

ENGLISH TOGETHER PROJESİ KAPSAMINDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINA YÖNELİK UYGULAMALAR ÜZERİNE^{1*}

Aslıhan UZUN² Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ³

ÖZET

Bu araştırma ile mesleki öğrenme topluluklarına yönelik okulda yer alan uygulamaların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Avrupa Yakasında yer alan bir devlet okulundaki English Together projesine katılan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulun seçilmesinde ilçe içerisindeki başarı sıralaması ölçüt olarak belirlenmiş olup ilçede birinci olan ortaokul öğretmenleriyle çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum deseniyle tasarlanmıştır. Veriler, iki ayrı oturum şeklinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra iki uzman tarafından görüş alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Araştırma bulgularından bazıları; proje ile kolektif öğrenme ve uygulamaların paylaşılması boyutlarının desteklendiği fakat okul yönetim süreçleri ve liderlik boyutlarına değinilmediği şeklindedir. Okul yöneticilerinin müfredat rollerini yeterince gerçekleştirmediği, proje kapsamında özellikle belirli branş öğretmenleriyle yoğun ilişki ağı içerisinde oldukları, öğretmenlerin ders gözlemlerinde bulunmadıkları ve öğrenmenin ortaklaştırılmasına yönelik çabaların söylemsel olarak kaldığı anlaşılmaktadır. Okulların yeniden yapılandırılmasında diğer branşlar arasında projenin yaygınlaştırılması, okul yöneticilerinin müfredat yönetimine yönelik sorumluluklarının desteklenmesi ve mesleki kapasitenin artırılmasına yönelik teşvik ve çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme toplulukları; liderlik; işbirlikçi öğrenme⁴

ENGLISH TOGETHER PROJESİ KAPSAMINDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINA YÖNELİK UYGULAMALAR ÜZERİNE

ABSTRACT

With this research, it is aimed to describe the practices in the school for professional learning communities. The study group of the research consists of English teachers participating in the English Together project in a public school located on the European Side of Istanbul. In the selection of the school, the ranking of success in terms of LGS exam within the district was taken into consideration, and the elementary school teachers working at the most successful school in the district were studied. The research was carried out with case study, which is one of the qualitative research methods. Data were collected through semi-structured interviews in two separate sessions and document analysis. After the interview questions were prepared, opinions were taken by two experts. Descriptive analysis was used in the analysis of the data, and it was interpreted and reported. Some of the research findings are that the dimensions of collective learning and sharing practices are supported by the project, but school management processes and leadership dimensions are not mentioned. It is understood that school administrators do not fulfill their curriculum roles adequately, they have an intense relationship with some branch teachers within the scope of the project, teachers do not observe lessons, and efforts to share learning remain discursive. In the restructuring of schools, it is recommended to expand the project among other branches, to support school administrators' responsibilities for curriculum management, and to carry out incentives and studies to increase professional capacity.

Key Words: Professional learning communities; leadership; collaborative learning

Önerilen Atf (ÖRNEĞİ):

Uzun ve Akçadağ. (2023). Mesleki Öğrenme Toplulukları Kapsamında Projenin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: English Together Örneği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, .TrDoi: [TrDoi: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1295780](https://trdoi.org/10.26023458/uled.1295780)

^{1*} Bu çalışma 28-30 Nisan 2023 tarihinde yapılan EYEDDER tarafından düzenlenen 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Doktora öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ABD, aslihmuzn@gmail.com

³ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ABD, takcadag@fsm.edu.tr

1.PROBLEM DURUMU

Eğitim, sürekli değişim ile ilgilidir; değişim ile gelecek nesillerin oluşturulması eğitime olan ilgiyi açıklamaktadır (Fullan ve Hargreaves, 2009). Dünya, eğitimde sürdürülebilir kalkınma için gündem belirlerken ulusların eğitim politikalarında COVID-19 pandemi sonrası uzun süreli okul kapanışının etkisini hala yaşamaktadır (UNESCO, 2022). Bu durum küresel oyun alanında belirleyici aktörleri olan okullardaki eğitim liderlerini doğrudan etkilemektedir. Eğitimin temel amacı olan öğrencilerin akademik başarısının sağlanmasında okul yöneticileri zorluk çekmekte (Jones-Goods, 2018) iken pandeminin getirisi olan online eğitim kavramı ve okulların yeniden açılması bu zorluğu pekiştirmektedir (NAESP, 2021). Bunun yanı sıra göç gibi insan toplulukları arasındaki hareketlenme ve etkileşim eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerini vurgulamakta iken yaşam boyu öğrenme fırsatlarının kazandırılması eğitim vizyonunu genişletmektedir (UNESCO, 2016).

Eğitim vizyonundaki bu değişim okul yöneticilerinin rollerini genişletmektedir. Yaşanılan koşullar içerisinde okul yöneticileri liderlik kapasitesi oluşturarak çalışanlarının mesleki gelişim ve sınıf içi uygulamalarını desteklemeleri daha geniş çerçevede değerlendirilmektedir (NPBEA, 2015). Okul yöneticilerinin yeni rolleri baş dansçı olmaktansa koreograf olarak nitelendirilmektedir (Harris ve Lambert, 2003). Liderlik kapasitesinin oluşturulmasında yurtdışında son zamanlarda kullanılan mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) değişim sürecinde faydalanılan bir model (Lingard vd., 2003; Stoll vd., 2006; Cormier ve Olivier, 2009; Harris, 2010; Zhang, 2022) olmakla birlikte DuFour ve Mattos (2013) tarafından MÖT modelinin en güçlü strateji olduğu belirtilmektedir. 2020 yılı itibarıyla English Together projesi (MEB, 2022) ile MÖT kavramına yönelik ulusal alanda çalışmaların başlatıldığı söylenebilir.

MÖT kapsamında okullar; öğrenme sürecinde öğrencilerin merkeze alınarak öğretmenlerle işbirliğinin sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında bütünsel bir bakış açısıyla incelenen, bunun yanı sıra öğretmen öğrenmesini içeren uygulamaların gerçekleştirildiği ve planlama, uygulama, yansıtma, değerlendirme döngüsünün yer aldığı, anlamların ortaklaştırılarak paylaşılan vizyon kapsamında öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek olduğu topluluk olarak değerlendirilmektedir (DuFour ve Fullan, 2013). Bu anlamda MÖT işbirlikçi bir okul kültürü yaratmak ve idari desteğin artırılması için temel sağlamaktadır (Brill & McCartney, 2008).

Okulda oluşabilecek gruplaşmaların ve öğretmenlerin bireysel çalışmalarının önüne geçilmesinde okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Hallinger, 2010; Sofu, Fitzgerald ve Jawas, 2012). Thessin (2021) tarafından yürütülen nitel çalışmanın bulguları göstermektedir ki okul yöneticilerinden öğrenme ve iş birliğine olanak sağlayan güven ortamının, anlaşılır iletişim kanallarının oluşturulması ve beklentilerin dile getirilmesi beklenmektedir. MÖT kavramının tanımı üzerine araştırmacılar tarafından uzlaşılmış tek bir tanım olmaması (DuFour, 2004) sebebiyle alt boyutlar üzerinde farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma kapsamında Olivier ve Huffman (2016) tarafından MÖT olarak okulların altı boyutla incelendiği model alınmıştır: (a) paylaşılan ve destekleyici liderlik (b) paylaşılan değer ve vizyon (c) kolektif öğrenme ve uygulamalar (d) paylaşılan kişisel uygulamalar (e) destekleyici koşullar (yapı -ilişkiler).

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuyla okulda karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımına ve okul yöneticilerinin liderlik kapasitesini oluşturulmasına değinilmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Leo ve Cowan, 2000). İşbirlikçi çalışma kültürünün oluşturulması (Senge vd., 2014), MÖT yapısının güçlendirilmesinde motivasyonu artırıcı işlev gösterdiği (Olivier, Hipp ve Huffman, 2010), reform hareketinin başarısını pekiştirdiği (Leithwood vd., 2008) ve değişim hareketinin sürdürülmesine (Fullan, 2001) olanak sağladığı alan yanında yer almaktadır. Paylaşılan değer ve vizyon boyutu ise dilin önemini vurgulayarak öğrenci başarısının artırılmasına yönelik formal vizyonun oluşması ve bu çerçevede anlamın ortaklaştırılmasını ifade etmektedir (Leo ve Cowan, 2000). Zhang (2021) ortak anlayışın oluşturulmasının öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmekte iken Öneren (2012) kısa dönemli başarıların korunabilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Fullan (2003) ise ortak anlayışın oluşturulmasının kaldıraç görevini üstlendiğini açıklamaktadır.

Kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu ile öğrencilere ait akademik verilerinin bütünsel olarak değerlendirilmesi ve öğrenme faaliyetleri sırasında müfredatın uygulanması ifade edilmektedir (Leo ve Cowan, 2000). Öğretmenlerin bağlılığını artırması (Zhang, 2021), MÖT topluluklarının kültür haline gelmesi (Harris ve Jones, 2010), öğrenci öğrenmesinin temele alınması ve akademik başarının artmasını (Johannesson, 2022; East, 2015) sağladığına dair bulgular bulunmaktadır. Paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ise sınıf içi pratiklerin paylaşılması ve böylelikle bireysel zekanın kolektif zekaya dönüştürülmesine yönelik etkinliklere değinmektedir (Leo ve Cowan, 2000; Hord, 1997). Evens (2019), belirtilen temanın öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Atkinson (2005), Stoll ve Louis (2007); yansıtıcı düşünme

ve üretken diyalog uygulamalarının bu boyutu desteklediğini savunmaktadır. Son boyut olan destekleyici koşullar boyutu ise okul içerisinde formal ve informal yapıları ifade etmektedir (Leo ve Cowan, 2000). MÖT kapsamında okulların formal ve informal yapısının güçlendirilmesi ve uygun ortamın oluşturulması; yöneticiler tarafından uygun hale getirildiğinde desteklemektedir (Bolan vd., 2005; Stoll vd., 2006).

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde 18 Eylül 2019 tarihli Mutabakat Beyanı ile öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik British Council ile eğitici eğitimleri düzenlenmekte ve İngilizce öğretmenlerinin İskoçya Edinburgh'ta uygulamaya dayalı eğitimlerin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (British Council, 2019). 9 Aralık 2020'de Ankara'da düzenlenen bir toplantıda kamuoyuna duyurulan proje (Sabancı Vakfı, 2020) ile mesleki öğrenme toplulukları kapsamında British Council, Sabancı Vakfı ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ortaklığıyla "English Together" projesi yürütülmektedir (MEB, 2021). Proje, sadece İngilizce öğretmenlerine yönelik olup Mesleki Öğrenme Toplulukları Eğitici Eğitiminde APTIS sınavı ile başvuran öğretmenler arasında sıralama yapılarak belirli kontenjan içerisinde eğitici eğitimini sağlamaktadır. Daha sonrasında çalışmakta oldukları ilde iki ayda bir gerçekleştirilen toplantılarla bu anlamda ilçede yer alan öğretmenlerin eğitimi sağlanmaktadır. Proje; Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda iletişim becerilerine dönük çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla yeni perspektiflerin kazandırılmasını ve öğretmenlerin aktif olduğu workshop tarzındaki eğitimlerin pratik sonrasında geliştirilmesine yönelik ya da ders sırasında ortaya çıkan muhtemel sorunlara çözümlerin kazandırılmasında kişisel deneyimlerin paylaşımını amaçlamaktadır. Sosyal ilişki ağının kurulmasıyla değişim ajanı olarak görülen öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini geliştirerek küreselleşmenin getirdiği bilgi akışını desteklediği savunulmaktadır (Sabancı Vakfı, 2020).

Ulusal alan yazın tarandığında ise konu çerçevesinde sınırlı çalışmalara rastlanmıştır (Öğdem, 2015; Ünver, 2021; Taş, 2021; Cücemen, 2018; Dervişoğulları, 2014; İlhan vd., 2011; Karadağ ve Bellibaş, 2017; Cansoy ve Parlar, 2017; Balyer vd., 2015; Öğdem ve Özdemir, 2021). Alan yazın taraması yapıldığında ise araştırma konusunun sınırlı olduğu görülmekte olup nicel çalışmaların kullanımının daha yüksek olduğuna rastlanılmıştır. Nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilen çalışmaların okulların mesleki öğrenme topluluğu olma boyutunun katılıyorum düzeyinde olduğu (Uzun, 2022; Ünver, 2021; Taş, 2021; Ekinci, 2018; Cücemen, 2018; Kalkan, 2015; Öğdem, 2015; İlhan, vd., 2011) sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma MÖT olarak okulların yapılandırılması sürecinde süreci etkileyen faktörleri, yapısal ve ilişkisel koşulları ve farklı coğrafi ortamlarda uygulanma biçimlerini ortaya çıkarmak ve süreci derinlemesine betimlemek amacıyla nitel desende oluşturulmuştur. Bu kapsam içerisinde çalışma, İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Esenler ilçesinde English Together Projesine katılmış öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına yönelik uygulamalarını betimlemeye yöneliktir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, English Together Projesine katılmış öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına yönelik uygulamaları okullarında nasıl ele aldıklarını betimlemektir.

- 1- Eğitim liderlerinin görüşlerine göre paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu nasıl uygulanmaktadır?
- 2- Eğitim liderlerinin görüşlerine göre paylaşılan değer ve vizyon boyutu nasıl uygulanmaktadır?
- 3- Eğitim liderlerinin görüşlerine göre kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu nasıl uygulanmaktadır?
- 4- Eğitim liderlerinin görüşlerine göre paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu nasıl uygulanmaktadır?
- 5- Eğitim liderlerinin görüşlerine göre destekleyici koşullar (yapı-ilişki) boyutu nasıl uygulanmaktadır?
- 6- English Together projesi mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarını nasıl etkilemektedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bugünün dünyası küreselleşme ile iş gücünde ve sosyal yaşamda büyük değişimlere tanıklık etmektedir. Zira dünya artık küresel bir oyun alanına dönüşmüştür. Küresel oyunda mevcudiyetini koruyup ülkelerin ilerleyebilmesi için sürekli öğrenen ve yerel farklılıklar ile çalışmayı sürdürebilen eğitimi yurttaşta ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilere öğrenen bireyler olma yolunda işbirlikçi çalışma gibi bazı becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Becerilerin kazandırılmasında model olarak öğretmen ve yöneticilere önemli roller düşmektedir. Yöneticilerin güven temelli işbirlikçi çalışma ortamını oluşturarak öğretmenlerin bireysel çabalarını ortaklaştırmaları için öğretmenleri desteklemeleri ve zaman içerisinde öğretmenlerin de öğrenen durumuna

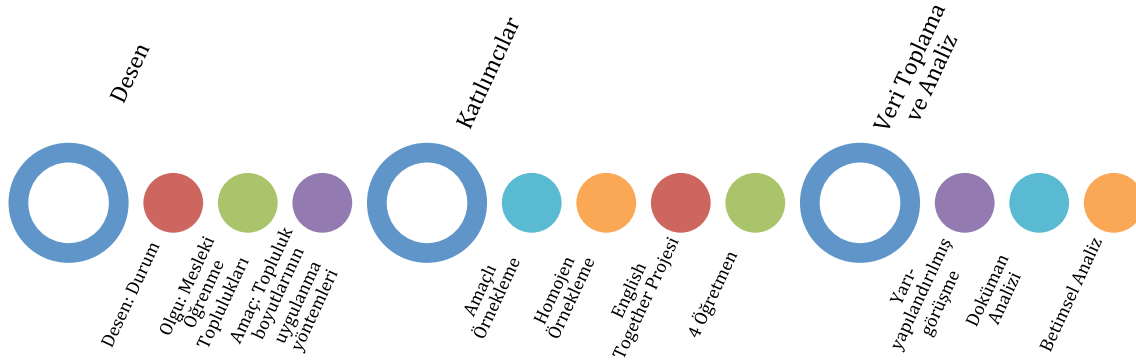
gelmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere yönelik bütünsel bakış açısından uzak olan değerlendirmeler, öğrenciler arası başarı farklarını artırıcı işlev göstermektedir. Eğitim liderlerinin var oluş nedeni olan öğrencilerin gelişmesi için elverişli ortamların oluşturulmasında uygulanmakta olan modellerden biri mesleki öğrenme topluluklarıdır.

Bu araştırma ile ulaşılabilecek bulgular sonucunda araştırmanın aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesine yönelik MÖT modelinin sahadaki boşluğu kapatmasında farklı okul kültürünün incelenmesiyle farklı bakış açıları sunmaktadır.
- MÖT'ün farklı coğrafi ortamlarda nasıl işlediğine dair anlayış sunmaktadır.
- Okullara yönelik gelişim planlarının hazırlanmasında mevcut duruma ilişkin veri sunmaktadır. Okul yöneticilerine verilecek olan eğitimlerin seçilmesine kaynaklık etmektedir.
- Bu çalışma ile yurt dışında başarısı kanıtlanmış modelin uygulama içerisinde değerlendirilmesi açısından eğitim liderlerine farklı bakış açıları kazandırması beklenmektedir.
- Elde edilen sonuçların teori ve uygulamadaki açıkların giderilmesinde politika üreticilerine bilgi sunabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel paradigma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu desen kapsamında izlenen araştırma süreci Şekil 1'de betimlenmektedir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

2.1. Araştırmanın Deseni

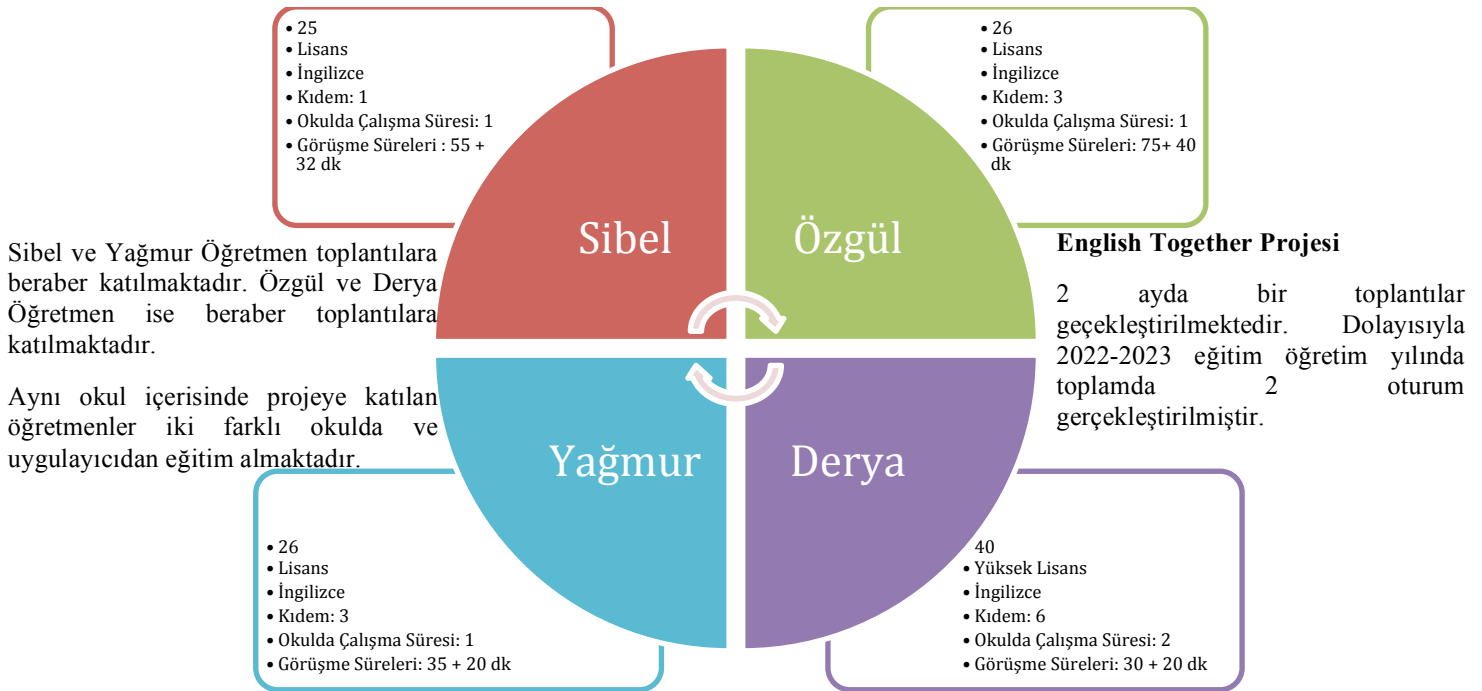
Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından faydalanılmıştır. Durum çalışması, bireylerin ve durumların benzersizliğini erişilebilir kaynaklar aracılığıyla betimlemeyi, analiz etmeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2007). Belirtilen desen; bir durumun sosyal ortam, belirli bir kişi ya da grup içerisinde nasıl işlerlik gösterdiğine dair sistematik veri toplanmasını kapsamaktadır (Berg, 2001). Bu araştırma, mesleki öğrenme toplulukları kapsamında yürütülen English Together projesinin çalışma grubunda yer alan okuldaki uygulamaların betimlenmesini hedeflenmektedir. Dolayısıyla, araştırmacının müdahalesi olmadan durumun betimlenmesi adına durum çalışması araştırma deseni olarak belirlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın evreni, araştırmacının hedefine yönelik ulaşılabilen evren olması sebebiyle somuttur (Karasar, 2022). Araştırmanın problemine yönelik cevapların alınmasında belirlenen ölçüt kapsamında uygunluğu araştırmacı

tarafından kestirilebilir. Bu araştırmadaki ölçüt Türkiye’de Mesleki Öğrenme Topluluklarına yönelik bir girişim olarak nitelendirilebilecek olan English Together Projesi kapsamında eğitime katılmış öğretmenler olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, belirlenen evren içerisinde alınan belli büyüklükte olan bir küme olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2022).

Nitel araştırmada kullanılan örneklem türü amaçlı örneklemedir (Creswell, 2020). Katılımcıları seçerken dikkat edilecek standart, araştırmannın konusuna yönelik bilgilere sahip olmasıdır (Patton, 1990, s.169). Araştırmannın soru ve amacına uygun olarak homojen örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Homojen örnekleme; araştırmacı tarafından belirtilen özellikleri taşıyan bir alt grup içerisinde yer alan bireyleri ve mekanların seçilmesinde kullanılır (Creswell, 2020). Araştırmada örneklemin standardını English Together Projesine katılma durumları oluşturmaktadır. Eğitime katılan bireyler içerisinde ulaşılabilir olan 2022- 2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki LGS sınavında ilçe birincisi olan bir devlet okulunda görev yapan öğretmenler alt grup olarak belirlenmiştir. Katılımcıların hepsi gönüllük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Çalışma, İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan ilköğretim kademesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Şekil 2’den anlaşılacağı üzere çalışma grubu dört kadın İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Okul içerisinde projeye katılan tüm öğretmenler dahil edilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılı başından itibaren iki ay aralıklarla mesleki gelişim toplulukları kapsamında “English Together” projesine katılmaktadırlar. Görüşmeler iki ayrı oturum şeklinde düzenlenmiş olup öncelikle mesleki öğrenme topluluklarına yönelik görüş toplanmış olup ikinci görüşmede bu kapsamda gerçekleştirilen proje hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmada veriler betimlenirken tekrarlanan temalara dikkat çekilmek amacıyla görüş sıklıkları temel alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi ile toplanmıştır. Görüşmeler, araştırmacıların katılımcılara açık uçlu ve genel soruların yöneltildiği ve cevapların kaydedildiği veri toplama aracıdır (Creswell, 2020). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Marshall, 1996’den Akt. Baltacı, 2019). Çalışma grubunda yer alan bireylerle bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken Dervişoğulları (2014) tarafından hazırlananlar temel alınıp sorular genişletilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra alandaki dört uzmana e-posta yoluyla iletilmiş ve iki uzmandan geri dönüş alınmıştır.

Alınan geri dönüş sonrası liderlik ve diğer boyutlara yönelik sorularda akademik kelimeler günlük hayata yönelik kelimeler ile değiştirilmiştir. Örneğin yarın okulunuzu ziyaret etsem nasıl bir liderlik görüşüm sorusu değiştirilen sorulardan biridir.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı doküman analizidir. Doküman analizi, araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan bireylerin hakkında edindiği toplantı tutanakları ve mektuplar gibi kamu ve özel kayıtların incelenmesidir (Creswell, 2020). Araştırma kapsamında toplantı tutanakları ve internet sitesinde yer alan bilgiler analize dahil edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Creswell'e (2012) göre nitel araştırmaların analizinde öncelikle verinin genel mantığı keşfedilmekte ve sonrasında verilerin kodlaması gerçekleştirilmektedir. Verilerin kodlanmasında tümevarımsal bir süreç izlenmekte olup metin parçalara bölünerek kodlanmakta, bu sayede tekrarlanan temalar veya araştırma ile ilgisi olmayan veriler ayırt edilmektedir. Verilerin analizinde doküman ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırma olgusunun yazılı belgeler ile detaylandırılması katılımcıların söylemleri ile bütünsel yaklaşımın sağlanabilmesi için kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Bu kapsamda, araştırmacı tarafından okul web sitesi ve tutanaklar incelenmiştir. İçerik analizine göre daha yüzeysel bir yöntem olan betimsel analizde çoğunlukla literatürden elde edilen ortak temalar öncesinde çıkarılır ve katılımcıların görüşleri temalara göre sınıflandırılır (Baltacı, 2019).

Betimsel analiz; dört aşamada ilerler: a. genel çerçeve planının hazırlanması b. temalara göre verilerin kaydedilmesi c. bulguların belirtilmesi d. bulguların incelenip değerlendirilmesi (Marshall ve Rossman, 2014'ten Akt. Baltacı, 2019). Okullarda mesleki öğrenme topluluklarına yönelik gerçekleştirilen uygulamaların betimlenmesini amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların görüşleri üzerine betimsel analiz yapılarak topluluk boyutları ile mevcut uygulamaları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yönteminde geçerlilik kavramı, araştırmanın problemine taraf olmadan bulguların inanırılığının artırılması olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2019; Creswell, 2012). Araştırmada geçerlilik üzerine katılımcı teyidi, uzman incelemesi ve veri çeşitlemesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri ve sonuçları proje dışında yer alan iki uzman ile paylaşılarak görüş ve değerlendirmelerinden faydalanılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcı görüşlerinin doküman analizi ve okul sitesindeki paylaşılanların incelenmesiyle veri çeşitlendirilirken araştırma bulgular kısmı yazıldıktan sonra katılımcılarla makale paylaşarak teyit alınmıştır.

Nitel araştırma yönteminde güvenirlilik kavramı, araştırma sonucu elde edilen verilerin tekrarlanabilirliğine yöneliktir (Baltacı, 2019). Dış güvenirliliğin sağlanmasına yönelik katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. İç güvenirliliğin artırılması için ise uzman analiz desteği alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlara yönelik elde edilen bulgular sırasıyla açıklanmaktadır.

3.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik Boyutuna Yönelik Bulgular

Boyuta yönelik sorulan sorular; müdürün okulda yer alan diğer kişiler ile liderlik rollerini ne ölçüde paylaştığı, rolü paylaşmada kararı neye göre aldıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra müdürün liderlik rolünü paylaşma şekline yönelik sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda liderlik teması altında deneyim, kişisel özellikler, paylaşılan liderlik ve geleneksel olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur.

Tablo 1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
	Kıdem	3

Deneyim	İnformal lider	2
	Dinleyici	1
Kişisel Özellikler	Sosyal	2
	Adil	2
	Samimi	1
Paylaşılan Liderlik	Bilgi alışverişi	6
	Sosyal olarak aktif	2
	Karara katılma	6
	Oylama	3
Geleneksel	Hiyerarşi	1
	Tek taraflı iletişim	1
	Otoriter	2

Deneyim

Deneyim kategorisiyle okul yöneticisinin karar alma sürecinde öğretmenler odasında belli kıdem üzerinde olan öğretmenlerin etkisinin bulunduğu ve diğer öğretmenler tarafından bu kişilerin informal lider olarak görülmelerini sağladığı belirtilmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler *“informal liderler var ve bu kişilerin genellikle idare ile sıkı ilişkileri var. (Sibel) Kıdem olarak 7 yılın üzerinde olan öğretmenler daha çok liderlik özelliklerini taşıyorlar örneğin Hakan Hoca sabahçı ve öğrenci gruplar arasında adaletin sağlanmasına yönelik öneride bulundu. (Özgül)”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Kişisel Özellikler

Kişisel özellikler kategorisinde, öğretmenler okul kültürü içerisinde lider olduğunu düşündükleri kişiler hakkında görüş belirtmektedir. Bu durum ile ilgili bildirilen görüşlerden bazıları *“Hakan Hoca adaletin sağlanması için sabahçı ve öğrenci gruplarına karar verirken tüm grupların dönmelerini söyledi Öğrenciler arasında sirkülasyon var ve kıdemli öğretmenler sosyal çevreyi tanıyorlar. (Özgül) Okulda samimi bir ortam var zaman zaman söz sahibi olmasak da sosyal aktif bir yönetici grubumuz var. (Yağmur) Kurul toplantısında kararlar öğretmenlerin katılımıyla oylama yapılarak adil bir şekilde alınır. (Derya) Her öğretmenin katılmadığı örneğin ortak sınav uygulaması konusunda herkes kendini ifade etti. Haksızlık yapmak istemiyorum sonuçta bize sordular ama çok bir fark yaratmadı. (Sibel)”* şeklindedir.

Paylaşılan Liderlik

Paylaşılan liderlik kategorisi ile karar alma sürecinde okul yöneticilerinin dinleyici rolü, karara yönelik beyin fırtınasının yapılmasına ve kullanılan yöntemlere yönelik görüşler bildirilmiştir. Öğretmenler görüşlerini *“Dayanışma için öğretmenler birbirlerine bilgi paylaşımında bulunuyor. (Derya) Belirli gün ve saatlerde konferans salonunda toplanırız ve kararlar oylama sonucunda alınır. Sorunlar genişletiliyor ve nereden kaynaklanıyor bilgi alışverişi yapıyoruz. Ortak karar alınmazsa izleme kararı alıyoruz. (Özgül) Karardan karara değişiyor müdür yardımcısı önderliğinde bazen branş hocaları ile ortak kararlar alınıyor. (Yağmur)”* şeklinde ifade etmiştir.

Geleneksel

Geleneksel kategorisi ile okuldaki formal ve informal yapılara değinilmiştir. Okulda mevcut olan hiyerarşik yapı ve iletişim sistemleri üzerine ifade edilen görüşler şu şekildedir: *“Kişinin deneyim, yaş ve rütbesine göre değişen*

bir liderlik tarzı var. Kadrolu öğretmen, sözleşmeli ve ücretli olarak sistem işliyor ... Kurul toplantılarındaki oturma düzeni bile demokratik olmayan yapıyı gösteriyor. (Sibel) Wp üzerinden genellikle haberleşiyoruz. Z kuşağından biri olarak wp kullanılmamalı. (Özgül) ... Ortak sınavlar konusunda örneğin görüşlerimiz alındı ama kendi dedikleri oldu sonuçta (Sibel).

Tutanak ve Okul Web Sitesi İncelemesi

Bu yıl içerisinde hazırlanan tutanaklar incelendiğinde paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna dair herhangi bir maddeye rastlanılmamıştır. Diğer bir deyişle, liderlik rolü, rolün nasıl dağıtıldığına dair maddeler yer almamaktadır. Okul sitesine bakıldığında ise proje, misyon, vizyon, başarılar ve veli iş birliğine dayanan haberler paylaşılırken boyuta yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır.

3.3. Paylaşılan Değer ve Vizyon Boyutuna Yönelik Bulgular

Boyuta yönelik okulda öğrenme faaliyetlerine hâkim olan davranış normları, öğretmenlerin katılımı ve okulun vizyon ve misyonu üzerine sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda okul vizyonuna yönelik cevaplardan başarı, 21. Yüzyıl becerileri ve derse yansımaları olarak üç kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2. Paylaşılan Değer ve Vizyon

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
Başarı	Akademik	4
	Bilimsel yarışmalar	2
21. Yüzyıl Becerileri	İletişim	2
	Yaratıcı Düşünme	2
	Takım Ruhu	2
Derse Yansımaları	Geri bildirim	1
	Kazanımların Gözden Geçirilmesi	1

Başarı

Okuldaki vizyona yönelik sorularda sıklıkla dile getirilen kodlardan biri akademik başarı olmakla birlikte Teknofest, Bilim Projeleri gibi bilimsel yarışmalarda proje üretmek ve üst sıralarda yer almak ifade edilmiştir. Fakat her öğretmen tarafından ortak bir vizyon belirtilmemesine rağmen başarı kültürüne her öğretmen tarafından değinilmiştir. Bu durum “*Vizyonu hiçbirimiz tam olarak bilmiyoruz, bürokratik kararlar alınıyor. Fakat vizyon sosyo-ekonomik açıdan elverişli olmayan bölgede parlak öğrencileri bunlara rağmen daha parlatmak. (Sibel) Okula ilk geldiğimde web sitesinden bakmıştım fakat üzerinde hiç konuşulmaya şahit olmadım. ... Öğrencilerin maksimum düzeyde eğitimden faydalanması, ilçe bazında birinciliğimiz var ve bu durumun sürdürülebilmesi ... (Özgül). Uzun vadeli vizyondan bahsedemem fakat eğitim seviyesini korumak ve yükseltmek diyebilirim. (Yaren)*” şeklinde ifade edilmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri ile öğrencilerin gelecekte başarılı olmalarını sağlayabilecek iletişim becerileri, yaratıcı düşünme ve grup çalışmaları anlatılmak istenmiştir. “*Branşım gereği öğrencilerin dünyadaki insanlarla network kurmalarını hedefliyorum. (Özgül) Takım ruhu ile harmanlanmış öğrencilerin yetiştirilmesi... (Derya) Başarıdan*

çok öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesine bakıyorum. (Sibel) Sorgulama temelli yöntemler kullanılarak neden İngilizce öğreniyorum onun cevabını vermeye çalışıyorum. (Yağmur) şeklinde görüşler dile getirilmiştir.

Derse Yansımaları

Okul vizyonunun okul aktivitelerine yansımaları geribildirim ve kazanımların gözden geçirilmesi kodlarıyla ifade edilmiştir. “Sınıf içi aktivitelerde yansıması oluyor. ... kazanımların eksik kalan kısımları tamamlanıyor. (Özgül) Vizyonun amaca ne kadar hizmet etmiş olduğunu anlamak için geribildirim önemlidir. Gözlem yapılarak işe yaradığı tespit edilebilir. (Derya) Okul aktivitelerinde vizyon ile bağlantı yok. Ders içinde aktivitelerin içine vermek istenilen mesaj işlenebilirdi. (Yağmur) şeklinde öğretmenler görüşlerini belirtmişlerdir.

Tutanak ve Okul Web Sitesi İncelemesi

Tutanak belgesinde okulun amacına yönelik 1739 sayılı tebliğler dergisindeki amacın zümre başkanı tarafından okunduğu ifade edilmiştir. Okulun özel amaçlarına yönelik herhangi bir madde bulunmamaktadır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar ile tutanakta yer alan amaç cümlesi karşılaştırıldığında “Atatürk ilke ve inkılaplarının bilincince bireyler yetiştirmek” yalnızca Özgül adlı öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin hepsinin vurgulamakta olduğu akademik başarı ve bilimsel yarışmalarda ilk sıralarda yer almak tutanakta belirtilen “... Atatürk ilkeleri doğrultusunda çalışma gururu vermek, ... öğrencilerde ülkemizin kalkınmasında severek görev alma duygusunu geliştirmek...” şeklindeki amaçla benzerlik taşıdığı düşünülebilir.

Web sitesi incelendiğinde ise okul vizyonu “günün gelişen teknolojisine ayak uyduran, kendini sürekli geliştiren, yetenek ve kabiliyetleri oranında mesleki ve akademik alana bilinçli bir şekilde yönelebilen bireyler ...” kelimeleriyle ifade edilmektedir. Anlaşılacağı üzere vurgulanan akademik başarı ve kendilerini gerçekleştirebilecek ilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi öğretmenlerin hepsinin verdiği cevaplarla paralel olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından okul vizyonunu bilmiyoruz demelerine rağmen çoğunun akademik ve duygusal başarıyı vurgulayan cevapları okulda başarı kültürünün oluşturulduğu ve sürdürülmekte olduğu şekilde yorumlanabilmektedir.

3.4. Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar Boyutuna Yönelik Bulgular

Kolektif öğrenme boyutuna yönelik okulun amaçlarının ve vizyonunun gerçekleştirilmesinde öğretmenlerden beklenenler, sorunları çözmeye yaratıcılık becerisinin kullanımına dayanan meslektaş ilişkisini ortaya çıkaracak ya da engel oluşturabilecek durumların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda kolektif öğrenme boyutuna yönelik öğretmenlerin sorumlulukları, iş birliği, iş birliğinin önündeki engeller ve çalışma tercihi olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur.

Tablo 3. Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
Öğretmenlerin Sorumlulukları	Çevrenin göz önünde bulundurulması	3
	Yol gösterici	3
	Ekstra Kaynak/Kazanım	3
	Gözlem	5
İş birliği	Toplantı	1
	Ortak sınav	2
	Pano	3

Bilgi yarışmaları/ Proje		3
	Zaman	4
İş birliği Önündeki Engeller	Mekân	3
	İletişim Eksikliği	3
Çalışma Tercihi	Bireysel	2
	Grup	0
	Duruma göre	2

Öğretmenlerin Sorumlulukları

Öğretmenlerin sorumlulukları kategorisi altında öğretmenler kendilerinden beklenen sorumlulukları dile getirilmiştir. Bu konuda öğretmenler görüşlerini “...Özellikle yaşanan çevre göz önünde bulundurulduğunda veliler kendi çocuklarının olmasını istediği seviyeden düşük olduğunu gözlemliyorum. Bu konuda kazanımlara yönelik ekstra kaynak konusunda yol göstermeliyiz. (Sibel) Öğrencilerin aile yaşantıları bilinmeli ve pedagojik olarak yaklaşılmalı bu şekilde akademik başarı sağlanabilir. (Özgül) Bilgiyi aktarandansa bilgiye ulaşmada onlara rehber olmalıyız. (Derya) Öğrenmeyi öğretmek ve okul aktiviteleriyle ilgili bilinçlendirmeliyiz. (Yağmur)” şeklinde belirtmişlerdir.

İş birliği

İş birliği kategorisi altında öğretmenlerin hangi durumlarda işbirlikçi davrandıklarına yönelik cevaplar aranmıştır. Görüşlere göre toplantı, ortak sınav, pano ve bilimsel yarışmalar olarak dört kodun tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden “Şu ana kadar toplantılar dışında grup halinde toplanmadık ... haksızlık da etmek istemiyorum belkide branşımızdan kaynaklanıyor. Teknofest çalışmaları ve bilim olimpiyatları konusunda görüşüldü. Bahsettiğim çalışmalarda matematik ve fen branşına yönelik teşvikte bulunuldu. (Sibel) Genellikle bilimsel uluslararası olimpiyatlar ve projelerde diğer öğretmenler iş birliği içinde. (Özgül) Bazı projelerde grup çalışması yapabiliyoruz (Derya) Daha çok seminer gibi mesleki konularda iş birliği yapıyoruz. (Yağmur) Ortak sınavlarda aynı kademeye giren öğretmenler arasında oluyor örneğin 7.sınıflarda Yağmur ile konular bağlamında haberdar olmak zorundayım. (Özgül)” şeklinde görüşleri alınmıştır.

İş birliği Önündeki Engeller

Ortak çalışmanın önündeki engeller kategorisi altında zaman, mekân ve iletişim eksikliği konularına değinilmiştir. “Mekân sorunu var, belki de toplantıların effective olmama sebebi budur ... öğretmenler odasında sadece üçte birlik kısmı ortada oturabiliyor. (Sibel) Okulun fiziki kaynakları yeterli değil, ders saatleri çok fazla bu yüzden genellikle wp üzerinden iletişime geçiyoruz.... Dil sınıfı oluşturmayı çok isterdim fakat yeterli mekân yok. Biz kendimiz vakit ayırabilirsek ayırıyoruz. (Özgül) ... örneğin konferans salonu genelde dolu aslında bu durum programsızlıktan kaynaklanıyor. (Yağmur)

Çalışma Tercihi

Öğretmenlerin tercih ettiği çalışma durumları grup, bireysel veya duruma göre şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında “bireysel çalışmaları tercih ediyorum bunun sebebi yok demeyeceğim ama grup çalışmalarda yüzeysel ilerleme var. (Sibel) bireysel çalışmayı daha çok tercih ediyorum çoğu öğretmen ona ne gerek var müfredat yoğun gürlüğü çıkar vs bahanelerle geliyorlar. Aslında işini tutku ile yapan öğretmenler ile çalışmayı seviyorum genellikle Pelin isimli arkadaşım ile çalışmaktan zevk alıyorum. (Özgül) her ikisini de tercih ederim herkesin sınıf düzeyi birbirlerinden farklı olabiliyor. (Dilek)” yer almaktadır.

Tutanak ve Okul Web Sitesi İncelemesi

Tutanak belgesi incelendiğinde iş birliğine yönelik maddelerin oldukça yer aldığı görülmektedir. Boyut ile ilgili bazı maddeler şu şekilde ifade edilmiştir “...yıllık planların uygulanmasında çevre koşullarının ve öğrenci bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması; Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler öğretmeniyle iş birliğine gidilmesi...; Türkçe, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım ve Müzik öğretmenleriyle yeri geldiğinde birlikte çalışmalar yapılacağı” Öğretmenlerin neredeyse hepsinin verdiği cevaplardan çıkarılacağı üzere yeri geldiğinde proje kapsamında farklı branş öğretmenleriyle iş birliği hazırlanan tutanak maddeleriyle uyusmaktadır.

Okul web sitesi incelendiğinde oldukça yüksek sayıda proje ve başarıya yer verilmiştir. Projelerden bazıları STEM, İnsansız Hava Aracı ve Bilim Şenlikleri başta olmak üzere spor dahil birçok uygulama fotoğrafları ile paylaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler branşının İngilizce olması ve cevaplarında belirttikleri üzere “proje bazlı Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenleri aktif teşvik almakta ve rol almaktadırlar... dolayısıyla biz çok fazla pano ve quizler dışında iş birliğinde bulunmuyoruz” yorumlarını destekler konumdadır. İngilizce branşına yönelik herhangi bir projenin web sitesinde paylaşılmadığı görülmektedir.

3.5. Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Boyutuna Yönelik Bulgular

Paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ile okul içerisindeki öğretmen etkileşimi ve etkileşimin yönüne yönelik sorular sorulmuştur. Hangi durumlarda etkileşime geçtikleri, hangi kanalları kullandıkları ve öğretim faaliyetleri üzerine geribildirim nasıl sağlandığına yönelik cevapların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda paylaşılan kişisel uygulamalar boyutuna yönelik öğrenci ihtiyaçları, iş birliği, iletişim ve başarı değerlendirilmesi olmak üzere dört kategori oluşturulmuştur.

Tablo 4. Paylaşılan Kişisel Uygulamalar

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
Öğrenci İhtiyaçları	Özel eğitim sınıfı	2
	Farklılaştırma	2
	Sosyal ihtiyaç	1
	Gözlem	3
İşbirliği	Özel günler	1
	English Together	1
	İnformal ilişkiler	2
İletişim	Zümre	3
	Aynı zümre	4
Başarı Değerlendirilmesi	Farklı zümre	3
	Sınav/Deneme	3
	Öğrencilerin ilgisi	3
	Sınıf Rehber Öğretmeni	4

Öğrenci İhtiyaçları

Öğrenci ihtiyaçları kategorisi altında öğretmenlerin öğrencilere yönelik gözlem gibi uygulamalar ifade edilmiştir. Kategori altında özel eğitim sınıfı, farklılaştırma, sosyal ihtiyaç ve gözlem yer almaktadır. Öğretmenler tarafından bu durum şöyle ifade edilmiştir: “Okulumuzda özel eğitim sınıfım var farklı saat aralıklarında farklı öğretmenler BEPLi öğrencilere eğitim vermektedir. Fakat ders sırasında öğretmenlerin bu öğrencilere fazla ilgi gösterdiğini düşünüyorum. Kendimden biliyorum çünkü 30 ergen psikolojisiyle aynı anda ilgilenilebilmek için öğretmen zaman bulamıyor ama sınavda yardımcı oluyor. (Sibel) Differentiation ı content bazda uygulamaya çalışıyorum. Öğrenci seviyesine inip sight words kullanmaya çalışıyorum. ... Fakat okulda beden dersi yok ve öğrencilerim üzülüyorlar, bazen ben çıkarıyorum örneğin giving directions konusunda... (Özgül) Öğrencilerimizi yakından gözlüyoruz ve rehberlik servisine yönlendiriyoruz örneğin otizmli olduğunu düşündüğüm öğrenciyi rehberliğe yönlendirdim. Rehberlik servisi etkin çalışıyor. (Yağmur)”

İş birliği

Öğretmen görüşlerinden faydalanılarak iş birliği kategorisi altında özel günler, English Together, informal ilişkiler ve zümre kodlarına yer verilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğretmenler “...fikir alışverişinde bulunduğum fazla yok ... özel günler için öğretmenlerin iş birliğinde olduğunu gözlemlerim.... English together projesi, çoklu okul dinamiğine yönelik güzel bir fırsat. (Sibel) Pek vaktimiz yok, okulun fiziki imkânı da yok. ... kişisel olarak iyi anlaştığım zümrem Pelin Hoca var. (Özgül) ... çok yok örneğin aynı kademedeki öğrencilere quiz hazırlamak gibi ... (Yağmur)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

İletişim

İletişim kategorisi ile öğretmenler arasındaki sosyal ağ anlatılmak istenmektedir. Zümrelerin branş ayrımı öğretmenlerin görüşlerinde fark edilen bir nokta olmuş olup kodlar aynı zümre ya da farklı zümre şeklinde ayrılmıştır. Bu noktada görüşler “Sınıf öğretmeni olduğum için yarışma olsun festival olsun ya da disiplin probleminde diğer zümrelerle iletişime geçiyorum. (Sibel) ... özellikle Türkçe ve Sosyal öğretmenleriyle iletişime geçerim çünkü örneğin İngilizce de bir durumu anlamıyorlar sesli-sessiz harf yüzünden bu yüzden iletişime geçiyorum fakat herhangi bir geribildirim olmuyor farklı branşlarla ŞÖK vs ... (Özgül) ... ne kadar gerçekleştirebilmişiz kazanımı diye aynı zümrele konuşuyoruz. (Derya)” şeklinde belirtilmiştir.

Başarı Değerlendirilmesi

Başarının değerlendirilmesi kategorisi ile öğrencilerin bütünsel olarak nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kategori altında sınav, öğrencilerin ilgisi ya da sınıf rehber öğretmenliği kodlarına yer verilmiştir. Öğretmenler tarafından “... çok bütüncül olmuyor sınav ve denemeler sıralamasına bakılıyor hitabet gibi sosyal ihtiyaçlarına dair bilgimiz yok (Sibel) Sadece akademik değil öğrencinin okulu sevmesi, iyi ilişkiler kurabilmesi, özdenetim ve duygu durumuna dikkat etmeliyiz. ... Fakat genel anlamda akademik ağırlık olduğunu söyleyebilirim örneğin çoğu öğretmenimiz sınıfın genel durumunu sorarken Türkçe ve Matematik dersine daha dikkat ediyor. (Özgül) ... öğrencilerin etkin katılımını da değerlendiriyoruz. (Derya) Sosyal ve sınavda gösterdiği başarıların toplamı bence yani ben değerlendiriyorum fakat değerlendirmeyenler de var örneğin katılımı düşük olan öğrencilerde çabanın fark edilmesi ... (Yağmur)” şeklinde görüşler dile getirilmiştir.

Tutanak ve Okul Web Sitesi İncelemesi

Tutanak belgesi incelendiğinde iyi uygulamalarda deneyim paylaşımına yönelik “bir dili öğretmede başarılı olmanın ilk şartı o dili sevdirmek ... aşağıda karşılaştırılan unsurların dil öğretiminde başarıyı artıracığı vurgulandı. ... pairwork ve groupwork uygulamaları ..., şarkılar, mektup yazma ...” gibi 12 maddeye yer verilmiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri değerlendirildiğinde çok yüzeysel kaldığı ve mevcut sınıf deneyimi üzerine öğretmenlerin bahsettikleri “contextualization” gibi daha spesifik olarak uygulamalara yer verilmediği çıkarımında bulunabilir. Dil öğrenme sürecinde, görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanmak ve mektup yazma gibi üretmeye dayalı “production” becerileri tavsiye edilen genel ifadeler arasında yer almaktadır.

Okul web sitesi incelendiğinde eğitimde iyi örneklerin paylaşılması diğer okullara ve çevreye yönelik paylaşılan deneyim ve uygulamalar olarak nitelendirilebilir. Onun dışında öğretmenler arasında belli vakit aralıklarında düzenlenen yansıtma etkinliklerine dair herhangi bir haber ya da duyuruya rastlanılmamıştır.

3.6. Destekleyici Koşullar (Yapı-İlişki) Boyutuna Yönelik Bulgular

Destekleyici koşullar boyutunda okulun hem formal hem de informal ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuştur. Yapı boyutunda fiziksel mekân ve zaman kavramları mesleki öğrenme topluluklarında önemli görülmekte iken informal olarak iletişim kanalları, saygı ve güven gibi olumlu okul iklimine yönelik

durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda destekleyici koşullar boyutuna yönelik okulun güçlü ve zayıf yanları, iletişim kanalları ve okul kültürü olmak üzere beş kategori oluşturulmuştur.

Tablo 5. Destekleyici Koşullar (Yapı-İlişki)

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
Güçlü Yönler	Akademik kaygı	3
	Sosyal çevre	2
	Okul yönetimi	2
	Kadro	3
Zayıf Yönler	Fiziksel mekân	3
	Teşvik veya yatırım	1
	Zaman	2
	Takip sistemi	1
İletişim Kanalları	Online	5
	Yüz yüze	3
Okul Kültürü	Güven	1
	Destekleyici	2
	Demokratik ortam	2

Güçlü Yönler

Güçlü yönler kategorisi altında öğretmenler okullarını çevre okullarla karşılaştırdıklarında okulun güçlü özelliklerine değinmektedir. Akademik kaygı, sosyal çevre, okul yönetimi ve kadro olarak kodlar çıkarılmıştır. Öğretmenlerin okulda çalışmanın olumlu yönlerine dair “sosyo ekonomik olarak düşük bir ilçe olmasına rağmen okulumuzdaki öğrencilerin ailelerin akademik kaygı güttüklerini söyleyebilirim. Öğrencilerin durumu kaygı ve motivasyon açısından beklediğimden daha iyi. (Sibel) Sosyal çevre çoğunlukla göçmen aileleri Balkan göçmenleri çok var.... Öğretmenler boş derslerinde öğrencilerle eksik konuları üzerine çalışma yapıyorlar. (Özgül) Okul idaremi yeni gelen yeniliklere ve gelişime açık bence idare ile olumlu ilişkilerimiz var ve sosyal faaliyetlere önem verilen bir çevredeyiz bence. (Derya) Öğretmenler destekleyici, sınıf mevcudu az ve öğrenci potansiyeli iyi ... (Yağmur)” görüşleri kaydedilmiştir.

Zayıf Yönler

Zayıf yönler kategorisi altında fiziksel mekân, teşvik veya yatırım, zaman ve takip sistemi olarak görüşler kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “okulumuzun fiziksel şartları, alan problemi var örneğin sosyal etkinlikler ve ders dışı kulüplere vaktimiz yok yer de yok. Öğrenciler üzerinde yaptırımımız da kalmadı okulda disiplin kurulu varmış ama kim üye bilmiyorum öğrenciler tutanakla gurur duyar gibi anlatıyor. (Sibel) Ders yoğunluğu 30 saatlik dersle ve kâğıt işlerinden vakit kalmıyor. (Özgül) Personel eksikliği, velilerin sosyo kültürel özelliği ...

(Derya) Takip sistemimiz çok iyi değil, öğrenci başarı ya da başarısızlığın tanımlanması eksik ... (Yağmur)” şeklindedir.

İletişim Kanalları

İletişim kanalları kategorisi altında öğretmenlerin birbirleriyle nasıl etkileşime geçtiklerine dair sorular yöneltilmiş olup verilen cevaplar online olarak, diğer bir deyişle wp grupları aracılığıyla olduğu, ya da yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Görüşler arasında “Aynı zümrelerimle aktif olan wp grubumuz var yüz yüze tenefüs araları yeterli değil ve sabahçı öğrenci olduğumuz için bazılarıyla yüz yüze hiç denk gelmiyorum desem yeridir. (Sibel) Wp grubu üzerinden görüşüyoruz. (Özgül) Sohbet muhabbet ediyoruz. (Derya)” yer almaktadır.

Okul Kültürü

Okul kültürü kategorisi altından mesleki öğrenme topluluklarına hâkim olan risk almayı teşvik eden güven ve işbirlikçi ortamının olup olmadığını anlayabilmek için sorular iletilmiştir. Tekrarlanan cevaplar arasında güven, demokratik ortam ve destekleyici özellikler yer almaktadır. Öğretmenler arasında “Düşüncelerimi açıkça ifade edebileceğim bir ortam yani diğerleri ne düşünür bilemiyorum ama ben çekinmeden söylerim sonuçta ben de öğretmenim o da... (Özgül) Teknofest, etwinning gibi projelerin takibini yapıyor Bizim de fikrimiz alınmakta tabii ortak paydada buluşuyoruz. (Derya) Farklı sorular aldığım oldu oruç tutuyor musun gibi şaşırdım bir an ne alaka diye ama cevabıma yönelik aldığım izlenim yargılayıcı değil, destek görürüm. (Yağmur)” görüşler dile getirilmiştir.

Tutanak ve Okul Web Sitesi İncelemesi

Tutanak belgesi incelendiğinde iletişim kanallarına yönelik herhangi bir madde bulunmamakta olup iş birliğine dayalı okul kültürü “çevre koşullarının ve öğrenci bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması; Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler öğretmeniyle iş birliğine gidilmesi...; Türkçe, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım ve Müzik öğretmenleriyle yeri geldikçe birlikte çalışmalar yapılacağı” şeklinde ifade edilmektedir. Belirtilen madde dışında okulun formal yapısına ilişkin bir madde-resmî olarak sınav haftalarının yazılması çıkarıldığında – bulunmamaktadır.

Okulun web sitesi incelendiğinde bir diğer boyutta belirtildiği üzere projelerin ve güzel çalışmaların paylaşılması başarı odaklı okul kültürünü yansıttığı söylenebilir. Yapı boyutunda örgüt çalışanların yer aldığı şema dışında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

3.7. English Together Projesi Kapsamında Mesleki Öğrenme Topluluklarına Yönelik Bulgular

Mesleki gelişim topluluklarına yönelik başlatılan proje kapsamında gerçekleştirilen toplantıların amacı, içeriği, ders içi performansı etkileyip etkilemediği ve etkinin yönü açığa çıkarılmak istenmiştir. Sorulan sorular kapsamında amaç, içerik, geribildirim/ihtiyaç analizi, katkıları, uygulanabilirlik, ders içi performans ve öneriler olmak üzere yedi kategori oluşturulmuştur.

Tablo 6. English Together Projesi

Kategori	Kod	Görüş Sayısı
Amaç	Mesleki gelişim	4
	Yaratıcılık	1
	Sosyalleşmek	1
	Ortak çözüm	2

İçerik	Beceri temelli Yöntemler	1
	Materyal tasarımı	2
	Grup etkinlikleri	4
Geribildirim / İhtiyaç Analizi	Online	3
	Yüz yüze iletişim	2
Katkıları	Etkileşim ve iş birliği	6
	Yenilikleri Öğrenme	2
	İlham	3
	Yalnız değilim hissi	4
Uygulanabilirlik	Sınıf mevcudu	4
	Sınıf dinamiği	4
	Öğretmen Motivasyonu	3
	Müfredat	4
	Öğrenci ve veli ICT yetkinliği	2
Ders içi Performans	Etkiledi	1
	Etkilemedi	3
Öneriler	Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin katılımı	1
	Uygulayıcı özellikleri	2
	Zaman ve mekân	2

Amaç

Amaç kategorisi altında öğretmenlerin başlatılan projenin hedeflediği kazanımlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin cevapları; mesleki gelişim, yaratıcılık, sosyalleşmek ve ortak çözüm olmak üzere kodlanmıştır. Görüşmeler boyunca duyulan ifadelerden bazıları şu şekildedir; “Öğretmenleri bazı akademik konularda aktif tutmaya çalışan bir proje. (Sibel) Beraber oyunlar hazırladığımız, güncel metotlardan bahsettiğimiz ve sosyalleştirdiğimiz bir proje. (Yağmur) Görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini ve yaratıcılığını artırmak olarak diyebilirim. (Özgül) Düşünmeye yönlendirmek ve ortaklaşa çözüm üretmeye çalışmak ... (Derya)”

İçerik

İçerik kategorisi altında projenin işleyişine yönelik bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak beceri temelli yöntemler, materyal tasarımı ve grup etkinlikleri olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin *“Toplantıda dörderli gruplara ayrılıyor ve çeşitli oyunlar öğrenip bunları uyguluyoruz. Yorumlarda bulunuyoruz ve tartışıyoruz. İstasyonları değiştirerek farklı bakış açılarıyla tamamlıyoruz. (Derya) Örneğin geçen toplantıda listening skills ve warm up etkinliklerinde my personal stars etkinliğini gerçekleştirdik. Bu etkinlikte öngörülecek ya da uygulandıktan sonraki problemler üzerine konuşuyoruz. (Özgül) Facilitatorın yönlendirmesiyle ilerliyor, farklı grup ve farklı etkinliklerle ayrılıp birleşme aktiviteleri yapıyoruz genelde (Yağmur)”* şeklinde ifadeleri bulunmaktadır.

Geribildirim/İhtiyaç Analizi

Projeye yönelik geribildirim uygulamalarının gerçekleştirilme sürecini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Alınan görüşler üzerine geribildirim kanalının hem online hem de yüz yüze gerçekleştiği ifade edilmiştir. Görüşlerden bazıları *“evaluation ve implementation formları var. Bunlardan birini hemen toplantı sonrasında dolduruyoruz bir diğeri ise aylık bir değerlendirme. Ayrıca toplantının başında belki 10 dakika içerisinde nasıl geçtiği üzerine facilitator bize soru yöneltiyor. (Yağmur) İhtiyaç analizi yapılmadı yani toplantı öncesinde nelerden sorun yaşadığıma dair anket verilmedi. Geribildirim ise facilitator tarafından 10-15 dk arasında sorularla ilerliyor. (Özgül)”* şeklindedir.

Katkılar

Katkılar kategorisi altında gerçekleştirilen toplantıların faydaları üzerine etkileşim ve iş birliği, yenilikleri öğrenme, ilham ve yalnız hissetmeme kodları yer almaktadır. Görüşlerden bazıları şu şekildedir; *“Yorucu oluyor ama farklı şeyleri öğrenip sınıfta uygulamak eğlenceli oluyor ... (Derya) Faydalı bulan nadir kişilerden biri olabilirim. Öğretmenlerin bir araya gelip paylaşım yapması bana yalnız olmadığımı hissettiriyor. (Sibel) Özellikle 7-8-10 yıl aktif olan öğretmen kendine bir şey katmıyorsa faydalı olacaktır. Bize web2 araçları nasıl uygulanacağına ve geliştirileceğine ilham veriyor. (Özgül)”*

Uygulanabilirlik

Uygulanabilirlik kategorisi ile toplantı içeriklerinde öğrenilen yöntem ve tekniklerin mevcut durumda nasıl işleyeceğine dair öğretmen görüşlerine değinilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak sınıf mevcudu, sınıf dinamiği, öğretmen motivasyonu, müfredat, öğrenci ve ailelerin ICT yetkinliği olarak gruplandırma yapılmıştır. Öğretmenler tarafından görüşler *“Mevcudun daha az olduğu 5. ve 6.sınıflarda uygulanabilir. 4 sınıfım var ikisinde uyguluyorum, içsel motivasyonun olmadığı sınıflarda zor. (Sibel) Sınıf içinde öğrenci seviyesine indirgenerek uygulanabilir tabii, sınıf mevcudunun düşük olduğu ve öğrenci speaking becerisinde kalıplara hakimse örneğin action bound uygulaması uygulanır ama edpuzzle uygulanamaz çünkü internet sorunu var, evde yapmaları gerekiyor ailenin maalesef ICT yetkinliği yok. (Özgül)Ice-breaker ve poster aktiviteleri uygulanabilir ama biz daha sonrasında uçak yapıp kağıtları atmıştık sınıfta bu kısmı uygulatamam karmaşa çıkar. (Yağmur)”* olarak ifade edilmiştir.

Ders İçi Performans

Ders içi performans kategorisi altında öğrenilen aktivitelerin sınıf içerisindeki durumu etkileyip etkilemediğine yönelik görüşler alınmış ve iki kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları *“Zaten bildiğim için pek değişmedi bazı web2 araçlarını öğrendim ama internet problemi olumsuz etkiliyor. (Yağmur)... exit slip, edpuzzle, ello vs ben zaten biliyordum. Öğretmenin motivasyonu varsa dolu kaynak var zaten. (Özge) Etkilemedi çünkü uygulanabilir değil idealize edilmiş etkinlikler öğretiliyor hepsi çok güzel ama özellikle disiplin sorunu problem. (Sibel)”* şeklindedir.

Öneriler

Öneriler kategorisi altında toplantıların etkililik düzeyinin nasıl artırılacağına dair öğretmenlere soru iletilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda kıdemi yüksek olan öğretmenlerin katılımı, uygulayıcı özellikleri, zaman ve mekân olmak üzere tekrarlanan üç kod dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri *“Facilitator, grubu daha aktif tutabilir ... toplantıların gerçekleştiği mekân daha geniş olmalı ve daha yorgun olmayan bir zaman dilimi seçilmeli. (Sibel) Projede yeni atanan öğretmenler olmamalı bence daha eski öğretmenler olsa onlar kendilerini güncelleyebilir biz zaten biliyorduk yani en azından ben. (Özgül) Ben olsam toplantının olacağı*

mekânın boyutuna uygun etkinlik seçerdim ve herkesin aktif olmasını sağlayacak aktiviteler ... (Yağmur)” şeklindedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Mesleki öğrenme topluluklarının ilk boyutu olan paylaşılan ve destekleyici liderlik temasına yönelik öğretmenler arasında tam bir uzlaşmanın sağlanamadığına söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı bürokratik yapı ve otoriter tutumu vurgularken diğer bir kısmı bilgi alışverişine önem veren demokratik uygulamaların gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Otoriter olarak görülmesinin yönetimin yasal sınırlılıklardan kaynakladığı düşünülmektedir (Cansoy, 2019). Sorumluluğun paylaşılmasını okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise karar alma sürecinde yöneticilerle kıdemi yüksek olan öğretmenlerle sıklıkla diyalog geçildiği ve bu kişilerin informal lider olarak algılanmasıdır. Bu durum Devos ve Vanblaere (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

Alan yazında yer alan diğer çalışmalara bakıldığında Karadağ ve Bellibaş (2017), okul yöneticilerinin liderlik kapasitesini sınırlı olarak paylaştığını, yapılan paylaşımın ise yalnızca müdür yardımcılılarıyla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma ise kısıtlı olarak kıdemli olan informal liderlerle liderlik kapasitesinin paylaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, Karadağ ve Bellibaş'ın (2017) bulgusuyla araştırmanın sonucu kısmen örtüştüğü söylenebilir. Araştırmaya benzer olarak Dervişoğulları (2014) çalışmasında boyut üzerinde öğretmenlerin uzlaşmadığını ifade etmektedir. Toplantılara katılım konusunda alınacak kararlarla ilişkilendirilen önem değerinin öğretmenleri etkilediği belirtilmektedir.

Okulların öğrenme toplulukları olarak yapılandırılmasında yöneticilerin yadsınamaz rolleri bulunmaktadır (Öğdem ve Özdemir, 2022; Thessin, 2021; Balyer, Karataş ve Alcı, 2015). Baş aktör olarak grup dinamiklerini yönetebilen okul yöneticilerinin okulda beklentilerini açık bir şekilde belirterek güven kültürü oluşturabilme ve bu sorumluluğun öğrencilerin başarısı üzerinde etkilerinin bulunduğu görülmektedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020; Evens, 2019). Araştırmaların sonuçlarına yönelik okulların bu boyutta gelişime ihtiyaç duyduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Paylaşılan vizyon boyutunda öğretmenlerin tümü tarafından akademik başarının artırılması gibi ortak görüşleri ifade edildiği görülürken neredeyse hiçbirinin vizyonun nasıl ve kimler tarafından hazırlandığına dair bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yansımaların ise kısıtlı olarak kazanımlar bazında değerlendirildiği saptanmıştır. Öte yandan, doküman analizi sonucunda katılımlarının olmamasına rağmen verilen cevaplarla örtüşen ifadelerle rastlanılmıştır. Bu durum, okulda başarı kültürünün hâkim olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Bulgulara benzer olarak Cansoy (2019), Karadağ ve Bellibaş'ın (2017) çalışmalarında vizyon oluşturma sürecinde katılımın eksikliğine değinilmiştir. Dervişoğulları (2014) ise ortaklaşa vizyon hazırlama girişiminin olmadığı ve öğretmenler tarafından okula farklı anlamlar yüklenildiğini ifade etmektedir.

Bir diğer boyut olan kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından belirtilen sorumluluklar konusunda gözlem, çevrenin göz önünde bulundurulması ve yol göstericilik gibi ortak yorumlarda bulunulmasından iş birliği konusunda hem fikir oldukları çıkarımında bulunulabilir. İşbirlikçi çalışmanın pano hazırlama ve proje olarak sınırlı bir şekilde gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise mesleğin sosyal boyutunun yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin hiçbirinin grup içerisinde çalışmayı tercih etmediğidir. Bu durum, ortaklaşa çalışmalar için yeterli yer ve zamanın olmadığı ve öğretmenler arasındaki iletişim eksikliği gibi engellerle ile açıklanmaktadır. Yönetim süreçlerinde iletişim ve koordinasyonun etkili bir etmen (Bursalıoğlu, 2015) olduğu belirtilirken informal yönü ağır olan örgütlerden biri olan okulda iletişim eksikliği üzerinde durulması gereken bir boyuttur.

Bulgulara paralel olarak, Cansoy (2019), Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmalarında iş birliği eksikliğine değinmektedir. Çoğunlukla ortak paydada yer alınan zümre toplantıları ve hizmet içi eğitimlerde uygulamalara yönelik olumsuz algıların olması (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014) nitelik kaygısını ortaya koymaktadır. Dervişoğulları (2014) ise iş birliğinin resmi kanallar ile gelen yazılarla sınırlı olarak gerçekleştirildiğini ve iş birliğinin öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmasının öğrenme faaliyetlerini olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Okul içerisinde anlamların ortaklaştırılması ve boyuta yönelik temel kavramların bilinerek somut örneklerle desteklenmesi iş birliğinin etkili olarak yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (DuFour ve Marzona, 2011).

Paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu değerlendirildiğinde iyi uygulamaların paylaşılmasında iletişimin aynı zümreyle gerçekleşmesi nispeten daha yüksek olduğu belirtilirken özellikle branşlarının yanı sıra sınıf rehberlik

görevini üstlenen öğretmenler tarafından projeler kapsamında iletişime geçtikleri ve özellikle İngilizce branşındaki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik diğer ders öğretmenleri ile bazı öğretmenlerin bireysel olarak sürekli etkileşimde olduğu dile getirilmiştir. Fakat, hiçbir öğretmen tarafından ders gözlemlerinin yapıldığı dile getirilmemiştir. Bu sonuç, Devos ve Vanblaere'nin (2016) çalışmasındaki sonuçla örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin nadiren sınıf kapılarını diğer öğretmenlere açtığı, iş birliği ve sınıf içi uygulama paylaşımının söylem boyutunda kaldığı belirtilmiştir.

Diğer çalışmalar incelendiğinde Karadağ ve Bellibaş (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sınıflar arası gözlem ve bilgi alışverişinde bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dervişoğulları (2014) ise bakanlık tarafından sınavların ortak gerçekleştirilmesi uygulamasının öğretmenler arası etkileşimi artırdığı fakat çoğu öğretmenin farklı sınıfları gözlemediklerini ifade etmiştir. Cansoy (2019), paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunun istenen nitelikte olmadığını belirtmektedir. Halbuki, öğrenme toplulukları, zorlu bağlamlarda yer alan okullardaki öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara karşı yardımcı olmaktadır (Walton vd., 2019). Dolayısıyla, okullar kolektif öğrenme ve uygulamaların paylaşılmasına yönelik desteklenmelidir. Okul yöneticileri tarafından açık sınıf uygulamalarına yönelik normların oluşturulmasıyla öğretmenlerin bu duruma daha az direnç göstermesi beklenmektedir (Devos ve Vanblaere, 2016).

Son boyut olan destekleyici koşullar (yapı ve ilişkiler) değerlendirildiğinde öğretmenler okullarını okul yönetimi ve öğretmen kadrosu açısından güçlü gördüklerini ifade ederken daha önce belirtildiği üzere fiziksel mekân ve zaman konusunun yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu araştırmaya paralel olarak Karadağ ve Bellibaş (2017) tarafından zaman problemi, yürütülen çalışmadaki öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin gelişimine engel olarak ele alınmış ve okulların topluluk olarak yapılandırılmasını olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Dervişoğulları'nın (2014) çalışmasında iletişimin sınırlı olduğu ve bazı öğretmenler tarafından iletişimin samimi bulunmadığı ifade edilmiştir. Cansoy (2019) ise okulların destekleyici özelliklerine yönelik görüşlerde farklılıkların yer aldığı dile getirmektedir. Okullarda yer alan yöneticilerin güven kültürünü oluşturduğu ve destekleyici davrandığı ifade edilmekte olup hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimde tek kaynak olarak değerlendirildiği bildirilmektedir. Yapı boyutunun ise yeterli olmadığı ifade edilen bir diğer söylemdir. Boyutun geliştirilmesine yönelik, okul yöneticileri tarafından belirli öğretim zamanlarının belirlenerek grup halinde ayrılmasının öğrencinin akademik anlamda desteklenmesinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Evens, 2019). Okul içerisinde sosyal ağların kurulması ve öğretmenler arasında üretken diyalog uygulamalarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Nitel çalışmalar; mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların yapılandırılmasında üzerinde durulması gereken boyutlara yönelik daha geniş bir çerçeve sunarken nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilen çalışmalarla okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Delioğlu vd., 2022; Uzun, 2022; Ünver, 2021; Ekinci, 2018; Cücemen, 2018; Kalkan, 2015; İlhan vd., 2011). Cansoy ve Parlar (2017) tarafından aktarılan Huffman ve Hipp'in (2003) modeli temel alınarak hazırlanan çerçeve model göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de ilk aşama olan başlatma kısmına yönelik faaliyet eksiklerinin olduğu ve bu durumun uygulama ve sürdürme aşamalarını olumsuz yönde etkilediğini söyleyebilmek mümkündür. Okullar, dinamik ilişki ağından oluşmaktadır (Şahin, 2012) ve öğretmen, diğer topluluk üyeleri gibi destek gruplarının çabalarını ortaklaştırarak işbirlikçi kültürün oluşturulmasında okulların yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamalıdır (Delioğlu, 2022).

Son olarak; English Together projesine yönelik görüşlerin uygulamaya dönük olumlu olması noktasında uzlaşmanın sağlandığı fakat ders performanslarını etkilemediği belirtilmiştir. Bu projenin etkililiğine yönelik henüz herhangi bir araştırma bulunmamakta olup bu yöntem, öncelikle zümrelerin mesleki öğrenme toplulukları olarak ele alınması, bütçeye yüksek oranda müdahale edilmeden öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik sürdürülebilir bir uygulama olarak ele almaktadır (Altun, 2020). Bu kapsamda proje, İngilizce zümreleriyle okullar arası sosyal ağların kurulmasına yönelik başarılı bir adım olarak değerlendirilebilir. Proje ile çoğunlukla kolektif öğrenme ve paylaşılan uygulamalar temalarına yönelik okulların desteklenme çabalarının ağırlıklı olduğu anlaşılmakta olup diğer boyutların dahil edilmesiyle proje amaçlarının pekiştirilmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları. *Doktora Tezi*.
- Atkinson, L. C. (2005). *Schools as learning organizations: Relationships between professional learning communities and technology-enriched learning environments*. The University of Oklahoma
- Ayvacı, H., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340- 1347.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, PegemA Yayıncılık. Ankara, Turkey.
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750-774
- British Council. (2019). <https://www.britishcouncil.org.tr/teach/supporting-teacher-development> den 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cansoy, R., & PARLAR, H. (2017). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması ve Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112
- Cormier, R., Olivier, D. F., & Lafayette, L. (2009). Professional learning committees: Characteristics, principals, and teachers. In *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana* https://ullresearch.pbworks.com/f/Cormier_ULL_PLC_Characteristics_Principals_Teachers.pdf [10.05.2021].
- Creswell, J. W. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Higher Ed.
- Creswell, J. W (2007). *Qualitative research designs: Selection and implementation*. Sage Publications (2nd Edition).
- Cücemen, F. (2018). Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Delioğlu, M., Aslan, S., Doğan, C., Avcıoğlu, P., Asıl, M. & Çekim, R. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi. *Anatolian Turk Education Journal*, 4(2), 35-56.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). Improve schools. *Educational leadership*, 70(7), 34-39

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.

Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities*. Kansas State University.

East, K. A. (2015). A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness in improvement schools in West Virginia

Ekinci, S. (2018). Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elizabeth Walton, Suzanne Carrington, Beth Sagers, Chris Edwards & Wacango Kimani. (2019). What matters in learning communities for inclusive education: a cross- case analysis, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1689525

Evens, Chundra. (2019). *Professional Learning Communities Supporting Teacher Collaboration And Student Achievement: A Program Evaluation*. Dissertations. 344.

Eysenbach, G., and Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (2009). *Change wars*. Solution Tree Press.

Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3. bs. London: Routledge

Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer, Dordrecht

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. McGraw-Hill Education (UK).

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.

İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının Mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.

Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: Understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426

- Jones-Goods, K. M. (2018). A phenomenological study of teacher collaboration using a professional learning community model. *Journal of Research Initiatives*, 3(3), 10.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (İkinci yazım, 37. baskı)
- Lassonde, C.A., Israel, S.E. (2009). *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. 1. bs. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leo, T., & Cowan, D. E. (2000). Launching Professional Learning Communities: Beginning Actions. *Issues about change*, 8(1), n1. <https://sedl.org/change/issues/issues81/issues-8.1.pdf> den 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading Learning*. 1. bs. Philadelphia: Open University Press.
- Liu, H., & Ye, Y. (2021). The relationship between teachers' perceptions towards professional learning communities and their collective efficacy at deqin middle school in yunnan province, china. *Scholar: Human Sciences*, 13(1), 335-350.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. California: Sage Publications Company.
- MEB. (2022). Birlikte İngilizce projesi. https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizceenglish-together-projesi/icerik/931_2022 den 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York: Teachers College Press.
- National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*
- Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualisation of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317.
- Öğdem, Z., & Özdemir, S. (2022). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullarda Rol ve Sorumluluklar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23.
- Öğdem, Z. (2015). Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara*

- Öneren, M. (2012). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 161-176.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.
- Uzun, A. (2022). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları* (Doctoral dissertation).
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluğu İle Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation).
- Sabancı Vakfı. (2020). Sosyal Değişim. <https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/english-together-projesi> den 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C. Ross, R.b., Smith, B.J. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Currency.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities*. McGraw-Hill Education (UK)
- Sofu, F., Fitzgerald, R., & Jawas, U. (2012). Instructional leadership in Indonesian school reform: overcoming the problems to move forward. *School Leadership & Management*, 32(5), 503-522. doi:10.1080/13632434.2012.72361
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258
- Şahin, M. (2012). EĞİTİMİ VE OKULU ETKİLEYEN BAZI SOSYAL DEĞİŞİMLERİN KAVRAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Taş, M. M. (2021). Okullardaki Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretimsel Liderlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Thessin, R. A. (2021). The Principal's Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. *Educational Planning*, 28(2), 7-25.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 57, 26-38.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Zhang, J., Yuan, R., & Shao, X. (2022). Investigating teacher learning in professional learning communities in China: a comparison of two primary schools in Shanghai. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103839.