

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 8 / Sayı: 16 / Güz 2017

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 8 / No: 16 / Fall 2017

İLKOKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSING THE STATUS OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

Nazife KARADAĐ
Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

İLKOKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Nazife KARADAĞ²

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ³

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, Adıyaman ili merkezinde bulunan üç ilkokulda amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 10 öğretmenden görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen görüşleri açısından okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasını destekleyen unsurların paylaşılan vizyon ve değerler boyutu altında ele alınabileceği; mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki engellerin okul müdürlerinin paylaşılan liderlik uygulamalarının sınırlı olması, öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmak istemekten kaçınması, bireysel uygulamaların paylaşılmasından kaçınılması ile zaman, kaynak ve iletişim gibi destekleyici unsurların olmaması boyutları altında ele alınabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, mesleki öğrenme topluluğu, paylaşılan liderlik

Giriş

Tüm dünyada eğitim alanında çalışan politikacılar ve uygulayıcılar, paylaşılan normlar ve değerlerin geliştirilmesi, öğrenci başarısına odaklanma ve işbirliği gibi süreçleri ön plana çıkaran yeni okul kültürünü geliştirmenin yollarını aramaktadır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Louis, Kruse ve Marks, 1996). Bunun yanı sıra, 21. yüzyılda okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden beklentiler ve öğretmenlerin rollerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu da öğretmen ve yöneticilerin yeni görevleri yerine getirme ve yeni beceriler geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Bullough, 2007). Bu çabalar, okulların öğrenen örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması ve yakın zamanda yaygın olarak tartışılan okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) [Professional Learning Communities] olarak tasarlanması gibi kavramları ön plana çıkaracak yeni eğitim süreçlerinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.

1) Bu araştırma EFMAP/2015-0003 kodu ile Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

2) Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

3) Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbellibas@adiyaman.edu.tr

MÖT, öğretmenlerin birbiri ile etkileşimde bulunduğu, takım çalışmaları ve işbirliğinin yapıldığı, yeni eğitsel uygulamaların tartışıldığı bir birlikte öğrenme ortamıdır. MÖT öğretmenlerin okulun amaçlarına ve öğrenci öğrenmesine odaklanmalarını, paylaşılan değerlerin güçlendirilmesini, uygulamada karşılaştıkları problemlere çözüm bulmalarını ve okuldaki karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamaktadır (İlhan, Erdem, Çakmak, Erdoğan ve Sevinç, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarının buldukları okullarda öğretmenlerin motivasyon (Ginsberg, 2011), iş doyumunu (Ackerman, 2011) ve örgütsel bağlılıklarının (Lee, Zhang ve Yin, 2011) yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının da (Vescio, Ross ve Adams, 2008) yüksek olduğu bilinmektedir.

MÖT kavramının tanım ve içeriğine bakıldığında okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesini merkeze alan bir anlayışa dayalı olduğu görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Buna kapsamda, son yıllarda Türkiye’deki okulları MÖT açısından incelemeye çalışan araştırmalarda artış görülmektedir (Bellibaş, Bulut ve Gedik, 2017; İlhan vd., 2011; Kalkan, 2015). Ancak, belli bir eğitim çerçevesi ve okul kültürüne uygun olarak tasarlanan bir uygulamayı doğrudan başka bir ülkeye ve okul kültürüne aktarmak her zaman beklenen sonuçları doğurmayabilir. Bu durumun uluslararası literatürde sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Hallinger, 2016; Oplatka ve Arar, 2016). Bu nedenle, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin kalitesini arttıracak düşünülen MÖT uygulamalarının Türkiye’deki okul yapısı ve kültürü açısından değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye’de mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması için gerekli ortam ve unsurların neler olduğunun bilinmesi ve mesleki öğrenme topluluklarını oluşturabilmenin önündeki engellerin tespiti önemli görülmektedir. Buna dayanarak, bu araştırmada temel amaç ilkokulların MÖT olma durumlarını ve ilişkili problemleri öğretmen bakış açısı çerçevesinde değerlendirmektir.

Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT)

Literatürde MÖT’e ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Örneğin, Hipp ve Huffman (2010) MÖT’ü okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmen, yönetici ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek amacıyla profesyonel eğitimcilerin işbirlikli ve bilinçli bir biçimde çalışması şeklinde tanımlamaktadır. Birçok tanımın odak noktasında öğretim süreçlerinin yansıtıcı, işbirliğine dayalı, kapsayıcı, öğrenme odaklı ve büyümeyi destekleyici biçimde paylaşımı ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınmasının olduğu görülmektedir (Toole ve Louis, 2002). MÖT’ün okullarda oluşturulabilmesi için paylaşılan değerler ve normlar, etkileşim ve katılım, meslektaşların birbirine bağımlılığı ve meslektaşlar arasındaki anlamlı ilişkilere dayalı bir okul kültürünün oluşturulması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006).

MÖT'ün okullar üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalarda genellikle öğrenci başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Andrews ve Lewis'e (2004) göre MÖT'ün parçası olan öğretmenler sınıflarında daha etkili ve öğrenciler daha başarılıdır. Ayrıca MÖT'ün, öğrenci gelişimine ilişkin verilerin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi, öğrenme sürecini kolaylaştıracak etkili stratejilerin belirlenmesi, etkili ders süreçlerinin tasarımı ve kritiğinin yapılması, ilerlemelerin ölçülmesi amacıyla sınıf temelli değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesini sağladığı bilinmektedir (Professional Development Partnership, 2008). Etkili MÖT, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla okulun tüm çalışanlarının öğrenme süreçlerini geliştirme ve sürekli öğrenmeyi teşvik etme kapasitesine sahiptir (Stoll vd., 2006). Etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarında sıklıkla üzerinde durulan bir konu olan MÖT'ün oluşturulması ile öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilebileceği düşünülmektedir (Harris ve Jones, 2010; Pirtle ve Tobia, 2014; Resnick, 2010). Andrews ve Lewis'e (2004) göre öğretmenler MÖT içerisinde yer aldıkları zaman yalnızca bilgi tabanları genişlemez; aynı zamanda sınıf içi uygulamaları da gelişir. Diğer yandan MÖT'ün temel amacının öğrenci başarısını arttırmak için çalışanların etkililiğini artırmak olduğu ifade edilmektedir (Bolam vd., 2005).

Thiessen ve Anderson'a (1999) göre MÖT yoluyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmelerinin ilerlemesi sağlanmaktadır. DuFour ve Eaker'a (1998) göre ise MÖT, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları için okulun kolektif kapasitesine işaret etmektedir. Newmann ve Wehlage'a (1995) göre MÖT öğrenci öğrenmeleri için paylaşılan açık amaçlar, işbirliği yapmayı ve sorumluluğu paylaşmayı ve etkili öğretim için eleştirel düşünmeyi sağlar. MÖT okullara kendi iç dinamiklerinden (kapasitelerinden) faydalanarak kendilerini sürekli dönüştürmeleri için bir destekleyici yapı sunmaktadır (Morrisey, 2000).

Bir okulda MÖT'ün temel prensiplerinden biri öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki zorluklara karşı öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları ve sorumluluk paylaşmaya istekli olmalarıdır (DuFour ve Eaker, 1998). Stoll vd. (2006) ise etkili MÖT'ün oluşturulmasının bireylerin değişim süreçlerine uymaları, grup dinamikleri, okul büyüklüğü, okul bölgesi, okulun konumu, okulun tarihi geçmişi gibi okula ait unsurlar ile yerel halk, ulusal topluluk, politik kararlar gibi okul dışı unsurlardan etkilendiğini belirtmektedir. Mitchell ve Sackney'e (2000) göre mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması bireysel kapasite (bilginin aktif ve yansıtıcı oluşturucusu); kişilerarası kapasite (mesai arkadaşları ile ilişkiler ve grup aktiviteleri) ve örgütsel kapasite (örgütsel süreçlerin oluşturulması ve geliştirilmesini sağlayan örgütsel yapıları oluşturmak, kapıları açmak, duvarları yıkmak, liderlik ve gücün paylaşılması) gereklidir.

MÖT'e genellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde rastlanmaktadır (Sai ve Siraj, 2015). MÖT'ün oluşturulabilmesi için öğrenme süreçlerine odaklanması (mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, iş temelli öğrenme fırsatlarının sunulması, bir öğrenme süreci olarak öz-değerlendirme sürecinden yararlanılması, öğrenilenlerin transferi ve yeni bilgi oluşturulması amacıyla bireysel öğrenmeden toplu öğrenme sürecine geçilmesi); MÖT'e liderlik yapılması (bir öğrenme kültürünün oluşturulması, liderliğin insancıl yönünün ön plana çıkarılması, paylaşımcı liderlik); diğer sosyal kaynakların geliştirilmesi (güvene dayalı ve pozitif iş ilişkileri, grup dinamikleri); yapısal kaynakların yönetimi (zaman, çalışma mekanı); dış temsilcilerle etkileşim kurulması (destek/yardım, ortaklıklar, iş ağıları) gerekli görülmektedir (Bolam vd., 2005).

Kuramsal çerçeve

Bir araştırmada kuramsal çerçeve araştırmacıya süreç boyunca yol göstermesi açısından büyük önem arz eder. Kuramsal çerçeve özellikle ilgili çalışmadaki olguların nasıl tanımlandığı ve kapsamının ne olduğuna dair okuyucuya önemli bilgiler sunar. Bu çalışmada geçen MÖT kavramının genel çerçevesi ve araştırmanın yöntemi Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilen ve etkililiği deneysel yöntemlerle kanıtlanmış MÖT modeline dayanmaktadır. Hipp ve Huffman (2010) MÖT'ü "okuldaki tüm öğrenciler ve yetişkinler (öğretmen, yönetici ve diğerleri) için bir öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek amacıyla profesyonel eğitimcilerin işbirlikli ve bilinçli bir biçimde çalışması" olarak tanımlamıştır (s.12). Bu modele göre MÖT altı alt boyuttan meydana gelmiştir. Bunlar, paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici ilişkiler ve destekleyici yapılar şeklindedir.

Destekleyici ve paylaşılan liderlik: Okul müdürü özellikle elinde bulundurduğu güç, otorite ve karar verme yetkilerini diğer personelle paylaşırken, personelin liderlik becerilerini geliştirmeleri konusunda onları desteklemelidir.

Paylaşılan değerler ve vizyon: Okul personelinin öğrenci öğrenmesine odaklanan ve öğretme-öğrenme aktivitelerine ilişkin karar vermede rehberlik edecek ortak bir vizyon ve değerler geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Kolektif öğrenme ve uygulama: Okul personeli düzenli bir biçimde bilgi paylaşımında bulunur ve plan yapma, problem çözme ve öğrenme fırsatlarını arttırma adına işbirliği yapar.

Paylaşılan bireysel uygulama: Öğrencilerin öğrenmelerini arttırarak ve kendi kapasitelerini geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin birbirlerini sınıflarda izlemelerini ve öğretime ilişkin yöntem ve tekniklerine dair birbirlerine dönüt vermelerini sağlamaktadır.

Destekleyici ilişkiler: Bu boyut okul kültürüne odaklanmaktadır. Buradaki temel amaç tüm okul personeli arasında saygı, güven ve sorumluluğa dayalı pozitif bir ilişki geliştirmektir. Bu başarılığında öğretmenlerin kolektif uygulama ve öğrenme ve bireysel uygulamalarını paylaşma ihtimali artmaktadır.

Destekleyici yapılar: Okul personelinin bir araya gelip uygulamalarını paylaşmaları ve öğrenci çıktılarını değerlendirmeleri için gerekli sistem (iletişim ve teknoloji) ve kaynakların (personel, zaman, materyal) okulda mevcut olmasıdır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntem ve teknikleri çerçevesinde yapılandırılan araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bir veya birden fazla olayın/durumun derinlemesine ele alındığı durum çalışması (Swanborn, 2010), Yin (2002) tarafından araştırmacının “nasıl” veya “neden” sorularına yanıt aradığı bir araştırma deseni olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, ilkokullardaki mevcut süreç ve yapıların mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması çabalarını nasıl destekleyeceği veya engelleyeceğinin incelenmesi amaçlandığından araştırma, durum çalışması olarak yapılandırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Adıyaman ili merkez ilçeye bağlı ilkokullarda çalışan toplam 10 öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacılar tarafından üç ilkokulda “MÖT” hakkında seminer verilmiş ve katılımcılar bu seminere katılanlar arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ele alınan temel ölçüt ise öğretmenlere verilen seminere katılmış olmaktır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu seminere katılanlardan gönüllü olanlar oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi
Ö1	E	62	Önlisans	38	11
Ö2	E	57	Lisans	26	2
Ö3	E	41	Y. Lisans	17	2
Ö4	K	42	Lisans	22	4
Ö5	K	46	Lisans	23	2
Ö6	K	49	Ön Lisans	30	22
Ö7	E	51	Lisans	30	8
Ö8	E	50	Ön Lisans	30	24
Ö9	E	48	Lisans	25	9
Ö10	E	43	Lisans	22	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si erkek, 3’ü kadındır. Yaşları 41 ile 62 arasındadır. 1’i yüksek lisans, 6’sı lisans, 3’ü ise önlisans mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri 17 ile 38 yıl arasında değişirken, mevcut okullarındaki çalışma süreleri 2 ile 24 yıl arasında değişmektedir.

Seminer çalışması

Seminer çalışmasına başlamadan önce yapılacak seminer ve toplanacak verilere ilişkin Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Seminerlerde mesleki öğrenme toplulukları hakkında genel açıklayıcı bilgiler, mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması süreci, bu süreci oluşturmak için gerekli unsurlar, mesleki öğrenme topluluklarının boyutları hakkında bilgi verilmiştir. Seminerlere birinci okulda 17, ikinci okulda 15, üçüncü okulda ise 20 öğretmen katılmış ve seminerlerin her biri yaklaşık bir saat sürmüştür. Seminerler tamamlandıktan sonra seminere katılan ve araştırma için gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapmak üzere okullara yeniden gidilmiştir. Gerekli izinler alınarak araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerin ardından öğretmenlerle, kendi okullarında her biri yaklaşık 45 dakika süren yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Öğretmenler için geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu MÖT’ün oluşturulması için gerekli olduğu düşünülen “destekleyici ve paylaşılan liderlik”, “paylaşılan değerler ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulama”, “paylaşılan bireysel uygulama” “destekleyici ilişkiler” ve “destekleyici yapılar” boyutları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Bu bağlamda geliştiren form okulda öğrenme vizyonunun nasıl geliştirildiği, okulda sergilenen mevcut liderliğin öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığı, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrenci başarılarını geliştirmek için kullandıkları stratejilerin neler olduğu, okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve engelleyen unsur ve süreçlerin neler olduğu şeklinde sorulardan oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapısı gereği veri toplama süreci boyunca öğretmenlerden gelen cevaplar çerçevesinde sorular genişletilmiş ve derinleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Sesli dosyalar hâlindeki verilerin öncelikle transkripsiyonu yapılmıştır. Yazılı doküman hâline getirilen verilerin analizinde ilk adımda betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden belirlenen temalar

çerçevesinde oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada temalar kuramsal çerçeveyi oluşturan alt başlıklar olarak belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada ise içerik analizine gidilmiş ve veriler kodlanmıştır. Elde edilen anlamlı kodlardan ilişkili olanlar alt temaları oluşturacak şekilde birleştirilmiştir. Daha genel alt temalar için alt temalarla birlikte ortaya çıkan kavramlara da yer verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacı ile veri toplama araçları, görüşmeler ve gözlemler sonucu elde edilen ham veriler, analiz sonucu oluşturulan kodlar ve araştırma sonuçları uzman bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca yine iç geçerliğin sağlanması amacıyla analiz sonuçları görüşme yapılan iki öğretmen ile paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanması sürecinde ise katılımcıların amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılık) sağlamak amacıyla görüşmelere dayalı ham veriler ve analizler sonucu oluşturulan alt temalar bir uzman görüşüne sunulmuş tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Bulgular

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Okullardaki paylaşılan ve destekleyici liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2 Okullardaki paylaşılan ve destekleyici liderlik uygulamaları

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Paylaşılan Liderlik	Diğer idarecilerle yetkilerin paylaşılması Öğretmenlerle sınırlı paylaşım
Tema 2: Destekleyici Liderlik (Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılımının Desteklenmesi)	Okul-veli-öğretmen işbirliği Sınıf yönetimi Fiziksel değişimler Öğretim yöntem ve teknikleri Sosyal ve kültürel faaliyetler Öğrencilerle ilgili kararlar Eğitim araç-gereçleri

Okullarındaki karar alma sürecini anlatan Ö6 “...mesela okulda fiziki şartlarda yapılacak bir değişime ilişkin önerilerimiz soruluyor, eğitim öğretimde uygulanacak yöntem ve tekniklerle ilgili veya veli ile olan ilişkilerde uygulayacağımız stratejilerle ilgili görüşlerimiz alınıyor” şeklinde görüş belirtirken Ö8, “genellikle öğrenci işleri olur, çocukların daha iyi eğitim-öğretim almaları için neler yapabileceğiz, hep birlikte karar veririz, yani sınıftaki araç gereçlerden tutun da okulun toplu kullanımını gerektiren araç gereçlere kadar okul yönetimi ile birlikte karar veririz; ...ancak okul yöneticilerimiz örneğin politika belirleme süreci ile ilgili ya da stratejik plan süreci ile ilişkili kararları kendi yönetim ekibi ile alır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okullarındaki karar alma sürecine katılımlarının genellikle eğitim sürecinde niteliğin artırılması ve başarısızlığın nedenlerinin araştırılarak giderilmesi konusunda olduğunu belirten Ö9 ise “...ne tür kararlar... diyelim ki okulumuzun eğitim, sosyal, kültürel veya o yıl içinde yaptığımız ve üstüne eklemek istediğimiz bir şey varsa mesela senenin başında belirli hedefler koyuyoruz geçen yılı önce bir değerlendiriyoruz, geçen yılı değerlendirdiğimizde önce eksik yönlerimizin sebeplerini ortaya koyarak önce onları tamamlamaya çalışıyoruz, sonrasında bu sene okulumuza daha yeni neler katabiliriz, çocuğa veliye ülkemize ilimize eğitim alanında daha fazla nasıl katkıda bulunabiliriz buna karar veriyoruz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak, Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmenler, yöneticilerinin paylaşılan liderlik uygulamalarına ait görüşlerini belirtirken yönetim sürecine ait kararlarda yöneticilerinin liderlik rollerini genellikle diğer idarecilerle paylaştıklarını ve öğretmenlerle paylaşımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik uygulamalarını belirtirken ise okul-veli-öğretmen işbirliği, sınıf yönetimi, okuldaki fiziksel düzenlemeler, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerle ilgili kararlar ve eğitim araç-gereçleri gibi genellikle akademik konularda karar alma sürecine katılım gösterebildiklerini ifade etmişlerdir.

Paylaşılan değerler ve vizyon boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Okullardaki “paylaşılan değerler ve vizyon” konusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3 Paylaşılan değerler ve vizyon konusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar	Kavramlar
Tema 1: Paylaşılan değerler	Akademik değerler	Öğrenci başarısı Toplumsal başarı
	Kültürel değerler	Hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma Okula bağlılık İşini severek yapma Özveride bulunmak Olumlu ilişkiler geliştirmek İşbirliğine dayalı çalışma Yenileşme Sürekli gelişim
Tema 2: Paylaşılan vizyon	Kurumsal değerler	Öğrenci başarısı Eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak Veli ile işbirliğini güçlendirmek İyi bir birey yetiştirmek

Okullarına ait paylaşılan değerleri açıklarken “hoşgörü ve yardımlaşma” kavramlarını ön plana çıkaran Ö1 “Öğretmen arkadaşlarımızın öncelikle şunu söyleyeyim başarı, çalışmak, hoşgörü, yardımlaşma bu tür kavramlar bizde önemlidir... Okul olarak bu bölge içerisinde Adıyaman’da bu okulda sekizinci yılımı çalışıyorum. Bizim bir trendimiz var o trendimiz hiç düşmedi. Adıyaman’da sürekli ilk sıralarda yer alıyoruz, yetiştirdiğimiz öğrencilerimizle birlikte... Bizdeki hedef en iyiyi yakalamak, vizyonumuz en iyiyi yakalamak, öğrencilere alabildikleri seviyede ...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Paylaşılan vizyon konusuna ilişkin görüşler incelendiğinde ise Ö5’in “Vizyonumuz ise özellikle öğrenciler açısından iyi bir birey yetiştirmek, bizim en büyük hedefimiz bu, ben her zaman söylerim eğitim önceliklidir, çocukların davranışları bizim için çok önemlidir, model olarak öğretmenler olarak biz öğrencilere dürüstlük, doğru çizgi, iyi yetiştirme bunlara çok dikkat ediyoruz, öğretim her aşamada olur, ilkokulda öğrenemediği bir toplama işlemi orta okulda öğrenebilir çocuk ama yalan söyleyen bir çocuğu düzeltmek çok zordur, bizim özellikle vizyonumuz iyi birey, kişilikli insanlar, vatana millete hayırlı evlatlar yetiştirmektir. Bu vizyon bütün öğretmenlerin ve okul yönetiminin benimsemiş olduğu bir vizyondur.” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi öğretmenler okullarındaki paylaşılan değerleri ifade ederken kültürel değerler alt teması altında hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, okula bağlılık, özveride

bulunmak, işbirliği gibi değerlere vurgu yapmışlardır. Paylaşılan değerlerin bir diğer yönünü ise öğrenci başarısı ve toplumsal başarı kavramları çerçevesinde ele alınan akademik değerler oluşturmaktadır. Paylaşılan vizyon teması incelendiğinde öğrenci başarısı, eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak, veli ile ilişkiler gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

Toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4 Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Toplu öğrenme etkinlikleri	Hizmet içi eğitim etkinlikleri Zümre toplantısı
Tema 2: Toplu öğrenememe nedenleri	Zaman sıkıntısı Bireyselliğin ön plana çıkarılması Ön plana çıkma isteği İşbirliğinin olmayışı

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden birinin öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmaması olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından oluştuğu görülmektedir. Toplu öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilememesinin nedenleri ise zaman sıkıntısı, bireyselliğin ön plana çıkarılması ve işbirliğinin olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Toplu öğrenme etkinliklerinin genellikle zümre öğretmenler toplantısı yoluyla gerçekleştirildiğini belirten Ö1 bu konudaki görüşlerini “Öğretmen arkadaşlarımızla profesyonel şekilde bir araya gelmemiz ancak zümre öğretmenler toplantısı ile oluyor. Toplantıda ne tür kaynaklar kullanabiliriz ya da hangi araç gereci kullanırsak daha faydalı olur genellikle bu tür konuları ele alırız.” şeklinde görüş belirtmiştir. Toplu öğrenememe nedenlerini açıklayan Ö7 ise “Arkadaşlarla topluca faaliyette bulunamamamızın nedeni çoğu zaman tek adam olmak isteği ile alakalı; yani, hep ön planda olmak istemek, sadece kendi adından söz ettirmek. Bu durum bir araya gelmemizin önündeki en büyük engel. Bunun yanı sıra zaman da olmuyor zaten.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5 ise görüşlerini “...Ben meslek hayatımda ‘en iyi ben’ hiçbir zaman demedim, paylaşım çok önemlidir, birlikte hareket etmek çok önemlidir, zümre olarak özellikle bir çalışma yaptığımda paylaşmak isterim ama bizim okulda bu biraz sıkıntılı...” şeklinde belirtmiştir.

Paylaşılan bireysel uygulama boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Okullardaki paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5 Paylaşılan Bireysel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Alt temalar
Tema 1: Paylaşılan uygulamalar	Veli ile iletişim yöntemleri Öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri Kaynak paylaşımı
Tema 2: Paylaşım şekli	Zümre toplantıları

Öğretmenlerin paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde veli ile iletişim yöntemleri, öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri ve kaynak konusundaki paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerinin motivasyonunu arttırmak için alternatif yöntemler denediğini belirten Ö8 bu konudaki görüşlerini “Marangoza giderek çok basit oyuncaklar tasarlattım, bunları kullandığımda öğrenciler derse karşı çok daha istekli oluyor, zümre toplantılarında bunları paylaşıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise veli ile iletişim yöntemleri hakkında öğretmen arkadaşları ile paylaşımında bulunduğunu ifade ederek “Velilerin okula bağlı olması bize çok katkı sağlıyor. Veli, acaba bu öğretmen beni okula yine niçin çağırırdı kaygısına kapılırsa bizimle işbirliği kurmaktan kaçınıyor, o nedenle veliler okula geldiğinde onlara sorunlardan ziyade uygulamalardan bahsediyorum, yani sorunları da araya serpiştiriyorum, veli sıkılmıyor, bu uygulamamı da arkadaşlarıma söylüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Destekleyici koşullar ilişkiler / yapılar boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulabilmesi için okullarda yer alması gerektiği düşünülen destekleyici koşullar yapılar/ilişkiler boyutuna ait öğretmen görüşleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6 Okullardaki Destekleyici Koşullar İlişkiler/Yapılar

Tema	Alt Temalar	Kavramlar
Tema 1: Destekleyici Koşullar	Yapılar	Materyal Fiziksel yapı Ders araç-gereçleri
	İlişkiler	Öğretmen-Yönetim ilişkisi Öğrenci sayısının fazla olması
Tema 2: Mesleki gelişimin önündeki engeller	Yapılar	Zaman yetersizliği Ekonomik yetersizlikler
	İlişkiler	Meslektaşlar arası ilişkiler

Sınıflarında nitelikli eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi için bütün materyallerin sağlandığını belirten Ö5 bu konudaki görüşlerini “Bu okul mesleki gelişimimiz için bize bütün imkanları sunuyor, sene başından beri kendimiz için çocuklar için eğitim-öğretim için ne ihtiyacımız varsa bire bir karşılandı. Ve biz ihtiyaçlarımız karşılandığı zaman daha pozitif sınıfa giriyoruz, kaynaksız olmaz arkadaşım, yani bir klimadan tut sınıflarımızda her şey dört dörtlük...” şeklinde ifade etmiştir. Ö7 ise okullarındaki destekleyici koşullardan bahsederken mesleki gelişimlerinin önündeki engellere vurgu yaparak “Okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayıracağı kaynak sıkıntısı var, biz de kendi imkanlarımızla çok fazla bir şey yapamıyoruz, kurslara gidemiyoruz, eğitimlere katılmıyoruz bunun gibi. Günümüzün büyük bir kısmını da okulda geçirdiğimiz için zaten böyle etkinliklere ayıracak vaktimiz de kalmıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu görüşler özetlendiğinde, Tablo 6’da da görüldüğü gibi okullardaki “destekleyici koşullar (yapılar)” teması altında materyal, fiziksel yapı ve ders araç-gereçleri kavramlarının ön plana çıktığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yapılardan çok sınıflarda eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttıracak unsurlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, “destekleyici koşullar (ilişkiler)” teması altında ise öğretmen-yönetim ilişkisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, “mesleki gelişimin önündeki engeller” teması altında öğrenci sayısının fazla olması, zaman yetersizliği, ekonomik yetersizlikler gibi konularda ifade edilmiştir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada ilkokulların mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) olma durumları öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticilerinin paylaşılan liderlik uygulamalarına ait görüşlerini belirtirken yöneticilerin liderlik vasıflarını genellikle diğer idarecilerle paylaştıklarını ve öğretmenlerle paylaşımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin yetkilerini öğretmenlerle paylaşmaması bir başka ifade ile paylaşılan liderlik uygulamalarının sınırlı olması, okullarda MÖT’ün oluşturulması sürecini engelleyen bir etmen olarak görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010).

Katılımcılar okul müdürlerinin destekleyici liderlik uygulamalarını belirtirken okul-veli-öğretmen işbirliği, sınıf yönetimi, okuldaki fiziksel düzenlemeler, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerle ilgili kararlar ve eğitim araç-gereçleri gibi genellikle akademik konularda karar alma sürecine katılım gösterebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karar alma sürecinde katılım gösterdiği alanların görev ve sorumluluk alanlarında yer alan kararlar olması; yönetim, finansman, organizasyon, planlama ve çevre ile ilişkiler gibi alanlarda alınan kararlar üzerinde görüş belirtme imkanlarının olmaması MÖT’ün oluşturulmasının önünde bir engel olarak düşünülmektedir. Araştırmalar, MÖT’ün oluşturulması sürecinde okulların gittikçe karmaşık yapılar olmaya başladığını

ve okul müdürlerinin rollerinin değiştiğini vurgulamaktadır (Odden, 1995). Bu süreçte okul müdürlerinden karşılaşılan tüm problemlerin tanımlanması ve çözülmesi aşamasında okuldaki tüm personeli sürece dahil etmesi beklenmektedir (Smylie ve Hart, 2000). Ayrıca okul müdürlerinin, güvene dayalı ilişkiler kurarak ve iç dinamiklerden faydalanarak öğretmenlerin okul dışı uzmanlar aracılığı ile bilgi, beceri ve yetkinliklerini arttırabileceği düşünülmektedir (Johnson, 1990; Youngs ve King, 2002). Okul müdürlerinin eğitim-öğretim programı, finansman ve mesleki gelişim süreçlerindeki yetkilerini öğretmenlerle paylaşmasının ve bu konulardaki karar alma sürecine öğretmenleri dahil etmesinin öğrenci öğrenmeleri için öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir yapı oluşturmalarını sağlayabileceği de vurgulanmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Okullarda oluşturulması için gerekli unsurlardan bir diğeri paylaşılan değerler ve vizyondur. Araştırmada, öğretmenler okullarındaki paylaşılan değerleri ifade ederken kültürel değerler teması altında hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, okula bağlılık, özveride bulunmak, işbirliği gibi değerlere vurgu yapmışlardır. Paylaşılan değerlerin bir diğer yönünü ise öğrenci başarısı ve toplumsal başarı alt temaları altında ele alınan akademik değerler oluşturmaktadır. Paylaşılan vizyon teması incelendiğinde öğrenci başarısı, eğitim-öğretimde ilk sırada yer almak, veli ile ilişkiler gibi alt temaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda okulların güçlü paylaşılan değerlere sahip olduklarını belirtmek mümkündür. Ayrıca öğretmen görüşlerine dayanarak okul vizyonlarının öğretmenlerin katılımları ile belirlendiği ve öğretmenler tarafından benimsendiği söylenebilir. Literatürde okullarda mesleki öğrenme topluluklarını oluşturmanın güçlü okul kültürü yaratmakla ilişkisi olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Louis ve Marks, 1998; Louis, vd., 1996; Schein, 1992; Selznick, 1992). Ayrıca okul müdürlerinin okul amaçlarını öğretmenler ve öğrencilerle paylaşması suretiyle kapasiteyi arttırabilecekleri ve öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalarını güçlendirebileceği vurgulanmaktadır (Youngs ve King, 2002).

Okullardaki toplu öğrenme ve uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden birinin öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinde bulunmaması olduğu görülmektedir. Toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından oluştuğu görülmektedir. Toplu öğrenme etkinliklerinin istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin nedenleri ise zaman sıkıntısı, bireyselliğin ön plana çıkarılması ve işbirliğinin olmamasına bağlı görülmüştür. Öğretmen öğrenmesi (Bellibaş, 2015) ve MÖT'e (Bellibaş vd., 2017) ilişkin Türkiye'deki diğer çalışmalar da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Oysa toplu öğrenme ve uygulama MÖT'ün oluşturulmasında olmazsa olmaz unsurlardan biri olarak görülmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Lieberman'ın (1990) da belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişim süreci meslektaşların desteği ile şekillenmiş stratejileri gerekli kılmaktadır.

MÖT'ün oluşturulması sürecinde gerekli unsurlardan bir diğeri paylaşılan bireysel uygulamalardır. Bryk, Camburn ve Louis'e (1999) göre okullarda profesyonel öğrenme

toplulukları oluşturmanın temel unsurlarından biri öğretmenler arasında öğrenci öğrenmesi ve öğretimsel uygulamalar üzerine yansıtıcı tartışmaların olması ve birbirlerinin uygulamalarını gözlemleyerek eksik kalan yönlerin tartışılmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin paylaşılan bireysel uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde veli ile iletişim yöntemleri, öğrenci motivasyonunu artırma yöntemleri ve kaynak konusundaki paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler arasında öğretim yaklaşımları, ölçme-değerlendirme süreçleri, sınıf içi etkinlikler, sınıf yönetimi becerileri gibi konularda bireysel düzeyde paylaşım olmadığını, birbirlerinin derslerine katılmadıklarını ve bunun da MÖT'ün oluşturulmasının önünde bir engel oluşturabileceğini ifade etmek mümkündür.

MÖT'ün oluşturulabilmesinin şartlarından biri de destekleyici koşullar yapılar/ilişkililerdir. Okullardaki destekleyici koşullar yapılar/ilişkililere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde destekleyici yapıların genellikle sınıflarda eğitim-öğretim sürecinde niteliği arttırmaya yönelik yapılar olduğu dikkati çekmektedir. Oysa Drage'a (2010) göre öğretmeni mesleki gelişim konusunda motive eden faktörlerden biri iş arkadaşlarının ve okul yönetiminin bu süreçte öğretmeni desteklemesidir. Türkiye'de yapılan başka bir araştırma da okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Gümüş, 2013). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar veya çeşitli kursların anılmadığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci sayısının fazla olması, zaman yetersizliği, ekonomik yetersizlikler gibi nedenlerle mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkinliklerde çok fazla bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, başka bir çalışmada Türkiye'de MÖT sürecindeki en önemli problemin yetersiz destekleyici koşulların (yapılar) olduğu ortaya konmuştur (Bellibaş vd., 2017). Yine, Drage (2010) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri sıralarken zaman sıkıntısı ve okul bütçesinin kısıtlı olması konularına vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ilkokullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması için okul müdürlerinin liderliği okul düzeyinde ele alarak öğretmenleri liderlik konusunda teşvik etmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin toplu öğrenme ve uygulama faaliyetlerinde bulunmasını sağlayacak yapıların geliştirilmesi MÖT açısından büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okullarda sıklıkla bir araya gelerek öğretime ve öğrenci başarısına ilişkin karşılaştıkları sorunları ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tartışabilecekleri etkinlikler düzenlenmeli ve öğretmenlerin çalışma saatleri bu çerçevede yeniden ele alınmalıdır. Öğretmenlerin öğretime ilişkin uygulamalarını paylaşacakları imkanların sunulması, öğretmenlere mesleki gelişimlerini sağlayacak ortamlar hazırlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için bütçe ayrılması gerekli görülmektedir. Öğretmenler arasında gerçekleştirilen bireysel uygulamaların paylaşılmasına yönelik etkinlikler genel problemlerden ziyade doğrudan sınıf içi öğretime ve öğrenme uygulamalarına ilişkin sorunlara odaklanmalı ve öğretimi ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bunun sağlanması için gerekli olan güvene dayalı kültürün inşa edilmesi konusunda okul yöneticinin daha güçlü inisiyatif alması gerekmektedir.

Kaynakça

- Ackerman, D.V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation), Walden University, Minneapolis, USA.
- Andrews, D. ve Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.
- Bellibaş, M.Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1471-1485.
- Bellibaş, M.Ş., Bulut, O. ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Bullough, R.V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- Bryk, A., Camburn, E. ve Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly* 35, 751-781.
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 597-604.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25 (2), 27-37.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree
- Ginsberg, M.B. (2011). *Transformative professional learning: A system to enhance teacher and student motivation*. Corwin Press: California USA.
- Gümüş, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371-380.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

- Hipp, K.K. ve Huffman, J.B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities (p.11-21). In Hipp and Huffman. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education
- İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö.S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1). 151-166.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, USA: Basic Books.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11) 847-868.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. ve Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. New York, USA: Falmer.
- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K.S., Kruse, S.D. ve Marks, H.M. (1996). Schoolwide professional community. In F.M. Newman & Associates (Eds). *Authentic achievement restructuring schools for intellectual quality* ss.179-203.San Francisco: Jossey-Bass
- Mitchell, C. ve Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Newmann, F.M. ve Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison
- Odden, A.R. (1995). *Educational leadership for America's schools*. NewYork, USA: McGraw-Hill.
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: some implications for Turkish field members, *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(2), 161-186.
- Pirtle, S.S.ve Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.

- Resnick, L.B. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational Researcher* 39(3),183–197.
- Sai, X. ve Siraj, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature Review. *The Online Journal of Quality in Higher Education* 2(2) 65-78.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selznick, P. (1992). *The moral commonwealth: Social theory and the promise of community*. Berkeley: University of California Press.
- Smylie, M. ve Hart, A.W. (2000). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy&K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 421-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Distributed leadership: Toward a theory of school leadership practice. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- The Professional Development Partnership. (2008). A common language for professional learning communities. <http://lmrtriads.wikispaces.com/file/view/common.pdf/74711919/common.pdf> Erişim Tarihi: 03.10.2017
- Thiessen, D. ve Anderson, S. (1999). *Getting into the habit of change in Ohio schools: The cross-case study of 12 transforming learning communities*. Columbus: Ohio Department of Education.
- Toole, J.C. ve Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Springer: Netherlands.
- Vescio, V., Ross, D. ve 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Youngs, P. ve King, M.B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

ASSESSING THE STATUS OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

Extended abstract

Introduction

Expectations from school principals and teachers have been shifted dramatically in 21st century, which resulted in a pressure on them towards developing various skills and adopting different roles (Bullough, 2007). Such new roles for teachers and principals require them to engage in continuous professional learning activities, in order to build the professional capacity that successfully addresses the needs of students with multifaceted cultural, social, economic and cognitive backgrounds. In this regard, Professional Learning Community (PLC) has been considered by researchers and practitioners as a way to help schools improve their ability to overcome school problems and enhance the learning outcomes of all students (Hipp & Huffman, 2010). PLC refers to a framework within which the entire school community works together for the betterment of instructional practices and improving student learnings (Thiessen & Anderson, 1999). As a school improvement strategy, PLC brings together teachers and principals to develop a shared vision, share ideas and practices, develop shared leadership capacity, and reflect collaboratively on teaching and learning activities in their schools, in order to gain increased student learning outcomes (Hipp & Huffman, 2010).

PLC is considered an effective way to improve teaching and learning and therefore received substantial attention in the western world during the past two decades. However, there has not been much research on PLC in Turkey until recently. Several studies aimed to investigate the extent to which Turkish schools are organized as PLCs (Bellibas et al., 2017; Ilgan et., 2011; Kalkan, 2015). While PLC has considerable potential to transform schools into one that yields increased student achievement, it is important to take into account cultural, political, social and economic differences when transferring an educational theory from one country to another (Hallinger, 2016; Oplatka & Arar, 2016). To this end, the purpose of the current research is to examine the extent to which Turkish primary schools has the potential to be organized as PLCs and to shed light on issues and mechanisms that enable or hinder effective practices of PLCs, depending on the perceptions of teachers. In this study, the conceptual framework developed by Hipp and Huffman (2010) is used. The framework identifies six components of PLCs, including shared and supportive leadership, shared values and vision, collective learning and application, shared personal practice, supportive conditions—relationships, and supportive conditions—structures.

Method

In this study, case study design of qualitative research was used. Ten participants were purposefully selected from those who took part in an in-service training activity aimed to teach PLCs. Semi-structured interviews each of which took about 45 minutes were conducted with each teacher to collect data. Content and descriptive analysis methods were used in the analysis of the interview data. For achieving the validity and reliability, several measures were taken. First, the analysis was carried out by two researchers independently and the results of two researchers were compared and contrasted, in order to reveal common themes and subthemes. Second, findings were sent to participants for confirming. Third, the interview questions were developed based on a well-known conceptual framework and the findings were organized accordingly.

Results

The results showed that shared leadership is perceived as practices related taking part in decision making processes with regards to school issues such as classroom management, socio-cultural activities, and instructional materials. Participative decision making regarding administrative issues is evident only among administrative personnel including the principal and assistant principals. Collective learning is mostly carried out through meetings and in-service training programs. However, it is indicated that opportunity for gathering together is rare and this hinders discussing important issues. During these rare meetings, teachers share their strategies about communication with parents, student motivation and instructional materials. The most problematic issues that hinder effective practices of PLCs is indicated to be high student population, the lack of effective relationships among teachers, time and economic constrains.

Discussion and Conclusion

Shared leadership is a key factor for creating PLCs. Although there is an evidence of shared leadership, the practices are constrained to several issues in Turkish primary schools. It may be suggested that teachers should take active role in the decision making processes for collective responsibility to improve schools. It is seen that schools lack a culture of discussing and sharing instructional practices. Few opportunities in form of school meetings do not provide sufficient opportunities for teachers to reflect on real classroom practices. The problem is exacerbated by issues concerning relationship among teacher, time and economic constrains. Effective leadership could overcome such problem and focus vision and teachers' attention towards everyday instructional practices and student learning.