

Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Mesleki Gelişim Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gamze ÖZER¹, Sabri ÇELİK²

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gamze.ozero@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0001-7712-8633.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, sabric@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8856-4983.

Gönderilme Tarihi: 19.01.2023 Kabul Tarihi: 23.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1239160

Atof: “Özer, G., ve Çelik, S. (2024). Mesleki öğrenme toplulukları: Bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim*, 53 (243), 1203-1230. DOI: 10.37669/milliegitim.1239160”

Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilerine yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ankara ilinde mesleki öğrenme topluluklarında yürütücülük yapan 22 öğretmen, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre topluluklara katılan öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişimleri açısından sağladıkları en önemli faydalar; sosyalleşme, öz güvenin artması, daha paylaşımcı ve anlayışlı olmasıdır. Ayrıca öğretmenler daha çözüm odaklı hareket etmekte, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmekte ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük olmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlere hedef dilde (İngilizce) ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme fırsatı sunmakta ve onları öğrenmeye daha açık ve istekli hâle getirerek mesleki açıdan da geliştirmektedir. Öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar ise mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tükenmişliğin azalması şeklindedir. Öğretmenlerin topluluklarda öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansımaları, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve memnuniyetlerini artırarak derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmektedir. Ayrıca akademik açıdan öğrencilerin dil becerileri gelişmekte, akademik başarıları ile farklı etkinlik ve uygulamalara yönelik bilgileri artmaktadır. Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırılmaları da öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, mesleki gelişim, öğrenen örgüt, uygulama topluluğu, öğrenme topluluğu, mesleki öğrenme topluluğu, MÖT, yürütücüler

* Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Birlikte İngilizce Projesi” bağlamında gerçekleştirilmiş ve 1. yazarın “Mesleki öğrenme topluluklarının bir mesleki gelişim yöntemi olarak uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Professional Learning Communities: An Analysis of the Professional Development Practice According to the Teachers' Views

Abstract

The aim of the research is to reveal how professional learning communities (PLCs) affect the professional development of teachers and their students in terms of classroom practices. The research, carried out with a qualitative method, was designed in a case study pattern. Maximum diversity and criterion sampling techniques were used to determine participants in the study. The study group consisted of 22 teachers who are facilitators in professional learning communities in Ankara. The data were analysed by content analysis. According to the results; after participating in communities, the teachers become more social, more self-confident and more understanding and willing to share. In addition, the teachers act more solution-oriented, develop their leadership skills, and become more extroverted as a result of the relationships they establish in the communities. PLCs contribute to the teachers' professional development giving them opportunities to practise their productive skills in the target language (English); to learn new practices, methods, and techniques; to participate in national and international trainings and projects; and to improve their classroom management skills. They also become more open and willing to learning. The benefits of PLCs to the teachers in terms of organizational development are the reduction of professional isolation, the improvement of collective learning skills, and the decline in the level of professional burnout. The teachers' adaptation of what they have gained from the communities to the classroom practices increases their students' motivation for learning and satisfaction from the classes, thus positively changing the students' attitudes. In addition, findings show that the students improve their academic development in terms of language skills, academic achievement, and proficiency in different activities and applications. The change in the teachers' attitudes towards group work and their application of group works in their classes also support the students' social development giving them opportunity to learn in cooperation.

Keywords: teacher, professional development, learning organization, community of practice, learning community, professional learning community, PLC, facilitators

Giriş

Eğitim sisteminde eğitim politikaları, müfredat, materyal ve teknoloji gibi alanlarda yapılan reformların başarıya ulaşma düzeyi uygulamada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına göre şekillenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Roy ve Hord (2006) da eğitim programının uygulanması ve öğrencilerin başarılı olmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreçte büyük bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitelikli öğretmen; nitelikli bir eğitim ve öğretim sürecinin anahtarı olarak görülmekte (Caena, 2011), öğrenci başarısı ile eğitim öğretim sürecini büyük ölçüde şekillendirmektedir (Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Rivkin vd., 2005; Stronge vd., 2007). Bu nedenle eğitim politikalarının yürütülmesi, hedeflere ulaşılabilmesi, öğrenci başarısının artırılması

labilmesi için okulların en büyük insan kaynağından olan öğretmenlere; ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim fırsatları oluşturmak, öğretmenlerin yenilenmelerini ve gelişimlerini sağlamak çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin niteliğine, sınıf içi uygulamalarına, dolayısıyla öğrenci başarısına kısa vadede katkı sağlayacak bir yol olarak görülmektedir (Kesen ve Öztürk, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik farklı programlar ve faaliyetler düzenlenmektedir (Birman vd., 2000; Gibson ve Brooks, 2012; Holland, 2005; Uzerli ve Kerger, 2007). Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD, 2019) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından çoğu geleneksel faaliyetler kapsamında ele alınan (Bayar, 2014; Van Veen vd., 2012) çalıştay, seminer ve konferans türü etkinliklere katılırken çok az bir kısmı yenilikçi faaliyetler başlığı altındaki (Van Veen vd., 2012) koçluk, çalışma grupları ve akran gözlemi gibi faaliyetlerde yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için yaygın bir şekilde kullanılan geleneksel yöntemler; öğretmenlerin bu süreçte bilgiyi alıcı konumda olması nedeniyle eğitimlerde pasif kalması (Clarke ve Hollingsworth, 2002), mesleki gelişim etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmaması (Abadiano ve Turner, 2004, Birman vd., 2000), bu etkinliklerde verilen bilgilerin teorik olması (Ceylan ve Özdemir, 2016), öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin ve gerçek okul şartlarının göz önünde bulundurulmaması (Kesen ve Öztürk, 2019), sınıfların günlük gerçekliğinden uzak olunması (Borko, 2004) gibi sebeplerle eleştirilmekte ve yetersiz bulunmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). TALIS (OECD, 2019) araştırmasına katılan öğretmenlerin verimli olarak değerlendirildikleri eğitimlerin daha çok yenilikçi mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini taşıması, bu eleştirileri doğrular niteliktedir.

Darling-Hammond vd.'ne (2017) göre bir mesleki gelişim faaliyetinin etkili olması, öğretmenin uygulamalarında farklılıklar ve öğrenci öğrenmelerinde iyileşmeler meydana getirmesine bağlıdır. Buna göre etkili bir mesleki gelişim programında; öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı ve gerçek sınıf ortamlarına uygun, uygulamaya dönük etkinlikler bulunmalı (Altun ve Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Gibson ve Brooks, 2012; Holland, 2005); öğretmenlere süreçte aktif olarak kendi öğrenmelerini tasarlayabilecekleri ve onları deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunulmalı (Altun ve Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Birman vd., 2000; Cordingley, 2015; Darling-Hammond vd., 2017; Gibson ve Brooks, 2012; OECD, 2019); öğretmenlerin yardımlaşma, liderlik, sorumluluk ve inisiyatif alma özelliklerini destekleyen somut durumlar üzerinde çalıştığı, iş birliğinin ön planda olduğu ortamlar oluşturulmalı (Birman vd., 2000; Bümen vd., 2012; Caena, 2011; Gibson ve Brooks, 2012; OECD, 2019); eğitimciler nitelikli olmalı (Bayar, 2014); öğretmenlerle iyi uygulama örnekleri paylaşılmalı (Darling-Hammond vd., 2017); eğitimciler ve mentorler yeni öğretim uygulamalarını örnek-

lendirmeli ve öğretmenleri bunları uygulamak için cesaretlendirmeli (Caena, 2011); öğretmenlere bu uygulamaları öğrenmek, uygulamak, uygulamalarında değişiklikler meydana getiren yöntemleri değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmaları için yeterli zaman sağlanmalıdır (Birman vd., 2000; Bümen vd., 2012; Darling-Hammond vd., 2017; Guskey ve Yoon, 2009; Holland, 2005). Darling - Hammond vd. (2017) tarafından mesleki gelişim modellerinden biri olarak incelenen mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) etkili mesleki gelişim programlarının yukarıda sıralanan özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu ifade edilmektedir (Caena, 2011; Vescio vd., 2008) .

Lave ve Wenger' in (1991) uygulama topluluğu ve Senge'nin (1998) öğrenen örgüt teorisine dayanan (Hairon ve Dimmock, 2012) mesleki öğrenme topluluğu kavramı Feger ve Arruda'ya göre (2008) iş birliğine dayalı ve öğrenme odaklı bir okul kültürü oluşturarak öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bir strateji; İlğan vd. 'ne (2011) göre mesleki uygulamalarını birlikte inceleyip geliştiren öğretmen, yönetici, topluluk üyeleri ve diğer paydaşlardan oluşan bir grubu ifade etmektedir. Mclaughlin ve Talbert'a göre (2010) ise MÖT ortak bir amacı olan, bu amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan, ilerlemelerini değerlendiren, gerekli düzeltmeleri yapan, ortak amaçları gerçekleştirme konusunda hesap verebilir olan bir grup insandır. MÖT'lerin temelinde öğrenmenin ancak sosyal bir bağlamda, kişilerin deneyimlerine dayalı olarak ve birbirleriyle etkileşim içinde paylaşımında bulunarak gerçekleştirilebileceği, MÖT'lere katılımın öğretim uygulamalarında değişimler meydana getireceği ve bütün öğrencilerin ileri düzeyde öğrenebileceği varsayımları bulunmaktadır (Hord, 2009; Roy ve Hord, 2006; Supovitz, 2002; Vescio vd., 2008).

Türkiye'de özellikle son birkaç yılda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yenilikçi adımlar atılmıştır. Çeşitli projeler aracılığıyla yürütülen hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin kendi deneyimleri üzerinden yansıtıcı düşünmeye yöneltilmesine, aktif öğrenme ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Kesen ve Öztürk, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönelik yürütülen faaliyetlerden biri de Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB OYGM), British Council ve Sabancı Vakfı ortaklığında 2019 yılından beri yürütülen Birlikte İngilizce (English Together) projesidir.

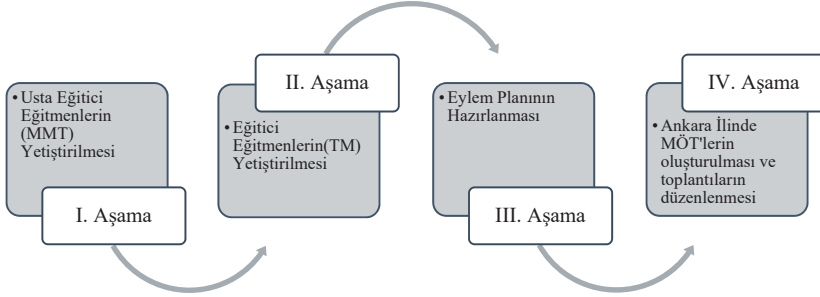
Birlikte İngilizce Projesi

Bu proje kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin iş birliği içerisinde, birbirlerinden öğrenerek mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda MÖT kavramının ilke ve özellikleri temel alınarak öğretmenlerin bir yürütücü rehberliğinde düzenli aralıklarla bir araya gelebilecekleri MÖT'ler oluşturulmuştur. Bu topluluklarda öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek ve geliştirmek için öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrenciler üzerinde-

ki etkilerini derinlemesine inceleyebilecekleri; süreçte yaşadıkları sorunları belirleyip bu sorunlara yönelik meslektaşlarıyla etkileşimde bulunup birbirlerinin uygulamalarını sorgulayarak çözüm geliştirebilecekleri ve yenilikleri öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. MÖT'leri oluşturulurken Şekil 1'de verilen adımlar takip edilmiştir:

Şekil 1

MÖT'lerin Oluşturulma Süreci



Projenin ilk aşamasında pilot çalışmanın yapılacağı Ankara ilinden belli ölçütlerle göre seçilen 22 İngilizce öğretmenine Edinburgh College'da iletişime dayalı sınıf yaklaşımı ile meslektaşlarına rehberlik ve mentorluk yapmaları konusunda iki haftalık bir eğitim verilmiştir. İkinci aşamada 22 usta eğitici eğitimci (Master Mentor Teacher [MMT]); İngiliz öğretmen eğitimcileriyle birlikte Ankara'da yine ölçütlere göre seçilmiş ve on gruba ayrılmış 130 eğitici eğitimci öğretmen adayına (Teacher Mentor [TM]) MÖT kavramının ne olduğu, toplulukların nasıl oluşturulduğu, öğretmenlerin meslektaşlarına nasıl mentorluk yapacağı ile İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı temel sorunlara ve bunların üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin iki haftalık bir eğitim vermiştir. Her iki eğitim süreci de MÖT özellik ve ilkelerine göre planlanmıştır. Öğretmenler bu eğitimlerde kendi uygulama ve tecrübelerini sürekli sorgulayarak yansıtıcı diyalog ile meslektaşlarıyla paylaşımda bulunmuş, benzer sorunlarına çözüm aramış, her anında aktif oldukları bir sürecin parçası olmuşlardır. Eğitim süreci tamamlandıktan sonra yapılan bir çalıştay ile öğretmenler kendi ilçelerinde MÖT'lerin nasıl kurulacağına ilişkin bir eylem planı oluşturmuşlardır. Bu eylem planının hayata geçirilmesi için öncelikle usta eğitici eğitimci ve eğitici eğitimcilerin arasından Ankara ilinde ilçe bazında oluşturulacak MÖT'lerde yürütücülük yapmaya gönüllü öğretmenler seçilmiştir. İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri aynı okulda ya da benzer şartlara sahip okullarda görev yapan öğretmenleri bir araya getirerek MÖT'leri oluşturmuş ve MÖT üyelerinin bilgilerini yürütücüler ile paylaşmıştır. Yürütücüler, MEB OYGM tarafından oluşturulan takvime göre toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılar; ayda bir kez olacak şekilde planlanmış ve toplantıların ana konu başlıkları İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre MEB OYGM ve British Council tarafından belir-

lenmiş, ana konu başlığı altında tartışılacak alt konuların belirlenmesi ise yürütücü ve topluluk üyelerinin inisiyatifine bırakılmıştır.

Toplantıların yapılması sürecinde yürütücüler desteklenmeye devam edilmiştir. Yürütücüler de kendi aralarında topluluklara ayrılmış ve bu topluluklar takvimde belirlenen tarihlerde gerçekleştirilen çevrim içi toplantılarda bir İngiliz öğretmen eğitimsi ile bir araya gelerek gerçekleştireceği MÖT toplantısının içeriğini nasıl yapılandıracağına ilişkin bir plan hazırlamış ve öğretmen eğitimcisinden gelen dönütlere göre bu plana son hâlini vermiştir. Yürütücüler bu planlar doğrultusunda MÖT üyeleri ile bir araya gelerek toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılarda yürütücülerin rolü, MÖT üyelerine bilgi aktarmak değil rehberlik etmek olarak belirlenmiştir. Yürütücüler toplantılarını gerçekleştirdikten sonra öğretmen eğitimcileri ve diğer yürütücülerle değerlendirme toplantısında bir araya gelerek toplantılarda nelerin işe yaradığı, hangi noktalarda güçlük yaşadıkları ve bunların üstesinden nasıl gelebilecekleriyle ilgili paylaşımda bulunmuşlardır. Bu süreç Tablo 1’de örneklendirilmektedir:

Tablo 1

2021- 2022 Eğitim Öğretim Yılı MÖT Toplantı Takvimi

I. Mesleki Öğrenme Toplantısı (Konuşma -Speaking)	
21-22 Şubat	Yürütücüler eğitimciler ile ön hazırlık toplantılarını yaparlar.
23 Şubat-2 Mart	Yürütücüler planlarını eğitimcilere gönderir ve dönüt alırlar.
3-4 Mart	Eğitimciler toplantıda planlarla ilgili geribildirim verir.
7-11 Mart	Yürütücüler MÖT toplantılarını düzenler.
14-15 Mart	Yürütücüler eğitimcilerle değerlendirme toplantısı yaparlar.

Ankara ilinde pilot çalışması yapılan ve pandemi döneminde çevrim içi toplantılarla devam ettirilen süreç 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle 81 ile yaygınlaştırılmış ve her ilde mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmuştur. MÖT toplantılarına MEB OYGM tarafından yapılan planlar doğrultusunda devam edilmektedir.

Bu araştırma, MÖT’lerin öğretmen uygulamalarına ve öğrenci öğrenmelerine yansımaları konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması (Chou, 2011; Vescio vd., 2008) ve ulusal alanyazında uluslararası alanyazına göre konuyla ilgili araştırmaların oldukça az olması sebebiyle Birlikte İngilizce projesi kapsamında MÖT’lerde bir araya gelen öğretmenlerin uygulamalarını araştırmayı temel almaktadır. Çünkü MÖT’lerin uygulanma biçimlerini gösteren, burada kazanılan deneyimlerin öğretmenlere ve öğrencilere yansımalarıyla ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Chou, 2011; Cansoy ve Parlar, 2017; Vescio vd., 2008). Ayrıca farklı ülkelerde geniş alanlara yayılma imkânı bulmuş, dolayısıyla uluslararası alanyazında üzerine çok fazla araştırma yapılan MÖT’ler Türkiye’de ilk defa MEB’in bir projesi aracılığıyla planlı ve sistematik bir şekilde temel özelliklerine sadık kalınarak uygulamaya

geçirilmiş ve ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. Bu açıdan bu araştırmanın; mesleki gelişim ile ilgili programların geliştirilme sürecine, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için farklı alanlarda ve daha etkili mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasına ve uzun vadede okulların da mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilerine yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır

1. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimlerine yansımaları nelerdir?

2. Mesleki öğrenme topluluklarının sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilere yönelik sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma Ankara ilinde oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamaları açısından öğrencilere yansımalarının nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay incelemesi) deseninde tasarlanmıştır. Nitelik durum çalışmasında bir durumla ilgili ortam, bireyler, olaylar ve süreçler vb. faktörler bütüncül bir şekilde araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır. Araştırmacı kontrolü dışındaki bir olgu ya da olayı niçin ve nasıl sorularını sorarak derinlemesine incelemekte (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 301), özel durumlarda insanların günlük olayları nasıl anladıklarını, açıkladıklarını, eyleme geçirdiklerini ve yönettiklerini irdelemektedir (Miles ve Huberman, 2021, s. 7).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinde yüz yüze MÖT toplantılarında yürütücülük yapan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki yürütücüler belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Böylece araştırmanın amacı doğrultusunda zengin bir bilgiye sahip katılımcılara ulaşmak, mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin farklı öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve araştırmaya farklı düşünceleri yansıtmak amaçlanmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için yürütücüler farklı cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine sahip ve projeye farklı aşamalarda dâhil olmuş olan kişiler arasından seçilmiştir. Ölçüt örnekleme ise MÖT'lerde yürütücülük yapmış olma, proje sürecinde ortaokullarda görev yapmış olma ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döne-

minde MÖT takviminde belirtilen toplantıların hepsini gerçekleştirmiş olma ölçütleri ile sağlanmıştır.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Yürütüçülere İlişkin Demografik Özellikler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Projeye Dâhil Olunan Aşama	Yüz yüze Gerçekleştirilen Toplantı Sayısı
Y1	Kadın	22	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y2	Kadın	11	Yüksek Lisans	I.Aşama (MMT)	7
Y3	Kadın	28	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y4	Kadın	22	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y5	Kadın	21	Yüksek Lisans	II. Aşama (TM)	7
Y6	Erkek	19	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y7	Kadın	17	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y8	Kadın	20	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y9	Kadın	13	Lisans	I.Aşama (MMT)	7
Y10	Kadın	8	Lisans	I.Aşama (MMT)	6
Y11	Kadın	14	Lisans	I.Aşama (MMT)	4
Y12	Kadın	12	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y13	Erkek	18	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	8
Y14	Kadın	24	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	4
Y15	Kadın	27	Lisans	II. Aşama (TM)	8
Y16	Kadın	15	Lisans	II. Aşama (TM)	7
Y17	Kadın	12	Yüksek lisans	II. Aşama (TM)	7
Y18	Kadın	9	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y19	Kadın	8	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y20	Kadın	16	Lisans	II. Aşama (TM)	4
Y21	Erkek	8	Yüksek Lisans	I.Aşama (MMT)	4
Y22	Kadın	25	Lisans	II. Aşama (TM)	4

Tablo 2'ye göre yürütücülerin 3'ü erkek 19'u kadındır ve mesleki kıdemleri 8 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Yürütücülerden 18'i lisans mezunu iken 6'sı yüksek lisans mezunudur. 5 yürütücü projenin ilk aşamasında Edinburg College'da eğitim alan usta eğitici öğretmenlerden (MMT) iken, 17 yürütücü ikinci aşamada projeye dâhil olan eğitici öğretmenlerindendir (TM). 8 yürütücünün ise iki farklı toplulukta yürütücülük yaptığı bu nedenle yüz yüze gerçekleştirdikleri toplantı sayısının diğer yürütücülerden fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taranmış bu bağlamda görüşme soruları ve sonda sorular oluşturulmuştur. Görüşme formuna yönelik bir eğitim yönetimi uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmış daha sonra çalışma grubunun dışında yer alan MÖT toplantılarına katılmış bir yürütücüyü pilot çalışma yapılmış, gelen dönütlere göre forma son hâli verilmiştir. Görüşmeler 20 yürütücüyü çevrim içi ortamda, 2 yürütücüyü ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Hem çevrim içi görüşmeler hem de yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yürütüçülere Y1, Y2, ... Y22 şeklinde kod verilerek ses kayıtları deşifre edilmiş ve yazılı doküman hâline getirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Ortak yönlelere sahip olan kodlar belirli alt kategoriler altında toplanmış ve bu alt kategorilere uygun kategoriler oluşturulmuştur.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2021) nitel bir araştırmada sonuçların niteliğine ilişkin tanımladığı doğrulanabilirlik, güvenilirlik, inanılabilirlik, aktarılabilirlik ve uygulanabilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Doğrulanabilirlik araştırmacının nesnel olması; güvenilirlik araştırmacının denetlenebilir ve tutarlı olması; inanılabilirlik araştırmacının gerçekte uyumlu olması; aktarılabilirlik araştırmacının farklı bağlamlara taşınabilir olması; uygulanabilirlik ise araştırma sonuçlarının uygulamada karşılık bulmasıyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 2021). Bu çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla Birlikte İngilizce projesinin Ankara ayağındaki eğitimlerine katılarak MÖT'lere ilişkin detaylı bilgi edinen ve gözlem yapma olanağı bulmuş olan araştırmacı, veri toplama sürecinde oluşabilecek herhangi bir yanlılığın önüne geçmek için bunu katılımcılarla paylaşmamış, görüşme esnasında sorularla ilgili kendi görüşlerini paylaşmama ve katılımcıları yönlendirmeme konusunda özellikle dikkatli davranarak objektif olmaya çalışmıştır. Güvenilirlik için elde edilen veriler farklı bir araştırmacı tarafından daha analiz edilmiş, oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış; ölçme ve değerlendirme uzmanı, eğitim ve alan uzmanlarının da görüşlerine başvurulmuş kod ve kategoriler üzerinde nesnel uzlaşa sağlanmaya çalışılmıştır. İnanılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmaya yeterli katılımı sağlamak için veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, elde edilen verilerin dokümantasyonu yapıldıktan sonra katılımcılarla paylaşarak onların kontrolünden sonra analiz sürecine başlanmış, elde edilen bulgularla ilgili üye kontrolünü sağlamak amacıyla katılımcılardan birinden görüş alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için çalışmaya konu olan durum ve araştırmacının her adımı detaylı bir şekilde açıklanmış, elde edilen bulguların anlaşılır olması için doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmacının uygulanabilirliği için çalışmada

sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler de bulunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde Gazi Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 22.02.2021 tarih, E.33833 sayılı e-izmalı ve Araştırma Kod No: 2021-203 şeklinde oybirliğiyle alınan kararlar etik açıdan bir sakınca görülmemiştir. Ayrıca Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 06.06.2022 tarihli ve E.378191sayılı e-izmalı kararlar çalışmanın uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Gelişimlerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT toplantılarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere “Mesleki öğrenme topluluklarına katılmanızın gelişiminize ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i)kişisel ve sosyal gelişim, (ii)mesleki gelişim ve (iii)örgütsel gelişim olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Kişisel ve sosyal gelişim: Kişisel ve sosyal gelişim kategorisinde öne çıkan görüşler **sosyalleşme** (Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19, Y22), **öz güvenin artması** (Y1, Y8, Y13, Y15, Y16, Y18) ve **paylaşımçı ve anlayışlı olmadır** (Y1, Y14, Y16). Bunlara ek olarak yürütücü görüşlerinden elde edilen kodlar **çözüm odaklı olma** (Y9, Y12), **liderlik becerisi kazanma** (Y7) ve **dışa dönük olma** (Y10) şeklindedir. MÖT'lere katıldıktan sonra farklı ilçe ve okullardan öğretmenlerle tanışarak sosyalleştiklerini, öz güvenlerinin arttığını, daha paylaşımçı ve anlayışlı olduklarını, çözüm odaklı hareket ettiklerini ve liderlik becerileri kazandıklarını ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bu projeye katıldığımdan beri hem kendi ilçemden hem de farklı ilçelerden birçok öğretmenle tanışma fırsatı buldum. Bu noktada bir network oluştuğunu söyleyebilirim. Bir tüm ilçelerin içinde olduğu büyük bir grubumuz var. Orada böyle biraz daha işin idare kısımlarıyla ilgili konuşuyoruz. Ama mesela bizim üç arkadaş, dört arkadaştan oluşan grubumuz var farklı ilçelerden. Onların farklı görüşleri, herkesin farklı görüşü de kıymetli. Bu toplantılar sosyalleşme açısından da çok kıymetli.” Y5

“Bu sene biz mesela Erasmus'la yurtdışına çıktık okuldan arkadaşlarla. Bu da şey sayesinde oldu çünkü kendime öz güvenim geldi. Yazabiliriz, kendimizi ifade edebiliriz dışarda. Hepsi aslında bir zincirin halkaları gibi.” Y16

“Ayrıca insani ilişkiler anlamında her farklılıktan bir şey öğreniyorsunuz bu sizin bakış açınızla alakalı. Paylaşmayı, daha anlayışlı olmayı, ön yargısız olmayı öğreniyorsunuz.” Y14

“...Problemler hep var ama ‘Çözüm ne?’ demeyi öğrendim diyebilirim. Bir de şey terapist gibi hissettiğim oluyor bazen kendimi, önce “Bana anlat” deyip bir ra-

hatlatıyorsunuz onları anlatıyorlar, sonra ‘Evet, çözüm?’ diye sorabilmeyi öğrendim. Hani hep bizim toplumun da bir parçası ya kültür olarak dertleşmek. Çözümleşmek değil mesela o dertleşmek, dert anlatıyorsun, anlatıyorsun, rahatlıyorsun. İşte o kültürün o parçasını yapıp başka bir şeyi önermeyi öğrendim diyeyim. Tamam dertleştik, dertlerimizi açtık, ‘Peki çözüm?’ demeyi öğrendiğimi düşünüyorum.” Y9

“Hayatta çok fazla lider pozisyonunda olan bir insan olmadım. Bu aşamada biraz daha hani liderlik derken tabii dikte eden ya da öğreten anlamında değil de rehberlik eden. Yani ben bunu süreç içinde öğrendim. Yani belki kendime has özelliklerin yanına bunu dâhil etmiş oldum.” Y7

“Kendi iletişimimi tekrar bir gözden geçirmemi sağladı, biraz daha belki dışa dönük bir insana dönüşmeme sebep oldu. Bunlar benim için çok güzel artılar.” Y10

Mesleki Gelişim: Yürütücülerin mesleki gelişim kategorisine ilişkin görüşleri dört alt kategoride gruplanmıştır. Bu alt kategoriler (i) hedef dilde (İngilizce) ifade becerisi; (ii) yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler; (iii) sınıf yönetimi ve (iv) öğrenmeye açıklık ve isteklilik şeklindedir.

Yürütücülerin yarısından fazlasının gelişim sağladığını belirttiği hedef dilde ifade becerisi alt kategorisi **hedef dili konuşma** (Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19), **hedef dile maruz kalma** (Y20) ve **hedef dili anlama** (Y18) kodlarını içermektedir. Öğretmenlerin MÖT toplantılarının İngilizce gerçekleştirilmesi nedeniyle İngilizceyi kullanma imkânı buldukları ve hedef dilde kendilerini ifade etme konusunda yetkinlik kazandıkları yürütücüler tarafından çokça vurgulanan bir noktadır. Yürütücülerden bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Bir kere dediğim gibi dili kullanıyor olmak benim için inanılmaz bir fırsat. Üniversiteden mezun oldum ama üniversitede bile bu kadar dil kullanımına maruz kalmadık. Türkiye şartlarında malum yurt dışında tatil yapıp da o şekilde kullanma imkânımız yok. Bu muhatap oluyor olmak bize böyle ummadığımız yerden gelen bir fırsattı. Hani piyangodan çıkmış gibi bir şeydi bence. O anlamda beni oldukça etkiledi zaten. Kendimin projenin başındaki hâli ile şu anki hâli arasındaki farkı ben bile görebiliyorum. Çok fark var. Dile maruz kalıyor olmak çok fazla etkili.” Y20

“...ben ilk başta hani açık öğretim mezunuyum diye belirttim mesela. İnanın konuşmaya çekiniyordum. Çünkü benim konuşmam berbattı. Yani konuşmam iyi desek de orta seviyesindeydi. Kullandığım kelimeler çok kötüydü vesaire ama aldığım eğitimlerle kendime güvenim arttı. Artık daha rahat İngilizce konuştuğumu düşünüyorum. Hatta anlamakta sıkıntı çekiyordum bazen. Şu an onların hepsi kalktı. Çok daha geliştirdim kendimi. Çok mutluyum. Çünkü bir açık öğretim mezunu olmaktan dolayı hep kötü hissediyordum. Bu duygu ortadan kalktı artık.” Y18

Yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler alt kategorisinde öne çıkan kodlar **yeni ve farklı fikirler** (Y2, Y4, Y5, Y7, Y15, Y18, Y20, Y22), **bireyselleştirilmiş öğretim** (Y10, Y12, Y13, Y21, Y22), **WEB2 araçlarının kullanımı** (Y3, Y9, Y10, Y13) şeklindedir. Bunlara ek olarak MÖT'lere katılan öğretmenler **Erasmus ve eTwinning projeleri** (Y1, Y16, Y18) yaptıklarını, **eğitimler ve konferanslara** (Y1, Y15, Y21) katıldıklarını ve **süreç değerlendirme araçlarını** (Y21) kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Yürütücülerden bazılarının yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projelere ilişkin görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

".....Bu mesleki öğrenme toplulukları ara ara bizi böyle dürterek uykumuzdan uyandırıyor. Oralarda gördüğümüz aktiviteler böyle minik minik ışıklar lambalar yakarak kafamızda bizim bir sonraki sorunumuzu aydınlatıcı birtakım fikirler verebiliyor. MÖT'te iki üç tane aktivite yapıyoruz ortalama. Bunlardan bir tanesini sadece ayda bir defa sınıfta uygulamak bile o çocukları canlandırmaya üç hafta, dört hafta onların ilgisini canlı tutmaya yetiyor." Y4

"Mesela aldığımız eğitimler ve yaptığımız toplantılar sonrasında kendime 'Sınıftaki bireysel farklılıklara göre ne yapabilirim, öğrencileri daha motive edici etkinlikleri nasıl hazırlayabilirim veya öğrencilerin seviyesine uygun hangi teknolojik araçları kullanabilirim, sınavları nasıl hazırlayabilirim, hangi sınav türü öğrenci için daha uygundur?' sorularını soruyorum dolayısıyla bu konularda kendimi geliştiriyorum." Y13

"Birçok kullanabileceğim teknik öğrendim. Son toplantımızda arkadaşlardan daha yeni Web2 araçlarından Classdojoyu öğrendim mesela. Seneye bende nasip olursa kullanacağım onu." Y9

"Ayrıca mesela biz ilk başta kendi MÖT'ümüzde tanıştığımız arkadaşlarla arada bir toplanıyoruz, muhabbet ediyoruz. Birlikte eTwinning projesi yapıyoruz. Yani nasıl diyeyim? Hep böyle çalışkan birileri var orada. Sizin için hazır bekliyor." Y18

"Topluluklarda yürütücülük yaptığım için Birleşik Krallık'ta düzenlenen Uluslararası Dil Konferansına katıldım. Harika bir şeydi." Y15

"MÖT'lerden sonra süreç değerlendirme araçlarını daha çok kullanmaya başladım sınıflarımda. Özellikle dönüt verirken daha dikkatliydim. Sandviç tekniğini kullandım mesela." Y21

Sınıf yönetimi alt kategorisinde yürütücülerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmalarının **sınıf kontrolü** (Y3, Y11) ve **öğrencilerin dikkatini çekme** (Y3) noktalarında işlerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Y3 bu konudaki görüşünü *"Yedilerin seçmeli İngilizcesine giriyorum. Onları kontrol etmek çok zor. Yani zaman zaman böyle çok da oyun oynatır, eğlenceli geçirmeye çalışırım dersi ama pandemi sonrası çocukların dikkatini toplamak daha zor oldu. Onları topluluklarda öğrendiklerimle hep meşgul ettim ve bu sayede kontrolü sağladım."* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenmeye açıklık ve isteklilik alt kategorisinde yürütücüler; MÖT'lere katılmanın öğretmenlere **kendilerini geliştirme** (Y1, Y2, Y14, Y16), **bilgilerini güncelleme** (Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y12, Y14) ve **öz değerlendirme** (Y8, Y12, Y14, Y16) fırsatı yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca MÖT'lerdeki uygulamaların kendilerine **gelişime güdülenme** (Y1, Y2) olanağı sağladığını dile getirmişlerdir. MÖT'lere katılarak öğrenmeye daha açık ve istekli hâle geldiklerini ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Kesinlikle güncelleniyorsunuz. Yani bu şu demek, yaptığınız işten kopmamak ve zamana, gelişen teknolojiye ayak uydurarak mesleğinize devam edebilmek. Ben çok harika teknoloji kullanabilen biri değilim ama geliştiriyorum kendimi MÖT'lerden öğrendiklerimle. Eksikliklerim çok fazla. Demeye çalıştığım şey kısaca kendinizle beraber öğrenciye yaklaşımınızı da güncelliyorsunuz.” Y14

“Ben aslında çok da eski bir öğretmen olmamama rağmen projeye katıldığımda bir şöyle kendimi değerlendirdim. Kendi kendime geri kalıyordum dedim. Yani hani yenilenmem gerektiğini hissettim. Ben şahsen çok geliştiğimi ve yenlendiğimi düşünüyorum bu topluluklarda.” Y12

“..Biz kendi grubumuzda okullarımızı bir araya getirerek eTwinning projesi yaptık. IELTS eğitmenliğine başvurduğum. IELTS eğitmenliği aldım ki öyle bir şeyler hiç aklımda yoktu. Sürekli bir şeyler yaptıkça daha çok yapasın geliyor.” Y1

Örgütsel Gelişim: Örgütsel gelişim kategorisinde yürütücülerin görüşleri (i) mesleki yalnızlığın azalması (ii) kolektif öğrenme becerisi ve (iii) mesleki tükenmişliğin azalması olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin neredeyse tamamı MÖT'lere katılmanın iş yaşamındaki yalnızlığı azalttığını, kolektif öğrenme becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler mesleki tükenmişliklerinin azaldığını belirtmiştir.

Mesleki yalnızlığın azalması alt kategorisinde öne çıkan görüşler **ortak problemlerin fark edilmesi** (Y3, Y5, Y6, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y19) ve **yalnızlıktan sıyrılma** (Y3, Y4, Y6, Y13, Y15, Y19) şeklindedir. Bunlara ek olarak **aidiyet duygusu hissetme** (Y10, Y15) ile öğretmenlerin sorunlarının ortak olduğunu fark etmesine bağlı olarak **yetersizliğin azalması** (Y3, Y11, Y15, Y19) ve **duygudaşlık** (Y19) kodları tanımlanmıştır. MÖT'lerde mesleki yalnızlığın azaldığını dile getiren yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Mesela şu var bu kadar çalışıyorum, uğraşıyorum, sınavlarda neden bu sonuç geliyor diye düşünüyorsun ama mesleki öğrenme topluluğunda görüyorsun ki aynı sorunu yaşayan bir sürü arkadaşın var ya da öğrencilerimiz niye şunu yapıyorum ediyorum şu cümleleri kuramıyorlar. Onu yaşayan aynı öğretmenler var ve grup çalışmalarını esnasında onlardan çeşitli taktikler alıyorsun veya en azından aynı problemleri yaşıyor olmalarını bilmek bile senin kendini yetersiz hissetmemen için ya da kendini sorunlu, sıkıntılı hissetmemen için önemli bir şey oluyor.” Y11

“Bir de bizde oluşturduğu bir aidiyet duygusu var bu toplantıların. Öğretmenler arasında bir aidiyet duygusu oluşturmak toplantıların en önemli amaçlarından bir tanesi. Yani biz İngilizce öğretmenleri olarak bu bölgede çalışıyoruz ve böyle bir topluluğun parçasıyız, ayda bir defa bir araya gelip bu toplantılarda yalnızlığımızı da paylaşıyoruz.” Y10

“Üzerine gittiğim öğrencilerde herhangi bir geri dönüş olmadığında insanda tabii yetersizlik duygusu oluşuyor. ‘Yani acaba ben mi yapamıyorum bunu?’ duygusu oluşuyor. Sonra MÖT'lere gittiğimde oradaki insanların benzer olduğunu ve yalnız olmadığımı gördüm. Kendimi daha iyi hissettim yani iyi hissettim derken hani insan psikolojisi ‘Benzer sorunları yaşıyoruz, yalnız değilmişim, yetersiz değilmişim.’ dedim. Aslında birlik duygusu oradan başlıyor.” Y19

Yürütücülerden tamamına yakının görüş bildirdiği bir diğer alt kategori olan kolektif öğrenme becerisi alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri, **iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme** (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11, Y12, Y18, Y20, Y22) ve **sorunlara ortak çözüm bulma** (Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y12, Y15, Y16, Y19, Y20) kodları altında gruplanmıştır. Bu alt kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ben Ankara'ya geldikten bir sene sonra mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmaya başladım. Hani ortaokulla ilgili hiçbir tecrübem yoktu. Buraya geldiğimde ilk kez burada ortaokulda çalıştım. Farklı geldi liseden çok farklı. MÖT'lerde ortaokul düzeyinde çalışan bir sürü öğretmenle tanışmak, neler yaptıklarını görmek ve öğrenmek çok büyük katkı sağladı bana. Artı yürütücülüğünü yaptığım toplulukta da yine farklı öğretmenlerle tanıştım. Onlarla birlikte öğrenmek, onlarla sohbet etmek, paylaşımında bulunmak bile aslında büyük artılandı benim için.” Y8

“...bakıyorsun sınıftan çocuk çok sıkılmış bir şekilde çıkıyor. Bakıyorsun işte ‘Hocam İngilizceyi sevmiyorum çünkü çok sıkıcı.’ diyor. Niye sıkıcı o zaman? ‘İngilizceyi çok seviyorum.’ Niye? ‘Çok eğlenceliydi.’ Niye eğlenceli? İşte o sınıftaki öğretmenin ders anlatmasıyla ilgili olan bir şey. Şimdi bir de ben şu konuyu anlatıyorum ama çocuklar bunu algılayamıyor. Niye? Sorun ne? Onu çözebilecek olan kişi yine senin meslektaşın yan sınıfta o güzel başarılı yapıyor. Ama senin haberin yok. Çok kolay bir yöntem bulmuş senin haberin yok. Paylaşırlarsa ikisinin de haberi olacak. Paylaştı. Olumsuzluklarıyla karşılaştı. ‘Olumsuzluk şuydu. Nasıl çözeriz?’ diyorlar. Birlikte çözüyorlar problemi. Bunu tek başına çözemiyor bazen öğretmen ve yıllarca aynı problemle cebelleşip duruyor ama çok basit bir çözüm var. O da öğretmen arkadaşımında. Bu açıdan öğrenme topluluğu paylaşımcı bir topluluk ve size meslektaşlarınızdan öğrenme fırsatı sağlıyor.” Y6

Mesleki tükenmişliğin azalması alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **bıkkınlık ve yıpranmışlığın azalması** (Y3, Y7, Y13, Y14, Y16),

monotonluktan kurtulma (Y8) ve **yılmazlık kazanma** (Y8, Y16). Mesleki tükenmişliğin azalmasına ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ben devlet okulunda yıllardır çalışıyorum ve artık öğretmeye karşı olan inancımı yitirmeye başlamıştım. Tükenmişlik yaşadığım bir noktadaydım aslında. On dört tane dediğim gibi İngilizce öğretmeniyiz ama hiçbirimiz kimseyle sıkıntılarını paylaşmıyor. Herkes dersini yapıp eve gidiyor. Çocuklara yazdırıyoruz. Konuşuyoruz. Dinlememizi yaptırıyoruz akıllı tahtadan. Videolarımızı izletip ve gidiyoruz. Ama ben şunu hep sorguluyordum zaten biz İngilizceyi böyle öğretmemeliyiz. Çünkü çocuk öğrenemiyor, konuşamıyor. Onların öğrenememesi, konuşamaması da benim başarısızlığım demek bence. Ben biraz kendime bunu dert edinmiştim. On birinci ya da on ikinci yılım benim. Üst üste böyle olumsuzluklar da yaşadım. Tam böyle çok sıkıldığım dönemde. ‘Acaba öğretmenliği bırakıp da başka bir memuriyete mi geçsem?’ diye düşündüğüm zamanda mesleki öğrenme toplulukları beni tutup kaldırdı ayağa tekrardan ve öğretmeye, öğrenmeye karşı inancımı diriltti diyebilirim.” Y16

“Ben bu projeye başladığımda kırk yaşımın eşliğindeydim. Öğretmen olarak kendimi çok fazla sene geçmemesine rağmen açıkçası biraz yıpranmış hissediyordum. Ben bu işe başladım ve mesleki öğrenme topluluklarına katıldıktan sonra kendimi daha yenilenmiş hissettim.” Y7

“Ben on dokuzuncu yılımı bitirdim bu sene. İyi bir üniversite mezunuyum ama zamanla insan monotonlaşıyor öğretmenlik hayatında. Ben öğrettiğim yöntem tekniklerimde monotonlaştığımı, yeni nesil öğrenciyle daha farklı etkinlikler yapmam gerektiğini bir kez daha fark ettim. MÖT’ün ana mantığı zaten ‘Paylaştıkça güçlenmek, öğrendikçe zenginleşmek.’ diyebilirim.

Ben de güçlendiğimi hissediyorum.” Y8

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf Uygulamaları Açısından Öğrencilere Yönelik Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT toplantılarının sınıf uygulamaları açısından öğrencilere yönelik sonuçlarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere “MÖT’lerin öğrencilerinize yönelik sonuçlarını sınıf içi uygulamalarınız açısından değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i)öğrenci tutumları, (ii)akademik gelişim ve (iii)sosyal gelişim olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Öğrenci Tutumları: Yürütücülerin öğrenci tutumları kategorisine ilişkin görüşleri (i)motivasyon ve (ii)memnuniyet olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin tamamına yakını MÖT’lerde öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtıktan sonra öğrencilerinin motivasyon ve memnuniyetlerinde artış olduğunu dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **derse etkin katılım** (Y1, Y4, Y5, Y8, Y10, Y12,Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19,

Y20), **öğrenme isteği ve merakı** (Y1, Y4, Y5, Y6, Y12, Y16, Y16, Y17, Y18) ve **öğrenme çabası** (Y1). MÖT'lerde öğrenilen çeşitli uygulama, yöntem ve tekniklerin derslere dâhil edilmesiyle öğrencilerin derse etkin katılımlarının arttığı yürütücüler arasında öne çıkan bir diğer görüştür. Y20 bu konudaki görüşünü “*Derste herkes hareketli. Benim BEP’li öğrencilerim derse katıldı, tahtanın önünde diyalog hâlinde bir şeyler yaptılar arkadaşlarıyla. Öğretmenin gelip dil bilgisi konusunu anlatıp ondan sonra öğrencilerden defterine yazmasını istediği bir ders şeklinde gitmiyor dersim. Derslerim artık daha eğlenceli öğrencilerimin aktif katılımıyla. Herkesin aktif olabileceği, birinin diğerini domine etmeden derse katılabileceği, herkesin bir ölçüde söz hakkının olduğu şekilde hem daha adil, hem daha aktif hem de daha dinamik olmaya başladı derslerim.*” şeklinde dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde tanımlanan öğrenme isteği ve merakı ile öğrenme çabası ile ilgili paylaşılmış görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“*‘Hocam işte bir daha etkinlik yapacak mıyız?’ diye soruyorlar sürekli. Yani onlara etkinlik, eğlenceli gelen şeyi, oyun olarak gördüğü şeyi bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız? Ben bu etkinlikleri nereden öğrendim? MÖT’lerde gördüğüm uygulamaları aldım sınıfta uyguladım. Çok hoşuna gitti öğrencilerimin. ‘Bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız?’ en güzel geri dönüş demek ki işe yarıyor. Çocukların bir kere derse karşı öğrenme istekleri artıyor.*” Y6

“*Farklı bir şeyler denediğinizde surf işte o oyunu oynamak, o etkinliğe katılmak için çocuk çaba gösteriyor. Bunu hissediyorsun. Bir şeylerin içine girdiği zaman ister istemez öğrenmek için çabalıyor. Hatta başka sınıflardan öğrenciler bile gelip diyor ki ‘Siz sınıfta bunu yaptırıyormuşsunuz.’ Onlar da istiyor ve merak ediyorlar.*” Y1

Memnuniyet alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: **dersi sevme** (Y1, Y5, Y6, Y8, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19), **mutlu olma** (Y1, Y5, Y12) ve **eğlenme** (Y1, Y20). Yürütücüler MÖT’lerde öğrendiklerini derslerinde uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerinin derse sevdiklerini, derste mutlu olduklarını ve derste eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

“*Ben derslerimi daha eğlenceli hâle getirdiğimi düşünüyorum. Öğrencilerimden de bunun dönütünü alıyorum. ‘İngilizceyi sevmiyordum, çok seviyorum. Hiç İngilizceden anlamazdım. Çok seviyorum.’ dönütlerini gördüm. Benim için en büyük kârı da bu olsa gerek.*” Y8

“*Öğrenciler farklı bir etkinlikle karşılaşınca kitap ve müfredatın dışında farklı bir opsiyon gördüklerinde mutlu oluyorlar. Mesela diyorlar ki ‘Öğretmenim yarın o dün yaptığımız etkinliği yapacak mıyız?’ ya da ‘Siz A sınıfında bunu yapmışsınız. Biz ne zaman onu yapacağız?’ bu küçük cümleler bile öğrencinin derse sevdiğini, dersten keyif aldığını gösteriyor.*” Y5

“...derslerimi oyunlaştırmaya çalışıyorum ve öğrencilerim dersten eğlenerek çıkıyorlar.” Y22

Akademik Gelişim: Akademik gelişim kategorisinde öğrencilere olan yansımalar **üç** alt kategori altında toplanmıştır. Bu alt kategoriler (i)dil becerilerinin gelişimi, (ii)akademik başarı ile (iii)farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme şeklindedir.

Dil becerilerinin gelişimi alt kategorisinde yürütücüler; MÖT toplantılarındaki bilgi ve uygulamaların derslere aktarılmasıyla öğrencilerin **konusma** (Y1, Y2, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y16, Y18), **yazma** (Y9, Y10, Y12) ve **dinleme** (Y13) becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Yürütücülerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şu an mesela sosyoekonomik düzeyi orta belki düşük diyebileceğiniz bir okulda öğretmenler odasına gelip benimle İngilizce konuşmaya çalışan öğrencilerim var. İsteklerini İngilizce ifade etmeye çalışan öğrencilerim var. Bunlar mesleki anlamda bana çok doyum sağlıyor gerçekten. Öğretmenler odasında arkadaşlar şey diyor ‘Demek ki olabiliyormuş, çocuklar konuşabiliyormuş, bizim çocuklarımızın da öğrenme ihtiyaçları varmış.’” Y16

“Konuşma becerileri de gelişti. Bir de ben mesela kendimin yazma becerisini uygulama noktasında eksik olduğumu gözlemledim. Yani sınıfta ona az ağırlık verdiğimi gözlemledim. Bu yıl ona çalıştım. Hani yazma becerilerini de geliştirelim diye. Fark etti. Gerçekten bence çabalar fark ediyor yani.” Y12

“Çok göz ardı ettiğimiz konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için bu projede öğrendiğim çeşitli etkinlikleri uyguladım. Öğrencilerimin konuşma becerisini sadece kitaptaki etkinliklerle değil farklı etkinliklerle de daha da geliştirebileceğimizi öğrendim. Yine dinleme alıştırmalarında daha farklı etkinlikler yaptırдыm ve bunların öğrencilerime olumlu katkılarını gördüm.” Y13

Akademik başarı yürütücülerin uygulamalarını farklılaştırdıktan sonra öğrencilerinin gelişim gösterdiklerini ifade ettikleri bir diğer alt kategoridir. Yürütücüler, öğrencilerin **liselere giriş sınavında** (Y6, Y16), **yazılı sınavlarda** (Y1, Y8, Y18), **projelerde** (Y15) daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. **Kalıcı öğrenme** (Y1, Y8, Y16) bu alt kategoride ulaşılan kodlardan bir diğeridir. Yürütücüler öğrencilerinin etkinliklere katılarak öğrenme sürecinde daha etkin hâle geldiklerini, bunun sonucunda öğrencilerin öğrenilenleri unutmadığını ve öğrenmenin daha iyi bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu kodlara ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bu sene ilk defa sekizinci sınıfları mezun ettik. Ben MÖT’lerden bir şeyler alıp da onlara göstermeye başladığım zaman altıncı sınıftaydı çocuklar. Şimdi o çocuklarımız bu sene mezun oldu. Ortalama bir öğrencinin bile çok rahat LGS’de onda on yapabildiğini gördük. Yani başarılarını da ortaya koymuş oldular.” Y6

“Sınavlarla ilgili net bir değişiklikten bahsedemem ama ne olur mesela öğrenciye artık iki seçenek sunduğumda bir proje görevi verirken ki yazılı kadar önemli sınavın ortasına geçip arkadaşlarına İngilizce konuşarak sunacağı bir ödevi artık tercih edebiliyor.” Y15

“...Aslında biz orada etkinlik yapıyoruz ama öğrencilerim oyun oynayıp güzel vakit geçirdiklerini düşünerek etkinliklere katıldılar ve öğrendikleri de daha kalıcı oldu tabii ki. İngilizcesi düşük seviyedeki bazı öğrencilerin yazılı notları bile yükseldi. Derse katıldıkları için daha iyi öğrendiler diyebilirim.” Y8

Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme alt kategorisi öğrencilerin kendilerini geliştirdiği ifade edilen başka bir noktadır. Öğretmenlerinin yeni uygulamalar, yöntem, teknikler öğrenmesi ve çeşitli projelere katılmaları burada öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtmaları öğrencilerin farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenmelerini sağlamıştır. Söz konusu alt kategoride yürütücüler öğrencilerinin **müfredat dışı aktivitelere katılma** (Y1, Y3, Y7, Y10, Y12, Y14, Y17), **WEB2 araçlarını kullanabilme** (Y3, Y10) ve **süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanabilme** (Y9) noktalarında gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenmeye ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bir diğeri mesela müfredat dışı aktiviteler ki bu benim mesleki yaşantımda ilk olarak bu projeye beraber karşıma çıktı ne demek olduğunu bile bilmiyordum. Bunu da yine uyguladık okulumuzda. Mesela öğle saatlerinde çocuklardan böyle bir küçük koro kurmuştum ve kitaptaki şarkıların pratiğini yapıyorduk. Yani İngilizceye çok fazla ilgisi olmayan ama sesi güzel diyelim ki bu çocuk da oradan derse bir tutunma noktası buluyordu bence.” Y7

“İki yıl öncesine kadar da açık söyleyeyim benim için eğitimde teknoloji akıllı tahtadan ibaretti. Yani Web2 araçları veyahut da ne bileyim sınıf içerisinde kullanılabilceğimiz, belki o ana kadar hiç aklımıza gelmeyen ama aslında o kadar da yanı başımızda, o kadar da kolay uygulanabilecek teknolojik etkinlikler var ki bunları gayet güzel uygulama imkânımız oldu öğrencilerle. Öğrencilerim de bu uygulamaları öğrendiler. Beni mutlu eden yönlerden bir tanesi de daha önce hiç ulaşamadığımız bazı öğrencilere ulaşma imkânı yakaladım çünkü çocuklar teknoloji kullanımını seviyor, video çekmeyi seviyorlar, farklı bir araçla beraber bir karikatürü konuşurmayı isteyerek yapıyorlar.” Y10

“Akran düzeltmesini öğrendiler. Bunun ne demek olduğunu biliyorlar. Portfolyo değerlendirmesi yapıyorlar. Portfolyonun ne demek olduğunu biliyorlar.” Y9

Sosyal Gelişim: Sosyal gelişim kategorisinde öne çıkan görüşler **grup çalışmaları** (Y1, Y7, Y9, Y12, Y13) ve **akran öğrenmesidir** (Y13). Yürütücüler, MÖT’lerde öğrendiklerini derse aktardıktan sonra öğrencilerinin grup etkinliklerinde daha fazla

yer aldıklarını ve akran öğrenmesine daha yatkın hâle geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoride ulaşılan bir diğer kod ise **öz güvenin artması**dır (Y13). Yürütücüler iş birlikli öğrenmeye dayalı yapılan etkinliklere bağlı olarak öğrencilerinin öz güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal gelişimine ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Öğrencilerim grup çalışması yapmayı öğrendiler diyebilirim. Grup yapmayı bilmiyorlardı. Yapıyorlar artık. Genellikle bireysel çalışıyorlardı ama şimdi takım çalışmasının ne demek olduğunu biliyorlar.” Y9

“...sınıf içinde grup çalışmaları ben çok yaptırımıyordum veya yaptırma yöntem ve tekniklerini bilmiyordum. Bunları öğrenip sınıfta uygulamam öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verdi ve dersten aldıkları verimi etkiledi. Ayrıca birliktelikte çalışma öğrencilerin öz güvenini arttırdı, bireysel derse katılmayan öğrenciler grupla katılmış oldu derslere ve daha sonra grup şeklinde projeler yaptılar yine.” Y13

“Daha önce grup çalışmalarına fazla vakit bulamayacağımızı düşünüyordum fakat şimdi bunu yapmaya başladık mesela. Bu öğrencilerime iyi geldi. İş birliği hâlinde çalışmanın iyi bir fikir olduğunu düşündü onlar da.” Y7

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımalarını ve sınıf içi uygulamalar açısından öğrencilere yönelik sonuçlarını incelemektir. Araştırmanın sonucuna göre MÖT’lerde yürütücülük yapan öğretmenler; kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel açılardan gelişim sağlamıştır.

Kişisel ve sosyal gelişimleri açısından öz güvenlerinin arttığını ifade eden öğretmenlerin, daha paylaşımcı ve anlayışlı oldukları, çözüm odaklı hareket etmeye başladıkları, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirdikleri ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük ve sosyal oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin artmasının, MÖT’lerde bilgilerini güncellemelerinin; hedef dilde ifade becerilerini geliştirmelerinin; yeni uygulama, yöntem ve teknikleri öğrenmelerinin; toplantılar sayesinde meslektaşlarıyla iş birliği kurarak ulusal ya da uluslararası projelerde yer almalarının bir sonucu olduğu görülmektedir. Chong ve Kong’un (2012) öğretmenlerin iş birliği içinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamaların kendilerine duydukları güvene olumlu yönde katkı sağladığı yönündeki bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin daha paylaşımcı, anlayışlı, dışa dönük ve sosyal olmaları, çözüm odaklı hareket etmeleri ve liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmelerinin toplantılardaki yürütücülük rolleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Margalef ve Roblin (2016) tarafından yapılan çalışmada yürütücülerin MÖT toplantılarındaki bu rolleri; toplantıları organize etme, grup etkinliklerini koordine etme, toplulukta ortak bir dilin geliştirilmesini sağlama, iletişim ve etkileşim norm-

larını oluşturma, karşılıklı saygı ve güveni inşa etme, bireysel ihtiyaçları tanımlama, uygulama sorunlarına odaklanma, ilgili kaynaklara ve araçlara ulaşımı sağlama şeklinde ortaya konmuştur. Farklı araştırmacıların görüşleri de Margalef ve Roblin'in (2016) araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir (Avgitidou, 2009; Nelson ve Slavik, 2008). Bu çalışmada da toplantılarda yürütücülük yapan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının benzer şekilde olması öğretmenlerin çözüm odaklı hareket etme, paylaşımcı ve anlayışlı olma, dışa dönük hâle gelme ve liderlik etme noktalarında gelişim göstermiş olmalarını açıklamaktadır. Ayrıca yürütücülerin MÖT'lerin oluşturulma sürecinde almış oldukları mentorluk başlığı altındaki çeşitli eğitim ve uygulamaların da öğretmenlerin bu açıardan gelişim sağlamalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

MÖT'ler, öğretmenlere hedef dilde ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme; öğrenmeye daha açık ve istekli olma fırsatı vererek onları mesleki açıdan da geliştirmektedir. Furqon vd. de (2018) araştırmalarında MÖT'lerde öğretmenlerin öğrenme tekniklerine ilişkin bilgilerinin zenginleştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin tecrübe ve bilgilerini paylaşım fırsatlarının arttıkça iyi bir öğrenme sürecini uygulama becerilerinin de gelişmesidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçları konusundaki farkındalıkları da artmaktadır. Zonoubi vd. (2017) tarafından yapılan çalışma ise MÖT'lerin öğretmenleri yenilikçi stratejileri uygulama, sınıf yönetimi, özerklik ve dil yeterliliği kazanma konularında desteklediğini göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendikleri alan bilgilerini dolayısıyla mesleki yeterliliklerini ve kendilerine güvenlerini güçlendirmektedir (Mehrtash, 2021; Mintzes vd., 2013; Vance vd., 2016). Bu sonuçlara benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki açıdan gelişim göstermiş olması önemli bir sonuçtur. Bu durumun mesleki gelişim faaliyetinin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü MÖT'ler temelinde yapılandırılan bu uygulama geleneksel mesleki faaliyetlerden farklılık göstermektedir. Bu topluluklarda içerikler MÖT üyelerinin ihtiyaçlarına göre sınıf gerçekliğinden uzaklaşmadan (Darling-Hammond vd., 2017) belirlenmektedir. MÖT toplantılarında öğretmenlere konular dikte edilmemekte, öğretmenlere rehberlik edilerek liderlik ve sorumlulukların paylaşıldığı, iş birliğinin ön planda olduğu ve öğretmenlerin etkin olarak sürecin bir parçası olduğu ortamlar oluşturulmaktadır (Bolam vd. 2005; Hipp vd., 2008; Hord, 2009). Ayrıca Mclaughlin ve Talbert'in (2010) ifade ettiği gibi MÖT'lerde öğretmenler meslektaşlarıyla tartışarak etkili öğretim ve sınıf uygulamalarını belirlemektedir.

MÖT'lerin öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar; mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tüken-

mişliğin azalması şeklindedir. MÖT’lerde meslek yaşamında karşılaşılan sorunların meslektaşlar ile benzer olduğunun görülmesi öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık ve yetersizlik hissini azaltmakta, bir gruba aidiyet duygusu oluşturmada böylece öğretmenlerin yaşadıkları mesleki yalnızlık azalmaktadır. Farklı araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Curry 2008; Hord, 1997). MÖT’lerde meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleri üzerine konuşmaları, sorunlarının ortak olduğunu fark ederek meslektaşlarından destek almaları yaşadıkları bu yalnızlıktan sıyrılmalarına olanak sağlamaktadır (Hadar ve Brody, 2010; Snow-Gerono, 2005). Öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT’lerde iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme ile sorunlara birlikte çözüm bulmalarının sonucu olduğu görülmektedir. Altun (2020) da bu sonucu paralel olarak MÖT’lerin mesleki gelişime etkilerinden birinin kolektif gelişim olduğunu, öğretmenlerin topluluklarda iş birliği yaparak, birbirlerinden öğrenerek, eğitsel sorunları ve çözümleri birbiriyle paylaşarak mesleki açıdan geliştiklerini bulgulamıştır. Vance vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin MÖT’lerden elde ettikleri en büyük yarar iyi uygulamaları, zorlukları meslektaşlarıyla paylaşma ve sorunlara birlikte çözüm bulma şeklinde ortaya konmuştur. Mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarından birinin kolektif öğrenme (Hord, 1997; Roy ve Hord, 2006) olması ve iş birliği kültürünün toplulukların ayırt edici bir özelliği olması da (Bolam vd., 2005; Dufour ve Eaker, 2009; Reichstetter, 2006) bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Çünkü MÖT’lerde bir araya gelen öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarını belirlemekte ve bunlara cevap verecek yolları birlikte bulmaya çalışmaktadır. Ayrıca karşılaştıkları güçlüklerle yönelik çözümlerini, tecrübelerini ve birikimlerini paylaşarak birlikte işe yarar bir çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar. Bu çözüm yolunu bulduklarında uygulamanın ne olduğunu ve bunu sınıflarında nasıl kullanacaklarını birbirlerinden öğrenmektedirler (Tobia ve Hord, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT’lerde üyelerin birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin ve sürekli olarak iş birliği içinde “gerçekten oluşturmak istedikleri şeyleri yaratacak kapasiteyi sağlamak” (Senge, 1998, s.20) için çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenilebilir. Mintzes vd. (2013) yaptıkları araştırmada MÖT’lerde iş birliği içerisinde çalışmalarının sonucunda meslektaşlarından sağladıkları duygusal desteğin öğretmenleri güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların bu bulgusunun, bu çalışmanın bir diğer sonucu olan topluluklardaki öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin azalmasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Çünkü MÖT’lerden önce tükenmişlik yaşadığını ifade eden öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimde bulunamayarak zaman içerisinde sınıf uygulamalarında monotonlaşabildikleri ve sorunların kendilerinden kaynaklandığını düşünerek yetersizlik duygusu yaşadıkları görülmektedir. MÖT’lerde meslektaşlarla yapılan paylaşımların ve onlardan alınan desteğin bu duyguların

aşılmasını destekleyerek ve öğretmenlerin yılmazlık kazanmasını sağlayarak mesleki tükenmişliğin azalmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma sonuçları da meslektaşlardan alınan desteğin kişinin mesleğinde kendini yetkin hissetmesine yol açtığını ve bunun da yaşanan mesleki tükenmişliğin azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Plantiveau vd., 2018; Yellice-Yüksel vd., 2011).

Araştırma sonuçlarına göre MÖT'lere dâhil olan öğretmenlerin öğrencileri akademik ve sosyal açıdan gelişmiş ve öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir.

Öğrencilerin akademik gelişimleri açısından dil (İngilizce) becerilerini özellikle konuşma becerilerini geliştirdikleri, akademik başarılarının arttığı, farklı etkinlik ve uygulamaları öğrendikleri görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin dil becerilerinin özellikle konuşma becerilerinin gelişmiş olması; öğretmenlerin katıldıkları MÖT toplantılarında hedef dili kullanma fırsatı yakalayarak bu konudaki yeterliklerini arttırmalarının, konuşma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinin, sınıflarında öğrencilerin dili kullanabilecekleri etkinlikleri nasıl tasarlayacakları konusunda bilgi sahibi olmalarının, derslerinde Türkçe yerine İngilizce kullanmayı tercih etmelerinin ve dil bilgisi temelli öğretim yerine iletişimsel yöntemleri kullanmaya başlamalarının bir sonucu olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin çeşitli projelere dâhil olarak farklı ülkelerden insanlarla İngilizce iletişim kurduğunu görmeleri ve dilin ne işlerine yarayacağını farkına varmaları öğrencilerin dili kullanma isteğini artırmaktadır. Mehrtash'ın (2021) öğrencilerin amaçları bildiklerinde öğrenme isteklerinin daha yüksek olduğu yönündeki bulgusu da bu durumu doğrulamaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde dâhil olmaları kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuca paralel olarak Hughes ve Kritsonis (2007) de öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmasının öğrencilerin matematik test puanlarında artış sağladığını bulgulamıştır. Çopur (2020) ve Kayan'nın (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin MÖT'lere katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırılmaları öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Tam'ın (2015) yaptığı araştırmada da sınıf kontrolünü kaybetmekten korktukları için grup çalışmalarını tercih etmeyen öğretmenlerin topluluklara katıldıktan sonra geleneksel öğretim anlayışının dışına çıkarak grup çalışmalarını sınıfta uygulatmaları öğrencilerin öğrenme isteğini artıran bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tutumları incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin arttığını gözlemledikleri görülmek-

tedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaptıkları değişiklikler; öğrencilerin derse aktif katılımını, öğrenme ilgisini ve merakını, öğrenme çabasını dolayısıyla öğrenme isteklerini artırmakta, öğrencilerin dersi severek dersten keyif alarak memnuniyet duymalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenin niteliğinde meydana gelen bir değişimin domino etkisiyle sınıf içi uygulamalara yansıdığı, bu uygulamalarda yaşanan değişimlerin ise öğrencileri akademik, sosyal açıdan etkilediği ve derse yönelik tutumlarını değiştirdiği sonucuna varılmaktadır. Öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenme sürecinde ve başarısında kritik bir rol üstlendiğini gösteren çeşitli araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Adnot vd., 2017; Clotfelter vd., 2006). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin yalnızlık duygusunun azaldığı, öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili yeni bilgiler ve inançlar edindikleri ve başarıya yönelik kolektif bir sorumluluk duygusu kazandıkları bilinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin topluluklar sayesinde mesleki olarak yenilenmiş, paylaşılanlardan ilham almış ve öğrencilerine ilham kaynağı olacakları ön görülmektedir (Hord, 2009). Bütün bunlar öğretmenin niteliğini dolayısıyla da öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Mehrtash (2021) yaptığı araştırmada eğitimcilerin toplantılardan öğrendiklerini toplantıdan dört hafta sonra bile eğitimlerinde kullandıklarını, öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurdıklarını gözlemlemiş ve MÖT'lerde uygulananların sınıf içi uygulamalarına transfer edildiğini belirtmiştir. Tam (2015) da mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme, öğretme, müfredat, öğretmenin rolleri ve öğretmeyi öğrenme başlıklarında öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kayan (2022) ise sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının değiştiğini, öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceği inancından hareketle ders içeriklerini öğrenci seviyelerine göre zenginleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da öğrencilerin gelişim göstermeleri öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendiği yeni fikirleri, WEB2 araçlarını, oyunları derslerine entegre etmeleri, ders içeriklerini farklı öğrenci seviyelerine göre zenginleştirmeleri, öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılacakları, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmalarının sonucu olarak görülmektedir. Bu araştırmaya konu olan projede öğretmenlerin mesleki gelişimi için seminer ve konferans gibi geleneksel yöntemler yerine mesleki öğrenme topluluklarının işe koşulması öğretmen ve öğrencilerin süreçten bu kadar fazla yarar sağlamış olmasını açıklamaktadır. Çünkü TALIS (OECD, 2019) bulguları da öğretmenlerin verimli olarak değerlendirdikleri mesleki gelişim uygulamalarının çoğunlukla öğretmenlerin iş birliğini ve etkinliğini destekleyen yenilikçi faaliyetler olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda MÖT’lerde yürütücülük yapan öğretmenlerin, kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel açılardan gelişim sağladığı; bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişmesiyle, öğrencilerinin akademik ve sosyal açıdan geliştiği ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar bağlamında; uygulayıcıların hazırlanacak mesleki gelişim programlarını MÖT gibi yenilikçi faaliyetlerin özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretmenlerin alacağı verimi maksimum düzeyde sağlayacak biçimde tasarımları, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile British Council ortaklığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, genel ve özel alan yeterliklerinin artırılması amacıyla Ankara ilinde başlatılan “İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi” projesine katılan öğretmenlerle ve onların cevaplarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı illerdeki yürütücüler ve MÖT üyeleri ile gerçekleştirilebilir böylece bölgesel farklılıklar ile bu farklılıkların nelerden kaynaklandığı ortaya konulabilir. Ayrıca farklı branşlarda MÖT’ler oluşturularak benzer araştırmalar bu topluluklardaki öğretmenlerle de yürütülebilir, MÖT’lerin öğretmen ve öğrencilere yansımalarının neler olduğu araştırılabilir. Araştırmada MÖT’ler eğitim yönetiminin bir alanı olan insan kaynaklarının geliştirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Toplulukların İngilizce öğretmenlerinden oluşması sebebiyle MÖT’lerin İngilizce öğretimi ve yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında da incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abadiano, H. L. and Turner, J. (2004). Professional staff development: What works? *The Nera Journal*, 40(2), 87-91.
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., and Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, T., ve Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers’ Views about Professional Development Opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Angrist, J. D., and Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers’ perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.

- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., and Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. and Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol, Departament of Education and Skills.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2-20.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Ceylan, M., ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chong, W. H., and Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Chou, C. H. (2011). Teachers' professional development: Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 20(3).
- Clarke, D., and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., and Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252.
- Curry, M. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733-774.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DuFour, R., and Eaker, R. (Eds.). (2009). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree Press.
- Feger, S., and Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. The Education Alliance, Brown University.
- Furqon, A., Komariah, A., Satori, D., and Suryana, A. (2018). The existence of schools as professional learning community (PLC). In *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*, (1-4). Atlantis Press.
- Gibson, S. E., and Brooks, C. (2012). Teachers' perspectives on the effectiveness of a locally planned professional development program for implementing new curriculum. *Teacher Development*, 16(1), 1-23.
- Guskey, T. R., and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hadar, L., and Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Hairon, S., and Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., and Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Holland, H. (2005). Teaching Teachers: Professional Development to Improve Student Achievement. *AERA Research Points*, 3(1).
- Hord, S. M. (1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hughes, T. A., and Kritsonis, W. A. (2007). Professional learning communities and the positive effects on student achievement: A national agenda for school improvement. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 4, 1-5.

- İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kayan, S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Margalef, L., and Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172.
- McLaughlin, M. W., and Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, 27(1), 35-45.
- Mehrtash, S. (2021). *Designing, implementing, and evaluating a professional learning community for group exercise instructors*. Doctorate thesis, the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., and Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201-1218.
- Nelson, T., and Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 99-116.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1)*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a_en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book.
- Plantiveau, C., Dounavi, K., and Virués-Ortega, J. (2018). High levels of burnout among early-career board-certified behavior analysts with low collegial support in the work environment. *European Journal of Behavior Analysis*, 19(2), 195-207.
- Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community. *E & R Research Alert*, 6.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Roy, P., and Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-504.
- Senge, P. (1998). *Beşinci Disiplin (6. Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., and Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
- Tobia, E. F., and Hord, S. M. (2012). I am a professional. *The Learning Professional*, 33(3), 16.
- Uzerli, U., ve Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: New policy approaches, new visions. In O. Gassner, L. Kerger and M. Schratz (Eds.), *The first ten years after Bologna* (103-114). Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.
- Van Veen, K., Zwart, R., and Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy and K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (23-41). Routledge.
- Vance, F., Salvaterra, E., Michelsen, J. A., and Newhouse, C. (2016). Getting the right fit: Designing a professional learning community for out-of-school time. *Afterschool Matters*, 24, 21-32.
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., ve Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zonoubi, R., Rasekh, A. E., and Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12.