

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Mesleki Öğrenme

Topluluklarına İlişkin Görüşleri*

Opinions of Preschool Education Institution Administrators on Professional Learning Communities

Zuhal KIYANÇIÇEK^a, Habib ÖZKAN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 15/11/2023

Revised/Düzeltildi: 16/12/2023

Accepted/Kabul edildi:

25/12/2023

Anahtar kelimeler:

Mesleki öğrenme toplulukları, mesleki gelişim, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi

ÖZ

Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT), eğitim faaliyetlerini daha nitelikli bir noktaya taşımak amacıyla, öğretmenlerin bir araya gelerek uygulamalarını çeşitlendirmeleridir. Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin MÖT ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye İli Merkez İlçesindeki resmi 10 anaokulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, MÖT uygulamalarının kuramsal temelleri okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığından uygulamalarda aksayan bazı yönler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan en belirgin olanları ise geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin çoğu yöneticinin görev yaptığı okulda uygulanmamış olmasıdır. Lider ve zaman ile ilgili sınırlılıklar da yöneticilerin sıklıkla değindikleri konulardır.

ABSTRACT

Professional learning communities (PLCs) are teachers coming together and diversifying their practices in order to carry their educational activities to a more qualified level. The aim of the research is to examine the opinions of preschool education institutions administrators regarding PLCs. Case study design was used in the research. The study group was determined by purposeful criterion sampling method. The study group of the research consisted of 10 official kindergarten administrators in the Central District of Osmaniye Province. A semi-structured interview form was used in the research. The data were analyzed using the content analysis method. When the answers given by pre-school education administrators were analyzed, it was concluded that there were some deficiencies in the practices because the theoretical foundations of PLC practices were not fully understood by school administrators and teachers. The most obvious of these is that feedback and evaluation processes have not been implemented in the schools where most administrators work. Limitations regarding leadership and time are also topics that managers frequently mention.

Keywords:

Professional learning communities, professional development, preschool education institution manager

* Bu çalışma, EYED-DER tarafından düzenlenen 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

^a Milli Eğitim Bakanlığı, z_kiyancicek@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-4377-9198

^b Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgan@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0167-7342



Giriş

Sürekli değişimi yaşadığımız çağımızda okullar bu duruma ayak uydurabilmek amacıyla uzun yıllar boyunca farklı isimler altında çalışmalarını çeşitlendirmişlerdir. Chris Argyris'in çalışmaları ile ortaya çıkan ve şekillenen öğrenen örgüt kavramı, 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Fakat 1990 yılında Peter Senge tarafından yazılan Beşinci Disiplin adlı kitap sayesinde kurumların ihtiyaç duyduğu yenilikçi bir uygulama olarak anılmaya başlamıştır (Parlar, 2014).

Öğrenen örgüt kavramı, günümüz insan kaynakları literatüründe en sık tekrarlanan terimlerden biri olmuştur. Alanyazında geçen tanımlara göre öğrenen örgütler kısaca bilen, anlayan ve düşünen organizasyonlardır (Uysal Çalışkan, 2005). Öğrenen örgüt; örgütteki öğrenmeyi geliştirip artıracak biçimde oluşturulan bilinçli yapılardan ve stratejilerden oluşmaktadır. Öğrenen örgüt kavramı değişime daha iyi uyum sağlamayı ifade ettiği için örgütler tarafından kabul görmüş popüler bir anlayıştır. Örgütlerin dinamik yapısı gereği bireyin öğrenmesinden örgütün öğrenmesine doğru ilerleyen bir süreci kapsamaktadır. Bireyin gelişimi için önemli olan öğrenme kavramı örgütün gelişimi için de son derece önemlidir. Bu nedenle örgütte öğrenmeyi kolaylaştırmanın ve teşvik etmenin yolu örgütteki bireylerden geçmektedir. Fakat örgütsel öğrenme örgüttekilerin bireysel öğrenmelerinin tümünden fazlasını anlatmaktadır. Örgütsel öğrenme örgütsel bilginin, değişmesi ve büyümesidir. Örgüt üyelerinin neden sonuç ilişkileri ve çevrenin bu ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin bilgileri geliştirdikleri bir süreçtir. Öğrenen örgüte dönüşüm örgütsel öğrenmeden geçmektedir. Bu dönüşüm gerçekleştiğinde ise öğrenen bir örgütte, örgütsel öğrenme de daha kolay sağlanacaktır (Akdemir & Çukacı, 2005; Balcı, 2013).

Senge (2011), örgütlerin gelişimini olumsuz etkileyen faktörün geleneksel yönetim yaklaşımlarının olduğunu belirtmiştir. Bu engel sadece örgütün gelişiminde değil bireylerin çalışma hayatlarında da olumsuz bir etki yaratmaktadır. Yeterli öğrenmenin olmaması değişen çevreye adapteyi zorlaştırmaktadır. Öğrenen örgütler insanların;

- Kapasitelerinin istedikleri sonuçları elde etmek için sürekli geliştirdikleri yerdir.
- Örgütteki bireyler ile birlikte öğrendikleri yerdir.
- Ortak hedeflerin bireysel hedeflerin önüne geçtiği ve paylaşıldığı yerdir.
- Örgütte takımı oluşturan bireylerin birbirinin zayıf taraflarını kapatıp güçlü yanlarını ise tamamladıkları ve birlikte hareket ettikleri yerdir.

Temelde benzer yapılara sahip olmasına rağmen birçok farklılığı içeren her okulun, kendi çevre dinamikleri içerisinde ve öğrenen örgüt kapsamında yeniden kurgulanması böylelikle etkililiğini artırması gerekmektedir (Uzun, 2022). Öğrenen okul fikri temelde emirler, tüzük veya tepeden inme kurallar yerine öğrenmeye kanalize olmuş kuruluşların canlı ve yaratıcı hale gelebilmesini savunmaktadır. Öğrenen okullar sayesinde okul paydaşları sisteme dâhil edilerek birbirlerinin ve toplumun ortak çıkarlarına hizmet edebilmektedir (Senge, 2011).

Günümüze gelindiğinde öğrenme yaşantılarından tüm paydaşların sorumlu olduğu bir okul kültürü anlayışının benimsenmesi bundan hareketle de “öğrenen okul” olması beklenmektedir. Böylelikle öğrenenler, öğretenler ve sorumluluğu paylaşanlar okulun kendi öğretmenlerinden oluşabilecek, okulun ihtiyaçları doğrultusunda uzun dönemli değişimler ve dönüşümler gerçekleştirilebilmektedir.

Okulların öğrenen örgüt olarak yeniden kurgulanması, örgütteki tüm personelin iş birliği halinde gelişimini sağlaması, sorumlulukları paylaşmanın önem kazanmasıyla öğrenme toplulukları bir ihtiyaç haline gelmektedir. Alanyazında yakın zamanda sıkça tartışılan okulların “Öğrenme Topluluğu” olarak yapılanması fikri ön plana çıkarak yeni eğitim süreçlerinin gelişim zemini hazırlanmaktadır (Acar, 2022; Hallam vd., 2015). Buradan hareketle de mesleki öğrenme toplulukları teorik anlamada öğrenen örgüt düşüncesine dayandırılmaktadır (Kalkan, 2015).

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin kendi kendilerine ve meslektaşlarıyla birlikte, uygulamalarını çeşitlendirdiği, geliştirdiği ve etkileşimde bulunduğu destekleyici bir örgüt yapısıdır. Mesleki öğrenme topluluğunun amacı, öğretmenlerin mesleki anlamda birbirlerinden öğrendiği, öğrencilerin rahat ve özgür bir ortamda farklı alternatif yöntemlerle eğitime dâhil olduğu ortamları sağlamak olarak ifade edilebilir. Buna göre, mesleki öğrenme topluluklarının okullardaki rolü araştırmacı ve sorgulayıcı bir yöntemle okulun niteliğini artırmak olarak özetlenebilir (DuFour, 2003; Hord, 2003).

Oliver vd. (2003) oluşturduğu modele göre mesleki öğrenme toplulukları altı boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar kısaca; okul yöneticisinin liderliğini diğer çalışanlarla paylaşması ve onların liderlik yeterliliklerinin geliştirmesini ifade eden *paylaşılan ve destekleyici liderlik*, öğrenci öğrenmesini merkeze alan, öğretme-öğrenme etkinliklerinde yol gösterecek ortak vizyon ve değerler geliştirilmesini içeren *paylaşılan değerler ve vizyon*, okul çalışanlarının düzenli olarak iş birliği içinde bilgi paylaşımında bulunması, plan yapma, problem çözme ve öğrenme fırsatlarını arttırmak için etkileşimde olmasını ifade eden *kolektif öğrenme ve uygulamalar*, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için diğer öğretmenleri sınıfta izleyerek/gözlemlemeyerek, uygulamaya dair yöntem ve teknikler noktasında birbirlerine geri bildirim vermesi içeren *paylaşılan kişisel uygulamalar*, okul çalışanları arasında karşılıklı saygı, güven ve sorumluluk odaklı bir okul kültürü oluşturarak pozitif etkileşimin artırılmasını ifade eden *destekleyici ilişkiler*, bir araya gelen okul çalışanlarının uygulamalarını paylaşıp, öğrencilerde meydana gelen değişimleri değerlendirmeleri için gerekli sistem (iletişim ve teknoloji) ve kaynaklar (personel, zaman, materyal) gibi unsurları içeren *destekleyici yapı* şeklinde ifade edilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu yapılanmasının olmadığı kurumlarda öğretmen sınıf içerisinde izole olmakta, akademik başarının artırılması için meslektaşları ile kolektif çalışma üretmemekte, statükoyu sürdürmek için standart programı kullanmakta, kısıtlı ders zamanı içinde kalabalık öğrenci grubu karşısında yalnız çalışmakta, meslektaşları ile kolektif çalışmak için yeterli zamanları bulunmamaktadır. Ayrıca sınıf içerisinde otokratik bir tutum sergilemekte ve yalnız başına çalışmaktadır. Kurallarının, diğer meslektaşların veya okulun kuralları ile örtüşemediği durumlar yaşamaktadır, genellikle meslektaşlar arasında güven ve iletişim yetersizliği bulunmaktadır. Paylaşılan bir vizyonun olmaması öğrenci ve veli iletişimde problemlere yol açabilmektedir (DuFour vd., 2005). Buna paralel olarak Şahin (2020) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, mesleki öğrenme topluluğu boyutları bağlamında meslektaşlar arasında etkileşim eksikliklerinin olduğunu ve bu durumun öğrenci başarı seviyesini olumsuz etkilediğini bulgularla ortaya koymuştur.

Dervişoğulları (2014) ise araştırmasında mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre genel bir vizyon anlayışının olmadığı, öğretmenlerin karara katılımında bazı problemleri olduğu ve okulda kararların daha demokratik olarak alınmasını istediği, öğretmenlerin okullarında iş birliği konusunda problemler yaşadığı, okullarda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ile ilgili yeterince etkileşim içerisinde olmadığı, paylaşımlarda bulunmalarının önünde de bazı engeller olduğu, ortak çalışma zamanlarının ve yerinin yeterli olmadığını belirlemiştir. Buna bağlı olarak yöneticilerin görüşleri doğrultusunda mesleki öğrenme topluluğu boyutları bağlamında yaşadıkları sorunlar ve çözümleri, mesleki öğrenme topluluklarının nasıl daha iyi duruma getirilebileceği bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki ihtiyacı ortaya koymuştur.

Mesleki öğrenme toplulukları ile kazanılması beklenenler; öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimde bulunması, okul kültürüne uygun davranışlar geliştirmesi, okul amaçlarını gerçekleştirmek için daha gayretli olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik imkânların çeşitlenmesi ve öğrencilerin ise eğitime dair kazanımının artması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması şeklinde sıralanabilir (MEB, 2022). Mesleki öğrenme topluluklarının etkilerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve yayınlanmıştır. Bu araştırmalarda ise mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişimine pozitif etkisi vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre mesleki öğrenme toplulukları bir yandan öğrenciyi desteklemekte diğer yandan da idarecilere ve eğitimcilere okul kültürünü ve iklimini daha iyi bir noktaya taşımak adına fırsatlar sunmaktadır (Bryk vd., 1999; DuFour vd., 2006; Harris, 2002; Hord, 2003; Huffman, 2001; Louis & Leithwood, 1998; Schlechty, 2011; Stoll, 2009; Stoll vd., 2006; Wiley, 2001). Mesleki öğrenme topluluğunun okul üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu algıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu (Robertson, 2011; Ünver 2021), mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının mesleki iş birliğini desteklediği (Altun, 2020; Carpenter, 2012; Cücemen, 2018; Wang, 2016; Von Gnechten, 2011), mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki olduğu (Becenti, 2009; Çopur, 2020; Ireland, 2010; Kayan, 2022), mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının liderliği desteklediği (Altun, 2020; Wang, 2016; Von Gnechten, 2011), mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına dâhil olan öğretmenlerin sınıf için uygulamalarda gelişim gösterdiği tespit edilmiştir (Carpenter, 2012; Vescio vd., 2008). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları okul sistemindeki öğrenci başarısının artırılmasına yol açan öğretim uygulamalarının nasıl iyileştirileceği konusunda öğretmenlere birlikte düşünme imkanı sağlamaktadır (İlğan vd., 2011). Tüm bu araştırmalarla okul, öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerinde önemli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının nitelikli bir şekilde yapılanma yollarının arandığı yine yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının önem verilen bir çalışma alanı olduğu ve öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okullar için de önemi yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Mesleki öğrenme toplulukları, okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyip, çalışanların ortak planlama yaptığı, eylem ve uygulamalarda devamlılığın olduğu, yansıtıcı, işbirlikçi, sorgulamaya dayalı, öğrenme

odaklı ve büyümenin teşvik edici bir şekilde paylaşıldığı okul organizasyonlarını ifade eder ve etkili bir okul ortamı sağlamasına yardımcı olur (DuFour vd., 2006; Hord, 2003; MEB, 2010; Stoll vd., 2006). Bu nedenle etkili ve uzun vadeli değişim için eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki anlamda sürdürülebilir uygulamalara dâhil olduğu, desteklendiği ve entelektüel olarak teşvik edildiği topluluklarda çalışmasına izin veren mesleki öğrenme toplulukları son derece önemlidir.

Okul geliştirme çalışmalarının da temelini oluşturan mesleki öğrenme topluluğunun yapılanma sürecinde okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları oldukça fazladır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin sınıftaki günlük deneyimleriyle bağlantılı, bütüncül ve işbirlikçi bir yaklaşımdan oluşan mesleki gelişim çalışmalarını içermektedir. Bu yaklaşım, meslektaşlarla birlikte gerçekleşen öğrenme etkinliklerine vurgu yapar, okul çalışanlarını yaşam boyu öğrenenler olarak konumlandırır ve mesleki gelişimi sürekli iyileştirme süreci olarak görür. Bu tür mesleki gelişim çalışmaları, öğretmen uygulamaları etrafında toplanarak, karar verici bir öğretmen rolüne vurgu yapar. Mesleki öğrenme topluluklarında, katılımcılar pratik bilgileri birbirlerini aktarmaları sayesinde teori ile uygulamanın rahat bir kombinasyonu halinde kendilerini geliştirmeleri sağlanır. Okul yöneticileri bu yapılanma sürecinde tüm boyutların işlevsel şekilde uygulanmasından sorumludur. Yöneticilerin resmi yazılar doğrultusunda yapılandırmaya çalıştıkları bu süreç okullara göre benzerlik ve farklılık gösterebilmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına dair yaşadıkları sorunların neler olduğu öğrenilerek, bu sorunların çözümlerinin neler olabileceği ve mesleki öğrenme topluluklarının nasıl geliştirilebileceği araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Nispeten yeni bir model olan mesleki öğrenme toplulukları ülkemizde her geçen gün önemi daha çok anlaşılan bir kavramdır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki düşüncelerini anlama noktasında bir farkındalık oluşacağı da düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşlerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması yapılan araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problem cümleleri ise;

1. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları boyutlarının uygulanışına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları kapsamında yürütülen çalışmaların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları çalışmaları kapsamında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları çalışmaları

kapsamında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, post-pozitivist paradigmalardan esinlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırılan durumun kendine özgü ve altında yatan gerekçelerle incelenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şen, 2021). Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcıların düşüncelerini, olayları nasıl yorumladıklarını, farklı bakış açılarını saptamak ve karşılaştırmak gibi kaygıları vardır (Creswell, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinin saptanması temel amaç edinen bu araştırmada, nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yin’e (2013) göre durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır. Durum çalışması “neyin çalışılacağı” veya çalışma nesnesinin seçimidir (Patton, 2014; Stake, 2005). Aynı zamanda araştırılmak istenen konuyu farklı durumların da etkileyebileceği gerçeğinden yola çıkarak tüm bunların bütüncül bir anlayışta incelenmesidir (Ekiz, 2003). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, mesleki öğrenme topluluklarının okul öncesi eğitim kurumlarına katkısının neler olduğu, bu süreçte yaşanan sorunlara çok yönlü, bütüncül ve nitelikli çözümler bulabileceği nedeniyle durum çalışması deseninin etkin bir yol olacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme araştırma öncesinde belirlenmiş nitelikleri taşıyan birimlerin tümü ile çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma grubunu belirleyen ölçüt ise anaokulunun 2022-2023 eğitim öğretim yılında mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarını yürütmüş olma ve anaokulu yöneticilerinin gönüllü olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye İli Merkez İlçesinde 6 farklı bağımsız resmi anaokulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcılardan 10 kişi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna uzman görüşü ile son şekli verilmiştir. Görüşme formunda çalışma grubuna, araştırma konusuyla ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma konusuyla ilgili çalışma grubuna sorulan sorular şunlardır:

- Okulunuzdaki mesleki öğrenme topluluklarının uygulanışındaki uygulanışı nasıldır?
- Okulunuzda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma süreci ve uygulama boyutlarındaki detaylar nedir?
- Mesleki öğrenme topluluklarını daha işlevsel hale getirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl yollar izlenebilir?

- Mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili süreci yürütürken aksayan yönler ve karşılaştığımız sorunlar nelerdi?
- Yaşadığınız bu sorunu çözmek için nasıl yollar izlenebilir?

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci, önceden hazırladığı soruları sorabilmenin yanında daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla ek sorular sorabilme esnekliğine sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formu oluşturulurken konu ile ilgili literatür taranmış ve buna paralel görüşme formu soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular eğitim yönetimi alanında iki uzmana gösterilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra görüşme sorularını kontrol etmek amacıyla iki anaokulu yöneticisi ile ön görüşme yapılmıştır. Alınan geri bildirimler ile görüşme formu sorularında gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma için yöneticilerle görüşme yapmadan önce Osmaniye Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Önceden belirlenen saatlerde görüşme yapılacak okul yöneticilerinin okullarına gidilmiştir. Her görüşme minimum 40-45 dk. aralığında sürmüştür. Okul yöneticileri ile görüşmeler yüz yüze yürütülmüş ve yöneticilerin kendi okullarında gerçekleşmiştir. Görüşmeler optimum koşullarda ve uygun ortamda yapılmıştır. İzin veren yöneticilerin görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar bilgisayar ortamında yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Okul yöneticilerinin hepsiyle ayrı ayrı görüşülmüş, ve aynı sorular sorulmuştur. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının yanında notlar da alınmış, ve analiz sırasında değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, veriler tümevarımcı yaklaşıma dayanan içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tümevarımcı analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi (tematik kodlama), verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntemle göre verilere göre temalar sonradan oluşturulur (Yıldırım & Şen, 2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini anlayabilmek için yöneticilerden toplanan veriler incelenmiş, veriler küçük parçalara ayırarak kodlar oluşturulmuş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada içerik analiz yönteminin kullanılmasının sebebi yöneticilerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla bazı yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak araştırma için kullanılan sorular uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada doğrudan mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları yürütmüş anaokulu yöneticilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için çalışma grubu belirlenirken 2022-2023 eğitim-öğretim yılında mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları yürütülmüş olan kurumların yöneticileri ile çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmış, ortaya

çıkarılan temalar gözden geçirilmiş ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmada izlenen bütün süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmada güvenilirliği arttırmak için yöneticilerin verdikleri açık uçlu cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulgular sunulurken yöneticilerin kimlikleri, K1, K2, K3... (K=Katılımcı, 1=birinci) şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın yazarlarından ilki bir buçuk yıldır bir okulda müdür yardımcılığı yapmaktadır. Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğu kapsamında il düzeyinde ve okul düzeyinde yapılması beklenen uygulamalara tanıklık etmiştir. Diğer yazar ise nitel araştırma alanında çalışmaları bulunan bir araştırmacıdır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, herhangi bir müdahalede bulunmamış, tarafsız kalmışlardır.

Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Bulgular sonucu sekiz ana tema belirlenmiştir. Altı ana tema Olivier vd. (2010) tarafından belirlenen mesleki öğrenme topluluğu modelindeki boyutlara göre çözümlenerek belirlenmiştir. İki ana tema ise mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine ve mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik belirlenmiştir. Bu temalar, *paylaşımçı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar, destekleyici ilişkiler, mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik öneriler, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri* şeklindedir. Bu temalara ilişkin elde edilen bulgular sunulmuş ve görüşmelerden alıntılarla desteklenmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderliğe ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderliğe ait kodlamalar

| Tema | Alt tema | Kod | f |
|-------------------------------------|------------------|---|---|
| Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik | Okul Yöneticisi | İhtiyaçlara yönelik tedbir | 9 |
| | | Tavsiyeleri dikkate alma | 8 |
| | | Yenilikçi uygulamalara destek | 6 |
| | Okul Çalışanları | Güç ve otoritenin paylaşımı | 2 |
| | | Karara katılım | 7 |
| | | Liderlik için teşvik | 5 |
| | | Okula ilişkin bilgi ve belgelere erişim | 2 |

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderlik temasına ilişkin görüşlerinin “okul yöneticisi” ve “okul çalışanları” şeklinde iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilere göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ihtiyaçlara yönelik tedbir almaları, tavsiyeleri dikkate almaları, yenilikçi uygulamalara destek olmaları, güç ve otoritenin

paylaşımı, öğretmenlerin ise topluluk uygulamalarında karara katılımı, liderlik için teşvik edilmesi, okula ilişkin bilgi ve belgelere erişilebilmesi bulgusuna ulaşılmıştır. Bir yönetici (K4) okul yöneticilerinin ihtiyaçlara yönelik alınan tedbirleri şu şekilde ifade etmiştir: “*Dezavantajlı bir bölgede olmamız ve merkezimizde çocuğun olması ihtiyaçlarımızı belirlememizde yol gösterici oluyor. Buna bağlı olarak öğretmenlerimizin ihtiyaçlarını da göz ardı etmeden çalışmalarımızı yürütüyoruz.*” Topluluk uygulamalarında tavsiyeleri dikkate aldığını, güç ve otoriteyi paylaştığını belirten başka bir yönetici (K5) “*Bizimle süreci planlayıp uygulamalarda liderlik etmek isteyen öğretmenlerle karar aşamalarında daha aktif yer aldılar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşlerine başvuru alan yöneticilerden (K6) yenilikçi uygulamalara destek hususunda, “*Uygulamaların en beğendiğim ve desteklediğim yönü yeni uygulamaları denemeye olanak sunması.*” olarak düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenlerin karara katılımı noktasında görüş bildiren bir yönetici (K9) “*Biz öğretmenlerimizle istişare etmeden hiçbir adımı yapılandırmadık.*” biçiminde kendisini ifade etmiştir. Liderlik için öğretmenlerin teşvikinde yöneticilerden (K4), “*Öğretmenlerin güçlü olduğu yönlerden de beslenerek ihtiyaçlarımızı giderme noktasında konumlanıyoruz. Liderlik için cesaret buluyorlar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Topluluk uygulamalarının resmi bir prosedür gerektirdiğini belirten bir yönetici (K10), “*Okulumuzda topluluk uygulamaları için liderlik üstlenen öğretmenlerimiz MEB talimatı ile başlayan bu sürece dair bilgilere, formlara ve evraklara istedikleri zaman ulaşabildiler.*” şeklinde deneyimlerini aktarmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyona ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyona ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kod | f |
|-------------------------------|--|---|---|
| Paylaşılan Değerler ve Vizyon | Okul vizyonu ve topluluk uygulamaları ilişkisi | Okulun ve eğitimin niteliğini artırmaya odaklanma | 7 |
| | | Çocukların ihtiyaçlarına odaklanma | 6 |
| | | Alınan kararlar ile vizyonun uyumu | 5 |
| | | Öğrenci gelişimine dönük yüksek beklenti | 3 |
| | Okul vizyonunun oluşturulma şekli | İhtiyaçların vizyonu şekillendirmesi | 7 |
| | | Paydaşlarla belirleme | 4 |
| | | Geçmişten gelen vizyonun sürdürülmesi | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyon temasına ilişkin görüşlerinin “okul vizyonunu ve topluluk uygulamaları ilişkisi” ve “okul vizyonunun oluşturulma şekli” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okul vizyonu ve topluluk uygulamaları ilişkisinde okulun ve eğitimin niteliğini artırmaya odaklanma, çocukların ihtiyaçlarına odaklanma, alınan kararlar ile vizyonun uyumlu olması, öğrenci gelişimine dönük yüksek beklenti oluşturma bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okul vizyonunun oluşturulma şeklini belirleyen hususlar ise ihtiyaçlar, paydaşlarla belirleme, geçmişten gelen vizyonun sürdürüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Okulun ve eğitimin niteliğini artırma, çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda yöneticilerden (K4), “Okulumuzda dil, özbakım, hijyen, okula devam ve uyum konularındaki sorunlara odaklanıp buralardaki yetersizlikleri çözüp öğrencilerimizin yeterliliklerini artırmaya gayret ediyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Okulda alınan kararlar ile vizyonun uyumuna değinen bir yönetici (K5), “Vizyonu oluşturmak için sıklıkla toplantılar yapıp etkileşimde kalıyoruz. Aldığımız kararları yol haritamızı da bu vizyondan yola çıkarak belirliyoruz.” biçiminde uygulamalarını ifade etmiştir. Öğrenci gelimine dönük yüksek beklentisini bir yönetici (K6), “Topluluk uygulamaları sayesinde çocukların hazırbulunuşluklarındaki makasın daralmasını, dezavantajlı olan çocukların diğer çocuklara yaklaşmasını bekliyoruz.” şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir. Paydaşlarla vizyonun belirlenmesi hususunda bir yönetici (K1), “Biz okulumuzu gelecekte nerede görmek istediğimizi, her toplantıda kafa kafaya verip konuşuyoruz.” şeklinde uygulamalarına ait detayları aktarmıştır. Vizyonlarının ihtiyaçlarına göre yapılandırılması süreçlerini anlatan yönetici (K3), “Dezavantajlı bir bölgede olmamız ihtiyaçlarımızı belirlemede dolayısı ile vizyonumuzda en belirleyici noktadır.” şeklinde deneyimlerini aktarmıştır. Bir başka yönetici (K7) vizyonlarının geçmişe dayandığını, “Bizim okulumuzda geçmişten gelen bir vizyon algısı zaten var. Biz de mevcut vizyonu devam ettirmek eğilimindeyiz.” biçimindeki ifadeleriyle vurgulamıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalara ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalara ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kod | f |
|---------------------------------|--|---|---|
| Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar | Kişisel – Mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalar | Öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri | 9 |
| | | Uygulamalarının iyileştirilmesine odaklanma | 9 |
| | Okul gelişimine dönük yapılan uygulamalar | Güçlü meslektaş dayanışması | 9 |
| | | Paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı | 8 |
| | | Sorunlara birlikte çözüm üretebilme | 8 |
| | | Yeni stratejiler geliştirme | 4 |
| | | Uygulamaların etkililiğini değerlendirme | 3 |
| | | Öğrenci ihtiyaçları karşılama | 8 |
| | Çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalar | Uygulamaları zenginleştirme | 8 |
| | | Öğrenci gelişimini inceleme | 2 |

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalar temasına ilişkin görüşlerinin “kişisel – mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalar”, “okul gelişimine dönük yapılan uygulamalar” ve “çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalar” olarak üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre kişisel – mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalarda öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri, uygulamalarının iyileştirilmesine odaklanma bulgusuna ulaşılmıştır. Okul gelişimine dönük yapılan

uygulamalarda güçlü meslektaş dayanışması, paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı, sorunlara birlikte çözüm üretebilme, yeni stratejiler geliştirme, uygulamaların etkililiğini değerlendirme bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalarda öğrenci ihtiyaçları karşılama, uygulamaları zenginleştirme, öğrenci gelişimini inceleme bulgusu elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi (K3), uygulamaların iyileştirilmesine odaklanma, güçlü meslektaş dayanışması, paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı, güçlü meslektaş dayanışması, yeni stratejilerin geliştirilmesi gibi konularda “*İdeale en yakın uygulamaları olan arkadaşlarımızın okula ve mesleki anlamda diğer öğretmenlere çok faydası oldu. Deneyimli öğretmenlerden mesleki kazanımı olan arkadaşlar oldu.*” şeklindeki ifadeleriyle deneyimlerini aktarmıştır. Benzer şekilde başka bir yönetici (K4), “*Bizim okulumuzda materyalden başlamak üzere öğretmenlerin tecrübeleri, bilgileri hususunda hep bir paylaşım ve dayanışma vardır.*” şeklinde meslektaş dayanışmasının gücüne vurgu yapmıştır. Farklı bir yönetici (K5), sorunlara birlikte çözüm üretebilme, öğrenci ihtiyaçları karşılama, uygulamaları zenginleştirme, öğrenci gelişimini inceleme hususunda, “*Topluluk uygulamamızın ekrana fazla maruz kalan çocuklarımız için duyuşsal oyun örnekleri ve materyaller paylaşıldı. Bu çocukları biz önceden tespit etmiştik. Çalışmalardan sonra bu çocukların daha sosyal ve kendini daha rahat ifade edebildiklerini gördük.*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalara ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kod | f |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|---|
| Paylaşılan Kişisel Uygulamalar | Geri bildirim | Deneyim aktarımı | 9 |
| | | Sonuçları değerlendirme | 2 |
| | | Alternatif çözümler | 2 |
| | Destekleyici ortam | Uygulama sonuçlarının sözel paylaşımı | 8 |
| | | Birlikte uygulama ile dolaylı gözlem | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalar temasına ilişkin görüşlerinin “geri bildirim” ve “destekleyici ortam” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre geri bildirim süreçlerinde deneyim aktarımı, sonuçları değerlendirme, alternatif çözümler üretme bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okuldaki destekleyici ortamın ise uygulama sonuçlarının sözel paylaşılması ve birlikte uygulama sırasında dolaylı gözlem yapılması ile mümkün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deneyim aktarımı konusunda topluluk uygulamalarından faydalanan bir okul yöneticisi (K3), “*Kim hangi konularda uzman bunu anladıktan sonra deneyimli öğretmenizden yeni başlayan öğretmenlerle tecrübelerini paylaşabileceği uygulamalar yürütüyoruz.*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Topluluk uygulamaları sürecinde öğretmenlerin birbirlerinden destek

arak sınıf için uygulamalarındaki yansıyanları bir yönetici (K7), “Öğretmenler topluluk uygulamalarındaki çalışma kesitlerini eş zamanlı olarak sınıflarıyla birlikte uyguladılar, öğretmenler birbirlerinin uygulamalarını gözlemleme fırsatı buldular.” şeklinde ifade etmiştir. Topluluk uygulamalarında öğretmenlerin çalışmalarını meslektaşları ile sözel paylaşımını ise başka bir yönetici (K1), “Yapılan uygulamaların sonrasında öğretmenlerimiz sözlü olarak paylaşımda bulunuyor.” biçiminde ifade etmiştir. Sonuçları değerlendirme ve alternatif çözümler üretme noktasında bir yöneticinin (K4), “Bir anekdot çok ilgimi çekmişti. Topluluk uygulamalarımızdan sonra bir velinin farkındalığı olan ‘çocukla konuşmak istiyorsanız oyun oynayın’ yaklaşımının velide ve çocukta olan etkilerini görmek mutluluk verici.” şeklinde deneyimini aktarmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici yapı ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici yapı ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kod | f | |
|-------------------|-----------------|--|---------------------|---|
| Destekleyici Yapı | Formal yapı | İş birliğini destekleyici kültür | 9 | |
| | | Sağlıklı iletişim ağı | 8 | |
| | | Mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısı | 8 | |
| | | Velilerle sağlıklı iletişim | 4 | |
| | Fiziki imkânlar | Olumlu | Mekân | 7 |
| | | | Teknolojik alt yapı | 6 |
| | | Olumsuz | Zaman | 7 |
| | | | Materyal | 4 |
| | | | Bütçe | 2 |

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında destekleyici yapı temasına ilişkin görüşlerinin “formal yapı” ve “fiziki imkânlar” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okuldaki formal yapıda iş birliğini destekleyici kültürünün, sağlıklı iletişim ağının, mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısının ve velilerle sağlıklı iletişimin olması bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okuldaki fiziki imkânlarda olumlu yön olarak mekân ve teknolojik alt yapı olduğu, olumsuz yön olarak zaman, materyal, bütçe kısıtlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuldaki iş birliği ve sağlıklı iletişim hususunda görüş bildiren bir okul yöneticisi (K4), “Bizim okulumuzda iş birliği ve dayanışma kültürü hep vardır. Bunlar paylaşıldıkça da grup içinde iletişim ve iş doyumunu artacaktır.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısı hususunda ise başka bir yönetici (K3), “Öğretmenlere karşı iletişimde kalıp ‘biz bizyiz’ mesajını vermek gerekiyor.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Velilerle kurulan iletişimde okuldaki deneyimini aktaran yönetici (K5), “Sınıf içi uygulamaları entegre ederken veli desteği alan öğretmenlerimiz oldu. Profesyonel bir bakış açısıyla öğretmenlerimiz hareket etmeye başladı. Bu da okuldaki veli etkileşiminin niteliğini artırdı.” biçiminde aktarımda bulunmuştur. Zaman ve bütçe konularıyla ilgili bir yönetici (K2),

“Topluluk çalışmalarını yürütmemiz için zaman çok ciddi sıkıntı 2 devre var. Ayrılan bütçe de dışarıdan gelecek biri için kabul edilebilir bir rakam değil.” şeklinde görüş bildirmiştir. Materyallerin kısıtlı olduğuna değinen bir başka yönetici (K1), “Bu çalışmaları yürütürken daha zengin materyal olmalıydı. O zaman çalışmalar daha etkili ve verimli olabilirdi.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici ilişkilere ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici ilişkilere ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kod | f |
|------------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| Destekleyici ilişkiler | İnformal yapı | Olumlu ilişkiler | 8 |
| | | Destekleyici gelişim kültürü | 7 |
| | | Risk almayı destekleyen saygı kültürü | 4 |
| | | Başarıların kutlanması | 2 |

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında destekleyici ilişkiler temasına ilişkin görüşlerinin “informal yapı” olarak tek alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okuldaki informal yapıda olumlu ilişkilerin, destekleyici gelişim kültürünün, risk almayı destekleyen saygı kültürünün, başarıları kutlamalarının olması bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuldaki çalışanlar arasındaki olumlu ilişkiler konusunda bir okul müdürü (K3), “Topluluk uygulamaları sayesinde ilişkilerin iyi yönde pekişmesi sağlanıyor. Bu etkileşim okul iklimini olumlu etkiliyor ve etkileşimi okul için bir faydalı amaca kanalize ettiğimizde çift yönlü bir kazanım elde ediyoruz.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Destekleyici gelişim kültürü ve risk almayı destekleyen saygı kültürü hususunda bir müdür (K4), “Topluluk uygulamaları sayesinde birbirinden cesaret alan öğretmenlerin çok mesafeli durduğu proje hazırlama süreçleri ile engelleri birlikte aştılar. Proje hazırlamaktan korkan bir ekipken şimdi bu konuda somut çalışmalar yürütmeye başladık.” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Başka bir müdür okuldaki başarıların kutlanması konusunda (K10), “Okulumuzda bir öğretmenin veya öğrencinin dâhil olduğu çalışmada bir başarı kazanıldıysa bunu muhakkak herkesin dâhil olduğu bir ortamda paylaşır, tebrik eder kutlarız.” şeklinde deneyimini iletmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerilerine ilişkin kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerilerine ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | Kategori | Kod | f |
|---|-------------------------------------|--|--|---|
| Mesleki Öğrenme Topluluklarının Geliştirilebilmesine Yönelik Öneriler | Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik | Lider | Yetkin liderler artmalı | 4 |
| | | | Uzman kişilere ulaşmak kolaylaşmalı | 3 |
| | | Karara katılım | İhtiyaç belirleme rasyonelleşmeli | 2 |
| | | | Resmi prosedür | 1 |
| | Paylaşılan Değerler ve Vizyon | Vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi | Vizyon okul kültüründe hissedilmeli | 2 |
| | | | Vizyonu MEB beklentilerinin önünde tutulmalı | 1 |
| | Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar | Okul ve öğrenci gelişimi | Uygulamaların etkililiği takip edilmeli | 3 |
| | | | Öğrenci gelişimi takip edilmeli | 2 |
| | Paylaşılan Kişisel Uygulamalar | Geri bildirim | Gözlem | 3 |
| | | | Raporlaştırma | 3 |
| | Destekleyici Yapı | Kaynaklar ve formal yapı | Zaman planlaması | 5 |
| | | | Resmi prosedür kolaylaştırılmalı | 3 |
| | | | Bütçe sürekliliği | 2 |
| | Destekleyici İlişkiler | İnformal yapı | Değişim için ortak çaba | 4 |
| Başarısızlığa karşı cesaret | | | 3 | |

Tablo 7'ye göre, okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerileri temasına ilişkin “paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değerler ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici yapı”, “destekleyici ilişkiler” boyutlarına göre alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar ise lider, karara katılım, vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi, okul ve öğrenci gelişimi, geri bildirim, kaynaklar ve formal yapı, informal yapı şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik öneriler temasında bulgusuna ulaşılan kodlar; lider kategorisinde yetkin liderler artmalı, ihtiyaç belirleme rasyonelleşmeli, karar katılım kategorisinde resmi prosedür, uzman kişilere ulaşmak kolaylaşmalı vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi kategorisinde vizyon okul kültüründe hissedilmeli, okul vizyonu MEB beklentilerinin önünde tutulmalı, okul ve öğrenci gelişimi kategorisinde uygulamaların etkililiği takip edilmeli, öğrenci gelişimi takip edilmeli, geri bildirim kategorisinde gözlem, raporlaştırma, kaynaklar ve formal yapı kategorisinde zaman planlaması, resmi prosedür kolaylaştırılmalı, bütçe sürekliliği, informal yapı kategorisinde değişim için ortak çaba, başarısızlığa karşı cesaret şeklindedir.

Liderle ilgili düşüncelerini belirten yöneticiler (K5) ve (K8), “Okullarda lider ve katılımcı dengesi iyi sağlanmalı. Liderlik yapabilecek kişilerin sayısı artmalı.” ve “Uygulamaları yürütecek liderlerin bulunması ve katılımcılarla buluşması kolaylaşmalı.” biçiminde

görüşlerini ifade etmişlerdir. Karara katılım hususunda yöneticilerden (K5) ve (K6), “İhtiyaç belirleme çalışmalarının ve kriterlerin iyi kurgulanmalı.” ve “İhtiyaç belirleme çalışmalarını ise sistematığe bağlayarak bir resmi prosedürle yapmak gerekir.” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Vizyonun önemine değinen yöneticiler (K5) ve (K1), “Vizyonunun öncelendiği kurum kültüründe hissedilir olmalı.” ve “Milli eğitimin mesleki gelişim hususundaki beklentileri okulun vizyonuna hizmet eden çalışmaların önüne geçip odaktan sapmamıza sebep olabiliyor. Bunun önüne geçilmeli.” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Okulun ve öğrencinin gelişimi konusunda yöneticilerden (K1) ve (K2), “Öğrenme toplulukları uygulamalarını hayata geçirdik fakat bunları yeterli bulmuyorum. Değişim ve gelişim adına asla doyum noktasına ulaşılmamalı, devamlılığı olan bir sistemattikte okulun tüm paydaşları emek göstermeli.” ve “Topluluk uygulamalarının okul adına etkililiği takip edilmeli. Biz topluluk uygulamalarını yaptık fakat çocuktaki gelişimine etkisini kontrol edebileceğimiz bir uygulama da yapabiliydik.” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yöneticilerden (K2) ve (K9) geri bildirim hususunda, “Sınıflarda hangi uygulamalar hayata geçirilmiş gözlemlenerek geri bildirim bir rapor halinde verilmesi gerekir.” ve “Öğretmenlerin birbirlerini sınıf için uygulamalarda gözlemlemesi gerekir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Kaynaklar ve formal yapıya ilişkin yöneticilerden (K6) ve (K8), “Resmi prosedür süreci daha iyi kurgulanabilir daha kolaylaştırıcı olabilir. Bütçenin ve uygulamanın kısıtlı bir zamanda değil uzun süreçlere yayılması hususun geliştirilmeli.” ve “Bürokratik işlem basamaklarını daha kolay olmalı.” biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir. Okullardaki informal yapının önemli bir dinamik olduğuna değinen (K10) ve (K7), “Okulumuzda öğretmenlerin ortak gayreti ile kilit noktalara eğilebiliyoruz. Bu dinamiği elinde tutan okullar fark yaratan işleri başarabiliyor.” ve “Bir öğretmen arkadaşın kaygılarını öğrendim. Başarısız olmaktan veya sorumluluğunun hakkını verememekten çekiniyordu. Diğer arkadaşlarının teşviki ile bu sorunu hallettik.” şeklinde deneyimlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümlerine ait kodlamalar

| Tema | Alt Tema | f | Kod | f |
|---|-----------------|---|--|---|
| Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri | Fiziki imkânlar | 7 | Çalışma saatleri düzenlenebilir | 4 |
| | | | Çalışmalar sırasında idari izinli olunmalı | 3 |
| | | | Materyal desteği sağlanmalı | 3 |
| | | | Çalışmalar daha uzun süreçlere yayılmalı | 2 |
| | | | Çalışmalar seminer dönemlerinde yapılmalı | 1 |
| | Katılımcılar | 7 | Katılımcılar teşvik edilmeli | 6 |
| | | | Asgari kişi sayısı aşağı çekilmeli | 3 |
| | | | Katılımcıların farkındalığı artırılmalı | 2 |
| | Liderlik | 4 | Eğitici eğitimi verilmeli | 2 |
| | | | Yetkinlik farkındalığı artırılmalı | 1 |
| | | | Uzman yoksa çalışma askıya alınmalı | 1 |
| | | | | |

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri ilişkin görüşleri temasında “fiziki imkânlar”, “katılımcılar” ve “liderlik” olarak üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda bulgusuna ulaşılan temalar aynı zamanda yaşanan sorunların konu başlıklarını da göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre topluluk uygulamalarındaki fiziki imkânlar alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar çalışma saatleri düzenlenebilir, çalışmalar sırasında idari izinli olunmalı, materyal desteği sağlanmalı, çalışmalar daha uzun süreçlere yayılmalı, çalışmalar seminer dönemlerinde yapılmalı şeklindedir. Yöneticilere göre topluluk uygulamalarındaki katılımcılar alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar katılımcılar teşvik edilmeli, asgari kişi sayısı aşağı çekilmeli, katılımcıların farkındalığı artırılmalı şeklinde sıralanmaktadır. Son olarak yöneticilere göre topluluk uygulamalarındaki liderlik alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar ise eğitici eğitimi verilmeli, yetkinlik farkındalığı artırılmalı, uzman yoksa çalışma askıya alınmalı biçimindedir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden (K7), “*Topluluk uygulamalarındaki çalışmaların mesai saatleri içinde yapılmasını tercih ederdim.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. İdari izinli olunması hususunda bir yönetici (K8), “*Çalışmaların olduğu gün öğretmenler idari izinli sayılmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Materyal konusuna değinen yönetici (K1), “*Uygulamalarda kullanılacak materyal ihtiyacımız oluştu. Bunlar eğitim materyali için ulusal düzeyde ve il düzeyinde bir havuz oluşturulabilir.*” biçiminde önerisini belirtmiştir. Yöneticilerden (K9) uygulama süreci konusunda “*Aklıma gelmişken şunu da eklemek isterim çalışmalarını gelen yazılara göre şekillendirdik ve kısa zamanda bitirdik. Okulun kültürüne mesleki öğrenme toplulukları adapte edilmeli ve sürece yayılmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Seminerlerin daha etkin kullanılabileceğini belirten (K2), “*Seminer sürecin bizim için bir avantaj böyle zamanlarda bu tarz çalışmalar yürütülebilir.*” biçiminde

düşüncesini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi (K10) katılımcıların teşviki hususunda, “*Öğretmenler bu çalışmalara başlarken hiç istekli değillerdi. Bu çalışmaların işlerine yaracaklarına onları ikna etmek. Bunun yanında olumlu bir iklim yaratmak.*” şeklinde önerisini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen sayılarının MEB’ in istediği alt limite ulaşamamasından dolayı yönetici (K10), “*Çalışmaları yürütebilmemiz için 10 kişilik bir grup oluşturmamız gerekmektedir. Bu sayıyı yakalamak bizim gibi az öğretmenli anaokullarında maalesef zor. Bunun yerine bizim gibi okullarda sayı şartı aranmayabilirdi diye düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden (K1) öğretmenlerin uygulamalardan önceki isteksiz tavırlarına bulduğu çözümü “*Öğretmenlerim topluluk uygulamaları öncesi isteksiz bir tavır sergilediler. Biz de uygulama süreçlerine dair farkındalıkları artırdık.*” biçimindeki deneyimi belirtmiştir. Eğitici eğitimlerinin gerekliliğine vurgu yapan yönetici (K5), “*Lider arayışına girmek yerine okulumuzda eğitici eğimi almış kişiler olsaydı süreç daha sağlıklı ilerlerdi.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendine olan inançlarının yetersiz olduğunu fark eden bir yönetici (K3), “*Öğretmenlerimizin liderlik yapabileceklerine inanmaları gerekiyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Liderlik yapabilecek yeterlikte birinin bulunamaması durumuna değinen yönetici (K4), “*Lider yoksa göstermelik bir çalışma yapmanın lüzumu yok. Faaliyet hiç yapılmamalı.*” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yöneticilerin görüşleri Olivier vd. (2010) tarafından belirlenen modelin boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmaya göre yöneticiler okulun, öğretmenin, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda uygulanan topluluk uygulamalarını desteklemektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının bu husustaki çalışmalarını ve teşviklerini olumlu bulmaktadırlar. Fakat mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının kuramsal temelleri okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığından uygulamalarda karşılık bulmayan ve aksayan bazı yönler bulunmaktadır. Bunlardan en belirgin olanı ise geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin çoğu yöneticinin görev yaptığı okulda uygulanmamış olmasıdır.

Paylaşımçı ve destekleyici liderlikte okul öncesi eğitim yöneticileri, mesleki öğrenme topluluklarının da gerekliliği olan ihtiyaçlar doğrultusunda topluluk uygulamalarını yapılandırma eğiliminde olmuşlardır. Bunun için öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine başvurmayı tercih etmişlerdir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları hususundaki kararlar okuldaki yöneticiler ve öğretmenler ile birlikte alınmıştır. Yenilikçi ve alternatif çalışmalar yapmak isteyenler yöneticiler tarafından büyük oranda desteklenmiştir. Bunun yanında okul öncesi eğitim yöneticilerinin güç ve otoriteyi paylaşma noktasında temkinli davrandıkları belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okulun genel yönetimi hususundaki rol, sorumluluk ve kararları kendi başlarına alma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Fakat uygulamalarda rol alacak liderin okullarındaki öğretmenlerden biri olması için teşvik edici olmuşlardır. Benzer şekilde Cansoy (2019), öğretmenlerin karara katılımlarının çoğunlukla kendi görev ve

sorumlulukları ile ilgili konularda olduğu, okul yöneticilerinin öğretmenleri yönetsel kararlara yeterince katmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan hareketle okul yöneticilerinin eğitim sisteminin kendilerine yüklediği sorumluluk alanlarında herhangi bir olumsuz yükümlülük altına kalmaktan imtina ettikleri için güç ve otorite paylaşımında bulunmak istemedikleri ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *paylaşılan değerler ve vizyon* bakımından topluluk uygulamalarının okul vizyonunu destekleyen şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Buradaki belirleyici unsurun okulun niteliğini artırmak ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak olduğu sonucuna varılmıştır. Okul vizyonunun ise ihtiyaçlardan yola çıkılarak belirlendiği görülmektedir. Buna paralel olarak Axelrod (2002), ortak bir vizyon anlayışının ortak hedef ve beklentilerden geçtiğini, istenen sonuçlara ulaşmak için etkili eylem birliğinin olması vurgusunu yapmıştır. Topluluk uygulamalarında da okul vizyonuna dolayısı ile okulun ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet ettiği ifade edilebilir.

Kolektif öğrenme ve uygulamalarda okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşleri topluluk uygulamalarında kişisel-mesleki gelişim, okul gelişimi ve öğrenci gelişimi için öğretmenlerin ortak bir çaba içerisinde oldukları şeklindedir. Bu noktadan hareketle Özgenel (2019), öğretmenlerin mesleki gelişimleri için emek verdikleri, okuldaki öğretmenlerle ile etkileşimde buldukları, okulun ve eğitim sisteminin sunduğu mesleki gelişim uygulamalarından farklı olarak birçok öğrenme girişiminde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmaların daha nitelikli bir hale getirilmesi, ihtiyaçların karşılanması, aksayan yönlerin işlevsel hale gelmesi amacıyla öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunarak birbirlerini destekledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında topluluk uygulamalarının etkililiğini değerlendirme ve sonunda öğrencilerin gelişimini izlemede ortak çabanın yeterince olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen topluluk uygulamalarının işlem basamakları Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen yazılar doğrultusunda yönlendirilmiştir. Milli eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği resmi yazılardaki içerik genellikle hazırlık, planlama ve uygulama basamaklarını kapsamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri mesleki öğrenme topluluklarını uygulamaları konusunda teorik bilgiye yeterince sahip olmadıklarından, kurum yöneticilerinin uygulamaların etkililiğini değerlendirme çalışmalarını yeterince yürütemedikleri söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *paylaşılan kişisel uygulamalarda* öğretmenler mesleki uygulamalarının sonuçlarını, bilgi ve deneyimlerini çoğunlukla sözel olarak paylaşmaktadır. Bunu okuldaki meslektaşları ile kolaylıkla yapabiliyorken bu paylaşımın sonunda bir geri bildirim almayı tercih etmemektedir ya da karşılaştığı bir probleme karşı alternatif bir çözüm arayışına girmemektedir. Okul öncesi eğitim kurum yöneticilerinin çok azı, eş zamanlı uygulama yapan öğretmenlerin bir taraftan da dolaylı olarak birbirlerinin mesleki uygulamalarını gözlemlediklerini belirtmiştir. Bilindiği üzere eğitim sistemimizde öğretmenlerin birbirlerinin mesleki uygulamalarını gözleme faaliyetleri alışlagelmiş bir uygulama değildir. Bu nedenle okul kültürlerine de bunun

yerleşmemiş olduğu söylenebilir. Bu hususta Dervişoğulları (2014) çalışmasında öğretmenlerin birbirlerinin sınıf için uygulamalarını izlemediğini tespit etmiştir. Bunun yanında kişisel uygulamanın paylaşılmasının önünde öğretmenlerin engel olarak gördükleri durum uzmanlık alanlarındaki eksiklerinin fark edilmesinden çekinmeleridir. Bu şekilde düşünen öğretmenler, kolektif öğrenme ya da kişisel uygulamanın paylaşılması gibi faaliyetlerde yer almaya pek de istekli olmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye hazır ve motive olmaması ve bu tarz çalışmaların öğretmenin isteğine bırakılması da engel olarak ortaya çıkan durumlardır. Öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyinin bu tür paylaşımları yapmak üzere yeterli olmaması da dikkat çekici başka bir durumdur. Öğretmenler arasında paylaşılan kişisel uygulama yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin birbirlerini tanımaları, rahat ve samimi mesleki gelişimi destekleyen bir diyalog içinde olmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin bu diyalogları gerçekleştirmesi için ortam ve zaman gibi faktörlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Destekleyici yapı için okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşleri topluluk uygulaması ile iletişim, iş birliği ve mesleki gelişimin olumlu yönde desteklendiği şeklindedir. Okul yöneticileri fiziksel özellikler bakımından okulların mekân ve teknolojik alt yapılarının yeterli olduğu görüşündedir. Fakat yöneticiler okul saatlerinin dışında kalan zamanlarda öğretmenlerle bu tarz çalışmalar yürütmenin çok zor olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. Öğretmenlerin günlük rutinleri dışındaki çalışmalara katılma konusunda gösterdikleri direnç nedeniyle yöneticilerin zorlayıcı bir deneyim yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *destekleyici ilişkiler* olumlu olarak okul ikliminde fazlasıyla hissedilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine göre okullarda yapıcı bir iletişim şeklinin benimsenmekte olduğu ve mesleki açıdan öğretmenlerin birbirini desteklediği belirlenmiştir. Fakat elde edilen başarıların kutlanması yöneticilerin görüşlerine göre okul kültürüne tam olarak yerleşmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticiler tarafından sözel olarak ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi daha pratik olduğundan tercih edildiği ifade edilebilir.

Araştırmalar incelendiğinde genellikle destekleyici yapı ve destekleyici ilişkilerin destekleyici koşullar olarak tek boyutta ele alındığı görülmektedir. Drage (2010) mesleki gelişimin önündeki engelleri tanımlarken zaman ve bütçenin yetersizliğinden bahsetmektedir. Karadağ ve Bellibaş (2017) ise araştırmasında okulların formal yapısının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin önünde zaman problemi gibi konuların mesleki öğrenme topluluğu olarak okulları olumsuz olarak etkilediği ifade edilmektedir. Uzun (2022) araştırmasında okullardaki öğretmenler arasındaki iletişimin sadece okulla sınırlı olduğu, iletişim kopukluğunun olduğu ve bazı öğretmenlerle kurulan iletişimi samimi bulmadıklarını tespit etmiştir.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik daha çok “lider”, “zaman” ve “ortak çaba” konularında önerilerde bulunmuşlardır. Buradan hareketle topluluk uygulamalarında liderlik yapacak yeterli donanımda kişilerin kısa sürede bulunması, topluluk uygulamalarının uzun süreçlere yayılması, topluluğu oluşturan

bireylerin mevcut koşullarının göz önünde bulunması gerektiği ve okul gelişimine katkı sunan böylesine önemli bir çalışmada topluluğun her bir üyesinin ortak çabasının olması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin deneyimleri neticesinde topluluk uygulamalarındaki niteliği artırmak amacıyla bu konuya dikkat çektiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi kurumu yöneticilerinin görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluklarında yaşanan sorunlar genellikle fiziki imkânlar ve katılımcılar konularında yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin daha çok kendi çözümlerini üretmeye gayret ettikleri söylenebilir. Bu çözümler topluluk uygulamalarının zaman planlaması konusunda öğretmenlerin taleplerini dikkate alındığı tespit edilmiştir. İsteksiz öğretmenler için ise teşvik amaçlı okul düzeyinde alınan önlemlerle sorunun çözülebileceği sonucu elde edilmiştir. Uygulamadaki basamakların bakanlığın resmi yazıları doğrultusunda şekillendiği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarını planlama, uygulama, organize etme süreçleri gibi farklı rollerde sorumluluklar almak durumunda kaldığı sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının kavramsal çerçevesi okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğinden okul yöneticilerinin kavramsal çerçeve ve uygulama basamaklarından haberdar olabileceği eğitimlerle sürece başlanabilir. Öğretmenlerin; öğrenci problemlerini tartışmak, birbirlerine gereken yardımda bulunmak ve çeşitli öğretim uygulamalarını tartışmak için bir araya gelmelerini sağlayacak gerektiğinde yönetsel kararlara da katılabilecekleri yapılar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin, birbirlerinin olumlu veya başarılı öğretim uygulamalarını gözlemek ve değerlendirmek için sınıf ziyaretleri yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Okullarda konuda uzman akademisyenlerin de olduğu danışma kurulu kurulabilir, okulun ihtiyaçları belirlenip mesleki öğrenme topluluklarının uygulama basamakları daha sağlıklı yapılandırılabilir. MEB tarafından mesleki öğrenme topluluklarına ayrılan bütçe artırılıp, bütçenin devamlılığı sağlanabilir. Çalışmalar daha uzun süreçlere yayılabilir. Mesleki öğrenme toplulukları kapsamında yürütülebilecek çalışmalara okulların stratejik planlarında yer verilip yıllık eylem planına dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Acar, E. (2022). *Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Akdemir, B. & Çukacı, Y. (2005). Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 1173-1192.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Axelrod, R. H. (2002). *Terms of engagement: Changing the way we change organizations*. Berrett Koehler.

- Balcı, G. (2013). On birinci bölüm: Örgütsel öğrenme. M. A. Özer (Editör), *21. yüzyılın modern yönetimi için: geleceğe yön veren yönetim teorileri* (ss. 316-322) içinde. Gazi Kitabevi.
- Becenti, D. J. (2009). *Is there a relationship between the level of professional learning community attainment, teacher effectiveness and student achievement?* [Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: *Facilitating factors and organizational consequences*. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 2-27
- Carpenter, D. (2012) *Professional learning communities' impact on science teacher classroom practice in a Midwestern urban school district*. [Doctoral dissertation]. Nebraska University.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni- Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çopur, M. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications for illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DuFour, R. Eaker, R., & DuFour. R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. National Education Service.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. National Educational Service.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş- Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Harris, A. (2002). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hord, S. M. (2003). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Southwest Educational Development Laboratory*.

- Huffman, J.B. (2001). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association.*
- Ireland, M. W. (2010). *An examination of the relationship between teachers' perceptions of the presence of professional learning community attributes and student achievement.* [Doctoral dissertation]. California Polytechnic University.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayınlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- 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.
- Kayan, M. S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). From organisational learning to Professional learning communities. In Leithwood, K., & Louis K. S. (Editors). *Organizational learning in schools* (pp. 275-286). Taylor & Francis.
- MEB. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- MEB. (2022). *Hizmet içi faaliyetleri kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EYY_TYM_FAALYYETLERIY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf Erişim Tarihi: 04.04.2023
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. 70-74). The Scarecrow Press.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. Hipp K.K. & Huffman, J.B. (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best.* Rowman & Littlefield.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fenomenolojik bir araştırma. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 128-143
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleri ile okul geliştirme: kuram, yaklaşım ve uygulama.* Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem Akademi.

- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. [Doctoral dissertation] Gardner-Webb University.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Özden, Y. Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin*. (15. Baskı). (İldeniz, A. & Doğukan, A. Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative Research* (pp. 443-466). Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., & Wallace M., (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Şahin, S. (2020). Professional learning communities for teachers: Opportunities and challenges. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 109-143.
- Uysal Çalışkan, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uzun, A. (2022). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Wang T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- Vescio, V., Ross, D., & 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.
- Von Gnechten, M. P. (2011). *Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher professional development*. [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Yıldırım, İ., & Şen, S. (2021). Eğitimde bilimsel araştırmanın temelleri. Şen, S. & Yıldırım, İ. (Editörler), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Basım, ss. 3-21) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Extended Abstract

Introduction

Professional learning communities are a supportive organizational structure in which teachers diversify, develop and interact with their practices, both on their own and with their colleagues. The purpose of a professional learning community can be expressed as providing environments where teachers learn from each other professionally and students are involved in educating with different alternative methods in a comfortable and free environment. Accordingly, the role of professional learning communities in schools can be summarized as improving the quality of the school through an investigative and questioning method (DuFour, 2003; Hord, 2003).

According to the model created by Oliver et al. (2003), professional learning communities consist of six dimensions. These dimensions are briefly;

Shared and supportive leadership: The school administrator shares leadership with other employees and develops their leadership competencies

Shared values and vision: Developing common vision and values that guide teaching-learning activities

Collective learning and application: School staff collaborate and share information on a regular basis.

Shared personal practice: Teachers to interact, provide feedback, and share results of student learning experiences.

Supportive relationships: Having a school culture and positive interaction focused on mutual respect, trust and responsibility among school staff.

Supportive structure: Consists of resources, facilities and communication systems.

School administrators have many roles and responsibilities in the process of structuring the professional learning community, which forms the basis of school development studies. Professional learning communities include professional development studies that consist of a holistic and collaborative approach that is linked to teachers' daily experiences in the classroom. This approach emphasizes learning activities that occur with colleagues, positions school staff as lifelong learners, and views professional development as a process of continuous improvement. Such professional development studies center on teacher practices and emphasize the role of a teacher as a decision-maker. In professional learning communities, participants are able to develop themselves through a comfortable combination of theory and practice, thanks to the transfer of practical knowledge to each other. School administrators are responsible for the functional implementation of all dimensions in this structuring process. This process, which administrators try to structure in line with official letters, may be similar or different depending on the school.

Based on this, the aim of the research is to examine the opinions of preschool education institution administrators regarding professional learning communities. For this purpose, it is learned what the problems experienced by administrators of pre-school education institutions regarding professional learning communities are and what the solutions to these problems may be investigated. Additionally, how professional learning communities can be developed is explored. For this purpose, answers to the following problems and sub-problems are sought.

The problem statement of this research is: What are the views of preschool education administrators about professional learning communities?

The sub-problem statements of the research are;

1. What are the opinions of preschool education institution administrators regarding the implementation of professional learning communities dimensions?

2. What are the opinions of preschool education administrators about how the studies carried out within the scope of professional learning communities can be improved?

3. What are the opinions of preschool education institution administrators about the problems they experience within the scope of professional learning communities?

4. What are the opinions of administrators of pre-school education institutions regarding the solution of problems experienced within the scope of professional learning communities?

Method

Qualitative research method was used in this research. Qualitative research is inspired by post-positivist paradigms. In qualitative research, the situation under investigation must be examined with its specificity and underlying reasons (Yıldırım & Şen, 2021). Case study design was used in the research. Case studies are based on 'how' and 'why' questions and allow the researcher to examine in depth a phenomenon or event that the researcher cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2021).

To examine the opinions of preschool education institution administrators regarding professional learning communities, what are the contributions of professional learning communities to pre-school education institutions, it is thought that the case study design will be an effective way because it can find versatile and holistic.

The study group was determined by purposeful criterion sampling method. The study group of the research consists of 10 official kindergarten administrators in the Central District of Osmaniye Province. A semi-structured interview form was used in the research.

Results

The data were analyzed using the content analysis method. When the answers given by pre-school education administrators were analyzed, it was concluded that there were some deficiencies in the practices because the theoretical foundations of PLC practices were not fully

understood by school administrators and teachers. The most obvious of these is that feedback and evaluation processes have not been implemented in the schools where most administrators work. Limitations regarding leadership and time are also topics that managers frequently mention.

Conclusion

Community practices can be started with trainings in which preschool institution administrators can be informed about the conceptual framework and implementation steps. Structures should be created that will enable teachers to come together to discuss various teaching practices and participate in administrative decisions. Teachers should make classroom visits to observe and evaluate each other's positive or successful teaching practices. Advisory boards, including academicians, can be established in schools, the needs of the school can be determined, and the implementation steps of professional learning communities can be structured more effectively. The budget allocated to professional learning communities by the Ministry of Education can be increased and the continuity of the budget can be ensured. Professional learning community studies can extend over longer periods of time. Studies that can be carried out within the scope of professional learning communities can be included in the strategic plans of schools and included in the annual action plan.