



Mesleki Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi

Ferhan ŞAHİN¹, Cansu ÇAKA², Nihal DULKADİR YAMAN³, H. Ferhan ODABAŞI⁴,
Abdullah KUZU⁵

Öz: Hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte içinde bulunduğumuz dönemde eğitim teknolojilerinden etkin bir şekilde faydalanma önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin bu gelişim ve değişime uyum sağlama isteği, 21. yüzyıl öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesini mesleki gelişim boyutunda daha gerekli hale getirmektedir. Mesleki gelişimi destekleyebilecek önemli bir örnek olma özelliği taşıyan Araştırma Topluluğu Modeli, çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ve uygulamalarına yol göstermesi amacıyla geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen modelin içerik odaklı ve bütünlüştürmeye uygun bir mesleki gelişim ortamı sunduğunu söylemek mümkündür. Fakülte gelişim modellerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleriyle olumlu yöndeki ilişkisi göz önüne alındığında çevrimiçi araştırma topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde de anlamlı öğrenmeler meydana getireceğini öngörülmektedir. Bu çalışmada araştırma toplulukları modeli ile mesleki gelişim arasındaki ilişki temele alınarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma toplulukları modelinin mesleki gelişime etkileri ortaya konmaya çalışılmış ve bu amaçla alanyazındaki ilgili çalışmalardan toplanan bilgiler ışığında çeşitli noktalara değinilmiştir. Araştırma Toplulukları Modeli' nin öğretmen mesleki gelişimi sürecinde yararlanılabilecek bir model olmasına yönelik kuramsal araştırmalar bulunmakla birlikte uygulamaya dönük çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme kuramsal temellerine uygun ve 21.yy öğretmen, öğrenci özellikleriyle uyumlu modeller geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, beş adımdan oluşan Araştırma Toplulukları

¹ Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ferhansahin@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, cansucaka@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, nihaldulkadir@anadolu.edu.tr

⁴ Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fodabasi@anadolu.edu.tr

⁵ Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, akuzu@anadolu.edu.tr

ile Mesleki Gelişim için Ön Hazırlık Modeli oluşturulmuştur. Geliştirilen ön hazırlık modeli hazırbulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, topluluk özellikleri ve içerik boyutlarını içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Araştırma Toplulukları Modeli, Eğitimde Mesleki Gelişim

A Proposal for a Model in the Context of Professional Development and Communities of Inquiry

Abstract: Due to rapidly developing and changing technology, efficient utilization of educational technologies become important. Teachers' desire to adapt these developments and changes makes development of 21th century teacher skills in terms of professional development required. Community of Inquiry model was developed for the purpose of guiding online learning researches and practices which has become an important model for supporting professional development. We might say that the model which was developed properly for constructivism is context oriented and suitable for entegration. In view of faculty development models' positive association with teachers' personal developments, community of inquiry model has the ability to make significance understanding for teachers' professional development. In this study, literature review was conducted based on relation between community of inquiry and professional development. In accordance with the data gathered from literature review of related reseaches, effects of community of inquiry model on professional development is presented. There are researches in literature about community of inquiry model's efficiency concerning professional development processes, however its studies regarding to practical researches are inadequate note. With this regard, developing a model which is compatible to theoretical fundamentals of online learning and suitable for 21th century teacher, student characteristics is a necessity. Out of this necessity Community of Inquiry Preliminary Model for Professional Development is developed. Readiness, motivation, school culture, community qualities and context are factors of the preliminary model.

Keywords: Professional Development, Communities of Inquiry, Professional Development in Education

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri ile dijital ağlar, öğrenci ve öğretmenlerle birlikte öğrenme ortamlarını da değişime uğratmış ve 21. yüzyılın gerekliliklerinin de etkisi ile ağ teknolojileri ve ağ temelli öğrenme-öğretme ortamları giderek yaygınlaşmıştır. Bu değişim, öğretmen mesleki eğitimine bakışın da değişmesi bağlamında büyük bir etken konumundadır. Bilgi çağının oluşturduğu beklentiler, bilgi toplumunun potansiyelini yeterince deneyimleyemediklerini fark eden öğretmenlerin üzerinde büyük bir baskı oluşturmuştur (Friesen ve Clifford, 2003). Öte yandan geleneksel mesleki eğitimin, öğretmenlerin öğrencilerine ayak uydurabilmelerini sağlayacak düzeyde destek sağlayamadığı belirginleşmeye başlamıştır. Araştırmalar, öğretmen mesleki eğitim programlarında tek tip uygulamalar kullanılması, uzmanlardan öğretmenlere doğrudan aktarım yapılması, okullar arasındaki farkların göz ardı edilmesi, gereksiz birçok bilginin bütünleştirilmeye çalışılması, öğretmenlere planlama ve öğrenme için yeterli zaman tanınmaması gibi sorunları ortaya çıkarmıştır (Barab, Makinster, Moore ve Cunningham, 2001; Sparks ve Hirsh, 2000; Stein, Silver ve Smith, 1999). Bunun yanı sıra eğitimsel gelişimde anahtar düzenlemenin, öğretmenlerin derin anlamlandırmalar üzerine karmaşık yargılarda bulunmalarından çok, izleyecekleri süreçlerin doğru bir tanımının yapılmasıyla sağlanacağı ortaya çıkmıştır (Darling-Hammond, 2005). Bu nedenle geleneksel mesleki eğitim modellerindeki eksikliklerin gün yüzüne çıkması, öğretmen mesleki eğitim uygulamalarının topluluk temelli modellere kaymasına neden olmuştur (Lock, 2006). Bu modelleri meydana getiren çevrimiçi topluluklar düzenli olarak çevrimiçi etkileşime giren ve ortak nokta, amaç ya da değerleri paylaşan bir grup bireyden oluşmaktadır (Owston, 1998). Araştırma toplulukları ise, çevrimiçi toplulukların temel özelliklerini kapsayan ve eğitim-öğretim anlamında geniş ve ayrıntılı bir çerçeve model durumundadır. Modelin sağladığı çerçeve, çevrimiçi öğrenme topluluklarını etkilemekte ve çevrimiçi çalışmalar için öngörüler ve yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Garrison ve Archer, 2001; Garrison, Cleveland-Innes, Koole ve Kappelman, 2006).

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim; öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanlarda belirli bir disiplin içerisinde gerçekleştirilen seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinliklerin tümü

olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı, 2006). Mesleki gelişimde özel alanlardan biri olan öğretmen mesleki gelişimi ise yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan, eğitimin kalitesini arttıran ve reform aracı olarak değerlendirilen bir süreçtir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Alanyazında yapılmış araştırmalarda mesleki gelişimin karakteristik özellikleri olarak ele alınmış etkenlerden; içerik odaklı, genişletilmiş, işbirlikli, sürekli, uyumlu ve bütünleştirilmiş, araştırma temelli, öğretmen odaklı ve öz-değerlendirmeye dayalı (Cotton, 2003; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Cohen ve Hill, 1998; Guskey, 2003; Kennedy, 1998; Newman ve King, 2000) boyutları aşağıda incelenmektedir:

1. *İçerik Odaklı:* Birçok çalışmada öğretmenlerin beceri ve anlayışlarının mesleki gelişim deneyimlerinin konu içeriklerine hakim olma seviyeleriyle doğrudan bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001).

2. *Genişletilmiş:* Tek seferlik oturumlar yerine öğretmenlerin günlük çalışma sürecinde daha katılımcı ve aktif öğrenme için daha fazla fırsat sunan bağlantılara sahip olması öğretmenlere genişletilmiş mesleki gelişim deneyimleri sağlamaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001).

3. *İşbirlikli:* Öğretmenler, okul içerisinde ve dışarısında meslektaşları ile işbirliği yaptıklarında ve diğer araştırmacı ve programcılarla birlikte çalıştıklarında mesleki öğrenmeler oluşması daha olasıdır (Newman ve King, 2000).

4. *Sürekli:* Birçok araştırma sonuçlarında mesleki gelişimin bölümler halinde verilen eğitimlerle değil sürekli, eklemeler içeren ve devamlı destek sağlayan bir yapıda verilen eğitimlerle sağlanacağı belirtilmektedir (Cotton, 2003).

5. *Uyumlu ve Bütünleştirilmiş:* Mesleki gelişim; öğretmenlerin amaç, hedef ve değerleri ile tutarlılık göstermelidir ve buna uygun şekillerde bütünleştirmelerin yapılması gerekmektedir (Guskey, 2003).

6. *Araştırma Temelli:* Mesleki gelişim için öğretmenlerin aktif öğrenme ile sürekli bir araştırma ve yansıtma yapısında olması gerekmektedir (Kedzior ve Fifield, 2004).

7. *Öğretmen Odaklı:* Bireysel ve kurumsal anlamda mesleki gelişimin desteklenebilmesi adına öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerinin göz önüne alınması gerekmektedir (Kedzior ve Fifield, 2004).

8. *Öz-Değerlendirmeye Dayalı*: Mesleki gelişim eğitimleri, öğretmenlere gelişim sürecindeki ilerlemeleri ile ilgili olarak bilgilendirme ve rehberlik etme amacıyla öz değerlendirme olanağı sağlamalıdır (Guskey, 2003).

Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişime yönelik geliştirilen modeller; bütün alanlara yönelik olabildiği gibi, belirli çalışma alanlarına yönelik de olabilmektedir (Kabakçı, 2006). Alanyazında mesleki gelişime ilişkin yer alan bazı modeller Tablo 1’de listelenmektedir.

Tablo 1. Mesleki Gelişim Modelleri

Hall ve Loucks, 1978	Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns-Based Adoption Model-CBAM)
Shimahara, 1998	Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)
Lawler ve King, 2000	Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)
Benor, 2000	Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)
Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2000	İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)
Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001	Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)
Brawner, Felder, Allen, ve Brent, 2002	SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)
Smith, 2002	Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)
Maduakolam ve Bell, 2003	Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product-Based Faculty Development Model)
Hinson ve LaPrairie, 2005	Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development)

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarında amaç; sınıf etkileşiminin artması, öğretmen davranışının verilen eğitim doğrultusunda değişmesidir

(Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Öğretmen niteliklerinin artması dolayısıyla öğretimin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Abazaoğlu, 2014). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin de bu gelişime uyum sağlamak istemesi, mesleki gelişim boyutunda bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim üyelerinin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, mesleki gelişim anlamında en önemli geliştirme faaliyetinin öğretmenlik becerileri ve teknoloji kullanımı olarak görüldüğü belirtilmektedir (Odabaşı, 2003). Hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte içinde bulunduğumuz dönemde eğitim teknolojilerinden etkin bir biçimde faydalanma, dolayısıyla 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili çalışmalar yapan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE) öğretmen, öğrenci, yönetici, teknoloji koçları ve bilgisayar bilimi eğitimcilerine yönelik dünya çapında kabul edilen ve yaygın olarak tanınan standartlar geliştirmiştir. Bu standartlar farklı yıllarda güncellenmekle birlikte son haline göre 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri şu şekilde ifade edilmektedir (ISTE, 2008).

- Öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve öğrencilere esin kaynağı olmak
- Dijital çağ öğrenme ve değerlendirme süreçlerini tasarlamak ve geliştirmek
- Dijital çağ iş yaşamına ve öğrenme sürecine model olmak
- Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve model olmak
- Mesleki gelişim ve liderlikte aktif olmak

İngiltere’de yükseköğretimde öğrenmeyi desteklemek ve eğitim için belirlenen mesleki standartlar çerçevesinde (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education) mesleki gelişime vurgu yapılmakta ve öğrenen ve öğretmen olarak eğitim personelinin gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır (UKPSP, 2011). Bilişim teknolojilerinde yaşanan değişim ve gelişimler, kişisel, sosyal ve kültürel alışkanlıkları etkilediği gibi eğitim yaklaşımlarını, ortamlarını ve yöntemlerini de derinden etkilemekte ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır. Söz konusu değişimler ile birlikte e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bilgi

ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu 21. yüzyıl öğretmen rolleri ile birlikte mesleki gelişim etkinliklerinin gerçekleştirilme şeklini de değiştirmektedir (Mıcık, 2011). Amerika'nın Geleceği ve Ulusal Eğitim Komisyonu (National Commission on Teaching & America's Future - NCTAF, 2003)' na göre mesleki gelişim kavramı uzun vadede öğretmenlerin içerik bilgilerinin desteklenmesini ve teknik becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu da teknoloji entegrasyonu, çevrimiçi topluluklar ve öğretmenin öz yeterliği temelli bir mesleki gelişim yaklaşımı anlamına gelmektedir (Vavasseur ve MacGregor, 2014). Dolayısıyla 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri göz önüne alındığında çalıştay, konferans, seminer gibi mesleki gelişimin geleneksel formlarına yatırım yapmaktansa; okulları karmaşık kurumlar, öğrenmeyi etkileşimli bir süreç, öğretmenleri uzman öğrenenler olarak kabul eden çevrimiçi öğrenen merkezli mesleki gelişim etkinliklerini temel almak daha akıllıca olacaktır (Beatty, 1998). Alanyazın incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin sosyal ve işbirlikli ortamlarda daha etkili çalıştığı belirtilmektedir (Wenger ve Snyder, 2000). Öğretimsel ve alansal gelişimi desteklemek amacıyla düzenlenen geleneksel kurslar, yüz yüze olmalarının yanında çevrimiçi olarak da düzenlenebilmektedir. Aynı zamanda çevrimiçi ortamda eş zamanlı ya da eş zamansız iletişim olanağı sunan forumlar, tartışma grupları gibi ortamlar ile öğretim elemanlarının fikir alışverişinde bulunmaları, mesleki gelişim sürecine katkıda bulunmaktadır. Başarılı işbirlikli ortamlar ayrıca, etkili mesleki gelişimde kritik bir faktör olan öz yeterliğin artmasını sağlamaktadır (Wenger ve Snyder, 2000). Çevrimiçi öğrenme üzerine alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarının genel özellikleri belirlenmekle birlikte çevrimiçi öğrenmenin karmaşıklığını gidermeye yönelik kuramsal çerçeveye gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ve uygulamalarına yol göstermesi amacıyla Araştırma Topluluğu Modeli geliştirilmiştir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000).

Araştırma Topluluğu Modeli: Mesleki Gelişim İçin Bir Seçenek

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak çevrimiçi öğrenme için bir çerçeve sunan Araştırma Topluluğu Modeli sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk, öğretimsel bulunuşluk olmak üzere üç boyut ve bu boyutların birbiri ile kesişimi ile ortaya çıkan sözlü iletişimin gerçekleşmesi, ortamın düzenlenmesi, içeriğin seçilmesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Modele ilişkin çerçeve Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Topluluğu Modeline İlişkin Çerçeve (Garrison, Anderson ve Archer, 2000)

Sosyal bulunuşluk; bir aracın kullanıldığı iletişim sürecinde bireyin gerçek bir birey olarak algılanma derecesini (Gunawardena ve Zittle, 1997); bilişsel bulunuşluk, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin bilgiyi anlamlandırma ve eleştirel düşünme süreçlerini; öğretimsel bulunuşluk ise içerik ve öğrenme etkinliklerinin tasarım, değerlendirme ve uygulama süreçlerinin planlanmasını ve öğrenmenin nasıl kolaylaştırılabileceğini ifade etmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000). Araştırma Topluluğu Modeli 'ne ilişkin boyutlar ve bu boyutlara ait göstergeler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Topluluğu Modeline İlişkin Boyutlara Ait Göstergeler (Vaughan ve Garrison, 2006)

Boyutlar	Göstergeler
Sosyal Bulunuşluk	Duyuşsal İfadeler
	Etkileşim
	Aidiyet
Öğretimsel Bulunuşluk	Öğretim Tasarımı ve Organizasyon
	Söylemi Kolaylaştırma
	Öğretimi Yönlendirme
Bilişsel Bulunuşluk	Tetikleyici Olay
	Keşif
	Bütünleştirme
	Çözüm

Öğretmenlerin gelişimi; araştırma süreçleri, tartışma, değerlendirme, danışma, işbirliği ve problem çözmeyi dahil edecek şekilde yerleşmiş bir yapıdan meydana gelmektedir (Reitzug, 2002). Bu açıdan bakıldığında araştırma topluluğu modeli, mesleki gelişimi destekleyebilecek önemli bir örnek özelliği göstermektedir. Mesleki eğitimde topluluk modellerinin kullanılmasını teşvik eden etkenler öğrenme topluluklarının değişen bilginin doğasına uygun olması, öğrenme amaçlı yapılan araştırmalara kolaylık sağlaması ve başarı oranlarının yüksek olması sayesinde faydacı bir yaklaşım sunması olarak görülmektedir (Cross, 1998). Preece (2000) 'e göre çevrimiçi topluluklar, ihtiyaçlarını gidermek ya da belirli rolleri üstlenmek için etkileşime giren bireyler, topluluğu motive eden ortak bir amaç, bireylerin etkileşimlerini yönlendiren yönergeler ve birliktelik hissini destekleyen ve etkileşimleri pekiştiren sistemleri bünyesinde barındırmaktadır. Weinbaum vd. (2004)' ye göre, öğretmenler araştırma topluluklarında çalıştıkları süre zarfında sorgulama, önemli gördükleri sorunları keşfetme, çalışmalarını topluma açma, kendilerinin ve öğrencilerinin çalışmalarına dair yeni fikirler edinme, zihinsel gelişim için yeni yollar sağlama ve mesleki açıdan yenilenmeye açık hale gelmektedirler. Çevrimiçi topluluklar bu özellikleri göz önüne alındığında mesleki gelişim sürecinde hayata dair gerçek bir deneyim yaratmaktadır. Araştırma topluluğu, proje ya da yöntem değil bir grup öğretmenin iletişim,

işbirlikli analiz ve yorumlama ile bilgilerini yapılandırmada katılım gösterdikleri bir temel duruş özelliği göstermektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001). Öğrenme toplulukları öğretmenlerin birçok içerik ve bakış açısından inceleme yaparak, problemlerle ilgili önemli noktaları ve anlayışlarını açıkça belirtebilecekleri bir ortam sağlamaktadır (Murphy ve Laferrière, 2003). Bununla birlikte öğrenmede güven, destek, ortak hedefler ve çeşitliliğe destek çerçevesinde anlamlı öğrenmeleri sağlama konusunda başarılı olması (Jonassen, Peck ve Wilson, 1998) çevrimiçi toplulukların yansıtmacı ve uyumlu bir mesleki gelişim fırsatı sunduğunu göstermektedir. Topluluk yaklaşımları ile ilgili olarak Grossman, Wineburg ve Woolworth (2001), sahip olunan bilgileri güncelleme ve yeni bilgiler edinmeyi kolaylaştırması açısından araştırma topluluklarının öğretmen mesleki gelişimini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon (2001), etkili ve verimli mesleki eğitimin sağlayacağı içerik odaklı akademik paylaşımın öğretmenlere aktif öğrenme, günlük okul hayatıyla uyumlu bütünleşme ve yüksek bilgi ve beceri düzeyi sağlayacağını belirtmişlerdir. Buradan hareketle araştırma topluluklarının içerik odaklı ve bütünleştirmeye uygun bir mesleki gelişim ortamı sunduğunu söylemek mümkündür.

Keşif duygusunun çevrimiçi topluluk ortamlarındaki tartışmalarda daha yoğun olarak gerçekleşmesi (Garrison ve Anderson, 2003; Strauss, 1997), çevrimiçi ortamların katılımcılarının diğer grup üyeleri ile iletişimde kalabilmelerini sağlamakta, zaman hissini eş zamansız tartışmalar ile genişlemesine yardım etmekte ve tartışmaya katılımı artırarak bütün bireylerin katkı yapmalarına fırsat sağlamaktadır (Vaughan ve Garrison, 2006). Bu noktada öğretmenlerin hayatları boyunca geçirdikleri mesleki gelişim süresince kendi gelişimleri için meslektaşlarından yardım istemeleri (Sherer, Shea ve Kristensen, 2003) durumunda da çevrimiçi araştırma topluluk modelinin devamlı ve genişletilmiş bir yapıda amaca hizmet ettiği görülmektedir. Meyer (2003) çevrimiçi tartışılan konulara yönelik yapılan yorumların yüz-yüze yapılan yorumlara kıyasla daha düşünceli, daha mantıklı ve kanıt göstermede daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi araştırmalardaki yazılı iletişimin daha derin düşünme ve bütünleşmeyi de desteklediği görülmüştür (Weigel, 2002). Strauss (1997) çevrimiçi topluluklarda yüz-yüze olanlara kıyasla daha az iletişim olsa bile çevrimiçi grupların diğerlerine göre daha araştırma ve görev odaklı çalışabildiklerini ve çevrimiçi tartışmalarda daha yüksek oranda fikir ayrılıklarını

savunabildiklerini vurgulamıştır. Araştırma topluluklarının bu özellikleri, etkili mesleki gelişimin boyutlarından araştırma temelli ve işbirlikli unsurlarıyla uyumaktadır. Bunun yanında Garrison, Cleveland-Innes ve Fung (2004) eş zamansız çevrimiçi öğrenmenin bilgi paylaşımı, düşüncelerin bir araya getirilmesi ve yeni düşüncelerin uygulanması gibi durumları meydana getirme konusunda yüksek kapasitesinin olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu bilişsel öğeler, topluluk hissi ile olan bağlantısı sayesinde kaliteli öğrenim çıktıları meydana getirmesinden (Rovai, 2002) hareketle araştırma topluluğu özellikleri ile örtüşmektedir. Öğretme görevini çoğunlukla bir kişi üstlense de araştırma topluluklarında birçok durumda katılımcılardan öğretim bulunuşluğu rehberlik rolünü üstlenecek öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum özellikle çok sayıda alan uzmanının bir arada bulunduğu mesleki eğitim topluluklarında geçerlidir (Lock, 2006). Bu noktada araştırma toplulukları modelinin sahip olduğu boyutsal özelliklerinin geçerliliği daha da netleşmekte ve önem kazanmaktadır. Ayrıca çevrimiçi araştırma topluluğu modelinin fakülte gelişim içerikleriyle bütünleştirildiğinde katılımcıların anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlayacağı vurgulanmaktadır (Shea, Pickett ve Pelz, 2003). Fakülte gelişim modellerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleriyle olumlu yöndeki ilişkisi göz önüne alındığında çevrimiçi araştırma topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde de anlamlı öğrenmeler meydana getireceğini söylemek mümkündür.

Araştırma Topluluğu Modeli ve Mesleki Gelişim Modelleri İlişkisi

Eğitim alanında geliştirilen mesleki gelişim modelleri çeşitlilik göstermektedir. Gelişen ve değişen eğitim-öğretim ortamlarıyla birlikte mesleki gelişim alanı üzerine birçok model tasarlanmıştır. Bu modeller arasından birkaç örnek ile araştırma toplulukları modelinin bunların ne kadarını kapsayabileceğini incelemek gerekmektedir. Araştırma topluluğu modelinin yüksek seviye öğretmen mesleki gelişim modelleriyle kıyaslanarak kapsama boyutunu ortaya çıkarmak çevrimiçi topluluk modellerinin potansiyelini göstermek adına yerinde olacaktır.

1. *Akıl Hocalığı Modeli:* Yeni öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin birlikte çalışarak birbirlerinden öğrenmeleri temeline dayanmaktadır. Akıl hocalığı, öğretmenler üzerinde

bellek güçlendirme, olumlu yaklaşım, etki ve kontrol duygularında gelişme, daha geniş eğitimsel yöntemler kullanımı gibi birçok etkiye sahiptir (Smith, 2002).

2. *İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli:* Öğretmenler veri toplama ve analiz etme, sonuçları meslektaşları ile paylaşma, eğitimsel çözümler üretmek için işbirliği yaparlar. Süreç içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri geliştirecek içerik ve eğitim özellikleri ile ilgili derin anlayışlar geliştirmektedirler (Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2000).

3. *Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli:* Öğrencilerin nasıl düşündükleri ve problem çözdükleri üzerine geliştirilmiş bir modeldir. Öğretmenlerin birlikte çalışarak ilgili konu ve sorunlara yönelik daha etkili anlayışlar geliştirmeleri için fırsatlar üretmeye odaklanmaktadır (Franke, Carpenter, Levi ve Fennema, 2001).

Güçlü bir mesleki gelişim topluluğunun okullar arasında bilgi paylaşımını artırarak gelişim sağlayacağını, bireylerin bilgi ve becerilerini bir araya getirebilecekleri bir ortam oluşturacağını ve toplanan, üretilen yeni bilgi parçacıklarının değişen bilgiye uygun bir yol açacağını (Hargreaves, 2003) göz önüne aldığımızda araştırma toplulukları modelinin örnek modellerin hedefleriyle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca topluluk yaklaşımının, öğretmenleri öğrenme sürecine katılmaları, düşünme ve uygulama yöntemlerini sorgulamaları, birbirlerini dinleyerek yeni fikir ve ortak noktalar bulmaları ve hatalarından öğrenmeye açık olmaları açısından gelişmeyi teşvik etmesi (Lock, 2006), kıyaslanan modellerin istedik çıktılarının topluluk modelinin kapsamında olduğunu söylemek uygun olacaktır. Özet olarak araştırma topluluğunun iletişim özellikleri, uyumlu ve açık söylemler sağlaması, katılımcıları keşfetme ve çözüme ulaşma açılarından harekete geçirmesi, eğitim sürecinin tasarımı, düzenlemesi ve yönlendirilmesi gibi özellikler çerçevesinde değerlendirildiğinde, tanımları yapılan yüksek seviye mesleki gelişim modellerinin amaçlarına araştırma topluluğu modeli ile ulaşılacağını söylemek mümkündür. Shulman ve Shulman (2004), topluluklar bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önerdikleri çerçevede vizyon, motivasyon, anlayış, pratik, yansıtma ve topluluk öğelerine vurgu yapmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırma toplulukları modeli ile mesleki gelişimin arasındaki ilişki temele alınarak alanyazın taranmış ve araştırmalar yapılmıştır. Araştırma toplulukları modelinin mesleki gelişime etkileri ortaya konmaya çalışılmış ve bu amaçla alanyazındaki ilgili çalışmalardan toplanan bilgiler ışığında gerekli noktalara değinilmeye çalışılmıştır. Benzer çalışmalardan ortaya konan temel yapı çerçevesinde gerekçelendirmeler yapılmıştır.

Mesleki gelişim etkinliklerinde araştırma topluluğu modelinin başarıyla kullanabileceği konusunda birçok çalışma yapılmış; yapılan çalışmalarda çevrimiçi toplulukların katkılarına değinilmiş ve modelin mesleki eğitime katkısı vurgulanmıştır. Ancak tasarım ve uygulamayla ilgili sorunlar da bulunmaktadır. Alanyazında çevrimiçi toplulukların mesleki gelişimde başarısız olma nedenleri; teknoloji, hazırbulunmuşluk, okul kültürü ve mesleki gelişim topluluğunun özellikleri olmak üzere dört parça halinde belirtilmektedir (Eib, 2002; Hunter, 2002; Killion, 2000). Buna ek olarak içeriği açıkça belli olmayan yetiştirme programlarına dayalı mesleki gelişim eğitimleri, öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını tatmin edecek kadar başarılı olamamaktadır (Lock, 2006). Çevrimiçi topluluk modellerinin başarısı için öğretmenleri aktif olma ve katkı yapma konusunda teşvik eden etkileşimin zengin ve çeşitli olması gerekmektedir (Di Petta, 1998). Ayrıca öğretmenlerin zaman, bağlılık ve istek göstermesi sağlanmalıdır. Çevrimiçi toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilmesi sürecinde önemli olan, toplulukların öğretmenlerin mesleki uygulamalarının ve derslerinin, mesleki düzenleme ve mesleki düşünme çerçevesinde nasıl örüleceğidir (Lock, 2006). Bu bağlamda mesleki eğitimin geliştirilmesi için kullanılan çevrimiçi toplulukların geleneksel mesleki gelişim modellerine sadece teknolojiyi entegre ederek değil, araştırma toplulukları modelinin sağladığı çerçeveden yararlanarak öğretmenlerin kişisel mesleki gelişimlerine sürekli hizmet edecek bir yapıyı tasarlamak ve bu yapıyı desteklemekten geçtiğini belirtmek uygun olacaktır.

Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları modeli ilişkisinin kurulmasında ulaşılan bilgiler doğrultusunda genel anlamda tek yönde yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır. Mesleki gelişim için çevrimiçi toplulukların kullanılması ile ilgili araştırmaların daha yoğun olduğu görülmüştür. Araştırma topluluklarının geliştirilmesi için mesleki gelişimden yola çıkılan bir çalışmaya ulaşılamamış, yalnızca dolaylı yoldan mesleki gelişim eğitim modellerinin

çevrimiçi toplulukları etkilediği ve geliştirdiği yorumlarının yapılabileceği araştırmalara ulaşılabilmektedir. Araştırma topluluklarının mesleki gelişimi desteklemesi ile ilgili doğrudan bir çalışmaya ulaşılamaması sonucunda bu konuda alanyazından herhangi bir gerekçelendirme yapılamamıştır. Bunun yerine tartışma yolu ile dolaylı yollardan çıkarımlarda bulunma yoluna gidilmiştir. Çevrimiçi toplulukların temel parçalarından olan hazırbulunuşluk (teknoloji ve içerik), iletişim becerileriyle ilgili mesleki gelişim eğitimlerinin araştırma topluluklarına hizmet edeceği söylenebilir. Buna ek olarak mesleki gelişim eğitimini çevrimiçi topluluklar modeli ile alan bir öğretmenin, öğretme sürecinde bu modeli başarıyla uygulayabilecek olması da mesleki gelişimin araştırma topluluklarını yine dolaylı yoldan etkileyebileceğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde büyük oranda tersi bir ilişkinin olduğu ve mesleki gelişim için çevrimiçi topluluklar şeklinde bir eğilim olduğu görülmektedir. Sadece çevrimiçi topluluklar için mesleki gelişim amaçlı bir çalışmanın pek olası olmadığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim, öğrencinin ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunduğu ve çeşitli teknolojilerin bu grubu birleştirmek amacıyla kullanıldığı eğitim olarak tanımlanmaktadır (Schlosser ve Simonson, 2009). Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime alternatif olarak ortaya çıktığı ilk yıllarda kullanılan teknolojilerde ilk olarak akla mektup, radyo ve televizyon gelirken günümüzde uzaktan eğitim denilince ilk olarak çevrimiçi ortamlar düşünülmektedir. Çevrimiçi ortamlar için bir çerçeve sunan Araştırma Toplulukları Modeli, yeni öğrenme ortamlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde rehber olmaktadır. Araştırma Toplulukları Modeli' nin öğretmen mesleki gelişimi sürecinde yararlanılabilecek bir model olmasına yönelik kuramsal araştırmalar bulunmakla birlikte uygulamada yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizde açık öğretim sisteminde mesleki gelişime yönelik dersler bulunmakta ya da mesleki gelişim etkinlikleri uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Bunun yanında, geleneksel eğitimden farklı olarak çevrimiçi sistemde kuramsal temellere uygun, 21 yüzyıl öğretmen ve öğrencilerine yönelik modeller sunulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Çevrimiçi topluluklarının mesleki gelişim eğitimleri için kullanımında uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar göz önüne alındığında model uygulamaya konmadan önce, bir ön aşamanın işe koşulmasının sürece katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Bu bağlamda olası çevrimiçi topluluk sorunları çerçevesinde beş adımdan oluşan bir ön hazırlık modeli

oluşturulmuştur. Geliştirilen ön hazırlık aşamaları hazırbulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, topluluk özellikleri ve içerik şeklinde düzenlenmiştir. Tasarlanan aşamalar, genel olarak tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

Araştırma Toplulukları İle Mesleki Gelişim İçin Ön Hazırlık Modeli

Çevrimiçi topluluklar ile mesleki gelişim eğitimlerinin çeşitli sebeplerle başarısız olduğu göz önüne alındığında modele hazırbulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, topluluk özellikleri, içerik öğelerini içeren alt bölümler eklemek uygun görünmektedir.

Hazırbulunuşluk: Bu bölüm topluluk üyelerinin sahip oldukları teknolojik özelliklerin analiz edildiği ve teknolojik yeterliliklerinin sağlanmaya çalışıldığı bölüm olarak tasarlanmıştır. Teknolojinin dikkatli bir planlama olmadan işe koşulması topluluk içerisindeki katılımcılar için öğrenme fırsatları oluşturmak yerine sorunlu bir bağlantı oluşturacak, düş kırıklığı yaratacak ve zaman kaybına neden olacaktır (Vaughan, 2004). Lock (2006)'a göre çevrimiçi toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyebilecek şekilde evrimleşebilmesi için eğitim alanındaki paydaşların topluluklar bağlamında öğretmenlerin mesleki uygulamaları, rutinleri, dersleri ve birimleri çerçevesinde nasıl iç içe geçirilebileceğini göz önüne alması büyük öneme sahiptir. Bu açıdan teknolojik öğelerin başarılı bir bütünleştirmenin sağlanabilmesi bağlamında etkisi belirgindir. Vaughan (2004) dijital teknolojilerin dikkatlice seçilmesinin ve uygulanabilmesinin, tasarımın çok önemli bir parçasını oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma toplulukları modelini mesleki gelişim amacıyla kullanımda katılımcıların teknolojik yeterlilik anlamında istedik düzeyde olması ve sürece etkili bir şekilde uyum sağlaması gerekmektedir. Dijital öğelerin topluluk üyeleri tarafından verimli kullanılabilmesi ve verilmesi planlanan mesleki eğitimin teknolojik araçlar bakımından etkili planlanması ve uygulanması noktalarında uyum göstermektedir. Çevrimiçi topluluklar ile mesleki gelişim eğitimlerinin, katılımcıların teknolojik anlamda yeterli seviyede hazır olmamaları ya da amaçlar ve istedik çıktılar bağlamında bilgisiz olmaları sebebiyle başarısız olabildiği göz önüne alındığında modele ilgili öğeleri içeren bir hazırbulunuşluk boyutu eklemek uygun görünmektedir. Hazırbulunuşluk bölümü, öğrenenleri eğitime hazırlama sürecini temele alan göstergeler içermektedir. Katılımcıları çevrimiçi toplulukların etkili kullanımı amacıyla geliştirmek ve teknolojik yeterlilik sağlamak için bilgi ve uygulamaları kapsayan modüldür. Buna ek olarak

bu modül kapsamında mesleki eğitim hedefleri ve olası çıktılar ile ilgili olarak farkındalık sağlamak amaçlanmaktadır.

Motivasyon: Topluluğu oluşturan bireylerin etkileşimini temele alan motivasyon bölümü, topluluk üyelerinin öğrenme sürecine beklendik seviyede bağlılık göstermeleri, istek duymaları ve katılım göstermelerini sağlayacak yöntemlerin tartışıldığı modüldür. Mesleki gelişimin en önemli rollerinden bir tanesi süreç içerisinde grup üyelerine sistematik ve formal olarak katılım için uygun fırsatlar yaratmasıdır (Murphy & Laferrière, 2003). Topluluk modeli uygulamasının hedeflerine ulaşabilmesi için grubu oluşturan öğretmenlerin rolünü yerine getirmesi hayati öneme sahiptir. Çevrimiçi topluluğun dinamik bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğretmenlerin gruba bağlanması ve grubu sahiplenmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek adına modelin uygulanma sürecinde öğretmenlerin, etkin katılım ve bireysel katkılarda bulunmaları çok büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte topluluk üyelerinin süreçte daha katılımcı ve aktif öğrenme için daha fazla fırsat sunan bağlantılara sahip olması, öğretmenlere genişletilmiş mesleki gelişim deneyimleri sağlamaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Di Petta (1998)'e göre topluluk oluşturmak istek ve bağlılık gerektirmekte, gönüllülük ve katılım üzerine bir süreç olarak işlemektedir. Topluluk bireyleri arasında öğrenme sürecine karşı bir üstlenme hissi olması da bir gerekliliktir (Garber, 2004). Mesleki eğitimi verecek uzman ve öğretmenlerin motivasyonun önemini eğitim süreci başlamadan kavraması ve grup dinamiklerini canlı tutacak düzeyde topluluğa katılım çerçevesinde gerekli güdülenme düzeyine sahip olması anahtar rol oynamaktadır. Öğretmenlerin istenen düzeyde topluluk hissini geliştirmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Öğretmenlerin kendi aralarında deneyimlerini paylaşmaları, öğretim amaçları ve öğrenenler hakkındaki anlayışlarına katkıda bulunacaktır (Garet et al., 2001). Bu ölçütler ile modelin uygulama basamaklarında zamanın etkili kullanılması sağlanmalıdır.

Okul Kültürü: Okul kültürü, topluluğu meydana getiren öğretmenlerin okul özellikleri temele alınarak bilim dalları, ilgi alanları, inançları ve öğretim ortamları özelliklerinin incelendiği ve yorumlandığı bölümdür. Okul kültürü, alanyazında okulun değerler sisteminin ve sosyal ortamın bir göstergesi olarak nitelendirilmektedir (Avalos, 2011). Öğretmenlerin tecrübeleri ve mesleki gelişim aktiviteleriyle geçirdikleri yılları, onların kendilerine özgü eğitim-öğretim tekniklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır (Lock,

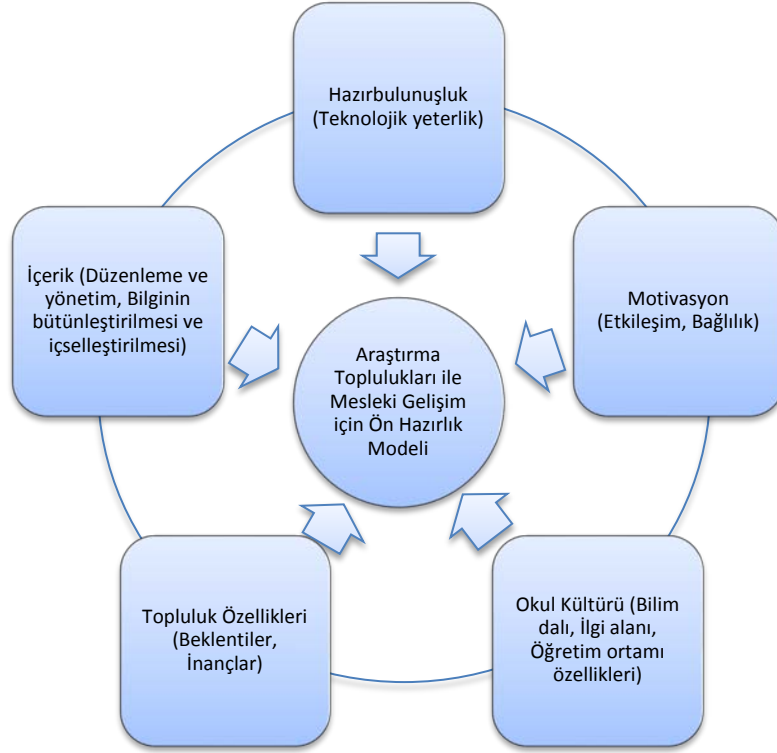
2006). Buna ek olarak öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişim süreçlerinde akranlarıyla birlikte çalışmaları, gelişimlerini kolaylaştırabilmektedir (Sherer, Shea ve Kristensen, 2003). Öğretmenler meslektaşları, diğer araştırmacılar ve programcılarla işbirliği yaptıklarında mesleki kazanımlar elde etme ihtimalleri artmaktadır (Newman ve King, 2000). Buna paralel olarak çalışma topluluklarında bireylerin sürekli etkileşim halinde olmaları, kurdukları iletişime bir değer katmaktadır (Wenger et al., 2002). Etkili bir işbirliği ve akran paylaşımının sağlanabilmesi için topluluğu meydana getiren bireylerin belirli özelliklerinin dikkatlice incelenmesi ve katılımcılar arasındaki uyumun sağlanması gerekmektedir. Bu bakış açısıyla topluluk modelinin uygulanmasına geçilmeden önce katılımcıların gruba getirdikleri kişisel eğitim temel özelliklerinin ortaya çıkarılması ve sürecin işleyişinin daha etkili olabilmesi adına bir boyut eklenmesi yerinde olacaktır. Çevrimiçi topluluk üyelerinin farklı okul kültürlerine sahip olmaları mesleki gelişim için büyük bir etkidir. Öğretmenlerin ders programları ve okul içindeki diğer görevleri, öğretmenlerin çevrimiçi topluluklara katılım sağlamalarında etkili olmaktadır (Lock, 2006). Aynı zamanda öğretmenler okul kültürlerine bağlı olarak topluluk ortamına kültürlerinden çok çeşitli değişkenler getirmektedirler. Bu çeşitliliğin uyumla çalışabilmesi için, mesleki gelişim eğitimi sürecinin dikkatli ve bilinçli bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu bölümde, grubun çeşitli ölçütler açısından homojenliğinin sağlanması ve mesleki gelişim planlamacısına ön bilgi ve farkındalık kazandırmak amaçlanmaktadır.

Topluluk Özellikleri: Topluluğu meydana getiren öğretmenlerin sahip oldukları öğretme stilleri ve uygulamalarının, beklentilerinin ve inançlarının çevrimiçi topluluğun etkileşimi anlamında zenginliğine ve çeşitliliğine odaklanan aşamadır. Vygotsky (1978)'e göre topluluğu oluşturan bireylerin iletişiminin temelindeki fikir, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğudur. Bu iletişimle birlikte katılımcılar arasında meydana gelen etkileşim, yeni bakış açılarının kazanılmasını sağlamaktadır (Brooks, 2010). Bu noktada bireyler topluluk bünyesinde zaman geçirdikçe bilgi ve tavsiye paylaşımında bulunmakta ve sorunlarını çözmede birbirlerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireysel ve kurumsal anlamda mesleki gelişimin desteklenebilmesi adına öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerinin göz önüne alınması gerekmektedir (Kedzior ve Fifield, 2004). Topluluk üyeleri durumlarını, ihtiyaçlarını ve isteklerini paylaşarak zamanla kendilerine özgü bakış açıları, ortak payda, uygulama alanı ve yaklaşımlar geliştirmektedirler (Wenger et al., 2002). Bu özellikler göz önüne alındığında

bireyler arasında kişisel bir bağ geliştirmesi sayesinde işbirliği içinde olan bireylerin topluluk oluşturmaları önem taşımaktadır (Brooks, 2010). Topluluğun mesleki eğitime uygun bir atmosfere sahip olması adına bireylerin özelliklerinin göz önüne alınması, verimli paylaşımların ortaya çıkmasında önemli bir role sahiptir. Araştırma toplulukları modelinin işe koşulmasından önce bu etkenler hesaba katılarak katılımcı özelliklerinin çözümlenmesinin yapılması ve ideal ortamın oluşturulmasının sağlanması için bir aşama olması uygun görünmektedir. Topluluk özellikleri, çevrimiçi topluluğu oluşturan öğretmenlerin etkileşimi çerçevesinde zengin ve çeşitlilik içeren bağlantılar kurabilmesine vurgu yapan aşamadır. Öğretmenlerin diğer topluluk üyelerini daha yakından tanımaları, etkileşim içinde olmaları, buna uygun ve uyumlu bir ortam yaratılması temele alınmaktadır.

İçerik: Mesleki eğitimi veren eğitimcinin içeriği düzenleyip katılımcılarla paylaştığı ve grup üyelerine planlanan eğitim içeriğini içselleştirmeleri ve bütünleştirmeleri için rehberlik ettiği bölümdür. Birçok araştırmada eğitimcilerin beceri ve anlayışlarının, onların mesleki gelişim deneyimlerinin konu içeriklerine hakim olma seviyeleriyle doğrudan bağlantılı olduğu ile ilgili bulgulara rastlanmaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Öğrenme ortamları oluşturmadaki ön koşullardan bir tanesi öğretmenlerin iletişim sürecinde içeriği, öğrenci düşüncelerini, kendi bilgilerini ve eğitim içeriklerini kullanmalarıdır (Lubienski ve Mattson, 1996). Öğretmenlerin oluşturdukları yapı; içerik, eğitim içeriği ve genel eğitim (Shulman, 1986) olarak geçmekte ve bu yapının içeriği anlayarak öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırma toplulukları modeliyle uygulanacak mesleki eğitimle verilecek eğitimin içeriğinin önceden planlanması ve önbilgi kapsamında öğretmenlerle paylaşılması, katılımcıların farkındalık düzeyini arttırarak hazırbulunuşluklarını yükseltecektir. Aynı zamanda edinilen bu planlı içerik bilgisi katılımcıların diğer grup üyeleriyle etkileşimlerinde sağlam bir temel oluşturma görevini de üstlenecektir. Yetiştirme temelli, periyodik aktivitelere dayanan ya da içeriği açık ve net olmayan mesleki eğitimin başarısız olduğu düşünüldüğünde (Lock, 2006), içeriğe odaklı ve devamlı bir eğitimin etkili bir şekilde uygulanması hedeflere ulaşma konusunda gerekli görülmektedir. Amaçlanan bilgilerin kazandırılması için verilmesi planlanan eğitim içeriğinin dikkatle seçilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda belirtilen etkenlerin eğitim başlamadan önce eğitimi hem veren hem de alanlar tarafından içselleştirilmiş olması gerekmektedir. İçerik; mesleki gelişim planlamacısı ya da eğitimden sorumlu kişinin

eğitimin kapsadığı alanları düzenlemesi, katılımcılarla paylaşması ve yönetmesi anlamında araştırılan bölümdür. Buna ek olarak topluluğu meydana getiren öğretmenlerin içeriğe dair gerekli ön bilgi ve açıklamaları alarak mesleki eğitim ile verilmesi planlanan bilgileri içselleştirdikleri ve bütünleştirdikleri süreçtir.



Şekil 2. Araştırma Toplulukları İle Mesleki Gelişim İçin Ön Hazırlık Modeli Önerisi

Araştırma Toplulukları ile Mesleki Gelişim için Ön Hazırlık Modeli hazırbulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, topluluk özellikleri ve içerik bileşenlerinden oluşmaktadır (Şekil 2). Öğretmenlerin sahip oldukları beklentiler, inançlar, teknolojik yeterlikler, ilgi alanları; öğretim ortamının özellikleri; etkileşimsel ortamların sağlanması; içeriğin düzenlenmesi gibi faktörler, mesleki gelişim etkinlikleri planlanırken dikkate alınmalıdır. Ön hazırlık aşamasında yapılan planlamalar ve düzenlemeler sonucunda uygulamada çıkabilecek sorunların azaltılabileceği ve etkili bir mesleki gelişim sürecinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1-46.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Barab, S.A., Makinster, J. G., Moore, J. A. ve Cunningham, D. J. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the inquiry learning forum. *Educational Technology Research and Development*, 71-96.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 99-108.
- Benor, D. E. (2000) Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: Twenty years from now. *Medical Teacher*, 22(5), 503-512.
- Brawner, C. E., Felder, R. M., Allen, R. ve Brent, R. (2002). A survey of faculty teaching practices and involvement in faculty development activities. *Journal of Engineering Education*, 91(4), 393-396.
- Bray, M. H., Gause-Vega, C. L., Goldman, S. R., Secules, T. ve Zech, L. K. (2000) Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35(3), 207-217.
- Brooks, C. F. (2010). Toward 'hybridised' faculty development for the twenty-first century: blending online communities of practice and face-to-face meetings in instructional and professional support programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 261-270.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 31-49.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S.L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on Practice. In. A. Lieberman & L. Miller (Eds.) *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, D. K. ve Hill, H. C. (1998). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California (RR-39). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Cotton, K. (2003). Principals and student achievement: What the research says. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cross, K.P. (1998). Why learning communities? Why now? *About Campus*, 4-11.
- Darling-Hammond, L. (2005). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.). *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York, YK: Teachers College Press.

- Di Petta, T. (1998). Community on-line: New professional environments for higher education. *New directions for teaching and learning*, No. 76 (pp. 53–66). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eib, B. J. (2002). Online learning and professional development. *Principal Leadership*, 3(4), 61-64.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. ve Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Friesen, S. ve Clifford, P. (2003). Working across different spaces to create communities of practice in teacher professional development. *Proceedings of MICTE 2003 Multimedia, Information and Communication Technologies*, Spain.
- Garber, D. (2004). Growing virtual communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 915-945.
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London Routledge Falmer.
- Garrison, D., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 87-105.
- Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). A community of inquiry framework for online learning. In M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (Vol. 2). New York: Erlbaum.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 61-74.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M. ve Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in the analysis of transcripts: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 1 – 8.
- Grossman, P., Wineburg, S. ve Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 942–1012.
- Gunawardena, C. N. ve Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. doi: 10.1080/08923649709526970
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta Kappan*, 84(10), 748.

- Hall, G. E. ve Loucks, S. F. (1978). *Innovation Configurations: Analyzing the Adaptations of Innovations*.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hinson, J. M. ve LaPrairie, K. N. (2005). Learning to teach online: Promoting success through professional development. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(6), 483-493.
- Hunter, B. (2002). Learning in the virtual community depends upon changes in local communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 96-126). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2008). *ISTE Standards: Teachers*. ISTE (International Society for Technology in Education): www.iste.org adresinden 05.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Jonassen, D.H., Peck K.L. ve Wilson, B.G. (1998). *Creating technology supported learning communities*.
- Kabakçı I. (2006). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıkları: Eğitim Fakülteleri Örneği (Doktora Tezi tıpkı basım)* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kedzior, M. ve Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *Education Policy Brief*, 76-97.
- Kennedy, M. M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education (Research Monograph No. 13)*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Killion, J. (2000). Log on to learn: To reap benefits of online staff development, ask the right questions. *Journal of Staff Development*, 48-53.
- Lawler, P. A. ve King, K. P. (2000). *Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning Strategies*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 663-678.
- Maduakolam, I. ve Bell, E. (2003). A product-based faculty professional development model for infusing technology into teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(3), 340-352.
- Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55-65.
- Mıcık, Z. Y. (2011). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Web 2.0. Tabanlı Ortamları Mesleki Gelişim Amaçlı Kullanım Durumları*. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Murphy, E. ve Laferrière, T. (2003). Virtual communities for professional development: Helping teachers map the territory in landscapes without bearings. *Alberta Journal of Educational Research*, 70-82.
- NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) (2003). The high cost of teacher turnover. National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF): <http://nctaf.org/> adresinden 6.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Newman, F. ve King, B. (2000). Professional development to improve schools. *WCER Highlights*, 12(1), 1-7.
- Odabaşı, F. (2003). Faculty Point of View on Faculty Development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 86-89.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Azerbaycan: Bakü: Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu.
- Owston, R. (1998). Making the link: Teacher professional development on the Internet. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Preece, J. (2000). Online communities: Designing usability, support sociability. Chichester: John Wiley & Sons.
- Reitzug, U.C. (2002). Professional development. In A. Molnar (Ed.), School reform proposals: The research evidence (pp. 325–258). Greenwich: Information Age Publishing.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. R. (2009). Distance education: definitions and glossary of terms. IAP.
- Shea, P. J., Pickett, A. M. ve Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Sherer, P.D., Shea, T.P. ve Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 183–194.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.
- Shulman, L. S. ve Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

- Smith, S. (2002) Teacher mentoring and collaboration. *Journal of Special Education Technology*, 17(1), 47-48.
- Sparks, D. ve Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development. National Staff Development Council.
- Stein, M.K., Silver, E.A. ve Smith, M.S. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269
- Strauss, S. G. (1997). Technology, group process, and group outcomes: Testing the connections in computer-mediated and faceto-face groups. *Human-Computer Interaction*, 12, 227-266
- UK Professional Standards Framework (UKPSP), 2011. The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/uk-professional-standards-framework-ukpsf> adresinden 15.10.15 tarihinde erişildi.
- Vaughan, N. ve Garrison, D. R. (2006). How blended learning can support a faculty development. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 139-152.
- Vavasseur, C. B. ve MacGregor, S. K. (2014). Extending content-focused professional development through online communities of practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 517-536.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Weigel, V. B. (2002). Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, S. M., Lubienski, S. T. ve Mattson, S. (1996). What happens to the mathematics: A case study of the challenges facing reform-oriented professional development. In annual meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Weinbaum, A., Allen, D., Blythe, T., Simon, K., Seidel, S. ve Rubin, C. (2004). *Teaching as inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A. ve Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press.
- Wenger, E. C. ve Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 139-145.