



Professional Development: Teacher Educators as Learners

Tuba GOKMENOGLU*, Gizem BEYAZOVA**, Alçın KILIÇOĞLU***

ABSTRACT. This study outlines the professional development of teacher educators. More specially, teacher educators' descriptions and definitions of professional development and their participating professional development activities are examined. Further, to what extent teacher educators develop themselves in the professional sense, and supports and obstacles are explored. Within a case design, fourteen teacher educators were interviewed. Data were triangulated with annual performance reports. Findings point to high enthusiasm of participants in developing their knowledge, skills and attitudes in their profession despite some obstacles. However, their descriptions of professional development are not clear and confused with in-service training. The findings also highlight the discussion about who should support teacher educators' professional development.

Keywords: Professional development, in-service training, teacher educators

SUMMARY

Purpose and Significance: The qualities and characteristics of teacher educators is one of the hottest educational discourses in the last decade. Beyond this discussion, educational policy makers and researchers recognized the role of professional development in teacher educators' work quality. Less attention is, however, given to the professional development of teacher educators in Turkey which is the main focus of this study. With this starting point, the purpose of the present study is to explore how teacher educators describe and comprehend the issue of professional development. More specially, teacher educators' descriptions and definitions of professional development and their participating professional development activities are examined. Further, to what extent teacher educators develop themselves in the professional sense, and supports and obstacles are explored.

Methods: Within a case design, fourteen teacher educators in a private university at Northern Cyprus of Turkish Republic were interviewed through semi-structured interview protocols. Data were triangulated with annual performance reports obtained from faculty administration. The inter-coder reliability was ensured; all data were coded by three researchers and the codes were cross-checked to provide the consensus. Themes and categories were formed based on the codes.

Results: According to the results, four categories were observed namely; professional development approach, professional development of teacher educators, participating in professional development activities, and the role of institution on professional development. Under these categories different themes were observed. Under the first category, description of professional development, understanding of professional development, and the characteristics of professional development themes were explored. In the second category, teacher educators mentioned the needed frequency of professional development activities and professional development needs of teacher educators. Under the third category, the type and kind of activities, how and from where they find the activities, benefits of participating in professional development activities, their professional development needs and the preventing factors themes were examined. Finally, under the role of institution on professional development category, teacher educators acknowledged two themes; how and to what extent the professional development should be supported by the institution, and how and by whom teacher educators' professional development should be evaluated. First of the findings, teacher educators generally described the professional development issue as an in-service training activity. Most of the participants pointed out that professional development starts with entering the profession. Furthermore, teacher educators mostly participated in congresses and conferences, following periodicals and books related with their area of profession, courses, workshops and seminars, conducting research, writing and reading academic manuscripts. Findings also indicated that teacher educators have high motivation and enthusiasm in developing their knowledge, skills and attitudes in their profession despite some obstacles such as time limitation, overloaded workload, administrative responsibilities and academic advisory, economical issues, and the factors arising by living in the island.

Discussion and Conclusion: The present study revealed that teacher educators' descriptions of professional development are not clear and confused with the context of in-service training. Only the

* Assist. Prof. Dr. Tuba GOKMENOGLU, Cyprus International University, tgokmen@ciu.edu.tr

**Gizem BEYAZOVA, Cyprus International University, gizembeyazova@hotmail.com

***Alçın KILIÇOĞLU, Cyprus International University, alcinkilicoglu@gmail.com

teacher educators from Psychological Counseling and Guidance department describe the professional development consistently with the literature. Considering one's approaches and perspectives determine the behaviors, teacher educators need to get help in developing the scope of professional development in the academic sense. The present research contributes to the literature by exploring the teachers of teachers' participating professional development activities, their frequency, preventing obstacles. As another contribution to the teacher education literature, the findings also raise the discussion about who should support and evaluate teacher educators' professional development. The further research will be conducted on the other aspects of teacher educators' professional development is crucial. Since teacher educators teach prospective teachers in the way to be a good role model for their students, how teacher educators themselves develop their knowledge and skills to be a role model for prospective teachers is also important.

Mesleki Gelişim: Öğrenen olarak Öğretmen Eğitimcileri

Tuba GOKMENOGLU*, Gizem BEYAZOVA**, Alçın KILIÇOĞLU***

ÖZ. Bu çalışma öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerinin çerçevesini çizmektedir. Daha özel olarak öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime bakışları ve tanımları, katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişime yönelik destekler ve engeller incelenmiştir. Örnek durum çalışması kapsamında on dört öğretmen eğitimcisi ile görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veri yıllık performans raporları ile çeşitlendirilmiştir. Bulgular bazı engellere rağmen öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinlik ve programları içerisinde yer almak konusunda oldukça hevesli olduğuna işaret etmektedir; ancak katılımcıların mesleki gelişim tanımları net değildir ve hizmetiçi eğitim kavramı ile karışmaktadır. Ayrıca bulgular öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini kimin destekleyeceği tartışmasına da vurgu yapmaktadır.

Anahtar Sözcükler: mesleki gelişim, hizmetiçi eğitim, öğretmen eğitimcileri

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi pek çok noktasiyla son yıllarda öğretmen eğitimcilerinin ve araştırmacılarının sıklıkla çalıştıkları konuların başında gelmektedir. Son yıllarda özellikle OECD, Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi kuruluşların eğitim birimleri öğretmen eğitimi standartlarının ve çerçevesinin evrensel bir düzeyde belirlenmesi ve sınırlarının netleştirilmesi üzerine önemli araştırmalar yürütmektedirler. Öğretmen yetiştirme standartları belirlenirken öğretmenlik yeterlilikleri, öğretmen eğitimi programlarının içerikleri, kapsamı, tasarımı, değerlendirme ölçütleri, eğitim fakültelerinin sunduğu fiziki ve sosyal olanaklar gibi konular üzerinde durulurken (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Cruickshank ve diğerleri, 2009; Finsterwald ve diğerleri, 2013; Jarvis ve Algozzine, 2006; Lackney ve Jacobs, 2002; Leavy ve diğerleri, 2007; Lindgren, 2005) öğretmen eğitimcilerinin de özellikleri ve yeterlilikleri de üzerinde tartışılan konular arasındadır (Eret, 2013; Wideen ve diğerleri, 1998). Bu konu çok yeni bir araştırma alanı olmamakla birlikte henüz alanyazında tüm yönleriyle çalışılmış konulardan biri değildir (Koster ve diğerleri, 2005; Lunenberg ve diğerleri, 2007; Murray, 2003). Oysa ki yapılan araştırmalar öğretmen eğitimcisinin yöntemi ve tarzı ile öğretmen eğitimi kalitesi arasında çok güçlü bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Wilson, 2006). Ayrıca öğretmen eğitimcisinin, kaliteli öğretmenin yetiştirilmesinde en önemli rolü oynayan kişi (Howey ve Zimpher, 1990) olmasına rağmen onlar üzerine yürütülen araştırmaların yeterince detaylı olmaması düşündürücüdür.

Öğretmen Eğitimcileri ve Uzmanlıkları

Öğretmenlerin öğretmeni olan akademisyenlerin uzmanlıklarını ve yeterliliklerini tartışmadan önce meslek tanımlarını netleştirmek gerekmektedir. Koster ve diğerleri (2005) öğretmen eğitimcisini öğretimi sağlayan ya da öğretmen adaylarına destek ve rehberlik eden ve yetkin öğretmenin yetişmesinde öğrencilerine önemli ölçüde katkısı bulunan kişi olarak tanımlarken; Smith (2005) öğretmen eğitiminde öğretmen eğitimcisinin rolünü şöyle özetlemektedir; “Öğretmen eğitimcileri, öğretmenlere güçlü temellere dayalı mesleki bilgi ve sürekli ve bağımsız bir mesleki gelişim sağlamaktan sorumludur” (sf. 117). Bu devamlılık gerektiren süreçte, öğretmen eğitimcisinin çok yönlü rol tanımları içerisinde destekleyen (facilitator), karar veren-kimlerin mesleğe gireceğine karar veren kişi (gatekeeper), motive eden, program geliştiren, araştırmacı, mesleki gelişimci, takım üyesi ve işbirlikçi (collaborator) sayılabilir (Koster ve diğerleri, 1996). Öğretmen eğitimcilerinin tanımı ve rolleri yapılan çalışmalarda farklılık göstermektedir; İsraili ve İsviçreli öğretmen eğitimcileri üzerinde yapılan araştırmalar, onların öğretmen eğitimcilerinin temel rollerinin kurumda öğretilen teori ile gerçek okul yaşamındaki uygulamalar arasında bir köprü oluşturmak olduğunu ortaya çıkarmıştır (Slick, 1998; Smith, 2003). Buna göre, her ne kadar öğretmen eğitimcilerinin ilk rolü etkili bir

*Yrd. Doç. Dr. Tuba GOKMENOGLU, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, tgokmen@ciu.edu.tr

**Gizem BEYAZOVA, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, gizembeyazova@hotmail.com

***Alçın KILIÇOĞLU, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, alcinkilicoglu@gmail.com

öğretmenlik için sahip olduğu bilgiyi öğretmen adaylarına aktarmak gibi düşünülse de aslında öğretmen eğitimcisinin temel işi öğretmen adaylarında gerekli bilgi ve uygulamaları ne zaman ve nerede kullanacağı ve hangi durumlara nasıl adapte edeceği konusunda karar alma becerisini geliştirmektir (Zeichner, 2005). Bu tartışmalara ek olarak, son yıllarda akademisyenler sıklıkla öğretmen eğitimcileri araştırma mı yapacak yoksa öğretmen mi yetiştirecek türündeki soruları bir kenara bırakıp öğretmen eğitimcilerinin araştırmayı ve öğretimi bir arada yürütmeleri gerektiği görüşünün benimsenmesi gerektiğini dile getirmektedirler (Lindsey ve diğerleri, 2002; Murray ve Male, 2005; Robertson ve Bond, 2001; Robinson ve McMillan, 2006). Yine alanyazında öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimcisi yetiştirme kimliği (akademik danışmanlık) de önemli rollerinden biri olarak kabul edilmektedir (Leslem, 2013). Konuya bu açı da eklendiğinde aslında öğretmen eğitimcisinin göreviyalnızca öğretmen adayına mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak değil aynı zamanda ona bu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağı yönünde ilham vermek; ona ilham verirken eğitimin kalitesinin artırılması anlamında da alanyazına araştırmalar ve projelerle katkıda bulunmaktır. Özetle alanyazın öğretmen eğitimcisinin özellikle iki ana rolüne vurgu yapmaktadır: öğretmen olarak öğretmen eğitimcisi ve araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi.

Son yıllarda az sayıda da olsa bazı kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından öğretmen eğitimcilerinin uzmanlıklarına yönelik de standartlar belirlenmeye başlamıştır. ABD öğretmen eğitimcileri standartlarına göre öncelikle öğretmen eğitimcisinin meslek tanımı içerisinde öğretme (konuyu, gerekli bilgi ve becerileri verme, öğretmen üzerine araştırma yapma); kültürel yetkinlik (sosyal adaleti destekleme); bilim yapma (araştırma yapma, öğretmen eğitimi alanını destekleyecek bilgiyi üretme); mesleki gelişim (kendi uygulamalarını sistematik bir şekilde araştırma, yansıtma ve geliştirme); program geliştirme (öğretmen eğitimi programlarını uygun teori ve araştırmalara dayanarak geliştirme, uygulama, değerlendirme); işbirliği (düzenli olarak paydaşlarla öğretme, araştırma ve öğrenmenin geliştirilmesi için işbirliği yapma); kamu bilinci; öğretmen eğitimi mesleğinin gelişmesine katkıda bulunma; vizyon (öğretme, öğrenme ve öğretmen eğitime yönelik vizyon geliştirmeye katkıda bulunma) yer almaktadır (The Association of Teacher Educators, 2008). Alman standartları ise bu standartlara benzer olmakla birlikte kamu bilinci, öğretmen eğitimi mesleğinin gelişmesine katkıda bulunma ve vizyon standartlarını içermezken öğretmenlerin seçimi ve kişisel gelişim olmak üzere iki standart daha içermektedir (Koster ve diğerleri, 2005; Koster ve Dengerink, 2008). Türkiye’de ise bu tür standartların veya yeterliliklerin belirlenmesine yönelik bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Yukarıda bahsedilen roller ve yeterlilikler çerçevesinde öğretmen eğitimcisinin öğretmen yetiştirirken ve bilgi üretirken sürekli kendini yenileyen, araştırma yapan ve üreten bir kimliği olduğu sonucuna varılabilir. Bu noktada öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine vurgu yapmak gerekmektedir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Gelişimi

Eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde ve başarıya ulaştırılmasında öğretmen eğitimcileri denge taşı olarak görülmektedir (Cochran-Smith, 2003). Benzer şekilde O’Sullivan (2010) da kalitenin artırılmasında öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıyla olan ilişkisini vurgulamakta ve dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin eğitime, hazırlığına ve öğretmen eğitimcilerini yetiştiren programların kalitesine atıfta bulunmaktadır. Eğitimin kalitesinin artırılmasında, reformların hazırlanmasında ve eğitim projelerinin tasarlanmasında öğretmen eğitimcileri çoğunlukla yer almasına rağmen onların akademik ve sosyal ihtiyaçları genellikle ihmal edilen konular arasındadır (Gallagher ve diğerleri, 2011; Koster ve diğerleri, 2005; Murray ve Male, 2005; O’Sullivan, 2010). Örneğin Hollanda (Korthagen, 2000), İsrail (Ben-Perez ve Silberstein, 2002), Norveç (Holmesland ve Tarrou, 2001) ve Avustralya (Gore ve Morrison, 2001) gibi ülkelerde yapılan çalışmalar öğretmen eğitimcilerinin yeterince desteklenmediğini ve onlara yönelik daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar ayrıca öğretmen eğitime yönelik yani doğrudan öğretmen eğitimcisi yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının olmadığı konusunda yükseköğretim kurumlarını eleştirmektedirler (Abell, 1997; Cochran-Smith, 2003; Robinson ve McMillan, 2006). Sonuç olarak öğretmen eğitimcilerine yönelik hizmete başladıktan sonra yeterli bir mesleki gelişim desteği olmadığı gibi hizmet öncesi eğitim sürecinde de öğretmen eğitime yönelik gerekli mesleki bilgi ve beceriler yeterince kazandırılmamaktadır.

Lunenberg (2002) mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimcileri için yükseköğretim kurumlarına altı temel yeterliliği destekleyecek bir program geliştirmelerini önermektedir. Bu programın temelleri: konu, pedagojik, örgütsel, iletişimsel, yansıtıcı ve kurum özelindeki yaklaşımlardır. Yine benzer bir yaklaşımla “Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Kalitesi” isimli projede öğretmen eğitimcilerine onların öğretmen yetiştirmeye yönelik pozitif yönde öz saygılarını, şevk ve motivasyonlarını arttırmayı hedefleyen bir program geliştirilmiştir (Kosterve diğerleri, 2008). Bunların yanı sıra bir başka dikkat çekici örnek ise İsrail’deki Mofet Enstitüsünün öğretmen eğitimcilerinin alan bilgisini geliştirmeye ve güncellemeye yönelik açtığı hizmetiçi eğitimleridir (Korhagen, 2001; Smith, 2003; Swennen ve Bates, 2010). Bunun dışında alanyazın mesleğe yeni başlayan ve meslek içerisinde devam eden öğretmen eğitimcilerin bir doktora programına katılmasını veya çalıştay gibi daha yapılandırılmış eğitimlere katılmasını mesleki gelişim açısından gerekli görmesine (Swennen ve diğerleri, 2010) rağmen son zamanlarda yalnızca mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimcileri için bir takım mesleki gelişim ve uyum modelleri geliştirilmekte ve ne yazık ki mesleğe devam etmekte olan eğitimcilere yönelik sürekli bir mesleki gelişim programına sıklıkla rastlanmamaktadır.

Öğretmen eğitimcilerinin en temel işlerinden biri de kendi gelişimine katkıda bulunmaktır; Koster ve diğerlerinin (2005) yürütülmüş olduğu kapsamlı bir araştırmaya göre öğretmen eğitimcisi kendi yetkinlikleri üzerinde mutlaka çalışmalı; ulusal ve uluslararası gelişmeler hakkında bilgilerini sürekli güncel tutmalı; yapılan araştırmaların sonuçlarını okumalı ve haberdar olmalı; eğitim alanındaki güncel durumlar hakkında bilgili olmalı ve araştırma yürüterek araştırma sonuçlarını rapor etmelidir. O halde yukarıda bahsedilen yapılandırılmış programların yanı sıra öğretmen eğitimcileri kendi mesleki gelişimlerine kendi çabalarıyla da katkıda bulunmalıdırlar. Bunu destekleyecek kurum içi veya dışında yürütülen çok sayıda hizmete başvurmalarıdır.

Alanyazınla ilgili yukarıda değinilen öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine, standartlara, mesleki gelişimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik ülkemizde henüz detaylı çalışmalarla karşılaşmak mümkün değildir. Ülkemizdeki çalışmalar daha çok öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik becerilerine (sınıf yönetimi, alan bilgisi, vb) (ör. Şen ve Erişen, 2002), tükenmişlik düzeylerine yönelik (ör. Küçüksüleymanoğlu, 2007) veya daha genel olarak mesleğe yeni başlayan akademisyenlerin ihtiyaçlarına (ör. Kondakci ve Haser, 2012) yöneliktir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açılarını mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları çalışmayı yönlendirmiştir:

1. Öğretmen eğitimcilerine göre mesleki gelişimin tanımı ve kapsamı nedir?
2. Öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
3. Öğretmen eğitimcileri kendi mesleki gelişimleri için neler yapmaktadırlar?
4. Öğretmen eğitimcileri mesleki gelişimleri konusunda kurumlarından ne ölçüde destek görmektedirler?

YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumunun derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Bu kapsamda durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada KKTC’deki bir vakıf üniversitesi örnek durum olarak seçilmiştir.

Örnek Durum

Çalışmanın yürütüldüğü üniversite Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde 64 farklı ülkeden yaklaşık 8000 öğrenci, 39 lisans, 27 yüksek lisans, 15 doktora programı ve 6 araştırma merkezi ile eğitim ve öğretim yapan bir vakıf üniversitesidir. Eğitim fakültesi bünyesinde 8 bölüm faaliyet göstermektedir. Bu bölümlerde 16 profesör, 4 doçent, 10 yardımcı doçent, 4 doktor ve 7 öğretim görevlisi olmak üzere 30 tam zamanlı ve 11 yarı zamanlı toplam 41 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Fakültede toplam öğrenci sayısı yaklaşık 1500’dir. Örnek durum olarak bu üniversitenin seçilme nedeni ise üniversitenin son iki yıldır kendi içerisinde kalite yükseltme çalışmalarına hız

vermiş olmasıdır. Bu çalışmalar kapsamında akademik personel destekleme birimi kurulmuş ve çeşitli ihtiyaç belirleme anketleri ile akademik personelin hizmet içi eğitimlerine yönelik bir takım programlar yürütülmeye başlanmıştır. Bu noktadan yola çıkılarak Eğitim Fakültesi'nde görevli akademik personelin yani öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine yönelik yapılacak bu çalışmanın da fakültede yürütülen kalite yükseltme çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Örnekleme

Çalışma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı erişilebilirlik durumu örnekleme kullanılmıştır. Buna göre KKTC'deki bir vakıf üniversitesinde görevli tam zamanlı öğretmen eğitimcilerinin tamamının çalışmaya katılması hedeflenmiştir. Bu amaçla tüm öğretim elemanlarına çalışmaya e-posta ve sözel yollar ile katılım çağrısında bulunulmuş ve veri toplama takvimine ve öğretim elemanının programına göre uygun olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) alanından dört, Sınıf Öğretmenliği'nden bir, Resim-İş Öğretmenliği'nden bir, Bilgisayar Öğretmenliği'nden iki, Türkçe Öğretmenliği'nden üç, İngilizce Öğretmenliği'nden iki ve Okul Öncesi Öğretmenliği'nden bir olmak üzere toplam 14 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevliliğinden Profesör ünvanına kadar her kademedeki öğretim elemanı çalışmaya katılmıştır. Öğretim elemanlarından ikisi dekanlıkla ilgili idari göreve sahipken üçü de bölüm başkanlığı görevlerini yürütmektedirler. Öğretim elemanlarının yaş aralığı 26 ve 50 arasında değişiklik göstermektedir; ancak katılımcıların çoğu ($n=10$) 30-40 yaş aralığındadır. Katılımcıların 4'ü erkek, 10'u kadındır. Görüşmeler kesintiye uğramaması için genellikle öğretim elemanlarının kendi ofislerinde veya boş sınıflarda; 10 ile 28 dakika arasında süren seanslar şeklinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve var olan dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış; kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla 17 ana ve 6 sonda soru içeren ilk form uzman görüşlerine sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Psikoloji bölümlerinden 7 uzmanın verdiği görüşlere göre soruların bir kısmı yeniden yazılmış; 2 ana ve 3 sonda soru eklenerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son biçim verilmiştir. Buna göre, görüşme formunda 19 ana soru ve 9 sonda olmak üzere toplam 28 soru bulunmaktadır. Veri toplama öncesinde her üç araştırmacının da bulunduğu bir ortamda araştırmacılarından biri görüşme formunun deneme uygulamasını yapmıştır. Bu deneme uygulaması sırasında hazırlanan görüşme soruları dil ve anlaşılabilirlik bakımından bir kez daha gözden geçirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretim elemanlarına *Kendi mesleki gelişiminize nasıl katkıda bulunuyorsunuz? Bir öğretim elemanı ne ölçüde mesleki gelişim programlarına katılmaya ihtiyacı vardır? Öğretim elemanlarının mesleki gelişim konusunda desteklenmesinde fakülte ve üniversite yönetimi ne tür katkılarda bulunmalıdır?* gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşme formlarına ek olarak öğretim elemanlarının ders yüklerine, daha önceki yıllarda katıldıkları faaliyetlerin sayısı ve türüne ve üniversite bünyesinde düzenlenen etkinliklerin tür ve sayısına yönelik akademik değerlendirme ve faaliyet raporları yoluyla da veri toplanmıştır.

Veri Analizi

Görüşme yoluyla toplanan veri öncelikle sözcük sözcük yazılmış; daha sonra veri her üç araştırmacı tarafından yeniden dinlenerek çözümleme sırasında yapılan hatalar düzeltilmiştir. Elde edilen veri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veri satır satır okunarak araştırma çerçevesinde önemli olan boyutlar saptanmaya çalışılmış ve toplanan verilerden yola çıkılarak kategoriler, temalar ve kodlar oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Veri her üç araştırmacı tarafından da kodlanmış ve sonra kodlar karşılaştırılmıştır. Uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Doküman analizinde ise görüşme verilerinin analizinden çıkan kodlar ve kategoriler yol gösterici olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dokümanlar incelenirken belirlenen bu kategorilere ve kodlara dayanılarak raporlar ve istatistiksel bilgileri içeren belgeler analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bir durum çalışması olan bu araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin artırılmasına, yanlılık ve hata payının azaltılmasına yönelik bir dizi önlemler alınmıştır. Öncelikle hazırlanan görüşme formları kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Veri toplayan kişiden kaynaklanabilecek tehdidi önlemek amacıyla geliştirilmiş olan formu tek bir araştırmacının uygulamasına karar verilmiştir. Uygulama yapacak olan araştırmacı diğer araştırmacıların katıldığı bir ortamda pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Pilot görüşmenin sonunda hem katılımcının hem de diğer araştırmacıların görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra görüşme formu aynı araştırmacı tarafından tüm katılımcılara benzer koşullar altında uygulanmış; veri toplayan kişilerden kaynaklanabilecek farklılıkların önlenmesi de hedeflenmiştir. Her veri katılımcıların izni alınarak olası veri kayıplarını önlemek amacıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veri sözcük sözcük çözümlendikten sonra diğer araştırmacılar tarafından yeniden dinlenerek yanlış veya eksik yazımların düzeltilmesi yapılmıştır.

Verinin desteklenmesi amacıyla veri çeşitlemesi yöntemine başvurulmuş toplanan dokümanlar ile görüşme kayıtlarının desteklenmesi sağlanmıştır. Veriler kodlanırken aynı alanda çalışan diğer araştırmacıların da görüşlerine başvurularak temaların ve kodların netleştirilmesinde görüş alınmıştır. Her veri üç araştırmacı tarafından da kodlanmış ve uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi uzlaşılan kod sayısının tüm kod sayısına oranı hesaplanarak bulunmuştur. Buna göre, kodlar arası uyumluluk %85.72 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda farklılık görüldüğünde kod üzerinde tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla hazırlanan durum çalışma raporu kendisinden veri toplanmış kişilere okutularak sonuç ifadelerinin doğruluğuna ve uygunluğuna yönelik görüşleri alınmıştır.

BULGULAR

İçerik analizi sonucunda dört ana kategori ortaya çıkmıştır. Buna göre, çalışmanın bulguları öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişime bakışı, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinlik ve programlarına katılma durumları ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ve değerlendirilmesine yönelik mesleki gelişimde kurumun rolü olmak üzere dört ana kategori altında toplanmaktadır. Bu kategoriler altında yer alan temalar ve kodlar aşağıda ayrı ayrı incelenmektedir. Temaları ve kodları daha iyi yansıtmak amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar belirlenirken gözlenme sıklığı en yüksek ve en düşük görüşlere yer verilmiştir. Bu alıntılar sonlarında katılımcıları temsil eden harfler ve harflerin yanına kaçınıcı soruda bu yanıtı verdiğini belirten numaralar verilmiştir. Örneğin, E kodu 5. görüşmenin yapıldığı öğretim elemanını tanımlarken E13, E katılımcısının 13. soruda verdiği yanıtı belirtmektedir.

Mesleki Gelişime Bakış

Mesleki gelişime bakış kategorisi altında mesleki gelişimin tanımı, kapsamı ve mesleki gelişim programlarının özellikleri olmak üzere kodlar üç ana tema altında toplanmıştır.

Mesleki Gelişimin Tanımı: Mesleki gelişim katılımcılar tarafından ($n=6$) kişinin kendini güncellemesi ve yenilemesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kişinin donanımını arttırması ($n=5$), mesleğe başladıktan sonra hizmetiçi eğitimlere katılma ($n=4$) ve kişinin yaşamboyu öğrenmesi ($n=4$) olarak da tanımlanmıştır. Bazı görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

Mesleki gelişim, bence meslek hayatı içerisinde sürekli kendini yenilemek. Bu şekilde gelişirsiniz. Dolayısıyla nasıl gelişeceğinizi bilmelisiniz. Bilgilerle donatılmış olmak değil, o bilgiye nasıl ulaşacağın ve bilgiyi nasıl işleyeceğin ile ilgilidir (F.5).

Zamanın getirdiği yenilikleri takip ederek alanda yeni çıkan eserleri, yayınları takip ederek, kendinizi bunların içindeki doğruları seçerek yola devam etmeniz demektir (E.5).

Yukarıdaki belirtilen görüşler biraz daha hizmetiçi eğitim tanımına yaklaşırken öğretmen eğitimcilerinin bir kısmı da mesleki gelişimi kariyer gelişimi kapsamında ele almışlardır:

Kişinin kendini mesleği ve mesleğiyle ilgili diğer alanlarda... Sadece mesleği ile değil mesleği ile ilgili diğer yan alanlarda da o meslek ve o yan alanlarla ilgili gelişmeleri sürekli takip edip gelişmelere kendini sürekli olarak adapte etme sürecidir; bir sonuç değildir bir süreçtir (B.5).

Meslek gelişiminin içinde sadece o mesleğe ait görünen temel teorik ve pratik becerilerin değil onunla ilişkilendirilebilecek ve o meslek icrasında kullanılabilecek farklı bilgi ve becerilerinde işin içine katılabileceğini düşünüyorum yani biraz geniş kapsamlı bakılması belki kariyer gelişimi tanımına uygun biçimde bütün bilgilerin becerilerin deneyimlerin toplamı ve bu toplamı geliştirmeye yönelik tüm adımlar biçiminde bakılması gerekir (C.5).

Mesleki Gelişimin Kapsamı: Katılımcılar bu tema altında daha çok mesleki gelişimin ne zaman başlayıp nasıl devam ettiğine yönelik üç farklı bildirimde bulunmuşlardır. Katılımcılara göre mesleki gelişim çocukluktan başlayan (n=6), mesleğin hemen başında başlayıp meslek yaşamı boyunca devam eden (n=5) ve mesleğe girdikten sonra başlayan (n=4) bir kapsama sahiptir. Katılımcılardan özellikle RPD alanında görevli öğretim elemanlarının tamamının diğer öğretim elemanlarından farklı olarak mesleki gelişimin çocukluktan itibaren başladığını belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Dikkat çeken bazı görüşler şunlardır:

Mesleki gelişim kendi otomatik olarak başlar yani 3 yaşında bir çocuk kendinin ve kendine ait olmayan cinsiyetin ayırımına vardığında kısa bir süre sonra da o cinsiyete özgü roller ve öbür cinsiyete özgü roller bakış açısını geliştirmeye başlar. Örneğin anne ne yapar? Baba ne yapar? Anne öğretmense önce 'Anneler öğretmen olur' diye düşünür daha sonra 'Kadınlar öğretmen olur' diye düşünebilir. Okula gider erkekleri görür, erkek öğretmeni olduğunda 'Erkekler de öğretmen olur' der. Bütün bunlar mesleki gelişimin parçasıdır. Televizyonda izler 'İtfaiyeci olucam' der, 'Doktor olucam' der. Yani çok erken dönemlerden itibaren bireylere ilişkin roller konusunda ve meslekler konusunda bir bakış açısı zemini oluşmaya başlar (C.6).

Diğer görüşler (n=5) ise mesleki gelişimin mesleğe girmeden önce başlayan ve meslek yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir:

Mesleki gelişim mesleğe başlamadan evvel başlar diye düşünüyorum. Yani bir insan karar verdiğinde hangi mesleği yapacağını; öncesinde başlar diye düşünüyorum. Hani en azından meslek tanımı ile ilgili bilgileri, ne bileyim iş olanaklarını, neler yapılabilir... Bunları bilmekle başlar diye düşünüyorum. Mesleğe atıldıktan sonra da demin dediğim gibi en verimli şekilde yapabilmek, kendisini mesleki anlamda en iyi şekilde ifade edebilmek için güncellemesi gerekiyor diye düşünüyorum (A.6).

Başka bir görüşe (n=4) göre ise mesleki gelişim yalnızca mesleğe başladıktan sonra ortaya çıkan bir durumdur:

Mesleki gelişim meslek hayatına atıldıktan sonra başlar. Ve bu süreklilik arz eder. Yani sadece belli bir süreyi kapsamamalıdır. Süreklilik arz etmelidir yani meslek yaşamınız boyunca sürekli kendinizi geliştirmelisiniz (D.6).

Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri: Bu tema altında mesleki gelişim programlarının uzmanlarına, programlarına, ortamına, hedef ve amaçlarına ve tasarımına yönelik genel kodlar ortaya çıkmıştır. Öncelikle programların uzman kişilerce verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir (n=12). Programların yürütüldüğü sınıf ve ortamların teknoloji ve kaynak bakımından donanımlı olması gerektiği (n=10) belirtilirken programların diğer özellikleri olarak da ihtiyaca yönelik (n=9), teori ve uygulamaları birlikte ele alan (n=8), işe yarar (n=7) ve içeriğinin güncel olması (n=6) gerektiği vurgulanmıştır:

Kendinizi geliştirebileceğiniz, bakış açınızı geliştirebileceğiniz, alan bilginizi geliştirebileceğiniz programlarda yer almanız bence önemlidir. Eğer akademik bir personelseniz öğrencilerinize katkıda bulunabilecek, kendi kişisel gelişiminize katkıda bulunabileceğiniz programlarda yer alınmalı (D.7).

Bazı katılımcılar (n=2) bu programların hedef/amaçları ve öğretim tasarımlarına ilişkin de çıkarımlarda bulunmuşlardır:

Mesleki gelişim programlarının çok iyi desenlenmiş olmaları gerekir. Hedefinin çok iyi belirlenmiş olması gerekir ve mesleğe özgü programlar yaratılmış olması gerekir. Yani tek bir mesleki gelişim programının içerisinde birden fazla mesleğe ait insanları herhalde eğitmeye kalkarsak kişilerin mesleklerine ilişkin spesifik nueleri belki es geçmiş olabiliriz ama o mesleklere ilişkin özel programlar eğer ki tasarlanırsa mesleğe daha fazla katkıda bulunur diye düşünüyorum (B.8).

Ayrıca öğretim elemanlarının tamamı (n=14), programların kurum tarafından desteklenmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. İki öğretim elemanı ise tüm bu boyutların dışında mesleki gelişim programlarının etik kurallar çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Gelişimi

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi kategorisi altında öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyacı ve mesleki gelişim programlarına katılım sıklığına yönelik iki tema ortaya çıkmıştır. İlk tema altında iki farklı görüş bulunmaktadır; ilk görüş öğretim elemanlarının yaşamboyu mesleki gelişime ihtiyacı olduğunu (n=11) vurgulamıştır. Bu görüş şu ifadelerle örneklendirilebilir:

Öğretmenlik bitmeyen öğrencilik. Akademisyenlik öğretmenlerin öğretmenliği olduğu için hiçbir fırsatı kaçırmamak gerek diye düşünüyorum (A.17).

Bence olmazsa olmaz olan öğretim elemanlarının bu devamlı bilgi kazanmaya ve gelişmeye devam etme zorunluluğu var (C.7).

İkinci grup görüşler öğretim elemanlarının ihtiyaç duydukça mesleki gelişim etkinliklerine katılması gerektiğini (n=2) savunmuştur:

Bence eksiği olduğu kadar katılmalı. Bunu kişiselleştirilmeli biraz çünkü takip etmenin çok çeşitli yönleri var. Günümüzde elektronik, dijital ortamlardaki birçok şeyden faydalanabiliyoruz. Kişi var bunlardan haberdar değil, kişi var yeni çıkan hiçbir yayından haberi yok. O yüzden kişiselleştirmek lazım (E.16).

Öğretim elemanlarının hangi sıklıkla mesleki gelişim etkinliklerine katılması gerektiğine yönelik ortaya çıkan tema altında ise “net sayılar”(n=4), “sürekli katılım”(n=8), “kişiye bağlı katılım”(n=2), “program kalitesine bağlı katılım” (n=2) gibi alt temaların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Buna göre bazı katılımcılar “yilda iki kez (J.20),”“dönem içinde en az iki (I.18),”“ayda bir (H.19),”“dönemin başı, ortası ve sonunda olmak üzere üç kez (G.17)” gibi net sayılar verirken diğer katılımcılar ise sürekli katılmak gerektiğinden ve katılım sıklığının kişiye bağlı olduğundan bahsetmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak katılma sıklığından çok mesleki gelişim programlarının kalitesine de vurgu yapılmıştır:

Sıklıktan ziyade belki kalite daha önemli. Hani yilda bir etkinliğe katılırsınız ama yaptığınız çalışma 10 etkinliğe bedeldir. Hani olsun diye hadi ona da katılım buna da katılım diye katılmaktan ziyade dediğim gibi doyurucu bir çalışma ile bir tane bile olsa yilda bir tane ya da yilda iki tane en azından dönemde birer tane yeterli diye düşünüyorum (A.18).

Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım

Üçüncü kategori altında beş tema ortaya çıkmaktadır: Katılınan mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim etkinlikleri hakkında bilgi edinme, mesleki gelişim etkinliklerinin kazanımları, mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişime katılımı engelleyen faktörler.

Katılınan Mesleki Gelişim Etkinlikleri: Katılımcılar mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla en çok kongre ve konferanslara ($n=13$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kitap, dergi ve süreli yayınları takip ederken ($n=11$), eğitim, kurs, seminer ve çalıştaylara ($n=7$) katılmaktadırlar. Diğer öğretim elemanları ise gerçekleştirdikleri mesleki gelişim etkinlikleri arasında araştırma yürüttüklerini ($n=6$) ve makaleler yazdıklarını ($n=5$) belirtmişlerdir. Vurgulanan diğer mesleki gelişim faaliyetleri ise doktora programına devam etmek ($n=2$), alanıyla ilgili filmleri ve tiyatro oyunlarını takip etmek ($n=2$), internet araştırması yapmak ($n=2$) ve sergilere katılmaktır ($n=1$). Bu temaya yönelik gözlenme sıklığı en yüksek olan kod aşağıda örneklendirilmiştir:

Okulda şiddet ile ilgili günlük bir seminerdi ve bu konu ile ilgilenen akademisyenler alanda çalışan, sadece bizim alanda değil, bu konuyu farklı boyutu ile çalışan mesela hukuki boyutu ile çalışan misal birçok uzman, ilgili insanlar bizlere bir günlük eğitim vermişti, buna katılmışım. Okulda şiddet ile ilgili, özellikle hukuksal boyutu ile ilgili birçok yeni şeyler öğrenmişim (F.11).

Resim-iş öğretmenliği diğer alanlardan farklı bir uzmanlık gerektirdiğinden mesleki gelişim etkinlikleri de diğer öğretmen eğitimcilerine göre bazı durumlarda farklılık göstermektedir. Aşağıdaki ifade bu durumu örneklendirmektedir:

En son yurtdışında, Eylül ayında Bakü’de uluslararası bir sergi oldu. O sergiye bir işimi gönderdim (N.13).

Akademik faaliyet raporları da öğretim elemanlarının bu görüşlerini destekler nitelikte tablolar içermektedir. Örneğin 2012-2013 akademik yılında öğretim üyeleri 5’i Social Citation Index’te olmak üzere toplam 24 makale yayınlamış; 37 uluslararası ve 10 ulusal kongre ve konferansta yer almışlardır. Ayrıca 19 kitap bölümü yayınlanırken, MEB ve Avrupa Birliği destekli 2 proje yürütülmüştür.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri Hakkında Bilgi Edinme: Bu tema altında beş kodla karşılaşılmıştır: “internet yoluyla bilgi edinme ($n=14$)”, “ofis ve akademisyen arkadaşlardan bilgi edinme ($n=6$)”, “üye olunan dernek, vakıf ve gruplardan bilgi edinme ($n=5$)”, “kurum duyuruları yoluyla bilgi edinme ($n=3$)”, “kişisel araştırma yoluyla bilgi edinme ($n=2$).” Bulgular, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında en sık internet yoluyla bilgi edindiklerini göstermiştir. Sosyal medyada yer alan akademik grupların paylaşımları ve e-posta yoluyla gelen davetler öğretmen eğitimcilerini haberdar etmektedir. Ayrıca katılımcılar akademisyen arkadaşlarından, ofis arkadaşlarından ve üye oldukları dernek, vakıf ve gruplardan da ikincil derecede bilgi almaktadırlar. Bunlara ek olarak kurum duyuruları (pano, el ilanı, yazılı görevlendirme vb) ve kişisel araştırma yoluyla da etkinlikler hakkında bilgilenmektedirler. Konuyla ilgili katılımcıların genelinden farklı bir görüş ise aşağıda örneklendirilmektedir:

Ben hiçbir araç koymadan direkt amaca yönelik kendim arayıp buluyorum yani tabii hepimize bir takım epostalar geliyor ama bunlar çok da yeterli değil bilgiye ulaşmak için. Çünkü bunların çoğu reklam amaçlı veya işte para kazanmak amaçlı yapılan organizasyonlar. Çoğunlukla ben kendim direkt internet üzerinden araştırarak, bana gerçekten faydası dokunacağını düşündüğüm etkinlikleri araştırıyorum (B.10).

Bilgi edinme amacıyla sosyal medyanın ve internetin kullanımı öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanımına yönelik dikkate değer bir örnektir. Öğretmen eğitimcilerinin teknoloji ve interneti, mesleki gelişim etkinlikleri hakkında bilgi edinme amacıyla sıklıkla kullanmaları, örneklem dahilindeki öğretim elemanlarının yaşlarıyla bağlantılı olabilir. Ayrıca günümüzde İnternet önemli bir

haberleşme ve iletişim kanalıdır. Bu nedenle mesleki gelişimle ilgili olarak öğretim elemanlarının bu kanalı yoğun bir şekilde kullanması kaçınılmazdır

Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Kazanımları: Mesleki gelişim etkinliklere katılmanın yararlarına yönelik ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: Alan bilgisine katkıda bulunma ($n=11$), bakış açısı kazanma ve genişletme ($n=9$), yeni insanlarla tanışma ($n=8$), çeşitli beceriler kazanma ($n=5$), alanyazını takip etme ($n=5$), deneyim kazanma ($n=4$), motivasyon artışı ($n=4$), genel kültür artışı ($n=4$), başka insanlarla paylaşımda bulunma ($n=4$), özgüven artışı ($n=2$), etik ve ahlaki gelişim ($n=2$) ve hızlı öğrenme ($n=1$). Bu görüşler şu ifadelerle örneklendirilebilir:

Uluslararası konferanslardan bahsederek dünyanın pek çok yerlerinden bilim adamları geliyor ve onların yurtdışında dünyanın değişik ülkelerinde eğitime nasıl baktıkları hakkında düşünce sahibi olabiliyorsunuz (E.14).

Alanım ile ilgili en çok bilgiyi, bilimsel ve insan ilişkileri açısından konferanslardan öğreniyorum. Avrupa'dan Amerika'dan gelen insanların arasında konuşuyorsunuz. Bu da medeni cesaretinizi geliştiriyor (I.14).

Yabancı kaynaklara erişiminiz varsa yabancı kaynakları anlayacak lisanınız varsa bu çok ciddi anlamda kişiye açıklık getirir. Çünkü vizyonunuz genişlemeye başlar (B.14)

Birincisi hala kendimi geliştirmem gereken birtakım konular var bunlarla ilgili bilgi ediniyorum. Artı günceli yakalamam gerekiyor yani terminoloji değişebiliyor, belirli durumlara özgü kavramların kabulüne ilişkin değişiklikler olabiliyor, pek çok araştırmalar yapılıyor üniversitelerde kongrelere bütün ülke düzeyinde ve yurt dışından üniversiteler ve uzmanlar katılıyor yapılan araştırmalar o meslekte yeni parmak basılan noktalar belirli sorunlara yönelik geliştirilmiş yeni sorun çözme teknikleri paylaşılıyor (C.12).

Katıldığımız her konferansta pek çok şey öğreniyoruz. Olması gerekenin yanında olmaması gerekeni de görüyoruz. Her öğrenme sadece olumlu değildir; olumsuz şeyleri de öğrenmek lazımdır. Yapılmaması gerekenleri görmek adına... Bazı şeylerin çok ahlaki olduğunu düşünmüyorum. Bazı kongrelerin içeriklerinin daha ahlaki bir boyutta yapılması gerektiğini yani etik boyutta dediğimiz şeyden bahsediyorum eğitim etiğine uyan şeyler olması gerektiği...Ama uymayanları da görmenin bize başka türlü bir kazanç sağladığını düşünüyorum (E.13).

Buna göre, verilerden elde edilen kodlara göre öğretmen eğitimcileri hem akademik hem sosyal hem de kişisel bazı kazanımlardan bahsetmektedirler.

Mesleki Gelişim İhtiyaçları: Katılımcılara hangi alanlarda mesleki gelişim programlarına katılmaya ihtiyaç duydukları sorulduğunda yanıtların çoğunlukla öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanlarına yönelik ($n=10$) olduğu gözlemlenmiştir. Uzmanlık alanlarına ek olarak ölçme ve değerlendirmede ($n=7$), SPSS vb istatistik programlarının kullanımında ($n=5$), nitel veri analizinde ($n=4$), akademik yazım($n=3$) ve yabancı dil öğreniminde ($n=2$) de gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Gözlenme sıklığı ek yüksek kod olan öğretmen eğitimcilerinin uzmanlık alanlarına yönelik programlara yönelik bazı görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

Özellikle aile ile psikolojik danışma ve yabancı dilde ilerlemek ihtiyacı duyuyorum (C.7).

Dil eğitimi ile ilgili olarak birçok ülkede İngilizce eğitimi tamamen teknolojik ortamda yapılmaktadır, örneğim Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerde dil eğitimi tamamen bilgisayar destekli yapılmaktadır. Ben bir ELT bölümü hocası olarak bu tür ülkelerdeki uygulamaları yakından görmek ve tecrübe edinmek isterdim (I.7).

Mesleki Gelişime Katılımı Engelleyen Faktörler: Katılımcılara günlük rutinleri içerisinde katılmak isteyip de katılamadıkları etkinliklerin olup olmadığı sorulduğunda iki öğretim elemanı “yok” yanıtını verirken diğer katılımcılar katılmak istediklerin etkinlerin olduğunu ve bunlara katılmalarını etkileyen bir takım faktörlerin varlığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarının ders yükü ($n=7$), zaman limiti ($n=6$), idari görevler ve akademik danışmanlık ($n=5$), maddi koşullar ($n=4$) ve adada yaşam ($n=4$) engellere yönelik öne çıkan kodlardır. Ayrıca aile hayatı ($n=1$) ve fizyolojik yorgunluk da ($n=1$) değinilen etkenler arasındadır. Bu kodlara ilişkin bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

Hem bölümde öğretim görevliliği hem de bölüm başkanlığı nedeni ile gerçekten mesaim hayli uzun oluyor. Onun dışında bana kalan zamanda daha çok makale, kitap okumak, makale yazmak gibi etkinlikleri yapabiliyorum ama belirli bir bütçe ayırarak katılmamız gereken bir çok etkinlikten uzak kalıyoruz örneğin bir aile danışmanlığı için 5 ay boyunca cumartesi pazar eğitime katılmam gerekir o zaman da diğer görevlerim aksamaya başlar bir iki hafta sonra yani buna hem zamanım hem enerjim yetmez (C.17).

Zaman problemi var. Şimdi adada olduğumuz için biraz tabii maddi problemler de oluyor. Hani ben buna Ankara’da olsam gider miydim? Kesinlikle giderdim. Buradan daha farklı bir zamanda çıkmam gerekiyor, oraya gitmem gerekiyor. Hafta sonu için ayırdığım işleri bu sefer yapmamam gerekiyor. İşte bir tek zaman faktörü var, biraz da maddi problemler var tabii ki. Onun dışında okuldan buna çok destek veriliyor bu tür şeylere katılacağımız zaman. Bunların sıkıntı olacağını düşünmüyorum ama ben birazcık mesafe uzak olduğu için hani uçağa bindiğimiz zaman bir saatte oradayız ama bunun öncesi sonrası işte farklı bir yorgunluğu oluyor, telaşı oluyor. Bir de tabii ada kültüründe kendimizi çok sınırlanmış hissediyoruz (J.15).

Yine ada koşullarına özgü durum bir diğer öğretmen eğitimcisi tarafından da şöyle ifade edilmiştir:

Sergiler kişisel ve mesleki gelişiminize katkıda bulunuyor. Posta yoluyla sergilere çalışmalarınızı [Resim] gönderiyorsunuz. Kıbrıs’ta o sektör maalesef daha gelişmemiş. En son Magosa’da bir sergi olmuş. Onu da geçen hafta araştırdığımda gördüm. Yani maalesef bu sergilerden önce bir poster halinde diğer üniversitelere dağıtılmıyor. Genelde bu Kıbrıs’taki üniversiteler arasında bir bağlantı çok iyi değil (N.13).

Görüşme bulgularına paralel olarak, faaliyet raporları incelendiğinde son iki yılda öğretim elemanlarının haftalık ders yüklerinin kişi başı ortalama 22 saat olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısı fakülte genelinde 42 iken akademik danışmanlık işinde bu sayı bölüm bazında öğretim elemanı başına 100’e kadar çıkabilmektedir. Bununla ilişkili olarak görüşme yapılan öğretim elemanlarından yöneticilik görevleri olan katılımcılar da öğretim elemanlarının ders yükünden dolayı çok da fazla mesleki gelişim konusunda etkinliklere katılamadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık çözüm olarak fakültede daha fazla öğretim elemanının ($n=12$) ve öğretim üyelerine destek olabilecek araştırma görevlilerinin ($n=10$) istihdam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Mesleki Gelişimde Kurumun Rolü

Mesleki gelişimde kurumun rolü kategorisi altında mesleki gelişimin desteklenmesi ve değerlendirilmesi olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır.

Mesleki Gelişimin Desteklenmesi: Katılımcı görüşlerine göre mesleki gelişim faaliyetlerinin maddi ($n=12$) ve manevi ($n=7$) olarak kurum tarafından desteklenmesi gerektiği konusunda iki kod ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarına göre kurum öğretim elemanlarına mesleki gelişim etkinliklerine katılabilmeleri için zaman ve idari izin ($n=6$) konusunda gerekli desteği vermelidir. Buna ek olarak üniversite bünyesinde çeşitli akademik etkinlikler (eğitim, seminer, konferans, çalıştay vb) yapılarak “Üniversite yönetimi öğretim elemanlarını akademik ortamda desteklemelidir” görüşü ($n=4$) ortaya çıkmıştır. Bu konuya bir öğretim elemanı şu şekilde değinmektedir:

Bizim direkt olarak ulaşamadığımız ama bizim mesleğimiz ve alanımız ile ilgili dünyada artık otorite kabul edilen bazı akademisyenleri davet edebilirler. Onlar buraya gelip konuşma yapabilirler, konferans sunabilirler. Bizler oralara katılıp o insanların konuşmalarını dinleyerek onların tecrübelerinden faydalanabiliriz ve onlara soru sorarak kendi kişisel gelişimimize katkıda bulunabiliriz diye düşünüyorum (B.20).

Yine üniversite yönetiminin mesleki gelişim konusunda yüksek performans gösteren öğretim elemanlarını maddi ve manevi olarak ödüllendirerek mesleki gelişim konusunda daha fazla teşvik etmesi (n=3) gerektiği de vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcılara (n=2) göre fakülte içerisinde de öğretim elemanları arasında mesleki gelişim konusunda işbirliği yapılmalıdır.

Bu görüşlerden ayrı olarak bir öğretim elemanı destek konusunda farklı bir konuya değinmiştir. Katılımcının görüşüne göre üniversite yönetimi destek vereceği etkinlikler konusunda kriterlere sahip olmalı ve seçici davranmalıdır:

Hani konferansa gitmek bir bütçe işidir ama her konferans da kişinin mesleki gelişimine katkıda bulunur diye düşünmüyorum. Bir de konferans turizmi diye birşey var ve akademisyenlerin çoğu aslında konferanslara her ne kadar mesleki gelişim adı altında gidiyor olsalar da genelde yapılan şey gidip orada sunum yaptıktan sonra eğer Trabzon'a gittiyse Trabzon ilini gezip daha çok hani bunu bir turizm haline getirirler ya bundan birazcık daha kaçarak bunu birazcık daha denetim altına alarak üniversiteler bu işi daha kaliteli bir platforma çekebilirler. Daha saygın konferanslara daha yüksek primler vererek akademisyenlerin o konferanslara gitmelerini teşvik etmeli ve konferanslarda yaşadıkları tecrübelerle ilişkin daha sonra o kişiler konferanslardan döndüğünde yaşadıkları tecrübelerle ilişkin bir yazı talep etmeleri bile gerekir diye düşünüyorum (B.20).

Bu konuyla ilişkili olarak öğretim elemanlarına kendi kurumlarının mesleki gelişim faaliyetlerine ne ölçüde destek verildiği sorulmuştur. Yukarıda belirtilen gereklilikler kapsamında incelenirse öğretim elemanları aldıkları destekle ilgili olarak üniversite yönetiminin maddi olarak kongre ve konferans katılımını desteklediğini, indeksli yayınlarda teşvik ödülünün verildiğini ve izinler konusunda gerekli desteğin sağlandığını belirtirken manevi anlamda yapılan takdir ve teşvikin beklentilerinden düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir:

Bizler burada istediğimiz her kitabı ihtiyacımız olan her kitabı getirtirebiliyor muyuz? Hayır getirtemiyoruz. İsteddiğimiz bütün veri tabanlarına girebiliyor muyuz? Maalesef ulaşamıyoruz ama tabii ki belli başlı konferanslara gidebilmemiz için bize maddi destek sağlıyor, yayın yaparsak eğer mesleğimiz ile ilgili araştırma yapıp da yayın yaparsak o yayınlarla ilgili bize belli ölçüde maddi destek sağlıyor ki mesleki gelişim direkt maddiyatla ekonomik yönü olan bir konu dolayısıyla o açıdan bakacak olursak evet bu açılardan kurumum destek sağlıyor diyebiliriz (B.21).

Yine bu bulgular akademik faaliyet raporlarıyla da desteklenmektedir; öğretim elemanlarının SSCI'teki dergilerde basılan makaleleriyle ilgili olarak yayın ödülü aldıkları görülürken katıldıkları her kongre ve konferans giderinin ödenmediği ya dayatılan harcamaların tümünün desteklenmediği saptanmıştır.

Mesleki Gelişimin Değerlendirilmesi: Mesleki gelişimin değerlendirilmesine yönelik olarak ortaya çıkan bu tema altında üç farklı kod gözlenmektedir: Öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin kurum tarafından değerlendirilmesi (n=10), kendi tarafından değerlendirmesi (n=3) ve hizmet alan kişiler tarafından değerlendirilmesi (n=1). Öğretim elemanlarının çoğu mesleki gelişimin kurum tarafından değerlendirilmesi gerektiği konusunda hemfikirken bir öğretim elemanı bunun sadece kendisi tarafından değerlendirilebilecek bir durum olduğunu vurgulamıştır:

Değerlendirilmesi bence çok anlamlı değil. Yaptıkları ve aldıkları eğitime yönelik üretkenlik gösterebilecekleri bir ortam sunulmalıdır ve bir şeyler üretmeleri istenmelidir (F.22).

Bu konuyla ilgili kurum değerlendirmesi görüşünü destekleyen katılımcıların (n=10) bir kısmı bunun üniversitenin üst yönetimindeki bir komite tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın aynı gruptaki diğer öğretim elemanları üst yönetimdekilerin farklı alanlarda uzmanlık gösterdiğini belirterek eğitim konusunda en sağlıklı değerlendirmeyi eğitim alanında belirlenecek bir komitenin yapması gerektiğini savunmaktadır. Her iki grup da değerlendirmenin bir takım kriterlere bağlı olarak yapılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin D.19 nolu öğretim elemanı bu konuda şu ifadeleri kullanmaktadır:

Her meslekte bir komite kurulabilir, değerlendirme komitesi kurulabilir. Mesleki gelişim komitesi kurulabilir. Bunlar yöneticilerden oluşabilir, daha tecrübeli kişilerden oluşabilir. Ve bunlar değerlendirilebilir. Kimler ne tür etkinliklere katılmışlar, bu katıldıkları etkinliklerden elde ettikleri bilgileri nasıl kullanabiliyorlar... Yani örgüt için faydalı olabiliyor mu öğrendikleri bu bilgiler? Mesela bunun takibi yapılabilir (D.19).

Bu konuda kendi kurumlarında nasıl bir değerlendirme yapıldığı sorulmuş ve hem yöneticiler hem de öğretim elemanları birbirini destekleyecek şekilde değerlendirme faaliyet raporundan bahsetmişlerdir. Buna göre, verdikleri ders sayısından katıldıkları etkinlik ve yaptıkları yayınlara kadar her türlü faaliyet bölümbaşkanları tarafından bir üst yönetime rapor edilmektedir.

Üniversitemizde faaliyet raporu dediğimiz bütün bir yıl boyunca yaptıklarımızın raporunu verdiğimiz raporlarımız vardır. Onun haricinde her dönem sonunda course report dosyalarımız vardır ve verdiğimiz dersleri, o derslerden kaç kişinin yararlandığını, bu derslerde ortalama ne düzeyde bir başarı elde edildiğini, akademik yönden en düşük, en yüksek ve orta başarının ne olduğunu genel olarak raporlarız. Bunlar genel değerlendirme için işe yarayan bilgilerdir (C.20).

Bu faaliyet raporunun maddi veya manevi bir takdirle ödüllendirilmediği (n=11) ise öne çıkan vurgulardan bir diğeridir:

Biraz feedback verilmelidir. Biz bu raporları gönderiyoruz ama bize feedback gelmiyor. Belki gönderiliyor da mesela dekan bey diyor: "Bu bölüm bu sene çok faaliyetler yapmış" ama hocalara karşı mesela belki her sene bir yazı gelebilir. Aslında her sene sonu teşvik yazısı, takdir belgesi hocalara verilebilir. Bir sene çok fazla çalışma yaptıysa hem maddi hem manevi şekilde bir şekilde ödüllendirilebilir (I.22).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mesleki gelişim çoğu zaman hizmetiçi eğitimle karıştırılan bir konudur. Hizmetiçi eğitim özel bir konu ya da becerinin üzerine inşa etmek şeklinde tanımlanırken gelişim daha çok mesleğinde daha başarılı olmada değişimle ilişkilendirilmektedir (Freeman, 1982). Yani mesleki gelişim hem hizmetiçi hem hizmet öncesinde kişiyi bilgi, beceri ve tutum anlamında değiştirip geliştirecek her türlü etkinlik ve süreçlerdir (Guskey, 2000). Mesleki gelişim ile hizmetiçi eğitim arasındaki ayrım böylesine keskin çalışmaya katılan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinde hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim kavramlarının birbirine geçmiş olması ve mesleki gelişime yönelik yapılan tanımların hizmetiçi eğitim tanımına yönelik olması dikkat çekicidir. Bu noktada RPD alanında görevli öğretmen eğitimcilerinin bu konuya bakışı diğer öğretmen eğitimcilerinden farklılaşmaktadır ve alanyazınla benzerlik göstermektedir. Bu farklılığı RPD alanında aldıkları eğitimlerle, mesleki gelişim ve mesleki rehberlik alanlarında yaptıkları çalışmalarla ilişkilendirilebilir. Bu noktada, kişinin bakış ve görüşlerinin davranışlarını belirlediği önermesinden yola çıkılarak RPD alanında görevli öğretim elemanlarından mesleki gelişimin ne olduğuna ve kapsamına yönelik bir seminer veya çalıştay düzenlemeleri talebinde bulunulabilir.

Öğretim elemanları mesleki gelişimin kapsamını ve tanımını yaparken mesleki gelişim programlarının bazı özelliklerine de vurgu yapmaktadır; ortamının uygun olması, gerekli donanımın sağlanması gibi fiziksel özellikler dışında ihtiyaca dayalı ve güncel olup teorinin pratikle desteklenmesi, yaşamboyu ve işbirliğine dayalı olması gibi içeriğe yönelik de vurgular yapmaktadırlar. Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri konusunda alanyazında çok sayıda çalışmayla karşılaşmakta ve bir konsensusun varlığı dikkati çekmektedir. Çalışma bulgularıyla paralel olarak etkili bir mesleki gelişim programı güncel, işe dönük ve teori ile pratik arasında köprü kuran, işbirliğini destekleyen ve süreklilik arzeden özelliklere sahip olmalıdır; çalışma bulgularıyla desteklenmeyen ancak alanyazında mesleki gelişimin öne çıkan diğer özellikleri sürdürülebilir ve işbaşı (job-embedded) değildir (Avalos, 2011; Desimone, 2009). Bu noktada, hazırlanan eğitimlerin dikkat çekici, kalıcı ve yararlı olması ve amacına ulaşabilmesi açısından alanyazınla paralel olan öğretmen eğitimcilerinin bu tercih ve önerileri program geliştirmeciler tarafından mesleki gelişim programları tasarlanırken mutlaka dikkate alınmalıdır. Tüm bu özellikler zaman, para, emek gibi kaynakların etkin kullanımı açısından da oldukça büyük önem taşımaktadır (Borko, 2004).

Öğretmen eğitimcilerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri informal ve formal olarak iki gruba ayrılmaktadır. Alanyazına göre, formal gelişim olanakları, lisansüstü dersler veya hizmetiçi eğitimler gibi daha çok özel bir program çerçevesinde yürütülen yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır (Feiman-Nemser, 2001). İnfomal gelişim olanakları ise kitap okumak, sınıf gözleminde bulunmak, meslektaşlarla işbirliği yapmak gibi özel bir programı takip etmeyen gelişim süreçleridir (Desimone, 2009). Alanyazından yola çıkarak öğretmen eğitimcilerinin her iki tür gelişim yönünde kendilerine fırsat yarattığı söylenebilirken aslında daha çok informal eğitim süreçlerine katılma konusunda desteklendikleri gözlenmektedir. Katılımcılar, örneğin aile terapisine yönelik 5 aylık bir eğitim gibi formal eğitimlere katılmak için yeterli zamanlarının ve izinlerinin olmadığından bahsederken kongrelere katılım, kitap okuma, süreli yayınları takip etme, meslektaşlarla işbirliği yapma gibi informal ortamlarda gelişim fırsatlarını görece kolaylıkla edinmektedirler. Formal eğitimler, katılımcıların bilgi, inanç, algı, beceri, öz-denetim ve motivasyon gibi alanlarda yeterliliklerini derinleştirip genişlettiğinden mesleki gelişim alanyazınında çok önemli bir yere sahiptir (Kunter ve diğerleri, 2007). Bu durumda öğretmen eğitimcilerinin de daha fazla formal eğitimlere katılabilmeleri yönünde bir takım çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin grubun genel ihtiyacı olan bir eğitim konusunda uzmanlar üniversiteye davet edilip bu uzun süreli eğitim KKTC’de üniversite yerleşkesinde, öğretim elemanlarının ders programlarına en uygun zamanda verildiğinde zaman ve izin anlamındaki kısıtlamalar ortadan kalkabilir. Bu gibi önlemler ve çözümler öğretim elemanları ve üniversite yönetimi işbirliği ile hayata geçirilebilir.

Katılımcılar araştırmada mesleki gelişim programlarına katılmanın kazanımlarından da bahsetmişlerdir. Bu kazanımlar genel olarak alanyazınla eşdeğer fikirler vermekle birlikte alanyazında sıklıkla rastlanmayan noktalara da vurgu yapmıştır. Buna göre öğretmen eğitimcileri uluslararası kongre, konferans, çalıştay veya eğitimlere katılarak etik ve ahlak anlamında da bir takım kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. *Uluslararası araştırmacılar hangi etik ve ahlak noktalarında farklılık göstermektedir?* sorusunun yanıtı başka bir çalışmanın odağı olmakla birlikte oldukça dikkat çekici bir vurgudur. Ayrıca bazı kongre ve konferanslara atıfta bulunularak oralarda etik olmayan durumların gözlenmesinin de başka bir açıdan kazanım sağladığı belirtilmiştir. Yine bununla ilişkili olarak bir diğer katılımcı kurumların destek verirken bu tür etkinlikler konusunda öğretim elemanlarını daha seçici olması konusunda yönlendirmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Akademik etik kurallar dahilinde yürütmesi gerektiği kuralından ve yapılan akademik işlerin kalitesinin artırılması idealinden yola çıkarak bu önemli vurguların dikkatle tartışılması ve akademik çalışmaların sergilendiği ve paylaşıldığı platformların belli bir kalitenin üzerine çıkarılması gerekmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre öğretim elemanları ortalama haftalık 22 saat derse girmenin yanı sıra araştırma yürüterek, kongre ve konferanslara katılmaya özen göstermektedirler; ancak öğretim elemanları bu etkinliklere yeterli ve istenilen düzeyde katılmadıklarını vurgulamışlardır. Alanyazınla ilişkili olarak, öğretim elemanları ağır bir zaman kısıtı içerisinde çalışırken (Ducharme, 1993) etraftan da yeterince destek göremediklerini belirtmişlerdir (Perez ve Silberstein, 2002; Gore ve

Morrison, 2001; Guilfoyle ve diğerleri, 1995). Akademisyenlerin mesleki gelişimi konusunda önemli bir engel haline dönüşen ders yükünün yüksekliği için daha fazla öğretim elemanının istihdam edilmesi olası çözümlerden biridir. Ayrıca akademik danışmanlık ve ders raporlarının hazırlanması gibi görevlerin hayli zaman alıyor olması da akademisyenleri ders vermek ve evrak işlerini tamamlamak dışındaki görevlerinden alıkoymaktadır. Bununla ilişkili olarak da daha fazla asistan ve araştırma görevlisinin istihdam edilmesi öğretim elemanlarına araştırmaya ve mesleki gelişimlerine daha fazla zaman ayırabilmelerine yardımcı olabilecektir. Bunlara ek olarak, katılımcılar işbirliği ve yapılacak ortak çalışmaların onların iş yükünü azaltarak mesleki anlamda daha fazla katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Yine alanyazın da bulguları bu anlamda desteklemektedir; disiplinler arası veya disipliniçi işbirliği hem öğretimi desteklemekte hem de öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır (Hadar ve Brody, 2010; Lick, 2000).

Öğretmen eğitimcileri diğer akademisyenler arasında daha özel bir konuma sahip olduğundan (Korthagen ve diğerleri, 2005), kendine özgü başka mesleki gelişim ihtiyaçları içerisindedir (Swennen ve diğerleri, 2010). Öğretmen eğitimcilerinden ders vermenin, program geliştirmenin ve okul öğretmenleriyle işbirliği yapmanın yanı sıra araştırma yürütmeleri ve araştırma sonuçlarını yayına dönüştürmeleri beklenmektedir ve dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin alan ve pedagoji bilgisinin yanı sıra araştırma yöntemleri, istatistik, akademik yazım ve yabancı dil gibi konularda gelişmeleri beklenmektedir (Zimpher ve Sherrill, 1996). Alanyazınla paralel olarak bu çalışmada da öğretmen eğitimcileri benzer ihtiyaçlardan bahsetmişlerdir. Bu ihtiyaçlar da aslında katılımcıların öğretmenlik kimliklerinin yanı sıra araştırmacı rollerinin de kendileri için önemli olduğunu ve bu yönlerini de geliştirmek istediklerini göstermektedir.

Özetle, bu araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının mesleki gelişim konusunu daha çok hizmetiçi eğitim olarak algıladıkları gözlemlenmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarına göre mesleki gelişim daha çok mesleğe başladıktan sonra başlayan ama yaşamboyu devam etmesi gereken ve üniversite ve fakülte yönetimi tarafından desteklenip denetlenmesi gereken çok önemli bir olgudur. Alanyazında öğretmen eğitimcilerinin mesleki kimlik gelişimlerine yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanırken (Bullock, 2009; Timmerman, 2009) öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimini kimin destekleyeceği konusunda henüz tam bir ortak fikre varılamamıştır (Swennen ve diğerleri, 2010). Alanyazında öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimini desteklemede özelleşmiş uzmanlara ihtiyaç olduğu belirtilirken öğretmen eğitimcilerini yetiştirmeye yönelik doktora programlarının geliştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir (Cochran-Smith, 2005; Wilson, 2006; Zeichner, 2005). Bunlara ek olarak, bu çalışma öğretmen eğitimcisinin mesleki gelişiminin desteklenmesinde hem maddi hem de akademik anlamda kurum boyutunu ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Öğretmen eğitimcilerinin yukarıda çizilen çerçeve kapsamında uzmanlık alanları ve yeterlilikleri belirlenirken onların öğretmen adaylarının rol modeli olma durumları göz ardı edilmemelidir. Korthagen ve diğerlerinin (2005) belirttiği gibi öğretmen eğitimcisinin rolü bu anlamda kendine özgülük taşımakta ve diğer alan akademisyenlerinden farklılık göstermektedir. Örneğin doktorları yetiştiren akademisyenler için doktor adayı bir hasta değildir ve onu tedavi etmez; ancak öğretmen eğitimcisi için öğretmen adayı da bir öğrencidir ve öğretmek konusunda öğretmen adayına öğretim yapar. Bir rol modeli olarak öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda yaşamboyu geliştirmeleri bağlamında eğitirken kendi mesleki gelişimlerine de aynı bilinçle yaklaşımları beklenmektedir. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında öğretmen eğitimcisinin mesleki gelişim ihtiyaçları, mesleki gelişim durumları ve mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler anlamında özellikle Türk alanyazınına katkıda bulunması beklenen bu çalışma Türkiye’de gerçekleştirilen benzer çalışmalarla da desteklenmeli ve tartışılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abell, S. (1997). The professional development of science teacher educators: Is there a missing piece? *Electronic Journal of Science Education*, 1(4), 1-3.

- ATE (2008). Teacher education standards. The Association of teacher educators in US. <http://www.ate1.org/pubs/uploads/materialstouse1.pdf>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20.
- Ben-Peretz, M., & Silberstein, M. (2002). Creating a community of teacher educators. In: Christiansen, H. (Ed.), *Reeducating the educator: Global perspectives on community building in teacher education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*, 3-15.
- Bullock, S.M. (2009). Learning to think like a teacher educator: Making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 291-304.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ
- Cruikshank, D.R., Jenkins, D.B., & Metcalf, K.K. (2009). *The Act of teaching*. Boston: McGraw Hill.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.
- Ducharme, E.R.(1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. (Unpublished PhD Dissertation) Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2013). Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education, 29*, 144-155.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL, 16*(1), 21-28.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D.C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 27*, 880-890.
- Gore, J., & Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-) profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17*(5), 567-582.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell, & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 35-55). London/Washington, DC: Falmer Press.
- Guskey, T.R.(2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hadar, L., & Brody, D.(2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1641-1651.
- Holmesland, I., & Tarrou, A.L.H. (2001). Institutionalising research in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 24*(1), 6-10.
- Howey, K. R. & Zimpher, N. L. (1990). Professors and deans of education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 349-390). New York: Macmillan.
- Jarvis, S., & Algozzine, B. (2006). *Everything I need to know about teaching: They forgot to tell me!* California, Corwin Press: Thousands Oaks.
- Kondakci, Y., & Haser, C. (2012). Alignment of the formal and informal support in the socialization of the faculty members. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46*, 4394-4398.

- Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory-the pedagogy of teacher education* (pp. 1-19). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. (2000). Teacher educators: from neglected group to spearhead in the development of education. In G. Willems, J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 35–47). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education, 21*, 107-115.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirement for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*, 157-176.
- Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and fiction. Experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 135-149.
- Koster, B., Dengerink, J.J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching, 14*(5/6), 567-587.
- Koster, B., Korthagen, F.A.J., Wubbels, Th., & Hoornweg, J. (1996). Roles, competencies and training of teacher educators: A new challenge. In E. Befring (Ed.), *Teacher education for quality*, LoboGrafisk, Oslo, 397-411.
- Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., et al. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction: Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG priority programme* (pp. 32-52). Münster, Germany: Waxmann.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2007). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research, 28*, 101-112.
- Lackney J.A., & Jacobs P.J. (2002). *Teachers as placemakers: Investigating teachers' use of physical learning environment in instructional design*. US Department of Education, Educational Resources Information Centre. (ERIC Document Reproduction Service No: ED463645).
- Leavy, A.M., McSorley, F.A., & Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1217-1233.
- Leslem, S. (2013). The self-made supervisor: Learning experiences of M.Ed supervisors in a teacher education college. *Journal of Teacher Education and Educators, 2*(1), 7-30.
- Lick, D.W. (2000). Whole-faculty study groups: Facilitating mentoring for schoolwide change. *Theory into Practice, 39*(1), 43-49.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies, 31*(3), 251-263.
- Lindsey, R., Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: The views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education, 27*(3), 309-327.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 25*(2 & 3), 263-277.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, California: Sage.
- Murray, J. (2003). *New teacher educators' needs: Perspectives from research and practice*. London: Teacher Training Agency.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125-142.
- O'Sullivan, M. (2010). Educating the teacher education. *International Journal of Educational Development, 30*, 377-387.
- Robertson, J., & Bond, C. (2001). The research/teaching relation: A view from the edge. *Higher Education, 50*(1), 509-535.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*(3), 327-336.
- Slick, S.K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 821-834.

- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Smith, K. (2003). So, What about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Smith, K. (2003). Teacher educators' professional knowledge: how does it differ from teachers' professional knowledge. Paper presented at the annual meeting of *the American Educational Research Association conference*, April, Chicago.
- Swennen, A., & Bates, T. (2010). The professional development of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 1-7.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Şen, H.Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Timmerman, G.(2009). Teacher educators modeling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.
- Wideen, M.F., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wilson, S.M. (2006). Finding a canon and core: Meditations on the preparation of teacher educator-researchers. *Journal of Teacher Education*, 57, 315-325.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- Zimpher, N., & Sherrill, J. (1996). Professors, teachers and leaders in SCDEs. In Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.279-305). New York, NY: Macmillan.