

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER BÖLÜMÜNDEKİ
OKUTMANLARIN MESLEKİ VE ÖĞRETİMSSEL
GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Selcen ERCAN
(Yüksek Lisans Tezi)
Temmuz 2010

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜNDEKİ
OKUTMANLARIN MESLEKİ VE ÖĞRETİMSSEL GELİŞİME YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ**

Selcen ERCAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2010

ÖZET

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜNDEKİ OKUTMANLARIN MESLEKİ VE ÖĞRETİMSEL GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Selcen ERCAN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2010

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM

Bu araştırmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişimle ilgili görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesine gereksinim duyulduğu için, araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan 49 okutmanla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, tüm okutmanların mesleki gelişime yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla 7 sorudan oluşan açık uçlu anket kullanılmıştır. Açık uçlu ankette elde edilen veriler doğrultusunda, veri toplama sürecinin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada okutmanların öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini daha ayrıntılı bir biçimde incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 16 okutmanla yapılmıştır. Ancak bu görüşmelerden biri kayıttaki teknik sorunlar nedeniyle değerlendirme dışında tutulmak zorunda kalmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması, 15 okutmandan elde edilen görüşme verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüt olarak,

okutmanların çalışma yılları temel alınmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, nitel veri çözümlene yaklaşımlardan biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki gelişimi, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla meslektaşlarla bilgi alışverişinden, seminer, konferans, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim çalışmaları ve mesleki yayınların izlenmesine kadar farklı şekillerde gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma, mesleki gelişmelerden haberdar olma, kurumu ve öğrencileri tanıma gibi meslekte daha etkili ve verimli olma amacıyla katıldıkları; mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen etmenler arasında ise iş yoğunluğu, etkinliklerin düzenlenme yeri, zamanı, maliyeti, kurum kültürü ile kişisel sorunların yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okutmanların çoğunluğu öğretimsel mesleki gelişime gereksinim duymaktadır. Okutmanlar öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri belirlenirken kurumun olanaklarının dikkate alınması, okutmanların, öğrencilerin ve programın gereksinimlerinin analiz edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu tür etkinliklerde görev alacak olan eğiticilerin alan uzmanı ve kurumda yaşanan sorunları bilen kişiler olması gerektiği görüşündedirler. Öte yandan, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasında okutmanlar, çoğunlukla kurumsal desteğin sağlanmasının, bunun yanı sıra kurum içinde düzenli toplantıların yapılmasının ve kişisel çabaların gerekli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, öğretimsel gelişim, yabancı dil okutmanı

ABSTRACT

PROFESSIONAL AND INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE
POINT OF VIEW OF THE INSTRUCTORS AT ESKİŞEHİR OSMANGAZİ
UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

Selcen ERCAN

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

July 2010

Advisor: Dr. Dilruba KÜRÜM

The aim of this study is to determine the point of views of the instructors at Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department on the professional and instructional development. The research was held in 2009-2010 academic year. The participants of the research are the 49 instructors at Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department. The data of the research were gathered through an open-ended questionnaire and through semi-structured interviews. Through the open ended questionnaire it was aimed to determine the general point of views of the instructors on professional development. There were 7 questions in the questionnaire. In the light of the data gathered from the questionnaire, semi-structured interviews were prepared and held on instructional development with the 16 instructors chosen as the second phase of the data collection of the research. However, due to the technical problems with the recordings, the data from 15 instructors was evaluated in the research. The instructors for the interviews were chosen on the basis of their working years of experience. The data were analyzed by descriptive analysis.


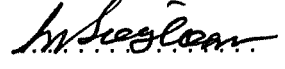

The findings of the study revealed that the instructors define professional development as the activities ranging from collegial meetings, workshops and seminars to post-graduate studies in order to improve the professional skills and

knowledge. It was identified that the instructors attend professional development programs in order to share opinions with the colleagues, hear about the professional innovations and get to know the institution and the students. According to the instructors the main factors impeding them from attending professional development programs are workload, the place and the time that the activities take place, the cost of the activities, academic culture and private and health problems. Most of the instructors are in need of instructional development. The instructors stated that the needs and the conditions of the institution must be taken into consideration before determining the content of the programs. The trainers of the instructional development programs must be not only experts in their fields; but also they must be aware of the problems in the institution. To be able to maintain the continuous instructional development, instructors regard constant meetings and personal efforts as crucial as institutional support.

Key words: Faculty development, instructional development, language instructors

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selcen ERCAN'ın "Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Mesleki ve Öğretimsel Gelişime Yönelik Görüşleri" başlıklı tezi 20.07.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr.Dilruba KÜRÜM	
Üye	: Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Yard.Doç.Dr.İşıl KABAKÇI	


Yard.Doç.Dr. Yücel ŞİMŞEK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Yükseköğretim kurumlarının niteliğinin, yüklediği temel görevler ve sorumluluklar açısından büyük ölçüde belirleyicisi öğretim elemanlarıdır. Türkiye’de 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası’na göre öğretim elemanları; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar ile öğretim yardımcılarını olarak gruplandırılmaktadır. Bu grup içinde yer alan okutmanların temel görevi öğretimdir. Üniversitelerde çoğunlukla yabancı dil okullarında görev yapan okutmanların üstlendikleri sorumlulukları açısından öğretimsel açıdan yeterlikleri, yabancı dil öğreniminin niteliğini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Okutmanların nitelikli bir öğretim hizmeti sunabilmeleri ise kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak amaçlı ve planlı gelişim etkinliklerinden yararlanabilmelerine bağlıdır. Bu araştırma kapsamında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışan okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında benim için gösterdiği çabası, sabrı, değerli katkıları ve olumlu eleştirileriyle akademik ve manevi olarak desteğini aldığım değerli hocam ve danışmanım Öğr. Gör. Dr. Dilruba Kürüm’e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırmama ve bana hem uzman görüşüyle hem de manevi yardımlarıyla desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Işıl Kabakçı’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince her zaman desteklerini, katkılarını ve takdirlerini sunarak beni cesaretlendiren ve hiçbir yardımı benden esirgemeyen arkadaşlarım Aytaç Şencan, Burcu Arslaner, Gözde Uludağ, Şöhret Karacasu ve Canset Koç’a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde araştırma sürecine katılarak yardımcı olan ESOĞÜ Yabancı Diller Bölümündeki tüm meslektaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince bana maddi, manevi destek olan ve cesaretlendiren, beraber olduğumuz sınırlı zamanlarda da benim adıma birçok görevimi üstlenen sevgili annem Nejla Güder ve sevgili babam İsmail Hakkı Güder'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Son olarak her zaman yanımda olan ve her türlü zorlukta beni destekleyen, benim araştırmama ayırdığım vakitlerde çocuklarım Başar ve Çınar'la ilgilenen çok sevgili eşim Veysi Ercan'a sonsuz teşekkür ederim.

Selcen ERCAN
Eskişehir, 2010

ÖZGEÇMİŞ

Selcen ERCAN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	1999	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Lise	1995	Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi

İş

1999	Okutman. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
------	---

İletişim Bilgileri

İş adresi	: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
E-posta adresi	: selcenercan@gmail.com

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğretim Elemanlarının Görevleri	3
1.2. Mesleki Gelişimin Tanımı	5
1.2.1. Mesleki Gelişimin Boyutları	8
1.2.2. Öğretimsel Mesleki Gelişimin Kapsamı ve Önemi	9
1.3. Mesleki Gelişim Modelleri	12
1.3.1. Yetişkin Öğrenme Modeli	12
1.3.2. Gereksinime Dayalı Uyum Modeli	15
1.3.3. Hazırbulunuşluk, Planlama, Yetiştirme, Uygulama, Süreklilik Modeli	17
1.3.4. Programlı Model	18
1.3.5. Bireysel GÜdümlü Model	19
1.3.6. İşbirliğine Dayalı Sorun Çözme Modeli	20
1.4. Mesleki Gelişim Programlarının Düzenlenmesi	21
1.5. Mesleki Gelişim Etkinlik Türleri	24

1.6.	İlgili Araştırmalar	27
1.6.1.	Yabancı Dil Okutmanlarına Yönelik Mesleki Gelişim Araştırmaları	28
1.6.2.	Öğretimsel Gelişime Yönelik Araştırmalar	31
1.6.3.	Mesleki Gelişim Gereksinimlerine ve Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yapısına Yönelik Araştırmalar	34
1.7.	Sorun	39
1.8.	Amaç	41
1.9.	Önem	42
1.10.	Tanımlar	43
2.	YÖNTEM	44
2.1.	Araştırma Modeli	44
2.2.	Katılımcılar	44
2.3.	Verilerin Toplanması	47
2.3.1.	Açık Uçlu Anket Uygulaması	48
2.3.2.	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Uygulaması	50
2.4.	Verilerin Çözümlemesi	52
3.	BULGULAR VE YORUMLARI	56
3.1.	Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular	56
3.1.1.	Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Tanımlar	56
3.1.1.1.	Mesleki Gelişim Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular	59
3.1.2.	Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Durumuna Yönelik Bulgular	62
3.1.2.1.	Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Amaçları	62

3.1.2.2. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Katkısı	65
3.1.2.3. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımı Engelleyen Etmenler	68
3.2. Öğretimsel Gelişime Yönelik Bulgular	70
3.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Yönelik Bulgular	70
3.2.1.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler	70
3.2.1.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Karşı Okutmanların Verdikleri Tepkilere İlişkin Görüşler	75
3.2.1.3. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşler	76
3.2.1.4. Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Yönelik Görüşler	79
3.2.2. Düzenlenecek Olan Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yapısına İlişkin Bulgular	81
3.2.2.1. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İçeriğine Yönelik Görüşler	82
3.2.2.2. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Türlerine Yönelik Görüşler	84
3.2.2.3. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerini Yürütecek Eğiticilere Yönelik Görüşler	86
3.2.2.4. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Yerine Yönelik Görüşler	88
3.2.2.5. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Sıklığına Yönelik Görüşler	90

3.2.2.6. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Biçimine Yönelik Görüşler	92
3.2.2.7. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sürekliliğin Sağlanmasına Yönelik Görüşler	94
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
4.1. Sonuç	97
4.2. Tartışma	100
4.3. Öneriler	105
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	105
4.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	106
EKLER	108
EK-1 İzin Formu	109
EK-2 Anket Formu Örneği	110
EK-3 Görüşme Onay Formu Örneği	112
EK-4 Görüşme Formu Örneği	114
KAYNAKÇA	115

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Kişisel Özellikleri	45
2. Veri Toplama Süreci	47
3. Okutmanların Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Yaptıkları Tanımlar	57
4. Okutmanlara Göre Mesleki Gelişim Etkinlik Türleri	60
5. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Amaçları	62
6. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Katkısı	65
7. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımı Engelleyen Etmenler	68
8. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	71
9. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tepkiler	75
10. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Uygulamalar	77
11. Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimi	80
12. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İçeriği	82
13. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Türü	84
14. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerini Yürütecek Eğiticilerin Özellikleri	86
15. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Yeri	89
16. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Sıklığı	90
17. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Biçimi	92
18. Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sürekliliğinin Sağlanmasına Dönük Görüşler	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Yetişkin Öğrenme Modelinin Aşamaları	14
2. Gereksime Dayalı Uyum Modelinin Aşamaları	16
3. Hazır bulunuşluk, Planlama, Yetiştirme, Uygulama, Süreklilik Modelinin Aşamaları	18
4. Programlı Modelin Aşamaları	19

1. GİRİŞ

Küreselleşme, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler, tüm toplumları bilgi toplumu olmaya doğru zorlamaktadır. Bilginin yarattığı hızlı değişimlere ayak uydurabilmek, bilgiyle beslenen ve bilgiyi besleyen bir toplum olabilmek, öncelikle bunun bir yaşam biçimi ve Akaydın (2003)'nın da belirttiği gibi, "küreselleşme olgusu ve internet teknolojisi ile hızla tekel olmaktan çıkıp tüm dünya uluslarının ortak değeri" olarak kabul edilmesini gerektirmektedir.

Bir yaşam biçimi ve ortak bir değer olarak ele alındığında bilginin, toplumların sürekli gelişerek varlıklarını sürdürebilmesinin temel yönlendiricisi olduğu söylenebilir. Nitekim Ataüenal (1998)'ın da belirttiği gibi, bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkenin eğitim, bilim ve teknolojideki düzeyi ile ekonomik, sosyal, kültürel, yönetsel ve demokratik konumu ile saptanabilir. Gelişmişlik ölçütleri olarak tanımlanabilen bu boyutlar arasında eğitim, tüm boyutları etkileyen ve bunlardan etkilenen kilit bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bilginin toplumların gelişmesi ve varlığını sürdürebilmesi üzerindeki etkisinin artması, beraberinde toplumun da bireylerden beklentilerini artırmakta, bu durum daha nitelikli eğitim anlayışını ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim, bir toplumun gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirmede en önemli araç ve Taymaz (1997, s. 1)'ın da belirttiği gibi "kişilerin ve toplumun sosyal ve ekonomik gelişmelere ayak uydurabilmesini sağlayan bir süreçtir". Bu süreçte, bilginin her dakika yenilenerek arttığı göz önüne alındığında, bireylerin de sürekli olarak kendilerini geliştirmesi zorunlu hale gelmektedir. Bir başka deyişle toplumu oluşturan bireylere, toplumdaki sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinmelere uygun davranışlar kazandırma süreci olarak da tanımlanan eğitim yoluyla bireyleri değiştirmeden, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek olanaklı değildir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Sağlam, 2005). Ancak, eğitim sisteminin her alanda ve her düzeyde, kalkınma sürecinin gerektirdiği çağdaş bilgi ve becerileri kazanmış nicelik ve nitelikteki

insangücünü yetiştirilmesi, bu sistemin gerekleri karşılayabilecek bir biçimde yapılandırılmasıyla olanaklıdır (Kürüm, 2007).

Eğitimde niteliğinin artırılması olarak da tanımlanabilecek bu yapılandırma süreci, eğitim sisteminin her basamağının öncelikli sorunu (Ergün, 2001) ve temel görevleri arasında yer almaktadır. Diğer bir deyişle eğitimde niteliğin sağlanması, okulöncesi eğitim basamağından yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarının aynı amaca hizmet eden ve birbirini destekleyen bir süreçte gerçekleşebilecektir. Bu ise, nitelikli eğitim programlarının hazırlanmasını ve bu programları yürütecek nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesini gerektirir. Ancak nitelikli program ve nitelikli öğretmenlerle çağın gerektirdiği nitelikli insangücü yetiştirilebilecektir.

Örgün ve yaygın eğitim kurumları için nitelikli öğretmen ve topluma hizmet edebilecek yüksek nitelikli insangücü yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının temel görevleri arasındadır (Kürüm, 2007). Kabakçı (2006, s. 1)'ya göre yükseköğretim kurumları, "toplumların mesleki boyuttaki eğitim-öğretim gereksinimlerini karşılama, bilim ve teknolojiye katkıda bulunma sorumluluklarıyla teknolojik, toplumsal, siyasi ve ekonomik değişimin ve gelişimin öncüleridir". Üstlendiği bu sorumluluklarıyla yükseköğretim kurumlarının toplumdaki değişikliklere ve gelişmelere göre kendi hizmetlerini sürekli olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Odabaşı, 2003).

Yükseköğretim kurumlarının nitelikli insangücü yetiştirebilmesi, değişimin ve gelişimin öncüsü olarak hizmet edebilmesi, bu kurumların sürekli öğrenen kurumlar olmasını gerektirmektedir. Nitekim Bologna süreci kapsamında 2001 yılında yayımlanan Prag bildirisinde yükseköğretim kurumlarının sürekli öğrenen kurumlar olabilmesinde yaşamboyu öğrenme kavramına vurgu yapılmış ve bu kavram yükseköğretimin temel parçası olarak kabul edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2001). Yaşamboyu öğrenmeyi temel alan yükseköğretim kurumlarının, bilimsel çalışma ve araştırma ile eğitim ve öğretim etkinliklerini ulusal ve evrensel düzeyde etkili biçimde yerine getirebilme ve topluma hizmet sunabilme gücünü sahip oldukları özkaynakları ve bu özkaynakların içinde de öğretim elemanlarının nicel ve nitel yönden yeterlikleri belirler (Kürüm, 2007; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

1. 1. Öğretim Elemanlarının Görevleri

Yükseköğretim kurumlarının temel amacı, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel araştırmalar yapmak, çağın gereklerine uygun nitelikte eğitim-öğretim hizmeti sunarak nitelikli insangücünün yetiştirilmesine katkı sağlamak, üretilen bilimsel bilgiyi toplumun ya da toplumların hizmetine sunmak olarak açıklanabilir (Karakütük, 2002; Güneş ve Demirtaş, 2002; YÖK, 2001). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde ise daha önce de belirtildiği gibi, öğretim elemanlarının önemli rolü vardır.

Türk yükseköğretim sisteminde 11.10.1983 tarihinde kabul edilen 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Yasası'na göre öğretim elemanları, öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar ile öğretim yardımcıları olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır (YÖK, 2009a). 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Yasası ile 6.11.1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası (YÖK, 2009b)'na göre öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları aşağıda özetlenmiştir.

- *Öğretim Üyeleri:* Profesör, doçent ve yardımcı doçentlerden oluşur. Öğretim üyelerinin görevi, yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Yasası'nda belirtilen amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek; yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak; ilgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, öğrencilere gerekli konularda yardım etmek; yetkili organlarca ve yasayla verilen görevleri yerine getirmektir.
- *Öğretim Görevlileri ve Okutmanlar:* Bu grup öğretim görevlileri ile okutmanlardan oluşur. Öğretim görevlileri ders vermek ve uygulama yaptırmakla yükümlü iken; okutmanlar ise, eğitim-öğretim süresince çeşitli öğretim programlarında ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutmak veya uygulamakla yükümlüdürler.

- *Öğretim Yardımcıları:* Araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacılarından oluşur. Araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır. Uzmanlar, öğretimle doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ilgili olan, özel bilgi veya gerektiren bir işle laboratuvarlarda, kitaplıklarda, atölyelerde ve diğer uygulama alanlarında görevlendirilen öğretim yardımcıları iken; çeviriciler, sözlü veya yazılı çeviri işlerinde çalıştırılan öğretim yardımcılarıdır. Eğitim-öğretim planlamacıları ise, yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretimin planlanmasıyla görevli öğretim yardımcılarıdır.

Türk yükseköğretim sistemini düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın öğretim elemanlarına yüklediği sorumluluklar dikkate alındığında, öğretim üyelerinden çoğunlukla araştırma ve öğretim; öğretim görevlileri ve okutmanlardan eğitim-öğretim hizmetini sunması beklenmektedir. Öte yandan araştırma görevlisi ve uzmanlardan da temelde araştırma yapmalarının beklendiği söylenebilir.

Sonuç olarak, yükseköğretimin niteliğinin, yüklediği temel görevler ve sorumluluklar açısından büyük ölçüde belirleyicisinin öğretim elemanları olduğu söylenebilir (YÖK, 2007). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının kendinden beklenen amaçlara ulaşabilmesi, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirebilmesi, nitelikli öğretim elemanlarını yetiştirebilmesine bağlıdır. Durmuşçelebi (1996, s. 23)'nin de belirttiği gibi, "Uygulanan sistem ne kadar iyi olursa olsun, o modeli işletecek insangücü nitelikli değilse, sistemden istenilen çıktılar alınamaz". Bu nedenle, değişimlerin ve gelişimlerin öncüsü ve uygulayıcı olarak öğretim elemanlarının bu görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, ancak mesleklerinde her yönlü gelişmelerini sağlayacak bir eğitim sürecinde gerçekleşecektir. Bu durum öğretim elemanlarına düzenli ve sürekli mesleki gelişim olanaklarının sunulması gerektiğini göstermektedir.

1. 2. Mesleki Gelişimin Tanımı

Bireylerin mesleki açıdan gelişmeleri hizmetöncesi eğitimlerinden başlayarak hizmetiçinde de devam eden bir süreçte gerçekleşir. Ancak hizmetöncesi eğitim, bireylerin mesleklerinde gereksinim duyabilecekleri tüm gerekli bilgiyi, becerileri ve mesleğe başladıktan sonra gelişen uygulamaları kapsamayabilmektedir (Knight, 2002). Bu nedenle, bireylerin mesleklerinde kendilerini geliştirebilmelerinde amaçlı, planlı ve sürekli biçimde düzenlenecek mesleki eğitimlere gereksinim vardır.

Mesleki gelişim kavramı alanyazında çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Wilkerson ve Irby (1998, s. 390) mesleki gelişimi, “akademik başarıyı sağlamak amacıyla öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerinin sağlanması ve eğitsel performansın geliştirilmesi için öngörülen bir araç” olarak tanımlamıştır. Steinert (2000, s. 44), “öğretim elemanının alanındaki performansı için gerekli olan öğretim, araştırma ve uygulama alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklı hazırlanmış planlı etkinlikler” biçiminde tanımlarken, benzer biçimde Alfano (1993) mesleki gelişimi üniversitelerin, bireysel ve kurumsal kapasitelerini güçlendirerek öğrencilere eğitim ve hizmet işlevini yerine getirmek amacıyla uyguladıkları etkinlikler olarak açıklamaktadır.

Odabaşı (2008, s. 64) ise mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği açısından ele alarak şu şekilde açıklamaktadır: “Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını artırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve sistematik bir süreç ve etkinlikler bütünüdür”. Day (1997’den aktaran Day ve Sachs, 2004)’e göre mesleki gelişim, kişinin, grubun ya da okulun sınıf içindeki eğitiminin niteliğine doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunmak amacıyla katıldıkları istendik ve planlı etkinlikleri içerir. Benzer biçimde Diaz-Maggioli (2003) da öğretim açısından incelediği bu kavramı, bütün öğrencilerin öğrenmeleriyle sonuçlanan, etkili öğretimi sağlamayı amaçlayan bir süreç olarak ele almakta ve öğretmenlerin kendi öğretimlerini, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre nasıl ayarlayabileceğini en iyi şekilde

öğrenmek için gönüllü olarak katıldıkları sürekli öğrenim süreci olarak tanımlamaktadır.

Mesleki gelişim, tek seferlik bir etkinlik olarak düşünülmemelidir. Kişinin meslek yaşamı boyunca sürmesi gereken, diğer bir deyişle öngörülen amaçlara ulaşılabilmesi için sürekli olması gereken etkinliklerdir (Hamilton ve Brown, 2003; Diaz Maggioli, 2003). Tabak (2005)'in da belirttiği gibi mesleki gelişim, yaşam boyu süren bir öğrenme sürecidir.

Partington ve Stainton (2003), sürekli mesleki gelişim olarak da ifade edilebilen bu süreçte “gelişim” sözcüğüne vurgu yaparak, bu sözcüğün uzun zamanlı ve kişilere olduğu kadar kuruma da yarar sağlayan kapsamlı bir sürece işaret ettiğini belirtmektedirler. Partington ve Stainton (2003)'a göre bu süreç çalışanların yalnızca uygun pozisyonlar için gerekli olan bilgi ve becerileri taşıyabilmelerinin yanı sıra, esnek, yeni koşullara uyum sağlayabilen, yaratıcı, başka bir deyişle kariyerleri boyunca sürekli öğrenme kapasitesi olan insanlar olmalarını gerektirmektedir. Bu durumda Partinton ve Stainton (2003) ve Tabak (2005)'in mesleki gelişimi, yaşam boyu süren bir öğrenme olarak açıkladıkları söylenebilir.

Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2006, s. 202) yaşamboyu öğrenmeyi, “temel becerilerin geliştirilmesi yoluyla kişilere ikinci bir olanak sağlayabilme ve daha ileri düzeyde öğrenim olanakları sunmak” olarak tanımlamaktadırlar. Bu öğrenme süreci, bir amaca yönelik sürekli ve planlı etkinlikleri içermektedir. Tabak (2005) yaşamboyu eğitim adı altında bu kavramı örgün eğitimlerini tamamlamış bireylerin, mesleki ya da akademik amaçlı olarak katıldıkları eğitim anlamında da kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu yönüyle yaşamboyu öğrenme ya da eğitimin sürekli mesleki gelişimin ana çerçevesini oluşturduğu söylenebilir (Duman, 1999). Yaşamboyu öğrenmenin kapsamı ve yükseköğretim kurumlarının amaçları birlikte değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının da yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları önemlidir. Bu anlayış, yine sürekli mesleki gelişimi ön plana çıkarmaktadır.

Sürekli mesleki gelişimin üç boyutu vardır (Caffarella ve Zinn, 1999): Özyönetimli öğrenme etkinlikleri, formal mesleki gelişim programları ve kurumsal gelişim stratejileri. Caffarella ve Zinn (1999)'e göre özyönetimli öğrenme etkinlikleri, genelde bireylerin iş saatleri içerisinde gerçekleştirdikleri öğrenmelerdir. Bir öğretim elemanının ders materyalleri hazırlaması, planladığı ve uyguladığı etkinlikler, araştırma yapma gibi uygulamalar özyönetimli öğrenmelere örnek olarak verilebilir. Formal mesleki gelişim programları ise çalıştay, konferans gibi etkinliklerdir. Bunlar yerel, ulusal veya uluslararası düzeyde olabilir. Kurumsal gelişim ise, sürekli mesleki gelişimin üçüncü boyutunu oluşturmaktadır. Bunlar daha çok yöneticiler tarafından uygulanan, kurumun gelişimini sağlamak için uygulanan sistematik ve planlı değişim çabaları olarak açıklanabilir.

Özyönetimli öğrenme etkinlikleri ile formal mesleki gelişim programlarının kapsamı incelendiğinde bu iki boyutun çoğunlukla alansal ve öğretimsel gelişimi, kurumsal gelişim stratejilerinin ise temelde kurumsal gelişimi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Millis (1994) mesleki gelişimin sürekliliğini, bir zorunluluk olarak ele almakta ve bu zorunluluğun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Üniversite eğitiminin niteliğiyle ilgili değişen beklentiler
- Değişen sosyal gereksinimler
- Değişen teknoloji ve bunun öğrenme-öğretme sürecine etkisi
- Değişen öğrenci sayıları
- Öğrenme ve öğretmede değişen paradigmlar

Ramaiah (1984) da benzer biçimde yükseköğretim kurumlarındaki mesleki gelişimi gerekliliği açısından şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve öğrenim durumlarındaki değişiklikler
- Yeni öğretim teknolojileri
- Akademik personelin öğretici olarak rolleri ve sorumlulukları açısından kendisinden beklenenler

- Azalan ekonomik kaynaklar

Sonuç olarak, amacı ve kapsamı açısından değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilme de bir zorunluluk ya da gereklilik olarak tartışılan mesleki gelişim, Kürüm (2007)'ün de belirttiği gibi “yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının bireysel ve akademik gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda kurumların gelişmesine odaklanan, öğretim elemanlarının mesleki yaşamlarının tümünü kapsayan çok yönlü etkinlikler”dir. Bu tanım, mesleki gelişimin tek yönlü bir süreç olmadığını, kapsamı açısından bireysel, akademik ve kurumsal boyutları olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

1. 2. 1. Mesleki Gelişimin Boyutları: Alanyazında mesleki gelişim, amacı ve kapsamı açısından çeşitli boyutlar altında incelenmektedir. Bu boyutlar, yaygın olarak kişisel, alansal, kurumsal ve öğretimsel gelişim başlıkları altında incelenebilir (Kürüm, 2007; Kabakçı, 2006; Moeini, 2003; Grant ve Keim, 2002).

- *Kişisel Gelişim:* Kişisel gelişim alanı iletişim becerileri, stres, zaman yönetimi ve benzeri etkinlikleri kapsamaktadır. Kişisel gelişim, öğretim elemanlarının performansını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen ve mesleki gelişim programları içinde yer verilmesi gereken bir gelişim alanıdır (Grant ve Keim, 2002; Steinert; 2000; Gagne, 1998).
- *Alansal Gelişim:* Öğretim elemanlarının alansal gelişimi, iyi bir araştırmacı olmaları için gerekli bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Kürüm, 2007). Araştırma teknikleri, istatistik, bilimsel yayın hazırlama ve yayınlamaya yönelik etkinlikler, alansal gelişim etkinliklerine örnek olarak gösterilebilir (Kabakçı, 2006).
- *Kurumsal Gelişim:* Hammons (1998'den aktaran Gagne, 1998, s. 17-18), öğretim elemanlarının performanslarının, sahip oldukları niteliklerinden, motivasyonlarından ve kurumsal iklimden etkilendiğini belirterek, özellikle kurumsal yapının öğretim elemanlarının kurumlarına karşı bağlılıkları açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle kurumsal gelişim alanı, kurumun

gereksinimleri, öncelikleri ve örgüt yapısı gibi öğretim elemanlarının kendilerini çalıştıkları kurumun bir parçası olarak görmelerine, kurumsal işleyiş hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlayan bir alandır (Kabakçı, 2006, Camblin ve Steger, 2000). Bu gelişim alanı, kurumların kendilerini geliştirerek daha nitelikli bir hizmet sunmaları açısından da önemli bir gelişim alanıdır (Kürüm, 2007).

- *Öğretimsel Gelişim:* Öğretimsel gelişim boyutu, öğretim elemanlarının daha etkili bir öğretici olmalarını sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır (Kabakçı, 2006; Moeini, 2003). Öğretimsel gelişim, öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarını geliştirmeyi temel alan bir alandır. Öğretim bilgi ve becerileri, öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve benzeri öğretimle ilgili tüm konuları kapsayan geniş bir gelişim alanıdır (Walter ve Columnist, 2006).

Kürüm (2007), mesleki gelişimin boyutları arasında tanımlanan bu boyutların bir bütün olarak mesleki gelişimi oluşturduğunu, bu sürecin doğrudan öğretim elemanlarını ve üniversiteleri, dolaylı olarak da toplumun gelişimini etkileyeceğini belirtmektedir. Bu yönüyle mesleki gelişimin her boyutunun bu gelişim sürecinde önemli ve etkili olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmada, yabancı dil okutmanlarının temel görevi olan öğretim kapsamında öğretimsel mesleki gelişime yönelik görüşleri incelenmek istendiğinden, çalışma öğretimsel gelişim alanıyla sınırlandırılarak incelenmiştir.

1. 2. 2. Öğretimsel Mesleki Gelişimin Kapsamı ve Önemi: Öğretim elemanlarının görevleri gereği üstlendiği temel sorumluluklarından biri öğretimdir. Üstlendikleri bu sorumlulukları gereği öğretim elemanlarından öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmek üzere öğretim etkinliklerini planlamaları ve uygulamaları, diğer bir deyişle etkili bir öğretimi gerçekleştirmeleri beklenir (Liss, 2004). Bu sürecin etkililiği, öğretimle ilgili nasıl etkili öğretebilirim sorusuna yanıt aranmasını gerektirmektedir. Bu sorunun yanıtı ise, öğretim elemanlarının sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak eğitim etkinlikleri içinde saklıdır.

Öğretimsel gelişim kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Stanley (2004) öğretimsel gelişimin içeriğini, öğretimdeki yenilikleri izleme, bu yenilikleri uzmanlık alanına uyarlama ve geliştirme, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için dersi planlama, öğretim materyallerini tasarlama ve amacına uygun kullanabilme, planlanan etkinlikleri uygulama ve değerlendirme olarak açıklamaktadır. Walter ve Columnist (2006) ise, daha genel bir ifadeyle öğretim elemanlarının sınıf içi performanslarını geliştirmeye yönelik her türlü etkinliğin öğretimsel gelişim alanının kapsamına girdiğini ifade etmektedir.

Öğretimsel gelişimde amaçlanan etkili öğretimi sağlamaktır. Brown ve Atkins (1988) etkili öğretimin, entellektüel ve sosyal beceriler gerektiren karmaşık bir görev olduğunu belirtmektedir. Brown ve Atkins (1988)'a göre etkili öğretim için öğretim elemanı bunun üzerinde düşünebilmeli, sorun çözebilmeli, bir konuyu analiz edebilmeli, öğrenciler için uygun stratejileri ve materyalleri seçerek etkili bir şekilde kullanabilmeli, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmeli ve onları güdüleyebilmelidir. Öğretim elemanının sahip olması beklenen nitelikler, aynı zamanda etkili öğretimi sağlamaya yönelik beceriler olarak tanımlanabilir.

Clark, Houston, Kolodner, Branch, Levine ve Kern (2004) etkili bir öğretim için, öğretim elemanının sahip olması gereken becerileri şu şekilde sıralamışlardır: Katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencileri gözlemek ve değerlendirmek, dönüt vermek, küçük gruplarla öğretimi gerçekleştirmek, içeriğe uygun yöntem ve tekniklerle ders anlatmak, öğrencilere rehberlik etmek, öğretim programını geliştirmek ve değerlendirmek. Leitner (1998) ise, etkili öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretim elemanının sahip olması gereken becerileri, dersle ilgili ön hazırlıkların yapılması, dersin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretim teknolojilerinin etkili kullanımı, açık ve anlaşılır bir dilin kullanılması, öğrencilerin güdülenmesi ve etkili bir iletişim kurulması şeklinde sıralamıştır. Bunlara ek olarak Partington ve Stainton (2003), öğrencilerin ne bildiğinin ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin bilinmesinin, öğrencileri güdülemek kadar öğrencilerin de öğretmenlerini güdülemeleri konusunda teşvik edilmesinin de etkili öğretimi sağlayan unsurlar olduğunu ifade etmektedirler. Smith (1997) ise etkili öğretim becerilerini içerik

ve öğretimsel yeterlikler olmak üzere iki başlık altında ele almaktadır. Smith (1997) içerikle ilgili yeterlikleri konu alanı ile ilgili bilgi sahibi olma; öğretimsel yeterlikleri ise dersin amaçlarını öğrencilere açıklama, alternatif öğretimsel stratejileri ve yöntemleri konusundan haberdar olma, dersin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilere rehberlik etme biçiminde açıklamaktadır.

Yaşanan toplumsal ve teknolojik değişim ve gelişmeler sonucunda artan bilgi, beraberinde konu alanı içeriklerini, öğretim yaklaşımlarını ve materyallerini, bunun yanı sıra öğrenci özelliklerini de etkilemektedir. Öğretim elemanlarının etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri için bu değişimlere ayak uydurabilmesi, diğer bir deyişle bu gelişmelere paralel biçimde kendilerini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu sürecin gerekliliği, sağlayacağı katkılar açısından da ele alınmalıdır.

Stanley (2004) öğretimsel gelişimin sağlayacağı katkıları, öğretim elemanının ve öğrencinin derslerden tatmin olması ve genel olarak akademik etkililiğin artması olarak açıklamaktadır. O'Kefee (1985'ten aktaran Joyal, 1998) öğretimsel gelişimin katkılarını öğrenci, öğretim elemanı ve kurum açısından ele almaktadır. Öğrenci açısından öğretimsel gelişimin katkısı daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi; öğretim elemanı açısından ise iş doyumunu sağlayarak mesleğe motive olmayı sağlama olarak açıklanmakta ve bunun ise doğrudan ya da dolaylı bir biçimde kurumun niteliğine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Bu açıklamalara dayanarak öğretimsel gelişimin yalnızca akademik personeli değil kurumu da bir bütün olarak geliştirmeye önemli katkılar sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Schrum, Burbank, Jonathan, Chambers ve Glasset (2005) yükseköğretim kurumlarının akademik etkililiğini ve verimliliğini artırma ve bir bütün olarak kurumsal gelişimin sağlanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının, öğretim elemanlarının öğretimlerini sürekli olarak değerlendirmesi ve geliştirilmesi için ortamlar düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir (Leitner, 1998). Bu amaçla, gerekli bilgi, beceri ve olumlu tutumlar kazandırmayı amaçlayan, eksiklikleri giderici, varolan bilgileri geliştirici eğitim programlarının düzenlenmesine gereksinim vardır. Ancak, mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi konusu irdelenmeden önce, hazırlanacak

programlara dayanak oluşturan ya da oluşturması beklenen modellerin açıklanmasında yarar vardır.

1. 3. Mesleki Gelişim Modelleri

Alanyazında mesleki gelişime yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan birçok mesleki gelişim modeli bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen modeller; yetişkin öğrenme modeli, gereksinime dayalı uyum modeli, hazırbulunuşluk-planlama-yetiştirme-uygulama-süreklilik modeli, programlı model, bireysel güdümlü model ve işbirliğine dayalı problem çözme modelidir.

1. 3. 1. Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model): Diaz-Maggioli (2003)'ye göre mesleki gelişimin başarılı olabilmesi, programlar, öğreticiler ve yetişkinlerin öğrenme özellikleriyle ilgili araştırmaların temel alınmasına bağlıdır. Bu anlayışa dayalı olarak geliştirilen modellerden biri Yetişkin Öğrenme Modelidir. Lawler ve King (2000) tarafından geliştirilen bu model, yetişkin öğrenme ilkelerini dikkate alarak yetişkin eğitimi programlarını planlama anlayışını birlikte ele almaktadır (Kabakçı, 2006).

Yetişkinler farklı deneyimlere, eğitimlere ve kişilik özelliklerine sahiptirler. Bu durum yetişkinlerin mesleki gelişimle ilgili deneyimlerinde ve güdülenme düzeylerinde farklılıkları ortaya koyar. Bu nedenle, başarılı bir mesleki gelişim programının hazırlanmasında, yetişkinlerin deneyimleri ve güdülenme düzey ve biçimlerinin her zaman göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Lawler, 2003). Diğer bir deyişle bu programlar yetişkin öğrenme ilkelerine uygun hazırlanmalıdır.

Kürüm (2007)'ün yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin olarak Barutçugil (2002), Duman (2000), Taymaz (1997) ve Knowles (1996)'dan aktardığına göre yetişkinlerin öğrenme özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Yetişkinler öncelikle niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar.

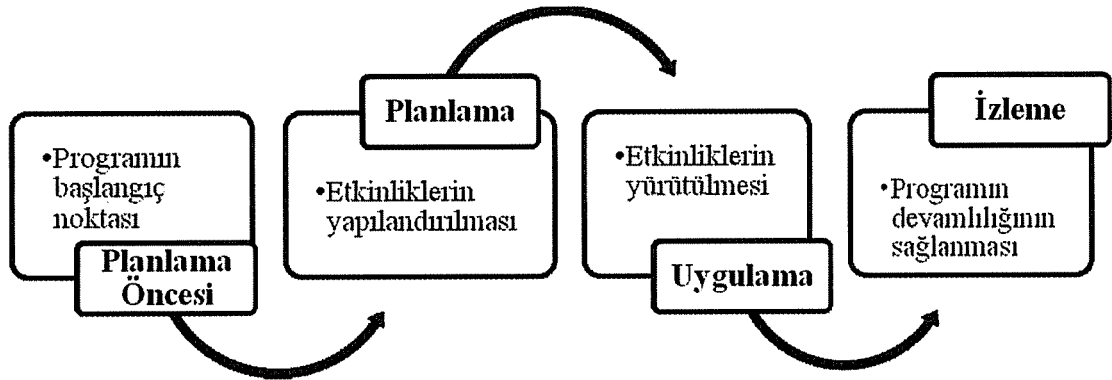
- Yetişkinler öğrenme sürecinde, genellikle süreci kontrol etme davranışlarını gösterirler.
- Yetişkinler öğrenme ortamlarına deneyimleriyle gelirler ve bu nedenle öğrenme ortamının kendi yaşantıları üzerine yapılandırılmasını isterler.
- Yetişkinler için zamanın oldukça değerlidir. Bu nedenle katıldıkları etkinliklerin maliyete değer ve kısa dönemde sonuç veren bir çaba olmasını beklerler.
- Yetişkinler farklı hızlarda ve biçimlerde öğrenirler. Özellikle yaşla birlikte daha da artan farklılıkların sonucu olarak yetişkinler, eğitim yöntemlerinin çeşitlilik göstermesini beklerler.
- Yetişkinlerin öğrenmesinde iş doyumu, özsaygı ve yaşam kalitesi gibi içsel güdüleyiciler büyük bir öneme sahiptir.

Yetişkin öğrenme modeli planlama öncesi, planlama, uygulama ve izleme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Lawler ve King, 2000).

- *Planlama Öncesi Aşaması:* Bu aşama, kurumsal amaçların, gereksinimlerin ve ortamın ve görev alacak uzmanların tanımlandığı bir mesleki gelişim programının ilk aşamasını oluşturur (Kabakçı, 2006). Bu aşamada şu soruların yanıtlandırılması gerekir:
 - Mesleki gelişimin amacı nedir?
 - Kurumun misyonu nedir?
 - Mesleki gelişim girişimini destekleyecek kaynaklar uygun mudur?
- *Planlama Aşaması:* Planlama öncesi aşama, bütün programın yönünü belirlerken, planlama aşaması belirlenen amaç ve gereksinimler dikkate alınarak düzenlenecek etkinliklerin, katılımcıların ve eğiticilerin belirlenmesine yönelik hazırlıkları içerir. Bu aşamada şu soruların yanıtlandırılması gerekir:

- Mesleki gelişim süreci nasıl yapılandırılacak?
 - Etkinliklere hangi öğretim elemanları ve eğitici ya da eğiticiler katılacak?
 - Planlamayı kim yapacak?
- *Uygulama Aşaması:* Bu aşamanın amacı, program için belirlenen amaçlara yönelik planlanan programın üzere uygulamaya geçirilmesidir. Bu aşamada yanıt aranması gereken sorular şunlardır:
 - Etkinlik planlandığı gibi devam ediyor mu?
 - Programın etkili bir biçimde devam etmesi nasıl sağlanır?
 - Yetişkin öğrenme ilkeleri nasıl gerçekleştirilir?
 - *İzleme Aşaması:* Mesleki gelişim etkinliğinin tamamlanması programın sona erdiği anlamına gelmez. Bu aşama, öğrenilenlerin uygulanması açısından ilgililere değerlendirme olanağı sunar. Bu aşamada ise şu sorular yanıtlandırılmalıdır:
 - Değerlendirme planı nedir?
 - Öğrenilen davranışlar için sürekli destek nasıl sağlanacaktır?

Yetişkin öğrenme modelinin yapısı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yetişkin öğrenme modelinin aşamaları

1. 3. 2. Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concern-Based Adoption Model): Bu model, 1970-80'li yıllarda eğitimdeki değişim araştırmalarına dayalı olarak geliştirilen ve herkesin değişime kendine özgü değişik yollarla tepki verdiği, bu nedenle bireyin değişimin ana hedefi olduğu düşüncesine dayanan ilk mesleki gelişim modellerinden biridir (Kabakçı 2006; Anderson, 1997; McCarthy, 1982).

Anderson (1997), gereksinime dayalı uyum modelinin dayandığı varsayımları şu şekilde sıralamaktadır:

- Değişim, bir olay değil, bir süreçtir.
- Değişim bireyler tarafından gerçekleştirilir.
- Değişim üst düzey kişisel bir deneyimdir.
- Değişim, duygularda ve becerilerdeki gelişimsel büyümedir.

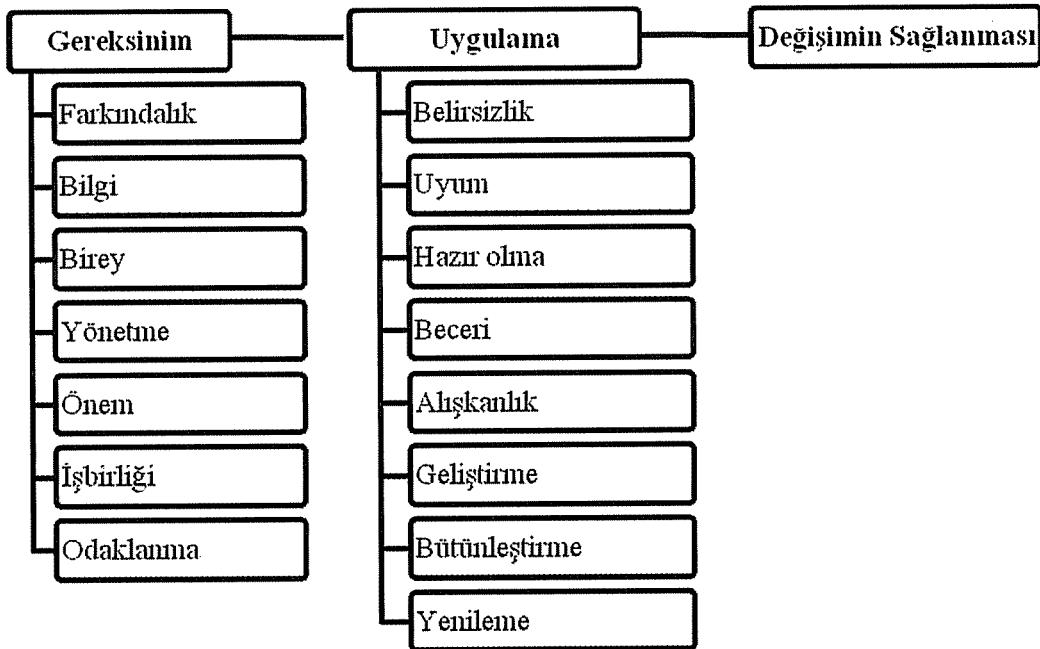
Gereksinime dayalı uyum modeli, gereksinim, uygulama ve değişimin sağlanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların kapsamı ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır (Kabakçı, 2008; Anderson, 1997; McCarthy, 1982).

- *Gereksinim Aşaması:* Bu aşama, öğretmenin programdaki ve öğretimsel uygulamalardaki değişime ilişkin düşüncelerinin tanımlandığı ilk aşamadır. Gereksinim aşaması farkındalık, bilgi, birey, yönetme, önem, işbirliği, odaklanma olmak üzere yedi basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar öğretmenlerin gereksinimlerinin farkına varmalarının sağlanmasından uygulama sürecine hazırlanmalarına kadar bir dizi süreci içermektedir.
- *Uygulama Aşaması:* Bu aşamada öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikleri uygulamalarıyla birlikte, sınıftaki değişimle ilgili deneyim kazanmaları üzerine odaklanılmaktadır. Bu aşamada belirsizlik, uyum, hazırlık, beceri, alışkanlık,

geliştirme, bütünleştirme ve yenileme olmak üzere sekiz basamak tanımlanmaktadır. Öğretmenin uygulama konusunda çok az bilgisinin olduğu belirsizlik basamağını, değişim hakkında bilgi almaya karar verdiği uyum basamağını izlemektedir. Hazırlık basamağında öğretmen tarafından uygulamaya dönük hazırlıklar yapılır. Bu süreç, beceri kazanma, bilgiyi uygulama, uygulanan bilginin öğrenci temel alınarak geliştirilmesi, uygulamaların meslektaşlarla paylaşılması ve bilginin geliştirilerek alternatif uygulamaların sunulmasıyla tamamlanır.

- *Değişimin Sağlanması Aşaması:* Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların araştırıldığı aşamadır. Bu süreçte uygulamadaki öğretmen davranışları, kullanılan materyaller ve değerlendirme süreçleri ile ilgili incelemeler yapılarak kararlar alınır.

Gereksinime dayalı uyum modelinin yapısı Şekil 2'deki gibi özetlenebilir.

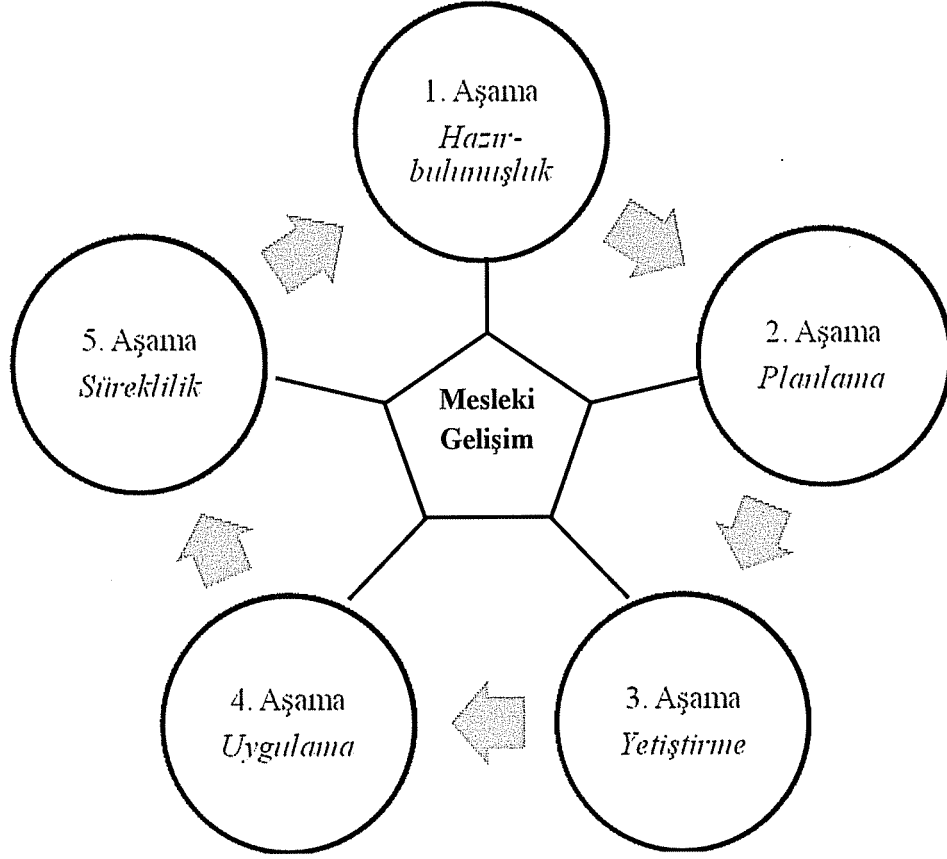


Şekil 2. Gereksinime dayalı uyum modelinin aşamaları

1. 3. 3. Hazırbulunuşluk, Planlama, Yetiştirme, Uygulama, Süreklilik Modeli (Readiness, Planning, Training, Implementation, Maintenance [RPTIM]): Woods, Thompson ve Russell tarafından geliştirilen bu model kapsamlı ve sistematik bir mesleki gelişim programı için araştırma temelli bir süreci tanımlamaktadır. Hazırbulunuşluk, Planlama, Yetiştirme, Uygulama, Süreklilik Modeli kapsamında planlama öncesi, planlama, uygulama ve planlama sonrası süreçlerde neler yapılması gerektiği açıklanmaktadır. Tüm eğitimcilerin gelişim gereksiniminin olduğunu, gelişimi ise niteliği artırmaya odaklı uzun süreli bir süreç olarak açıklayan model şu beş aşamadan oluşmaktadır (“The Staff Development and Performance Evaluation Processes”, 2008; Wood, McQuarrie ve Thompson, 1982):

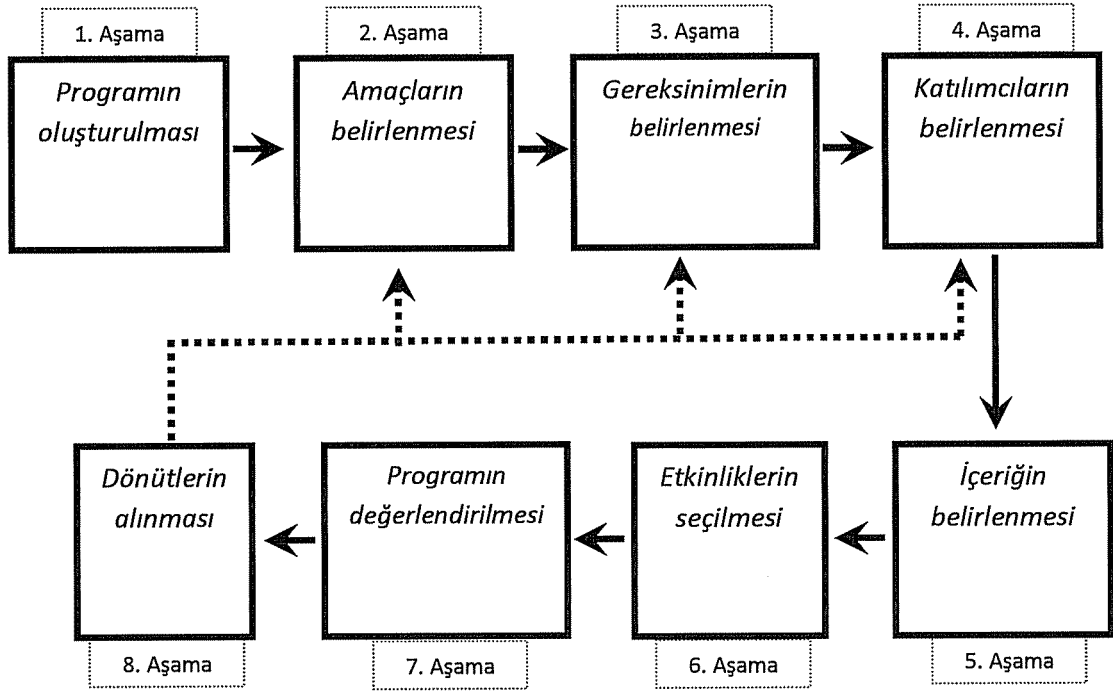
- *Hazırbulunuşluk (Readiness):* Bu aşamada mesleki gelişim etkinlikleri uygulanmadan önce olumlu bir atmosferin oluşturulması amaçlanır. Bu evrede eğitimciler ya da okul çalışanları geliştirilecek programlar için hedeflerine karar verir.
- *Planlama (Planning):* Birinci aşamada belirlenen değişiklikleri ya da mesleki uygulamaları gerçekleştirmek için bir hizmetiçi programı planı geliştirilir.
- *Yetiştirme (Training):* Hazırlanan planlar uygulamaya geçirilir.
- *Uygulama (Implementation):* Bu aşamada eğitimde edinilenler, iş ortamında öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki davranışlarının bir parçası olmalıdır.
- *Süreklilik (Maintenance):* Yeni davranışların günlük uygulamalara dönüşmesidir.

Bu modelin aşamaları Şekil 3’te gösterilmiştir (“The Staff Development and Performance Evaluation Processes”, 2008).



Şekil 3. Hazırbulunuşluk, planlama, yetiştirme, uygulama, süreklilik modelinin aşamaları

1. 3. 4. Programlı Model (Programmatic Model for Faculty Development): Programlı model, 1992 yılında Fretz tarafından geliştirilmiştir. Bu model, başarılı bir mesleki gelişim programının önemli noktalarını ön plana çıkarmaktadır. Şekil 4'te görüldüğü gibi sekiz aşamadan oluşan modelin ilk aşaması, mesleki gelişimi tek seferlik bir etkinlik olarak değil bir program olarak ortaya koymaktır. İkinci aşamada programın, kurumun misyonuna göre amaçları belirlenir. Belirlenen amaçların, kurumun amaçlarıyla tutarlı olması gereklidir. Üçüncü aşamada, amaçlar doğrultusunda kurumun gereksinimleri saptanır. Katılımcıların belirlenmesi modelin bir sonraki aşamasını oluşturur. Bunu programın içeriğinin belirlenmesi, amaçlara ve gereksinimlere uygun etkinliklere karar verilmesi izlemektedir. Etkinliklerin belirlenmesinde, ayrıca katılımcı özellikleri dikkate alınır. Sonraki aşamada program değerlendirilerek alınan dönütler doğrultusunda yeniden gözden geçirilir (Kabakçı, 2006; Reich, 1994). Programlı modelin aşamaları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Programlı modelin aşamaları

1. 3. 5. Bireysel GÜdümlü Model (Individually-guided Staff Development Model):

Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından geliştirilen bu modelin temel özelliği, öğrenmenin öğretici tarafından tasarlanmasıdır. Diğer bir deyişle, bu modelde amaçlar ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli etkinlikler öğretim elemanı tarafından belirlenir. Bu yaklaşımın kuramsal temeli, herkesin öğrenme gereksinimlerini en iyi kendisinin belirleyebileceği ve kendi öğrenme yollarını kendi seçebileceğidir. Bu modelin aşamaları şunlardır:

- Gereksinim ya da ilgili alanının belirlenmesi
- Gereksinimin karşılanmasına yönelik planlama yapılması
- Öğrenme etkinliğinin gerçekleştirilmesi
- Gereksinimler doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi

Aşamalarından da anlaşılacağı gibi modelde, öncelikle öğretim elemanı tarafından gereksinim ya da ilgilerine göre karar alınması sözkonusudur. Gereksinimlerin belirlenmesinin ardından öğrenme amaçları belirlenerek, bu doğrultuda etkinlikler seçilir. Özer (2008)'e göre bu etkinlikler gereksinimlere yönelik alanyazın incelemesi yapma, sınıf içi çeşitli öğretim uygulamalarını gerçekleştirme, mesleki etkinliklere katılma, lisansüstü eğitim yapma olabilir. Öğrenme etkinliğinin sonunda öğretim elemanı kendi değerlendirmesini yapar.

Bu modelde öğretmenler kendi gelişimlerini planladıkları için modelin bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri öğretmenlerin ilgi alanlarının onları öğrenme-öğretme sürecinden uzaklaştırabilmesidir (Tallerico, 2004).

Bu modelin sınırlılıklarını en aza indirmek için okullar tarafından yürütülen bir takım uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, bazı okullar hedefler belirlenirken bir danışmanın onayını alarak ya da okul hedeflerini öncelikli hedefler arasına koyarak önlemler almışlardır (Tallerico, 2004).

1. 3. 6. İşbirliğine Dayalı Sorun Çözme Modeli (Collaborative Problem Solving):

Bu model iki veya daha fazla öğreticinin birlikte çalışması temeline dayalıdır (Tallerico, 2004). Bu modelde her öğreticinin birbirinin mesleki gelişiminden sorumlu olması ve görev paylaşımlarına dayalı olarak birbirlerinin mesleki olarak geliştirmeleri sağlanır (Kabakçı, 2008). Bu modelin uygulaması çeşitli şekillerde olabilir. Çalışma grupları, program geliştirme komiteleri, danışmanlık sistemi ve benzeri grup etkinlikleri bu etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan iki veya daha fazla öğretim elemanının ders programları yüzünden görüşme için ortak bir zaman belirlemelerinin güçlüğü ise modelin sınırlılığı olarak gösterilmektedir (Kabakçı, 2008; Tallerico, 2004).

Alanyazında bu modellerin dışında geliştirilen birçok mesleki gelişim modeli bulunmaktadır. Bu modellerin hemen hepsi değişik eğitim yaklaşımlarının sonucu olarak ortaya çıkmakla birlikte, hepsinin aynı amaca hizmet eden modeller olduğu söylenebilir. Burada önemli olan, bu modellerin hazırlanacak programlara, düzenlenecek etkinliklere temel oluşturmasıdır.

1. 4. Mesleki Gelişim Programlarının Düzenlenmesi

Mesleki gelişim, bu amaçla düzenlenecek olan programlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarının sahip olması gereken özelliklerden önce bu programların amaçlarının açıklanması gereklidir. Moeini (2003), mesleki gelişimin çok yönlü bir süreç olduğunu ve bu programların öğretim elemanlarını ve kurumu tek bir yönde geliştirmeyi amaçlamadığını belirtmektedir. Moeini (2003)'ye göre yükseköğretimde mesleki gelişim programlarının amaçları şunlardır:

- Öğretimi geliştirmek
- Akademik çalışmalarını desteklemek
- Kişisel gelişimi sağlamak
- Kurumda program geliştirmeyi sağlamak
- Kurumsal gelişimi sağlamak

Ancak bu amaçlara dönük programların düzenlenmesi, üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konudur. Vatanapradith (1990)'e göre bir mesleki gelişim programı öncelikle yeni teknolojiler, temel sorumluluklar, kurum ve ülkenin gereksinimleri doğrultusunda ortaya çıkan talepleri karşılamaya dönük olmalıdır. Benzer bir biçimde Steinert (2000), mesleki gelişim programlarının kurumsal kültürle uyumlu, sorunlara ve gereksinimlere dönük, uygun ve uygulamasının kolay, çeşitli stratejilere ve yöntemlere yer vermesi ve yetişkin öğrenmesiyle ilgili kuram ve ilkeleri temel alması gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan gelişmeyi amaçlayan bu programların her şeyden önce bu gelişmeleri yansıtabilecek biçimde düzenlenmesi gereklidir.

Mesleki gelişim programlarının düzenlenmesiyle ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Gordon (2004), mesleki gelişim programlarının her birinin odak

noktalarının farklı olmasına rağmen, hepsinin ortak özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Buna göre etkili bir mesleki gelişim programının özellikleri güçlü liderlik ve destek, meslektaş dayanışması, verileri temel alma, birbirini destekleyen programlar hazırlama, gelişimsel bakış açısı sağlama, ilgili öğrenme etkinliklerini içerme ve mesleki gelişimi bir yaşam tarzı olarak benimsemedir. Gordon (2004)'nin mesleki gelişim programlarının özelliklerine ilişkin açıklamaları aşağıda özetlenmiştir.

- *Güçlü Liderlik ve Destek:* Mesleki gelişim güçlü liderlik gerektirir. Liderlik genellikle yönetici, öğretmen ya da ilgili birimler tarafından sağlanır. Liderlerden genel olarak beklenen, güvene dayalı bir ortam oluşturmaları, katılımcıları mesleki gelişim etkinliklerine cesaretlendirmeleri ve etkinliklere katılarak rol model oluşturmalarıdır.
- *Meslektaş Dayanışması ve İşbirliği:* Etkili bir mesleki gelişim sürecinde, katılımcılar, gelişimden sorumlu yönetici ya da kişiler eşit kabul edilmeli ve program geliştirmenin her aşamasında birlikte çalışmalıdırlar.
- *Verileri Temel Alma:* Etkili mesleki gelişim programlarının hazırlanması gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla verilerin toplanması ve analizi ile başlamalıdır.
- *Birbirini Destekleyen Programlar Hazırlama:* Etkili mesleki gelişim programlarında bütünleşme farklı şekillerde ortaya çıkar. Okulların mesleki gelişim hedefleri ile kişisel hedefler ve bölge hedefleri birleştirilir.
- *Gelişimsel Bir Bakış Açısı Sağlama:* Etkili mesleki gelişim programları, uzun dönemli gelişim ve planlama olarak tanımlanır. Bu nedenle, artan gereksinimlere yanıt verebilecek programlar geliştirilirken öncelikle sürekli gelişim hedeflenir.
- *İlgili Öğrenme Etkinliklerini İçerme:* Etkili programlar, içeriğinde yetişkin öğrenme ilkeleri ile tutarlılık gösteren birçok öğrenme etkinliği barındırır.

- *Bir Yaşam Tarzı Olarak Mesleki Gelişim:* Katılımcısından yöneticisine kadar bir bütün olarak mesleki gelişim bir yaşam tarzı olarak benimsenmelidir.

Etkili bir mesleki gelişim programının özellikleri, öğretimsel gelişim boyutuna ağırlık veren Sparks (2002) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- Öğretim elemanlarının konu alanı öğreticilik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
- İçeriğin uygulaması, araştırılması ve yansıtılması olanaklarına sahiptir.
- Eğitiminin yaptığı işin içine yer almaktadır ve okulda, gün içinde gerçekleşir
- Zamana yayılan sürekli bir süreçtir.
- Öğrenme-öğretmeyle ilgili sorunları çözmek için öğretmenler arasında ve öğretmenlerle yönetim arasında meslektaş dayanışması fikrine dayalıdır.

Mesleki gelişim programlarının sahip olması gereken özellikleri dikkate alarak Azevedo (1990) tarafından, özellikle göreve yeni başlayan yabancı dil dersleri öğretim elemanlarının alan öğretimi konusunda öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir program tasarısı önerilmiştir. Bu tasarısı iki aşamada tanımlanmaktadır. Tasarının ilk aşaması öğretim elemanlarının derse girmeden önce almalarının zorunlu olması gereken etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler şu şekilde özetlenebilir:

- Deneyimli öğretim elemanları tarafından ilk derslerde karşılaşılabilecek durumlara yönelik uyum etkinlikleri
- Dersin planlanması etkinlikleri
- Derslerde kullanılacak öğretim materyallerine yönelik uygulamalı çalışmalar
- Derslerde kullanılacak araç-gereçlerin tanıtımı ve kullanımına yönelik etkinlikler

- Uygulamalı çalışmalarla ilgili bilgilendirme etkinlikleri
- Öğrencinin derse devamı, not girişi, öğrenci kayıtları gibi yönetsel süreçlerle ilgili bilgilendirme çalışmalar

Programın ikinci aşaması ise isteğe bağlı gerçekleştirilen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler yöntem ve teknik, öğretim uygulaması, deneyimli öğretim elemanları gözlemi, diğer öğretim elemanı değerlendirmeleri, derslerin kaydedilerek öğretim elemanının kendisini değerlendirmesi ve yeni öğretim elemanlarının birbirlerine yardımcı olmasını sağlayan akran desteği olarak açıklanmaktadır (Azevedo, 1990).

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin görüşler ve örnek program tasarımı bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mesleki gelişim amaçlı programların öncelikle misyonunun olması (Kürüm, 2007), her türlü gereksinimi temel alması, bu nedenle sürekli veri toplanması, meslektaşların etkileşimini sağlamaya dönük ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde en önemli etmen olarak da kabul edilecek kurum desteğinin olmasının etkililiğın sağlanması açısından önemli unsurlardır. Bunların yanı sıra, programların kuramsal alt yapısının güçlendirilmesi açısından, alanyazında araştırmacılar tarafından geliştirilen mesleki gelişim modellerinin de dikkate alınması programların etkililiğini artırmaya katkı sağlayabilecektir.

1. 5. Mesleki Gelişim Etkinlik Türleri

Mesleki gelişim etkinliklerinin öngörülen amaçları gerçekleştirebilmesinde programlar kadar, mesleki gelişim etkinlik türlerinin de dikkate alınması gereklidir. Mesleki gelişim modelleri ve programların yapısına ilişkin sınıflandırmaların çeşitliliği, mesleki gelişim etkinliklerinin türlerinde de görülmektedir. Örneğin Centra (1978'den aktaran Benders, 1992), mesleki gelişim etkinliklerini beş grup altında tanımlamaktadır:

- Kurum tarafından gerçekleştirilen etkinlikler

- Öğrenciler, meslektaşlar veya başka yollarla kurum değerlendirmesi
- Çalıştay ve seminerler
- Bilgi teknolojisi ya da program geliştirme etkinlikleri
- Kurumlar arası değişim etkinlikleri

Bu çalışmada, alanyazında en çok belirtilen mesleki gelişim etkinlik türlerinden danışmanlık, akran koçluğu (peer-coaching), çevrimiçi etkinlikler, akran-işbirliği (peer-consultation), çalıştay ve seminerler üzerinde durulmuştur (Odabaşı, 2008; Latchem, Odabaşı, ve Kabakçı, 2006; Göker, 2006; Waddell ve Dunn, 2005; Diaz-Maggioli, 2003; Anjelique, Kyle ve Taylor, 2002; Bailey, Curtis ve Nunan, 2001; Steinert, 2000; McKeachie, 1999; Heppner ve Johnston, 1994).

- *Danışmanlık (Mentoring)*: Danışmanlık sistemi işe yeni başlayan ya da deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli kişilerden destek almalarına dönük bir etkinlik türü olarak tanımlanabilir (Anjelique, Kyle ve Taylor, 2002). Aşamalı bir ilişkinin olduğu danışmanlık sisteminde, bilgi akışı deneyimli öğretim elemanından daha az deneyimli öğretim elemanına doğru tek yönlü bir düzen içinde gerçekleşir. Bu sistem, özellikle yeni öğretim elemanlarının mesleğe ve kuruma uyumlarının sağlanmasında oldukça etkili bir etkinlik türü olduğu söylenebilir (Waddell ve Dunn, 2005). Smith yaptığı bir araştırmasında danışmanlık sisteminin uygulamasında danışan öğretmenler kadar deneyimli öğretmenlerin de öğretim becerilerinde gelişme olduğunu belirlemiştir (“The Staff Development and Evaluation Processes”, 2008).

Danışmanlık sisteminin etkili olabilmesi bu sistemi yürütecek deneyimli öğretim elemanının niteliklerine bağlıdır. Danışmanın sahip olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir: Danışanın özgüvenini geliştirmek, etkili öğretim ve yönetim için gerekli becerileri öğretmek, danışan için rol model oluşturmak, etkili dönüt vermek, sürekli mesleki gelişim planını oluşturmada danışana yardımcı olmak (Allegro 2006’dan aktaran “The Staff Development and Evaluation Processes”, 2008). Bu niteliklerden de anlaşılacağı üzere, danışanlarının mesleki gelişimlerini

destekleyecek olan bu öğretim elemanlarının öncelikle kendilerinin sürekli bir gelişim çabası içinde olmaları gerekmektedir (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001). Diğer bir deyişle bu öğreticilerin, rol model olarak etkili öğretim becerilerine sahip olabilmesi ve danışanına etkili dönüt vererek öğretimini geliştirebilmesi için öncelikle kendisinin bu özelliklere sahip olması ve gelişime açık olması gereklidir.

- *Akran-koçluğu (Peer-coaching)*: Mesleki gelişim programına katılan ve deneyim açısından birbirine yakın iki meslektaşın gönüllü, değerlendirmeden bağımsız ve karşılıklı yarar güden işbirliğine dayalı bir etkinlik türüdür (Diaz-Maggioli, 2003). Danışmanlıktan farklı olarak bu etkinlikte, katılımcılar deneyimleri açısından birbirine yakındırlar (Anjelique, Kyle ve Taylor 2002). Kişiler arasında bir güven ortamı sağlanarak, bilgiler ve beceriler paylaşılır ve karşılıklı dönüt verilir. Bu nedenle katılımcıların öğrenmeye istekli olması gereklidir (Waddell ve Dunn, 2005).

Öğretmenler için bu sistem daha çok değerlendirmeden bağımsız sınıf içi gözlemlerin yapılması, edinilen bilgilerin uygulanması şeklinde yapılır (Göker, 2006). Kısaca bu etkinlik türü yalnızca mesleki gelişim amacıyla benzer deneyimlere sahip öğreticilerin denetim ve değerlendirme amacı gütmeyen birbirlerini gözlemeleri ve gözlemlerini birbirleriyle paylaşarak kendilerini geliştirmeyi amaçlar (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001).

- *Çevrimiçi etkinlikler*: Bu tip bir eğitim etkinliği kişilere özel belirli gereksinimler doğrultusunda kişiselleştirilmiş eğitim olanağı sunar. Bu etkinliklerin en önemli özelliği, öğretim elemanlarının gereksinimlerinin karşılanmasında esnek bir öğrenme ortamı sunmasıdır. Bu etkinlik türünün yararları arasında, kaynakların daha etkili bir şekilde paylaşılması ve gereksiz kağıt israfının önlenmesine olanak sağlaması, öğretim elemanlarını yeni teknolojilerle tanıştırmayı, diğer kurumlardaki meslektaşlarıyla işbirliği yapmasına olanak sağlaması gösterilebilir (Latchem, Odabaşı, ve Kabakçı 2006; Steinert, 2000).

- *Akran-işbirliği (Peer-consultation)*: Tiberius ve Jansen (1990'dan aktaran Heppner ve Johnston, 1994) tarafından geliştirilen bu etkinlik türünün amacı, öğretim elemanına öğretimi hakkında dönüt vermektir. Bu etkinlik türünün ilk uygulaması Missouri Üniversitesinde yapılmıştır. Bu uygulamada meslektaşlar birbirlerinin derslerine girerek gözlem yapmış ve daha sonra gözlemi yapan öğretim elemanı öğrencilerle yalnız kalarak, diğer öğretim elemanının güçlü ve zayıf yönlerini ve zayıf yönlerini nasıl geliştireceğine dair öğrencilerin önerilerini belirlemişlerdir. Öğrencilerle gerçekleştirilen bu uygulama raporlaştırılarak öğretim elemanına sunulmuştur. Böylece öğretim elemanı kendi öğretimi konusunda dönüt almıştır (Heppner ve Johnston, 1994).
- *Çalıştaylar ve seminerler*: Çalıştaylar ve seminerler çok yaygın olarak kullanılan ve birçok değişik konuda uygulanabilecek etkinlik türleridir. Çalıştay etkinliğinde, belirli bir konu alanında uygulamaya dönük becerilerin kazandırılması veya bir sorunun çözümü için öğretim elemanlarından bir çalışma grubu oluşturularak çalışmaları beklenir (Odabaşı, 2008). Bu etkinlikler belirlenen gereksinimlere dönük ve alanında uzman kişiler tarafından yürütüldüğünde oldukça etkili sonuçlar verebilmektedir. Bu çalışmaların en önemli özelliği katılımcılar arasında etkileşime olanak sağlamasıdır (McKeachie, 1999).

Alanyazında bu etkinlik türlerinin dışında geliştirilen birçok mesleki gelişim etkinlik türleri bulunmaktadır. Burada çoğunlukla akranlarla etkileşim kurularak gerçekleştirilen etkinlik türleri açıklanmaktadır. Burada önemli olan, mesleki gelişim programlarının içeriğine, yerine, zamanına ve uygulanacak öğreticilerin özelliklerine uygun bir etkinlik türünün seçilebilmesidir.

1. 6. İlgili Araştırmalar

Yükseköğretim kurumlarının niteliğinin artırılmasında önemli bir yeri olan öğretim elemanlarının, kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan mesleki gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı gözlenmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişimin, hem bir bütün olarak hem de boyutları açısından ayrı ayrı ele alınarak genel olarak öğretim elemanlarının mesleki gelişime bakışları, mesleki

gelişim gereksinimleri, mesleki gelişim etkinliklerinin katkısı ve yapısı üzerinde durulduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, yabancı dil okutmanları, öğretimsel mesleki gelişim, mesleki gelişim gereksinimi ve mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına yönelik ilgili araştırmalar adı altında incelenmiştir.

1. 6. 1. Yabancı Dil Okutmanlarına Yönelik Mesleki Gelişim Araştırmaları:

Karaaslan (2003), Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü öğretim elemanlarının kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. 2003 yılında gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının kendi mesleki gelişimlerine karşı tutumları, katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ile gelişimi ve değişimi engelleyen etmenler konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri İngilizce Hazırlık Bölümündeki 110 öğretim elemanından açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanları mesleki gelişimin önemli olduğuna inandıkları, ancak mesleki gelişim etkinliklerinden yeteri kadar yararlanamadıkları; öğretim elemanlarının meslektaşlarla deneyimlerini paylaşma ve bir uzmana danışma gibi işbirliğine dayalı mesleki gelişim etkinliklerini önemli buldukları, ancak sınıf içi gözlemleri ve eylem araştırmalarını diğer etkinlikler kadar önemsemedikleri; öğretim elemanları için mesleki gelişimi engelleyici en önemli etmenlerin başında aşır iş yükü, motivasyon eksikliği ve mesleki gelişim için kurum tarafından verilen desteğin yetersizliği olduğu belirlenmiştir.

Şentuna (2002) tarafından İngilizce okutmanlarının hizmetiçi eğitim içeriği açısından ilgi alanlarını belirlemeye yönelik 2002 yılında bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 17 üniversiteden toplam 530 okutmandan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okutmanlar, kendilerine sunulan hizmetiçi eğitim kurslarına orta derecede ilgilidir. İleri eğitim almak için en çok ilgilendikleri konular arasında öğrencileri motive etme yolları ve öğrencilerin dil farkındalığını artırmak yer almıştır. Okutmanların ilgilendiklerini belirttikleri diğer hizmetiçi eğitim konuları şunlardır: Yeni öğretim yöntemlerinin uygulaması, yeni öğretim materyalleri kullanma,

öğrencilerin farkındalığını artırmak, kelime öğretimi, konuşma öğretimi, okuma öğretimi, etkileşimi teşvik etmek, öğrenci gereksinimlerini ve öğretimin etkililiğini değerlendirme yolları. Öte yandan yeni okutmanların, deneyimli okutmanlara göre hizmetiçi eğitim içeriğindeki konu alanlarının birçoğuyla daha fazla ilgili olduğu belirlenmiştir.

Arıkan (2002a), İngilizce okutmanlarının katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarındaki uygulamaları onların deneyimleri ve görüşleri açısından ele alan bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya beş üniversitede görev yapan dokuz okutman katılmıştır. Çalışmada okutmanlarla yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, okutmanlar mesleki gelişim programlarını kendileri için önemli bulmaktadır. Okutmanların mesleki gelişim programlarındaki öğrenme deneyimleri, bu tür programlara bakış açılarını değiştirmekte ve İngilizce öğretimlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu programlara katılımın yönetim tarafından zorunlu kılınması ise okutmanlar ile uygulayıcılar arasında sorunların yaşanmasına neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okutmanlar bu programların yeniden yapılandırılmaları gerektiğini ve mesleki gelişim gereksinimlerine göre daha bireysel etkinliklere gereksinim duyduklarını vurgulamışlardır. Öte yandan okutmanların mesleki gelişimleri için işyeri dışında da mesleki gelişim programlarına katıldıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak okutmanlar etkinliklerinin içeriğinden çok nasıl ve kim tarafından yürütüldüğünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Arıkan (2002b) tarafından Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde okutmanların kendi öğretim biçimlerinin farkına varmalarını sağlamak ve yaşanan öğretimsel sorunlara çözüm bulmak amacıyla düzenlenen toplantılar olan öğretmen çalışma gruplarını mesleki gelişim yöntemi olarak kullanmış ve bu süreç hakkında okutmanların görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan 13 okutman katılmıştır. Araştırmanın verileri, 2002 yılı öğretim yılı içerisinde anket, grup ses ve görüntü kayıtları, katılımcı günlükleri, araştırmacının alan notları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma ulaşılan sonuçlara göre, katılımcılar öğretmen çalışma gruplarını mesleki gelişim açısından verimli bulduklarını, değişik düzeylerde mesleki ve kişisel gelişmelerine katkısı

olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu grupların kendilerini işlerinde daha sorumluluk sahibi hissettirdiğini, mesleki gelişim birimi adı altında gönüllü olan tüm katılımcılar için sürdürülmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Coşkuner (2001), Türkiye’de taşra üniversitelerinde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliğine kariyer olarak bakışlarını, demografik ve mesleki etmenlerin öğretim elemanlarının mesleğe olan bakış açılarını nasıl etkilediğini amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. 2001 yılında yapılan çalışmaya dokuz üniversiteden 180 İngilizce okutmanı katılmıştır. Veriler üç bölümden oluşan bir anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliğini bir kariyer olarak gördükleri; yaş, cinsiyet ve deneyimin mesleğe bağlılıkta etkili olmadığı, ancak çalışılan kurumun mesleğe bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Öte yandan öğretim elemanlarının meslekleriyle gurur duymaları, öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmaları ve konumlarından memnuniyetleri işlerine olan bağlılıklarını etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Okutmanlar, yöneticilerin çalışanlara mesleki gelişim olanakları sunması, sürekli destek ve teşvik sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tevs (1996) tarafından Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık okullarında öğretim elemanlarına yönelik mesleğe uyum eğitimi ve hizmetiçi eğitim uygulanıp uygulanmadığını ve öğretim elemanlarının bu programlara karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Çalışma, 1996 yılında 26 üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulanan hizmetiçi eğitim programlarının içeriği, katılımcılar ve eğitmenler incelenmiştir. Araştırma verileri yöneticilere, eğitimciler ve öğretim elemanlarına dönük hazırlanan iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada 21 üniversiteden 27 yönetici, 11 eğitici ve 138 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Üniversitelerden sadece altısının mesleki gelişim birimi bulunmaktadır. Mesleki gelişim birimlerinde çalışan eğitimcilerin yalnızca dördünün diploması ve / veya sertifikası vardır. Bu üniversitelerin hiçbirinde öğretim elemanlarına dönük bir hizmetiçi eğitim programı uygulanmamıştır. Katılımcıların %85’i hiçbir hizmetiçi eğitime katılmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının tamamı hizmetiçi eğitim programlarını kendi mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak gördükleri için katılmak istemektedirler.

Yabancı dil okutmanlarıyla ilgili yapılan az sayıdaki bu araştırma sonuçları, okutmanların mesleki gelişimi önemsedikleri, katıldıkları etkinliklerin bakış açılarını ve öğretimlerini etkilediği, katılımlarını engelleyen etmenler arasında iş yükü ve kurum kültürünün yer aldığı, bu tür etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasını ve kurum tarafından desteklenmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

1. 6. 2. Öğretimsel Gelişime Yönelik Araştırmalar: Kürüm (2007) öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine dönük olarak doktora öğrenimi gören öğrencilerinin almaları öngörülen Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini, bu dersleri alan öğrenciler ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesinde bu dersleri alan doktora öğrencileri ve bu dersleri yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 576 doktora öğrencisi ve 25 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında gereksinim duyulan veriler iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim Programına katılan doktora öğrencileri, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiğini; programın kendileri üzerinde genel olarak olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Ancak doktora öğrencilerinin yarıdan fazlası bu dersleri alırken, özellikle görevlerinin gereği ders / iş yoğunluğunun fazla olması ve derslerin zamanının uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşamaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derslerin yüzü yüze yapılmasını uygun gördükleri belirlenmiştir.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından, öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve bu konudaki gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2005 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan 159 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen kimi sonuçlara göre, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının

etkili öğretim becerilerine sahip olduklarını ve büyük çoğunluğu etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekli olduğunu, bu konuda düzenlenecek eğitimlerin altı ay ile bir yıl arasında olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Brawner, Felder, Allen ve Brent (2002) Southeastern Üniversitesi Mühendislik Eğitimi Üniversite Koalisyonunun (SUCCEED) öğretim yöntemleri, mesleki gelişim programlarına katılım ve fakülte ödüllendirme sisteminde öğretimin öneminin algılanışı üzerine bir araştırma yapmışlardır. 1999 yılında gerçekleştirilen çalışmada 586 katılımcı yer almıştır. Ancak katılımcıların 75'inin son üç yıldır lisans derslerine girmedikleri belirlendiği için, bu kişilerin yalnızca demografik özellikleri analiz edilmiştir. Çalışmada öğretimsel hedeflerin nasıl belirlendiği, etkin bir öğretimin nasıl uygulandığı ve mesleki gelişim programlarının öğretim üyelerinin öğretim yaklaşımlarını değiştirmede ne kadar etkili olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasının katıldıkları eğitimlerde gördükleri öğretim yöntemlerini kullandıklarını; öğretimsel hedefleri oluşturdukları, yardımcı doçentlerin doçent ve profesörlere göre bu hedefleri oluşturmaya genellikle daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarını mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını gösteren sonuçlara göre, katılımcıların yarısından fazlası okulda gerçekleştirilen eğitimlere haftada en az bir katıldıkları; karşılaştıkları sorunlar karşısında kitap, internet ve kılavuz programlardan yararlandıkları ve bir eğitim danışmanına başvurdukları saptanmıştır.

Lowry ve Froese (2001) tarafından meslek yüksek okullarında göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına etkili öğretim becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiğinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, anket ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Anket ile çalışmaya katılanların kişisel bilgileri ile öğretimin etkililiği ve yetişkin eğitime ilişkin görüşleri alınmış; üç tema üzerinde çalışılan odak grup görüşmesinde de öğretim elemanlarının, kendilerini etkili bir öğretici ve öğrenen örgütün bir parçası olma konusunda nasıl gördükleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada ulaşılan kimi sonuçlar şunlardır: Öğretim üyelerinin %40'i öncelikli temel rollerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, %38'i danışman, %8'i de bilgi sağlayıcı kişi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin yarıdan fazlası diğer rollerini

konu alanı uzmanı olma, içeriği aktarma ve yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma olarak sıralamışlardır. Öğretim elemanları, temelde kendilerini konu alanı uzmanı olarak görmelerine karşın öğreticilik konusunda kendilerini yeterli görmedikleri için, bu konuda eğitim gereksinimleri olduğu ve tüm öğretim üyelerinin bu tür eğitimleri almadan derse girmemeleri gerektiği görüşüne sahiptirler. Öte yandan, öğrenen bir örgütün üyesi olma konusunda mesleki gelişim etkinliklerinin konu alanlarına göre sürekliliğinin sağlanması gerektiğine inandıkları belirlenmiştir.

Joyal (1998), Kanada Newfunland Memorial Üniversitesindeki yöneticilerin ve öğretim elemanlarının, öğretimsel mesleki gelişim etkinlikleri konusundaki algı ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya altı öğretim elemanı, altı akademik yönetici olmak üzere 12 kişi katılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının önem verdiği mesleki gelişim alanları; etkili öğretim, öğretim stratejileri, öğretimin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca akran değerlendirmesi gibi öğretimi değerlendirme konularında çalıştayların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar kurumun bir mesleki gelişim merkezine gereksinimi olduğu, ayrıca sürekli eğitim merkezinin yürüttüğü mesleki gelişim etkinliklerinden haberdar olmalarına karşın zaman kısıtlılığı nedeniyle yeterince katılamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları zamanlarının çoğunu öğretime ayırdıklarını ancak yönetimin araştırmaya daha fazla önem verdiğini ifade ederek, öğretim etkinliklerinin değerlendirilerek ödül sisteminin getirilmesini önermişlerdir. Öte yandan katılımcıların üniversitedeki kurum kültürünün kişilerin öğretim alanındaki mesleki gelişimi desteklemediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir başka araştırma Gagne (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında Kanada'daki bir üniversitede çalışan 12 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmış ve konuyla ilgili belgeler incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan kimi sonuçlar şunlardır: Öğretim üyeleri, diğer öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma ve onlarla konuşma gereksinimi duymaktadırlar. Öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi için öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiğini düşünmektedirler.

Konu alanı bilgisinin tek başına yeterli olmadığı, nasıl öğretecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeyi önemli görmektedirler. Öğretim ile ilgili sorunlarda dışarıdan getirilen uzmanlar yerine deneyimli diğer öğretim elemanlarından yardım almayı tercih etmektedirler. Öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine katılmama nedenlerinin başında zaman yetersizliği yer almaktadır. Öğretim elemanlarının öğretimsel becerilere ilişkin algılarının, kurumsal ortam, meslektaş ilişkilerinden etkilenmektedir.

Mbuh (1993) tarafından, Güney Carolina Üniversitesinde öğretim amaçlı mesleki gelişim programlarını değerlendirmek amacıyla 1992 yılı güz döneminde 237 öğretim elemanı üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının mesleki gelişim programlarına katıldıkları; yaş ve deneyime bağlı mesleki gelişim programlarına katılımın arttığı; genel olarak mesleki gelişim programlarının, öğretimsel ve kişisel anlamda mesleki gelişimlerine katkı sağladığı; kurum dışında düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok tercih edildiği; öğretim ve bilgisayar eğitimlerinin en çok tercih edilen etkinlikler arasında yer aldığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişim kapsamında düzenlenen etkinliklere dönük görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmalardan öğretimsel gelişime gereksinim duyulduğu, sınıfıçi karşılaşılan sorunlarda kaynaklardan, meslektaşlardan ve eğitim danışmanlarından destek alınma yoluna gidildiği, bu tür etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanması gerektiğinin düşünüldüğü, öte yandan kurum tarafından öğretimle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların da değerlendirilmesinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

1. 6. 3. Mesleki Gelişim Gereksinimlerine ve Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yapısına Yönelik Araştırmalar: Erişen, Çeliköz, Kapıcıoğlu, Akyol ve Ataş (2009), Türkiye'deki mesleki eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının, akreditasyon, uluslararası projeler hazırlama, uluslararası işbirliği ve iletişim, bilimsel makale yazma ve yabancı dil ve teknolojiyi kullanma alanlarında Avrupa Birliğine uyumu ve küreselleşme bağlamlarında mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir

çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleşmiştir. 32 öğretim elemanının katıldığı araştırmanın verileri “Mesleki Gelişim İhtiyacı Belirleme Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan kimi sonuçlara göre, öğretim elemanlarının hemen hepsinin yabancı dil konusunda hizmetiçi eğitim gereksinimi olduğu; uluslararası makale yazma ve proje hazırlama konularında kendilerini yetersiz gördükleri; üniversite ya da fakülte tarafından hiçbir mesleki gelişim etkinliği düzenlemediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar mesleki gelişimlerini engelleyen bireysel ve kurumsal etkenlerin olduğunu belirterek bu etmenleri şu şekilde açıklamışlardır: Ders yükü ve öğrenci sayısının çokluğu, alanla ilgili doktora programının olmaması, araştırma izni alamama, yabancı dilin yetersizliği, ekonomik sorunlar, yönetimin olumsuz tutumu.

Bojarczyk (2008), Amerika’daki Midwest bölgesindeki 4 üniversitede göreve yeni başlayan geçici öğretim elemanlarının hangi mesleki gelişim etkinliklerinden daha fazla yararlandıklarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri, 2007 yılında anket ve görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya dört yönetici ve 16 göreve yeni başlayan öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının etkinliklerin özelliklerinin etkinlikten sağlanan yarara ilişkin görüşlerini etkilemektedir. Kurumun mesleki gelişim etkinliklerine bakışı, bölümlere ve yöneticilerin etkinliklere katılım düzeylerine göre değişmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının bireysel gereksinimlerinin etkinliklerden sağladıkları yararı etkilediği belirlenmiştir.

McAfee (2008), Arkansas’daki üniversitelerdeki mesleki gelişim etkinliklerinin genel özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. 22 üniversitede gerçekleştirilen çalışmada teknoloji, çeşitlilik, ortam, personel alımı, finansman, ölçme, içerik ve değerlendirme öğeleri incelenmiştir. Anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre üniversitelerin mesleki gelişim etkinlikleri için özel ayarlanmış ortamlarının olmadığı; teknolojiyi temel alan mesleki gelişim etkinliklerine önem verildiği, mesleki gelişime ayrılan bütçenin yetersiz olduğu ve uygulanan mesleki

gelişim programlarının değerlendirmesi yapılmasına karşılık, sonuçların düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerini planlamada kullanılmadığı belirlenmiştir.

Zajkowski, Sampson ve Davis (2007), Yeni Zelanda ve Avustralya'daki muhasebe bölümü öğretim elemanlarının sürekli mesleki gelişime yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın evrenini 66 öğretim üyesinin oluşturduğu araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının çok az bir kısmının yeni öğretim becerilerini mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla kazandıkları; mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiğini düşündükleri; kurumun sürekli mesleki gelişimi ekonomik olarak desteklediği; mesleki gelişim etkinliklerinden en fazla konferans, bunu yanında alanyazını izleme, seminerler ve bilimsel araştırma kurslarının tercih edildiği; mesleki gelişim programlarının en çok öğretim uygulamaları konusunda katkı sağladığı saptanmıştır.

Mesleki gelişime yönelik bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir başka çalışma Kabakçı (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki gelişimle ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma 54 eğitim fakültesinde görev yapan 1095 araştırma görevlisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. "Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açılarını Belirleme Anketi" adlı anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre, araştırma görevlilerinin en çok alansal gelişim, daha sonra kurumsal gelişim alanlarında mesleki gelişime gereksinim duydukları, en çok alansal gelişimi ve kişisel gelişimi önemli buldukları belirlenmiştir. Öte yandan araştırma görevlileri mesleki gelişim etkinliklerinin, üniversitede bu amaca yönelik kurulacak bir eğitim merkezinde uzmanlar tarafından, çalıştay biçiminde düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Moeini (2003), Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üyelerinin ve araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarına yönelik gereksinimlerini araştırmıştır. Mesleki gelişim programlarının değişik boyutlarını kapsayan bir anket aracılığıyla Ortadoğu Teknik Üniversitesindeki bütün öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerinden görüş alınmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının öğretimsel, kişisel,

mesleki ve kurumsal alanlarda gelişim gereksinimleri vardır; öğretim üyeleri ile araştırma görevlileri kendi gereksinimleri ve öğretimsel öz yeterliklerini etkileyen etmenler konusunda farklı düşüncelere sahiptirler; öğretim üyeleri öncelikle öğretimi planlama, ölçme ve değerlendirme gibi öğretimsel gelişim etkinliklerine; araştırma görevlileri ise öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim etkinliklerine önem vermektedirler.

Crouse (2003), Connecticut'taki hemşirelik bölümündeki öğretim elemanlarının yenilik ve mesleki gelişim anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 85 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler 38 soruluk bir anketle toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını engelleyen bir etmen bulunmadığını, programların yenilikçi olduğunu, bunun da etkinliklere katılımlarını artırdığını belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretim elemanları arasında başarıya ulaşmanın mesleki gelişimle gerçekleşeceği görüşünün yaygın olduğu saptanmıştır.

Odabaşı (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Anadolu Üniversitesinde çalışan öğretim üyelerinin akademik personeli geliştirmeye yönelik çalışmalara ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya toplam 427 öğretim üyesi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan kimi sonuçlara göre, mesleki gelişim etkinliği olarak öğretim üyeleri ilk sırada çalıştay biçiminde olan etkinlikleri tercih etmektedirler. Mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirecek eğiticilerin kendi üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri olması gerektiğini tercih etmektedirler. Etkinliklerin zamanlaması açısından yapılan değerlendirmede öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu etkinliklerin ders dönemi içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının gelecekte yapılacak etkinlikler hakkındaki öneriler arasında bir mesleki gelişim merkezinin kurulması, öğretim elemanlarının hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, etkinliklerin düzenli olarak tekrar edilmesi gerekliliği yer almaktadır.

Grant ve Keim (2002), Amerika Birleşik Devletlerindeki iki yıllık üniversitelerdeki mesleki gelişim programlarının kapsamını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. 272 üniversite, araştırma kapsamına alınmış ve veriler anket yoluyla kurumların mesleki gelişimden sorumlu birimlerinden, yöneticilerden ve öğretim elemanlarından toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şöyledir: Üniversiteler alansal, kişisel, kurumsal ve program hedeflerini mesleki gelişim uygulamalarına entegre etmeye çalışmaktadır. Kurumsal uyum programları, öğretim elemanlarının niteliği ve iş doyumunu için gereklidir. Kişisel gelişim etkinlikleri diğer mesleki gelişim etkinlikleri kadar yaygın değildir. Mesleki gelişim programlarının içeriğinin gereksinim analizlerine göre yapılması önemlidir.

Benders (1992), Kanada Alberta Üniversitesindeki öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, öğretim elemanlarına mesleki gelişim gereksinimleri, bu gereksinimleri karşılamak için tercih edilen etkinlikler, bu etkinliklerin uygulaması için kurumsal düzenlemeler konularında görüşlerini almak amacıyla anketler uygulanmıştır. Çalışmaya 137 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine oldukça çok gereksinim duymaktadır. Öğretim elemanları öğretimsel ve alansal gelişimin, kurumsal ve kişisel gelişimden daha önemli olduğu görüşüne sahiptirler. Öğretim elemanları en çok bilgisayar bilgisi, öğretim becerileri, yeni teknolojiler ve alanlarındaki yeni gelişmeler konularında mesleki gelişime gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları daha çok birbirleriyle iletişime geçip, fikir alışverişinde bulunabilecekleri çalıştay, seminer, danışmanlık ve grup toplantıları türünden mesleki gelişim etkinliklerini tercih etmektedirler. Mesleki gelişim için tercih ettikleri kurumsal düzenlemeler arasında araştırma izinleri, etkinliklere katılım için bütçe ayrılması ve ders yüklerinin azaltılması yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerine ve mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmalardan öğretim elemanlarının mesleki gelişime özellikle de öğretimsel gelişime gereksinim duyduğu, mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliği için kurumsal desteğin

gereklili olduğu ve kurum tarafından mesleki gelişimden sorumlu bir birim kurulması gerektiği ve öğretim elemanlarının çalıştay, seminer, konferans gibi etkinlikleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

1. 7. Sorun

Mesleki gelişim, tüm meslekler için yeniliklere uyum sağlama ve buna bağlı olarak insangücünün ve işin niteliklerini artırmada önemli olmakla birlikte, sürekli gelişimi temel alan bu sürecin amaçları arasında bireyleri yaşama ve mesleğe hazırlama olan yükseköğretim kurumlarında bu amacı gerçekleştirmekten sorumlu öğretim elemanları için de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının temel sorumluluklarından biri de, meslekler için insangücü yetiştirmektir. Yükseköğretim kurumlarının bu amaçları gerçekleştirebilmesi ise Soran, Akkoyunlu ve Kavak (2005)'nin da belirttikleri gibi, araştırma ve öğretim kapasitesinin güçlendirilmesiyle olanaklıdır. Bu da, öncelikli olarak kurumun geliştirilmesinde önemli rolleri olan öğretim elemanlarından hem bir araştırmacı, hem bir konu alanı uzmanı hem de öğretim süreçlerinde uzman olması beklentilerini artırmaktadır (Partington ve Stainton, 2003; Beaty, 1999). Diğer bir deyişle, kurumsal ve toplumsal gelişmeye hizmet eden öğretim elemanının araştırma becerilerine, konu alanı uzmanlığına ve aynı zamanda öğretici olarak öğretime, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, öğrencilerin nasıl öğrendiğine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretim elemanının işinin gereği olarak sahip olması gereken bilgi ve becerileri kazanması ve / veya geliştirmesinde ise mesleki gelişim kavramı ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanları, temel sorumluluk alanlarına göre sınıflandırılmaktadırlar. Daha önce de belirtildiği gibi Türk yükseköğretim sistemini düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nda öğretim elemanları, öğretim üyeleri, öğretim elemanı ve okutmanlar ile öğretim yardımcılarında oluşmaktadır. Bu sınıflandırma içinde yer alan ve temel görevi öğreticilik olan okutmanlar, üniversitelerde ağırlıklı olarak yabancı dil derslerini yürütmektedirler.

Yabancı dil öğretimi çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri dili iyi bilmesi ve bu alanda sahip oldukları bilgi ve becerileri yenileyerek sürekli gelişimi amaçlamaları önemli bir gerekliliktir (Peyton, 1997). Curtain ve Pesola (1994) ve Tedick ve Walker (1996'dan aktaran Peyton, 1997), yabancı dil okutmanları için mesleki gelişimin önemini yabancı dil eğitimini zorunlu kılan etmenlere dayandırarak şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenciler arasında görülen kültürel, sosyo-ekonomik, dilbilimsel ve akademik farklılıklar, yabancı dil öğretmenlerinin gereksinimleri, eğitim deneyimleri ve ana dil beceri düzeyleri farklı olan öğrencilerle çalışmalarını gerektirir.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinin nedenleri ve öğrenme farklılıkları, yabancı dil programlarında ve öğretimde farklı öğrenme amaçlarının ve farklı öğrenme stillerinin dikkate alınmasını gerektirir.
- Bir yabancı dilin sınıf içerisinde kullanımı, öğretim elemanlarının üst düzey dil becerilerine sahip olmaları, ayrıca sınıf içinde iyi rehber, danışman ve kaynak olarak davranabilmeleri gereklidir.
- Dil öğreniminde ve öğretiminde gelişen teknolojiler, öğretmenlerin yeni teknolojiler ve bu teknolojilerin kullanımı konusunda bilgi sahibi olmalarını gerektirir.

Bu görüşe dayanarak, temel görevi öğretim olan yabancı dil okutmanlarının, öğretim görevlerini etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri, konu alanı bilgisine ve öğretim becerilerine sahip olmalarını ve de sahip oldukları bilgileri uygun bir biçimde kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bunun için okutmanların öğretimsel alanda gelişimini sağlayacak mesleki gelişim olanaklarının sağlanmasına gereksinim vardır.

Kürüm (2007) alanyazına dayanarak öğretimsel gelişim alanı için gerekli bilgi ve beceriler arasında araç-gereç bilgisi, içerik bilgisi, öğrenme ortamlarının öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi gibi öğrenme-öğretme sürecini düzenleyen ve

kolaylaştıran her türlü beceriyi örnek olarak göstermiştir. Ancak, bu becerilerin gelişmelere paralel biçimde yenilenmesi gereken beceriler olduğu da unutulmamalıdır.

Türkiye’de yükseköğretim sisteminde bilimsel çalışmalar ile eğitim-öğretimde etkililiği ve verimliliği artırmak amacıyla 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Yasası gereğince, kimi üniversitelerde mesleki gelişim amaçlı oluşumların gerçekleştiği görülmektedir (Kürüm, 2007). Buna karşın Tevs (1996) tarafından yapılan araştırmada da, Türkiye’deki üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarının çoğunda öğretim elemanlarına dönük mesleki gelişim programlarının düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Şüphesiz mesleki gelişim, kurumsal düzeyde desteklendikçe beklenen sonuçlara ulaşılacaktır. Ancak, kurumsal desteğin yanı sıra öğretim elemanlarının gelişim sürecine yaklaşımı, özellikle öğretimsel gelişim alanında etkinliklere katılma isteklilikleri ya da bu sürece bakışları da oldukça önemlidir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişime bakışları ve bu konudaki gereksinimleri belirlenmedikçe etkinliklerin amacına ulaşması güçtür. Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik bakış açılarının belirlenmesi gereksiniminden hareket edilerek desenlenmiştir.

1. 8. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanlar mesleki gelişim kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
 - b. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel gelişime yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerini yapısına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 9. Önem

Mesleki gelişim etkinlikleri çalışanların ve bir bütün olarak kurumların gelişiminde önemli olmakla birlikte, sihirli bir değnek değildir. Mesleki gelişimin beklenen yararı sağlaması kurum, hedef kitle ve program olmak üzere üç boyutun birlikte ele alınmasını gerektirir. Bu sürecin etkili olabilmesinin temel koşullardan biri şüphesiz kurumdur. Kurumun bu tür etkinlikler için olanaklar sağlaması ve katılımı özendirecek önlemler alması gerekir. Diğer taraftan programların amacı ve hazırlanma biçimleri gözardı edilemeyecek bir konudur. Bu tür programlar, rastgele hazırlanabilecek programlar değildir. Bunun aksine, programlar hazırlanırken bilimsel çalışmaların temel alınması ve bu doğrultuda uzmanlarca geliştirilmesi gerekir. Üçüncü boyut ise hedef kitle, diğer bir deyişle öğretim elemanlarıdır. Bu etkinliklerden yararlanması beklenen öğretim elemanlarının özgeçmişlerinin, gereksinimlerinin, ilgilerinin ve benzeri özelliklerinin programların hazırlanması ve uygulanmasında göz önünde bulundurulması son derece önemlidir. Bu amaçla, düzenlenecek etkinliklerin öncesinde, etkinlikler süresince ve etkinliklerin sonunda öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesine yol gösterecektir.

Ancak, araştırmalar mesleki gelişimin boyutlarını kapsayan etkinliklerin düzenlenmesinde hedef kitlenin bir bütün olarak mesleki gelişime ve bu amaçla düzenlenen ya da düzenlenmesi planlanan etkinliklere bakışları, gereksinimleri ve

ilgilerinin çoğunlukla dikkate alınmadığını göstermektedir (Erişen, Çeliköz, Kapıcıoğlu, Akyol ve Ataş, 2009; McAfee, 2008; Arıkan, 2002a; Joyal, 1998). Bu nedenle kurumsal temelli araştırmalar yapılarak, öncelikle hedef kitlenin beklentilerinin tanımlanmasına ve gelişimi amaçlayan programların hazırlanmasında da bu araştırmaların sonuçlarından yararlanılmasına gereksinim vardır.

Bu gereksinimden hareketle planlanan bu araştırmanın sonuçlarının, öncelikli olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğretimsel gelişime yönelik kurumsal bir bakış sağlamasına ve öğretimsel gelişimi temel alan planlı ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerin gerçekleştirilmesine, düzenlenecek etkinliklerin planlanmasında okutmanların bu konudaki görüşlerinin temel alınarak etkili programların hazırlanmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Öte yandan okutmanlar arasında mesleki gelişime yönelik farkındalığın artması ve böylece düzenlenecek etkinliklere etkin katılımlarının sağlanması beklenmektedir.

Ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde düzenlenecek etkinlikler için gereksinim analizi yaklaşımlarının ve kuruma yönelik öğretimsel bir mesleki gelişim modelinin geliştirilmesi, alanyazında yer alan kimi mesleki gelişim modellerinin uygulanarak değerlendirilmesi çalışmalarına yol göstermesi umulmaktadır.

1. 10. Tanımlar

Yabancı Dil Okutmanı: Yükseköğretim kurumlarında, öğretim programlarında yer alan yabancı dil derslerini yürütmekle sorumlu öğretim elemanları.

Mesleki Gelişim: Öğretim elemanlarının üstlendikleri sorumluluklarıyla ilgili kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan gelişim süreci.

Öğretimsel Gelişim: Etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsayan mesleki gelişim alanı.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgiler yer almaktadır.

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımında genel olarak, araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasına, araştırılan kişilerin davranışlarının ortam içerisinde incelenerek anlamlandırılmasına, diğer bir deyişle sürecin açıklanmasına odaklanılır (Ekiz, 2003). Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişimle ilgili görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesine gereksinim duyulduğu için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

2. 2. Katılımcılar

Araştırma, 1995 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesine bağlı olarak kurulan Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlarla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümün görevi, fakülte ve yüksekokulların birinci sınıfına kayıt yaptıran, öğretim yılının başında yapılan yabancı dil hazırlık muafiyet sınavında başarılı olamayan ve zorunlu yabancı dil

hazırlığı olan bölümlerde öğrenim görecek öğrencilere hazırlık eğitimi vermek, Temel İngilizce muafiyet sınavında başarılı olamayan birinci sınıf öğrencilerine verilecek olan Temel İngilizce I ve II derslerini düzenlemektir. Hazırlık okulu olarak da adlandırılan bu okulda İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça olmak üzere dört program uygulanmaktadır. İngilizce, Almanca, Fransızca programları Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlar, Arapça Programı ise İlahiyat Fakültesindeki öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesine bağlı Yabancı Diller Bölümünde 2009-2010 öğretim yılında araştırmacı dışında İngilizce, Almanca ve Fransızca programlarında ders veren toplam 52 okutman bulunmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Yabancı Diller Bölümü Başkanlığından araştırmacı tarafından yazılı izin alınmıştır (Ek-1). Daha sonra okutmanlarla görüşülerek kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 51 okutman arasından toplam 49 okutmandan elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Bu 49 katılımcıya ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1.
Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Kişisel Özellikleri

	Kişisel Bilgiler	Sayı
Mezun Olunan Alan	İngilizce Öğretmenliği	38
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	4
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1
	Almanca Öğretmenliği	2
	Alman Dili ve Edebiyatı	2
	Fransızca Öğretmenliği	2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	25
	Yüksek Lisans	23
	Doktora	1
Görev Alanları	İngilizce	43
	Almanca	4
	Fransızca	2

Çizelge 1_devam

	Kişisel Bilgiler	Sayı
ESOGÜ'deki Çalışma Yılı	1 yıl	7
	2 yıl	5
	3 yıl	9
	7 yıl	1
	9 yıl	2
	10 yıl	6
	11 yıl	5
	12 yıl	3
	13 yıl	4
	14 yıl	2
	15 yıl	2
	16 yıl	2
	18 yıl	1
	Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu	Katılan
Katılmayan		13

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 49 okutmandan 42'si eğitim fakültesi yabancı diller bölümünü mezunu, yedisi ise edebiyat fakültesi mezunudur. Okutmanlardan dördü Almanca, ikisi Fransızca, 43'ü ise İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadırlar. Okutmanların 25'i lisans mezunu olmakla birlikte, 23'ü yüksek lisans ve 1'i doktora düzeyindedir. Bu okutmanlardan 5'i halen lisansüstü eğitimlerine devam etmektedirler. Okutmanların çalışma yıllarına bakıldığında yedisi ilk yılını çalışmaktadır. 2-5 yıl arası çalışan okutman sayısı 14, 6-10 yıl arası çalışan okutman sayısı 9, 11 yıldır ve üzeri çalışan okutman sayısı ise 19'dur. Öte yandan araştırmaya katılan okutmanlardan 36'sı hizmetiçi eğitime katıldığını, 13'ü ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak okutmanlara anketler uygulandıktan sonra, 2010 Şubat tatili döneminde kurum tarafından bütün okutmanların katıldığı İngilizce öğretiminde teknoloji ve internet kullanımı başlıklı bir seminer düzenlenmiştir. Anketlerde hiç etkinliğe katılmadığını belirten 13 kişi de bu etkinlikte yer almıştır. Okutmanların katıldıklarını belirttikleri hizmetiçi eğitimlerin içerikleri incelendiğinde çoğunlukla İngilizce Öğretmenliği (ELT) alanıyla ilgili öğretimsel gelişim etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir.

2. 3. Verilerin Toplanması

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın verileri açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2.
Veri Toplama Süreci

Araştırma Soruları	Veri Toplama Türü	Tarih	Süre	
1. ve 2. Araştırma Sorusu	Açık Uçlu Anket	1-49 nolu anket formları	15.01.2010-21.01.2010	-
		Pilot Görüşme	04.03.2010	21dk 54"
		1 Nolu Görüşme	08.03.2010	47dk 21"
		2 Nolu Görüşme	09.03.2010	20dk 41"
		3 Nolu Görüşme	10.03.2010	26dk 56"
		4 Nolu Görüşme	10.03.2010	25dk 36"
		5 Nolu Görüşme	11.03.2010	32dk 37"
3. ve 4. Araştırma Sorusu	Yarı Yapılandırılmış	6 Nolu Görüşme	11.03.2010	23dk 27"
		7 Nolu Görüşme	11.03.2010	42dk 28"
		8 Nolu Görüşme	12.03.2010	64 dk 21"
		9 Nolu Görüşme	15.03.2010	29dk 29"
		10 Nolu Görüşme	15.03.2010	50dk 33"
		11 Nolu Görüşme	15.03.2010	77dk 23"
		12 Nolu Görüşme	16.03.2010	26dk 10"
		13 Nolu Görüşme	16.03.2010	54dk 33"
		14 Nolu Görüşme	16.03.2010	27dk 54"
		15 Nolu Görüşme	17.03.2010	37dk 31"
		16 Nolu Görüşme	18.03.2010	24dk 09"

Çizelge 2’de belirtildiği gibi, 15.01.2010-18.03.2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, veriler araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde hem veri toplanma sürecinde hem de verilerin toplanmasından sonra çözümlenmiştir. Toplanan verilerin analizi elle yapılmıştır.

2. 3. 1. Açık Uçlu Anket Uygulaması: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışan okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın verilerinin toplanması için öncelikli olarak alanyazın taraması yapılmış ve araştırmada yanıtı aranan sorular dikkate alınarak veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmada yanıtı aranan ilk soru kapsamında okutmanların mesleki gelişimle ilgili sahip oldukları bilgileri ve mesleki gelişimle ilgili genel bakış açılarını belirlemek amacıyla açık uçlu anket tekniğinden yararlanılmasına karar verilmiştir.

Anket tekniği, geniş kitlelere ulaşmaya ve çok sayıda bilgi edinmeye olanak sağlayan, araştırmacılara zaman tasarrufu sağlayan sistemli bir veri toplama tekniğidir (Baş, 2001; Balcı, 1997). Anket soruları, yanıt seçeneklerine göre açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere ikiye ayrılabilir. Kapalı uçlu sorular, yanıtlayıcıya sunulan yanıt seçenekleri arasından kendisi için en uygun olanını seçip işaretlemesini gerektiren bir soru türüdür. Açık uçlu sorular ise bireylere bir sınır getirilmeden yanıt verme olanağı sağlayan ve genellikle yapılandırılmamış bir soru türü olarak tanımlanmaktadır. Bireylere serbestçe yazma olanağı veren bu sorular, kapalı uçlu sorulara göre daha güdüleyici olduğu belirtilmektedir. Açık uçlu sorular olası yanıtların bilinmediği, daha ayrıntılı incelemelerin yapılmasının amaçlandığı ve yanıtlayıcıların kendi yanıtlarını oluşturmalarının istendiği durumlarda tercih edilebilir. Bu tür sorularla araştırmacının beklemediği yanıtları alabilmesi, konu hakkında daha geniş bilgiye sahip olabilmesi sözkonusudur. Açık uçlu sorularla elde edilen verilerin çözümlenebilmesi yanıtların kodlanarak sınıflandırılmasını gerektirir. Yanıtları kodlamanın güçlüğü ve uzun zaman gerektirmesi bu tür soruların sınırlılıkları arasında gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2005; Creswell, 2005; Balcı,1997).

Bu araştırmada okutmanların mesleki gelişimle ilgili görüşlerini serbest bir biçimde ifade etmeleri ve daha ayrıntılı bilgilere ulaşılması istendiğinden açık uçlu anket yolu ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amaçları ve alanyazın dikkate alınarak hazırlanan anketin geçerlik çalışması, eğitim bilimleri ve araştırma yöntemleri konusunda uzman  ğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yedi sorudan oluşan ankette okutmanların mesleki gelişimin tanımı, mesleki gelişim etkinlik türleri, etkinliklere katılma durumları ve nedenleri, etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılar ve katılmalarını engelleyen etmenler konusundaki görüşlerine başvurulmuştur (Ek-2). Mesleki gelişim kavramının tanımlanmasının istendiği ilk soruda, bu kavramın çoğunlukla hizmetiçi eğitim olarak kullanılması ve bu nedenle mesleki gelişim ile ne anlatılmak istendiğinin anlaşılamayabileceği düşüncesiyle mesleki gelişim kavramından sonra parantez içinde hizmetiçi eğitim kavramı kullanılmıştır.

Anketlerin uygulanmasından önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölüm Başkanlığından izin alınmıştır. Anketler her bir ğretim elemanı için birer tane çoğaltılıp, gizlilik açısından zarf içinde 15.01.2010 tarihinde kendilerine iletilmiştir. Doldurulan anketler 21.01.2010 tarihine kadar kapalı zarfların içinde gönüllü bir ğretim elemanı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, yanıtlayıcıların kendilerini rahat hissetmeleri için anketleri toplama görevini üstlenmemiştir. Toplanan anketler tek tek incelenerek 25.01.2010 tarihine kadar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara doğru aktarılıp, aktarılmadığı tez danışmanı tarafından özgün verilerle karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Kontrol sürecinde anketlerden birinin büyük çoğunluğunun boş bırakılması, diğer ankette ise verilen yanıtların kaynaklardan yazıldığı düşüncesiyle tez danışmanı ve alan-yöntem uzmanının da onayıyla güvenilir bulunmaması nedeniyle söz konusu iki anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Açık uçlu anketlerden elde edilen verilerin, görüşme sorularına da temel oluşturması açısından öncelikli olarak analizi yapılmıştır. Analizler araştırmacı, tez danışmanı ve alan-yöntem uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2. 3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Uygulaması: Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında araştırmanın genel amacı, araştırma soruları ve açık uçlu anketten elde edilen verilere bağlı olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümdeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişime yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi planlanmıştır. Okutmanların bu konudaki görüşlerinin belirlenmesinde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme, genel olarak bireylerin doğrudan gözlemlenemeyen ya da gözlenmesinin olanaklı olmadığı durumlarda insanların neyi, nasıl düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu ve bunları etkileyen etmenleri, kişilerin iç dünyalarına girerek anlamaya olanak sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Ekiz, 2003; Patton, 2002). Görüşme, araştırmacılara daha derinlemesine bilgi toplayabilmeleri için ek sorular sorabilme, yanlış anlaşılmalara anında müdahale edebilme, daha fazla yanıt alabilme, sözel olmayan davranışları da gözlemleyebilme gibi olanaklar sağlayan zengin bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Alanyazında görüşmeler yapı bakımından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar genel olarak yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak olarak üç başlık altında incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Ekiz, 2003; Patton, 2002). Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar. Ancak görüşme sırasında görüşmenin akışına ya da verilen yanıtların içeriğine göre araştırmacı tarafından yeni sorular yöneltilebilir, gerektiğinde ek açıklamalar da bulunulabilir ya da soruların yerleri değiştirilebilir (Ekiz, 2003).

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinin nedeni, araştırmada yanıtı aranan sorular ve açık uçlu anketten elde edilen veriler doğrultusunda ek soru ve açıklamalara olanak sağlayacak bir yapıya gereksinim duyulmasıdır.

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme türüne dayalı olarak bir görüşme formu hazırlanmıştır (Ek-3). Hazırlanan görüşme formu, geçerlik çalışması yapılmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme

sorularına son şekli verilerek pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Özdamar (2003)'a göre pilot uygulama, “desteklenen ve uygulaması kabul edilen araştırma, rasgele seçilen ve toplum ya da örneği temsil edecek çok az sayıda birim üzerinde araştırma planına uygun olarak deneme tipinde (pilot) bir uygulamanın yapılmasıdır”. Pilot uygulama ile görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırmacının görüşmeyi nasıl yaptığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından okutmanlardan biri seçilerek 04.03.2010 tarihinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında katılımcıdan görüşme sorularına ve araştırmacıya ilişkin dönüt istenmiştir. Kayda alınan görüşme, araştırmacının görüşme öncesi ve sonrasında tuttuğu günlükler ile birlikte tez danışmanı ve alan-yöntem konusunda uzman bir öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan incelemelerde herhangi bir sorunun yaşanmadığına karar verilerek görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasının ardından görüşmenin yapılacağı okutmanların belirlenmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin yapılacağı tarihlerde kurumda açık uçlu anket uygulamasına gönüllü olarak katılan 51 öğretim elemanından ikisinin görevli olarak yurt dışında bulunduğu belirlenmiştir. 49 okutman arasından örneklem alınmasına karar verilmiştir. Bu amaçla ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre ölçüt örnekleme, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir”. Bu çalışmada görüşme yapılacak katılımcıları belirlemede ölçüt olarak çalışma yılları temel alınmıştır. Mesleki gelişimle ilgili yapılan kimi çalışmalarda (Karaaslan, 2003; Şentuna, 2002) çalışma yılı ile araştırma sonuçları arasında anlamlı farklılıkların bulunması, ölçüt olarak çalışma yılının alınması kararını desteklemiştir. Bu amaçla katılımcıların kişisel bilgileri dikkate alınarak, ilk yılını çalışanlar, 2-5 arasında çalışanlar, 6-10 arasında çalışanlar ile 10 yıl ve üstü çalışan okutmanlar içinden dörder kişi belirlenerek toplam 16 okutmanla görüşmenin yapılmasına karar verilmiştir. 16 okutman ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, ancak bu görüşmelerden biri kayıttaki teknik sorunlar nedeniyle değerlendirme dışında tutulmak zorunda kalmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması, 15 okutmandan elde edilen görüşme verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son şeklinin verilerek görüşmeye katılacak okutmanların belirlenmesinin ardından bir görüşme onay formu hazırlanmıştır (Ek-4). Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak üzere hazırlanan görüşme onay formları her görüşme öncesinde katılımcılara okutularak imzalamaları istenmiş, ayrıca sözlü olarak da teyit edilmiştir.

Çizelge 2’de ayrıntıları verilen görüşmeler, 08-18 Mart 2010 tarihleri arasında araştırmacının katılımcılarla birlikte belirlediği tarih, saat ve yerde kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir görüşme öncesi ve sonrasında araştırmacı günlükleri tutulmuş ve görüşmeler görüşme sonrasında hemen dinlenerek herhangi bir sorunun olup olmadığı belirlenmiştir.

2. 4. Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin çözümlenmesi aşamalı bir süreçte gerçekleşir. Uzuner (1999)’e göre nitel verilerin analizi, “verilerle çalışmayı, düzenlemeyi, idare edilebilecek birimler oluşturmayı, birleştirmeyi, kalıplar araştırmayı, neyin önemli olduğunu keşfetmeyi neyin öğrenilmesi gerektiğini, başkalarına verilerin ne kadarının söyleneceğine dair kararları içerir”. Diğer bir deyişle verilerin toplanmasıyla başlanan süreç, verileri çözümlenmesi için düzenlenmesi ile devam eder. Verilerin çözümlenebilir bir biçimde düzenlenmesi için veriler küçük parçalara ayrılabilir, düşünce ve görüşler birleştirilir, örnekler ve kuramlara ulaşılabilir. Kısaca nitel verilerin çözümlenmesinde öncelikle verilerin genel yapısı betimlenerek kodlamalar yapılmakta ve bu kodlamalardan temalar oluşturulmaktadır (Creswell, 2005; Ekiz, 2003).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışan okutmanların öğretimsel gelişime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada açık uçlu anket ile görüşme uygulamalarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri çözümlenme yaklaşımlardan biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel analiz, genellikle araştırmayla ilgili kavramsal çerçevenin belirli olduğu durumlarda kullanılabilen bir yaklaşımdır. Bu analiz yaklaşımında elde edilen veriler veri toplama öncesinde belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanabileceği gibi, veri toplama sürecinde kullanılan sorulara göre de temaların oluşturularak yorumlanması sözkonusu olabilmektedir. Betimsel analizde elde edilen verilerin sistematik bir biçimde betimlenmesinin ardından, yapılan betimlemeler açıklanır, neden sonuç ilişkileri irdelenebilir ve çeşitli sonuçlara ulaşılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2006). Betimsel analiz de genellikle şu aşamalar izlenmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006; Miles ve Huberman, 1994):

- *Verilerin dökümü:* Elde edilen verilerin hiçbir değişiklik yapılmadan tek tek ilgili formlara aktarılmasını içerir. Bu aşamada verilerin güvenilir bir biçimde aktarılıp aktarılmadığının kontrol edilmesi önemlidir.
- *Çerçevenin oluşturulması:* Araştırma soruları, kavramsal çerçeve ya da veri toplama sürecinde ortaya çıkan boyutlar dikkate alınarak analize uygun bir çerçevenin oluşturulmasını içerir. Bu çerçeve, verilerin hangi temalar altında toplanabileceğine ilişkin karar verilmesine yardımcı olur.
- *Kodlama anahtarının oluşturulması:* Elde edilen verilerin okunup düzenlenmesinin ardından, verilerin tanımlama amacıyla seçilerek anlamlı ve mantıksal bir biçimde bir araya getirilmesi işlemlerini kapsar. Araştırma verilerinin hangi temalar altına yerleştirilebileceğine yardımcı olur. Kodlama anahtarının geçerliği ve güvenilirliği açısından uzman ve araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kodlama anahtarını doldurmaları ve bir araya gelerek görüş birliği sağlamaları önemlidir.
- *Verilerin kodlama anahtarına kodlanması ve kodlamaların karşılaştırılması:* Araştırmacı ve bir uzmanın yine birbirlerinden bağımsız olarak kodlama anahtarına göre her bir soruya yönelik uygun olan temanın işaretleme gerekmektedir. Bu işlemin ardından kodlar karşılaştırılarak farklılıklar ve benzerlikler saptanmaya çalışılır. Farklılığın olması durumunda görüş birliğine gidilmesi önerilmektedir.

- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Kodlama anahtarına göre düzenlenen verilerin tanımlanarak, gerekli yerlerde verilerden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular açıklanır. Özellikle bu süreçte bireylerin görüşlerini en iyi bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmesi önemlidir. Bulguların tanımlanmasının ardından son aşamada bulgular ilişkilendirilir ve anlamlandırılmaya çalışılır.

Bu araştırmada, araştırma konusuna ilişkin kavramsal çerçevenin belirli olması ve okutmanların öğretimsel gelişimle ilgili görüşlerinin betimlenmesi amaçlandığından betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmada betimsel analize uygun olarak açık uçlu anket ve görüşme tekniğiyle toplanan verilerin öncelikle dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler tez danışmanı tarafından özgün verilerle karşılaştırılarak incelenmiştir.

Betimsel analiz için bir çerçevenin oluşturulması aşamasında araştırmada yanıtı aranan sorular temel alınmıştır. Bu amaçla açık uçlu anket ve görüşme verileri ayrı dosyalar üzerinde düzenlenmiştir. Düzenlenen verilerin iki kopyası alınarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı okunmuş, dökümlerin üzerine notlar alınmış ve kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bilgisayar ortamına aktarılan iki ayrı kodlama anahtarı üzerinde, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından temel alınan sorular tek tek incelenerek tartışılmış ve görüş birliğine varılmıştır. Kodlama anahtarının uygunluğu alan-yöntem konusunda uzman bir başka öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur.

Uzman öğretim elemanından alınan dönütler doğrultusunda oluşturulan kodlar belirlenen temaların altına yığılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilen bu işlemin sonunda temalar altına yığılan veriler karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Farklılıkların olduğu temalar üzerinde yine tartışmalar yapılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alan-yöntem uzmanı tarafından kodların ve temaların uygunluğu belirlenerek, bulgular tanımlanmaya başlanmıştır. Ortaklaşa yapılan bu tanımlama aşamasında her bir bulguyla ilgili dikkat çekici görüşler belirlenmiştir. Belirlenen bu görüşler doğrudan alıntılar biçiminde bulguları

desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcılardan isimlerinin kullanılabilmesine ilişkin izin alınmasına karşılık, bunun daha sonra yaratabileceği olası sorunlar dikkate alınarak özgün veriler üzerinde gösterilen numaralar kullanılmıştır. Son aşamada ise tanımlanan bulgular, katılımcıların görüşlerini yansıtabilecek biçimde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLARI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde çalışan okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime bakış açılarının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarının verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir.

3. 1. Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişime yönelik görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular, mesleki gelişimin tanımı ve mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumları başlıkları altında açıklanmıştır.

3. 1. 1. Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Tanımlar: Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişimin tanımına ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak için açık uçlu anket aracılığıyla iki soru yöneltilmiştir. İlk soruda okutmanlardan mesleki gelişim kavramını tanımlamaları istenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli 49 okutmanın mesleki gelişim kavramına ilişkin yaptıkları tanımlar Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

Okutmanların Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Yaptıkları Tanımlar

Mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek için verilen eğitimidir.
İş verimini artırmaya yönelik her türlü etkinliklerdir.
Öğretimsel bilginin güncellenmesi için verilen eğitimidir.
Meslektaşlar arasındaki deneyimlerin paylaşımıdır.
Öğretim elemanlarını çalışılan ortam hakkında bilgilendirmek için verilen eğitimidir.
Hayat boyu öğrenmedir.
Hizmetöncesi eğitimden sonra meslekle ilgili alınan tüm eğitimlerdir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişime ilişkin yaptıkları tanımlardan “*Mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek için verilen eğitimidir.*” görüşü 29 kere ifade edilmiştir. Mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek için verilen eğitim biçiminde tanımlayan okutmanlar bu görüşlerini, yeniliklerden haberdar olma, kişinin kendi kendini geliştirmesi ve motivasyonunu artırması için bireysel ve kurumsal açıdan bir gereklilik olarak açıklamışlardır. Mesleki gelişimin gereklilik olduğunu vurgulayan katılımcılardan biri bu görüşünü “*Kişinin kendini mesleki alanda geliştirmesi, yenilikleri ve günceli takip edebilmesi için katılması gereken programlar olarak tanımlayabilirim.*” (Açık Uçlu Anket, 32) biçiminde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı mesleki bilgi ve becerileri geliştirmeye dönük kurum tarafından düzenlenen etkinlikler biçiminde ifade ederken, diğer iki katılımcı mesleki gelişimi, bireysel çabalarla kazanılabilecek etkinlikler biçiminde tanımlamıştır. Bireysel çabalarla kazanılabilecek etkinlikler olarak tanımlayan katılımcılardan biri bu görüşünü, “*Mesleki gelişim, insanın mesleğinde kendini geliştirmek için sürekli olarak bu alanda okuması, bilgi edinmesi ve mesleğiyle ilgili güncel gelişmeleri, yeni bilgileri takip etmeye çalışmasıdır.*” (Açık Uçlu Anket, 22) biçiminde ifade etmiştir. Mesleki gelişimi, mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkileyen eğitim etkinlikleri olarak tanımlayan bir başka katılımcı ise, “*işimle ilgili olarak gelişen teknolojiden ve alandaki son yeniliklerden haberdar olabileceğim ve aynı zamanda motivasyonumu olumlu yönde etkileyecek olan eğitimidir*” (Açık Uçlu Anket, 33) biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların yaklaşık dörte biri mesleki gelişimi “iş verimini artırmaya yönelik her türlü etkinliktir” olarak tanımlamıştır. İş verimini artırmaya yönelik etkinlikler olarak özetlenen bu tanımda katılımcılar görüşlerini, meslekte daha etkili olabilme, işin gereklerini en iyi biçimde yerine getirebilme ve hizmet kalitesini yükseltme açısından açıklamışlardır. Örneğin katılımcılardan birinin “Bir mesleği daha verimli daha tatminkar icra edebilmek için çalışanların bilinçli olarak katılacağı her türden etkinlik.” (Açık Uçlu Anket, 31) biçiminde ifade ettiği bu görüşünde hem iş verimine hem de bilinçli olarak katılıma vurgu yaptığı görülmektedir. Öte yandan bir başka katılımcı “Belirli bir kurumda çalışan elemanların görevlerinde verimliliklerini arttırabileceği geçici zamanlı eğitimidir” (Açık Uçlu Anket, 25) görüşüyle iş verimine vurgu yaparken aynı zamanda geçici zamanlı etkinlikler olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişimle ilgili alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde, mesleki gelişimin sürekliliği olan bir süreç olarak nitelendirildiği söylenebilir. Bu görüşe dayanarak, katılımcının mesleki gelişimi tanımlarken ifade ettiği “geçici zamanlı etkinlikler” görüşünün alanyazın tarafından desteklenmediği söylenebilir.

Altı katılımcı mesleki gelişimi “Öğretimsel bilginin güncellenmesi için verilen eğitimidir.” biçiminde tanımlamıştır. Bu katılımcılar, mesleki gelişimi çoğunlukla eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunacak her türlü etkinlik olarak açıklamaktadırlar. Bir katılımcı bu görüşünü, “öğretim yöntemlerinin tekrar edilmesi ve güncellenmesi açısından her yılın başında, ortasında veya sonunda yapılması gereken eğitim günleri” (Açık Uçlu Anket, 30) biçiminde ifade etmiştir. Bu katılımcı, mesleki gelişimi öğretimsel gelişim açısından ele almakla birlikte, aynı zamanda yılın belirli zamanlarında yapılması gereken eğitim etkinlikleri olarak tanımladığı görülmektedir. Katılımcının bu görüşünün, bu tür eğitim etkinliklerinin kurumundaki düzenlenme zamanlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki gelişim, “Meslektaşlar arasındaki deneyimlerin paylaşımıdır.” tanımı beş katılımcı tarafından yinelenmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini meslektaşlardan görüş alışverişi yaparak kendilerini yenilemeleri, bireyin mesleğin içindeki ilgililerden dönüt olarak kendisini geliştirmesi şeklinde açıklamışlardır. Bir katılımcının “Meslektaşların

görüş alışverişi yapmak suretiyle kendilerini yenilemeleri veya bilgilenmeleri” (Açık Uçlu Anket, 24) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Mesleki gelişimin “*Öğretim elemanlarını çalışılan ortam hakkında bilgilendirmek için verilen eğitim*” olduğu tanımı ise üç kere tekrarlanmıştır. Bu katılımcılar, mesleki gelişim etkinliklerini öğretim elemanlarını kurumun işleyişi hakkında bilgilendirmek, çalışanlara buldukları ortamın özelliklerini tanıtmak ve gereksinimlerini öğrenmek amacıyla verilen eğitim olarak belirtmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı bu konudaki görüşünü, “*Öğretim elemanlarını, içinde buldukları ortamın özellikleri, mevcut olan sistem ya da yeni uygulanacak bir program hakkında bilgilendirmek için verilen eğitimdir.*” (Açık Uçlu Anket, 47) biçiminde açıklamıştır. Bu görüşe göre, mesleki gelişimin bir boyutunu oluşturan kurumsal gelişimin vurgulandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan okutmanlardan iki tanesi mesleki gelişimi, “*Hayat boyu öğrenmedir.*” biçiminde açıklamışlardır. Bu katılımcılardan biri “*... Ömür boyu eğitim felsefesine göre eğitimimizin lisans programlarıyla bitmediğini bize gösteren eğitim faaliyetleridir*” (Açık Uçlu Anket, 11) biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

Mesleki gelişim “*Hizmetöncesi eğitimden sonra meslekle ilgili alınan tüm eğitimlerdir.*” görüşü ise iki katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu katılımcılar mesleki gelişimin hizmetöncesi eğitimden sonra başladığını ve bu dönemden sonra alınan tüm eğitimlerin mesleki gelişim etkinliği olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birinin “*Bireyin hizmet öncesi eğitiminden sonra mesleği ile ilgili aldığı tüm eğitimler*” (Açık Uçlu Anket, 21) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişime ilişkin yaptıkları tanımlar, genel olarak bu kavramın işle ilgili bilgi ve becerilerin geliştirilmesi olarak algılandığı, öte yandan mesleki gelişimin boyutları arasında tanımlanan öğretimsel, kurumsal ve kişisel gelişime de ayrı ayrı vurgu yapıldığı söylenebilir.

3. 1. 1. 1. Mesleki Gelişim Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişimin tanımına

ilişkin görüşlerini daha ayrıntılı bir biçimde irdelemek, algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yöneltilen diğer soru, hangi tür etkinliklerin mesleki gelişim etkinliği olabileceğiyle ilgilidir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli 49 okutmanın mesleki gelişim etkinlik türlerine ilişkin görüşleri Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4.
Okutmanlara göre Mesleki Gelişim Etkinlik Türleri

Seminer, konferans, panel, çalıştay gibi akademik toplantılar.
Lisansüstü eğitim.
Mesleki yayınların takibi.
Kuruma yeni başlayanlar için oryantasyon eğitimi.
Yurt dışı gezileri.
Mesleki gelişim belirli etkinlik türleriyle sınırlandırılmaz.
Öğrenci dönütleri.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinlikleri olarak tanımladıkları etkinlik türleri arasında seminer, konferans, panel, kongre, çalıştay (workshop), sempozyum, kurslar, sunumlar, lisansüstü eğitim, meslektaşlarla bilgi alış verişi, mesleki yayınların takibi, oryantasyon eğitimi ve yurt dışı gezileri yer almaktadır.

Okutmanlar tarafından mesleki gelişim etkinliği olarak en çok tekrarlanan etkinlik türü “*seminer*”dir. Bu etkinlik türü 34 kere tekrarlanmıştır. 27 kere tekrarlanan “*konferans*” ikinci sırada yer almaktadır. Diğer etkinlik türleri arasında çeşitli mesleki “*kurslar*” 16, “*çalıştaylar*” 15, “*panel*” 4, “*sempozyum*” 3 kere tekrarlanmıştır. Bu etkinliklerin yanı sıra katılımcıların 14’ü “meslektaşlarla bilgi alışverişi”ni bir mesleki gelişim etkinliği olarak tanımlamışlardır. Örneğin 40 nolu katılımcı “... *Toplantı, seminer, çalıştay (workshop) birbirlerinden bilgi alış verişi yapabilecek kişilerin daha iyi eğitim öğretim adına bir araya geldiği etkinlikler*” (*Açık Uçlu Anket, 40*) şeklindeki ifadesiyle, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunulabilecek birçok etkinliği bir mesleki gelişim etkinliği olarak tanımladığı görülmektedir. Öte yandan altı katılımcı “*sunumlar*”ı bir

mesleki gelişim etkinliği olarak belirtmiştir. Sunumlarla ne kastedildiği tam olarak anlaşılammamakla birlikte, bu katılımcılardan biri “... *Grupların ihtiyaçlarına göre öğretim elemanları arkadaşlarına sunumlar yaparlar*” (Açık Uçlu Anket, 30) biçiminde ifade ettiği görüşüyle, okutmanların birbirlerine sunumlar yaparak mesleki gelişimlerini sağlayabileceğini ve akranların mesleki gelişimdeki önemini vurgulamaktadır.

Katılımcıların dördü tarafından “*lisansüstü eğitim*” de bir mesleki gelişim etkinliği olarak gösterilmiştir. Bunlara ek olarak az sayıdaki katılımcı “*mesleki yayınların takibi*”, işe yeni başlayanlar için verilen “*oryantasyon eğitimi*”, “*yurt dışı gezileri*”ni bir mesleki gelişim etkinliği olarak tanımlamışlardır.

Öte yandan üç katılımcı mesleki gelişimin sadece belirli etkinlik türleriyle sınırlandırılmayacağını, çok yönlü olduğunu ve kitap okuma, sohbet etme gibi yapılan tüm etkinliklerin mesleki gelişim etkinliği olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı “*Mesleki gelişimimi kişisel gelişimin bir parçası olarak gördüğüm için yaptığım tüm etkinlikler, okuduğum her şey benim için mesleki gelişim etkinliğidir. Bence sadece senede bir iki defa yapılan bir etkinliğin bize fazla bir katkısı veya yardımı olacağından emin değilim. Kişi kendisi için bir şeyler yapması gerekir ve sürekli yapmasıdır*” (Açık Uçlu Anket, 6) ifadesiyle bu görüşünü açıklamıştır. Bunların dışında bir başka katılımcı tarafından öğrencilerden alınan dönütler de hizmetiçi eğitim kavramı altında bir mesleki gelişim etkinliği olarak gösterilmiştir. Katılımcı bu görüşünü “... *Verilen eğitimin hakkında öğrencilerden alınan geri dönüt, öğrenci anketlerinden çıkan sonuçların yapılan öğretim uygulamaları ile olan bağlantılarının değerlendirilmesi hizmetiçi eğitim olarak düşünülebilir*” (Açık Uçlu Anket, 27) biçiminde ifade etmiştir.

Mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili olarak okutmanlar tarafından belirtilen bu görüşlerden, seminer, konferans, panel, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim, mesleki yayınlar, kuruma yeni başlayanların uyum sağlamasına yönelik düzenlenen eğitimlerin mesleki gelişim etkinlikleri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu tür etkinliklerin yanı sıra meslektaşlar arasında gerçekleşebilecek her türlü etkinliğin

bir mesleki gelişim etkinliği olarak sıklıkla yinelenmesi, bu süreçte okutmanların akran desteğinin önemine inandıklarını düşündürmektedir.

3. 1. 2. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Durumuna Yönelik Bulgular:

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarıdır. Bu soruya yanıt bulmak için açık uçlu anket aracılığıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılma amaçları, etkinliklerin kendilerine olan katkıları ve etkinliklere katılmalarını engelleyen etmenler konularında görüşlerini yazmaları istenmiştir.

3. 1. 2. 1. *Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Amaçları*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılım amaçları Çizelge 5’te özetlenmiştir.

Çizelge 5.

Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma Amaçları

Meslektaşlarla bir araya gelmek
Meslekte gelişmek
Yeniliklerden haberdar olmak
Öğrenme isteği
Zorunluluk
Kurumu ve öğrencileri tanıma
Hizmetöncesi eğitimin yeterli olmaması

Okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma amaçları arasında en sık tekrarlanan görüş “*Meslektaşlarla bir araya gelmek*” olarak belirlenmiştir. 18 defa tekrarlanan bu görüş, meslektaşlarla tanışma, meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma biçiminde ifade edilmiştir. Örneğin katılımcılardan biri “*Meslektaşlarımla görüş alış-verişinde bulunmak, kendimi öğretici olarak geliştirmek büyük bir mesleki*

doyum sağlıyor. Bu nedenle mesleki gelişim etkinliklerine katılıyorum” (Açık Uçlu Anket, 9) biçiminde bu görüşünü açıklamıştır. Bu görüş, meslektaşlarla görüş alışverişinde bulunmanın iyi bir öğretici olma ve mesleki anlamda gelişmeye yardımcı olma biçiminde düşünüldüğü söylenebilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma amaçlarından “*Meslekte gelişmek*”, katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ifade edilmiştir. Bu katılımcılar hem daha verimli olmak, yenilenmek, bilgi tazelemek ve öğretimi geliştirmek hem de bu tür etkinliklerin mesleğe karşı motive olmalarına katkı sağladığına inandıkları için katıldıklarını belirtmektedirler. Bu katılımcılar arasında daha verimli olma amacı üç kere tekrarlanmıştır. Örneğin bu katılımcılardan birinin “... *Bu etkinlikler sayesinde meslek bilgi ve becerilerimi daha iyi geliştirip, eksikliklerimi giderebileceğime ve çalıştığım kurumda daha verimli, sistemli ve profesyonelce çalışabileceğime inanıyorum*” (Açık Uçlu Anket, 29) görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir. Mesleki gelişim etkinliklerine yenilenme ve bilgi tazeleme amacıyla katıldığını belirten katılımcılardan biri ise görüşünü “*Sürekli gençlerle birlikte olmak, kendimi yenilemem gerektiği hissi veriyor.*” (Açık Uçlu Anket, 12) biçiminde açıklamıştır. Katılımcının bu görüşünden mesleğinde deneyimli olduğu, ancak mesleği gereği gelişmesi gerekliliğini hissettiği anlaşılmaktadır. Öte yandan meslekte gelişme amacını öğretimi geliştirmek olarak niteleyen okutmanlardan biri de “*Gelişmeleri takip etmek ve öğrenmek. Daha iyi bir öğretmen olmak. Daha iyi eğitim vermek. Eksiklerimi fark etmek ve tamamlamak.*” (Açık Uçlu Anket, 8) ifadesiyle daha nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesi için mesleki gelişimin gerekliliğine inandığı ve bu amaçla bu tür etkinliklere katıldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların yaklaşık üçte biri mesleki gelişim etkinliklerine “*Yeniliklerden haberdar olmak*” amaçlı katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yeniliklerden haberdar olmak biçiminde özetlenen bu amaç başlığı altında okutmanlar, dil öğretimi alanında ortaya çıkan yeni yöntem ve uygulamalardan haberdar olmak, mesleki bilgileri sürekli güncel tutmak ve farklı kurumlardaki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olabilmek için bu tür etkinliklere katıldıklarını belirtmektedirler. Yeniliklerden haberdar olma ve mesleki bilgileri güncel tutmaya ilişkin olarak bir katılımcı bu görüşünü “*Mesleğim ile ilgili yenilik ve*

değişikliklerden haberdar olabilmek ve bunları uygulayabilme metodlarını öğrenmek ana nedenlerin içerisinde sayılabilir.” (Açık Uçlu Anket, 29) şeklinde ifade etmektedir. Diğer kurumların uygulamalarından haberdar olma amacıyla mesleki gelişim etkinliklerine katıldığını belirten katılımcıların görüşlerine göre, diğer kurumlarda yapılan çalışmalardan haberdar olmanın kendilerini mesleki yönden geliştireceğine inandıkları söylenebilir.

Katılımcılardan üçü, mesleki gelişim etkinliklerine katılma amacı arasında “*Öğrenme isteği*”ni göstermişlerdir. Bu görüşlerini öğrenmeyi sevmeleri ve öğrenilecek çok şey olduğuna inanmaları biçimde açıklamışlardır. Bir katılımcının “*Hayatta öğrenilecek çok şey var ve bilgi okyanus gibidir, asla tükenmez*” (Açık Uçlu Anket, 8) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Öte yandan okutmanlardan üçü, etkinliklere katılımın amacını “*Zorunluluk*” olarak açıklamışlardır. Bu zorunluluğun yönetim tarafından getirildiğini ve bu nedenle katılmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının “*Çalışmakta bulunduğumuz kurumun bu etkinliklere katılmayı zorunlu kılması itibariyle katılıyorum*” (Açık Uçlu Anket, 27) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma amaçları arasında ayrıca “*Kurumu ve öğrencileri tanıma*” ile *Hizmetöncesi eğitimin yeterli olmaması*”ndan dolayı duyulan gereksinim de yer almaktadır. Hizmetöncesi eğitimini yeterli görmeyen bir katılımcı katılma amacını, “*Mezun olduğum fakültenin öğretim metotları hususunda bana yeterli bilgi ve beceriyi kazandıramamasından ötürü, bu ihtiyacımı Fullbright programlarına katılarak geliştirmek isteğim*” (Açık Uçlu Anket, 38) biçiminde ifade etmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma amaçlarına ilişkin olarak belirttikleri meslektaşlarla bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunma, meslekteki son gelişmelerden haberdar olma, kurumu, öğrencileri tanıma görüşleri bir bütün olarak incelediğinde mesleki gelişim etkinliklerine katılmadaki temel amacın meslekte daha etkili ve verimli olma isteği olduğu söylenebilir.

3. 1. 2. 2. *Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Katkısı*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin olarak yanıt aranan sorulardan ikincisi, etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşleridir. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 6’da özetlenmiştir.

Çizelge 6.
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Katkısı

Farkındalığımı artırdı.
Farklı bakış açısı geliştirmemi sağladı.
Katıldığım her etkinlikten bir şeyler öğrendiğime inanıyorum.
Mesleki bilgimi artırdı.
Kişinin kendine olan güvenini artırıyor.
Meslektaşlarla deneyimlerini paylaşmama katkı sağladı.
Mesleğime yönelik motivasyonumu artırdı.
Hepsinin katkı sağladığını düşünmüyorum.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların yaklaşık beşte biri, mesleki gelişim etkinliklerinin sağladığı katkılarla ilgili olarak etkinliklerin çeşitli yönlerde farkındalıklarını artırdığını vurgulamışlardır. Katılımcılar mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın sağladığı farkındalığı, sundukları öğretim hizmetinin niteliğini görme, mesleki açıdan eksiklerini belirleme, özeleştiri yapma biçiminde açıklamışlardır. Örneğin 39 nolu katılımcının “... *öğretme rolümde değişiklik olduğunu, yeterliliğime ve eksik yetersiz yanlarımı gördüğümü söyleyebilirim. Bunun için daha fazlasını yapmam, daha fazla farkında olmam gerektiğini gördüm. Yani özdeğerlendirme yapmada kararlı olabildiğimi görebiliyorum, hem kendime, hem öğrencilerime*” (*Açık Uçlu Anket*) şeklindeki görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri etkinliklerin farklı bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Özellikle bu tür etkinlikler sayesinde daha önceden bildikleri

konulara, karşılaşılan sorunlara, mesleklerine farklı açılardan bakmaya başladıklarını vurgulamışlardır. Bir katılımcının *“Mesleğim konusunda kendime geliştirebilmek, olaylara farklı açıdan yaklaşabilmeyi öğrenebilmek, yeniliklerden ve farklı uygulamalardan haberdar olmak.”* (Açık Uçlu Anket, 38) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların sekizi katıldıkları her etkinlikten bir şeyler öğrendiklerine inandıklarını, etkinliklerin olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan ikisi etkinliklerin içerdiği konuların önemli olduğunu, bazılarını uygulamak olanaklı olmasa da teorik olarak mesleki gelişime faydası olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı *“buna da boşuna gittim, zaman kaybı dediğim olmadı”* (Açık Uçlu Anket, 13) ifadesiyle tüm etkinliklerin kendisine katkı sağladığını belirtmektedir.

Okutmanlar arasında mesleki gelişim etkinliklerinin sağladığı katkılar arasında mesleki bilgiyi arttırması görüşü yedi defa tekrarlanmıştır. Katılımcılar bu görüşlerini kişisel bilgiyi arttırma, mesleki yeniliklerden haberdar olma, alandaki yeni teknikleri öğrenme ve akademik gelişimi sağlama biçiminde açıklamışlardır. Bir katılımcı *“kişisel bilgime artı kattı fakat bulunduğumuz yerde her şeyin standart olma zorunluluğu nedeni ile ve de belli sürede belli bir programı yetiştirme zorunluluğu nedeni ile uygulamada kullanamadım”* (Açık Uçlu Anket, 35) ifadesiyle etkinliklerin kendisini geliştirmesine katkı sağladığı, ancak edindiği bilgileri programı yetiştirme kaygısı ve ortak bir programı izleme zorunluluğu nedenleriyle uygulamada etkili olarak kullanamadığını belirtmektedir.

Beş katılımcı, bu tür etkinliklerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine, yaptıkları işlerin doğruluğunu değerlendirmelerine katkı sağladığını, böylece kişinin kendine olan güvenini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının *“... Yeni şeyler öğrenmek kendime olan güvenimi arttırıyor”* (Açık Uçlu Anket, 12) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Meslektaşlarla deneyimlerini paylaşma görüşü etkinliklerin sağladığı bir katkı olarak dört kere tekrarlanmıştır. Katılımcılar bu görüşlerini meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma, işbirliği yapma ve sosyalleşme olarak açıklamışlardır. 11 nolu kişinin “... hiçbir yerde elde edemeyeceğimiz bir fırsat olan meslektaşlarımızın deneyimlerinden faydalanabileceğimiz güzel bir fırsat” (Açık Uçlu Anket) şeklindeki görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

Öte yandan katılımcıların çok azı etkinliklerin mesleğe yönelik motivasyonlarını arttırmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Bir katılımcının “Katıldığım her etkinlik motivasyonumu arttırmaya katkı sağlıyor” (Açık Uçlu Anket, 8) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcıların bu tür etkinliklerin sağladığını belirttikleri olumlu katkıların yanı sıra bazı katılımcılar etkinliklerin hepsinin katkı sağladığını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan biri görüşünü, “Katıldığım etkinliklerin somunda çoğunlukla bana yeni bir şey katmadığını öğrendim.” (Açık Uçlu Anket, 33) biçiminde belirtmiştir. Benzer biçimde başka bir katılımcı ise, “... bir grup öğretim elemanı üzerinde workshoplarda uygulanan aktivitelerin, sınıf ortamında uygulanamayacağını öğrenmeme yardımcı olur. Ayrıca aynı işi yaptığımız insanlarla sosyalleşip, fikir alışverişinde bulunmaktan başka, mesleki gelişim üzerinde çok da etkili olduğunu düşünmüyorum” (Açık Uçlu Anket, 44) şeklindeki açıklamasıyla etkinliklerin meslektaş buluşmalarından başka bir yararı olmadığını ifade etmektedir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerinin katkısına ilişkin görüşleri bir bütün olarak irdelendiğinde, genel olarak bu tür etkinliklere katılmanın kendilerini tanımalarına yardımcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öte yandan her etkinliğin katkı sağlamadığını düşünen okutmanların bu görüşlerinin temelinde, öğrenme ortamlarının uygun olmaması nedeniyle kimi etkinliklerin uygulanabilirliğinin güçlüğüne dikkat çekmeye çalıştıkları düşünülmektedir.

3. 1. 2. 3. *Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımı Engelleyen Etmenler*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin olarak yanıt aranan son soru, mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleridir. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 7’de özetlenmiştir.

Çizelge 7.

Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımı Engelleyen Etmenler

Zaman sorunu
Etkinliklerin ücreti
Etkinliklerin içeriği
Kurum kültürü
Kişisel nedenler

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını etkileyen etmenler beş tema altında toplanmıştır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engelleyen etmenlerden ilki “*Zaman sorunu*”dur. Katılımcıların tamamına yakını tarafından belirtilen zaman sorunuyla ilgili olarak bazı katılımcılar derslerinin çok yoğun olmasından dolayı zaman bulamadıklarını ifade ederken, bazıları ise etkinliklerin zamanlarının uygun olmamasını bir engel olarak göstermişlerdir. Örneğin bir katılımcının “*mesai gün ve saatleri içinde yapılmaları*” (*Açık Uçlu Anket, 11*) ifadesi bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan katılımcıların beşte biri ise etkinliklerin çoğunlukla yakın çevrede düzenlenmemesinden dolayı bu tür etkinliklere katılımın zaman almasını bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Bir katılımcının “*Okulda düzenlenen etkinliklere katılabiliyorum fakat okul dışında katılmadım. Şehir dışı etkinliklere katılmak zaman alıcı*” (*Açık Uçlu Anket, 30*) ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Katılımcıların yaklaşık üçte biri “*Etkinliklerin ücreti*”ni mesleki gelişim etkinliklerine katılımı engelleyen bir etmen olarak göstermişlerdir. Bu katılımcılar etkinliklerin ücretli olmasının yanı sıra yakın çevrede olmamasından dolayı ayrıca getirdiği maddi külfeti

bir engel olarak nitelemişlerdir. Örneğin bir katılımcının *“Birçoğu Ankara’da yapıyor. Eskişehir’den Ankara’ya gitmek hem zaman alıyor hem de yol parası açısından külfet olabiliyor bazen”* (Açık Uçlu Anket, 18) görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri etkinliklere katılmayı engelleyen bir etmen olarak dört kere tekrarlanmıştır. İki katılımcı etkinliklerin içeriklerinin ilgi çekici olmadığını vurgularken, diğer ikisi ise etkinliklerin yararlı olmayacağını bilmelerinden dolayı katılmadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin içeriğini ilgi çekiciliği açısından değerlendiren bir katılımcı *“... ilgi çekici etkinliklerin olmaması. Alandakilerin kendilerini tekrar ettiklerini düşünüyorum.”* (Açık Uçlu Anket, 33) biçiminde bu görüşünü ifade etmektedir

Okutmanların çok azı tarafından *“Kurum kültürü”* mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen bir etmen olarak belirtilmiştir. Bu başlık altında okutmanlar kurumun destekleyici olmadığını, düzenlenen etkinliklerle ilgili yeterli bilgilendirmelerin yapılmadığını, öte yandan kurumun bu etkinlikler için yeterli mali kaynaklara sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcının *“Kurumun sağlayabildiği maddi olanaklar”* (Açık Uçlu Anket, 44) ifadesi ile bir başka katılımcının *“...yeterli bilgi verilememesi konferans ve seminerler ile ilgili, duyuruların yetersizliği...”* (Açık Uçlu Anket, 6) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen etmenler arasında gösterilen bir diğer etmen *“Kişisel nedenler”*dir. Katılımcılar, kişisel nedenler arasında ailevi ve sağlık sorunlarını göstermişlerdir. Bir katılımcının *“Ani gelişen sağlık problemleri”* (Açık Uçlu Anket, 27) görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen bu etmenlerin yanı sıra katılımcılardan beşi katılımı engelleyen bir etmenin olmadığını dile getirmekle birlikte, bir katılımcı henüz katılabileceği bir etkinlikle karşılaşmadığını vurgulamıştır. Öte yandan bir başka katılımcı ise *“Mesleğimde akademik kariyer gibi bir hırsım olmamasından olabilir”* (Açık Uçlu Anket, 22) biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcının bu görüşünden, mesleki gelişim etkinliklerinin yalnızca akademik kariyer için gerekli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerine göre en büyük etmenin iş yoğunluğu ve etkinliklerin düzenlenme zamanları ile yerlerinden kaynaklanan zaman sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra etkinliklerin maliyeti ve kurum kültürünün de etkinliklere katılmada bir engel olarak tanımlanmaktadır.

3. 2. Öğretimsel Gelişime Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel gelişime yönelik görüşlerinin ne olduğudur. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretimsel mesleki gelişim gereksinimleri ve düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısı başlıkları altında açıklanmıştır.

3. 2. 1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Açık uçlu anket aracılığıyla mesleki gelişime ilişkin görüşlerin belirlenmesinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt amaç kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar, yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri, bu sorunlara karşı ürettikleri çözümler ve öğretimsel mesleki gelişime gereksinim duyma durumları olmak üzere dört soru yöneltilmiştir.

3. 2. 1. 1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek üzere yanıtı aranan sorulardan

ilki, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlardır. Okutmanların bu konuyla ilgili görüşleri Çizelge 8’de özetlenmiştir.

Çizelge 8.
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğrencileri güdüleme
Teknolojik alt yapı eksikliği
Fiziki koşullar
Kalabalık sınıflar
Ders içeriklerinin yoğunluğu
Öğrencilerle iletişim
Deneyimsizlik
Monotonluk

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri sorunların başında “*Öğrencileri güdüleme*” gelmektedir. Katılımcılar öğrencilerinin motivasyonlarının düşük olduğunu ve bu nedenle öğrencileri motive etme kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu sorunla ilgili olarak “*Bizim herhalde hazırlık okullarında diğer üniversitelerde keza okutman arkadaşlarımla görüştüğümde en büyük problemimizi öğrenciyi güdüleme olarak düşünüyorum ben. Çünkü needs analysis elbette yapılıyor. Tabi ki standart bir öğretim programımız var. Dolayısıyla Temel İngilizce öğretmek bizim hedefimiz ama her öğrenci bu bilinçle yaklaşmadığından dolayı güdüleme büyük bir problem*” (Katılımcı 9, 15.03.2010) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir katılımcının ise “... *Öğrencilerle özellikle onları güdüleme açısından öncelikli olarak özellikle dersin ilerleyen vakitlerinde onların dikkatlerini toplama ve güdüleme açısından problemler yaşıyoruz*” (Katılımcı 4, 10.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Okutmanlar tarafından öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri diğer sorun “*Teknolojik alt yapı eksikliği*” sorunudur. Katılımcılar teknolojik alt yapı eksikliğine ilişkin olarak sınıflarda projeksiyon makinesinin, bilgisayarın, internet

bağlantısının, okulda dil laboratuvarlarının olmamasının süreç içinde sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedirler. Örneğin katılımcılardan birinin “*Yani teknoloji her zaman bizim işimizi kolaylaştırır diye bişey yok, çoğu kez en azından öğrencinin eğer görsel bilgiye daha kolay ve daha iyi tepki veriyorsa bu anlamda işimizi kolaylaştırır. En azından ilgi çekici bi yol olabilir. Çünkü sadece işitsel öğretimin etkisinin görsel ve işitselden daha az olduğunu biliyoruz artık hepimiz*” (Katılımcı 13, 16.03.2010) biçiminde belirttiği görüşünden, sınıflarda teknolojik alt yapının daha nitelikli bir öğretim için gerekliliğine vurgu yaptığı söylenebilir. Benzer biçimde diğer bir katılımcı ise “*Evet, mesela şeyde, gönül ister ki bilgisayarlı bir düzenek olsun, tahtaya bilgisayar üzerinden yazabilelim, yansıtabilelim. O zaman hani tahtayı yazıp silme, onu ben biraz zaman kaybı olarak görüyorum çünkü elimdeki kaynaktan tahtaya yazıyorum, öğrenci kendi defterine yazıyor sonra onu çözüyoruz vs. yani bunu bir zaman kaybı olarak gördüğüm için daha o tip bir sistemi özellikle bu teknoloji çağında çok isterim*” (Katılımcı 7, 11.03.2010) görüşüyle teknolojik donanım eksikliğinin zaman sıkıntısı yaşamasına yol açtığını belirtmektedir. Başka bir katılımcı ise “*Özellikle yabancı dilde ben videoların falan çok etkin bir şekilde kullanabileceğine inan bir insanım ama video dersi şeklinde değil yetkili bir şeyi hemen bulup yada hemen google da arama yapıp bazen bir şeyi tartışyorsun öyle miydi böyle miydi eğer sınıfta her an açık bir bilgisayar olmadığında hemen oradan bakıp onun üzerinden devam edebilirim ve gerçek hayat olduğu için bence daha çok ilgi çeker*” (Katılımcı 12, 16.03.2010) biçiminde ifade ettiği görüşüyle yaşanan bu sorunla ilgili olarak aynı zamanda önerisini dile getirmiştir.

Öğrenme ortamının “*Fiziki koşullar*”ı katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından öğretim sürecinde karşılaşılan bir sorun olarak belirtilmektedir. Katılımcılar fiziksel koşullarla ilgili görüşlerini sınıfların ince uzun olması, küçük olması, sınıfların ortasından kolonların geçmesi biçiminde açıklamışlardır. Bir katılımcı bu görüşünü “*Okulumuzun fiziksel koşulları bi kere çok büyük sınırlı. Çünkü sınıflar küçük. Bi sınıfın fiziksel koşullarında olmaması gereken şeyler var örneğin; sınıfın ortasından bazen bi kolon geçebiliyo, çocuklar o kolonun arkasında kalabiliyo. Bu fiziksel koşullarda diğer koşullar kadar en az öğretimi, eğitimi etkiliyo bence. Bu da tabî ki sıkıntı yaratabiliyo örneğin derste sıkılan çocuk kolonun arkasına geçip kendisini saklama yoluna*”

gidebiliyo veya istese de istemese de kalabalık yüzünden oraya geçmek zorunda kalabiliyo...” (Katılımcı 13, 16.03.2010) biçiminde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise sınıf düzeniyle ilgili yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir: “Şimdi derslerde öncelikle geçen yıl yaşadığım hani ilk yılımda, geçenki yaşadığım sorunlar sınıfın düzeniyle alakalıydı biraz. Çok hani uzun, işte dikdörtgen biçimde bi sınıf. Ve arada da sütunların olması, yani binamızın yapısından dolayı. Bazı istekli olmayan öğrencileri çok fazla derse katamıyoduk. Yani daha çok işte ön tarafta tahtada hani etkinlikleri yapman gerektiği için ne kadar hani arka tarafa hakim olmaya çalışsan da o olmuyodu. Dolayısıyla böyle bi sıkıntı yaşıyodum. Yani mümkün olduğunca grup çalışmaları yapmaya çalışıyoduk ama yine de çok fazla katamadım yani bazı öğrencileri...” (Katılımcı 14, 17.03.2010). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü binası daha önceden tıp fakültesi tarafından kullanılan bir binadır. 1996 yılında yabancı diller bölümüne tahsis edilen bu bina hastane olarak tasarlandığı için, şu an derslik olarak düzenlenen yerlerin ortasından kolonlar geçmektedir. Bunun yanı sıra dersliklerin çoğunluğu ince ve uzun bir özelliğe sahiptir. Katılımcılar öğrenci sayılarının fazla olması nedeniyle öğrencilerin yoğunlukla bu kolonların arkasında kaldıkları için derse katılımı sağlamada güçlük yaşadıklarını ve bu nedenle dersliklerin öğrenme ortamı için uygun olmadığını ifade etmektedirler.

“Kalabalık sınıflar” dört katılımcı tarafından öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan bir sorun olarak belirtilmiştir. Fiziksel ortamın yarattığı sorunlar içinde belirtilen bu soruna ilişkin bir katılımcı “...İşte biraz öncede söyledim, hani sınıflar kalabalıklaştı o yüzden artık çok kalabalıklar sınıfın içinde dolaşmak, onlara birebir feedback vermek zorlaştı. Onlar da aslında biraz problem yaratabiliyor” (Katılımcı 7, 11.03.2010) ifadesiyle sınıfların kalabalıklığı yüzünden öğrencilere birebir dönüt vermenin güçlüğüne dile getirmiştir. Sınıfların kalabalık olması sorunu fiziksel ortam sorunu altında ifade edilmiştir.

“Ders içeriklerinin yoğunluğu” öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların yaşadıkları bir sorun olarak iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar dersin içeriğinin yoğun olması nedeniyle zaman sorunu yaşadığını ve bunun da hem kazandırılması istenen becerilerin istenilen düzeyde geliştirilememesine hem de programı yetiştirme

kaygısına neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri *“Biz o programı tamamlamak adına örneğin herhangi bir gramer konusunu ya da integrated anlamında baktığımız zaman herhangi bir üniteyi örneğin ben 5 saate sığdırmak durumundayım. Dolayısıyla ile beginner kurda speaking benim için çok daha öncelikli olduğundan dolayı yeterli zaman ayıramadığım derslerim oldu. Örneğin speaking anlamında”* (Katılımcı 9, 15.03.2010) biçiminde belirttiği görüşüyle ders programının yoğunluğu nedeniyle becerilerin istenilen düzeyde geliştirilemediğini ifade etmektedir.

İki katılımcı *“Öğrencilerle iletişim”* sorunları yaşadığını belirtmiştir. Özellikle mesleğe yeni başlayan katılımcılar tarafından belirtilen bu sorunla ilgili bir katılımcının *“Öğrencilerle iletişim kurmakta öğrencilere kendimi dinletmekte çoğu zaman zorlanabiliyorum bazı sınıflarda. Özellikle sınıfa düzenli girmiyosam. Özellikle bu okulda substitute denilen bi durum var biliyorsunuz. Derslerinde özellikle tanımadığımız öğrencilere sınıflarına girdiğimizde bu oldukça büyük bi problem oluyo. Öğrenciler büyük ihtimalle öğretmeni tanımadığı için, biz öğrencileri tanımadığımız için arada bi iletişim eksikliği oluyo. Dersi dinlemek istemiyorlar dersi ciddiye almıyorlar o sırada”* (Katılımcı 5, 11.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

“Deneyimsizlik” öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan bir başka sorun olarak iki katılımcı tarafından belirtilmiştir. Mesleğe yeni başlayan bu iki katılımcı, deneyimsizliğin sınıf kontrolünü sağlayamama, gerektiği yerde gereken tepkiyi verememe ve öğrencilerin motivasyonunu yeterince arttıramama biçiminde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca ilk yılını çalışan bu okutmanlar öğrencilerle yaş farklarının az olmasının da sınıf kontrolü üzerinde etkisi olduğunu, ancak bunun kimi zaman öğrencilerle etkileşim açısından bir avantaj da olabileceğini vurgulamışlardır.

Öte yandan bir katılımcı öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak *“monotonluk”*u tanımlamıştır. Bu katılımcı derslerde sürekli aynı şeyleri yapmaktan dolayı yaşadığı bu durumu *“... şimdi alışılmış olanı yapmak her zaman kolaydır. Aynı şekilde, aynı kitabı vermek, aynı materyalleri vermek bir hoca için kolay gelir ama işte ileriki aşamalarda bir süre sonra monotonluğa ve sıkılmaya ve*

motivasyon eksikliğine sebep olabilir” (Katılımcı 1, 08.03.2010) biçiminde ifade etmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri sorunların çoğunlukla öğrenciyi derse güdüleme olduğu görülmektedir. Öte yandan sınıfların fiziksel koşulları ve sınıflarda teknolojik alt yapı yetersizliğinin de süreç içerisinde en çok yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır.

3. 2. 1. 2. *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Karşı Okutmanların Verdikleri Tepkilere İlişkin Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek üzere katılımcılara yöneltilen sorulardan ikincisi, öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar karşısında ne hissettikleriyle ilgilidir. Okutmanların bu konuyla ilgili görüşleri Çizelge 9’da özetlenmiştir.

Çizelge 9.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tepkiler

Motivasyonum düşüyor.

Kendimi sorguluyorum.

Sorunları kanıksadım.

Sorunların üstesinden gelebileceğime inanıyorum.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısındaki tepkileri arasında “*motivasyonum düşüyor*” görüşü altı kez yinelenmiştir. Okutmanlar yaşanan sorunlar karşısında morallerinin bozulduğunu, yılgınlık, yorgunluk ve tükenmişlik hissettiklerini ve bu durumun da motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bir katılımcının “... *Genel olarak kendimden örnek verecek olursam mesela 10 yıl. İlk yıllardaki şeyi görmüyorum kendimde. Bu isteği görmüyorum, böyle bir problem var yani*” (Katılımcı 1, 08.03.2010) şeklindeki ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Başka bir katılımcı ise

“... biraz motivasyonumu etkiliyo. Benim motivasyonum etkilenirse öğrencilerin motivasyonu etkiliyo. Bi şekilde yansıttıyosunuz yani ...” (Katılımcı 14, 17.03.2010) ifadesiyle kendi motivasyonun düşmesinin öğrencileri de etkilediğini belirtmektedir.

Beş katılımcı sorunlar karşısında kendilerini sorguladıklarını belirtmektedirler. Bu katılımcılardan bazıları daha çok çaba sarfetmeleri gerektiğini hissettiklerini vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı “... Bir parça daha fazla uğraşman gerektiğini düşünmüyorsun böyle şeylerle karşılaşınca. En azından daha, fiziksel olarak ta daha aktif olman gerekiyo sınıfta...” (Katılımcı 13, 16.03.2010) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise sorunların kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan biri “... Yani bazen yetersiz hissettiğim oluyor. Yetersiz hissettiğim şöyle, çok mu sıkıcıyım, çok mu acaba tek düze anlatıyorum, çok mu monoton gidiyor ders, böyle hissediyorum” (Katılımcı 15, 18.03.2010) ifadesiyle yaşadığı sorunlar karşısında kendini sorguladığını belirtmektedir.

Öte yandan bir okutman karşılaşılan sorunları kanıksadığını ve bu sorunlar karşısında eskisi gibi üzülmediğini belirtirken, başka bir katılımcı ise sorunların üstesinden gelebileceğine inandığını ifade etmiştir. Bu katılımcı “...yani hislerim açısından cevap vermem gerekirse kendimi çoğu zaman çaresiz ve çıkmazda bulmuyorum. Bir şekilde üstesinden gelebileceğime inanıyorum”(Katılımcı, 4, 10.03.2010) biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısında çoğunlukla motivasyonlarının düştüğü, kendilerini sorguladıkları görülmekle birlikte, yalnızca iki katılımcı bu sorunlara alışıarak üstesinden gelebildiklerine inandıkları söylenebilir.

3. 2. 1. 3. *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek amacıyla yöneltilen üçüncü soru, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik neler yaptıklarıyla ilgilidir. Okutmanların

sorunların çözümüne yönelik uygulamalarına ilişkin görüşleri Çizelge 10'da özetlenmiştir.

Çizelge 10.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Uygulamalar

Meslektaşlarıma danışıyorum.
Öğrencilerle konuşuyorum.
Sınıf içi farklı etkinlikler uyguluyorum.
Yardımcı kaynaklara başvuruyorum.
Kendimi sorguluyorum.
Konferanslara katılıyorum.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik *“Meslektaşlarıma danışıyorum”* sekiz kez yinelenmiştir. Örneğin ilk yılını çalışan okutmanlardan birinin *“Öyle durumlarda... bi deneyimli hocamla konuşmam işte bu konuyu nasıl bi şeylik pürüzlük bırakmadan öğrencilere aktarabilirim. Bunun için konuşmak gerekiyo”* (Katılımcı 5, 11.03.2010) ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan mesleğinde onyedinci yılını çalışan bir başka okutman *“Yani şuna inanıyorum ben el elden üstündür. Ben herkese sorarım, yeni mezun olmuş birine de sorarım. Ya böyle bir konuda ne yapıyorsunuz diye. Ya da benden deneyimli birine sorarım”* (Katılımcı 2, 09.03.2010) biçiminde açıkladığı görüşüyle tüm meslektaşlarından yardım alabildiğini ifade etmektedir.

Katılımcılardan dördü karşılaştıkları sorunlar karşısında öğrencilerle konuşarak çözüm bulmaya çalıştığını belirtmektedir. Katılımcılar öğrencilerden dersle ilgili dönüt aldıklarını, özellikle motivasyonla ilgili sorunlar karşısında öğrencilere dil öğrenmenin önemini anlattıklarını, zaman zaman öğrencilerle bireysel olarak ilgilenerken çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Örneğin katılımcılardan biri *“Şimdi arkadaşlarla görüşmenin yanında, mesela öğrencilerle de belli zamanlarda şey yapabiliyoruz atıyorum, 15 gün bir ders yaptık, orda geriye dönüp şimdiye kadar anlamadığımız bişey var mı? Ya da şimdiye kadar bi problem yaşadık mı? Sizce bişey*

var mı? Dersle ilgili olsun, benimle ilgili olsun, öğretimle ilgili olsun bi problem var mı yok mu? Öğrencilerimden de bilgi almaya çalışıyorum. Öğrencilerle de iletişime geçmeye çalışıyorum bu konuda” (Katılımcı 1, 08.03.2010) biçiminde ifade ettiği görüşüyle, sorunların çözümünde meslektaşlarının yanı sıra öğrencilerinin görüşlerine de başvurduğunu belirtmektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bir başka uygulama “*Sınıf içi farklı etkinlikler uyguluyorum*” olarak ifade edilmiştir. Üç katılımcı tarafından bir çözüm yolu olarak belirtilen bu uygulamada katılımcılar, öğrencileri güdülemek için öğretim sürecinde farklı yöntem, teknikler ile eğitsel oyunlara başvurduklarını, olanaklar ölçüsünde araç-gereçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu konudaki görüşünü “*Yani sorunlara çözüm bulmaya çalışıyorum işte. Ne bileyim derslerin bi kısmını işte araç gereç kullanabileceğimiz salonda yapmaya çalışıyorum. Ya da işte grup çalışması yapmaya çalışıyorum öğrencilerle mümkün olduğunca” (Katılımcı 14, 17.03.2010) biçiminde ifade etmiştir.*

Karşılaşılan sorunlar karşısında uygulanan çözümlerden “*Yardımcı kaynaklara başvuruyorum*” görüşü iki katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Yardımcı kaynaklar başlığı altında katılımcılar internetten ve kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının “*İnternette bazı listler var. İşte forum falan. O listlere de üyeyim. Aynı zamanda orda bu tip problemleri yaşayan, aşağı yukarı benzer problemleri yaşayan insanlardan bir şeyler okuduğum için onlarda benim için öğretici oluyor en azından problemi yaşamadan bile bazı problemlerin çözümüne yönelik fikirlerim olabiliyor. O yüzden de problem çıktığı zaman daha net ve daha kolay çözümler bulabiliyorum” (Katılımcı 7, 11.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.*

Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar karşısında “*Kendimi sorguluyorum*” çözüm yolu iki okutman tarafından ifade edilmiştir. Kendilerine nasıl çözebilirim sorusunu yönelterek yanıtlamaya çalıştıklarını belirten bu katılımcılardan biri “*Bir sorun yaşandığı zaman özellikle benden kaynaklı olan kısımları düşünüyorum. Benden kaynaklı olan kısımlara baktığım zaman eğer benden kaynaklı bir kısım değilse o zaman öğrencilere oraya oradan sonra da materyal. Bu şekilde bakıp sorun nerdeyse onu*

çözmeye çalışıyorum. Hani bu süreci takip ettiğiniz zaman, boğucu, sıkıcı ya da bunaltıcı bir süreçten ziyade hani dikkatli olmanızı gerektiren, aktif olmanızı gerektiren bir sürece dönüşüyor. Bu da bence olumlu bir şey bizim için” (Katılımcı 7, 11.03.2010) ifadesiyle bu görüşünü açıklamaktadır. Bu görüş, katılımcının sorgulama sürecinin kendini mesleki açıdan geliştirmesine katkı sağladığına inandığı biçiminde açıklanabilir.

Okutmanlardan biri de yaşadığı sorunlar karşısında uyguladığı çözümler arasında konferanslara katıldığını belirtmiştir. Katılımcı bu görüşünü “...konferanslar orda özellikle ilgi alanım olan kısımlara girdiğim zaman orda da bir sürü öğrendiğim şey o sorunlara daha çabuk cevap vermeme sebep oluyor açıkçası” (Katılımcı 7, 11.03.2010) biçiminde açıklamıştır.

Yaşanan sorunlar karşısında okutmanların gerçekleştirdikleri uygulamalara ya da çözümlere yönelik görüşlerinin çalışma yılları açısından incelendiğinde görüşlerin çalışma yıllarına göre değişmediği belirlenmiştir. Örneğin ilk yılını çalışan okutmanların da ile on yıl ve üstünü çalışan okutmaların da karşılaştıkları sorunlar karşısında meslektaşlarına danıştığını ve yardımcı kaynaklara başvurduğunu belirttikleri görülmüştür.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar karşısında öncelikli olarak çalışma arkadaşlarına danıştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıfta farklı etkinlikler uygulama, öğrencilerden görüş alma, internet ve kitaplara başvurma, bilimsel toplantılara katılma gibi bireysel çabalarla sorunları çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

3. 2. 1. 4. Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Yönelik Görüşler: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara, sorunlar karşısında hissettiklerine ve sorunların çözümüne yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ardından son olarak öğretimsel mesleki gelişime gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. Okutmanların öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşleri Çizelge 11’de yer almaktadır.

Çizelge 11.
Öğretimsel Mesleki Gelişim Gereksinimi

Evet
Zaman zaman
Hayır

Öğretimsel mesleki gelişim gereksinimi duyma durumu okutmanların 13'ü tarafından "Evet" olarak yanıtlanmıştır. Bu katılımcılardan biri "ya kesinlikle çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Yani çünkü yani öğretmenlik hani doğuştan gelen bir yetenek olarak görmüyoruz zaten. Görmememiz gerek. Sonuçta bunu bi meslek. 4 yıl boyunca aldığın hani eğitimle ne ne kadar iyi olabilirsin ki?" (Katılımcı 14, 17.03.2010) biçiminde görüşünü açıklamaktadır. Bir katılımcı ise bu konudaki görüşünü "...kesinlikle hizmet içi eğitim kursları ilk yıllarda ilk böyle ilk 10 yılda falan çok gerekli. Ondan sonra belli bir şeye doygunluğa ulaşıyorsunuz zaten Daha sonra da bir süre gitmiyorsunuz. Ben öyle yapmıştım ya da fırsat olmadı öyle denk geldi. Belli bir zaman sonrasında tekrar istiyorsunuz ki ne oldu ne bitti o sırada. 5-6 yılda 7 yılda ne oldu ne bitti. O zaman da ben gittim mesela. Öğrenmek güzel bir şey ... Life long yani. Yaşam boyu öğrenme. Bu bizim mesleğimizde son derece gerekli olan bir şey... Eğer siz öğrenmek istemezseniz öğrenciye nasıl öğrenmeyi öğretebilirsiniz?" (Katılımcı 10, 15.03.2010) biçiminde ifade etmiştir. Mesleğinde ilk yılını çalışan diğer bir katılımcı da bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Hissettim gelir gelmez. Hani geldiğimde en azından buraya çünkü üniversiteden yeni çıkmışsınız ve üniversiteye hocasınız. Hani ne kadar staj yapsak ta biz sonuçta liselere yaptık üniversite ortamının daha farklı olduğunu düşünüyorum. En azından hani bi oryantasyon programı; nasıl anlatılır, ne işlenir, öğrencilere nasıl yaklaşılır şeklinde almak isterdim" (Katılımcı 11, 16.03.2010). Katılımcı bu görüşünde oryantasyon eğitimini vurgulamaktadır. Oryantasyon eğitimi kurumsal işleyişi temel alırken, katılımcının bunu öğretimsel gelişim açısından tanımladığı görülmektedir.

Katılımcılardan biri hizmetiçi eğitime "Zaman zaman" gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Mesleğinde ikinci yılını çalışan bu katılımcının "... zaman zaman bizim içinden çıkamadığımız durumlar için hizmetiçi eğitim görmekte yarar var bence. Eğer

karşıma böyle bir fırsat çıkarsa şartlarımı çok zorlamayacak bir fırsat çıkarsa almak isterim” (Katılımcı 3, 10.03.2010). görüşünden mesleki gelişim etkinliklerine henüz katılmadığı, ancak kendisinin çözemeyeceği sorunlarla karşılaştığı zaman eğitim almak istediği anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcılardan biri ise bu soruya “Hayır” yanıtını vermiştir. Bu katılımcı bunun nedenini şu şekilde açıklamaktadır: *“Yani, hizmet içi eğitim etkinliklerinin tam olarak, hizmet ettiğini düşünmüyorum ben. amaca hizmet ettiğini düşünmüyorum. Yani bunu açıklamaya çalışacağım biraz da. Örneğin kurum belli yerlere gönderiyordu kurs, hizmet içi yada işte teacher trainer’lerin olduğu hizmet içi eğitim mi diyelim mi başka birşey mi? Bireysel gelişim için gönderdiği yerler var. Şimdi oraya gittiğimizde mesela onlarında tabii hiç faydalanmadık anlamında değil de ordaki teacher trainer hocalarında söylediği şey şuydu mesela: Biz burda bazı şeyleri anlatacağız, yeni, teknik olabilir bu siz onlari uygulayabilirsiniz uygulamazsınız o size kalmış. Biz şey yapmıyoruz burda. Bir kurumun yada sizin sorunlarınızı çözmek için bir araya gelmedik gibi yaklaşım var benim gittiklerimde mesela” (Katılımcı 1, 08.03.2010).* Katılımcının bu görüşünün önceki yaşantılarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların çoğunluğunun öğretimsel mesleki gelişime gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Okutmanların öğretimsel gelişim gereksinimlerinin çalışma yıllarına göre değişmediği belirlenmiştir.

3. 2. 2. Düzenlenecek Olan Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan son soru, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Bu alt amaç kapsamında düzenlenecek etkinliklerin içeriği, etkinliklerin türü, eğiticiler, düzenlenme yeri, düzenlenme sıklığı, düzenlenme biçimi ve etkinliklerin sürekliliğinin sağlanmasına dönük önlemler olmak üzere yedi soru yöneltmiştir.

3. 2. 2. 1. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İçeriğine Yönelik Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen ilk soru, bu tür etkinliklerin içeriklerinin ne olması, nasıl belirlenmesi gerektiğidir. Okutmanların etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşleri Çizelge12’de özetlenmektedir.

Çizelge 12.
Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İçeriği

Kuruma yönelik olmalı

İhtiyaç analizi yapılmalı

Sınıf içi sorunlara odaklı olmalı

Genel ve özgür olmalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görev yapan okutmanların yaklaşık yarısı uygulanacak olan etkinliklerin içeriklerine ilişkin olarak “*Kuruma yönelik*” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerini düzenlenecek etkinliklerde kurumun fiziksel ortamının, öğrenci ve okutman profilinin ve yaşanan sorunların dikkate alınması biçiminde açıklamaktadırlar.

Etkinliklerin içeriklerinin belirlenmesinde “*İhtiyaç analizi yapılmalı*” görüşü dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar etkinliklerin düzenlenmesinde hem okutmanların hem de programın ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Örneğin katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “*Hem öğretmen olarak benim ihtiyaçlarımın hem de program olarak programın ihtiyaçlarını belirleyip ikisini harmanlayıp, düzgün bir program ortaya konulması gerekiyor ki bu tip program başarıya ulaşsın. Mesela diyelim ki bizim sınıflarımızda video yok. Yani video derslerimiz var ama sınıflarımızda video yok. Eğer bir hizmet içi eğitimde bana videonun kullanımını saatlerce anlatırsanız ki ben video dersine girmeyen bir hocayım, hani normalde bir 45 dakika bu konuda bilgi alabilirim ya da bir yerlerden duyabilirim ve bu benim işime yarayabilir ama mesela bu konuda*

sürekli olarak eğitim verilmesi gereksizdir çünkü benim kullanacağım bir şey değildir” (Katılımcı 7, 11.03.2010).

İki katılımcı etkinlik içeriklerinin “sınıf içi sorunlara odaklı olmalı” gerektiğini belirtmektedir. Sınıf içi sorunların belirlenmesi için de sınıflarda gözlem yapılması gerektiğini öneren katılımcılardan biri bu konuyla ilgili görüşünü “İçeriklerin böyle bi durumda sonuçta çıktığımız sınıf içinde uygulanacağı için girdiğimizde sınıftan gelmeli böyle bi durumda. Belki uzun süreli gözlemlerle başlanabilir sınıflarda karşılaşılan sorunlar tek tek ve bunun üzerine biraz çalışma yapılır. Yani demek istediğim eğitimin konusu ya da içeriği böyle dışarıdan ya da havadan gelmekten ziyade gerçekte yaşanan olaylar ve problemlere dayalı olması, sonuçta daha doğru bi noktaya götürülecektir böyle bi durumda” (Katılımcı 5, 11.03.2010) biçiminde açıklamaktadır.

Öte yandan içerikler “genel ve özgür olmalı” görüşü iki kez yinelenmiştir. Bu katılımcılar ders içeriklerinin öğretilmesinin zor olmadığını ve öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunların öğretmenin donanımıyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu katılımcılardan biri “Şimdi ben şöyle düşünüyorum bi kere hizmet içi eğitim sadece bizim mesleğimizle birebir hatta derste anlatacağımız şeyle birebir ilgili olmak zorunda değil. Yani bu bizim mesleğimiz. Biz bunu bugün yetişkinlere anlatırken yarın ne bilim daha küçük bir yaş grubuna anlatabiliriz. Yani bizim mesleğimizi icra edicemiz mekan ve kişiler değişebilir. Dolayısıyla bunun sınıfa uygulanması birebir olmak zorunda değil diye düşünüyorum. Bizim bi kere ne bileyim sadece teknolojik alanda bile bir eğitim almış olsak, bunu illaki biz sınıfta birebir olmasa bile bi şekilde konu geldiğinde gerekli yerde uygulayabiliriz. Bu kişinin bakış açısıyla ve o eğitimden ne kadarını alabildiğiyle, ne kadar fayda sağlayabildiğiyle alakalı” (Katılımcı 13, 16.03.2010) biçiminde açıklamaktadır. Katılımcılara doğrudan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin içeriklerinin nasıl belirlenmesi gerektiği sorulmasına karşın, bu iki katılımcının içeriklerin yalnızca öğretimsel alanla sınırlandırılmaması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu durum, mesleki gelişimin diğer boyutlarında duyulan gereksinim biçiminde açıklanabilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin içeriklerinin belirlenmesinde kurumun olanaklarının dikkate alınması, okutmanların, öğrencilerin ve programın sorunlarının ve gereksinimlerinin analiz edilmesi gerekliliğine inandıkları anlaşılmaktadır. Bu görüşler bir bütün olarak incelendiğinde içeriklerin belirlenmesinde çok yönlü gereksinim belirlemeye vurgu yapıldığı söylenebilir.

3. 2. 2. 2. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Türlerine Yönelik Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen ikinci soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin türüyle ilgilidir. Bu soruyla amaçlanan, hangi etkinlik türlerinin daha uygun olduğu konusunda görüşlerini betimlemektir. Okutmanların etkinliklerin türüne ilişkin görüşleri Çizelge 13'te özetlenmektedir.

Çizelge 13.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Türü

Katılımcının etkin olabileceği türden etkinlikler olmalı

Uygulamaya dönük türden etkinlikler olmalı

Gereksinimlere göre karar verilmeli

Yapılacak etkinliğe göre değişir

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin türüyle ilgili olarak "*Katılımcının etkin olabileceği türden etkinlikler olmalı*" görüşü dört kez yinelenmiştir. Katılımcılar, konferans ve sempozyumlar gibi bir kişinin anlattığı diğerlerinin dinlediği etkinlikleri yararlı bulmadıklarını, çalıştay gibi katılımcıların etkin bir şekilde rol alabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcının "*Bir kere katılımcıların etkin olması gerekiyor. Yani eğer katılımcı etkin olmazsa o çok yani alıcı durumunda yani tabii sadece alıcı durumunda olanlar da var. Yani oradan da bşeyler çıkılabilir ama hani çalıştay gibi workshop gibi katılımcının etkin olduğu şeyler*

çok daha yararlı olur gibi geliyor bana...” (Katılımcı 10, 15.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

“Uygulamaya dönük türden etkinlikler olmalı” gerektiği görüşü iki katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar kuramsal bilginin uygulama sürecinde her zaman işlevsel olmadığını, bunun yerine sorunların çözümüne yönelik uygulamalı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “Teorisyenler çok fazla bize önerilerde bulunuyorlar ama asıl bence işin mutfağında olmaktır önemli olan diye düşünüyorum. Dolayısıyla akademisyenler gerek bu kurumda çalışan gerek farklı üniversitelerde çalışan akademisyenler bir araya gelip işe yönelik, sürece yönelik, karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözüm önerilerini getirebilecekleri kısa kısa görüşmeler buna artık workshop mı deriz ya da farklı bir şey mi deriz...” (Katılımcı 9, 15.03.2010).

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin türüne ilişkin olarak “Gereksinimlere göre karar verilmeli” görüşü bir katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “Bence bizim yapmamız gereken şey işte hizmet içi eğitim workshop şeklinde mi olmalı konferans şeklinde mi olmalıdan önce, acaba hizmet içi eğitimin içinde ne olmalı. Yani bizim needs analysis dedikleri bir şey var. Bize has bir şeyin yapılması gerekiyor ya bizim neye ihtiyacımız var. Hani bu şeye benziyor doktorların sırf vademekumdan bakıp ilaç yazmalarına benziyor iki metre öteden seni teşhis ediyor adam üç şey yazıp geçiyor. Halbuki bizim iyi bir şekilde muayene edilmemiz gerekiyor. Hani bir sorun var mı mevcut düzen ne nereye gelmek istiyoruz peki bunun için içerik olarak bize ne gerekiyor. Ondan sonra karar verelim konferans mı yapsak workshop mı yapsak diye” (Katılımcı 12, 16.03.2010). Katılımcının bu ifadesinden, etkinliğin türüne karar vermekten daha önemli olanın kendi gereksinimlerinin ne olduğunun belirlenmesi ve bunun da kurum tarafından yapılması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

“Yapılacak etkinliğe göre değişir” görüşü ise bir katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu katılımcı, “Yani bu şeye göre değişebilir de, yapılacak konuya göre değişebilir ama ona heralde konusuna göre kendimiz o zaman karar veririz heralde. Yani bazı etkinlikler

için workshop yeterli olurken, bazı şeyler için sadece bir broşür üzerinden bir şey okumak da faydalı olabilir. Yani o etkinliğe göre değişebilir diye düşünüyorum” (Katılımcı 1, 08.03.2010) biçiminde ifade ettiği görüşüyle etkinlik türlerinin sınırlandırılmayacağını düşündüğü söylenebilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin türünün ne olması gerektiğine ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların doğrudan bir etkinlik türü tanımlamadıkları, çoğunlukla etkin olarak katılabilecekleri, uygulamaya ve gereksinimlere dönük olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

3. 2. 2. 3. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerini Yürütecek Eğiticilere Yönelik Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen üçüncü soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerini yürütecek eğiticilerin özellikleriyle ilgilidir. Okutmanların eğiticilerin özelliklerine ilişkin görüşleri Çizelge 14’te özetlenmektedir.

Çizelge 14.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerini Yürütecek Eğiticilerin Özellikleri

Alanında uzman biri olmalı

Kurumda yaşanan sorunları bilen biri olmalı

İletişim becerileri iyi olmalı

Konu uzmanı olması gerekmez

Yabancı olmamalı

Demokratik olmalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanlar arasından sekiz kişi kendileri için düzenlenecek olan etkinlikleri yürütecek eğiticilerin özellikleriyle ilgili olarak “*Alanında uzman biri olmalı*” ifadesini kullanmışlardır. Bir katılımcının “*evet, yani alan uzmanı olmuş olsa, psikolog olmuş olsa, senin yaklaşımın*

yanlış, insanlara bu şekilde yaklaşılmaz dese, ben buna olumlu bakarım. Ama benim gibi sadece teaching eğitim almış bi insanın bu şekilde yaklaşımını değerlendirmesi beni rahatsız eder” (Katılımcı 8, 12.03.2010) ifadesi bu bulguya örnek olarak verilebilir.

Hizmetiçi eğitimlerde görev alacak eğitimcilerin sahip olmaları gereken özellikleriyle ilgili beş katılımcı “Kurumda yaşanan sorunları bilen biri olmalı” görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitimcilerin eğitim ortamını ve üniversiteyi bilen, sınıf içi sorunları gözlemlemiş, yaşanan sorunlarla ilgili deneyimleri olan kişiler olması gerektiğinin altını çizmektedirler. Bir katılımcının “Gene bizi tanıyan, kurumumuzu tanıyan, bizim problemlerimizi bilen bizle ilgili çalışan, bizden ya da yöneticilerden bilgi alıp işte sorunlar nelerdir, ortam nedir? nasıl bir yerdir? hertürlü örneğin fiziki yada fiziki olmayan her türlü konuda bilgiye sahip birisinin olması gerekir ki ona göre şekillendirebilsin herşeyi” (Katılımcı 2, 09.03.2010) görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

Eğiticilerin özelliklerinden biri olarak “İletişim becerileri iyi olmalı” görüşü üç kişi tarafından vurgulanmıştır. Bu katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “...bi kere en önemli özellik bence başta gelen iletişim becerileri yüksek olan insanlar olmalı. Yani sonuç olarak bizim yaşadığımız sıkıntılar olacak, eksiklerimiz olacak, artılarımız olacak, bunların farkına varabilen ve bunları ifade ederken bizleri kötü hissettirmeden en doğru yöntemlerle, empati kurarak en iyi iletişim becerilere becerilerle bunu bize iletebilen. En önemli şey iletişim burada” (Katılımcı 4, 10.03.2010). Burada iletişim becerilerinin iyi olmasıyla anlatılmaya çalışılan özelliklerin empati kurabilme, etkileşimde bulunma ve deneyimlerini paylaşma olduğu söylenebilir.

Öte yandan iki katılımcı eğitimcilerin konu uzmanı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Şimdi illaki dediğim gibi hani çok ciddi bir teacher trainer bizde ki tabiriyle yani eğitici kişi olması gerekmiyo bir elinde bir sertifikası bir diploması, bir eee şeyi olması gerekmiyo bence. Oursa çok güzel olur. Çünkü insanda daha bi güven yaratıyo bu. Mutlaka ki benden daha fazla şey biliyo hissine kapılıyoruz. Oda olabilir ama dediğim gibi eeee bir

araştırma yapmış olabilir bu kişi. Biz bizim gibi bizle aynı ünvana sahip olup bizden daha çok araştırma yapmış olabilir. Daha çok şey öğrenmiş, geliştirmiş olabilir kendini. Farketmez yani bizim gibi aynı seviyede olduğumuz birinden de bir biz eğitim alabiliriz. Çünkü o gitmiştir kendini başka bir alanda geliştirmiştir” (Katılımcı 13, 16.03.2010). Burada katılımcının eğiticinin sahip olması gereken özellikleriyle ilgili genel özellikleri tanımlamadığı, alanlarıyla ilgili herhangi bir çalışma yapan, kurum içinden birinin de bu tür sorumlulukları üstlenebileceğini düşündüğü söylenebilir.

Katılımcılardan biri eğitim etkinliklerinde görev alacak olan eğiticilerin özelliklerinden birini “*Yabancı olmamalı*” biçiminde tanımlamıştır. Katılımcının “*Yabancı öğretmenler bir bizim kültürümüzü bilmiyorlar. Bu bir kültürel farklılıktan dolayı kaynaklanan büyük zorluklar var. İkincisi, bizim çocuklarımızın problemini bilmiyorlar, problemlerini bilmiyorlar. Bunlardan kaynaklanan sorunlar var*” (Katılımcı 10, 15.03.2010) biçiminde ifade ettiği görüşünden bu tür etkinliklerin işlevsel olmasında eğiticilerin kurumu, öğrencileri tanınmasının önemli olduğunu düşündüğü söylenebilir. Öte yandan bir başka katılımcı tarafından eğiticilerin sahip olması gereken özellikler arasında demokratik olma gösterilmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak olan eğiticilerin özelliklerine ilişkin görüşlerine göre, katılımcılar çoğunlukla eğiticilerin alan uzmanı ve kurumda yaşanan sorunları bilen biri olması gerektiğini düşünmektedirler. Kurumda yaşanan sorunları bilen bir eğiticinin gerekliliği düşüncesi kurumdaki sorunlara yönelik olarak düzenlenecek etkinliklerin daha yararlı ve işlevsel olacağı inancından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

3. 2. 2. 4. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Yerine Yönelik Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilecek dördüncü soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme yeri ile ilgilidir. Okutmanların etkinliklerinin düzenlenme yerine ilişkin görüşleri Çizelge 15’te özetlenmektedir.

Çizelge 15.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Yeri

Kurum içinde de dışında da olabilir.

Kurum içinde olmalıdır.

Kurum dışında olmalıdır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların yarısı öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin kurum içinde de kurum dışında da olabileceği görüşündedirler. Bu katılımcılar, yerin önemli olmadığını, eğitimlerden sağlanan yararın önemli olduğunu açıklamaktadırlar. Mesleğinde ilk yılını çalışan katılımcının *“Valla bilmiyorum kurum içinde de olabilir kurum dışında da olabilir. Yeter ki eğitim olsun”* (Katılımcı 11, 16.03.2010) ifadesi bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Benzer olarak mesleğinde deneyimli bir okutman da bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: *“... amaç eğer kendini geliştirmekse kendini geliştirmek yani eksiklerin varsa eksiklerini saptamak ve bunları tamamlamaksa bu kurum içinde de olabilir kurum dışında da olabilir”* (Katılımcı 10, 15.03.2010).

Katılımcılardan üçü hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenme yeri olarak *“kurum içinde olmalıdır”* yanıtını vermişlerdir. Bir katılımcının *“kurum içinde olması daha iyi olur, yani bizim bir yere gitmemiz yerine, birilerinin buraya gelmesi, ben mesela gitsek burdan desek ki “bizim kurumumuz, bina olarak eğitim şeyine uygun değil, eğitim için uygun değil” desem o adam bunu anlamayabilir”* (Katılımcı 1, 08.03.2010) biçiminde ifade ettiği görüşüyle, eğitimlerin kurum içinde düzenlenmesinin daha işlevsel, daha gerçekçi olabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Öte yandan iki katılımcı ise etkinliklerin kurum dışında yapılmasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: *“Kurum dışında olması gerektiğine inanıyorum. Çünkü klik diyolar galiba böyle gruplar vardır. Mesela ben sizinle çok iyi arkadaşsam toplantıda gidip yanınıza oturuyorum. O arada kendi biz öğrencide kızdığımız davranışları gerçekleştiriyoruz. Herkes kendi arkadaşlarının yanına oturuyor. Birisi hizmetiçi eğitim verirken diğerleri işte fısır fısır*

falan filan ama hani pek kaygı taşımadığımız, nasıl görüldüğümüzün kimsenin umursamayacağı mümkünse İngiltere’de orda burda bi yere gittiğimizde daha çok kendimiz olabiliriz. Kendimizi daha iyi ifade edebiliriz” (Katılımcı 12, 16.03.2010)

Katılımcının bu görüşünden, bu tür etkinliklerin kurum dışında olmasıyla okutmanların kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini, ayrıca kurum içindeki etkinliklerde kişilerin birbirlerini tanımalarından dolayı etkili katılım sağlanamadığını düşündüğü söylenebilir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme yerine ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların çoğunlukla etkinliklerin yerinden daha çok içeriğine ve sağlayacağı katkıya önem verdikleri, bu nedenle kurum içi ya da kurum dışı gibi bir ayrıma gitmedikleri söylenebilir.

3. 2. 2. 5. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Sıklığına Yönelik Görüşler:* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen beşinci soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme sıklığı ile ilgilidir. Okutmanların etkinliklerinin düzenlenme sıklığına ilişkin görüşleri Çizelge 16’da özetlenmektedir.

Çizelge 16.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Sıklığı

Sürekli olmalı
İhtiyaca göre belirlenmeli
İş yüküne göre ayarlanmalı
Ayda bir olmalı
Programa göre 15 günde bir olmalı
Yılda 2-3 kez olmalı
Yılda bir kez olmalı

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin hangi sıklıkta yapılması gerektiği konusunda katılımcılardan üçü sürekli olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu katılımcılardan biri görüşünü “...ee ben sürekli olması gerektiğini düşünüyorum bunun. Bireysel katılım sağladıklarımız olabilir. Takip et. Çünkü çok fazla oluyo bunlar Türkiye’de de, diğer ülkelerde de. Hepsine kurumumuz bizi gönderemeyebiliyo. Bireysel olarak katılabiliriz bunlara araştırıp. Eğer çalışmalarımız varsa bilimsel, bunları gönderip katılabiliriz. Omun dışında kurumumuz bizi gönderebilirse ödenek sağlayıp o da bizim için faydalı olabilir diye düşünebiliyorum. Hepsinden maksimum yararlanmamız gerekir diye düşünüyorum” (Katılımcı 13, 16.03.2010) biçiminde ifade etmiştir.

İki katılımcı “İhtiyaca göre belirlenmeli” yanıtını vermiştir. Bu katılımcılara göre mesleki gelişim etkinlikleri, gereksinim analizleri yapılarak elde edilen sonuçlara göre düzenlenmeli ve sorunlar yaşandıkça tekrarlanmalıdır. Bir katılımcının “Şimdi çok sık olması insanlarda bıkkınlık yaratabilir. O yüzden bu anlamda ihtiyaç analizi çok önemli. Yani biz ne kadar sıklıkta bu tip şeylere ihtiyaç duyuyoruz. İlk başta sıklık mesela ayda bir olabilir. Zaten insanlar bu tip bir platformdan fayda sağladığı zaman bunu daha sık tekrarlamak isteyecektir” (Katılımcı 7, 11.03.2010) ifadesinden ihtiyaç analizi yapılması gerektiğinin yanı sıra bireylerin eğitimlerden katkı sağladığı ölçüde katılımlarının artacağını düşündüğü görülmektedir. Buna göre, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin türü ve içeriğinin belirlenmesinde olduğu gibi, bu tür etkinliklerin düzenlenme sıklığında da bu gereksinimlere vurgu yapılması, katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinin gereksinimlere göre düzenlenmesine ilişkin görüşlerinin tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılar arasından bir kişi etkinliklerin sıklığının iş yüküne göre ayarlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “O da tamamen sizin yükünüze bağlı ben bizim grubumuzda okutmanlar olarak öğretmenlerin işlerinin ana işlerinin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum. Sizin şimdi ders yükünüz çok eğer sizi çok yoruyorsa hizmetiçi eğitimdeki veriminiz de düşecektir. ... her okutmanın üzerinde belli bir yük var. O yüke göre belirlenmesi gerekiyor.” (Katılımcı 12, 16,032010).

Öte yandan diğer katılımcılar arasında mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme sıklığı olarak ayda bir, 15 günde bir, yılda 2-3 kez ve yılda bir kez görüşleri de birer kez yinelenmiştir.

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme sıklığını zaman açısından değerlendiren beş katılımcı ise etkinliklerin tatil dönemleri ile öğretim yılının başında düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin bu katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “... düzenli olarak bir müfredatımız ve derslere girme zorunluluğumuz olduğu için bu hani çok olması pek muhtemel gözükmiyo şahsen bu tarz eğitimlerin belki tatil zamanlarında, yarıyıl tatillerinde, yaz tatilleri de olabilir böyle etkinlikler. Sıklık olarak dediğim gibi çok sık olması pek muhtemel gözükmiyo benim gözümde” (Katılımcı 5, 11.03.2010).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre sürekli olması, ihtiyaçlara göre belirlenmesi ilk iki sırada yer almasına karşılık okutmanların bu konuda bir görüş birliği içinde olduklarının söylenebilmesi güçtür.

3. 2. 2. 6. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Biçimine Yönelik Görüşler*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen altıncı soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme biçimi ile ilgilidir. Okutmanların etkinliklerinin düzenlenme biçimine ilişkin görüşleri Çizelge 17’de özetlenmektedir.

Çizelge 17.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Düzenlenme Biçimi

Hem çevrimiçi ve hem yüzyüze

Yüzyüze

Çevrimiçi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanlardan dokuzu etkinliklerin düzenlenme biçimi olarak çevrimiçi eğitimin de, yüzyüze eğitimin de uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: *“Her ikisinin de faydası farklı diye düşünüyorum yani içeriğe göre değişebilir. Şöyle diyebiliriz ya da kişilere göre de değişiklik gösterebilir. Eğer herhangi bir yere kımıldama imkanımız yoksa online da olabilir bu. Önemli olan sizin oradan sağladığımız kişisel fayda”* (Katılımcı 13, 16.03.2010). Etkinliklerin düzenlenme biçimine ilişkin bu görüşe göre içeriğin belirleyici olduğu, öte yandan çevrimiçi ya da yüzyüze olmasında sağlayabileceği katkının dikkate alınması gerektiğinin düşünüldüğü söylenebilir.

Düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin biçimi konusunda katılımcıların beşi “yüzyüze” eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yüzyüze eğitimleri tercih etme nedenleri arasında daha samimi bir ortam olması, interneti ve bilgisayarı etkili şekilde kullanamama ve etkileşimin olması yer almaktadır. Bir katılımcının *“Yüzyüze bence daha iyi. Kendi adıma hani ben çünkü çok interneti çok verimli kullanabilen biri değilim. Benim açımdan hani yüzyüze daha şey olur”* (Katılımcı 6, 11.03.2010) görüşü, katılımcının bilgisayarı etkili kullanamadığı için yüzyüze eğitimleri tercih ettiğine bir örnek olarak gösterilebilir.

Bir katılımcı ise zaman ve yer bakımından kolaylık sağlaması açısından “çevrimiçi” eğitimi tercih etmiştir. Katılımcı bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır: *“Eğer sağlanabilirse online olması zaman ve yer çok rahatlatır. Çünkü bir araya toplanmak zorunda kalmaz bi çok insan”* (Katılımcı 5, 11.03.2010).

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme biçimine ilişkin okutmanların görüşlerinden, çoğunlukla etkinliğin içeriğine göre yüzyüze ya da çevrimçi her iki biçimde de olabileceği belirtilmekle birlikte, etkileşimlilik, samimiyet ve bilgisayar kullanma yeterliklerinden ötürü yüzyüze eğitimlerin de önemli ölçüde tercih edildiği söylenebilir.

3. 2. 2. 7. *Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sürekliliğinin Sağlanmasına Yönelik Görüşler*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların kendileri için düzenlenecek olan öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısıyla ilgili olarak yöneltilen son soru, öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasına dönük görüşleriyle ilgilidir. Okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasına ilişkin görüşleri Çizelge 18’de özetlenmektedir.

Çizelge 18.

Öğretimsel Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sürekliliğinin Sağlanmasına Dönük Görüşler

Kurum desteği gerekli

Düzenli toplantılar yapılmalı

Zorunlu tutulmalı

Kişisel çaba gerekli

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasında “*Kurum desteği gerekli*” görüşü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların tamamı tarafından ifade edilmiştir. Kurum tarafından mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gereksinimlerle ilgili farkındalık yaratması, mesleki gelişime maddi kaynak ve zaman ayırması, istekli olması, ödül sistemi getirmesi ve mesleki gelişim etkinliklerinden sorumlu bir birim açması, katılımcıların kurum desteği altında belirttikleri görüşler arasında yer almaktadır. Bir katılımcının “*Kurumun ödül sistemi olabilir. Yazın bizi hani yurtdışına gönderiyolar ya hani katılan bireylerimizi yurtdışı eğitimi gibi bi iki üç haftalık ya da dört haftalık İngilizce kursları şeklinde kurumun sağladığı bi pekiştireç ödül olursa hocaların da daha hevesli olacağını düşünüyorum*” (Katılımcı 11, 16.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir. Başka bir katılımcı kurumun çalışanlara mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu hissettirmesi gerektiğini belirten görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “*İnsanlara zaman yaratılarak, ihtiyaç yaratılarak. Ben kendimi geliştirmek için ihtiyaç hissetmeliyim bunu bana kurum hissettirmeli*” (Katılımcı 7, 11.03.2010). Bir

katılımcı ise etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması için düzenlenen etkinliklerin sonrasında bilgi toplama araçlarıyla tekrar bir etkinliğe ihtiyaç duyulup duyulmadığı konusunda okutmanların görüşlerine başvurulması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: “... sene başında yapılan konferansın sonrasında tekrar bi konferansa, ya da herhangi bi çalışmaya, seminere ihtiyaç duyuyo musunuz şeklinde bir anket yapılabilir. Çoğunluktan evet oyu gelirse, çoğunluğun ihtiyacı vardır demektir ve tekrar böyle bi hizmetiçi eğitim düzenlenebilir” (Katılımcı 3, 10.03.2010). Kurumda mesleki gelişim etkinliklerinden sorumlu bir birim kurulması gerektiğini belirten okutmanlar, birim aracılığıyla yaşanan sorunlara yönelik eğitimler düzenlenebileceğini, okutmanların işi daha çok ciddiye alabileceklerini ve böylece kurumda bu birimi geliştirmeye yönelik bir yaklaşımın oluşabileceğini düşünmektedirler. Bir katılımcının “Tabii ki böyle birim böyle bi birim olduğunda, nasıl şimdi bizim testing ofisimiz, video ofisimiz var. Dinleme materyali olsun, sınav hazırlama olsun belli bi sistem dahilinde devam ediyor. Böyle bi kurum içinde ofis olmuş olsa birim olmuş olsa bu da sistemde de devamlı hale gelir ve bunu kapatalım diye bi yaklaşım olmaz insanlarda bunu geliştirelim diye yaklaşım olur” (Katılımcı 8, 12.03.2010) görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Benzer olarak başka bir katılımcı da “Okulda mutlaka mesleki gelişime yönelik birimlerin oluşturulması gerekir” (Katılımcı 2, 09.03.2010) görüşüyle bu bulguyu desteklemektedir.

Katılımcılar arasından iki kişi mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanması için kurumda düzenli toplantılar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcının “Belki sık sık bir araya gelebilir insanlar hani okutmanlar bölümde. Haftada bir ya da iki haftada bir, üç haftada bir hani. Bir komuyla ilgili ne denir merkez alınır onunla ilgili bir araya gelebiliriz mesela. Nasıl daha iyi writing öğretilir. Atıyorum hani çok şu anda gelişti belki kendi aramızdaki iletişimi çoğaltarak olabilir. Paylaşmalarımızı arttırarak tecrübeleri ya da. Sorunlarımızı hani çok ifade ederek. Böyle olabilir. Kurum da hani bu şekilde insanları motive ederse, iyi olabilir diye düşünüyorum” (Katılımcı 6, 11.03.2010) görüşü bu bulguya örnek olarak gösterilebilir.

Etkinliklerin sürekliliğinin sağlanması için katılımın kurum tarafından zorunlu tutulması görüşü bir okutman tarafından dile getirilmiştir. Bu katılımcının “Kurum bunu zorunlu

tutarsa eğer, en azından her yıl diyelim ki bir kişinin bir etkinliğe katılmasını zorunlu tutarsa eğer bu hem sürekli hale gelmiş olacaktır bu şekilde” (Katılımcı 13, 16.03.2010) ifadesi bu görüşü açıklamaktadır. Katılımcının bu görüşüyle farkındalığın yaratılmasını ifade etmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Öte yandan bir başka katılımcı ise bu görüşün aksine etkinliklerin sürekliliğinin kişisel çabalarla, kişinin kendini geliştirmesiyle sağlanabileceğini düşündüğünü belirtmektedir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki öğretim elemanları arasından araştırmaya katılan okutmanların tamamı öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasında öncelikle olarak kurumsal desteği vurguladıkları görülmektedir. Kurumun bu tür etkinliklerin amacına ulaşmasında önemli sorumluluklara sahip olduğunu ifade eden bu görüşlerin yanı sıra düzenli toplantıların yapılması ve kişisel çabalar da mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasına dönük belirtilen öneriler arasında yer almaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı, yöntemi ve bulguları özetlenmiş ve bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bulguların olası nedenlerinin ve alanyazınla ilişkilerinin tartışmalarına, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

4. 1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri 2009-2010 öğretim yılında açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında araştırmanın genel amacı kapsamında öncelikle okutmanların mesleki gelişimle ilgili sahip oldukları bilgiler ve mesleki gelişime bakış açıları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla okutmanların mesleki gelişimle ilgili görüşlerini serbest bir biçimde ifade etmeleri ve daha ayrıntılı bilgilere ulaşılması istendiğinden, açık uçlu anket yolu ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Yedi sorudan oluşan ankette okutmanların mesleki gelişimin tanımı, mesleki gelişim etkinlik türleri, etkinliklere katılma durumları ve nedenleri, etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılar ve katılmalarını engelleyen etmenler konusunda kurumdaki okutmanların görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında araştırmanın genel amacı, araştırma soruları ve açık uçlu anketten elde edilen verilere bağlı olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişime yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi planlanmıştır. Okutmanların bu konudaki görüşlerinin belirlenmesinde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır ve çalışma yılları temel alınarak seçilen 16 okutman ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden biri teknik sorunlardan dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Araştırmada açık uçlu anket ile görüşme uygulamalarından elde

edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri çözümlene yaklaşımından biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki gelişimin tanımı, mesleki gelişim etkinlik türleri, etkinliklere katılma durumları ve nedenleri, etkinliklerin kendilerine sağladığı katkılar ve katılmalarını engelleyen etmenler, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlar karşısında yapılan uygulamalar ve öğretimsel mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlar mesleki gelişimi, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla meslektaşlarla bilgi alışverişinden, seminer, konferans, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim çalışmaları ve mesleki yayınların izlenmesine kadar farklı şekillerde gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar.

Okutmanlar mesleki gelişim etkinliklerine meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma, mesleki gelişmelerden haberdar olma, kurumu ve öğrencileri tanıma gibi meslekte daha etkili ve verimli olma amacıyla katılmaktadırlar.

Mesleki açıdan farkındalık yaratma, farklı bakış açısı geliştirme, kendine olan güveni ve mesleki bilgileri artırma, Mesleki gelişim etkinliklerinin okutmanlara sağladığı katkılar arasında yer almaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin okutmanlar tarafından çoğunlukla olumlu katkıları belirtilmesine karşılık, bazı okutmanlar tüm etkinliklerin kendilerine katkı sağlamadığı görüşündedirler.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlara göre mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen etmenler, iş yoğunluğu, etkinliklerin düzenlenme yeri, zamanı ve maliyeti, kurum kültürü, ailevi etmenler ve sağlık sorunlarıdır.

Okutmanlar tarafından öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında en çok öğrenciyi derse güdüleme, sınıfların fiziksel koşulları ve sınıflarda teknolojik alt yapı yetersizliği yer almaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısında çoğunlukla motivasyonları düşmekte, kendilerini sorgulamaktadırlar.

Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar karşısında çalışma arkadaşlarına danışma, sınıfta farklı etkinlikler uygulama, öğrencilerden görüş alma ve yardımcı kaynaklara başvurma okutmanlar tarafından uygulanan çözüm yolları arasında yer almaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların çoğunluğu öğretimsel mesleki gelişime gereksinim duymaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki okutmanların öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin yapısına yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar ise şunlardır: Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri belirlenirken kurumun olanakları dikkate alınmalı, okutmanların, öğrencilerin ve programın gereksinimleri analiz edilmelidir. Öğretimsel mesleki gelişim etkinlikleri katılımcıların etkin olarak katılabilecekleri ve uygulamaya dönük biçimde olmalıdır.

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak olan eğitimciler alan uzmanı ve kurumda yaşanan sorunları bilmelidir. Etkinlikler kurum içinde de kurum dışında da gerçekleştirilebilir. Öğretimsel mesleki gelişim etkinlikleri sürekli olmalı, ancak sıklığı ihtiyaçlara göre belirlenmelidir. Etkinlikler yüzyüze ya da çevrimiçi biçimde gerçekleştirilebilir. Okutmanlar öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin sağlanmasında kurumsal desteğin yanı sıra düzenli toplantıların yapılmasını ve kişisel çabaları da gerekli görmektedirler.

4. 2. Tartışma

Yükseköğretim yasasına göre yükseköğretim kurumlarının bir görevi de üst düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yaparak bilgi ve teknoloji üretmek, bilimsel verileri yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmaktır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının gelişmelerin gerisinde kalmamaları gereklidir. Öğretim elemanları da yükseköğretim kurumlarının en önemli uygulayıcıları olduğundan, üstlendikleri sorumlulukları en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için kendilerini geliştirmenin önemine ve sürekliliğine inanmaları gereklidir. Öğretim elemanları öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve okutmanlar ile öğretim yardımcıları olmak üzere üç gruba ayrılmaktadırlar. Öğretim elemanları statüsünde yer alan okutmanların YÖK tarafından belirlenen görevi eğitim - öğretim süresince çeşitli öğretim programlarında ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutmak veya uygulamaktır. Bu durumda okutmanların asıl görevinin “öğretim” olduğu söylenebilir. Bu açıdan okutmanların mesleklerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle iyi bir öğretici olmaları gerekmektedir. İyi bir öğretici olmak için okutmanların da sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları ve kendi alanlarındaki yenilikler ve gelişmelerden haberdar olmaları, bu gelişmeleri mesleklerine yansıtabilmeleri gerekir. Mesleki gelişimin her alanı bu amacın gerçekleşmesinde etkili ve önemlidir. Ancak, mesleki gelişimin öğretimsel gelişim boyutu öğretim elemanlarının daha etkili öğretici olma kimliklerini geliştirmeye yönelik olması ve okutmanların da temel görevinin öğretim olduğu göz önüne alındığında, okutmanlar için öğretimsel mesleki gelişimin önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Okutmanların mesleklerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için daha iyi öğretici olmaları gerektiğinden, öğretimsel gelişime yönelik görüşleri onların meslekleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında mesleki gelişim; öğretim elemanının mesleğindeki performansı artırmak için gerekli olan konu alanı, öğretimsel alan ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirmeye odaklı hazırlanmış planlı etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı, 2008; Steinert, 2000). Diğer bir deyişle mesleki bilgi ve beceriyi arttırmaya yönelik düzenlenen etkinlikler bütünü olarak ele alınabilir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlar da mesleki gelişimi öncelikli olarak mesleki bilgi ve beceriyi geliştirmek için verilen eğitim olarak

tanımlamışlardır. Öte yandan araştırmaya katılan okutmanların bir kısmı mesleki gelişimi; öğretimsel bilginin güncellenmesi için verilen eğitim biçiminde tanımlayarak öğretimsel gelişim alanına vurgu yapmışlardır. Nitekim alanyazında da mesleki gelişimin amacının bütün öğrencilerin öğrenmeleriyle sonuçlanan etkili öğretimi sağlamak olduğunu belirtmiştir (Odabaşı, 2008; Gabriel, Maggioli, 2003). Etkili öğretimin sağlanması açısından öğreticilerin kendilerini yenilemeleri, değişen öğrenci özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri sınıf ortamına etkili bir şekilde uyarlayabilmeleri ve öğretimsel bilgilerini sürekli güncellemeleri önemlidir (Partington ve Stainton, 2003; Pittas, 2000; Beaty, 1999; Wilkerson ve Irby, 1998). Öğretimsel bilginin sürekli yenilenerek güncel tutulması etkili öğretimin sağlanması açısından önemli olduğu bilinmektedir. Okutmanların yasada tanımlanan görevleri dikkate alındığında temel sorumluluklarının öğreticilik olması mesleki gelişimi, daha sık öğretimsel gelişim olarak tanımlamalarının nedeni olarak açıklanabilir. Öte yandan katıldıklarını belirttikleri mesleki gelişim etkinliklerinin tamamının öğretimsel gelişim alanıyla ilgili olması, bu kavramın bu şekilde tanımlamalarının doğal bir sonucudur.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlar mesleki gelişimi seminer, konferans, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim çalışmaları ve mesleki yayınların izlenmesine kadar farklı şekillerde gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Okutmanların etkinlik türlerini bu şekilde açıklamalarının nedeninin geçmiş yaşantılarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim açık uçlu ankette, okutmanlar katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin çoğunlukla seminerler, konferanslar, çalıştaylar ve kurslar gibi etkinlikler ile lisansüstü eğitim çalışmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, okutmanlar mesleki gelişim etkinlik türlerinden, etkin olarak katılabilecekleri, etkileşimli ve uygulamaya dönük olan çalıştaylar ve seminerleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benders (1992) de araştırmasında öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla etkileşim kurabilecekleri ve onlardan bir şeyler öğrenebilecekleri tarzda mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğretim elemanları tarafından çoğunlukla seminer, çalıştay ve konferans biçimindeki etkinliklerin tercih edildiği görülmektedir (Kürüm 2007; Kabakçı 2006; Odabaşı 2003). Bu araştırma bulgusu Odabaşı (2003)'nın çalışmasındaki "öğretim üyelerinin tercih ettiği etkinlik

türleri arasında ilk üç sırayı çalıştaylar, seminerler ve konferanslar oluşturmaktadır” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca buna benzer olarak Kabakçı (2006) araştırmasında araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının sunulmuş biçimlerine ilişkin olarak tercihlerinin çalışma grubu, seminer, konferans biçiminde sıralandığı bulgusuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Kürüm (2007), araştırmasında doktora öğrencilerinin ağırlıklı olarak seminer ve çalıştay türü etkinlikleri önerdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu da bu araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Adı geçen araştırmalar ile okutmanlara yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada benzer bulguların elde edilmiş olması çalıştay, seminer ve konferansların en yaygın görülen mesleki gelişim etkinlikleri olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Okutmanların mesleki gelişim etkinliklerine çoğunlukla meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma amacıyla katıldıkları görülmüştür. Bu bulgu Gagne'nin (1998), “öğretim üyelerinin diğer öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma ve onlarla konuşma gereksinimi içinde olduklarını belirtmiştir” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Benders (1992)'in araştırmasında öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla etkileşim kurabilecekleri mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla iletişim kurma ve fikir alışverişinde bulunma gereksiniminde olmalarının nedeninin benzer sorunları yaşamaları ve bu sorunları paylaşarak çözebileceklerine inanmalarının olduğu söylenebilir.

Araştırmada okutmanların öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısında, meslektaşlarına danıştıkları ve internet ve kitaplar gibi yardımcı kaynaklara başvurdukları belirlenmiştir. Brawner (2002) da araştırmasında öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar karşısında kitap, internet ve kılavuz programlardan yararlandıkları ve bir eğitim danışmanına başvurdukları saptanmıştır. Bu araştırmalarda benzer sonuçların çıkması yardımcı kaynaklara ve internete ulaşımın anında ve kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kuramsal ve uygulamalı alanyazında mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Benders 1992; Odabaşı 2003; Grant ve Keim 2002; Steinert 2000).

Örneğin Zajkowski ve arkadaşları (2007) Yeni Zelanda ve Avustralya'daki muhasebe bölümü öğretim elemanlarının sürekli mesleki gelişime yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre öğretim elemanları mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da okutmanlar tarafından mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri belirlenirken gereksinim analizi yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Birçok araştırmada belirtilen gereksinim analizinin gerekliliğinin bu araştırmanın sonuçlarıyla da pekiştirilmesi gereksinim analizinin mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde önemli olduğunun ve öğretim elemanları tarafından da son derece önemsendiğinin, aynı zamanda düzenlenecek her türlü etkinlikte göz ardı edilmemesi gerektiğinin bir göstergesidir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde önemli bir diğer konu görev alacak eğiticilerin özellikleridir. Alanyazın mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak olan eğiticilerin öğretim elemanlarının etkinliklere katılımını etkileyen önemli etmenler arasında olduğunu göstermektedir (Kabakçı, 2006; Arıkan 2002a). Bu durumda etkinliklerde görev alacak eğiticilerin özellikleri büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan okutmanlara göre de öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak olan eğiticiler alan uzmanı ve kurumu tanıyan biri olmalıdır. Kabakçı (2006) da araştırmasında araştırma görevlilerinin, mesleki gelişim etkinliklerinin üniversitede bu amaca yönelik kurulacak bir eğitim merkezinde uzmanlar tarafından yürütülmesi gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu Odabaşı (2003)'nın da çalışmasında ulaştığı öğretim üyelerinin mesleki gelişim etkinliklerinde görev alacak olan eğiticilerin üniversitede çalışan konu alanı uzmanları olmaları gerektiğini belirttikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bu bulgulardan öğretim elemanlarının, eğiticilerin özellikle kurum içinden, kurumdaki sorunların farkında olan uzmanlar olması gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir. Bu görüşün nedeninin, öğretim elemanlarının kurumu tanıyan eğiticilerin doğal olarak kurumdaki sorunları daha iyi bildikleri ve buna bağlı olarak daha etkili eğitimler yürütebileceğine inanmaları olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim etkinlikleri tek seferlik etkinlikler değildir ve alanyazında da mesleki gelişim etkinliklerinin sürekli olması gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Lowry ve Froese, 2001; Benders, 1992; Mbu, 1989). Bu araştırmaya katılan okutmanlar da

öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin sürekli olması ve kurumda bu etkinliklerin düzenlenmesinden ve sürekliliğinden sorumlu bir birim olması görüşündedirler. Joyal (1998) ve Kabakçı (2006) da çalışmalarında üniversitede mesleki gelişim programlarını yürütecek bir eğitim merkezi kurulması gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada okutmanlarla yapılan görüşmelerde bir birimin olmasının yararı olarak okutmanlar birimin kendilerinin ilettikleri sorunlara yönelik olarak çalışabileceğini ve daha etkili mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin düzenlenmesi için bir birim kurulması gereğinin öğretim elemanları tarafından vurgulanmasının nedeninin, birimin etkinlikleri sürekli hale getirebileceği ve kurumdaki sorunlara yönelik etkinlikler düzenleyebileceği inancından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretimsel mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenme biçimine ilişkin okutmanların görüşlerinde çoğunlukla etkinliğin içeriğine göre yüzyüze ya da çevrimiçi her iki biçimde de olabileceği belirtilmektedir. Bu bulgu Kürüm'ün (2007) "öğretim elemanlarının ve doktora öğrencilerinin öğretimsel gelişim etkinliklerinin düzenlenme biçimine yönelik olarak yüzyüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir" bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir. Okutmanların hem yüzyüze hem de çevrimiçi öğretim biçiminin ikisini de tercih etmelerinin nedeninin, her iki biçimin kendi içinde sahip oldukları üstün yönleriyle ilgili olabilir. Yüzyüze eğitimin etkileşime olanak sağlaması, çevrimiçi eğitimin ise zaman açısından esneklik sağlaması her ikisinin birlikte tercih edilmesine örnek olarak verilebilir.

Alanyazında iş yükünün, zaman sıkıntısının mesleki gelişim etkinliklerine olan katılımlarda önemli olduğu ifade edilmektedir (Erişen ve diğ., 2009; McAfee, 2008; Kürüm, 2007; Karaaslan, 2003; Gagne, 1998; Benders, 1992). Örneğin Karaaslan'ın (2003) çalışmasında Başkent Üniversitesi'ndeki okutmanlar için mesleki gelişimlerini engelleyici en önemli faktörlerin aşırı iş yükü, motivasyon eksikliği olduğu belirtilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlara göre de mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı engelleyen etmenler arasında iş yoğunluğu, zaman sıkıntısı yer almaktadır. Bu bulgu Gagne'nin (1998) "öğretim elemanları için öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine katılmama nedenlerinin en önemlisinin

zaman yetersizliğidir” bulgusuyla benzerdir. Benders (1992) de araştırmasında öğretim elemanlarının mesleki gelişim için tercih ettikleri kurumsal düzenlemeler arasında, araştırma izinleri, konferanslara katılmak için bütçe ve daha az ders saati yer aldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kurum kültürü ve kurumun maddi olanaklarının yetersizliği ise okutmanlar tarafından etkinliklere katılımı etkileyen diğer etmenler olarak gösterilmiştir. Bu bulguya benzer bulgulara McAfee (2008) ve Erişen ve diğerleri (2009) Benders (1992), Karaaslan (2003) ve Gagne (1998),’nin çalışmalarından da ulaşılmıştır. McAfee çalışmasında üniversitelerin mesleki gelişim etkinlikleri için ayırdığı bütçenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Karaaslan (2003)’ın çalışmasında öğretim elemanları için mesleki gelişimi engelleyici etmenlerin arasında mesleki gelişim için kurum tarafından verilen desteğin yetersizliği de bulunmaktadır. Bu durumda öğretim elemanlarının kurumdaki etkinliklere katılım için daha fazla destek istedikleri söylenebilir. Coşkuner (2001) çalışmasında okutmanların, yöneticilerden mesleki gelişim olanakları sunmalarını, sürekli destek ve teşvik sağlamalarını talep ettiklerini belirtmiştir. Kurum desteğinin ve kurum kültürünün öğretilsel mesleki gelişim etkinliklerinde etkili olmasının kurumun ders programlarını, çalışanların boş zamanlarını ayarlayan ve etkinlikler için gereken kaynakları sağlayan makam olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmadan ve alanyazından ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğretim elemanları için öğretilsel gelişimin önemli olduğu ve sürekliliğinin sağlanmasıyla birlikte, okutmanların gereksinim, ilgi ve isteklerinin dikkate alınmasının bu tür etkinliklerin başarılı olabildiğinin temel koşulu olduğu söylenebilir.

4. 3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir:

4. 3. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanlar mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını

engelleyen etmenler arasında öncelikle yoğun iş yükü nedeniyle zaman sorununu ve kurum kültürünü belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sağlamak için, okutmanların haftalık ders programlarında mesleki gelişim etkinlikleri için zaman ayrılabilir ve kurum tarafından etkinliklere katılmak isteyen okutmanlar için duyurular düzenli olarak yapılabilir.

İlk yılını çalışan okutmanlarla yapılan görüşmelerde kurumda kurumsal işleyişi temel alan eğitimler olmadığından dolayı okutmanların çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna dayalı olarak kurumda yeni göreve başlayan okutmanlar için kurumsal işleyişi temel alan eğitim programları düzenlenebilir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğine yönelik okutmanlar kurumda bu amaçla bir birim kurulmasını önermişlerdir. Buradan hareketle kurumda bir mesleki gelişim birimi kurulabilir ve bu birim bilimsel çalışmalar yaparak kurumdaki sorunlara yönelik eğitimler düzenleyebilir.

Okutmanlar lisansüstü eğitimi bir mesleki gelişim etkinliği olarak belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak okutmanların öğretimsel gelişiminin desteklenmesi amacıyla belli ölçütlere dayanarak lisansüstü eğitime devam etmelerine olanak sağlanabilir.

Katılımcılar meslektaşlarla bir araya gelip etkin olarak katılabilecekleri mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak seminer, çalıştay gibi etkileşimli mesleki gelişim etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

4. 3. 2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler: Düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarının zor olduğunu dile getiren okutmanlar mesleki gelişim etkinlerinin kuruma yönelik olmaları ve ihtiyaç analizi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak kurum tarafından düzenlenecek olan etkinliklerin içerikleri için gereksinimleri belirleme amaçlı araştırmalar yapılabilir.

Yurtdışında öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine dönük mesleki gelişim modelleri incelenip bunlara dayanarak Türkiye'deki öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine ilişkin model öneren araştırmalar yapılabilir.

Farklı araştırma yaklaşımlarıyla benzer amaca dönük araştırmalar diğer üniversitelerde de gerçekleştirilerek konu ayrıntılı olarak irdelenebilir.

EKLER



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞI

Sayı : B.30.2.0.E SOGÜ.0/4B.0.00.00/443
Konu : İzin

Eskişehir 24/02/2010

Sayın Okutman Selcen ERCAN

İlgi: 24.02.2010 tarihli ve 161 sayılı dilekçeniz.

İlgi tutulan dilekçenizle belirttiğiniz üzere, yüksek lisans tez çalışmanız kapsamında yer alan bölümümüzdeki okutmanlarla anket ve görüşme yapmanız hususunda gerekli izin verilmiştir.

Gereği için bilgilerinize rica ederim.

Okutman Dr. Ümit ÖZKANAL
Bölüm Başkan Yardımcısı

EK II. ANKET FORMU ÖRNEĞİ

Sayın Meslektaşım,

ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde çalışan öğretim elemanlarının mesleki ve öğretimsel gelişimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Elinizdeki anket sizin bu konudaki görüşlerinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Anket yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşleriniz araştırma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sizden ankette yer alan her bir maddeye ilişkin olarak düşüncenizi en iyi şekilde yansıtmamız istenmektedir. Toplanan veriler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Selcen ERCAN

1. Bir öğretim elemanı olarak mesleki gelişimi (hizmetiçi eğitimi) nasıl tanımlarsınız?

2. Sizce ne tür etkinlikler bir mesleki gelişim (hizmetiçi eğitim) etkinliği olarak kabul edilebilir?

3. Öğretim elemanı olarak görev yaptığınız süre içinde mesleki gelişim (hizmetiçi eğitim) etkinliği / etkinliklerine katıldınız mı? (Yanıtınız evet ise, lütfen diğer soruları yanıtlayınız)

4. Katıldığınız mesleki gelişim etkinlikleri (konu alanı ve etkinlik türü olarak) nelerdir?

Konu Alanı

Etkinlik Türü

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Mesleki gelişim etkinliklerine katılma nedenleriniz nelerdir?

6. Mesleki gelişim etkinliklerinin size olan katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

7. Mesleki gelişim etkinliklerine katılmanızı engelleyen etmenler nelerdir?

EK III. GÖRÜŞME ONAY FORMU ÖRNEĞİ

Sayın meslektaşım,

Öncelikle yüksek lisans tezime ilişkin araştırma sürecine verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim elemanlarının mesleki ve öğretimsel gelişime bakış açılarını belirlemektir. Araştırmanın ilk aşamasında sizden yazılı anket yoluyla görüşleriniz istenmişti. Bu görüşmeyle de araştırma amacına yönelik ayrıntılı bilgiye ulaşılmak istenmektedir. Siz öğretim elemanlarının görüşleri alınmadan araştırma sorularına yanıt bulunması mümkün değildir.

Bu çalışmayı gerçekleştirirken araştırma verilerinin inanırlığını sağlamak ve görüşme sırasında olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kaydı yapılmasına izin verdiğiniz takdirde alınan kayıtlardan elde edilen dökümler ve veriler, bu çalışma ve çeşitli bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Görüşmeden elde edeceğim verilere yönelik yapacağım analiz sonuçları, tez danışmanım Öğr. Gör. Dr. Dilruba Kürüm ile geçerlik komitesinde yer alan öğretim elemanları dışında hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. İsteğinize bağlı olarak, veriler raporlaştırıldıktan sonra ses kayıtları silinebilecek ya da bir örneği size teslim edilebilecektir.

İsminiz ve / veya görüşme sırasında geçen diğer isimler istemediğiniz takdirde kullanılmayacak, takma isimlerden yararlanılacaktır. Ayrıca, verilerin yazımında hiçbir şekilde kimliğinizi ortaya çıkarabilecek bir ayrıntıya yer verilmeyecektir.

Bu çalışma gönüllülük ilkesine dayandığından istediğiniz zaman görüşmeyi kesebilir, çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda toplanan veri ve tüm kayıtlar ile yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Araştırma sürecine ve sizinle gerçekleştireceğimiz görüşmeye yönelik her türlü sorunuzu, dilediğiniz zaman aşağıda belirttiğim telefon numaraları ile ulaşarak sorabilirsiniz.

Bu formu okuduğunuz ve zaman ayırdığınız teşekkür ederim.

Görüşme sırasında ve görüşmelerin dökümünde isminizin kullanılmasını kabul ediyor musunuz? (Yanıtınız hayır ise lütfen bir takma isim belirtiniz)

Evet _____ Hayır _____

Takma isim _____

Teyp aracılığıyla ses kaydınızın yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Görüşmemiz sırasındaki sözlerinizin isminiz kullanılmadan raporda doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Saygılarımla

Okutman Selcen Ercan

ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü

Tel: 0 505 523 58 08

Bu koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı Öğretim Elemanı:

İmza

Tarih

EK IV. GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

1. Bir öğretim elemanı olarak derslere giriyorsunuz. Sınıfta sorun yaşıyor musunuz?
2. Sorunlarla karşılaştığınızda ne hissediyorsunuz?
3. Karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik eğitim gereksinimi duyuyor musunuz?
4. Düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin nasıl olmasını istersiniz?
5. Daha önce size uygulanan anket sonuçlarında bazı meslektaşlarımız hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içinde uygulamanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür etkinliklerin sınıf içi uygulamalarının olanaklı olması için içeriklerinin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Anket sonuçlarında bazı meslektaşlarımız mesleki gelişimin sürekli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Sizce sürekli mesleki gelişimin sistematik olması ve kurumsal anlamda devamlılığının sağlanabilmesi için ne yapılabilir?
7. Anketlerde, etkinliklere katılmayı engelleyen etmenler arasında zaman yetersizliği, bulunduğumuz çevredeki olanaklar ve maddi olanakların yetersizliği gibi bir takım engeller sıralanmıştır. Sizce bu engeller nasıl aşılabilir ve etkinliklere katılım nasıl arttırılabilir?

KAYNAKÇA

- Akaydın, M. (2003). Türk yükseköğreniminin sorunları nelerdir?" *Üniversite ve Toplum*, 3(2). <http://www.universite-toplum.org/text.ph3?id=124> internet adresinden 07. 04. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Alfano, K. (1993). Recent strategies for faculty and staff development. *Community College Review*, 93(21), 68-77.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concern based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Angelique, H., Kyle, K. ve Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195-209.
- Arıkan, A. (2002a). *A struggle power in professional development programs as illuminated in the narratives of English language instructors: A critical postmodern study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania State University, The Graduate School College of Education State, Pennsylvania.
- Arıkan, N. (2002b). *A teacher study group as an alternative method of professional development analysis of initial procedures in group formation, group dynamics and teacher perceptions of and attitudes to the TSG*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ataünal, A. (1998). *Türkiye'de Yükseköğretim: (1923–1998): Yasal Düzenlemeler ve Değerlendirmeler*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- Azevedo, M. M. (1990). Professional development of teaching assistants: Training versus education. *ADFL Bulletin*, 22(1), 24–28.

- Bailey, K. M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. (Freeman Edt.). Boston: Thomson Learning.
- Balcı, Ali. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (2.bs). Ankara.
- Baş, Türker. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Beaty, L. (1999). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *IETI*, 35(2), 99-107.
- Benders, E. J. (1992). *A study of the need for faculty development as perceived by faculty members at an Alberta Community College*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Alberta, Edmonton.
- Bojarczyk, H. (2008). *Faculty development activities for new adjunct faculty: A qualitative investigation of which types of activities most benefit new adjunct faculty at four-year colleges and universities*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Oakland University, Michigan.
- Brawner, C.E., Felder, R. M., Allen, R., Brent, R. (2002). A survey of faculty teaching practices and involvement in faculty development activities. *Journal of Engineering Education*, 91(4), 393-396.
- Brown, G. ve Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Şener. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 133-151.
- 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, L. & Steger, J. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39(1), 1-18.
- Clark, J., Houston, T., Kolodner, K., Branch, T. W., Levine, R. B., Kern, E. D. (2004). Teaching the teachers: National survey of faculty development in departments of medicine of U.S. teaching hospitals. *JG Intern Medicine*, 19, 205-214.
- Coşkuner, M. (2001). *Turkish provincial state university teachers perceptions of English language teaching as a career*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (2. bs.). N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Crouse, K. J. (2003). *Perceptions of innovation, professional development and professional vitality of nursing faculty in Connecticut*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Hartford, Connecticut.
- Day, C. ve Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional Development for Language Teachers, Eric Digest veritabanından 22.02.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Duman, A. (1999). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Durmuşçelebi, M. (1996). *Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarından beklenen ve gözlenen davranışların düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erginer, E. ve Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11–22.
- Ergün, M. (2001). Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildiriler Cilt 1*. içinde (s. 303-314). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişen, Y., Çeliköz, N., Kapıcıoğlu, K. M. O., Akyol, C. ve Ataş, S. (2009). The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in Turkey. *World Conference on Educational Sciences 2009*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 1431-1436, Science Direct veritabanından 28.11.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gagne, T. A. (1998). *College instructors' perceptions of instructional skills development activities*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Alberta, Edmonton.
- Gordon, S. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson Pub/Allyn and Bacon.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in tefl teacher education. www.sciencedirect.com adresinden 11.11.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Grant, M. R. ve Keim, M. C. (2002). Faculty development in publicly supported two-year colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 793–807.
- Güneş, H. ve Demirtaş, H. (2002). Üçüncü bin yılda üniversiteler ve toplumsal kalkınma. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 33–44.

- Hamilton, G. C. ve Brown, J. E. (2003). Faculty development: What is faculty development? *Academic Emergency Medicine*, 10, 1334-1336.
- Heppner, P. P. & Johnston, J. A. (1994). Peer consultation: Faculty and students working together to improve the academy. *Journal of Counselling & Development*, 72, 492-499.
- Joyal, M. J. (1998). *A study of perceptions and attitudes towards the development of teaching by faculty at Memorial University of Newfoundland*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Kabakçı, I. (2006). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1674.
- Kabakçı, I. (2008). Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Modelleri. I. Kabakçı (Ed.) *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim* içinde (s. 99-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 938.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers perception of self-initiated professional development a case study on Başkent University English language teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knight, P. (2002). A systematic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241. Science Direct veritabanından 12.10.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Latchem, C., Odabaşı F. & Kabakçı I. (2006). Online professional development for university teaching in Turkey: A proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), <http://www.tojet.net/volumes/v5i3.pdf#page=20> adresinden 09.12.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Lawler, A. P. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 15-21.
- Lawler, A. P. ve King, P. K. (2000). *Planning for effective faculty development: Using adult learning*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Leitner, E. (1998). The pedagogical qualification of the academic teaching staff and quality of teaching and learning. *Higher Education in Europe*, 23(3), 339-349.
- Liss, R. (2004). Faculty professional development: They can teach but will they learn? J. Davis (Ed.). *Selected paper from the 15th International Conference on College Teaching and Learning* içinde (s. 1-9). Jacksonville: Florida Community College.
- Lowry, C. ve Froese, W. (2001, Mayıs). *Transitions: Becoming a college teacher*. 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium sunulmuş bildiri. Laval University, Quebec.
- Mbuh, R. (1993). *Faculty perceptions of faculty development programs at the University of South Carolina: Implications for colleges and universities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Carolina, South Carolina.
- McAfee, O. (2008). *Current characteristics of faculty development in public two-year colleges in Arkansas*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella University, Arkansas.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through cbam and 4mattm. *Educational Leadership*, 40(1), 20-26.

- McKeachie, W. J. (1999). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (10. bs.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Miles M. and Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2. bs.). California: Sage Publications.
- Millis, B. J. (1994). Faculty development in the 1990s: What it is and why we can't wait. *Journal of Counseling & Development*, 7, 454-464.
- Moeni, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Odabaşı, F. H. (2003). Öğretim üyelerinin akademik personeli gelişimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 86-89.
- Odabaşı, F. H. (2008). Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Kuramsal ve Kavramsal Yapısı. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*. içinde (s. 59-79). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi* içinde (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1793.
- Partington, P. ve Stainton, C. (2003). *Managing staff development: Guides to good practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. bs.). California: Sage Publication.

- Peyton, J. K. (1997). Development of foreign language teachers. ERIC Clearinghouse on Languages & Linguistics veritabanından 03.03.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pittas, P. A. (2000). A model program from the perspective of faculty development. *Innovative Higher Education*, 25(2), 97-110.
- Ramaiah, A. (1984). *A study of the perceived need for instructional development at the University of Malaya*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alberta, Canada.
- Reich, J. N. (1994). Developing faculty development programs: A view from chair. *Journal of Counselling&Development*, 72, 511-513.
- Sağlam, M. (2005). *Türkiye'de toplumsal değişme ve öğretmen eğitimi modelleri*. Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 157. Yılı Kutlama Etkinliklerinde sunulan konuşma. Kocaeli.
- Schrum, L., Burbank, M. D., Jonathan, E., Chambers, J. A., Glasset, K. F. (2005). Post-secondary educators' professional development: Investigation of an online approach to enhancing teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 8, 279-289.
- Smith, R. A. (1997). Making teaching count in Canadian higher education: Developing a national agenda. *STLHE Newsletter*, 21. <http://www.stlhe.ca/pdf/MakingTeachingCount.pdf> adresinden 21.03.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y., (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve egiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210.

- Sparks, D. & Loucks-Horsley S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Stanley, C. A. (2004). Faculty Professional Development for the 21st Century. J. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* içinde (s. 441-479). Kluwer Academic Publishers.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-51.
- Şentuna, E. (2002). *The interests of EFL instructors in Turkey regarding INSET content*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, R. S. (2005). Sağlık hizmetlerinde sürekli eğitim ve sürekli mesleki gelişim. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 62(1), 59-66.
- Tallerico, M. (2004). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim: Kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tevs, M. (1996). *A Survey of pre-service and in-service teacher training programs of 1-year preparatory English classes at Turkish universities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

The Staff Development and Evaluation Processes. (2008). *Human Resources Administration for Educational Leaders*. 194-232. http://www.sagepub.com/upm-data/21423_Chapter_7.pdf adresinden 16.03.2010 tarihinde edinilmiştir.

Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel Araştırma Yaklaşımı*. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite09.pdf> adresinden 22.04.2010 tarihinde edinilmiştir.

Vatanapradith, T. (1990). *Faculty perception of needs for faculty development programs of selected colleges in Ramkhamhaeng University*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas Womans' University, Denton.

Waddell, D., Dunn, N. (2005). Peer coaching: The next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84-9.

Walter, S. & Columnist, G. (2006). Instructional improvement: Building capacity for the professional development of librarians as teachers. *Reference and User Services Quarterly*, 45(3), 213-218.

Wilkerson, L. ve Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

Wood, H. F., Mcquarrie, F. O. ve Thompson, S. (1982). Practitioners and professors agree on effective staff development practices. *Educational Leadership*, 43, 28-31.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2001). Prag Bildirgesi.
<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=7> adresinden 03.03.2010 tarihinde edinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2009a). 2914 sayılı Personel Yasası.

Yükseköğretim Kurulu. (2009b). 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası.

Zajkowski, M., Sampson, V. ve Davis, D. (2007). Continuing professional development: Perceptions from New Zealand and Australian accounting academics. *Accounting Education*, 16(4), 405-420.

