., by recording a lesson and analyzing the teacher's questioning behavior) and reflects on its significance.
 - Initiates a second action cycle, if necessary. (Richards & Lockhart, 1994, pp. 12–13; cited in Richards and Farrel, 2005).

How will it be evaluated?

Part of the philosophy of action research is sharing the results of the research with other colleagues. This both leads to a better understanding of the findings and helps “build a community of practitioners aligned towards teacher research and a professional climate that is open to public scrutiny and constructive critique” (Burns, 1999, p. 183). Instructors will be expected to write a report on the process and results of the action research. Instructors can also share their results with other teachers by going to conferences or publishing their work in language teaching journals. If the paper written based on the action research here at this university gets accepted at an ELT conference, the instructor will be (financially) supported to attend it.

Simplified version of an action research can be implemented in 4 phases:

Phase 1: Problem Identification: what you want to investigate

- Please state the research you wish to conduct. For example, demotivation of repeater students.
- State why you want to study this problem. Why is it important to you?
- Ask yourself if the problem is specific enough: so you will be able to collect and organize data, and implement your plan.

Phase 2: Planning and Data Collection

- What data do you need to learn about your question?
- What, why, when, where and how will you collect your data?

Continuing with our example of repeater students, you can collect data from the testing office, teachers of repeater students, and the students themselves. Perhaps you may even want to include data from administration in the form of personal conversations they have with these students (in an interview style)

Phase 3: Analyzing Data

- How will you organize your data to look for patterns that either support or undermine your theories!
- What insights can you draw from data collected?

Phase 4: Plan For Future Actions

- What changes can you make to your teaching style in order to address the problem from Phase 1?

For example, your repeater class students don't submit written homework. According to data collected, you find out that your students find the topics that you give them irrelevant. A solution to this problem- you may want to brainstorm the topics to be covered in the beginning of the semester with your students. This solution should be implemented (the following term) because you need to test this solution to see how you can modify (your) teaching.

These are very general guidelines, so for additional information, please see PDC so we can decide together how to plan/implement your action plan!

5. Writing a proposal for a conference and presenting it.

The teacher writes a proposal either for national or international conference and if the proposal is accepted attends the conference and presents it. Please remember if you decide to conduct a research at this University you must obtain official approval from Research Ethics Committee of this University.

1) Peer Coaching

Peer coaching is a procedure in which two teachers collaborate to help one or both teachers improve some aspect of their teaching. In peer coaching, a teacher and a colleague plan a series of opportunities to explore the teacher's teaching collaboratively. One adopts the role of coach or "critical friend" (someone in whom one has trust and confidence and who can offer constructive feedback in a positive and supportive manner) as some aspect of teaching or of classroom life is explored. During and after the process, the coach provides feedback and suggestions to the other teacher. The feedback should be nonjudgmental and nonevaluative.

The coach offers observations and suggestions, but the other teacher makes his or her own decisions about what, if anything, to change as a result of the peer-coaching relationship. In other words, each teacher still has the main responsibility for his or her professional development and does not hand over control to a colleague. Depending on the situation, either of the cooperating teachers can adopt the role of a coach. Peer coaching can be supported by peer observation.

Peer observation is a one to one professional development activity for on-going teacher development. It encompasses a pair taking turns closely

watching/monitoring a lesson to get deeper insights of a/some aspect(s) of teaching or classroom interactions. Learning through observation is a key element here in this form of professional development. It is a way to (non-threateningly) see how your colleague deals with, perhaps, some of the same issues that you confront in your classroom through reflecting back to your own teaching style.

7. Peer Mentoring

The primary goal of this project is to support new teachers in the process of adaptation to SFL. It's a non-treatening and non-judgemental relationship where a colleague who has worked for SFL for some time, facilitates the new teachers' process of becoming a full member of the organization. Mentoring is offered to teachers who have at least three years of working experience at this SFL. This is the premise based on which PDC and administration selects mentor candidates. Other criteria are the teachers' professional and personal qualities. Participation in the mentoring project is voluntary.

Mentoring is not "master-apprentice" relationship. Rather it's one-on-one peer relationship. We recognize and respect newcoming teachers' previous experience and knowledge and hope that being a teacher at this university will help them add new skills to their arsenal.

What does the Mentoring Process Involve?

Mentoring is the most important component of a new teacher induction program. Official mentoring relationship lasts for two quarters. During this period of time mentoring pairs are expected to conduct at least two reciprocal peer observations. Mentors themselves will be supported by PDC in the form of workshops, literature and ongoing consultations.

A mentor can provide support to his/her mentee in all professional roles such as:

Teaching

- Planning lessons together
- Using technology at this university (computers, intranet, photocopier,)
- Students' profile (classroom management in young adult classes)

Professional Responsibilities

- Relationship with administration, coordinators an the Testing Office
- Formal communication (using internal mails)

Professional Development

- Helping develop both personally and professionally.

Life at this university

- Introducing to this university staff
- Introducing to this university official and unofficial rules and norms
- Introducing to this university's culture

What are the benefits?

When conducted effectively mentoring can become a mutually beneficial relationship. In the beginning it might be difficult to identify the gains but it is accepted as general truth that we learn better when we teach others. This project also gives mentors recognition as being experienced and committed teachers. Often mentoring relationship ends up with long-lasting friendship. It's also an opportunity to foster reflective practice.

Moreover, mentoring can help enhance mentor's self-esteem, self confidence and affirmation of professional competence.

Principles of the Effective Mentoring Project

Professionalism -remember that your are colleagues and follow the rules and norms of professionalism

Being non-judgemental - nobody is perfect, the most -important factor here is openness to learning

Confidentiality - none of the information and data gained from the relationship and observation should be disclosed to the third parties.

Empathy - putting yourself in your colleague's shoes.

Collegiality - both mentors and mentees hold and equal position and none of the parties is inferior.

8. Student Mentoring

Every year SFL collaborates with the Department of English Teaching. Senior students are assigned an instructor as a mentor. This collaboration lasts for one quarter minimum. The Course Instructor of the intern student provides the cooperating instructor with detailed guidelines on how to handle the process..

9. Taking an online course

There are free or paid PD courses online. One of the most convenient ways of taking these courses is joining Massive Open Online Courses (MOOCs). One of the most popular free MOOCs is Coursera. Coursera provides universal access to the world's best education, partnering with top universities and organizations to offer courses for anyone to take, for free. Click here: <https://www.coursera.org/>. One of the ways of making Coursera experience more meaningful and fun is joining the study group. The study group is a group of learners that join the same course and follows the course content together. They may meet from time to time to discuss their learning process.

10. Reading professional literature

Reading professional literature such as methodology books, journals & magazines about topics that interest you. (PDC can help with this as we have a rather large reservoir of different information that might be to your liking).

11. Preparing and presenting a workshop.

One of the best ways of learning is teaching others. Preparing and presenting a workshop is the project that can be realized individually or with a colleague.

- Choose the topic you think you are good at or want to explore.
- Inform PDC about your choice.
- PDC will help you in all stages of preparing, presenting and evaluating your workshop

12. Attending the series of workshops

The workshops to be given at this University will be grouped under some themes. This year we are planning to give you the workshops under the following themes:

1. Using Educational Technology to Enhance your Teaching
2. Teaching Skills Effectively
3. 21st century skills

This list may be expanded once the teachers who will choose to prepare and present a workshop contact PDC.

13. Shadowing a student.

Shadowing a student is when a teacher becomes a student with a cooperating student for one day. The teacher follows the student the whole day and does what the student is expected to do. In the end of the day the teacher interviews the student. The interview question will be provided by PDC. This project is an opportunity for the teacher to empathize with the student and put himself/herself in students' shoes. The result of this project may inform the teacher's future attitude and actions.

- Inform PDC about your decision to do this project
- Find a student you can shadow. The rationale for selection of the student may be based on your objective. For example, your objective is to motivate weaker students, than you may choose a weaker student. Alternatively, you want to see what drives a hardworking student to study. Then you may choose one of the hardworking students. You can ask your colleagues to help you with the choice of the students because it will not be possible shadow a student from your class.
- Choose the day when you have less teaching hours. PDC will help you with finding a substitute teacher.
- Inform the teachers who will be teaching the student you are shadowing beforehand. Assure the teacher that you are observing the student not the teacher.
- When the day comes, make sure that there is a seat for you in the class.
- During the shadowing process sit next to the student you shadow. Do what is expected of that student. If it's a game join the game. Literally be a student!
- When all classes finish, interview the student. Interview questions will be provided by PDC. You may ask additional questions. It is a good idea to cross-check your observation data with the student's perceptions.
- Here is the original blog post by Grant Wiggins about the teacher who did this project: [click here](#)

14. Attending either a national or an international conference without a presentation.

You can attend a national or international conference without speaker's proposal, but this will not be financed by the university. You will need to choose the period of time when there are no classes, such as the weekend, winter or summer break.

15. Keeping a reflective journal

Keeping a journal helps to provoke self-analysis and reflection to make sense of what is happening. Journal writing is a powerful PD tool for two main reasons: by writing, you put your thoughts into words, and by re-reading journal entries, you are put back into that situation- which can inspire a conclusion about what to do next about a specific situation.

- Choose a time frame when you can start and maintain the journal.
- Be specific: choose one subject you would like to reflect on.
- After the each class is taught jot down your reflections.
- You may want to come up a set of questions you will answer, like “What went well?” “Why do you think this was successful?”, “What could be done differently?”, “Why do you think this didn’t work?” etc.
- Alternatively, you can compare and contrast differences between all your classes for one week. See if you can find correlations i.e. afternoon classes are more difficult to motivate, the same material is covered in different time frames. Based on that try to seek solutions.

References

- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (Eds.). (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- https://sharepoint.washington.edu/phys/grad/Forms/phd_MentorHandbookCWD.pdf
- <https://grantwiggins.wordpress.com/2014/10/10/a-veteran-teacher-turned-coach-shadows-2-students-for-2-days-a-sobering-lesson-learned/>

Ek 8. Üçüncü Uygulama Döngüsü AGM Yönergesi “Öz Yönelim Seçeneği”

School of Foreign Languages (SFL)

Professional Development Center

Continuing Professional Development Framework

Self-Monitoring Track
Policy

Professional Development Center

Continuing Professional Development Framework

Self-Monitoring Track
Policy

Academic Year 2014 - 2015

SFL Professional Development Center

Mission

PDC was established to initiate, facilitate and follow through the formal professional development activities for SFL.

Vision

Our vision is to establish a Professional Learning Community where teachers share common goals, contribute their individual efforts, support and learn from each other.

Goals for 2014-2015 Academic Year

Our primary goal is to establish and maintain a holistic, reflective, autonomous model of professional development for the teachers, which will result with improved performance of the students

Secondary goals include: monitoring and improvement of the quality of teaching.

Introduction

Teaching is a very complicated process that needs to be continuously revised. Change is an integral part of every aspect of our lives, therefore, teachers need planned and regular opportunities, supported by the institution they work at, to update their professional knowledge and skills, that is, their opportunities for professional development (Richards, & Farrel, 2005).

Professional Development Framework (PDF) encompasses all professional activities that aim to maintain and enhance professional standards in teaching. Professional Development Center (PDC) is responsible for organizing, facilitating and following through these activities.

PDC strives to establish a Professional Learning Community where all instructors are responsible for their own learning and professional growth. All instructors teaching at SFL are required to be part of Professional Learning Community.

Revised Professional Development Framework is built on the following principles.

Autonomy - the teacher will be free to choose the track to follow either Collaboration or Self Monitoring.

Accountability - the teachers are free to choose any PD track they want. At the same time, they will responsible for their actions and be ready to inform PDC member or administration about them.

Choice - the teacher will choose PD activities that suit his/her objectives best.

Collaboration - either with PDC or with the staff collaboration is fostered.

Variety - there is a wide array of PD activities offered by PDC. Moreover the teacher is not limited to these activities, the teacher is free to do any PD activity not offered by PDC that helps him/her to achieve the objective set.

Based on the principles mentioned above, the instructors are offered two tracks. They are Self Monitoring and Collaboration. Based on their choice of the track instructors will plan and implement their PD activities either alone or in collaboration with PDC.

Teachers who have been employed at this University for at least one year can choose any track they want.

Self-Monitoring Track

Self-Monitoring track consists of three stages: Planning, implementing and evaluation. There are no suggested activities for the planning and implementation stage. The evaluation stage of both self-monitoring and collaboration tracks is the same.

Unannounced Observation

The instructor on self-monitoring track will be observed without prior notification. Either an administration or PDC member may conduct the observation. The observer will fill out the observation form (a checklist). The objective of this observation is supervision. Post observation feedback will be given to the instructor

on his/her demand. Having post observation meeting isn't mandatory. The observation will be filmed.

References

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.

Ek 9. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Portfolyosu Yönergesi

Professional Development Portfolio Guidelines

Professional Development Framework is informed by the following guiding principles.

Autonomy - the teacher will be free to choose the track to follow either Collaboration or Self Monitoring.

Accountability - the teachers are free to choose any PD track they want. At the same time, they will responsible for their actions and be ready to inform PDC member or administration about them.

Choice - the teacher will choose PD activities that suit his/her objectives best.

Collaboration - either with PDC or with the staff collaboration is fostered.

Variety - there is a wide array of PD activities offered by PDC. Moreover the teacher is not limited to these activities, the teacher is free to do any PD activity not offered by PDC which helps him/her to achieve the objective set.

Professional development portfolio supports all of the principles.

What is a Professional Development Portfolio?

Professional Development portfolio is a collection of material that depicts the nature and quality of an individual's professional development activities. Portfolios are structured deliberately to reflect particular aspects of professional learning. Documents to go in the portfolio should be carefully chosen with a specific purpose in mind, otherwise the portfolio may turn into a trunk full of unrelated articles, handouts and other staff.

Portfolio Purpose

The purpose of the portfolio is twofold. It will be treated as a "process" that will enable the teacher to keep track of his/ her professional development activities

independently. This is guided by the first principle “autonomy”. PDC will not be sending any emails like requests of professional development plans. Instead teachers will be responsible for making their own yearly professional development plan and keeping track of their PD activities throughout the year.

The second purpose informed by accountability principle is treating the portfolio as a “product”. In the end of an academic year, the teacher will have a final meeting with a member of administration where they will discuss the teacher’s professional development endeavour throughout the given year. The teacher will support his/her report with the artifacts he/she has been collecting during the given year. As a result of the meeting, plans for the next year will be made.

How will it be evaluated?

It will not be literally evaluated with a number. Rather, the portfolio will serve as a basis for the final meeting with the admin member. Please see Portfolio purpose 2 for details.

PDC member may request to see the teacher’s portfolio from time to time in order to provide support if necessary.

What does it include?

PDC will prepare the portfolios and distribute them to the teachers. The teachers will be responsible for keeping the portfolio throughout the year. There are no strict boundaries for the portfolio contents. Please make sure that you have the minimum suggested below. The sky is the limit for more.

Professional Development Portfolio Suggested Table of Contents:

Part 1. Material from oneself

7. Teaching Philosophy Statement
8. Annual Professional Development Plan
9. Reflective journal
10. Attempting instructional innovations and evaluating their effectiveness
11. Any artifacts illustrating the teacher’s participation in the PD activity (action research outline and report, self observation evaluation report etc.)
12. Final report on PD activities (to be put in the end of the year)

Part 2. Information from others

13. Results of student evaluations (conducted by both PDC and the teacher)
14. Observation forms (developmental, evaluative, peer, mentor-mentee)
15. Certificates of participation to workshops, conferences etc.

Ek 10. Üçüncü Uygulama Döngüsü Öğretim Felsefesi Yönergesi

Writing a Teaching Philosophy Statement

What is a Teaching Philosophy Statement?

It's "a brief, personal statement that offers insight into an instructor's beliefs about teaching and actions in the classroom. In essence, it is the "why, what, and how" of one's teaching" (Boye 2012). It's a self-diagnosis of a teacher who knows himself/herself better than anyone else. Teaching statement is reflection on current practice and it is a prerequisite for deciding on areas of improvement (Kaplan et al, 2008).

Why Teaching Philosophy Statement?

Teaching Statement may be written for different purposes. For example, some institutions require teaching statements to be enclosed to teachers CV's, in other places they are used when instructors apply for teaching awards. At this SFL teachers will write Teaching Statement for **themselves only**. It will be an important component of a teaching portfolio. It will not be used for evaluation of your performance. The statement will be used by the instructor as a starting point before making any plans for further development. The statement will be reviewed by PDC member for developmental purposes. In the end of the year during a final evaluation meeting with administration member you can refer to the teaching statement while discussing the steps you have taken for your professional development. This is an opportunity to reflect on your teaching and clarify your own beliefs or reveal any inconsistencies. This may initiate change and improvement that will facilitate personal and professional growth (Kaplan et al, 2008; cited in Boye, 2012).

Teaching statement is an example of reflective practice. By acknowledging reflective practice as one of the key means of development, one should also acknowledge that without being able to reflect on your teaching one won't be able to help students become reflective practitioners. Although it's impossible to break teaching into manageable and measurable pieces, some attempts can be made to view

teaching from “bird’s -eye-view perspective” and see where you are at the moment. It’s important to know where you are in order to plan for where you want to be. Having an explicitly stated teaching philosophy will help you compare your beliefs and attitudes in the beginning of the year and in the end and see whether there has been some change.

In some countries writing a teaching statement has become mandatory. In Turkey it’s a new notion, however it might become part of teaching practice soon.

How to write a Teaching Philosophy Statement?

You can choose one out of three different strategies while writing your teaching statement. They are as follows:

Strategy 1. You can do your own research and write the statement. Links to the useful websites will be provided below.

Strategy 2. You can simply answer the questions provided below.

Strategy 3. If you’d like to go more creative, you can use metaphors. Questions for this path will also be provided below.

General Guidelines

You may find it challenging to articulate what you have been doing for years or haven’t done yet. Some practices you adhere to may be intuitive or based on your own experience. You may not possess vocabulary needed to express your ideas. This doesn’t mean that you don’t have any philosophy of teaching. Everyone does. You don’t have to use any specific educational jargon while writing your statement. Nor you need to go into deep theory of teaching. Follow the instructions provided by this document (if you chose strategies 2 or 3) and enjoy the process of fleshing out such a subtle process as teaching.

Here are some points to consider before getting started (Chism 1998; Boye, 2012).

Use present tense and speak on behalf of yourself. This is a personal document which reflects an ongoing process. E.g. I teach.....not It is good to teach or I taught.

Keep it brief. The length of the document depends on your decision, however it would be more efficient and effective to express yourself using as less words as possible. At the same time, it should include enough information to help you or external reader to visualize yourself.

Do not make empty statements. Include only your own beliefs and ideas and be as concrete as possible. Provide details and real examples.

Do not advertize yourself. Emphasize your strengths but be honest.

Strategy 1

If you decided to do your own research on how to write a Teaching Philosophy Statement, you may visit the following websites.

1. The University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching
<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tstpts>
2. The Chronicle of Higher Education
<http://chronicle.com/article/How-to-Write-a-Statement-of/45133/>
16. The Ohio State University Center for the Advancement of Teaching. Writing a philosophy of teaching statement.
http://ucat.osu.edu/teaching_portfolio/philosophy/philosophy2.html
4. Several articles are available in the shared drive under PDC>Teaching Portfolio>Teaching Philosophy Statement. Click [here](#).

There are many more resources online. Simply google “teaching philosophy statement” and you’ll see how much has been said and written on this topic.

Strategy 2

Chism (1998) suggests to include 5 areas while writing your philosophy of teaching. Simply answer the questions under each category and the draft of your statement will be ready.

Conceptualization of learning. This is how you think learning happens.

9. How do you think students learn? I believe students learn best by/when....
10. How do you motivate your students?
11. How do you learn?

Conceptualization of teaching. This is what you think it means to teach.

12. How do you describe your role as a teacher in the classroom? I believe the role of the teacher is...
13. What do you believe or value about teaching ?
14. If you overheard students talking about you, what adjectives would you hear hear them use and why?
15. What adjectives would you like to hear them use and why?

16. Is there any relationship between the way you learn and the way you teach?

Goals for students. This is what skills you want your students to possess.

17. What skills and knowledge do you want your students to gain from your class?

18. Why do you want your students to acquire these skills and knowledge?

19. What do you value in students' learning?

Implementation of the philosophy. This is how you teach; how your beliefs are translated into action.

20. What teaching methods do you use?

21. What techniques do you use? Can you give concrete examples?

22. How do you teach the skills? (reading, writing, speaking, listening)

23. How do you teach the systems? (grammar, vocabulary)

24. How do these methods contribute to your goals for students?

25. Why are these methods appropriate for use in your class?

26. How do you take into account your students' learning styles differences in your teaching?

Evaluation or assessment of goals. This is how you make sure that your teaching reaches its goals.

27. How do you know your goals for students are being met?

28. What sorts of assessment tools do you use? (please include the tools other than exams prepared by the testing office).

29. How do your assessment contribute to student learning?

Strategy 3

A more creative way of shaping and articulating your teaching philosophy is using metaphors. Answer the questions using metaphors. The questions are grouped into 5 categories suggested by Chism.

Conceptualization of Learning

30. What metaphor would you use to describe the learning process? Why have you chosen this metaphor?

31. What metaphor would you use to describe yourself as a learner? Why?

Conceptualization of Teaching

32. What metaphor would you use to describe yourself as a teacher? Why?

Goals for students

33. What metaphor would you use to describe your students after they have completed your course? Why?

Implementation of the philosophy

34. What metaphor would you use to describe the learning environment that you attempt to foster in the courses you teach? Why?

Evaluation or assessment of goals.

What metaphor would you use to describe your beliefs about assessment of learning?

References

Boye, A. (2012). Writing your teaching philosophy

Chism, N. (1998). Developing a philosophy of teaching statement. In Gillespie, K.H. (Ed.) *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*. POD Network: A Publication of the Professional and Organizational Development Network.

Hoene, L. Five ways to improve your teaching. University of California Berkeley

Kaplan, M., Meizlish, D.S., O'Neal, C. & Wright, M.C. (2008). A research-based rubric for developing statements of teaching philosophy. *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development, vol. 26*. (D.R. Robertson and L.B. Nilson, eds.) San Francisco, CA: Jossey-Bass, 242-262.

O'Neal, C., Meizlish, D., & Kaplan, M. (2007) Writing a statement of teaching philosophy for the academic job search. University of Michigan CRLT Occasional Paper #23. http://www.crlt.umich.edu/publinks/CRLT_no23.pdf

Ek 11. Üçüncü Uygulama Döngüsü Akademik Gelişim Planı Yönergesi

PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN (PDP)

What is it?

It is a document made by a teacher. It's main aim is to pinpoint areas for professional improvement or development.

Why?

Your work contributes to improving the Language School and likewise, the University does all it can to help you develop as a professional EFL teacher. PDP will help you focus on areas in your teaching career that you want to improve and it will help reflect on your professional development. Also, it will form part of the basis for your appraisal.

How often?

Professional Development Plan is prepared in the beginning of the continuing professional development and the objectives encompass the whole academic year.

How many objectives?

A PDP should have minimum 5 objectives per year. The objectives should be set based on Cambridge English Teaching Framework five domains.

The PDP must be SMART:

Specific	Stating exactly what you aim to do
Measurable	Is the objective measurable?
Approved	Each objective must be based on Cambridge English Teaching Framework
Realistic	You must be able to reasonably complete each objective
Time bound	Each objective must state a time in which it will be completed

A Sample Professional Development Plan for the Teacher at the Foundation Level

PDP for: John Brown

Introduction

This is my first year teaching. According to the Cambridge English Teaching Framework guidelines, I placed myself to the Foundation level in all five domains. All of my five objectives will be set to help me become a Developing Teacher.

Period from 15.12.2014 to 01.06.2015

Academic Year 2014 - 2015

Domain 1 Learning and the Learner; Stage : Foundation

Objective 1

Will be able to demonstrate in my planning some grasp of connections between the concepts/theories and my own learners' learning. In order to do so, I'll read professional literature, plan a student-centered class and invite a colleague for peer observation to give feedback. I will be working on this objective for 4 weeks during Quarter 2.

Alternative: I'll take a Coursera "Learning How to Learn Course" starting in January 2015.

Domain 2 Teaching, Learning and Assessment; Stage : Foundation

Objective 2

To be able to plan reading classes effectively and cover all reading stages in one class. To be able to incorporate technology into my reading classes where it is the means not the aim. I will research different resources on how to plan reading classes effectively. Based on the results of my research, I will plan and teach various reading classes. I will keep record on the effectiveness of my trial reading classes and will choose the most successful ones for future use. I will be working on this objective for 4 weeks during Quarter 3.

Domain 3 Language Ability; Stage : Foundation**Objective 3**

To be able to recognise most errors that their learners make. To be able to achieve this objective I'll keep a reflective journal where I'll record students' errors and ways to correct them. I'll practice correcting my students' mistakes and will try to follow through the impact of my error correction by checking the students from time to time. I'll work on this objective for 3 weeks during Quarter 3.

Domain 4 Language Knowledge and Awareness; Stage : Foundation**Objective 4**

I will be aware of most key terms for describing language, and of many available reference materials. In order to achieve this objective I will be consulting some reference books while planning the lessons and will keep a reflective journal. I will be working on this objective for the whole Quarter 4.

Domain 5 Professional Development and Values; Stage : Foundation**Objective 5**

I will be aware of available professional development options and activities, and are able to self-assess their needs. By choosing collaboration track offered by PDC I'll seek assistance in my PD from my colleagues, my mentor and my teacher trainers. This is a year-long project.

Teacher's signature

Date:

Annual Professional Development Plan

PDP for:

Period from 15.12.2014 to 01. 06. 2015

Introduction

Academic Year 2014 - 2015

Domain 1 Learning and the Learner; Stage _____

Objective 1

Domain 2 Teaching, Learning and Assessment; Stage _____

Objective 2

Domain 3 Language Ability; Stage _____

Objective 3

Domain 4 Language Knowledge and Awareness; Stage _____

Objective 4

Domain 5 Professional Development and Values; Stage _____

Objective 5

Teacher's signature

Date

Ek 12. Etik Kurulu İzni

Sayı : 38196035 – 605.01/1482
Konu: Okt. Lola Bulut'un
Akademik Çalışması

11/12/2014

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25/11/2014 tarih ve 620 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Yüksekokulunuzda okutman olarak görev yapan Lola Bulut'un, "Yükseköğretim Kurumları İçin Akademik Gelişim Modeli Önerisi ve Modelin Uygulanabilirliği " adlı akademik çalışmayı, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Ayrıca, yapılan çalışmanın bir örneğinin Rektörlüğümüze gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. [Redacted]

Rektör

Ek 12. Özgeçmiş

Lola Bulut 1977 yılında Taşkent, Özbekistan’da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Özbekistan, Taşkent’te bitirdi. Ardından Özbek Devlet Dünya Dilleri Üniversitesinden mütercim tercümanlık bölümünü kazanarak 1999 yılında dereceyle mezun oldu. Eğitim alanında çok sayıda ulusal ve uluslararası eğitim programlarına katılmış ve sertifikalar almıştır. 2009 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalında bütünlük doktora eğitimine başlamıştır. Ana dili Özbekçe ve Rusça’dır, aynı zamanda ana dili seviyesinde Türkçe ve İngilizce bilmektedir. 1999 yılından beri MEB’e bağlı okullarda farklı kademelerde İngilizce öğretmenliği yapan Lola Bulut, 2012 yılından beri bir vakıf üniversitesinde Mesleki Gelişim Koordinatörü olarak çalışmaktadır.

Vitae

Lola Bulut was born in 1977, Tashkent Uzbekistan. She graduated from the Uzbek State University of World Languages, Translation Faculty in 1999 with honors. She holds a number of certificates from a variety of national and international education programs. Lola started an integrated PhD program in Gaziantep University, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics. Her native languages are Uzbek and Russian. She also has a native-like proficiency in Turkish and English. Lola worked as a teacher of English in elementary and secondary schools from 1999 till 2009. In 2010 she started working as an instructor at a private university. Currently, she is a coordinator of a Professional Development Center at this university