



**MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINDAKİ
OKUL GELİŞTİRME UYGULAMALARINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ
GÖRÜŞLERİ**

**2022
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Emine ACAR

**Danışman
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ**

**MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINDAKİ OKUL GELİŞTİRME
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ**

Emine ACAR

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	6
DOĞRULUK BEYANI	7
ÖNSÖZ	8
ÖZ.....	10
ABSTRACT.....	12
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	14
ARCHIVE REGISTRATION INFORMATION.....	15
KISALTMALAR	16
ARAŞTIRMANIN KONUSU	17
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	17
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	17
ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ/ PROBLEMLERİ	17
EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA).....	18
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	18
1. GİRİŞ	19
1.1. Problem Durumu	19
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.3. Araştırmanın Önemi.....	26
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	26
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	27
1.6. Tanımlar	27
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.1. Örgüt Geliştirme	28
2.1.1. Örgüt Geliştirme Kavramı	28
2.2.2. Örgüt Geliştirme Süreci.....	29

2.2. Okul Geliştirme İle İlgili Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve	30
2.2.1. Okul Geliştirmenin Önemi	30
2.2.2. Okul Geliştirme Kavramı	32
2.2.3. Okul Geliştirme İşlevleri.....	35
2.2.3.1. Yönetim İşlevi	36
2.2.3.2. Eğitim İşlevi.....	37
2.2.3.3. Sosyal İşlevi	37
2.2.4. Okul Geliştirme Yolları	38
2.2.4.1. Dahili(İç) Müdahaller veya Proaktif Seçimler	39
2.2.4.2. Dış Müdahaleler veya Tepkisel Seçimler.....	43
2.3. Eğitimin Geleceği: Eğitimde Değişim ve 2030 Eğitim Vizyonları Üzerine Değerlendirme	44
2.3.1. Eğitimde Değişim Aracı: Stratejik Planlama	45
2.3.2. 2030 Eğitim Vizyonları	47
2.3.2.1. Birleşmiş Milletler'in 2030 Vizyonu	48
2.3.2.2. OECD'nin 2030 Vizyonu.....	49
2.4. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve	51
2.4.1. Dönüşümsel Öğrenme	51
2.4.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramı.....	52
2.4.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kuramsal Temeli	56
2.4.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri	58
2.4.5. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları	63
2.4.5.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik	63
2.4.5.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon	68
2.4.5.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama.....	71
2.4.5.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama.....	73
2.4.5.5. Destekleyici Koşullar	76
2.5. Mesleki Öğrenme Toplulukları Aracılığıyla Okul Geliştirme Model Önerisi: Extended School (Genişletilmiş Okul).....	78
2.5.1. Genişletilmiş Okul Kavramı.....	78
2.5.2. Genişletilmiş Öğrenme Süresi	84
2.5.3. Genişletilmiş Öğrenme Süresinin Nedenleri.....	86
2.5.4. Uzun Süreli Okulların Ek Süre Kullanımı.....	87

2.5.5. Daha Fazla Zamanın Öğrenmeye Etkisi	88
2.5.6. Başarılı Genişletilmiş Öğrenme Süresinin Prensipleri	92
2.5.7. Genişletilmiş Okullarda Mesleki Öğrenme Toplulukları Aracılığıyla Gömülü Profesyonel Geliştirme.....	93
3. YÖNTEM	102
3.1. Araştırma Modeli.....	102
3.2. Çalışma Grubu	103
3.3. Veri Toplama Araçları	104
3.4. Verilerin Toplanması.....	106
3.5. Verilerin Analizi.....	106
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	107
4. BULGULAR VE YORUM.....	111
4.1. Problem: Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular	111
4.1.1. Karara Katılma	111
4.1.1.1. Toplantı Yapma	112
4.1.1.2. Demokratik Yaklaşım	113
4.1.1.3. Yönetişim Anlayışı.....	115
4.1.1.4. Baskın Kişilerin Etkisi.....	115
4.1.2. Okul Paydaşlarının Sorumlulukları	116
4.1.2.1. Öğretmen Destek	118
4.1.2.2. Yönetici Koordinasyonu.....	121
4.1.2.3. Veli İhtiyaçları	124
4.1.3. Destekleyici Yaklaşımlar	126
4.1.3.1. Maddi Destek	127
4.1.3.2. Manevi Destek.....	128
4.2. Problem: Paylaşılan Değerler ve Vizyon Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular	130
4.2.1. Olumlu Paylaşılan Değer ve Vizyon Algısı.....	131
4.2.1.1. Yapılan Çalışmaların/ Etkinliklerin Niteliğini ve Niceliğini Etkilemesi	131
4.2.1.2. Okulun Vizyon ve Misyonunu Benimseme/ Özümseme ve Ortak İnanç Geliştirme	132
4.2.1.3. Fikir ve Eylem Birlikteliği	132

4.2.1.4. Gönüllü ve İstekli Çalışma.....	133
4.2.1.5. Kurum Kültürlerine göre Değişmesi	133
4.3. Problem: Birlikte Öğrenme ve Uygulamaları Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular	134
4.3.1. Öğretmenler Arasında Öğretimi Geliştirmeyi Amaçlayan İşbirlikçi Yaklaşımlar	135
4.3.1.1. Mesleki Etkileşim.....	136
4.3.1.2. Duygusal Etkileşim	139
4.4. Problem: Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular	140
4.4.1. Meslektaşların Birbirinin Mesleki Gelişimine Etkisi.....	142
4.4.1.1. Mesleki Etkileşim.....	142
4.4.1.2. Örnek Davranış Sergileme.....	145
4.4.1.3. Açıklık.....	147
4.4.1.4. Duygusal Tatmin Olma	148
4.4.2. Öğretmenlerin hem Birbirleriyle hem Öğrencileriyle İlişkileri.....	149
4.4.2.1. Öğretmenler Arasındaki İlişkiler.....	150
4.4.2.2. Öğrencilerle İlişkiler.....	152
4.5. Problem: Destekleyici Koşullara İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular.....	155
4.5.1. Okulun Fiziksel Koşulları	156
4.5.1.1. Etkileşimli Sınıf Ortamları	156
4.5.1.2. Sosyal Aktivite Çeşitliliği	157
4.5.1.3. Olumsuz Okul İklimi.....	158
4.5.1.4. Çevre Güvenliği	159
4.5.2. Okuldaki Ödüllendirme Sistemi	160
4.5.2. Ödül Çeşitleri.....	160
4.5.2.1. Sözel Ödül.....	160
4.5.2.2. Sembolik Ödül.....	162
4.5.2.3. Maddi Ödül	162
4.6. Problem: Okul Geliştirme/ Stratejik Planlama Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular	163
4.6.1. Okulları Nitelikli Hale Getirmek için Yapılan Uygulamalar ve Politikalar	165

4.6.1.1. Uygulamalar ve Politikalar	165
4.6.2. Okullardaki Denetim ve Öğretmen Değerlendirmesi	170
4.6.2.1. Somut Değerlendirme.....	171
4.6.2.2. Soyut Değerlendirme.....	174
4.6.2.3. Sözel Değerlendirme.....	175
4.6.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimsel İhtiyaçların Giderilmesi için Yapılan Çalışmalar	176
4.6.3.1. İletişim	177
4.6.3.2. Teknolojik Çözümler.....	178
5. TARTIŞMA.....	181
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	189
KAYNAKÇA.....	194
TABLolar LİSTESİ	211
EKLER	212
EK-1 Etik İzni.....	212
EK-2 Meb Uygulama İzni.....	213
EK-3 Görüşme Formu	214
ÖZGEÇMİŞ	215

TEZ ONAY SAYFASI

Emine ACAR tarafından hazırlanan “MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINDAKİ OKUL GELİŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 07/06/2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

Üye : Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK (YOBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Emine ACAR

İmza :

ÖNSÖZ

Bir öğretmen olarak; okulun, öğrencinin, eğitimin temel değer ve işleyişinin bir parçası olmuştum. Bu mesleki yolculukta ilerlerken öğrendiğim ve öğreneceğime inandığım birçok şey bulunmaktadır. Hayat, bize kattıklarından ziyade hayata bizim ne katabildiğimizle anlamlı hale gelmektedir. Ben de öğrendiğim bilgiler ve edindiğim tecrübeler kadarıyla eğitim hayatıma bir şeyler katabilme çabası ve arzusu içinde bu çalışmada gayretimi sunmaktayım. Her yaşadığımız yerin; koşullarının, okul, öğrenci, öğretmen ve yönetici yapılarının kendi içlerinde değişkenlik göstermesi ve değişkenliklerin eğitim hayatına olumlu veya olumsuz yansımaları ve doğal olarak hayatımızın akışını oluşturması beni mesleki gelişim, okul ve öğrenci gelişimi konularına bakış açımı etkilemiş ve ilgimi çekmiştir.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenci öğrenmesi ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan ve son yıllarda eğitim literatüründe güncel bir yer edinen bir kavramdır. Okul geliştirme ise; eğitim bir süreçse okul gelişimi de bu süreçte sürekliliğin sağlanmasında temel tamamlayıcıdır. Bu yüzden mesleki öğrenme toplulukları ile okul gelişimi arasında doğrudan bağlantı bulunmaktadır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu tezin oluşturulma sürecinde bana kıymetli zamanını ayıran ve desteklerini esirgemeyen en başta danışmanın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye teşekkürü arz ederim. Eğitim Bilimleri/ Eğitim Yönetimi bölümü hocalarından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a ve Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a eğitim hayatımda bilgi edinmem ve deneyim kazanmamda katkılarında dolayı teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde bulunan ve tezle ilgili görüşleriyle çalışmamda katkılarını sunan Prof. Dr. Emine BABAÖĞLAN ÇELİK'e teşekkür ederim. Çalışmamın veri toplama sürecinde zaman ayırarak yardımcı olan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak; yüksek lisans eğitim sürecinde bana inanan, güvenen ve destekleyen aileme ve pandemi sürecine denk gelen yüksek lisans eğitimimde yorgun

ve uykusuz düşen, özel hayatından birçok fedakalık veren ama her şeye rağmen çabalamaktan ve emek vermekten vazgeçmeyen kendime teşekkür ederim.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarını belirlemektir. Okul gelişiminde strateji önemli bir yere sahip olduğu için 2030 eğitim vizyonlarıyla ilgili alanyazına araştırmada yer verilmiştir. Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarıyla bağlantısı olan ve okul geliştirmeye katkı sunabilecek “*Genişletilmiş Okul*” kavramına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve temel nitel araştırma çalışması yapılmıştır. Araştırmanın evreni; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ili Merkez ilçesi sınırları içerisinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 8 yönetici ve 7 öğretmen olmak üzere 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniği olan görüşme aracına yer verilmiştir. Araştırmanın analizinde görüşmeden elde edilen verilerden hareketle içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında; paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışında toplantı yoluyla demokratik ortamların varlığına, paydaşların sorumluluklarına, koordinasyon sağlamaya ve öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleme ve yöneticinin maddi ve manevi desteklerinin önemi vurgulanmıştır. Paylaşılan değerler ve vizyon anlayışında okulun vizyon ve misyonunu benimsenmesinde ortak inanç ve bu inançla paralel, paydaşlara ortak tutum ve davranış geliştirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Birlikte öğrenme ve uygulamaların mesleki ve duygusal etkileşim oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paylaşılan kişisel uygulamaların, meslektaşların birbirinin mesleki gelişimini olumlu etkilediği ve öğretmenlerin hem birbiriyle hem de öğrencileriyle kurduğu ilişkilere ulaşılmıştır. Destekleyici koşullarda okulun fiziksel koşulların önemli olduğu ve ödüllendirme sisteminin etkisine yer verilmiştir. Okul geliştirme/ stratejik planlamayla ilgili okullarda yapılan uygulamalar ve politikalara yer verilmiş; okullardaki denetim ve öğretmen değerlendirmesiyle ilgili çıkarımlara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ise öğretimsel ihtiyaçların giderilmesinde teknolojik tabanlı çözüm önerilerine gidildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öğrenme Topluluğu; Okul Geliştirme; Strateji; Genişletilmiş Okul

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the perceptions of administrators and teachers regarding school improvement practices in professional learning communities. Since strategy has an important place in school development, the literature on 2030 education visions is included in the research. In addition, a literature review was conducted on the concept of "Extended School", which is connected with professional learning communities and can contribute to school development. Qualitative research method was used in the research and basic qualitative research study was conducted. The universe of the research; In the 2020-2021 academic year, it consists of 15 participants, 8 administrators and 7 teachers, working in the primary, secondary and high school, which are located within the borders of the Central district of Karabük province, affiliated to the Ministry of National Education. Interview tool, which is a qualitative research technique, was used as a data collection tool. In the analysis of the research, the content analysis method was used based on the data obtained from the interview.

Research findings; shared and supportive leadership, shared values and vision, collaborative learning and practices, shared personal practices, supportive leadership and school development/strategic planning dimensions. In the understanding of shared and supportive leadership, the importance of the existence of democratic environments, the responsibilities of the stakeholders, the coordination and the support of the multi-faceted development of the student and the financial and moral support of the administrator were emphasized. In the shared values and vision understanding, the need for a common belief in the adoption of the vision and mission of the school and, in parallel with this belief, the necessity of developing a common attitude and behavior for the stakeholders has been pointed out. It has been concluded that collaborative learning and practices create professional and emotional interaction. It has been reached that shared personal practices affect the professional development of colleagues positively and the relationships that teachers establish with each other and with their students. In supportive conditions, the physical conditions of the school are

important and the effect of the reward system is included. The practices and policies in schools related to school development/strategic planning are included; Inferences about supervision and teacher evaluation in schools have been reached. In the distance education process, it was concluded that technological-based solution suggestions were made to meet the educational needs.

Keywords: Professional Learning Community; School Development; Strategy; Extended School

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Okul geliştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
Tezin Yazarı	Emine ACAR
Tezin Danışmanı	Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	Haziran 2022
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	215
Anahtar Kelimeler	Mesleki Öğrenme Topluluğu; Okul Geliştirme; Strateji; Genişletilmiş Okul

ARCHIVE REGISTRATION INFORMATION

Name of the Thesis	School development in Professional Learning Communities Opinions of Administrators and Teachers on Their
Author of the Thesis	Emine ACAR
Advisor of the Thesis	Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	June 2022
Field of the Thesis	Edducational Sciences, Educational Administration
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	215
Keywords	Professional Learning Community; School Development; Strategy; Extended School

KISALTMALAR

- ELT** : Genişletilmiş Öğrenme Süresi
IES : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ISIP : Uluslararası Okul Geliştirme Projesi
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
NSDC : Ulusal Personel Geliştirme Konseyi
NTCL : Ulusal Zaman ve Öğrenme Merkezi
OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PLC : Profesyonel Öğrenme Topluluğu
TKY : Toplam Kalite Yönetimi

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarının etkisini belirleyebilmek ve elde edilen bulgular dahilinde alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma çalışması kullanılmıştır.

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ/ PROBLEMLERİ

Bu araştırma; mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Şu sorulara cevap aranmıştır:

- a) Okul geliştirmede paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- b) Okul geliştirmede paylaşılan değerler ve vizyon anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- c) Okul geliştirmede birlikte öğrenme ve uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- d) Okul geliştirmede paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- e) Okul geliştirmede destekleyici koşullara ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- f) Okul geliştirme/stratejik planlamaya ilişkin yönetici ve öğretmen algıları nasıldır?

EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA)

Araştırmanın çalışma grubu Karabük ili Merkez ilçesinde farklı okul türlerinde görev yapan 8'i yönetici ve 7'si öğretmen olmak üzere 15 kişiden oluşmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ili Merkez ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle, konu hakkında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ile araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardaki verilerle sınırlıdır.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini geliştirmek amaçlı gerçekleştirilen çalışmaların bulunduğu süreçleri ifade etmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini artırmasının yanında öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme devamlılığını destekleyen okul kültürünün gelişimine de katkı yapmaktadır (Gore ve Rosser, 2020; Çolak, 2017).

Literatürde mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Bir araştırmada, öğretmenlerin bilgiyi inşa etme ve yeni stratejiler uygulayabileceği süreçler olarak açıklanmıştır (Desimone, 2009; Wenger, 2010). Mesleki öğrenme toplulukları, meslektaşlar arası etkileşimlere ve iş birliğine teşvik ederek öğretmenlerin profesyonel etkileşimler aracılığıyla iş birliği içinde öğrenme temeline dayanır (Van Driel ve Berry, 2012). Dufour ve Marzano (2011), mesleki öğrenme topluluklarını kolektif bir yapı içinde sorgulama ve eylem iş birliği içinde çalışma olarak tanımlamaktadır. Weisner (2000), mesleki öğrenme topluluklarının “öğrenen olmak” için öğretmenleri teşvik edici; Barton ve Stepanek (2012) ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sürekli gelişmesi ve büyümesi için iş birliği içinde öğretmenlerin çalışmalarını destekleyicisi olarak ifade etmiştir. Haris ve Jones (2010), ortak bilgiye karar vermek ve mesleki öğrenme topluluklarındaki ortak çalışmalarının sorumluluğunu almak için okul gelişiminde iş birliği içerdiğini açıklamışlardır. Hord (1997), mesleki öğrenme topluluklarını paylaşılan liderlik, paylaşılan değerler, kolektif öğrenme, destekleyici koşullar ve paylaşılan kişisel uygulamalar olarak tüm liderlik seviyeleri destekleyici yaklaşımla öğrenci öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan okullar olarak kavramlaştırmaktadır. King (2002) ise öğrenme ve öğretme uygulamalarını geliştirmek için birliktelik oluşturan, geliştiren ve öğrenen bir grup profesyonel olarak tanımlamıştır. Piggot-Irvine (2006), mesleki öğrenme topluluklarının odak noktasının gerçek bir iş üzerine “*söylem topluluğu*” olduğundan ve okulların da kendilerini sürekli dönüştürdüğünden bahsetmiştir.

Mesleki öğrenme topluluklarının ayırt edici temel özellikleri, bazı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Louis ve Marks (1998), mesleki öğrenme topluluklarının güçlü ve ayırt edici özellikleri olarak beş değişken üzerinde durmuştur: (1) Öğrenme, öğretme ve öğretmenin rolü ile bağlantılı değerleri ve beklentileri paylaşırlar; (2) öğrenci başarısını geliştirmeye odaklanırlar; (3) uzmanlığı paylaşmak için iş birliği yaparlar; (4) gözlem ve rehberlik yoluyla paylaşırlar ve (5) diyalog üzerine düşünürler ve en iyi uygulamalara ilişkin varsayımları incelerler. Fullan'a (2001) göre mesleki öğrenme topluluğunda liderliğin gerekli olduğunu ve liderliğin akıllıca işlev görebilmesi için farklı görüşlerde demokratik paylaşımlara izin veren, ortak bir vizyon ve amacın olmasını sağlayan bir lider olması gerekmektedir. Dufour (2004) ise mesleki öğrenme modelini sürdürürebilmek için olması gereken üç ilkeyi belirlemiştir: Öğrenci öğrenmesini sağlamak, bir iş birliği kültürü oluşturmak ve akademik kazanımı geliştirmek. Son olarak; Mitchell ve Sackney (2000), kültürel farklılıklara duyarlı yaklaşım sunabilmek için mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin beş temel ilkeyi belirlemiştir: Gözlemlere dayalı etkileşim, derin saygı, kolektif sorumluluk, çeşitlilik için takdir, problem çözme yönelimi ve pozitif tüm katılımcılar arasında rol modellemedir.

Mesleki öğrenme topluluğunun benzer özellikleri DuFour ve Eaker (1998), Hord (1997b), Kruse ve Louis (1993), Olivier vd. (2003) tarafından farklı sınıflandırmalar yapılmış ve bu özellikler boyutlar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, Hord (1997b) tarafından yapılan sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Hord (1997b), sınıflandırılmasında mesleki öğrenme topluluklarını *paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşullar* olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Paylaşılan ve destekleyici liderlik kavramı, uzmanlığın bireysel bir kişi veya pozisyon yerine okul içinde dağıtılmasına dayanmaktadır. Müdür, okuldaki insanların hem liderlik rollerini üstlenmelerini hem de kendisini liderlerin lideri olarak kapasitesini geliştirmelidir. Ayrıca öğretimsel liderliğinin yanında okulun donanımsal sorunlarını giderme, okulun ihtiyaçları için kaynak tahsis etme ve okul içinde yeni uygulamaların denenmesinde teşvik edici olma gibi rolleri de bulunmaktadır. Okul geliştirme süreci değişkenliklerle ve zorluklarla doludur. Bu sürecin üstesinden gelebilmek kolektif uyum düzeyiyle bağlantılıdır. Bu uyum, fikir ve eylem birlikteliğiyle oluşmaktadır. Bu oluşumun dört temel direği ise paylaşılan misyon, vizyon, değerler ve hedeflerdir. Bu paylaşılan

misyona, vizyona, değerlere ve hedeflere ulaşmak için birlikte öğrenme ve uygulamalarla birlikte ekip üyelerinin birbirine bağlı olarak çalıştıkları işbirlikçi kültür oluşturmanın, okul gelişiminin sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir stratejiye sahiptir. Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin, öğretimin zorluklarıyla karşılaştıklarında yardım ve destek alabileceği, bir şeyler öğrenebileceği ve öğretebileceği meslektaşları vardır. Paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunda işbirlikçi ekibin üyeleri, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilmek için en iyi stratejiyi aramalı ve uygulamalıdır. Bunun için ekibin üyeleri, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve öğrenmelerini değerlendirmek için stratejiler üzerine çalışmalı ve anlaşmaya varmalıdır (DuFour ve diğerleri, 2021). Dört boyut arasında köprü oluşturan boyut ise destekleyici koşullardır. Mesleki öğrenme topluluğunu destekleyen koşullar, yapılar ve meslektaş ilişkileridir (Cowan ve Leo, 1999). Mesleki öğrenme topluluğunun müdürü ise tüm öğrencilerin başarısı için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimleri edinmelerini sağlamak için binadaki yetişkinlerin kolektif kapasitelerini sürekli olarak geliştirmelerine yardımcı olacak destekleyici koşulların yaratılmasından sorumludur (DuFour ve diğerleri, 2021).

Mesleki öğrenme toplulukları, uyarlanabilir bir liderlikle beraber daha kapsayıcı ve onaylayıcı bir okul gelişimi için tasarlanmış bir topluluktur. Bunlarla beraber zayıf mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri ise; geleneksel normlar ve uygulamalar, paylaşılan küçük beklentiler, etkisizliği pekiştiren uygulamalar, uygunsuz meslektaş anlayışları ve inceleme olmadan iş birliğini destekleyen diyaloglarla birlikte açıklanmıştır (Piggot-Irvine, 2006).

Mesleki öğrenme topluluklarının uygulamaları ve çalışmalarının etkili bir şekilde uygulandığı okullara katkısı, öğrenci öğrenmesi gelişimini desteklemesidir. Başka bir diğer araştırmada, personel geliştirmeye yardımcı olmak için öğrenme toplulukları oluşturarak iş birliği yapmalarıyla birlikte öğrenci başarısında olumlu bir artış gözlemlenmiştir (Reyes, Scribner ve Paredes Scribner, 1999). Louis ve Marks'a (1998) göre mesleki öğrenme topluluklarında, öğretmenlerin öğrencileri daha çok zorlayıcı ve gerçek öğretim uygulamalarına dahil etme olasılığı fazladır. Dufour, Eaker ve Karhanek (2004), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları belirlendiğinde ve işbirlikçi öğretmen kültürüyle harekete geçildiğinde öğrenci ve öğretmen gelişimini görmüştür. Özellikle mesleki öğrenme topluluklarının ayırt edici özelliği haline gelen müdürün çalışma grubundaki rolüdür. Okul ve sınıf değişikliklerinde değişimin merkezinde yer

alan öğretmen; başarılı, çeşitli okul programlarını ve benimsenen bir felsefeyi yansıtır. Harris'e (2002) göre etkili okul reform programlarının mesleki gelişim yoluyla mesleki öğrenme toplulukları modeline bağlılık, paylaşılan liderlik ve bir öğrenme/öğretme odağı haline gelmesidir. Mesleki öğrenme topluluklarının faydalarının yanında yaşanabilecek muhtemel zorluklar da mevcuttur. Öğretmenlerin artan iş yükleri, kaynakları paylaşırken veya öğrencilerin yanlış davranışlarıyla başa çıkarken iş birliğine yönelik tutumları, zaman kullanımıyla beraber uygulamaların karmaşıklığı yaşanabilir. Yine yöneticilerin demokratik karar alma sürecinde zorluklar çıkabilir. Personel, sorunları ele almak için belirlenmiş bir lidere bağlı olma eğiliminde olabilir.

Mesleki öğrenme topluluklarının liderleri, hesap verebilir ortamlarda demokratik gündemlere ayak uydurabilen demokratik veya vizyoner liderlerdir. Wong ve Nicotera (2007); okul geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin eğitim-hesap verebilirlik reformu çağında birbiriyle bağlantılı liderlik uygulamalarının unsurlarını tanımlamıştır. Araştırmalarında ulaştığı bulgularda; üretken okul müdürlerinin öğretim uygulamalarında ve öğrenci öğrenmesinde iyileştirmeler sağlamak için temel konulara yoğunlaştıkları görülmüştür. Müdürlerin; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmak, okulun ebeveynlerle bağını güçlendirmek, öğretim uygulamalarında yansıtıcı diyalog kurmak ve iş birliğini kolaylaştırmak, topluluk ve okul çapında profesyonel bir topluluk oluşturmayı teşvik etmek, okul kapasitesini oluşturmak ve geliştirmek yeteneklerine odaklandıkları önemli unsurlardır.

Mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili çalışmalar yapan Matthews ve Crow (2010); en etkili mesleki öğrenme topluluklarında, on kültürel ögenin geliştirilmesi yoluyla mesleki öğrenme topluluğu literatürüne katkı sağlamışlardır.

1. Öğrencinin öğrenmesine odaklı temel liderlik unsuruyla; müdürün doğrudan, iç içe geçmiş değişen kavramsal rolü vurgulanmıştır.

2. Odaklanan ortak misyon, vizyon, değerler ve hedeflerle öğretmek ve öğrenmek unsuruyla; süreç boyunca bir misyon, vizyon yaratma, okulun temel değerlerini tanımlama ve vizyonun gerçekleştirilmede hedefler oluşturma vardır.

3. Öğretme ve öğrenmeye odaklanan katılımcı liderlik unsuruyla; paylaşılan liderlik uygulamaları, etkili bir profesyonel öğrenmede zorunlu bir koşuldur. Paylaşılan liderlik uygulaması çeşitli kavramlarla açıklanmıştır: demokratik liderlik, dağıtılmış liderlik, kolektif liderlik ve okul liderliği gibi.

4. Okul kültürüne entegre edilmiş yüksek güven unsuruyla; okulun uyguladığı ahlaki ilkelerden biri olarak güveni ifade etmede kararlıdır.

5. Öğretimde sürekli gelişimi sürdüren birbiriyle bağlı kültür ve öğrenme unsuruyla; birbirine bağlı paylaşımlarla gelişimi sürdürmeyi öğrenmektir.

6. İş birliğine dayalı ekip oluşturma unsuru; öğretmenlerin birbirine bağlı olarak öğrenme kapasitesini geliştirdiği için çok önemlidir.

7. Verilere ve araştırmaya dayalı karar verme unsuru ise; çok profesyonel gelişim gerektirmesiyle beraber iş birliğini kolaylaştırma, liderlik ve eğitici kararlara rehberlik etme katılım sağlamak için gereklidir.

8. Öğrenmeyi geliştirmek için sürekli değerlendirmenin kullanılması unsuruyla da etkili uygulandığında başarı ve öğretmen kapasitesi yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

9. Önleme ve müdahale sistemleri olan tüm öğrenciler için akademik başarı unsuru; müdürler ve öğretmenler için mevcut önleme ve müdahale taşıyan stratejileri sağlamaya yönelik yapıları ve süreçleri içerir.

10. Öğretmen tarafından yönlendirilen ve günlük hayatın içine yerleştirilen mesleki gelişim unsuru; mesleki gelişimi desteklemeye yönelik araştırmadır (Matthews ve Crow, 2010).

Ontario Ana Konseyi (2009) tarafından yürütülen araştırmada, mesleki öğrenme toplulukları öğrenmenin, öğretmenin ve öğrenmenin geliştirilmesi için eğitim seviyesinde liderlik kapasitesi bir araç olarak görülmüştür. Mesleki öğrenme topluluklarındaki çalışmalar, çeşitli eğitim araştırmacıları tarafından incelendiğinde ve yönetildiğinde, mesleki öğrenme topluluklarının önemli bir araç olarak uygulanabilmesine örnek oluşturan öğretmen, okul lideri ve sistem kapasitesi oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul iyileştirme araştırma topluluğunu oluşturan liderler arasında Peter Senge, Louse Stoll, Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Mchael Fullan, Andy Hargreaves ve Larry Lazotte gibi araştırmacılar yer almaktadır (Ontaro Müdürler Konseyi, 2009). Mesleki öğrenmeyi uygulamaya yönelik ek araştırma ve geliştirmeye hala ihtiyaç bulunmaktadır.

Okul geliştirme, okulları öğrencilerin öğrenmesi için daha etkili yerler haline getirmek için çaba göstermek ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında tanımlanmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). Ayrıca okul gelişimi, eğitsel

değişim stratejisi olarak görülmektedir. Okul kapasitesini güçlendirmenin yanında değişimi yönetmek için öğrenci sonuçlarını geliştirmektir. Okul geliştirme, öğretmenin öğrenme sürecine odaklanarak öğrenci başarısı ve destekleyici koşulların iyileştirilmesi stratejisiyle yakından ilgilidir. Okulların değişim zamanlarında, kaliteli eğitim sağlama kapasitesi geliştirilmelidir (Hopkins, 1994). Uluslararası Okul Geliştirme Projesi'nde (ISIP) ise; okulu daha etkili hale getirmek, okuldaki öğretim ve öğretim süreçlerinin değişimi ve okuldaki eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek için gerekli içsel ve dışsal dinamiklerin yaratılması olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2011). Okul gelişimi, değişim konusunda okulu bir bütün olarak ele almaktadır. Personel veya tek bir sınıftaki değişiklikler hedefleri gerçekleştirmede uygun değildir. Planlamalar, sistematik olmalı ve belli bir süreye yayılmalıdır. Değişiklikler okulun tüm yönleri (yapılar, süreçler ve iklim) için geçerli olmalıdır. Belirli bir pedagojik eğitimle ilgili birçok faktör (organizasyon içindeki koşullar, personel, finansman, ekipman ve zaman kullanımı) göz önünde bulundurulmalıdır (Velzen, Wm G. Van ve diğerler, 1985) .

Okul geliştirme çalışmaları, okulun bütün değişkenleri üzerinden ele alınmaktadır (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Başarılı okul geliştirme çalışmaları ise okulun koşulları ve gelişim ihtiyaçları gözetilerek en uygun stratejiler belirlendiğinde ve uygulandığında ortaya çıkmaktadır (Harris, 2002). Öğrencilerin becerilerini ve özgüvenini geliştirmesinde ve sınıf davranışlarının kazandırılmasında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri öğrenci üzerinde etkileyici bir güç oluşturur. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Barth, 1990).

Yapılan araştırmalar, okul örgütünü oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iş birliğinin öğrenci başarısının artmasında ve başarının sürekliliğinin sağlanmasında etkili olduğunu göstermiştir (McEwan, 2015). Bundan dolayı okul geliştirme, birlikte çalışma kültürünün varlığına ihtiyaç duymaktadır. Bu okul ikliminin oluşabilmesi için öğretmenler, hem birbirlerine hem de öğrencilerine gereken özeni göstererek istekli çalışmalı; okulun hedeflerini taşıyan misyon, vizyon, amaç ve değerlerine içsel ve kolektif bağlılık göstermeli; öğretmen liderliğini sergilemelidir (Matsumura, Garnier, Correnti, Junker, Bickel, 2010; UNESCO, 2015). Ayrıca okul geliştirme uygulamaları; öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişim konularına yönlendirerek meslektaş etkileşimlerini artırmakta, insani ilişkilerin gelişimine ve entelektüel gelişime katkı yapmaktadır.

Dünyanın her yerinde okul geliştirme çalışmaları, gelişen çevreye ve değişen koşullara adapte olabilmek için devamlılık gerekmektedir. Ülkeler, dünyadaki küreselleşmeyle birlikte toplumsal değişimlere ve bu değişimlerin beraberinde gelen talepleri göz önünde bulundurarak eğitim sistemlerinde güncellemeye gitmek durumundadır. Her ülkenin okul geliştirme modelleri farklıdır. Bu konuyla ilgili çalışma yapılmasına rağmen ortak bir okul geliştirme modeli ortaya konulamamıştır (Parlar, 2019).

Sonuç olarak; mesleki öğrenme topluluklarında gerçekleşen öğrenci öğrenmesine ve mesleki gelişimi artırmaya ilişkin her türlü uygulama ve çalışmaların okul gelişimine birer katkı sunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, mesleki öğrenme topluluklarındaki uygulamaların ve çalışmaların okul gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

- a) Okul geliştirmede paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- b) Okul geliştirmede paylaşılan değerler ve vizyon anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- c) Okul geliştirmede birlikte öğrenme ve uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- d) Okul geliştirmede paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- e) Okul geliştirmede destekleyici koşullara ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?
- f) Okul geliştirme/stratejik planlamaya ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul geliştirme; okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme, öğrenci öğrenmesine çabalama ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında kullanılmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). Okul geliştirme çalışmaları; okul, aile ve çevre ilişkilerini içermektedir. Okulların sahip olduğu araç, gereç, donanım ve insan kaynakları alanları kullanılarak kapasite geliştirme amaçlanmaktadır. Bunlarla birlikte okul liderliğiyle beraber uygun müfredat, öğretim ve yöntem tekniklerinin kullanılması hem personel gelişimini destekler hem de zaman yönetimini sağlayarak yüksek standartlar ve beklentilerin gerçekleştirilmesini sağlar; sınıf içi etkinliklerden, nitelikli ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılması da önemli okul geliştirme niteliklerini içerir (Dağ, 2009). Mesleki öğrenme toplulukları, geçtiğimiz yıllarda kuramsal ve ampirik eğitim araştırmalarında okul gelişimine katkısından dolayı dikkat çekmiştir (Harron, 2015). Özellikle öğrenci öğrenmesine odaklanma, işbirlikçi öğrenme ve uygulamalarla ve paylaşımlarla mesleki gelişime katkı sağlaması mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının beş temel boyutu üzerinden okul geliştirme uygulamalarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mesleki öğrenme toplulukları üzerine birçok çalışma yapıldığı görülürken ülkemizde son yıllarda araştırmalarda yer almıştır ve daha da araştırılmaya açık bir konu olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazına önemli bir kaynak sunması; öğretmenler, okul yöneticileri, politika yapımcılar ve diğer araştırmacılar için yol gösterici bir çalışma olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Mesleki öğrenme topluluklarındaki beş temel boyutun, okul geliştirmeye etkisini incelenmek amacıyla hazırlanan araştırma sorularının derinlemesine veri toplayabilmede yeterli olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların araştırmacı aracılığıyla mesleki öğrenme toplulukları ve okul geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır. Yöneticilere ve öğretmenlere yöneltilen sorulara samimi duygu ve düşüncelerle yanıtladıkları düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim ğretim yılında Karabük ili Merkez ilçesinde farklı kurum türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle, konu hakkında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ile araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardaki verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki ğrenme toplulukları: Mesleki ğrenme Toplulukları, ğretmenlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğu, işbirlikçi çalışmanın oluşturulduğu, yeni eğitsel uygulamalarının tartışıldığı kolektif bir öğrenme ortamını içermektedir. Mesleki ğrenme topluluğu, öğretmenlerin okulun amaçlarına ve ğrenci öğrenmesine odaklanmaktadır. Değerlerin gclendirilmesini, uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesini ve okuldaki karar alma süreçlerine aktif katılımı sağlamaktadır (İlgan, Erdem, akmak, Erdoğmuş ve Sevinç, 2011).

Okul geliştirme: OECD/CERİ Uluslararası Okul Geliştirme Projesi; okulları daha etkili hale getirmek, ğretim-öğrenim sürecinin değişimini ve eğitsel amaçları gerçekleştirmek için içsel dinamiklerin yaratılması olarak okul geliştirmeyi tanımlamaktadır (Balcı, 2007).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgüt Geliştirme

2.1.1. Örgüt Geliştirme Kavramı

Teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin, geçmişe oranla daha hızlı bir akış içinde insan hayatında yerini aldıkça ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda örgütleri etkilemekte ve örgütlerde değişim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bununla beraber örgütün varlığını koruyabilmesi ve sürdürebilmesi için örgüt yapıları da esneklik kazanmaktadır (Helvacı, 2008). Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi için değişimleri sürekli izleyerek kendini yenilemelidir. Değişikliklere bağlı olarak iş yapılarında gerekli değişime gidilmesi gereklidir. Bu yüzden “değişime uyma çabası” gelişim ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyaç “*örgütsel gelişim*” kavramıyla açıklanmaktadır (Özen, 1991).

Örgüt geliştirme kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Örgüt geliştirme; örgütün etkililiği ve verimliliğini artırmak, kültür, yapı, süreç ve teknoloji arasındaki ilişkileri düzenlemek ve örgütün tutum, inanç ve davranışlarını değiştirmek amacıyla değişim uzmanlarının desteğiyle planlı bir değişim sürecidir (Dinçer, 2008; Nişancı, 1994; Genç, 1994).

Örgüt geliştirme; örgütün varlığının devamlılığı sağlamasında ve misyonunu yerine getirebilmesinde etkili olan kapasitesini geliştirme süreçlerini içermektedir. (Philbin ve Sandra, 2000). Örgüt geliştirme sürecinde uygulanan stratejiler yapısal ve insan odaklıdır. Yapısal stratejiler örgüt yapısının görev, iş ve performansı; insan odaklı stratejiler ise insanın ihtiyaçları, değerleri ve grup ilişkileri üzerinde durmaktadır (Tunçer, 2013; Çelik, 2004).

Koçel’e göre örgüt geliştirme; ekip iş birliğinin geliştirilmesi, kararlara katılım sağlanması, çatışmaların yönetilmesi ve değişimlere uyum sağlayabilme yeteneğinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmek, iletişimlerini güçlendirmek ve düşüncelerini paylaşacakları ortam

sağlamak ve iş birliği anlayışını oluşturmak örgüt geliştirme'nin temel amaçlarındandır (Koçel, 2011).

Örgüt Geliştirme'nin Özellikleri

Küreselleşen rekabet ortamında, örgütlerin kendilerini geliştirebilmesi için ayırt edici bazı özellikleri iç dinamiğinde taşıması gerekmektedir (Ekinci, 2011):

- **Örgüt geliştirme, planlı ve sistematik bir süreçtir:** Örgüt geliştirme, belli bir program çerçevesinde birbiriyle etkileşim halinde olan ve değişen görevler içeren bir süreçten oluşmaktadır.

- **Örgüt geliştirme, örgüt kültüründe etkiye sahiptir:** Örgütün yapısında, inanç, tutum ve davranışlarında değişim isteniyorsa kültürel değişim ile desteklenmelidir.

- **Örgüt geliştirme, değişim ajanını sistemde barındırır:** Örgüt geliştirme sürecinde, teknik bilgi ve becerileri kullanabilen ve sürece ilişkin denetleme ve değerlendirme yapabilecek sorumlu bir kişi gereklidir.

- **Örgüt geliştirme'nin kolaylık veya zorluğu çalışanların tutumuna bağlıdır:** Örgüt üyelerinin duygu, düşünce ve tavırları örgüt geliştirme sürecini etkilemektedir. Örgüt üyelerinin örgüt geliştirme sürecine direnç göstermediği ve uyum sağladığı sürece örgüt geliştirme faaliyetleri daha kolay gerçekleşmektedir.

- **Örgüt geliştirme, örgütü bütün olarak ele alır:** Örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarını geliştirmeyi öncelik gösterirken; diğer taraftan örgütün yapısı, kuralları ve işleyişiyle ilgilenerek gerekli iyileştirme ve geliştirme çabaları sürdürmektedir.

2.2.2. Örgüt Geliştirme Süreci

Örgüt geliştirme süreci; örgüt üyelerinin örgütü tanımlarını, anlamlandırmalarını ve daha iyi bir duruma taşımak için örgüte yönelmelerini içerir. Örgüt geliştirme süreci altı basamaktan oluşmaktadır (Şimşek, 2010; Koçel, 2011; Dinçer, 2008):

• **Problemi tanımlama:** Problem durumuyla karşı karşıya kalan örgüt, değişim ihtiyacını hisseder ve sahip olduğu insan kaynağıyla bir araya gelerek problem üzerinde çalışmaya başlar.

• **Teşhis ve çözüm geliştirme:** Tanımlanan problemler üzerinden problemin çözümü hakkında neler yapılabileceği ve beklenen sonuçlarla ilgili değerlendirmelerde bulunulur.

• **Harekete geçme:** Probleme ilişkin belirlenen alternatif çözüm önerileri dikkate alınarak en etkili çözüm yolu bulunur.

• **Faaliyet planı ve müdahale:** Öncelikli bir faaliyet planı yapılır. Bu planlamada sorunlara yer verilir. Sonrasında sorunlara ilişkin görüşlerle birlikte değerlendirmede kullanılacak müdahale tekniği belirlenir ve müdahale edilir.

• **Sonuçları değerlendirme:** Hedeflerle sonuçlar arasındaki durum kontrol edilir. Hedeflenen sonuçlara ulaşılmışsa istikrarın devamı için iyileştirmeler yapılırken; istenilen sonuçlara ulaşılmamışsa başarısızlığın nedenleri araştırılır. Problem durumuna göre örgüt geliştirme aşamaları tekrarlanır.

• **Programı bitirme ve yeniden bilgi toplama:** Sürecin sonuna kadar elde edilen sonuçlar gözden geçirilerek değerlendirilir ve yeniden bilgi toplama süreci başlar.

2.2. Okul Geliştirme İle İlgili Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

2.2.1. Okul Geliştirmenin Önemi

Toplumsal gelişmelere bağlı olarak örgütlerde de değişim kaçınılmaz olmaktadır. Toplumsal yaşamda 1980'den sonra hızlı bir değişim sürecine girilmiştir. Değişen teknoloji, bilgi patlaması, iş hayatı kalitesi, iş gücünün değişmesi ve hızlı ürün eskimesi örgütsel değişmeyi zorunlu kılmıştır (Alkan, 2002). Bu değişim süreciyle birlikte ülkeler ve kurumlar arasında ciddi bir rekabet yaşandığı; devlette, bilimde, yönetimde, örgütlemeye ve okul yönetiminde değişim ve gelişim gerçekleştiği görülmektedir (Hesapçıoğlu, 2003). Dolayısıyla örgütler yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu yeniden yapılanma süreci, örgütsel değişimin başlangıç noktası olan *örgüt geliştirmedir*. Bu süreç, eğitim bilimlerine *okul geliştirme, etkili okul, öğrenen*

okul, kalite hareketi, okullarda katımlı yönetim, okula dayalı yönetim gibi yaklaşımlara yansımıştır (Hesapçioğlu, 2003).

21.yüzyıldaki yeni bilgilerle ve teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan bilgi toplumu; eğitim sistemi, okul kültürü, yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından yeni arayışlar ve kimlikler ortaya çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak okulların yapılanmasında bu gelişmeler dikkate alınarak okul geliştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Buna göre geleceğin eğitim yapılanma süreci üç boyutta incelenecektir (Parlar, 2019):

1. *Bilmek için öğrenmek:* Bilimsel gelişmelerle beraber kapsamlı bir eğitimle birçok konu üzerinde durulmakta ve insanlara öğrenmekten memnun olmayı öğretmektedir.

2. *Yapmak için öğrenmek:* İş hayatının sürekliliği için gerekli becerileri öğrenmeleri gereklidir. İnsanlar eğitim hayatlarında iş tecrübesi kazandıkça ve becerilerini geliştirme fırsatı buldukça gerekli becerileri ve yeterlilikleri daha kolay öğrenmektedir.

3. *Olmak için öğrenmek:* Bireyin kişiliğini oluşturan bellek, anlayış gücü, bedensel yetenekler, hayal dünyası, estetik duygusu, iletişim becerisi ve liderlik gibi duygu ve edinimleri içselleştirerek kendi varlığını kazanmak ve dış dünyaya göstermek amacıyla yöneldiği bir öğrenme yoludur (UNESCO, 1996).

Klasik örgütlenmeyle yönetilen okullarda yaşanan olumsuzlara dikkat çeken düşüncelerin artmasıyla dünyada, okul örgütlenmelerinde ve yönetimlerinde yeni arayışlara gidilmiştir (Yemenci ve Bayrak, 2001). Bu arayışlar “*etkili okul*” hareketini başlatmıştır. Bu hareketlerle birlikte 1960-1970’li yıllarda programlarda yeniliklere ve yeni öğretim yaklaşımlara yönelmeye ağırlık verilmiştir (Balcı, 2000). 1980’li yıllarda eğitimde niteliğe, öğretimin sınıf seviyesine göre artırılması yerine okul örgütlerinde yönetsel ve yapısal değişikliklere önem verilmiştir. Okul yönetiminde yeniden yönetim, karar verme, bütçeleme, insan kaynağını yetiştirme ve öğrenci rehberliği ve benzeri kavramlar tartışılmıştır. (Erdoğan 1998a; Açıkgöz, 2000 ve Aytaç, 2000, aktaran: Yalçınkaya, 2004; Yemenci ve Bayrak, 2001; Açıkalın, 1984; DPT, 2001). 1990’lardan itibaren ise ağ toplumunun merkeze alınmasıyla yaratıcı okul, sanal okul ve akıllı okul kavramları kullanılmaya başlamıştır. Bu metaforik kavramlaştırmayla okul; yaratıcı, akıllı ve sanal olarak tasarlanmış ve

kurgulanmıştır. Böylece okulların yeniden tasarlanması gerekli olmuştur (Turan, 2006a).

Teknolojik gelişmelerle beraber bilgi hızındaki artışla toplumların varlıklarını sürdürebilmesi için gelişim ve değişim kaçınılmaz olmuştur. Bilgi çağı, “*değişim*” kavramıyla birlikte birçok kavramı ortaya çıkarmıştır. Bireyin öğrenmeyi öğrenmesi ve süreklilik haline getirmesi “*kendini geliştirme*”, grupta “*grup geliştirme*”, örgütte “*örgüt geliştirme*” ve toplumda “*toplum geliştirme*” kavramları ve bu kavramlar öğrenmeye dayalı olduğundan “*örgütsel öğrenme*” kavramı ortaya çıkmıştır (Töremen, 2009).

Eğitimde yenileşme ve değişimin gerçekleşebilmesi için geleneksel bakış açısının değişmesi gereklidir. Yeni yaklaşımlar, bilgiyi yeniden oluşturulması sürecine bireyin aktif katılımı gerekli görmektedir (Beach ve Vacca, 1985; aktaran: Turan, 2006b). Bu durum, bilgi hareketliliği oluşturarak eleştirel düşünceye, buluş ve yaratıcılığa katkı yapmakta ve okulun temel işlevlerini kökten değiştirmektedir (Turan, 2006a). C. Dede (1998, aktaran: Turan, 2006a.) göre okulların yaratıcılık ve yenilik üzerine inşa edilmesi gerektiğini ifade eder. Aksi takdirde okulların işlevlerini yerine getiremeyeceği ve diploma dağıtan kurumlar haline gelebileceğini belirtmiştir. Bunlarla beraber gelecekte olması istenen okulları oluşturmak mümkündür. Eğitime hizmet veren ve eğitimden hizmet alan tüm bireylerin işbirlikçi girişimleriyle okulların geleceği şekillendirilebilir.

2.2.2. Okul Geliştirme Kavramı

Okul geliştirme; okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme, öğrenci öğrenmesine çabalama ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında kullanılmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). OECD/CERİ Uluslararası Okul Geliştirme Projesi ise okulları daha etkili hale getirmek ve eğitsel hedefleri gerçekleştirmek için eğitim sürecinin değişiminde içsel dinamiklerin yaratılması olarak tanımlamaktadır (Balcı, 2007).

Okul geliştirme çalışmaları; okul, aile ve çevre ilişkileri üzerine kuruludur. Okulların sahip olduğu araç, gereç, donanım ve insan kaynakları alanlarını kullanmaktadır. Çalışmalardan alınan sonuçlar ise işe dönük bir şekilde gelişim

hedeflerine ulaşmak için kullanılmaktadır. Kısaca; okul geliştirme çalışmalarısıyla okullar, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel, sportif ve benzeri alanlardaki gelişimleri destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (MEB, 2007).

Başarılı okul geliştirme çalışmaları, okulun koşulları ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınıp stratejiler uygulanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul geliştirme sürecinde ilk yapılması gereken okulun gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve daha sonra en uygun geliştirme stratejilerinin belirlenmesidir (Haris, 2002).

Öğrencilerin becerileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi okuldaki birçok şeyden daha önemlidir. Öğretmenlerin gelişimiyle öğrencilerin gelişimi birbirine bağlıdır. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul gelişiminde önemli görülmektedir (Barth, 1990). Öğretmenler, sınıf içi eğitsel süreçlerin başrol oyuncularındır. Sınıfın fiziksel düzeni, kullanılan materyaller, teknolojik donanım gibi faktörler eğitim öğretim sürecinin önemli değişkenleri olsa da öğretmenler eğitim ve öğretim süreçlerinin temel belirleyicisidir (Ünal ve Çelik, 2013). Öğretmen, dış koşulları öğrenme sürecine göre düzenler ve bu şekilde öğrencinin öğrenmesine yön verir. Yapılan düzenleme her türlü etkinliği, yöntem ve teknikleri kapsar. Dış koşullar ve ihtiyaç duyulan araç ve gereçler eğitim öğretim sürecine hazır olsa bile öğretmen ihtiyaca göre gerekli düzenlemeyi yapamadığı takdirde istenen başarıyı elde etmek tesadüfi olabilir (Balcı, 2011; Matsumura, Garnier, Correnti, Junker ve Bickel, 2010). Bu sebeple okullarda, hem öğretmenlerin öğretimini hem de öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için okul geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul geliştirme, tüm öğrencilerin başarı seviyesini yükseltmek için okulların kullandığı devamlılık isteyen bir süreçtir. Bütün okullar, öğrenciler, aileler ve topluluklar iş birliği içerisinde çalışarak geleceğin okullarını inşa edebilirler. Devlet okullarının geliştirilmesinde, öğrencinin performansını ve kalitesini artırmak temel alınmaktadır. Kadro gelişimi, yenilikçi, örnek ve araştırma tabanlı programlar ve kamunun planlamaya katılımı okulların iyileştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Bergeson, 2005).

Okul geliştirme, okulda iş birliği içinde çalışma kültürüne ihtiyaç duymaktadır. Bu kültürün oluşabilmesi için öğretmenlerin hem kendisine hem meslektaşına hem de öğrencisine gerekli özeni vermeli; okulun misyon, vizyon, amaç ve değerlerini

özümsemeli ve liderlik rolünü öğretmenlikten daha çok göstermelidir (Matsumura ve diğerleri, 2010; UNESCO, 2015). Okul geliştirme uygulamaları, öğretmenlerin hem mesleki konulara ilgisini artırmakta hem de meslektaş etkileşimleriyle insani ilişkilerin gelişimini desteklemektedir. Bunlarla beraber yapılan çalışmalar, etkili okul gelişimi için okulların hem birbiriyle hem de başka topluluklarla iletişim halinde olması gerekliliğini göstermiştir (Ainscow ve diğerleri, 2012). Bu durum da “*Takım Halinde Öğrenme*” kavramının okul gelişiminde önemli olduğunu göstermiştir. Takım halinde öğrenme, örgütün kendi içinde veya iletişiminin olduğu diğer örgütlerle birlikte öğrenmesi gerektiğini anlatmaktadır (Senge, 1994).

Okulun performansı, okulda çalışanların performansına bağlıysa; okul geliştirmenin performansı da öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenileme çabasına bağlıdır (Jacobs ve Struyf, 2015). Ayrıca öğretmenlerin etkinliklere katılımı, okul yönetimi tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesi okul gelişim için gerekli görülür.

Fullan (1991); okullardaki süreci etkilemek, başka bir deyişle, inovasyonu gerçekleştirmek için birçok ülkede benzerlikler içeren faktörleri göstermeye çalışmıştır. Fullan’ın okul gelişiminde ‘*Anahtar Temalar*’ listesi şeklinde bilinmektedir. Bu anahtar temalar şunlardır (Hopkins ve Reynolds, 2005):

Bir vizyonun geliştirilmesi: Dinamik ve etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreçte, vizyonun içeriğini ve içeriğin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Senge’ye göre; vizyon oluşturmak son derece kişisel bir süreçtir. Bu süreç bir geliştirme sürecinin başlangıcı değil sonucu olan ekip sürecidir (Senge, 1990).

Evrimsel planlama: Gerçekleri hesaba katmaya çalışırken bu süreçte öğrendiklerimizi inşa etmemize mümkün kılmak, okulların bir plana sahip olmak ve onunla çalışırken öğrenmektir. IMTEC’in okul iyileştirme programını karakterize eden planlamadır (Dalin ve Rolff, 1993).

İnisiyatif almak ve sorumluluğu paylaşmak: Güç ve sorumlulukta inisiyatifi teşvik etmek ve paylaşmak, değişimin başarısı için önemli normlardır. Louis ve Miles görze; işin sırrı “*Kontrolü kaybetmeden iktidardan vazgeçmek, başkalarının yoluna girmeden inisiyatif almak ve başkalarını desteklemek için aşırı korumacı olmamaktır.*” (Louis ve Miles, 1990). IMTEC modelinde; bir ekip geliştirmek ve iş birliği kültürünü yaratmak öğretmenlerin yalnızlaşmasının azaltmaya çalışmada yardımcı olmaktadır

(Hargreaves ve Dave, 1989; Little, 1990). İnsanların iş birliği içerisinde birbirine ne kadar ihtiyaç duyduğunu anlaması için iş birliğine teşvik ve isteğin artması desteklenmektedir.

Personel gelişimi ve yardımı: Fullan, personel gelişimi ve yardımının çok önemli olduğunu, yeni tutumlar ve davranışların seminerlerle öğrenilmesi gerektiği belirtmiştir. O dönem boyunca tüm süreç ve etkileşimin öğrenmenin anahtarı olduğu gerçeğiyle beraber kapsamlı yardımın gerekliliğini vurgulanmıştır (Joyce ve Showers, 1988). IMTEC'in okul geliştirme modelinde ve Ake Dalin'in çalışma hayatında ve insan kaynaklarının geliştirilmesinde tüm süreç ve etkileşimi öğrenmede önemli görmektedir (Dalin, 1993).

Takip ve problem çözme: Fullan'a göre bir sürecin seyri, problem çözmeye ve eyleme götürmelidir. Ayrıca araştırmalar etkili okulları dikkatli izlemenin önemini göstermektedir (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis ve Ecob, 1988). Okul geliştirme programları, problemlerle karşılaşma ve en iyisine dayalı açık bir problem çözme sürecine mevcut somut verilerle gelişme sağladığı için önemli bir anahtardır. Ayrıca 'Proje Yönetimi' IMTEC'in okul iyileştirme programlarında önemli bir yere sahiptir.

2.2.3. Okul Geliştirme İşlevleri

Okul geliştirme, tüm öğrencilerin başarı seviyesini yükseltmek için okulların kullandığı devamlılık isteyen bir süreçtir. Bart'a (1990) göre okul reformu; okula en yakın olan öğretmenlerin, üst düzey yönetimin ve valilerin yönetim becerilerine, özelemlerine ve enerjisine dayandırmaktadır. Böyle bir "öğrenenler topluluğu" yaklaşımının okul gelişimine farklı varsayımları vardır. Bu varsayımlar okul geliştirme yaklaşımının özünü açıklamaktadır (Barth, 1990):

- Koşullar uygunsa okulların kendini geliştirme kapasitesi vardır. Okul içindekilere yardımcı olabilmek okul dışındakilerin en önemli sorumluluğudur.

- İhtiyaç ve amaçlar ortak olduğunda koşullar da uygunsa yetişkinler ve öğrenciler benzer şekilde öğrenmektedir. Her biri diğerine enerji verir ve öğrenmelerine katkı sağlar.

- Okullarda geliştirilmesi gereken kişiler arası ilişkiler ve öğrenme deneyiminin doğası ve kalitesidir. Diğer bir deyişle onların kültürü ve okulların kalitesidir.

• Okul geliştirme, okulda yaşayan yetişkinlerin ve öğrencilerin kendi aralarında dışarıdan ve içeriden öğrenmeyi teşvik etmeyi ve sürdürmeyi sağlama çabasıdır.

Çağdaş okul gelişiminde geliştirme için çağdaş okulun yeniliklerini ve stratejilerini yansıtan şu üç kaynağa odaklanır: Müfredat ve öğretim, örgütsel geliştirme, karar vermenin ademi merkezileşmesidir (Fullan, 1991).

Novotny ve Tye (1973) göre okul geliştirmede dört boyutun önemli olduğunu belirtmektedir:

1.Hedef organizasyonu: Görevlere odaklanma ve kişinin işini yapılandırma yeteneği.

2.İnsan odaklılık: Sağlıklı bir iş birliği ortamı yaratma yeteneği.

3.Öz farkındalık: Kişinin kendi sınırlarını farkına varma ve takdir etme yeteneği. Böylece kişi kendi güçlü yönlerini kullanabilir.

4.Perspektif: Kişinin günlük işlerin ötesine geçme, güçleri anlama yeteneği. Toplumda yönetici olarak çalışırken dış kaynaklardan yararlanma ve geniş bir görüşe sahip olunmalıdır.

Okul geliştirmenin; sosyal, eğitim ve yönetim işlevleri vardır (Hopkins ve Reynolds, 2005):

2.2.3.1. Yönetim İşlevi

Örgütlenme: Okulun hedeflerine (hedefler yani hem organizasyon hem birey), mevcut kaynakların tümüyle (insanlar, para, malzeme, ekipman) ulaşılır. Bunu sırayla idari kurallar ve prosedürler takip eder; bütçeler oluşturulur ve rutinler giderek daha verimli hale getirilir.

Karar verme süreci: Destek oluşturma, geliştirme ve ödünç verme alınan kararların etkililiğinde ortak bir sorumluluk yaratmada önemli yapılardır. Yönetici, yeterli bilgiye sahip olduğunda bu bilgilerdeki eksiklikleri ve bu bilgilerin ne zaman gerekli olduğuna kendi başına karar verebilir.

Yetki verme: Öğretmenlere, öğrencilere ve diğerlerine sorumluluk vererek gelişmelerine fırsat sağlanır. Yönetici kendi işlerine odaklanmalı ancak belirli

konularda başkalarına emanet eder. Bunun için yetkilendirmenin temel koşulu başkalarıyla güven ilişkisi yaratmaktır.

Temsil: Kişi çevresi ile okul adına, ister yüz yüze okul sisteminde diğer kamu idare organlarıyla, yetkinin devredilmesinin istenmeyeceği gruplar ve kuruluşlar ve okuldaki diğerleri ile temas halinde olunur (Hopkins ve Reynolds, 2005).

2.2.3.2. Eğitim İşlevi

Değer açıklaması: Okulda öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, diğerleri ile okulun norm ve hedefleri bütünlük taşır. Hedefler netleştirilir ve başkalarına iletilir. Değerlendirme okulun hedefleriyle gerçek hedefler arasında bağlantılıdır.

Geliştirme: Yapılabilecek bir planlama ve geliştirme süreci hazırlanır. Hedefler üzerinde tartışmada okulun ihtiyaçları ve değerleridir. İş ortamında mümkün oldukça çok kişinin okul gelişimine dahil olması sağlanır.

Rehberlik: Her öğretmenin hem kendi içinde hem de kendi çalışma koşulları içerisinde gelişmesine yardımcı olunur. Öğretmenler; iş durumunda gözlemlenir, davranışlarına geri bildirim verilir ve çalışmalarını kendileri için belirlediği hedefler üzerinde karşılaştırılır.

Değerlendirme: Okul faaliyetlerinin değerlendirilmesi için planlar hazırlanır veya başkalarına hazırlanmasına yardımcı olunur. Hedefler temelinde anlaşmaya varılmalı, hedeflere ulaşmak için kriter geliştirilmeli, farklı türden değerlendirme yaklaşımları hazırlanmalıdır. Bu nedenle bilgileri ve kazanımları tartışmalı, yorumlamalı ve yenileme sürecinde kullanılmalıdır (Hopkins ve Reynolds, 2005).

2.2.3.3. Sosyal İşlevi

Motivasyon: Okuldaki bireylerin ihtiyaçlarına önem verilir ve ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır. Bu durum bireyin işinde elinden gelenin en iyisini yapmasına ilham olur. Bireyleri, zor zamanlarda cesaretlendirilir ve destek verilir.

İletişim: İki yönlü iletişim için-hem bireysel hem de grup düzeyinde- iletişimin temelini oluşturan yapılar ve süreçler oluşturulur. Okulun çalışmalarının herkesin

sorumluluğu olarak algılandığı bir iklimde herkes birlikte çalışmak için gerekli bilgilere sahiptir.

Çatışmaları çözme: Çatışmaları keşfedip anlayabilir ve üstesinden gelebilir. Çatışma durumlarının üstesinden gelebildiğimiz zaman temelinde yatan değerler ve normlar takdir edilir.

Personel bakımı: Bireysel sorunlar dinlenir. Zor çalışma koşullarında ve zor seçimler yapılması gerektiğinde kişisel krizlerin çözümünde yardımcı olunmaya çalışılır (Hopkins ve Reynolds, 2005).

2.2.4. Okul Geliştirme Yolları

Stratejik planlama, uzun vadeli planlama için kapsayıcı faaliyetleri içerse de geliştirmenin belirli yollarını ve geliştirmeyi sağlamak için personelin birlikte nasıl çalışması gerektiği konusunda bilgiler vermektedir. Bu bölüm okul gelişiminin belirli yönleriyle; özellikle de öğretmen ve öğrenmeyle ilgilenir. Stratejinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bu geliştirme yaklaşımları, öğrenci deneyiminin geliştirilmesine doğrudan; örgütsel hayatta kalmaya yönelik ise dolaylı katkıda bulunabilir (Fidler, 2002).

Okul düzeyine uygun geliştirme sürecini bilgilendirebilecek bazı genel bulgular vardır:

- Değişim, tek bir olay değil bir süreçtir.
- Sadece uygun yeniliği tanımlamak ve işe yarayacağını varsaymaktan daha fazlası gereklidir. İçinde yeniliğe, niteliklerine ve gereksinimlerine ek olarak bir değişim sürecini barındırır.
- Müdürün desteğini ve teşvik edebileceklerini tahmin etmek mümkündür.
- Değişim sürecinin üç aşaması vardır: Başlatma, uygulama ve kurumsallaşma veya değişimi kalıcı kılma esastır.
- Okul içinde ve dışında değişimi kolaylaştırmaya yönelik tutumları teşhis etmek gerekir.
- Okulda birden fazla kişinin kendini adanması ve değişimin itici gücü olması gerekir.

- Hazırlık hedefi, karmaşık yeniliklerdeki ilerlemenin daha uygun bir açıklamasıdır.

- Kurumun da bireyler ve gruplar gibi dışarıdan baskı ve desteğe ihtiyacı vardır.

- Katılımcıların bakış açısından değişikliği anlamak çok önemlidir.

- Yeniliği desteklemek için personel geliştirme karmaşık bir süreçtir. Eğitimin zamanlanmasında ve takibinde katılımcıların uygulamalarını değiştirecek becerilere ve özgüvene sahip olmalarını sağlamak önemlidir.

- Alıştırma, eğitim ve koçluk (ve diğer destek türleri) sıralanmalıdır. İnsanlar, ihtiyaçlarını fark eder. Eğitim ve geliştirme yoluyla kendileriyle ilgili gereksinimlerini daha net bir şekilde takdir ettikleri için yeniliği uygulayarak çalışma deneyimine açıktır.

Bunlarla beraber değişim sürecinde iki temel kısıtlayıcı olasılık vardır: Birçok personelin uygulamaları değiştirme ve yeni beceriler edinme konusundaki isteksizliği, mevcut faaliyetlerin çoğunu sürdürürken bir yandan da değişim üzerinde birlikte çalışmanın yollarının nasıl bulunacağıdır (Fidler, 2002). Karar verme sürecinde şu sorulara yardımcı olmayı amaçlamıştır: Ne geliştirmeli? Nasıl geliştirilir?

Okulu geliştirmenin birkaç yolu veya hayata geçirmenin birkaç yolları vardır. Bir okulun başlatabileceği seçimler ile okul dışında olaylara tepki içeren seçimler olarak ayırım yapılmıştır. Bunlar (Fidler, 2002):

- Dahili müdahaleler veya proaktif seçimler

- Dış müdahaleler veya tepkisel seçimler

2.2.4.1. Dahili(İç) Müdahaller veya Proaktif Seçimler

İki tür dahili müdahale vardır (Fidler, 2002):

- Organizasyonel (Örgütsel) değişim felsefesi

- Yönetim teknikleri

Örgütsel değişim felsefesi, belirli ilkelere göre çalışan bir kuruluşun üyelerini içerir. Bunlar, çalışmalarının belirli yönleri için işleyen ilkeler değil; tüm çalışmaların temeli oluşturan temel felsefedir. Bu felsefeyi tanıtmak sadece yöneticilere değil ikna

edilmesi gereken tüm çalışanlara çok açık bir şekilde ifade edilir. Böyle bir değişikliğin farkına varılmaması uygulanan tüm alanlarda bu iyileştirme planlarının başarısızlığı kuşkusuzdur.

Yönetim teknikleri, yapılması gereken değişikliklere göre kapsamı açısından daha sınırlıdır. Bunları çalışma pratiklerine uyarlanır. Genellikle liderler tarafından seçilen tekniklerdir. Bir okulun yönetimini; uygulamayı seçenler, güçlü yönler ve sınırlamalar oluşturur. Kurumların çalışmasının bütünü yerine bölümlerine uyarlanabilir. Bireysel personel, çalışma uygulamalarında yalnızca yüzeysel düzeyde değişikliğe etki edebilir. Doğru bir şekilde düşünülür ve uygulanırsa çalışmalarda başarılı olma beklentisi yüksektir (Fidler, 2002).

Örgütsel Değişimin Felsefesi

Örgütsel Gelişme

Örgütsel değişim, çalışma uygulamalarını değiştirmek için davranış bilimi bilgisini kullanarak örgütsel işleyişin iyileşebileceğini varsaymaktadır. Bunu yapabilmeyen itici gücünü dışarıda değil örgütün içinde aramalıdır. İnsanlar birlikte ve diğer örgütlerle nasıl çalışır, sorusunun cevabı aranmalıdır. Öncelikle sorunlar tespit edilir; sonrasında iyileştirmek için süreçler incelenir. Örtük olmayan açık bir süreç bilinci bulunur. Bu farkındalık kendi süreçleri de olan yönetimin sorumluluğudur. Herhangi bir değişiklik sürecinde davranışsal etkiler göz önünde bulundurulur. Planlama aşamasında ve değişim uygulandıkça bir dizi planlama tekniği izlenir. Örgütsel değişimde, süreç danışmanlığı ve açık çalışma yolları vardır. Bunları örgütsel değişim felsefi olarak ele alınsa da aslında yönetim felsefesidir. Örgütsel değişim ile bazı teknikler, planlama değişiminde daha yaygın kullanılır. Örneğin; taahhüt çizelgeleri, hazırlık ve yetenek analizi ve süreç danışmanlarıdır (Fidler, 2002).

Kültürel Değişim Programları

Ticari kuruluşlarda kültürel değişim programları 1980'lerde popüler olmuştur. Peters ve Waterman tarafından yazılan kitapta, *In Search Excellence* (1982) başarılı kuruluşların sekiz özelliğini belirlemişlerdir. Bu belirlenenler, ticari özellikler taşımaktadır. Okul etkililik faktörlerini ortaya çıkaran okul etkililiği araştırması ticari

hassasiyetlerden dolayı kamuya o kadar açık değildi. McKinsey'nin Yedi S Kurumsal Etkililik Çerçevesi, strateji, yapı, sistemler, personel, stil, paylaşılan değerler ve becerilerdir. Örgütsel kültür, örgütsel başarıda kilit bir değişkendir. Günümüzde farklı yaş ve kademelerde faaliyet programları içeren, eğitsel, sosyal ve kültürel gelişimi destekleyen farklı ülkeler arası kültürel değişim programları bulunmaktadır (Fidler, 2002).

Toplam Kalite Yönetimi

TKY'nin mantığı bir kuruluşun müşterilerin beklentileri karşılanıp aşması halinde başarıya ulaşacağıdır. Toplam kalite yönetimi, sürekli gelişmenin sağlanmasıyla tüketici veya müşteri tarafından talep edilen kalitenin iyileştirilmesidir. Bir okulun ve öğretmenlerinin çalışmalarına kapsamlı bir bakış açısı vardır. Toplam kalite yönetimiyle, hizmetten yararlanacakların ihtiyaçlarına tam bağlılıkla hareket edilir. Bağlılık hem bireysel hem de kolektiftir. Tüm personel tarafından yapılan iyileştirmeleri ve uygulanacak anlayışı içerir. Bir başka deyişle, başkalarına adanmışlık özverili bir faaliyetlerdir (Fidler, 2002).

Öğrenen Organizasyonlar

Gelecek bilinmiyorsa ve değişim kaçınılmaz görülüyorsa kuruluşların müşteri ihtiyaçlarına ve harici ihtiyaçlara sürekli uyum sağlaması gerekir. Bu da bireyin esnek olması, geçmiş deneyimlerini ve kendi becerilerini kullanması ve yeni beceriler öğrenmesiyle uyum sağlanabilir. Kavram olarak personelin her bir üyesinin bireysel olarak öğrenmesinden daha fazlasını ifade eder; yani toplu öğrenme anlayışı vardır (Fidler, 2002).

Yönetim Teknikleri

Okul stratejisinin bir parçası olarak geliştirme yöntem teknikleri şunları içerir (Fidler, 2002):

Okul Gelişim Planlaması

Bazı ülkelerde dört veya beş aşamalı bir döngü olarak okul geliştirme planlaması kullanılır. Bu döngü; mevcut durumun analizini, geliştirmenin planlanmasını, geliştirme ve değerlendirme sürecini içerir. Okullar bu teknikleri uyguladıkça maliyet oluşturmaya ve gelişmeleri önceliklendirmeye başlar. Okul geliştirme kapsadığı gelişmelere göre planlama kısa ve uzun dönemleri ve müfredat ve öğretimle ilgili gelişmeleri içerir (Fidler, 2002).

Karşılaştırma

Diğer kurum ve kuruluşlarda iyi uygulamaları belirlemek ve bunu harekete geçirmek için kullanılan bir tekniktir. Başka bir yere kopyalanabilmesi için anlamak ve uyarlamak önemlidir. Öğrenci düzeyinde uygulanabilecek iyileştirme tekniği, iyileştirme çabaları veya örgütsel düzeyde yer alır.

Okulun Kendi Kendini Değerlendirmesi (Öz değerlendirme)

Okul öz değerlendirme, bir okuldaki çalışma alanlarının belirlenmesinde rol oynayabilir. Öz değerlendirme çeşitli şekilleri vardır. Sürecin ilerlemesinde, önceki deneyimlerin eleştirileriyle ele alınması gereken birkaç sorun vardır: “ Hangi alanları kapsayacak, hangi kanıt sunulacak, kim yargıda bulunacak, yargıda bulunurken hangi kriterler kullanılacak, bu kararlar nasıl doğrulanacak? ” sorularına cevap aranır. Bu soruların yanıtlanmasında rehberlik alınması sürecin daha sistematik ve daha sıkı hale getirecektir. Kategorize edilen çeşitli formlarla sorulara farklı yanıtlar aranır: Kalite şemaları, okul etkililik faktörleri, insandaki yatırımcılar (IIP), ISO 9000, karşılaştırmalı veriler, öz değerlendirme materyalleri, kalite çemberleri ve diğer şemalardır (Fidler, 2002).

Performans Yönetimi

Bireysel personel incelemelerini ve bireysel hedef belirlemeyi içeren performans yönetimi 2000 yılından beri İngiltere’de uygulanmaktadır. Bu tür incelemeler, kişisel kullanım alanlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bireysel gelişim

ve ayrıca grup ve okul gelişiminin programlarını formüle edilmesine katkıda bulunabilir. Öğretimin her üyesi, personeli her yıl performans yönetimine tabidir. Bu durum bir okuldaki iş yelpazesinde performans bilgisine katkıda bulunmalıdır. (Fidler, 2002).

Personel Geliştirme

Performans yönetiminden kaynaklanan kişisel gelişim planları, öğretim kadrosu üyesinin her biri için hedefler içermelidir. Kurumsal gelişim planları personel geliştirme ihtiyaçlarına yol açmalıdır. Öğretim desteği personelin kişisel gelişim planlarına da ihtiyacı olacaktır (Fidler, 2002).

Ebeveynlerden ve Öğrencilerden Geribildirim Alma

Ebeveynlerden ve öğrencilerden gelen sistematik geri bildirimler, okuldaki stratejinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu tür geri bildirim özellikle, öğretme ve öğrenmenin daha kapsamlı bir resmini elde etmek için kullanılabilir. Öğrencilerin deneyimleri, eğitimlerini nasıl algıladıkları açısından aydınlatıcı olabilir. Ebeveynlerin görüşleri hem okullarda neler olduğu hem de ne ölçüde çalıştıkları konusunda farklı bir bakış açısı sağlayabilir (Fidler, 2002).

Danışmanlık Tavsiyesi

Dış danışmanlar hem gelişme alanlarının belirlenmesine katkıda bulunurken hem de ne olması gerektiğini önerebilirler. Nasıl geliştirildiği ve geliştirilmesi gerektiğine ilişkin genellikle şunları sağlarlar: Bir okulda “kabul edilmiş” eylemleri vurgulayabilen harici bir bakış açısı, diğer okullarda uygulama bilgisi, diğer okulların nasıl geliştiğine dair deneyimdir (Fidler, 2002).

2.2.4.2. Dış Müdahaleler veya Tepkisel Seçimler

Dış müdahaleler, okul dışından gelen dayatmaları kasteder. Doğrudan gereklilik yerine diğer okulların uygulamaları takip edilir. Bu tür dayatmalar okulun geleceği için stratejik bir analizin parçası olarak görülmektedir.

Resmi yetki

Resmi yetki, bir dizi dış gereksinim türünden biridir. Ulusal bir müfredat veya çokça övülen, resmi olarak desteklenen bir girişim veya yasal gereklilik olabilir. İki tür müdahale vardır: Müfredat ve kurumsal yetkidir.

Okul Teftişi

Okullar teftiş edilirse ve teftişe dayalı bir teftiş raporu zayıflıkları tespit ederse okulun rapora bir şekilde yanıt vermesi gerekir.

Okul Geliştirme Projeleri

Birçok ülkede dışarıdan yürütülen birçok geliştirme projesi olmuştur. Projelere katılmayı tercih eden okullara hayır kurumları, yerel yönetimler ve üniversiteler yardım sunar veya finansman sağlar. Bu kategorilerdeki projelere katılmak gönüllük esas olsa da bazı projeler daha kuralcı olabilir. Projenin içeriğine müfredat kapsamı, öğretim programı, personelin çalıştığı yollar, satın alınabilecek ekipman, alınacak eğitim ve üstlenilen araştırma biçimi dahil edilir (Fidler, 2002).

2.3. Eğitimin Geleceği: Eğitimde Değişim ve 2030 Eğitim Vizyonları Üzerine Değerlendirme

Eğitim planlayıcılar için verimli bir gelecek planını geliştirmek ikilem yaratmaktadır. Ne tür bir toplum olacağını bilmeden hedeflere geçmek ve eğitimciler tarafından formüle etmek tereddüt yaşatmaktadır. 21. yüzyıl için gençleri geleceğe hazırlayan okul, dünün okulundan farklı olmak zorunda kalmaktadır. Per Dalin ve Val. Rust'a (1996) göre "devrim" kelimesi gerçekliklerin oluş biçiminde büyük bir değişiklik anlamına gelmektedir. Tutumları, güç ilişkilerini ve yapıları düşünerek toplumların geleceği üzerine büyük bir etkiye sahip olan on devrimi açıklamışlardır:

1. Bilgi ve bilgi devrimi; bu devrim yeni bir temel bilgi anlayışından doğmaktadır. Çok sayıda büyük bir alanda bilgi endüstrisinin ve elektronik ve küresel altyapısının geliştirilmesi ve bilginin hızla yayılması vardır.

2. Nüfus devrimi; tüm gezegende nüfus patlaması olarak da adlandırılan nüfus artışına karşılık gelmektedir.

3. Küreselleşen ve yerelleşen devrim; ticaretin küreselleşmesi ve büyük nüfus hareketleriyle birlikte kültürleri dönüştüren ve değiştiren etnik ve politik krizler yeni bir dünya siyasi resmi oluşturmaktadır.

4. Sosyal ilişkiler devrimi; azınlık grupları, kadınların yeni roller üstlenmesi, çok kültürlü ve çoğulcu toplumda yaşamayı anlatmaktadır.

5. Ekonomik devrim; rekabet, çok uluslu şirketler ve yeni mal ve hizmetler küresel bir ekonomiye doğru ulaşmaktadır.

6. Teknolojik devrim; yeni ürünler ve genişleyen hizmetlerle birçok sorunu çözmeyi ve aynı zamanda beklenmeyen sorunların yaşanmasını içerir.

7. Ekolojik devrim; dünyadaki yaşam için yeni bir anlam ve sınırları geliştirme yaratmaktadır.

8. Estetik devrim; karmaşık bir sanatsal dönüşümle insanların hayatlarını yeniler. Sanatsal ve yaratıcı ilgi alanlarını insanların hayatına getirir.

9. Siyasi devrim; demokrasi ve azınlık haklarıyla ilgili temel sorunları içerir.

10. Değerler devrimi; birçok küresel değerlere katkıda bulabilmek için çoğulcu toplumla ilgili temel sorunlar gündeme gelmektedir. Bu on devrim, değişim sürecinin bir parçasıdır. Eğitimin geleceği de süreç içerisinde önemli bir öneme sahiptir. Eğitim sürecinin şekillendirilmesinde stratejik planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.1. Eğitimde Değişim Aracı: Stratejik Planlama

Günümüz koşullarında yaşanan değişimlere bağlı olmakla birlikte eğitim sistemlerinde de değişim yaşanmakta ve yaşanan değişimlerle beraber gelişmeleri de hayata getirmektedir. Değişimin olduğu yerde gelişmeden söz etmek yani yeni yaklaşımların ve uygulamaların hayata geçirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumlarında istenen hedeflerin gerçekleşmesi planlamanın doğru yapılmasına ve bu planlamanın etkili bir şekilde sürdürülmesiyle olur. Bundan dolayı eğitim kurumlarında stratejik planlama yapılarak etkili bir gelişme, kalite ve verimlilik sağlamayı amaçlanmaktadır. Stratejik planlama, eğitim örgütlerinin dinamiklerine ve

tüm üyelerin aktif katılımına uygun, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve karşılaşılan sorunlara karşı etkili çözüm geliştirebilme özelliğine sahip olması beklenir. Strateji ve stratejik planlama günümüzde önemli hale gelmiş kavramlardır.

Strateji, “sevk etme, yöneltme, gönderme, götürme ve gütme” kelime anlamlarına karşılık gelmektedir. Strateji, bir örgütün uzun bir süreçte yönü ve kapsamı üzerinden fayda sağlayabilmek için kurumların ihtiyaçlarını ve üyelerin beklentilerini karşılayabilmek adına değişen ortam koşullarına göre kaynakların organizasyon yoluyla yapılandırılmasıdır (Johnson ve Scholes, 1999). Başka bir tanıma göre strateji, bir kuruluşun hedeflerini, politikalarını plan veya desenin içine bütünleştirmesidir (Quinn, 1980). Bryson (1988) göre strateji, bir örgütün ne ve neden yapılacağına ilişkin temel kararlar almak ve eylemler yaratmak için şekillendiren ve yönlendiren disiplinli bir çabadır. Strateji, uzun zamanlı niyet ve özlmler, dış ortam, bir örgütün güçlü ve zayıf yönleri, hakim organizasyon kültürü, paydaşların beklentileri ve gelecekteki olası kaynakları dikkate alır. Okullar da değişen koşullara ve yeniliklere uyum sağlayabilen stratejik bir örgüt olmalıdır (Çalık, 2003). Okullarda stratejik planlamanın temel amacı ise; okulun koşullarını inceleyerek gelecekte yaşanabilecek durumları öngörmek ve bu doğrultuda mevcut kaynakları etkili kullanabilmektir (Bell, 2004; akt. Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Stratejik planlama, uzun vadeli amaç ve hedeflere ulaşmak için geliştirilmiş kapsamı geniş olan bir planlama türüdür (Gülşen, 2013). Stratejik planlama örgütün günlük faaliyetlerini yönlendirerek örgütün değerlerini, mevcut durumunu ve çevresini analiz ederek örgütün hedeflenen gelecekteki durumuyla ilişkilendirilir (Gürer, 2006). Ayrıca stratejik planlama, kurumun bulunduğu noktadan hedeflenen noktaya ulaşmasını sağlayan işlemleri kapsar (Bayraktar ve Yıldız, 2007). Diğer bir tanımlama ise stratejik planlama, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için örgütün felsefesi ve misyonunun belirlenmesi ve stratejilerin seçilmesine yönelik kararları içerir (Özçam, 2007).

Stratejinin temel özelliği, bir okulun mevcut taleplerini ve geleceğini dikkate alarak eylem tarzını haritalamaya ve süreci takip etmeye çalışmasıdır. Bu sürecin gerçekleşmesi için okulun planlarına dahil edebilecekleri şekilde gelecek talepleri

tahmin etmek, etkilemek, hızlı gelişen talepleri beklemek ve sonradan parça parça tepki vermektir. Stratejik plan yapmanın değeri şunlardır (Fidler, 2002):

- Beklenmedik fırsatlar ve tehditler, plan bağlamında ele alınabilir.
- Varsayımlara dayanır ve böylece herhangi bir değişikliğin izlenmesi sağlanır.
- Öncelikler, varsayılan olan yerine tanınabilir ve seçilebilir.
- Çabalar, daha büyük etki yaratmak için bütünleştirilebilir ve koordine edilebilir.
- Tüm personelde ortaç bir amaç duygusu oluşturulabilir.
- Belirli bir okuldaki personeller ve öğrenciler, bir programa katılım sağlamak isteyip istemediği konusunda daha bilinçli hareket edebilir.

2.3.2. 2030 Eğitim Vizyonları

1970'lerde *Üçüncü Sanayi Devrimi* ile gelen kırılma toplumların üretim ve tüketim biçimlerinden örgütlenme şekline kadar dönüşüme uğratarak toplumsal yaşam dinamiklerinin tüm alanlarında bir geçiş, yeni bir dönüşüm sürecinin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu dönemden günümüze gelene kadar hem ekonomik hem toplumsal günlük yaşam dinamiklerinde dönüşüm hızla ilerleme göstermiştir. Bugün gelindiğinde ise yeni bir kırılma noktası mı yaşandığı veya devamlılığını sürdürmek için tartışılan Dördüncü Sanayi Devrimine geçiş sürecinin eğitimde yeni bir dönüşüm sürecine temel oluşturması vardır. Bahsi geçen dönüşüm sürecinde; halihazırda var olan ekonomi ile eğitim ilişkisini, sürekli kendini yenileyen dönüşüm süreçleri üzerinden yeniden anlamlandırılmasını zorunluluk gerektirmektedir. Eğitim ile ekonomi ilişkisinin yeni temellerinden ortaya çıkan eğitimin varlık ve işlevlerindeki dönüşümdür. Bunlardan hareketle ekonomik hedefler doğrultusunda şekillenen, eğitimin varlık amaç ve işlevlerinin “geçmiş-gelecek” ekseninde ele alınan, uluslararası düzeyde dikkat çeken ve dönüşüme katkı sağlayabilecek iki gelecek eğitim projeksiyonu görülmektedir. Söz konusu projeksiyonlar ise ilki *Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri* altında yer alan “*Nitelikli Eğitim Hedefleri*” ve *OECD'nin 2030 Eğitimi: Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Projesi*'dir. Bu eğitim vizyonlarında günümüz ile

geleceğin insan hayatındaki yaşanabilecek eğitim reform ihtiyaçları göz önüne alınarak öngörülen açıklamalar birlikte değerlendirilmelerde bulunulmuştur (TEDMEM, 2018).

2.3.2.1. Birleşmiş Milletler'in 2030 Vizyonu

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri: Nitelikli Eğitim Hedefleri (TEDMEM, 2018):

- 2030'a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, eşit koşullarda ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretim sürecini tamamlayarak etkili öğrenme çıktılarını elde edilmesi.

- 2030'a kadar tüm kız ve erkek çocuklarının okul öncesi eğitimine erişiminin güvence altına alınması.

- 2030'a kadar tüm kadın ve erkeklerin kaliteli mesleki eğitim ve üniversite eğitimini kapsayan yükseköğretimin eşit şekilde erişiminin sağlanması.

- 2030'a kadar istihdam alanlarına aktif katılımı sağlamaya yönelik teknik ve mesleki becerilerini de kapsayan gençlerin ve yetişkinlerin sayısının belirgin ölçüde artırılması.

- 2030'a kadar eğitim alanındaki cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve her düzeydeki insanın eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişiminin sağlanması.

- 2030'a kadar cinsiyet ayrımı yapılmaksızın bütün kadın ve erkek genç ve yetişkinlerin büyük bir bölümünün okuryazar olmasının ve matematiksel beceriler kazanmasının güvence altına alınması.

- 2030'a kadar sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzları için; eğitim hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış, şiddeti önleme, dünya vatandaşlığının ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için kazanılması gereken bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin sağlanması.

- Çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliği gözetilerek eğitim imkanlarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması.

• 2030'a kadar özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan devletler başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmen eğitimi için uluslararası iş birliğinin sağlanması aracılığıyla nitelikli öğretmen sayısının önemli ölçüde artırılması.

Eğitim hedeflerine bakıldığında tüm bireylerin; temel eğitime erişimini, temel bilgi ve becerilerin ötesinde yetkinlik kazanmalarını, bir yandan mesleki/ekonomik yönüne bir yandan da aktif vatandaşlık üzerinden toplumsal yaşama katılmalarına ilişkin ele alınmıştır. Daha iyi yaşam şartları oluşturmak için bilgi ve beceri odaklı eğitim vurgusu yapılmıştır. Hedefler her yaş ve kademedeki bireylerin daha nitelikli eğitim almasını geliştirmeyi amaçlarken sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için de gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını desteklemektedir. Erken çocukluk gelişimi programlarına katılımın artırılması, yetişkin eğitimlerine erişim sağlanması, tüm kademelerde nitelikli öğrenme çıktılarının elde edilmesi ve hayat boyu öğrenme imkanlarının oluşturulması, küresel vatandaşlığın önemini anlaşılması, çalışma hayatı için gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, kapsayıcı ve toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerin merkezinde yer almaktadır. Genel olarak hedeflere bakıldığında, küresel bir vizyon ve politika gündemi oluşturmayla beraber eğitim politikalarını ve eğitim sistemlerini güçlendirme anlayışı olduğu söylenebilir.

2.3.2.2. OECD'nin 2030 Vizyonu

OECD tarafından 2015 yılında ortaya konan vizyon "*OECD'nin 2030 Eğitimi: Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Projesi*" olarak adlandırılmış ve bu vizyon iki temel soru üzerine odaklanmıştır. Bu temel sorulardan ilkinde öğrencilerin 2030 yılında başarılı olabilmek ve dünyayı şekillendirmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olduğu; ikincisi ise bu bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitim sisteminde nasıl bir düzenlemeyle geliştirileceğine odaklanılmıştır. Bu sorulardan hareketle asıl hedefse 2030 Öğrenme Çerçevesi ile uzun vadede eğitimi bekleyen zorluklara ve gerekliliklere karşı büyük resmi görmektir. Ayrıca Uluslararası Öğretim Programı Analiziyle öğretim programına ilişkin süreci hem sistematik hem de kanıt temelli yaklaşım haline getirmektir (TEDMEM, 2018).

2030 Öğrenme Çerçevesi ile Uluslararası Öğretim programı analizi ile 2030'a doğru ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasını ilişkin ortak bir eğitim yaklaşımı geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrenme Çerçevesindeki bilgi "*disipliner,*

interdisipliner, epistemik, prosedürel”; beceriler “*bilişsel ve üst bilişsel, sosyal ve duygusal, fiziksel ve pratik*”; tutum ve değerler “*kişisel, yerel, toplumsal, küresel*” yetkinleri karşılamaktadır. Böylece eğitim sistemleri için daha net bir vizyon ve hedefler belirlenebilecektir. Ayrıca ülkeler, yerel otoriteler, okullar, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında ortak bir anlaşma aracı oluşacaktır. Uluslararası Öğretim Programı Analizi kapsamında beş temel politika belirtilmiştir. İlk politikada öğrenmenin niteliğini daha çok zaman ayırmak yerine nitelikli zaman yaratılmasına yöneliktir. Aileler, üniversiteler ve işverenlerin ihtiyaç ve istekleri karşısında okullardaki öğretim programlarında aşırı yüklenme bu alanda değişimi gerekli kılmaktadır. İkinci politika ise öğretim programlarının amaçları ile öğrenme çıktıları arasındaki boşlukları doldurmaya çalışmıştır. Üçüncü politikada öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasını ve daha üst düzey anlayış geliştirebilmesi için içeriğin yüksek kalitede olması gerekliliğini belirtilmiştir. Dördüncü politikada öğretim programlarında inovasyonla beraber öğrencilerin sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimden yararlanabilmesi için fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Son olarak beşinci politikada ise reformların etkin bir şekilde uygulamaya koymak için iyi düşünülmüş bir planlama yapılmasının ve uyum sürecinin önemine dikkat çekmiştir. Bu beş alan doğrultusunda tasarım prensipleri oluşturulmuş ve alt çalışma alanları geliştirilmiştir (TEDMEM, 2018).

Sonuç olarak Dördüncü Sanayi Devrimi’yle beraber eğitimde temel alınan ve herkesin kabul gördüğü değişimlerden hareketle yeni eğitim sistemi tasarımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tasarımla hızla değişim gösteren küresel ekonomiye ayak uydurabilecek, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilen, bilgi ve beceriye sahip, dönüşüm içerisinde olan toplumsal alanların kalkınmasına gerekli iş gücünü yetiştirebilecek bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Bu yapılanmalarla beraber yeni ihtiyaçlara taleplerin ortaya çıkmasıyla hem bireyin hem de devletin konumu ve rolü yeniden tanımlanmaktadır. Nesne ve hizmetlerin interneti ile siber ve fiziksel sistem uzantısında mesleki profesyonelleşmeyi derinleştirmektedir. Bilgi teknolojileri, iletişim ağları, yapay zeka, robotik, otonom dijital sistemler gibi günlük yaşam dinamiklerinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin gelişmesiyle değişim görülmeye başlamıştır. Bunlardan hareketle eğitim sistemleri, çağın ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirecek olan değişen bilgi ve nitelikler doğrultusunda yeniden yapılanmanın gerekli olduğu görülmektedir.

2.4. Mesleki Öğrenme Toplulukları ile İlgili Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

2.4.1. Dönüşümsel Öğrenme

Son yıllarda eğitim literatüründe bilgi, dönüşüm gerçekleştirmek için öğrenmeyi öğrenmeye aktarma olarak adlandırılmaktadır (Baumgartner, 2003). Mezirow'a (1991, 2000) göre “ *Öğrenme, birinin deneyimini kullanarak yeni ya da var olanı düzelterek yeniden geliştirmek suretiyle gelecekteki davranışlara rehber oluşturma aşamasıdır.*” ifadeleriyle öğrenmeyi bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Dönüşümsel öğrenme, kişisel gelişim ve olgunlaşma için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, duygularını ve bakış açılarını sorgulamayı öğrenmesidir. Dönüşümsel öğrenmede, öğrenenin kendi deneyimleri anlamlandırması ve yeniden yapılandırmaya çalışması vurgulanmaktadır (Sayılan, 2009). Bunlarla birlikte öğrencilerin öz farkındalığında ve söylemlerinde eleştirel düşünceye katılma ihtiyacını ele alınmaktadır (Brown, 2003, 2006).

Dönüşümsel öğrenmenin eğitime yönelik yaklaşımında; tek boyutlu geleneksel yaklaşım veya öğrenci merkezli yaklaşım yerine iki boyutlu öğretmen-öğrenci merkezli yaklaşım olmalıdır (Robertson, 1996). Çünkü dönüşümsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmen-öğrenci merkezli ilgiyi yaratmak gerekir. Brown (2003, 2006) göre öğrenci gelişimini sağlayabilmek için öğretmenlerin öğrenme sürecini aktif kolaylaştırıcılar olarak sorumluluk alması gereklidir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler uygulama içerikli bir öğretimle ilgilenmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler; varsayımlarını, değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, dünya görüşlerini keşfetmeleri ve incelemeleri gerektiren faaliyetlerde yer almalıdır. Eğitimcilerin kişisel ve profesyonel liderlik yaklaşımıyla öğrencilerin öğrenmesini daha kapsayıcı ele almaktadır.

Dönüşümsel öğrenmede, öğrencileri eğitmenin yeni yollarını bulabilmek için eski fikir ve uygulamaları eleştirel bir şekilde gözden geçirdikçe okullarda değişimin gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir (Harris, 2005; Harris, Lowery-Moore ve Farrow, 2008). Bir okulun kültürünü değiştirmek, sürekli öğrenmeden geçmektedir. Günümüzün okulları iş birliği, paylaşılan liderlik ve sorumluluklar ile karakterize edilmektedir. Sürekli eğitim, alternatif fikirlere ve yaklaşımlara yanıt verme mesleki öğrenme topluluklarını oluşturan temel parçalardır. Sürekli öğrenmeye yapılan

vurguyla bir liderin hedefi, dönüşümsel öğrenme ve liderlikle birlikte mesleki öğrenme topluluklarının bulunduğu okul kültürünü geliştirmektir.

2.4.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramı

21.yüzyılda, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden beklentilerde ve rollerde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu durum öğretmen ve yöneticilere yeni görevler getirmesiyle beraber yeni beceriler edinmelerine ve geliştirmelerine sorumluluk oluşturmaktadır (Bullough, 2007). Bunlarla berabere okulların öğrenen örgüt olarak yeniden tasarlanması ve sorumlulukların paylaşılmasının ön plana çıkmasına bağlı olarak eğitim literatüründe yakın zamanda sıkça tartışılan okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) olarak tasarlanması gibi kavramalar ön plana çıkarak yeni eğitim süreçlerinde gelişmelere zemin hazırlamıştır.

Mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili literatürde birçok tanım mevcuttur. Duafor ve Eaker (1998), mesleki öğrenme topluluğu kavramını oluşturan her kelimeyi ve kelimeler arasındaki ilişkileri tanımlayarak mesleki öğrenme topluluğu ile artan öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak tanımlamıştır. Öncelikle onlara göre “meslek” kelimesi, geçerli bir uzmanlık ve uzmanlık alanındaki ileri eğitim; “öğrenme” kelimesi merakla karakterize edilen süreklilik içeren eylem hali; “topluluk” kelimesi ise ortak ilgi alanı etrafında bir araya gelen bir insan grubunu ifade etmektedir. “*Mesleki öğrenme*” , bireylerin mesleki bilgi, beceri ve deneyim kazanmayı ve geliştirmeyi ifade etmektedir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin neyi, nasıl öğreneceği üzerine düşünür; sürekli kendini sorgular ve kendini yeniler (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). “*Mesleki öğrenme topluluğu*” kavramı ise mesleki öğrenme ve topluluk kavramından oluşmaktadır. Bu modele göre, mesleki öğrenme topluluklarında uzmanlık bilgisi, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci ihtiyaçları üzerinde durulmaktadır (Morrisey, 2000). Yazarlar, okul reformlarında başarılı olmak ve etkili okul gelişini sağlamak için mesleki öğrenme toplulukları modelini önermektedir

Mesleki öğrenme topluluğu profesyonel öğrenme ve topluluk kavramlarının bütünleşmesidir. Bu modelin anlayışını profesyonel uzman bilgisi, öğrencinin öğrenmesi ve ihtiyaçları, topluluğun ortak ilgi alanları, temel değer ve sorumluluklar odak noktasını oluşturmaktadır (Mullen, 2009).

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenci öğrenmesinden daha iyi sonuçlar elde edebilmek için tekrarlanan, kolektif, sorgulama ve eylem araştırması döngülerinde iş birliği içinde devam eden süreçte yer alan ve öğrencinin gelişimde eğitimciler için sürekli, işe gömülü öğrenme topluluğu olarak tanımlanmaktadır (DuFouR, Eaker, Many ve Mattos, 2016).

Mesleki öğrenme toplulukları çeşitli perspektiflerle de tanımlanabilir. Örgütsel perspektif açısından değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluğu bir reform girişimidir; bir personel veya profesyoneldir. Öğrenci öğrenimi ve başarısı ile okul çapında iyileştirmeyi hedefler (Mullan, 2009). Dufour (2004) göre okul tabanlı mesleki öğrenme topluluklarında üyeler, sosyal ağlarını en iyi şekilde kullanarak birlikte çalıştıklarında örgütsel öğrenir ve vizyonlarına ve sonuçlara karşı kendilerini sorumlu hissederler. Mesleki öğrenme toplulukları, iyileştirme ve gelişme amacı ile personel iş birliğini ve öğrenci başarısını geliştirmeye çalışan bir örgüt olarak görülür (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2005).

Kültürel bir perspektiften bakıldığında ise mesleki öğrenme topluluklarının odak noktası, pedagojiyi ve müfredatı topluma genişletmek, öğrenciler için öğrenmeyi ve öğretmen için öğretimi geliştirmektir (Mullen, 2009). Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer profesyonel eğitimciler ile üniversite öğretim üyeleri ve toplum temsilcileri gibi gruplarla öğrenmede iletişim halinde olunur (Hord, 1997). Demokratik okullarda öğretmenlerin, uygulayıcıların, ebeveynlerin ve öğrencilerin düşünceleri dinlenir (Jenlink, 2002). Eğitim kurumunun bir parçası olan tüm katılımcılar, karar verme sürecinde aktiflerdir ve okula çeşitlilik, eşitlik, değer yaratma ve topluluğu sürdürmek için desteklenir. Mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri farklı kurum ve kuruluşlarla güçlerini birleştirebilir. Kültüre duyarlı öğrenme toplulukları, üyelerin kültürel açıdan eksikliklerini gidermeye çalışırlar. Sürekli araştırma ve geliştirme ile bu topluluklar değişimi teşvik eder; tüm öğrenciler için eşit eğitim gibi paylaşılan değerleri içerir, ön yargılarıyla yüzleşir ve onları dönüştürürler (Mullen, 2009).

Liderlik perspektifinden bakıldığında mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen liderliği ve okul personelinin iş birliği üzerinde durmaktadır. Paylaşılan yönetim ortamını oluşturur ve dolayısıyla yöneticiler ve öğretmenler ile eski ve yeni kişiler arasında mesleki güç paylaşımı gerçekleşir. Enerjilerini ve zamanlarını iş birliğiyle

öğretim ekiplerine odaklayarak okullarda ve okul bölgelerinde okul kültürünü oluştururlar. Eğitimciler; pedagojik konuları keşfetmek, yeni başlayan öğretmenlerin topluluktan beklentilerini karşılama ve disiplinler müfredat ile okulları topluluk haline getirilir. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen liderliği, diyalog ve yansıtma eylemler için bir kanal sağlar (Mullen, 2009). Çalışma grupları, personel geliştirme, koçluk/modelleme/comentoring/gözden geçirme modelleri, eylem öğrenme projeleri ve değişim, okul-üniversite işbirlikleri, öğretim üyeleri ile iletişim gibi diğer işbirlikçi stratejilerle çeşitli biçimler alırlar (Aubusson, Steele, Dinham ve Brady, 2007; Mullen, 2008).

Mesleki öğrenme topluluğunun işlevselliği öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye çalışmasından gelmektedir. *Öğretme*, bilginin farklı yollarla öğrenciye aktarılmasıdır. Yani, bilgi yüzeyseldir; önemli olan hazır bilginin öğrenci tarafından alınmasıdır. *Öğrenmede* ise; bilgi hayatın parçası; beceriye dönüştürüldüğünde ise bir yaşam biçimi olur. Öğrenmede bireysellik ve kişisel farklar vardır. *Öğretmen* ise öğrenmede bireylerin bireyselliğini ve farklılıklarını dikkate alarak deneyimler ve ortamlar sunarak öğrenmelerini sağlar. Böylece, düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme, bireysel çalışma, benlik gelişimi ve olumlu iletişim öğrenme ve öğretmeyle ilgili kazandırmaya çalışılan yeni değerler olarak ifade edilmektedir (Özden, 2010). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, öğrenci öğrenmesine önem verildikçe öğretmenlerin iş birliğine ve bu konularla bağlantılı uygulamalara yöneldiği söylenebilir.

Mesleki öğrenme toplulukları; öğretmenlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğu, işbirlikçi öğrenme ortamının oluşturulduğu, yeni eğitsel uygulamalarının tartışıldığı bir birlikte öğrenme ortamıdır. Mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin okulun amaçlarına ve öğrenci öğrenmesine odaklanmalarını, değerlerin güçlendirilmesini, uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesini ve okuldaki karar alma süreçlerine aktif katılmalarını sağlamaktadır (İlğan, Erdem, Çakmak, Erdoğan ve Sevinç, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarının buldukları okullarda öğrencilerin akademik başarısıyla beraber öğretmenlerin motivasyonun, iş doyumunun ve örgütsel bağlılıklarının da yüksek olduğu görülmektedir (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

DuFour (2004) mesleki öğrenme topluluğunu “*üç büyük düşünce*” olarak tanımlamıştır. Bu üç düşünce; öğretmekten çok öğrenci öğrenmesine odaklanmak, işbirlikçi çalışmak ve sonuçlardan kendini sorumlu tutmaktır. Öğrenmeye odaklanmak, okulların temel amacı öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmesini sağlamaktır. Bu öğrenme taahhüdü, okulların tüm uygulamaları, prosedürleri ve politikaları bu temel amaç ile uyumlu olmalıdır. Mesleki öğrenme topluluklarının üyeleri, öğrencilerin neyi ne kadar öğrenmesi gerektiğini belirlemek için iş birliği içinde çalışırlar. Öğrencinin öğrenme zamanını izler, öğrenmesi için gerektiğinde ek zaman ve destek verir, öğrenmeyi genişletir ve zenginleştirir. Öğrencinin öğrenmesini yüksek düzeyde geliştirmesi gerekiyorsa bir organizasyonun parçası olan yetişkinlerin de sürekli öğrenmesini gerekli kılar. İş birliği kültürü ve kolektif sorumluk, eğer eğitimciler izolasyon bir çalışmayla sürece dahil olursa öğrenmenin temel amacı gerçekleşmez. Bu yüzden öğretmenler ve yöneticiler, iş birliği içerisinde çalışmalı ve öğrenci öğrenmesi için kolektif sorumluluk almalıdır. Sonuçlardan kendisini sorumlu tutmak ise eğitimcilerin öğrencilerin gerekli görülen bilgi, beceri ve eğilimleri edindiklerine dair kanıt edinmedikçe öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlayamayacaklardır. Bu nedenle okullar öğrencileri sürekli sistematik olarak izlemeli, bireysel ve toplu uygulamalarda zorluk yaşayan öğrenciler için sürekli iyileştirme desteklenmelidir. Geliştirilmiş öğrenci başarısı gerçek sonuçlara dayanmaktadır (DuFour, Eaker, Mattos ve Muhammad, 2021).

Hipp ve Huffman (2010), mesleki öğrenme topluluğunu okul ortamında öğrenme kültürü oluşturmak ve sürdürmek için işbirlikçi ve bilinçli bir çalışma olarak tanımlamışlardır. Thiessen ve Anderson’a (1999) göre mesleki öğrenme toplulukları sayesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin iyileştirmesi ve okul gelişiminde ilerlemenin sağlanmasıdır. Başka bir açıklamada mesleki öğrenme toplulukları; öğrencilerin öğrenmesi için paylaşılan açık amaç ve hedefleri, iş birliği yapmayı, sorumluluk paylaşmayı ve etkili öğretim için sorgulayarak düşünmeyi sağlar (Newmann ve Wehlage, 1995).

Mesleki öğretim topluluklarının okullar üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalarda genellikle öğrenci başarısı üzerinde durulduğu görülmektedir. Andrews ve Lewis’e (2004) göre mesleki öğrenme topluluğunun bulunduğu okullarda öğretmenler sınıflarında daha etkili ve öğrenciler daha başarılıdır. Mesleki öğrenme topluluğunun öğrenme sürecini kolaylaştıracak etkili stratejilerin belirlenmesi, etkili

ders süreci tasarımı, ilerlemenin ölçülmesi amacıyla sınıf temelli değerlendirme sürecinin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Professional Development Partnership, 2008). Mesleki öğrenme toplulukları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin iyileştirmesi için tüm okul çalışanlarını sürekli öğrenmeye ve öğrenme süreçlerini geliştirmeye teşvik etmektedir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas 2006). Mesleki öğrenme toplulukları, etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarında sıklıkla üzerinde durulan kavramlardan biridir. Öğrenci öğrenmesine katkı yaptığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler mesleki öğrenme topluluğu içerisinde yer aldıklarında hem bilgi tabanları hem de sınıf içi uygulamaları da gelişir (Andrews ve Lewis, 2004).

Mesleki öğrenme topluluklarının temel prensiplerinden biri öğrenci öğrenmesi süreçlerinde iş birliği içinde çalışmaları ve sorumlulukları paylaşmaya istekli olmalarıdır (DuFour ve Eaker, 1998). Stoll vd. (2006) göre etkili mesleki öğrenme topluluğunu; bireylerin değişim süreçlerine uyum göstermeleri, grup dinamikmi, okul büyüklüğü, okul bölgesi, okulun konumu, okulun tarihi geçmişi gibi okula ait unsurlar ile yerel halk, ulusal topluluk ve politik kararlar gibi okul dışı unsurların etkisiyle oluşturulduğu ifade etmektedirler. Mitchell ve Sackney'e (2000) göre mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulması bireysel kapasite, kişilerarası kapasite ve örgütsel kapasite oluşturulmasına bağlıdır. Bireysel kapasitede bilginin aktif ve yansıtıcı olması; kişilerarası kapasitede sosyal ilişkilerin varlığı; örgütsel kapasitede ise örgütsel süreçlerin oluşturulması ve geliştirilmesini sağlayan yapıları oluşturmak, liderlik ve gücün paylaşılması sağlanması gereklidir.

Bu tanımlardan ve açıklamalardan hareketle mesleki öğrenme topluluğunu, çalışanlar arasında ortak bir vizyon ve bilgi paylaşımının yapıldığı, liderliğin paylaşıldığı ve işbirlikçi çalışıldığı ve öğrenen bir örgütün yaratılmaya çalışıldığı için destekleyici koşulların oluşturulduğu bir eğitim örgütü olarak tanımlanabilir. Ayrıca hem öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine katkı yaptığı hem de öğrenci öğrenmesine odak noktası yaparak öğrenci başarısını geliştirmeye çalıştığını söylenebilir.

2.4.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kuramsal Temeli

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı, öğrenen örgüt düşüncesinden hareketle ilk olarak işletme sektöründen ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Thompson, Gergg ve

Niska, 2004). Öğrenme topluluğu kavramının kökenlerinin Mary Follet'in *yapıcı çatışma*, Bunrs'un *dönüştürücü liderlik*, Senge'nin *öğrenen örgüt*, Max Weber'in *sistem teorisi*, Getzel ve Guba'nın *sosyal sistem* teorisinden etkilendiği belirtilmiştir (Walker, 2002). Mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. 1980'li yıllarda mesleki öğrenme topluluklarının tartışıldığı (Schön, 1983) ve bu tartışmalarda özellikle Hord'un (1997) yaptığı çalışmalar etkili olmuştur. Hord (1997), mesleki öğrenme topluluğu kavramını öğrenen örgüt yaklaşımıyla temellendirmeye çalışmıştır. Öğrenen örgüt kavramı 1960'lı yıllarda Argris'in çalışmalarıyla başlamıştır. 1990'lı yıllarda ise Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı çalışmasıyla sistematik bir temel oluşturulmuştur (Atak ve Atik, 2007). Dolayısıyla bu çalışmalarla okulların öğrenen örgüt olarak mesleki öğrenme topluluğu oluşturulmasına katkı yapmıştır. Kavramsal aşamada 1990'ların başında mesleki topluluk kavramı öne çıkmıştır. 2000'li yıllarda ise öğrenme kavramına vurgu yapılmasıyla mesleki öğrenme topluluklarının temeli oluşmaya başlamıştır. Topluluğun ilk tartışmalarında yatan varsayımlar, topluluğun amacının öğrencinin başarısını artırmaya çalışmak olmasıdır. Öğretmenin motivasyonunu artırmak ve mesleki teknik bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmak değildir. Bu başarıyı yaratmak için de okul paydaşlarının iş birliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir (Stoll ve Louis, 2007).

Peter Senge, öğrenen örgüt kavramını şu şekilde tanımlamıştır: "Bu organizasyondaki kişiler, istedikleri sonuçları yaratmak için sürekli kapasite geliştirirler. Yeni ve coşkun düşünme tarzını ve kolektif öğrenme anlayışıyla beslenir. İnsanlar nasıl birlikte öğrenileceğini, sürekli olarak öğrenirler." (Senge, 2011). Senge, "Beşinci Disiplin" adlı eserinde örgütlerin beş disiplin etrafında birleştiğinde kapasiteleri artırarak öğrenen örgüt olabilmelerinin mümkün olduğunu iddia etmiştir. Bu beş disiplin; kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesinden oluşmaktadır (Senge, 2011). Bu beş disiplin başarılı bir şekilde çalışması için organizasyonlar arasında zihniyet değişimi yaşanması gerekmektedir. Bu değişimin bir kez gerçekleştiğinde, sürekli örgüt kapasitesi gelişimi sağlanabilir ve yaşam boyu öğrenme olabilir.

Kişisel hakimiyet (ustalık) disiplini, örgütün öğrenebilmesi için örgütün her üyesi öğrenmeye devam etmelidir. Bireysel büyüme, örgütsel öğrenmeyi devam ettirmektedir. Buna karşın her üyenin öğrenmesi örgütsel öğrenmenin devamını garanti etmemektedir. Ancak bireyler öğrenmeye devam etmezse örgüt öğrenmeye devam

etmez (Hugles ve Kritsonis, 2006). Senge'ye göre "Kişisel ustalık bir süreçtir. Hayat boyu süren bir disiplindir. Bu disipline sahip insanlar, amaçları için mücadele ederler; bilgisizliğin, yetersizliğin ve yetişme alanların bilincinde olurlar." (Senge, 2011).

Zihni modeller (haritalar) disiplini, bireyin yanı sıra grupların çevrelerindeki dünyanın nasıl çalıştığını anlamasına hizmet eder. Hem dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizi hem de nasıl eyleme geçtiğimizi belirler (Senge, 2011). Bu disiplinin pratiğinde insanlar, kendine ve birbirlerine sorular sorarak en derinlerindeki tutum ve inançları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaya çalışmaktalar.

Takım halinde öğrenme, örgüt üyelerinin gerçekleştirmek istedikleri hedeflerin sonuçlarını yaratma kapasitelerini geliştirme sürecidir. Senge, öğrenen örgütü " Birbirine sürekli olarak yardım eden, güvenen ve bireylerden değil, birbirinden öğrenen çeşitli ağlar ve ekipler." olarak tartışmaktadır.

Paylaşılan vizyon, bu disiplin insanları hedefleri etrafında hizaya getirmek için araç ve tekniklerdir. Okul veya organizasyon, ortak bir vizyon olmadan kuruluş amacını iletmede zorlanır.

Sistem düşüncesi, diğer disiplinleri tek bir anlayışta birleştiren ve bütünleştiren beşinci disiplindir. Bu disiplinin yönü, bireysel parçalar yerine bütüne odaklanmaktır. Mevcut sistem, sorunları öncelik sırasına koyarak sorunları çözmektedir. Sorunların neden oluştuğuna yönelik çözümler aramak yerine, odak sorunu çözmeye çalışır ve ardından diğer soruna geçer. Böylece, bir problem çözme döngüsü harekete geçmektedir. Her krizi önlemek için yöntemler aramak yerine, insanlar krize tepki vermede ustalaşır (Hugles ve Kritsonis, 2006).

2.4.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri

Geçtiğimiz yıllarda, mesleki öğrenme toplulukları kuramsal ve ampirik eğitim araştırmalarında okul gelişimine katkısından dolayı dikkat çekmiştir (Harron, 2015). Mesleki öğrenme topluluğu etkili mesleki gelişimin temelleri bileşenlerine (kısmen) bağlıdır (Cordingley, 2015). Etkili bir mesleki gelişim; uygulama odaklı, çalışma ve öğrenmeyi birleştiren ve aktif öğrenmeyle birlikte iş birliğini içeren bir meslektaşlıktır (Darling-Hammond et al., 2009). Bunlar mesleki öğrenme topluluklarının temel boyutlarıdır. Mesleki öğrenme toplulukları bir mesleki gelişim

biçimi olarak öğretim uygulamalarıyla öğrenci öğrenimini geliştirmeyi sağlar. Böyle bir bağlamda incelemek için kapsamlı ve dinamik bir çerçeve geliştirildi. Bu çerçeveyi, etkileyen faktörler (yönlendirme faktörleri) ve iki bağlam faktörü oluşturur. “Kapsamlı” kelimesi mesleki öğrenme topluluğunun özelliklerinin sayısı ve çeşitliliğini; ”dinamik” kelimesi ise mesleki öğrenme toplulukları çerçevesinin üç yönlendirme faktörü ile iki bağlam faktörü ile etkileşim süreçlerini ifade eder. İki bağlam faktörü ise mesleki öğrenme topluluğunun özelliklerinin tutumsal ve davranışsal göstergeler olarak sınıflandırılmasıdır. Mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri; bağlam faktörleri ve yönlendirme faktörlerini içeren kümeler olmak üzere 11 özelliğinden oluşan üç kümeden oluşur. Bunlar: 1) Bireysel ve toplu öğrenme, 2) grup dinamiği ve 3) mesleki yönelim (Huijboom, Meeuwen, Rusman ve Vermeulen, 2020).

Bireysel ve toplu öğrenme dört özelliğe sahiptir: İş birliği, düşünme, geri bildirim verme ve deney yapma. Bu küme ortak öğrenme hakkındadır; faaliyetler ve bilgi oluşturmada dış bilgiyi içselleştirmek, örtük bilgi yapmak ve bu bilgileri başkalarının bilgileriyle birleştirerek yeni bilgi yaratılır (Castelijns et al., 2013). İş birliği; paylaşan, geliştiren, araştıran öğretmenleri ifade eder. Yani eğitim uygulamalarını birlikte oluşturmak ve uygulamaktır. Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi; bireysel ve ortaklaşa bu uygulamayı geliştirmek ve değerlendirmek için yansıma, birlikte düşünmek ve sorgulamak gerekir (Schippers, Homan, ve Van Knippenberg, 2013). Hedeflere ilişkin uygulamalar hakkında geri bildirim vermek ve almak, paylaşmak demektir (Imants ve Van Veen, 2010). Tekrarlanan döngülerle öğretme ve öğrenme materyalleri deney yapma, bireysel veya toplu olarak araştırma yeni uyarlanmış tutumlar ve yaklaşımlarla ilgilidir (Evers, 2012).

Grup dinamiği üç özelliği vardır: Karşılıklı güven ve saygı, meslektaş desteği ve teşvik etme ve sosyal uyum. Bu küme, sosyal özelliklerle ilgilidir. Öğrenme aktiviteleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve mesleki öğrenme topluluğunun gelişimi için topluluk duygusu teşvik edilmektedir (Verbiest, 2008). Karşılıklı güven ve saygı, duygu ve düşüncelerin dile getirilebilmeyi destekleyici güvenli iklim ortamıdır (Vermeulen, 2016). Meslektaş desteği ve teşvik etme, öğretmenlerin birbirine karşı dayanışma, ilgi ve özen göstermesi anlamındadır. Sosyal uyum ise gruba aidiyet duygusuna işaret etmektedir.

Mesleki yönelim, paylaşılan zihinsel modelleri ve bir mesleğe özgü ortak tutumları içerir. Bu durumda öğretmenlerden öğrencilerin öğrenmesine, mesleki öğrenim ve öğretme uygulamalarına rehberlik etmesi beklenir. Dört karakteristik özellikten oluşur: Paylaşılan sorumluluk, paylaşılan vizyon, öğrencinin öğrenmesine ortak odaklanma ve paylaşılan sürekli öğretmen öğrenimine ortak odaklanma üzerinedir. Paylaşılan vizyon, paylaşılan tutku ve tutumları içerir; ortak öğretim ve öğrenim için referans çerçevesidir. Bu vizyon, hedef belirlerken ve karar verirken rehber niteliğindedir (Castelijns, Vermeulen ve Kools, 2013). Paylaşılan sorumluluk ise öğretmenlerin ortak sorumluluk etrafında birleşmesi anlamına gelir. Öğrencinin öğrenmesine ortak odaklanma, öğretmenlerin kalıcı olarak öğrencilerin öğrenmesine ve başarılarının iyileştirilmesine odaklanıldığı anlamına gelmektedir (Dufour, 2010). Sürekli öğretmen öğrenimine ortak odaklanma, öğrencilerin öğreniminde başarıyı yaratmak için öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca devam eden mesleki gelişimlerine sahip olmasıdır.

Çerçevede üç yönlendirme faktörü ayırt edilir: 1) Liderlik, 2) kolektif özerklik, 3) grup dinamik süreçlerini kolaylaştırmak. Liderlik; vizyon oluşturma, bireysel değerlendirme ve destekleme, entelektüel teşvik, güven ortamı yaratma karakterize edilen özelliklerle mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini destekler (Vanblaere ve Devos, 2016). Kolektif özerklik; mesleki öğrenme topluluğunu geliştirmeye ilham verici olarak öğretmenlerin çalışma hızı, öğretim yöntemi ve çalışma düzeni gibi iş etkinliklerini ne ölçüde organize edebildiğini ifade eder. Ayrıca; müfredat geliştirme, eğitim politikası ve kendi mesleki gelişim süreçlerine ilişkin karar alma fırsatlarını da ifade eder (Kwakman 1999; Hulsbos, 2012). Grup dinamik süreçlerini kolaylaştırmak ise sosyal etkileşim yoluyla öğrenmenin kolaylaştırılmasıdır (Castelijns ve diğerleri, 2013).

Mesleki öğrenme toplulukları, karmaşık ve dinamik bağlamda eğitim fonksiyonlarına sahiptir (Sleegers ve diğerleri, 2013; Horn ve Kane, 2015). Mesleki öğrenme topluluğu, değişen eğitim bağlamları nedeniyle farklı anlarda kararlı ölçümler yapmak için sağlam ve standartlaştırılmış metodolojilere ve araçlara ihtiyacı vardır (Lee Bae et al. 2016). Mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini, bağlamsal faktörlerin olası etkisini ve mesleki öğrenme topluluğu içerisindeki etkileşimli süreçlere ve sınıflandırma araçlarına ihtiyaç vardır. Bu süreçlerin analizini ve öğretmenlerin temelini, genellikle örtük olan görüşler, duygular ve deneyimler

oluşturmaktadır. Mevcut araçlar kapsamlı çerçeveye uyarlanmadığından kısmen yeni tasarlanmış ve mevcut çalışmalara dayanan bir dizi araç geliştirildi. Mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini tutumsal ve davranışsal göstergeler olarak sınıflandırılması onları hem ölçülebilir hem de görünür fenomenlere dönüştürür (Huijboom ve diğerleri, 2020).

Mesleki öğrenme topluluklarının tanımlamada kullanılan temel özelliklerin başında iş birliğine dayalı çalışma gelmektedir. Paylaşılan liderlik, öğretimde iş birliği, öğrenci öğrenmesine odaklanma gibi özellikler daha sonra geliştirilmiştir (Hord, 1997a). Mesleki öğrenme toplulukların temel özellikleri arasında (1) öğretmekten çok öğrenmeye odaklanma; (2) iş birliği kültürüne bağlılık; (3) okul geliştirme taahhüdü ve öğrenci başarısı gelmektedir (Dufour, 2004). Stoll ve arkadaşları (2006), ortak değerler ve vizyon, ortak sorumluluk, yansıtıcı profesyonel sorgulama ve kapsayıcı üyelik gibi temel özellikler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca “*Etkili bir uygulama topluluğu oluşturmak çok hassas ve karmaşık bir süreçtir.*” (Aubusson ve diğerler, 2007). Öğretmene saygı, öğretmen seçimi ve yetkilendirilmesi önemli bir yer tutar (Hutinger ve Mullen, 2007).

Bir mesleki öğrenme ortamı, ilgili herkesin iş birliği ile ve öğretme ve öğrenme konusunda saygılı fikir alışverişini içeren yansıtıcı diyaloglar sayesinde gelişir (Hord, 1997). Üyeler görüşlerini paylaşır ve sürekli öğrenmeye çalışır. Öğrenci başarısında istenen sonuçlara ulaşmak için iş birliği içerisinde diyalog ve fikir birliği etrafında bilgi paylaşımı yapılır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, yetişkin öğreniminin öğrenci ihtiyaçlarıyla koordine edilerek araştırmaya dayalı stratejileri benimsenmesiyle öğretmen liderliğini geliştirir ve mesleki öğrenme topluluğunun üyelerinin kalitesini artırır. Hedefler belirlenirken toplumun değer yargıları ve duyguları okul ve bölgeyle uyumlu ortak bir vizyona odaklanır (Roberts ve Prutt, 2003).

Mesleki öğrenme toplulukları yerel veya ortaklık odaklı iletişim halinde çalışır. Bireysel okullar veya bölgeler, kurumlar, ağlar, ortaklıklar, üniversiteler ve topluluklar iş birliği oluşturulur (Stoll ve diğerleri, 2007). Temsilciler, üniversiteler, vakıflar ve çevresindeki topluluklara öğretmenlerin mesleki gelişimini etkilemektedir. Öğretmenler, birbirleriyle ve çevreleriyle yansıtıcı uygulayıcı olarak diyalog kurmaz, karşılıklı gözlemler yapmaz ve birbirlerine yardım etmezlerse okul geliştirme olgusu da gerçekleşmez (Rolf, 2007).

Mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini anlayan üyeler, hedeflerin bireysel ulaşılmayacağını bilirler. Hedeflere ulaşmada kolektif sorumluluk vardır (Dufour ve Eaker, 1998). Aşağıda yer alan ilkeler ve değerler bir mesleki öğrenme topluluğu çalışmasını bildirir (Danielson ve McGreat, 2000; Levine ve Shapiro, 2004; Mullen ve Lick, 1999) :

- Değişimi gerçekleştirmek için gereken ortak bir itici güç
- Dünyada evrensel tasarım ihtiyacını karşılayabilmek için okulların ortak bir vizyon ve hedefler
- Okul ekip üyelerinin eşit olduğu inancı, özel ihtiyacı olan öğrenciler için personel arasında iş birliğine dayalı planlama
- Tüm ekip üyelerinin öğrenci başarısını artıran eylemlere odaklanma ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere odaklanmış destekleme
- İnsanların iletişim kurmaktan korkmadıkları ve risk alabilmeyi teşvik eden bir ortam sunma. Öğrencileri destekleyici fikirlerden bahsetme ve iletme
- Personel soruşturmanın çok önemli olduğuna çok disiplinli olanlarda dahil olmak üzere personellerce tanınması ve araştırma destekli araştırma destekli öğretim stratejilerine erişimi kolaylaştırması
- Özel ihtiyacı olan öğrenciler için paylaşılan sorumluluk
- Özel ihtiyacı olan öğrenciler için hedefe ulaşma göstergeler içeren okul çapında bir eylem planına yansıyan değerlendirme için sistematik ve sürekli planlama (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2005; aktaran Mullen, 2009).

Sonuç olarak; mesleki öğrenme topluluğu bir reform hareketi, değişime çağrı, örgütsel bir felsefe, belirli bir eğitim reformu stratejisi, okullarda dağıtılmış liderlik anlayışı, öğretmen profesyonelliği, öğretmen iş birliği, öğrenci öğrenmesine odaklanma, mesleki gelişim ve daha fazlasını içermektedir. Belirli bir amacı olan okullar için *örgütsel gelişimi* ve *öğrenci öğrenmesini* içeren bir *öğrenme modelidir*. Diğer bir ifadeyle, mesleki öğrenme toplulukları öğrenci öğrenmesini geliştirebilmek için tüm okul personelini iş birliğine ve öğrenmeye teşvik eden ve örgütsel öğrenme anlayışıyla hareket eden tasarlanmış bir okul organizasyon modelidir (Stoll ve Seashore-Louis, 2007). Bu tanımlamadan hareketle mesleki öğrenme topluluklarının temelinde yer alan birçok fikir ortaya çıkar. Bu fikirler arasında tanımlanmış bir

örgütsel hedef ile varsayılan bir örgütsel hedef vardır. Yapısında, tanımlanabilir birçok organizasyonel süreçleri (bireysel ve işbirlikçi öğrenme) ve bu süreçlerin stratejik yönetimi ve organizasyonların oluşturulması yer alır. Bu yapıları ve süreçleri teşvik eden şartlar vardır. Bu fikirlerin çoğu Hord'un (1997b) tanımladığı mesleki öğrenme topluluğunun boyutlarına dayanmaktadır (Johnson, 2009).

2.4.5. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları

Mesleki öğrenme toplulukları okul gelişimini temele alan topluluklardır (Dufour, 2004). Bundan dolayı mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkışında okulları daha etkili hale getirme anlayışı vardır. Etkili okullarda başarıyı sağlayabilmek için öğretmenlerin becerilerini geliştirmek, etkileşim kalitesini artırmak, amaç ve hedeflere odaklanmak, kaynaklardan yararlanmak ve liderliği geliştirmek tüm çalışanların kolektif kapasitesini artırdığı belirtilmiştir (Newmann, King ve Youngs, 2000). Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalar mesleki öğrenme topluluğunun özelliklerini ortaya çıkarılmasında etkili olmuştur. Mesleki öğrenme topluluğu kavramı geliştikçe bireysel ve örgütsel boyutları ele alınmış ve üzerinde çalışılmıştır. Mesleki öğrenme topluluğunu benzer özellikleri DuFour ve Eaker (1998), Hord (1997), Kruse ve Louis (1993), Olivier vd. (2003) tarafından farklı sınıflandırmalar yapılmış ve bu özellikler boyutlar halinde sunulmuştur. Konuya ilişkin yapılan sınıflandırmalar içinde iki farklı sınıflandırmanın önemli olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki DuFour ve Eaker (1998); ikincisi ise Hord (1997b) tarafından yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada Hord (1997) tarafından yapılan sınıflandırmadan yararlanılacaktır. Bunun nedeni mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin yapılan birçok çalışmada Hord'un (1997b) sınıflandırılmasından yararlanılmış olduğu söylenebilir. Hord (1997b), sınıflandırılmasında mesleki öğrenme topluluklarını *paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşullar* olmak üzere beş boyutta ele almıştır.

2.4.5.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

En iyi liderler, konularının karmaşık ve rekabet eden taleplerine “öncelikle önemli olan şeyi belirler ve bu konu hakkında sürekli iletişim kurarak” yanıt

vermektedir (Pfeffer ve Sutton, 2006). Okul müdürü de okulun hedeflerini gerçekleştiren, resmi yükümlülükleri sürdüren ve olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlayan eğitim lideridir. Okul müdürü, küreselleşen dünyada öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli roller üstlenmektedir (Çelebi, Peker ve Selçuk, 2020).

Müdürlerin, okul içindeki pozisyonu otuz yıl boyunca incelendiğinde süreç içinde geliştiği tespit edilmiştir.1980'ler güçlü öğretim liderliği ve araştırma dönemidir. Kararlı, dinamik, iddialı ve oldukça yönlendirici kadın ve erkeklerin etkili eğitime ilişkin vizyonlarını hayata geçirmek düşüncelerini sunmuşlardır. Bu güçlü liderler, okul gelişimi için katalizör görevi sunmuş ise de müdürün görev süresinin ötesinde gelişmeyi sürdürmek zor olmaktadır (Hallinger, 2007). 1990'lar, dönüşümcü liderlik fikrini pozisyona getirmiştir (Usdan, McCloud, Podnostko ve Washington, 2000). Okul müdürlerine, öğrenci başarısı için baskılar artmıştır. Bu nedenle, okul müdürlerinden öğretmenlerin mesleki öğrenme ve uygulamalarını geliştirmeleri için okulları mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürmek için dönüşümsel liderlik davranışları beklenmiştir (Polatkan, Kılınç ve Yaldız, 2020). Müdürlerden, personel üzerindeki kontrolleri azaltarak bireyin kendi karar verme, okulla ilgili kişisel vizyonları gerçekleştirme ve öğretmenlerin daha iyi olmalarını sağlamak için gereken desteğe yardımcı olmaları istenmektedir. Bu dönemde hem okul bölgelerinde hem de müdürler sınıf öğretmenlerine daha fazla özerklik vermiştir. Ancak öğretmenlere daha fazla özerklik vermenin de öğrenci öğrenmesine olumlu etkisi olan konulara odaklanmalarına, bireysel ve örgütsel gelişmeye garanti vermemektedir.

Yüzyılın başında ise müdürlere, okulun öğrenenler topluluğu olarak en uygun model olarak paylaşılan liderlik benimsenmesi teşvik edilmiştir. Paylaşılan liderlik kavramı, uzmanlığın bireysel bir kişiye veya pozisyon yerine yaygın olarak okul içinde dağıtılmasına dayanmaktadır. Bundan dolayı müdür, okuldaki insanların liderlik rollerini üstlenme ve kendisini liderlerin lideri olarak görme kapasitesini geliştirmelidir. Bunlarla birlikte mesleki öğrenme topluluğunun liderleri, kesinlikle zaman zaman yönlendirici öğretim liderleri olmaları gerekmektedir. Öğretmenleri güçlendirmeye, hem ekiple hem de bireysel özerkliğe teşvik ederken aynı anda daha az kaynağı yönetir ve dış dikkat dağıtıcıların etkisini azaltmaya çalışmada kararlı olmalıdır. Bir mesleki öğrenme topluluğunun lideri olmak için; tüm öğrencilerin başarıları için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimleri edinmeleri sağlamak için

ortamındaki yetişkenlerin kapasitelerini sürekli olarak geliştirmeye yardımcı olacak koşulları yaratacaksa paylaşılan liderlik kavramını benimsemesi gerekmektedir (DuFour, Eaker, Mattos ve Muhammad, 2021).

Mesleki öğrenme topluluklarındaki müdürler, pozisyonunun karmaşıklıklarını ele almak için anlamlı ve yönetilebilir bir kavramsal çerçeve oluşturmaya yardımcı olabilecek bazı prensipleri yapması gerekmektedir: Birincil sorumlulukları konusunda net olunmalıdır. Liderlik okul geneline dağıtılmalıdır. Sorumluluk yetkiden daha önemli olduğu için eğitimcileri karşılıklı hesap verebilirlik kültürüne dahil edilmelidir. Okulun yapısını ve kültürünü temel amacı ile uyumlu hale getirerek eğitimin karmaşıklığına tutarlılık kazandırmaktır (DuFour ve diğerleri, 2021).

Marzano, Waters ve McNulty (2005), müdürlerin bir mesleki öğrenme topluluğu oluştururken karşılaştıkları zorluklar hakkında düşünmeye yardımcı olabilecek iki tür değişikliği tanımlamıştır. Birinci değişiklik; bir okulu yeniden düzenlemeye yönelik erken çabalara yöneliktir. İkinci değişiklik ise; okul operasyonlarındaki değişiklikleri içermektedir. Örgütteki değişikliklerin ötesine geçer ve altta yatan kültür ve norm konularını ele almaktadır. Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak için birinci ve ikinci dereceden değişiklikler olabilmektedir. Değişimin türüne bağlı olarak farklı liderlik rolleri tanımlanmıştır. Marzano, Waters ve McNulty tarafından sunulan fikirlerden hareketle bir mesleki öğrenme topluluğunu uygulama ve destekleme stratejisi yedi liderlik sorumluluğu etrafında organize edilmiştir (Marx, 2005):

1. Bir lider müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi bilir.
2. Koşulları optimize eder: Zamanı yönetir ve güven geliştirir.
3. Entelektüel merakı ve konuşmayı teşvik eder.
4. Değişim ajanı olarak hizmet eder.
5. Etkiyi izler ve değerlendirir.
6. Model esnekliği gösterir.
7. Belirgin inançlar geliştirir (Marx, 2005).

Bu liderlik rollerinden hareketle müdürlerin sorumlulukları üzerinde durulmuştur. Ayrıca topluluk üzerindeki sorumlulukların uygulanması ve

desteklenmesi için müdürün paylaşılan ve destekleyici yaklaşımlarına yer verilmiştir. Hord ve Hirst (2009), okul müdürlerinin yaklaşımlarının mesleki öğrenme topluluklarını desteklediğini öne sürmektedir. Bu yaklaşımlar içinde birlikte başarılabilceği öğretmenlere vurgular. Öğretmenlerin bilgilerini taze tutmasını bekler; toplulukların kendi kendine yönelmesini doğru yönlendirir. Verileri erişebilir hale getirir. Tartışma ve karar verme becerilerini öğretir. Öğretmenlere araştırmayı gösterir. Güven oluşturmak için zaman ayırır.

Etkili okulların müdürleri, “uygulamaları incelemek ve okulu geliştirmek için iş birliğine dayalı bir anlayış içinde öğretmenlerle ortak hareket etmeleri” gerektiğini sonucuna varmışlardır (Lieberman, 1995). Aynı şekilde Marzona ve arkadaşları (2005) da müdürleri sorumlulukları dağıtmaya teşvik etmiştir. Mesleki öğrenme topluluğunda müdürler, geniş çapta dağıtılmış liderliğe teşvik edecek yapılar oluşturmak için personelle iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Müdürler, öğretmenlerin doğru konulara odaklanması için net öncelikler ve parametreler oluşturmalıdır. Temel bilgi kaynağına kolayca erişebilir konumuna getirmelidir ve ekiplerin bilinçli karar almasında yardımcı olmalıdır. Her ekibin ihtiyaçlarına anlamlı ve zamanında destek sağlamalıdır. Yapılan çalışmaların kalitesi değerlendirmek için öğretmenlere rehberlik edebilecek açık ve net beklentiler belirlemelidir.

Müdürler, başkalarının liderlik etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmasının yolu onları liderlik gereken bir konuma getirmek ve bu konumdaki ilerlemeleri sırasında geri bildirim vermesi ve destek sağlamasıdır (DuFour ve diğerleri, 2021). Mesleki öğrenme topluluklarının müdürleri; personelin başarmak istedikleri şeyleri gerçekleştirmeye yardımcı olmak için kaynaklar, eğitim, rehberlik ve destek sağlama sorumluluğunu kabul etmektedir. Bu ilişkilerin karşılıklı hesap verebilirlik anlayışıyla performansta beklentiyi karşılama kapasitesi sağlamak konusunda eşit bir sorumluluk vardır. Bir PLC lideri olan Greg Kushnir (2017) karşılıklı hesap verebilirliğiyle ilgili bu açıklamaları yapmıştır: *“Geleneksel bir okulda, değerlendirmeye bağlantısı olmasından dolayı olumsuz çağrışım yapmaktadır. PLC hesap verebilirliğine ilişkin farklı bakış açıları vardır. Mesleki öğrenme topluluklarında hesap verebilirlik, toplu olarak gelişmeye devam etmemizi sağlayan bir yöntem olarak görülmektedir. Bu nedenle tek taraflı bir ilişki akışı yerine karşılıklı olmalıdır. Öğretmen ekipleri ve liderlik ekibi arasında geliştirilmelidir; her işbirlikçi ekip üyeleri arasında olmalıdır.”*

Bir mesleki öğrenme topluluğunda paylaşılan liderlik vurgulanmış olsa da müdür tarafından yerine getirilmesi gereken sorumlulukları bulunmaktadır. Liderler başkalarını etkileme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu etkileme, başkalarının ihtiyaçlarını anlama ve karşılama yeteneğinde yatmaktadır. Bu yüzden liderler, işle ilgili gerekeceği etkili bir şekilde iletmelidir. Liderler, işin kime ait olduğunu yani sorumluluk paylaşımında güveni etkin bir şekilde oluşturmalıdır. Liderler, işin nasıl yapılacağına dair etkin bir kapasite oluşturmalı ve kullanılmalıdır. Liderler, işin yapılmasıyla ilgili sonuç almalıdır (Muhammad ve Cruz, 2019). Mesleki öğrenme topluluklarında, liderlik anlayışı geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklıdır ve önemli bir yere sahiptir. Okul liderliği, okulun öğrenmesi, mesleki davranış kültürünün oluşması ve gelişmesinde kilit bir role sahiptir (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009). Okul gelişiminde önemli role sahip olan okul yöneticilerinin, öğrenci başarısında fark yaratabilmesi için bütün çalışanların karar alma sürecine katılımının sağlanması ve sorumlulukların paylaşılmasını destekleyici liderlik rolünü sergilemesiyle mümkün olabilir. Hord'a (1997a) göre paylaşılan ve destekleyici liderlik, okul yöneticilerinin demokratik bir şekilde gücü, otoriteyi ve karar vermeyi öğretmenlerle paylaşması olarak açıklamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul üyeleri için yeni rol yapılarının ortaya çıktığı, paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışının kazanıldığı ve okulların mesleki öğrenme topluluğu olma eğilimi gösterdiği görülmektedir (Louis, Mark ve Kruse, 1996).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kendi okullarında gelişim liderleri olabileceğini göstermektedir. Öğretmen liderliğinin bulunduğu okul toplulukları içinde daha geniş mesleki gelişim sağlanmaktadır (Alexandrou ve Swaffeld, 2014). MacBeath ve Dempster (2008) çalışmalarında, öğretmen liderliğinin gelişimi için beş ilkeye yer vermiştir:

1. Okuldaki tüm çalışanlar, öğrenmeye odaklanmalıdır.
2. Öğrenmeyi destekleyen koşullar yaratılmalı ve sürdürülmesi sağlanmalıdır.
3. Açık, şeffaf ve sorgulamaya dayalı diyalog ortamı oluşturulmalıdır.
4. Herkesin okul faaliyetlerine aktif katılım sağlanmalıdır.
5. Okulun hedefleri ve prensipleri doğrultusunda içsel ve dış hesap verebilirlik olmalıdır. Bunların haricinde öğretmen liderliğinin gelişimini etkileyen başka koşullar

da vardır: Profesyonel güven (Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007) , algılanan özerklik, destekleyici yöneticilerle zaman ve kaynaklar, yer ve zamanla beraber yapısal ve örgütsel durumlar sayılabilir (Birky, Shelton ve Headley, 2006). Okul liderliği, okulun öğrenme ortamına ve mesleki davranış kültürüne dönüşmesi mesleki öğrenme topluluklarına sahip olmasında önemli rol oynar. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışının yüksek olan okullarda mesleki öğrenme topluluğuna sahip olma eğilimi göstermektedir (Louis, Marks ve Kruse 1996).

2.4.5.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Mesleki öğrenme topluluklarını bir araya getiren ve okul gelişimi sürecinin önemli unsurlardan biri de okulun paylaşılan değerler ve ortak bir vizyon anlayışına sahip olmasıdır. Okul geliştirme süreci değişkenlik ve zorlukla doludur. Bu sürecin üstesinden gelebilmek büyük ölçüde bir okul veya bölge içindeki kolektif uyum düzeyine bağlıdır. Bu uyumu dört kritik alanda fikir birliğiyle hareket edildiğinde oluşmaktadır. Bunlar, mesleki öğrenme topluluğunun dört temel direğidir: Paylaşılan misyon, vizyon, değerler ve hedeflerdir. Mesleki öğrenme topluluğu, bireysel çalışma anlayışının aksine kolektif anlayışa sahiptir. Ben zihniyetinden biz zihniyetine geçen bir meydan okumadır (DuFour ve diğerleri, 2021). Bu geçiş, liderlerin okul profesyonellerin inanç, algı ve taahhütlerinde değişim yapmalarına yardımcı olabilecek istek ve beceriye sahip bir kurum kültüründe gerçekleşir (Allenswort ve Hart, 2018).

Mesleki öğrenme topluluklarının, okul liderleri tarafından başarıyla uygulandığında ve katılımcılar tarafından özümsemiğinde hem öğretmen hem de öğrenci başarısını iyileştirdiği ortaya koyulmuştur (Brown, Horn ve King, 2018). Bununla beraber toplulukta amacın netliğe kavuşturulması ve bu amaca ulaşmak için kolektif sorumluluk almaya istekli olmak; paylaşılan değer, vizyon, misyon ve hedeflerin okul gelişiminde kritik öneme sahip olmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2021).

Bir misyonu yazmakla bir misyonu paylaşarak yaşamak arasında farklar vardır. Bir kuruluştaki yazılı bir misyon ifadesinin varlığı veya ifadesi ile bir okulun mesleki öğrenme topluluğu olarak işlev görme yeteneği arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenler, fikirlerini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilenen ziyade istenen davranışı modelleyebilen liderden etkilenme eğilimindedir (Allensworth ve Hort, 2018). *“Bir misyon bildirisinin sözleri, insanlarda davranış değişikliği yaratmadıkça*

üzerine yazıldığı kağıt kadar değerli değildir.” sözleriyle bir okulun veya misyonun etkililik durumunun sözleriyle değil yaptıklarıyla ortaya çıkmaktadır (DuFour, Eaker, Many ve Mattos, 2016).

Misyon, bir organizasyonun temel amacını açıklayarak neden var olduğunun sorusunu yanıtlar. Vizyon ise biz amacımızı gerçekleştirmek için ne olmalıyız ya da bu organizasyon için nasıl gelecek yaratmayı umduğumuza ilişkin sorulara cevap verir. Kuruluşlar için vizyon; gerçekçi, inanılır, çekici, mevcut koşullardan daha iyi ve arzu duyulan bir gelecektir. Ödüllü eğitimci Timothy D. Kanold “*Vizyon, liderlik hayatındaki en önemli değişim silahlarından biridir ve olacaktır.*” sözüyle vizyon için okulun veya bölgenin değişimin itici gücü olduğunu anlatmıştır (Kanold, 2011).

Mesleki öğrenme topluluğunda bir vizyon oluşturmak kolektif bir sorgulamayla başlar. Birlikte öğrenmeye dayanır. Okulun misyonu, herkes için yüksek beklentileri taşıyorsa okulun vizyonu, öğrenci başarısını iyileştiren kanıtlanmış uygulamalara, yapı ve inançlara dayanmalıdır. Yaratılmaya çalışılan ideal okul tanımlanıncaya kadar gerçekleştirmeye yardımcı olacak politikalar, prosedürler veya programlar geliştirmek imkansızdır (DuFour ve diğerleri, 2021). Ortak bir vizyon geliştirmenin anahtarı, hedefler ve beklentiler konusunda fikir birliği oluşturmak ve bu sonuçlara ulaşmak için etkili uygulamalar üzerine eylem birlikteliği yapılmalıdır. Bundan dolayı ortak vizyon anlayışı yaratmak için monologdan ziyade katılım ve diyalog üzerine etkileşimler kurulmalıdır (Axelrod, 2002).

Eğitim liderleri, bir okulun veya bölgenin hedef ve beklentilerini gerçekleştirmeye çalışırken yaygın olarak bazı hatalar yapmaktadır. İlk olarak eğitimin içinde ve dışında gelişim sürecinde yalnız yürümeye çalışırlar. Oysa; okul gelişim sürecinde en tutarlı uygulamalardan biri, önemli ve karmaşık değişimin dağıtılmış liderliğin gerekliliğidir (DuFour ve diğerleri, 2021). Bu yüzden bir okul liderinin okul gelişimi için atması gereken ilk adım, okullarda öğrenci başarısı için güçlü bir liderlik ekibi oluşturmaktır (Marzono, Waters ve McNulty, 2005). Diğer ikinci hata ise; liderler, hedeflere uygun olmayan bir forum kullanmasıdır. Olması gereken ise uzlaşma için diyalogun kurulmasıdır. Bir liderin, organizasyon içindeki insanların ne istediği ve neye ihtiyaç duyduğunu bilmediği sürece geleceğe dair ikna edici ortak bir fikir ve eylem birlikteliği yaratması imkansız olmaktadır (Kouzes ve Posner, 2006). Bu bilgiye, anlaşılmayı anlamadan ve istemeden önce anlamaya çalışma yoluyla,

küçük grup diyaloglar ile ulaşılabilir (Covey, 1989). Bir diğer üçüncü hata ise; liderlerin, paylaşılan bilgiler oluşturmak yerine görüşlerini birleştirmesidir. Mesleki öğrenme topluluğu üyeleri, yalnızca fikirleri bir araya getirmek yerine birlikte öğrenerek ve paylaşılan bilgiler oluşturarak önemli kararlar vermektedir. Dördüncü hata ise; liderler konuyla ilgili ilerleme standardı için konuyla ilgili belirsizliğe izin vermektedir. Liderler, ortak bir vizyon yaratmak için yol gösterici bir koalisyon oluşturmak, anlamlı diyaloglara girmek, insanların iyi bir karar verebilmesi için bilgileri toplamak ve yaymak yapabilirler. Ancak vizyon düzeyiyle ilgili kafa karışıklığı nedeniyle zorlukları aşmak ve ilerlemek için desteğe ihtiyacı vardır (DuFour ve diğerleri, 2021). Son beşinci hata ise; liderlerin, ileriye hareket etmek için gerçekçi olmayan standartlar belirlemesidir. Liderlerin, okulun veya bölgenin “hepimiz onu desteklemeyi veya onunla yaşayabileceğimizi kabul edene...” ile başlayan “hepimiz” algısıyla herhangi bir standart belirlemeden okulların gerçek dünyasında harekete geçmeden hem fikir olmayı beklemek okul gelişiminde sürekli hareketsizliğe maruz bırakacaktır. Bu durum oy birliği ve fikir birliği ile karıştırılmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2021). Tercih edilen fikir birliği iki basit standarttan oluşmaktadır: Katılımcıların tüm görüşleri dinlenmeli ve grubun iradesi, ona en çok karşı çıkanlar için bile açık olmalıdır (DuFour ve diğerleri, 2016).

Paylaşılan bir vizyon yaratmak için vizyon ifadesinin özünü ve netliğini azaltan anlaşmazlıklar görmezden gelinmemeli, karşıt bakış açıları susturulmamalı, tüm bakış açılarına saygı gösterilmeli, farklılıkları çözmek için stratejiler keşfetmeye ve ortak bir zemin bulmaya teşvik edilmelidir. Fikir birliği oy birliği anlamına gelmemektedir. Herkes fikirlerini ifade etme fırsatı bulduğunda ve grubun iradesi herkese açık hale geldiğinde bir fikir birliğine varmış olunmaktadır. Ayrıca herkesin desteğiyle ilerlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Grup iradesi belli değilse ve karar oy birliğince alınacaksa okul veya bölge ilerlememelidir. Bunun yerine; paylaşılan bilgiyi inşa etme çabası içine girilmelidir. Daha paylaşılan araştırma, diğer okullara saha ziyaretleri veya inisiyatifle halihazırda meşgul olan eğitimcilerden haber alma yoluna gidilmelidir. Bir başka güçlü yol ise okul veya bölge genelinde uygulamaya geçmeden önce bir pilot uygulaması yürütmektir (DuFour ve diğerleri, 2021).

Misyon, organizasyonun neden var olduğunu; vizyon ne olmasını umduğumuzu; değerler ise amacımızı nasıl gerçekleştireceğimizi ve arzuladığımız geleceği nasıl gerçeğe dönüştüreceğimizi ele almaktadır. Eğitimciler, ortak değerleri

netleştirdikten sonra misyon ve vizyonu hayata geçirmeyi sağlayacak gerekli eylem, davranış ve taahhütleri belirleyerek okul gelişimin temel amaçlarıyla ilgilenmektedir (DuFour ve diğerleri, 2021). Mesleki öğrenme topluluklarında doğru çalışma, öğrenci öğrenmesini iyileştirmeye yönelik açık ve doğrudan bir taahhüttür (Reeves ve Eaker, 2019a). Taahhütleri belirlerken okulun hedef ve amaçları doğrultusunda hareket etmek yerinde olacaktır. Garantili bir müfredat sağlayan ve çok çeşitli değerlendirmeler yoluyla öğrenci öğrenimini sık sık izleyen bir okul olmayı düşünüüyorsa işbirlikçi her ekibe müfredatı ve değerlendirmeleri oluşturmak için zaman, kaynaklar ve eğitim sağlanmalıdır. Sürekli iyileştirmeyi sağlayan, işe gömülü öğrenmesini destekleyen bir okul oluşturulacaksa personelin birbirinden öğrenmelerini sağlayacak zaman, imkanlar ve süreçler geliştirilmelidir. Eğer dağıtılmış liderliğe sahip bir okul oluşturulacaksa çoklu liderlik fırsatlarını teşvik eden yapılar oluşturulmalıdır (DuFour ve diğerleri, 2021).

Mesleki öğrenme topluluğunun son temel yapı taşı hedeflerdir. Eğitimcilerin günlük çalışmalarının devamını sağlamasında çalışmalarına rehberlik edecek net hedefler gereklidir. Etkili hedefler belirlemek, mesleki öğrenme topluluğunun eylem yönelimine katkı yapmaktadır. Okullarda öncelikle öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi gerektiğinden hedeflerin öğrenci başarısında doğrudan ve gözlenebilir bir etkisi olmalıdır. Hedef belirleme sürecinde stratejik ve spesifik, ölçülebilir, sonuç odaklı ve zaman sınırı faktörler bir araç olarak hizmet eder (Conzemius ve O'Neill, 2014).

2.4.5.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama

Geleneksel eğitim anlayışındaki okullarda genellikle öğretim temel amaç olarak görülmektedir. Okullar öğrencilerin eğitim almak için gittikleri ve öğretmenlerin öğrettiği yerlerdir. Yüksek performanslı bir mesleki öğrenme topluluğu olarak işlev gören bir okul ise hem öğrenciler hem de yetişkinler için bir öğrenme alanıdır. Mesleki öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerden, her öğrencinin beceri öğrenmesine odaklanmalarını istenmektedir. Öğretmek, öğrenci öğrenmesinin birincil yoludur. Öğretmenler ve yaptıkları, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde öğrendiği etkili bir okul için temel faktörü oluşturmaktadır.

Yüksek performanslı bir mesleki öğrenme topluluğunda öğretimi geleneksel okuldan ayıran birçok özellik bulunmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında

öğretmen olmak, temel müfredatı paylaşan, her öğrencinin beceri öğrenmesine odaklanma geliştiren ve öğretmenlerden oluşan işbirlikçi bir ekibin üyesi anlamına gelmektedir. Mesleki öğrenme topluluğunun kavram ve uygulamalarının bir araya getirilerek aslına uygun olarak uygulandığında öğretmenlerin topluca başarılı olmasını sağlayan koşullar yaratılmış olmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2021). DuFour ve ortak yazarlara (2006) göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılanmak isteniyorsa personelin topluluk olarak çalışması gerekmektedir. Çünkü tecrit halinde çalışırlarsa öğrenci ihtiyaçlarına yeterince cevap veremezler.

Mesleki öğrenme topluluklarındaki gömülü işbirlikçi kültür ve sistematik desteklerin, öğretmenler için birçok avantajı vardır: Öğretmenler, öğretimin zorluğuyla karşılaştıklarında yardım ve destek alabileceği birileri bulunmaktadır. Herkesin bir şeyler öğrenebileceği ve öğretebileceği meslektaşları vardır. Herkesin amaç ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olabilecek takım arkadaşları bulunur. Öğrencinin öğrenmesine teşvik etmek için özel olarak hizalanmış süreçlerden yararlanılır. En önemlisi ise herkesten, ekibinin ve okulun sürekli gelişimine katkı sağlanması beklendiğinden yerleşik bir hesap verebilirlik sistemi içinde çalışılır (DuFour ve diğerleri, 2021). Bir diğer çekicilik yaratan durum ise izolasyon kültüründen işbirlikçi kültüre; bağımsız çalışmak yerine birbirine bağlılığa; ortak amaç ve çıkarların peşinden koşmak ve ortak hedeflere ulaşmak için karşılıklı hesap verebilirliğe geçiştir.

Mesleki öğrenme topluluğu yaratmanın önündeki en önemli engellerden biri öğretmenlerin izole olarak çalışmaya devam etme isteğidir. Elmore (2003) göre okulların mevcut yapısının öğretmenlerin izolasyonuna izin vermeyip teşvik etmektedir. Öğretmenler, sınıflarında olup bitenlere karşı hesap verebilirlikten korunmaya hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Öğretmen izolasyonları, okulların iyileştirmeye yönelik çabalarının olumsuz sonuçlanmasında bir etkidir.

Ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için birbirine bağlı olarak birlikte çalıştıkları işbirlikçi kültür oluşturmanın okul gelişiminin sürekliliğinde önemli bir stratejiye sahiptir. Yıllar içinde yapılan birçok araştırmada konuyu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. İş birliği ve işbirlikçi eylemde bulunma yeteneği devlet okulları için gittikçe önemli hale gelmektedir. Başkalarıyla iş birliği yapma yeteneği olmadan topluluk güçleri içinde kendini konumlandırması zordur (Schlechty, 2005). Uygulamayı güçlendirmek ve okulu geliştirmek için profesyonellerin uygulama

bilgisinden yararlanıldığı, zanaat bilgilerini paylaşıldığı ve birbirini gözlemleyerek meslektaş kültürünün varlığı gereklidir. Bunlar sağlanmadığında anlamlı bir iyileşme, personel ve müfredat geliştirme, öğretmen liderliği, öğrenci değerlendirmesi, ekip öğretimi ve veli katılımına ilişkin değişikliklerin yaşanması mümkün değildir (Barth, 2006). Öğretmenler işbirlikçi çalıştıklarında uygulamalarını iki şekilde geliştirirler: Belirli öğretim stratejilerini paylaşarak pedagojilerini güçlendirirler ve öğrencilerin ustalaşması gereken standartları belirleyerek içerik bilgilerinin derinleşmesini sağlarlar. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin birlikte çalışmaları mesleki gelişimlerini destekler (Many ve Sparks-Many, 2015). Ayrıca mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda engel teşkil eden öğretmenlerin izolasyon süreçlerini değiştirecek olan birlikte öğrenme ve uygulamalardır. Konuyla ilgili olarak Hattie (2015); öğretmenlerin tek başına kapı ardında veya personel odalarında çalışmasına izin vermeyi bırakmalı ve bunun yerine iş birliğine odaklanma, profesyonel bir etiklik anlayışına geçilmesi gerekmektedir. İşbirlikçi takımlarda, üyeler öğrencinin öğreniminin sahipliğini paylaşır. Biçimlendirici değerlendirmede bulunan ekip üyeleri hep beraber öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemektedir. Bu ihtiyaçlara karşılık birlikte çalışarak eylem planını paylaşmaktalar. Odak noktalarında öğrencilerimden ziyade takım halinde öğrencilerimize hizmet etmek için çalışmaktır (Spiller ve Power, 2019). Bu araştırmalarla beraber eğitimciler için profesyonel kuruluşlarda eğitimcilerin iş birliği içerisinde çalışmaları gerektiğini önermektedir. Profesyonel öğrenmenin ve problem çözmenin en önemli biçimleri okul veya bölge içindeki grup ortamlarında gerçekleşmektedir. Organize gruplar, öğrenme ve öğretmeyi derinleştiren karmaşık süreçleri çözmek için sosyal etkileşim içerisinde kişiler arası destek sağlamak ve sinerji oluşturmaktadır. Dersleri tasarlamak, öğrenci çalışmalarını eleştirmek ve verileri analiz etmek için öğretmenler ve yöneticiler arasında iş birliği içinde çalışmanın eğitim kalitesini artırmada zorunluluk olarak görülmektedir (Ulusal Personel Geliştirme Konseyi, 2001).

2.4.5.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama

Mesleki öğrenme topluluğundaki profesyonel olan öğretmenler, öğrencilerin daha çok öğrenmelerine yardımcı olabilmek için sürekli olarak en iyi stratejiyi aramalı ve uygulamalıdır. Mesleki öğrenme topluluğundaki işbirlikçi bir ekibin üyeleri, etkili

uygulamalarla ilgili çalışmaları hem araştırması hem de öğrettikleri her üniteyle ilgili eylem araştırması yapmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2021). Ekip, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve öğrenmelerini değerlendirmek için stratejiler üzerine anlaşmaya varmaktadır. Ekibin her üyesinin, öğretimine en uygun bulduğu stratejiyi seçme ve uygulama özerliği bulunmaktadır. Özerklikten kasıt, becerilerin ve kavramların nasıl öğretileceği öğretmenlerin bireysel takdirinde olmasıdır. Ayrıca stratejilerin değişkenliği, eylem araştırmasında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü etkili öğretim içinde hem sanatı hem de bilimi barındırır (Marzano, 2017).

Ekip üyeleri, en yüksek sonuca götüren stratejiyi belirlemek için ortak bir değerlendirmeyle öğrenme seviyeleri incelenir. Daha sonra üyeler, takımın genel etkinliğini artırmak için birbirlerine öğretirler. Etkili bir öğretim için öğretmenlerin sınıflarında günlük ve anlık kararlarda önemli ölçüde özerlik ve takdir yetkisi gereklidir. Sınıf öğretim stratejileri, bilime ve araştırmaya dayanmalıdır. Ancak bunları nasıl, ne zaman ve kiminle kullanacağını bilmek daha çok mesleki bir sanattır (Marzano, 2017). Mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri bu mesleki özerliği desteklemektedir. Öğretmenlere belirli stratejilerin öğrenciler için sürekli olarak daha iyi sonuçlar verdiğine dair kanıtlar sunulduğunda bu stratejilerin sınıflarında kullanma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu öğretiler için sorun oluşturmamaktadır. Çünkü öğrenci öğrenmesine ilişkin kanıtların, öğretmenin uygulamalarını değiştirmeleri için güçlü bir motivasyon kaynağıdır (DuFour ve diğerleri, 2021).

Meslektaşlar arasında en etkili stratejilerin neler olduğu merak edilmektedir. Bu konu; mesleki öğrenme topluluklarındaki ekip üyelerinin, öğretimi başlatmadan veya ortak bir değerlendirme oluşturup uygulamadan önce tartışacağı kritik sorular arasında yer almaktadır. Farklı stratejilerin etkililiğine dair somut kanıtlar bulana kadar varsayımda bulunmalıdırlar. En iyi uygulamalara ilişkin güçlü konuşmalar, insanların çeşitli stratejilerin etkililiğine dair bilgilerini paylaştıkça ortaya çıkmaktadır. Bu konuşmalar, öğretmenlerin gelişimine birer katkı sunan bir tür profesyonel diyalogdur. Ayrıca somut, spesifik, kesin ve kanıta dayalıdırlar (DuFour ve diğerleri, 2021).

Etkili işbirliği yapan ekipler, mesleki öğrenme topluluğunun dört kritik sorusuna yönelik toplu araştırma yapmaktadır (DuFour ve diğerleri, 2016):

1. Her öğrenci ünite, ders veya sınıf düzeyindeki sonuca hangi bilgi, beceri ve eğilimleri kazanmalıdır?

2. Her öğrencinin, temel bilgi ve becerileri edindiğini nasıl bileceğiz?

3. Bazı öğrenciler öğrenemediğinde nasıl tepki vereceğiz?

4. Halihazırda yetkin olan öğrencilerin öğrenmesini nasıl genişleteceğiz?

İşbirlikçi bir öğretmen ekibinin üyeleri bu dört kritik sorunun cevabını birlikte keşfetmelerinin nedeni olarak müdahaleye ve zenginleştirmeye ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek, mesleki becerilerini bilgilendirmek ve geliştirmek için toplu kanıtların analizlerini kullanarak öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Takımlar sadece değerlendirmelerden veri ürettiğinde ve her zamanki işleyişle hareket ettiğinde fark eden bir kazanım olmamaktadır (DuFour ve diğerleri, 2021).

Etkili iş birliği yapan ekipler; tüm dünyadaki okullarda ve sınıf seviyelerinde farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere hizmet vermekteler. Bu ekiplerin başarılı olmasının ortak unsurları vardır. Tüm öğrencilerin yüksek seviyede öğrenmelerine yardımcı olmak için ortak bir taahhüt vardır. Öğrencilerin ders, sınıf seviyesi ve eğitim birimi sonunda kazanması gereken bilgi, beceri ve eğilimler konusunda netlik ve açıklık vardır. Öğrencilerin çalışmasının değerlendirilmesindeki kriterler öğretmenler arasında net ve tutarlıdır. Her öğrencinin öğrenme zamanını incelemek için sıklıkla biçimlendirici değerlendirmeler kullanılmaktadır. Zorluk yaşayan öğrenciler için ek zaman ve destek sağlamak için sistematik müdahaleler ile öğrenciye fırsat sunulmaktadır. Öğretmenler, sonuç odaklı hedeflere ulaşmak için işbirlikçi takımlarda birbirine ve öğrencinin öğrenmesine karşı sorumluluk almaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermek ve mesleki uygulamalarını bilgilendirmek ve geliştirmek için çeşitli değerlendirme sonuçları ekiplerce kullanılmaktadır. Ekipler, hem dış hem iç kaynak araştırması yaparak kendi aralarında toplu sorgulama yapmakta ve bilgileri paylaşmaktadır. Yapararak öğrenme gücünün, rutin bir iş uygulamasının parçası olarak işe gömülü bir öğrenme anlayışı vardır. Kurum kültürü hakkında neyin kısıtlı olduğuna ve birey ve ekiplerin mesleki özerliğini uygulayabileceği alanlara ilişkin net parametreler vardır (DuFour ve diğerleri, 2021) .

Mesleki öğrenme topluluğunda ekip üyeleri birlikte öğrenebilmesi için ortak bir kelime bilgisine sahip olmalıdır. Bu kelimeler; kolektif sorgulama, konsensüs, temel

öğrenme ve garantili ve uygulanabilir bir müfredattır. Öğrencinin neyi bilmesi gerekli olduğu süreci belirlerken bu kelimeler sıklıkla kullanılmaktadır. Her ekip üyesinin kelimelerin ne anlama geldiği konusunda tutarlı ve net bir anlayışa sahip olması gereklidir (Marzano, 2003).

2.4.5.5. Destekleyici Koşullar

Müdürler, yenilikçi davranışların desteklendiği ve teşvik edildiği normatif bir okul iklimin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Bryk vd., 1999). Mesleki öğrenme topluluğunu destekleyen iki tür koşul gereklidir: Yapılar ve meslektaş ilişkileri. Yapılar; okulun büyüklüğü, personelin birbirine yakınlığı, iletişim sistemleri ve personelin buluşup mevcut uygulamaları incelemesi için zaman ve alan gibi çeşitli koşulları içermektedir. Meslektaşlar arası ilişkilerin geliştirilmesi ise verimli bir etkileşimle destekleyici ikinci koşuldur. Meslektaş ilişkileri; saygı, güven, sürekli eleştirel sorgulama ve iyileştirme normları ve bu faktörlerin öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri içermektedir. Gelişimi destekleyici üç koşula varılmıştır:

1. Değişimi teşvik eden ve destekleyen yapılar yaratmak
2. Meslektaşlar arası ilişkileri geliştirmek
3. Dış destek ve kaynakları geliştirmek (Cowan ve Leo, 1999).

Destekleyici yapısal koşullar; buluşma ve konuşma zamanı, fiziksel yakınlık, birbirine bağlı öğretim rolleri, iletişim yapıları ve öğretmenlerin güçlendirilmesi ve okul içindeki özerkliği içermektedir. Bir okul içinde eğitim reformunu başlatmak ve sürdürürebilmek için buluşma ve konuşma zamanlarına resmi bir süreç oluşturulur. Eğitimcilerin kendilerini yenilemeleri için düzenli olarak planlanmış zaman blokları vardır. Bu zaman dilimleri, okul sürecinin içine yerleştirilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme fırsatları yansıtıcı düşünce şeklinde ele alınır. Büyük okullarda, öğretmen iş birliğine engel olabilecek fiziksel izolasyon olabilir. Okullarda ekip oluşturularak fiziksel temas artırılır. Planlama odaları veya ortak eğitim uygulamalarındaki yerler tartışılır. Ekipler, sürdürülebilirlik için kalıcı, önemli paylaşılan hedeflere dayalı iletişimle birlikte çalışır ve topluluğa daha büyük bir duygu ve verimlilik için anlam geliştirirler. Ekipler, fikir alışverişine teşvik etmek için düzenli toplantılar veya

elektronik posta sistemle bir ağ sağlayabilir. Güçlü bir mesleki topluluk, öğretmen özerkliğine sahip olduğunu gösterir. Öğretmenlerin daha fazla kendileriyle ilgili karar verme yetkisi işleriyle ilgili kendisini sorumlu hisseder. Profesyonel toplulukta, kurullar tarafından yönlendirilmek yerine norm ve araçların rehberliği vardır (Kruse, Louis ve Bryk, 1994).

Destekleyici sosyal ve insan kaynakları; iyileştirmeye açıklık, güven ve saygıyı, bilişsel beceriyi ve tasarımı, destekleyici liderliği ve sosyalleşmeyi içerir. Öğretmenler okul içinde yeni teknikleri denemek için destek ve risk alır. Aksi takdirde ciddi ve kalıcı değişim sürdürülemez. Öğretmenler uzmanlıklarından dolayı okul ve ilçe içinde onurlandırıldıklarında kendilerini iyi hissederler. Saygı, güven ve paylaşılan sadakat duygusu, personele bağlılık duygusu oluşturur ve iş birliği içinde ortak karar almayı sağlar. Ortak amaca odaklanmış bir okulda sürekli iyileştirme ve iş birliği içinde liderlik devam etmesi gerekir. Okula yeni gelen öğretmenlerin sosyalleşmesi sağlanır. Yeni öğretmen, kolektifin bir üretken parçası olarak önemli görülür. Okulun misyonu doğrultusunda okula doğru çalışma sürecinde okul kültürünü teşvik etmelidir (Kruse, Louis ve Bryk, 1994).

Mesleki öğrenme topluluğunu destekleyen veya engelleyen bir diğer faktörler ise kültürel ve ekolojik faktörlerdir. Ekolojik faktörler ise okul bölgesinin büyüklüğü, desteği, beklentileri, özel programların türü ve sayısıdır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1990). Kültürel faktörler, okulun çalışma kültürüyle yakından ilişkilidir. Okulun başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri okul kültürünün oluşturulmasıdır (Babaoğlan, Çelik ve Nalbant, 2017). Okulun iyileştirilmesi çalışmalarının gerçekleştirilmesinde çalışanların desteklenmesi ve teşvik edilmesi ve okul kültürünün geliştirilmesini sağlamak okul müdürünün önemli bir sorumluklarından birisidir (Fullan, 1992). Okul kültürü, okul çalışanları arasındaki güveni beslemelidir. Güven, iş birliğinin kurulması ve uygulanmaların paylaşılması için gereklidir (Searcy-Hudson, 2005). Bryk, Camburn ve Louis (1999) mesleki öğrenme topluluğunu etkileyen faktörleri okulun büyüklüğü, müdürün liderliği ve güven açısından ele almışlardır. Okulun büyüklüğü, okulun sosyal dinamikleri üzerinde önemli bir yere sahiptir.

Mesleki öğrenme topluluğunun müdürü, tüm öğrencilerin başarısı için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimleri edinmelerini sağlamak için binadaki yetişkinlerin kolektif kapasitelerini sürekli olarak geliştirmelerine yardımcı olacak destekleyici

koşulların yaratılması sorumluluğundadır. Müdürler, işlerine bu temel sorumluluk anlayışıyla ve bağlılıkla yaklaşması takdirinde aldığı kararların mesleki öğrenme topluluğunu yönlendiren üç büyük fikirle uyumlu olma ihtimalini artırmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, mesleki öğrenme topluluğunda müdürün rolüne odaklanmıştır. Müdürlerin kontrollü hareket etmek yerine okul genelinde liderlik oluşturmaya katılmalarına yardımcı olmayı öğrendiğinde topluluğun geliştiği bulunmuştur. Etkili okul müdürlerinin, yapılan araştırmalarda sorumlulukları dağıtan, işbirlikçi karar verme süreçlerini geliştiren, merkezi sorun çözücü olmaktan geri adım atan ve okul geliştirmek için iş birliğine dayalı öğretmenlerle ortak hareket eden rolleri üstlendikleri bulunmuştur. Mesleki öğrenme topluluklarının müdürleri, personelden beklenen konunun başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesine yardımcı olabilmek için kaynaklar, eğitim, rehberlik ve destek sağlama yükümlülüklerinin olduğunu kabul etmektedir (DuFour ve diğerleri, 2021).

2.5. Mesleki Öğrenme Toplulukları Aracılığıyla Okul Geliştirme Model Önerisi: Extended School (Genişletilmiş Okul)

2.5.1. Genişletilmiş Okul Kavramı

Eğitimde değişim çabaları, tüm dünya ülkelerinde geçerli ve kaçınılmaz olup her ülke eğitim sisteminin belirli kısımlarında veya tamamında değişikliğe gitmektedir. 1960'lerden itibaren birçok ülkede programlı öğretim, açık okullar, açık sınıflar, bilgisayara dayalı eğitim uygulamalarındaki yenilikler denenmiştir. 1990'lı yıllardan sonra küreselleşme olgusuyla beraber eğitimde de yeni değerlerin kazandırmasını sağlayacak bir yapıya oturması gereklidir. Eğitim programları kültürde, teknolojiye, siyasette ve dış dünya ile olan ilişkilerde yaşanan değişim için gerekli olan tutum, tavır ,değer ve bilgileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Erdoğan, 2004). Özellikle politika yapıcılarının küreselleşmenin başlattığı eğitim katılığındaki değişimle, dezavantajlı öğrenciler ve akranları arasındaki farkları kapatmaya odaklanmaktadır (Rocha, 2007).

Genişletilmiş okul fikrinin kökleri öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişmiştir. Standartlar ve hesap verebilirlik etrafında “ Risk Altında Bir Millet ” (1983) eğitim reformu devrimi raporunda eğitimle ilgili beş temel öneride

bulunmuştur. Bunlar: Sıkı standartlar uygulamak, beklentileri yüksek tutmak/güçlendirmek (hesap verebilirlik), öğretmenlik mesleğini geliştirmek, liderliği güçlendirmek ve artırmak (mali destek) ve uzatarak öğrenme süresini artırmaktır (okul günü ve/veya yılı) (Farbman ve Kaplan, 2005). ABD Eğitim Bakanı Margaret Spellings'e göre; genişlemenin okul reformunda önemli bir itici güç unsuru öğrenme zamanı olacaktır. Çünkü 21. yüzyıl talep ve zorluklarını geleneksel devlet okul sistemiyle yapılması güçtür (Rocha, 2007). Yeni topluluk okullarının kuruluşu, İngiltere'de başlangıç olarak 1999'da Britanya'da ilk önemli yaklaşımdır.

Okulu genişletmek ve geliştirmek, özellikle sınırlı kaynaklarla karşılaşan tüm öğrencilerin zengin öğrenme deneyimlerinden faydalanabilmesini sağlayarak öğrenciler arası eşitsizliklerden kaynaklanan sorunlara çözüm getirmektir. Orta sınıf ailelerin kaynakları kısıtlı olmasından dolayı öğrencinin okul dışı zamanlarını kendileri doldurmaktadır. Bununla beraber çocukların öğleden sonraları, yazları ve özel ders verilen tatillerde akademik zenginleştirme, müzik ve sanat dersleri, bilim ve spor aktiviteleri okulların içinde ve dışında öğrencinin gelişimi için öncelik oluşturmalıdır. Durumu iyi olan çocukların ebeveynleri kısa okul günü veya okul yılında okul içinde ve okul dışında zamanlarını nasıl dolduracağı konusunda hem daha biliçli hem de ekonomik destek sağlamada yeterli olabilir. Öğrenme süresini genişletmek bir çocuğun öğrenimindeki çeşitliliği ve öğrendiği gerçek zaman miktarındaki kaliteliyi artırmakla ilgilidir. Birçok ebeveyn, çocukları için bu tür aktiviteler sağlayamaz. Ekstra dersler için ödenecek para ve özen genellikle aynıdır. Daha uzun saatler çalışan ebeveynlerin çocukları için okul sonrası ve okul tatil saatleri çok önemlidir. Bunlarla beraber devlet ve özel okul imkanlarından kaynaklanan eşitsizlikler mevcuttur. Devlet okul sistemiyle eğitim kaynakları daha azdır. Daha az eğitim materyali ,bilim, sanat ve spor fırsatları ve güvensiz okul veya mahalle ortamları gibi sorunlar vardır. Bu nedenle, gerçek zamanı uzatarak kaliteli okullar yaratmakla daha fazla kaynak ve daha iyi öğretim ve öğrenmek ayrı derecede önemli hale gelir. Okulların eşitliğini artırmak için zamanın düşünülmesi gerekir. Statejik bir araç olarak öğretmenlerle iş birliğinin sağlanması için planlamalara daha fazla zaman verilir. Öğrencilere; daha uygun ve anlamlı yeni öğrenme erişim bağları, ortamlar ve okul sistemleri, topluluk kaynaklarından yararlanma fırsatı sağlar. Anlamlı öğrenme süresinin genişlemesi aynı zamanda mevcut okul dışı programları, topluluk ve iş ortakları, öğretmenler ve bölge liderleri arasında iş birliği yapma ihtiyacı kaynaklarını yeniden yapılandırmak için bölünür ve

fırsatlar hizalanır. Genişletilmiş öğrenme, titiz ve ilgi çekici olmalıdır. Etkisiz uygulamalar için daha uzun süre sağlanmamalıdır. Geliştirilmiş öğrenme reformlarının desteğiyle geliştirilmelidir. Şu an ki sistemle altı saat okul günü ve 180 günlük okul yılı, 19. yüzyıl tarım takvimidir ve bir eğitim iş modeli olarak günümüz şartlarının hedeflerine ulaşmakta yetersizdir. Genişletilmiş okulla okulların ve ilçelerin erişimi üniversiteye hazır olma durumunun ötesine geçer. O kaynaklardan yararlanma çağrısı topluluk -yüksek öğrenim, toplum kuruluşları, işletmeler, fon sağlayıcılar, rekreasyon programları ve yurttaşlık kuruluşları- öğrenmeyi desteklemek için okulların dışında daha uyumlu hale getirilmelidir. Genişletilmiş öğrenme süresi (ELT), öğrenme süresini artırmayı içerir. Kanıta dayalı ELT kullanan okullar, uygulamalar ve destekleyici ile birkaç alt öğrenci grubunda öğrenci başarısını geliştirmiştir (Razo ve Renee, 2013). Daha fazla zaman harcayarak daha iyi akademik sonuçlar üretilebilir ancak tüm öğrencilerin öğrenme zamanında daha fazlasına ve daha iyisine eşit erişim olmalıdır. Öğrenmedeki kaybı ele alırken özellikle yaz tatilinde meydana gelmektedir. Yaz öğrenimi herkes için önemlidir. Özellikle düşük gelirli aileler, okullarından sonra en az sayıda kaynağa sahip olma eğilimindedir (Alexander, Entwisle ve Olson 2007).

Okulların geliştirilmesi hem öğrencinin öğrenmesini desteklemede hem öğrenmelerine iyi bir fırsat sağlamakta hem de okulların modernize edilmesinde etkili bir araç olarak hizmet edebilir. Çünkü öğretmenlere, yöneticilere, toplum kuruluşlarına, liderlere ve ebeveynlere, çocuklara 21. yüzyılda başarı sağlamaları için en iyi şekilde eğitmede birden fazla müfredat oluşturacaktır. Genişletilmiş öğrenme süresi, mevcut sınırlamalarla ilgili memnuniyetsizliği dönüştürür. Yeni bir okul yaratacak proaktif bir stratejiye altı saat, 180 günlük okul yılı çocuklar için yapısını oluşturur. Okul gününü, haftasını veya okul yılını uzatarak öğrenme süresinden daha fazla ve daha iyi yararlanmak için yıl içinde öğleden sonra 15.00 ile 17.00 arası olan plan değiştirilmez. Genişletilmiş öğrenme zamanı, sabah 8.00'den 17.00'a kadar olanları değiştirir. Öğrencinin öğrenmesini hızlandırmak için yıl boyunca okul takvimine günler eklenerek geliştirmeye çalışılır (Rocha, 2007).

Bu okullarda alışılmışın dışında geniş bir sosyal etkinliklerin çokluğu dikkat çekmektedir. Son yüzyılda topluluk kapsamında çeşitli gençlik ve spor aktivitelerinin sağlanması, danışmanlık hizmetlerin desteklenmesi, sağlık, temizlik ve gereçlerinin sağlanması ele alınmaktadır. Bu hareket, bölge topluluklarındaki genç ve yetişkinler için fırsat yaratma ve eğitimin genişleme ihtiyacının parçasını oluşturmaktadır. Tüm

okul hizmetleri; gençlerin, onların ailelerinin ihtiyaçlarına yönelik okulun bulunduğu çevreye ya da bölgeye çabuk erişim sağlayarak faydalı toplantılar yapan sosyal ve insani hizmetlerle eğitim ve sağlık konularında tüm okul hizmetlerine entegre edilmiştir (Extended school, 2022). Tam hizmet yönelimli genişletilmiş okullar, öğrenciler arasındaki eşitsizliği gidermek için kapsamlı bir şekilde öğrenme ihtiyaçlarını sağlayarak bütün öğrenci ve öğrenenlere kaliteli eğitim sağlamaya çalışmaktadır. Bu okulların amacında başarıya tüm birey ve yetişkinlerin erişimi için sosyal adalet ve eşitliği sağlama, çabayla kaliteye ulaşma vardır. Bu okullar, katılımı artırmak için sınırların aşılması, azaltılması ve damgalanmışlığı ve etiketlenmişliği ortadan kaldırarak kişilerin tanınma potansiyelini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için bütünsel, esnek ve hareketli yerleşik bir yaklaşımı benimseyerek okul çevresindeki çeşitli paydaşlara ulaşarak onlarla iş birliği anlayışını desteklemektedir (Hindle, 2005).

Okullar, zamanı sabit tutarak öğrencinin öğrenmesine izin vermiştir. Öğrenim için standartlar yerine öğrencinin büyümesinin sınırlarını çanlar, otobüsler ve tatiller için programlar tarafından tanımlanır (Milli Eğitim Zaman ve Öğrenme Komisyonu, 1994). Öğrencilerin etkisizliğinin sonucu akademik performansının düşüklüğü olarak yorumlandığında öncelikle görmezden gelinen gerçek şu ki, çocuk uyanma saatlerini okulda geçirmektedir. Geleneksel okul takvimi 180 gün ve altı buçuk saatten oluşan bir takvimdir. Başlangıçta şu şartlara uymak için tasarlanmış bir takvimdir:19. Yüzyıl çiftçilerinin işgücü ihtiyaçları, onlarca yıldır değişmeden kalmıştır. Bununla beraber ilerleyen yıllarda öğrenci çıktıklarına ilişkin beklentiler gittikçe artmıştır. Bilgi çağının talepleri geleneksel tarım ekonomisine bağlı sürdürülmeye çalışılmaktadır. Ulusal komisyon bu durumu “zaman hapsi” olarak ifade etmektedir. Bu yüksek beklentilerin ve titiz hesap verebilirlik çağında, onlarca yıllık bu okul takvimi öğrencilerin yeterliliğe ulaşmasında görevlerini yerine getirememektedir. Bununla beraber bazı okullar, eğitimlerinde öğretme ve öğrenmeyi geliştirme amacına yönelik günler veya yıllarda önemli ölçüde daha fazla zaman ayırabilmenin mümkün olduğunu göstermiştir (Farbman ve Kaplan, 2005).

1963'te Carrol, öğrencilerin öğrenmesi için zamanın önemli bir kaynak olduğunun teorik önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin öğrenmek için harcadıkları zaman, sahip oldukları fırsatlara bağlı olarak değişmektedir. Carrol, öğrencilerin öğrenebilmesi için zamanın teorik önemini *öğrenmek* (öğrenme için ayrılan zaman) ve

sebat düzeyleri (öğrenmeye harcanan zaman) terimleri ile açıklamıştır. Talimat zaman veya tahsis edilen ders saati sayısı, kamu harcamalarında büyük bir bölümü oluştur. Ayrıca üçüncü kademe olmayan eğitim ve öğrenme fırsatı sunan anahtar bir kaynak oluşturmaktadır (OECD, 2013a). Öğrencilerin öğrenmesi için gereken süre yeteneklerine, aldıkları öğretimin kalitesine ve talimatı anlama yeteneğine bağlıdır. Eğitim sürecinin en değerli kaynağının öğrencinin öğrenme zamanı olduğu savunulmaktadır (OECD, 2004). Öğrenciler becerilerini ve bilgilerini birçok farklı şekilde öğrenmeye zaman ayırarak sağlarlar. Öğrenciler öğrenme zamanını, normal okul derslerinde öğrenmek, yaz ve okul sonrası programlar ve ders dışı etkinlikler üzerinden gerçekleştirmektedir. Bunlarla birlikte kaynakların etkili kullanımına ilişkin endişeler, nasıl dağıtılacağı, tahsis edileceği ve kaynakların öğrenmeye uygun şekilde düzenlenmesi fikirleri de ortaya çıkmıştır.

“*Time for Teachers*” üzerinde duran 17 okul derinlemesine incelenmiştir. National Center on Time & Learning (NCTL) raporunda öğretmenlerin, büyük çoğunluğunun, etkili bir yöntem olduğuna inanmaktadır. Meslektaşlarıyla birlikte dersler üzerinden derinlemesine düşünmek, geliştirmek ve öğrenmek için genişletilmiş bir okulda program ve takviminde daha fazla zamanı vardır. Saatler ve günler sınıf eğitimine odaklanmasıyla ayrıca tam kapsamlı profesyonel öğrenim fırsatları oluşturmaktadır. Bu okullarda öğretmenler, aynı zamanda birbirlerine liderlik ve koçluk yaparak öğretimde iş birliği içerisinde dersleri planlamak, analiz etmek ve yanıtlamak için ortak beklentiler ve davranışlar geliştirir. Öğretim stratejileri hakkında bilgi edinmek veya gözlemlemek, iyileştirme için hedefler belirlemek ve geri bildirim alıp vererek sınıf talimatlarını oluştururlar. Yenilikçi bu okulların liderleri öğretmenlerin öğrenciler için zamanda öğrenmeyi geliştirmek için içsel rolünün farkında olduklarından öğretmenlerin de gelişimine öncelik vermektedir. Genişletilmiş bir okul programıyla, öğretmenlerin kendi kendilerini öğrenmeye ve geliştirmeye ayırdıkları zaman öğrencilerinin öğrenmeye harcadıkları zamanı azaltmaz aksine daha fazla öğrenme süresiyle hem öğrenciler hem de okuldaki öğretmenler ihtiyaçlarını karşılar. *Öğretmenler için Zaman*, altı özel uygulamayı araştırmaktadır. Bu uygulamalar şunlardır: (1) iş birliğine dayalı ders planlama, (2) yerleşik mesleki gelişim, (3) yaz eğitim, (4) veri analizi, (5) kişiselleştirilmiş koçluk ve (6) akran gözlemdir. Eğitimcilerin nasıl çalıştığı ve etkili mesleki gelişime ayırdıkları zamanı bu uygulamalarla analiz edilmiştir. Bu uygulamaları tanımlayan dört veya beş *Başarı*

Anahtarı okulların başarıya ulaşmasını sağlayan faktörleri ve eğitimcilerin her uygulama için kendi uygulamalarını değerlendirmek için kullanılabilir. Bu raporun amacı; genişletilmiş zamanlı okullar veya sistemler ve eğitimcilerin model olarak uyguladıkları uygulamalarla herhangi başka bir okula başarı elde etmek için benimsenebilir veya kendi öğrencileriyle uyum sağlayabilir. Ayrıca altı zamanın analiziyle başkalarına strateji kullanıma da yol haritası sunar. Nasıl olduklarını ayarlamak ve geliştirmek isteyen eğitimciler şu anda okul programlarında geçirdikleri zamanı ve eklemeyi planladıkları herhangi bir zamanı kullanır. Bireysel ve toplu olarak, bu uygulamalar eğitimcilere içgörü sağlar. Profesyonel öğrenme zamanı önemli ve değerli olduğundan genişletilmiş bir okul programını uygulamayı kolaylaştırır ve fırsatların kalitesini yükseltmeye yardımcı olur. Her uygulamanın başarı anahtarları üç tema üzerinden özetlenmiştir (Kaplan, Chan, Farbman ve Novoryta, 2012):

- **Profesyonel kültür önemlidir:** Eğitimciler sürekli iyileşmeyi taahhüt eder. Öğretmenler ve yöneticiler geri bildirimini benimser. Zorluklar ve fikirlerine değer verir ve açık bir şekilde düşünür. Profesyonel gelişimi teşvik etmek için okul liderleri okul iklimini yaratmak için çalışır.

- **Lider olarak öğretmenler:** Öğretmenler akıl hocası görevi görür. Meslektaşları için koçlar; lider ekip toplantıları ve müfredat tasarlar. Öğretim uygulamalarını modeller ve uzmanlıklarını paylaşır. Öğretmenler derinlemesine bir çalışmayla öğretimi sadece sınıflarda değil tüm okul genelinde güçlendirir.

- **Okul öğretmenin odağıdır:** Profesyonel geliştirme programları okula yöneliktir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejik olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler, okul çapında eğitimlere yönlendirilen hedefler ve çeşitli şekillerle koordine edilmiştir. Faaliyetler tamamlayıcı, sinerjik ve pratikte gömülüdür (Kaplan ve diğerleri, 2012).

NTLC, altı farklı öğretmen zamanı uygulaması sunsa bile her uygulama kendi başına belirli sınıflarda öğretimi geliştirmede yeterli olsa da tüm okulda daha az yeterliliğe sahiptir. Uygulayıcıları oluşturmak, geliştirmek ve yerinde kapsamlı bir sistem için öğretmen öğrenir. İş gövdesi küçük parçalara bölünür. Böylece öğretmen ve yöneticiler, mesleki gelişim yoluyla öğretmen öğrenimini ilerletmek ve sınıf uygulamalarını destekleyen belirli faaliyetlerin nasıl uygulanacağını anlayabilirler. Bu nedenle her uygulama bölümü, belirli bir uygulamayı uygulayacak eğitimciler için

kendi başına kolayca okunabilir ve daha sonra devam eden bir kılavuz olarak kullanılabilir. Ayrıca NCTL'nin 2011 raporu genişletilmiş okulların en iyi uygulamalarını belgelemek için eğitimcileri bunlara bakmaya teşvik etmektedir. Okullar arası farklılıklar yerine ortak önemli noktalara odaklanmak için profil oluşturuldu. NCTL'de sunulan yapı, coğrafi konum ve/veya dereceler, okul büyüklüğündeki eşitsizlikleri kabul ederken eğitimcilerin diğer okulların deneyimlerinden öğrenebileceği şeylere inanmaktadır. Öğrenme zamanıyla alakalı eğitimcilerin paylaştığı fırsatlar, zorluklar ve kararlar karşısında öğretmenlerin nasıl tahsil edileceği ve kullanılacağı ilişkin tüm okullar karşı karşıyadır (Kaplan ve diğerleri, 2012).

Öğretmenleri birbirine bağlayan 1.300'den fazla çalışmanın meta-analizi, öğrenci başarısına yönelik mesleki öğrenme uygulamalarına ilişkin Eğitim Bilimleri Enstitüsü (IES) tarafından 2007 yılında yayınlanan çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bugüne kadar ki en güçlü kanıtı sunmuştur. Temel bulgularından biri, profesyonel öğrenme zamanı gözden geçirmeyi ve yeterli taahhütte bulunmayı mutlak gereklilik olarak görmektedir. Öğretmenlerin profesyonel geliştirme zamanının nasıl kullanılacağına ilişkin mesleki gelişim iyi tasarlanmalı ve dikkatli olunmalıdır. Amaçlanan iyileştirme etkisini sağlamak için talimatlar uygulanmalıdır. Ulusal Personel Geliştirme Konseyi'nin (NSDC) öğretmen öğrenimi hakkındaki raporunda, mesleki gelişimi "Öğretmen kapasitesini oluşturmak, öğretimde dönüşümleri hızlandırmak ve daha iyi öğrenci sonuçlarıyla sonuçlanan pratiktir." ifade etmiştir. Etkili mesleki gelişim anahtarları; "(1) Yoğun ve sürekli olmak, pratik yapmak, (2) Belirli müfredat içeriğinin öğretilmesine ve öğrencinin öğrenmesine odaklanmak (3) Öncelikler ve hedeflerle okul gelişimine uyum sağlamak, (4) Öğretmenler arasında güçlü ilişkiler kurmak" bu dört kriter üzerinden özetlenebilir (Lnda Darling-Hammond ve diğerleri, 2009).

2.5.2. Genişletilmiş Öğrenme Süresi

Genişletilmiş öğrenme süresi, öğrencilerin akademik gelişimini artırmak için okul çapında uygulanan bir iyileştirme stratejisidir. Performansı artırma, başarı boşluklarını kapatma ve zenginleştirme fırsatlarını genişletmeyi amaçlamaktadır. Politika olarak belirli bir okuldaki tüm öğrencilerin; okul gününün, okul haftasının

veya okul yılının uzatılmasıdır. Amaç; öğrenci başarısını artıracak faaliyetler için temel akademisyenlere ve zenginleşmeye odaklanmaktır. Akademik öğrenme sürecinde, ilgi çekici ve titiz bir müfredatın yerine fırsatları genişleten etkinlikler öğrenciler için mevcuttur. Çünkü genişletilmiş öğrenme zamanı girişimleri; düşük performanslı ve yüksek yoksulluğun yaşandığı okullarda önemli bir strateji olarak kabul edilmiştir (Rocha, 2007).

Genişletilmiş öğrenme süresinin merkezinde kritik ve temel bir ilke vardır: Okulun eğitim programının yeniden tasarlanmasıdır. Genişletilmiş öğrenme girişimlerinin başarılı bir şekilde uygulanması için yeniden tasarım sürecinde yer alan reform stratejileri ve uygulamalarının diğerleriyle birlikte gerçekleşmesidir. Yeniden tasarım ilkesiyle genişletilmiş öğrenme süresinin birleştirilmesi “*Aynısından daha fazlası*” zaman riskisini önlemek için gelecek vaad eden bir okul geliştirme stratejisine bir yara bandı haline gelir (Rocha, 2007).

Genişletilmiş öğrenme süresinde okulların, okul sonrası saatleri resmi okul gününe veya resmi okul takvimine günler eklenir. Bu okullar uyumlu müfredat standartları ve öğrenci ihtiyaçları ile akademik zenginleştirme içeriği genellikle düzenli öğretmenler ve yardımcı meslek mensupları tarafından yönetilir. Çoğunlukla zenginleştirme seçeneği sağlamak için toplum temelli veya diğer yerel kuruluşlardan yararlanılır ve iş birliği sağlanır (Rocha, 2007).

Genişletilmiş öğrenme fırsatları şu şekilde tanımlanmıştır: Okul öncesi ve sonrası programlama dahil olmak üzere bir dizi faaliyetleri kapsayan özel ders veya yaz programlama, erken çocukluk eğitimi, tamamlayıcı eğitim, bölgesel hizmetler, uzaktan eğitim ve okul temelli veya okulla bağlantılı kültürel ve rekreasyonel faaliyetlerdir. Bunlarla beraber genişletilmiş öğrenme zamanı etkinlikleri; çalışma salonu, ev ödevi kulüpleri, ileri kurslar, fırsatlar ve blok planlama veya çift dönemler yaygın olarak dikkate alınmıştır. Bu tür programlar ve faaliyetler, öğrenme süresini uzatırken veya belirli aralıklarla bir okulun tüm eğitim programını yeniden tasarlayan öğrenme zamanı girişimleri yeni veya geleneksel olmayan şekillerde zaman, genişletilmiş biçim ve içerik bakımından farklılık gösterirler (Rocha, 2007).

2.5.3. Genişletilmiş Öğrenme Süresinin Nedenleri

Genişletilmiş öğrenme süresi, öğrenci başarısını geliştirmede umut verici, potansiyeli olan bir stratejidir. Zamanı bir sermaye olarak görür ve öğrenme zamanının en iyi kullanımını genişletmek için bu sermayeyi kullanır. Bu yaklaşım, egzersiz için ek esnekliğe sahip okullarda bilinçli bir yenilik oluşturur. Daha fazla zaman daha fazla öğrenmektir. Gençlerin üzerindeki sayısız okul dışı etkiyi ortadan kaldırması beklenir: Okulda ebevenlik, yoksulluk ve sağlık gibi.

Bir strateji olarak zaman çeşitli şekillerde kavramsallaştırılabilir. Dört yapı ek süre aşağıda belirtilmiştir (Rocha, 2007) :

Bir etkinleştirici olarak süre: Genişletilmiş öğrenme zamanıyla yeterlilik hedefleri karşılamak ve liseden sonraki hayata hazırlamak yeterlilik hedeflerini karşılar ve bunları hazırlar. Genişletilmiş öğrenme, daha fazla zaman ve derinlik sağlar. Öğrenciler için matematik, bilim, okuryazarlık ve diğer alanlarda akademik başarıyı desteklemede öğrenme fırsatları sunar. Daha fazla zamanla, okulların müfredatı genişletilir ve entegre edilir veya okul günü ve yılında sanat, müzik, spor ve drama gibi önemli zenginleştirme faaliyetleri sürdürülür. 21. yüzyılda teknoloji ile bilgi işçileri; iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve ekip oluşturma ve yaşam boyu gerekli tüm becerilerde toplumsal başarı sağlamada akademisyenlere daha fazla ilgi ve zenginleştirme sağlanır (Rocha, 2007).

Bir katalizör olarak süre: Bir okulun yapısını, yeniden ve sıfırdan ek öğrenme süresiyle entegre etmek gereklidir. Okul çapında iyileştirmenin tüm yönlerini müfredat ve öğretmen geliştirme, iş birliği ve bütçe oluşturma, teknik bileşenleri ulaşım gibi büyük ölçekli reform, program değerlendirme gibi konularda düşünülmesi gerekir (Rocha, 2007).

Bir unifer olarak süre: Dönüşüm, okul bileşenlerinin yeniden tasarlanmasını gerektirir. Başarılı bir strateji için öğretmenler ve toplulukların planlama ve uygulama boyunca ebeveynlerin anlamlı katılımını gerektirir. Çünkü genişletilmiş öğrenme süresi artırılmış bir strateji yerine sosyal yardım ve bu aktörlerin karar alma mekanizmasına dahil edilmesi gerekir. Başarıya ulaşmada zahmet ve tasarım çabanın merkezinde yer alır. En başarılı okullarda olduğu gibi reform girişimleri öğrenme sürecini genişletme süreci, okullarındaki değişikliklerde topluluk üyelerine temelde rol vererek bu aktörleri ortak paydada birleştirmeye hizmet eder (Rocha, 2007).

Tercih olarak süre:Öğrenciyi geliştirmek için reform stratejisi veya okul performansı, birden çok seçenek ailelerin kullanımına açık olmalıdır. Okulların öğrenme sürecini uzatan seçim tercihleri mevcuttur. Aileleri, çocuklarının eğitim deneyimlerinin türü ve ihtiyaçları için en iyisini karşılayacağına düşündükleri eğitim seçenekleri sunmak için güçlendirir. Tüm öğrenciler ve okullar için genişletilmiş öğrenme zamanıyla birçok alanda başarılı olunabilir. Daha büyük okul bölgeleri gibi yerler diğer eğitim seçenekleri yaratmada daha büyük kapasiyeteye veya erişeme sahip olabilir. Yaz aylarında kaydolan ileri düzey öğrenciler; okul, okul sonrası, oturma programları ve yardımcı olmak için sanal öğrenme kursları akademik ilerlemelerine yardımcı olur. Akademik becerilerini geliştirir ve üniversiteye girme şansını artırır. Geleneksel olmayan öğrenme blokları yüksek başarılar sağlanmasında bir ön koşul haline gelir. Zamanın daha iyi kullanılması, özellikle öğrenciler ve sürekli düşük performans gösteren okullar ve bölgelerle mücadele etmek için genişletilmiş öğrenme fırsatlarına erişim kullanılır (Rocha, 2007).

2.5.4. Uzun Süreli Okulların Ek Süre Kullanımı

Uzun süreli okullarda öğrenciler, yüzde 15-60 daha fazla zaman geçirirler. Bu okulların bazılarında gerçekleşen yaz veya hafta sonu programlarında öğrenciler 6-20 saat ek olarak okula devam eder. Bunun için incelenen okullarda aşağıdaki programlarına dahil etmek için ek süre kullanılır. Ek saatler genellikle tüm öğrenciler için daha fazla akademik destek ve daha çeşitli zenginleştirme faaliyetleri için kullanılır (Farbman ve Kaplan, 2005).

• **Temel akademik konular için daha uzun ders süreleri:** Öğretmenler, daha uzun ders sürelerinin faydasının yanında sınıf dönemini nasıl planladıklarını ve organize ettiklerini yeniden düşünmeleri gerekir. Öğretmenlerin müfredatı ve ders planlarını düzenlemesi gerekir. Ek mesleki gelişim ve planlama sağlayarak öğretmenler için fırsatlardan nasıl yararlanabileceğini görmektedir.

• **Ekstra matematik ve/veya İngilizce dersleri:** İngilizce ve matematikte öğrenci performansını iyileştirmek ve geliştirmek için temel konular üzerine uzun süreli ikisi için ekstra sınıflar sunar. Ekstra matematik ve İngilizce dersi sürelerinin yanı sıra bazı okullarda öğrencilerin pratik yapmaları için her gün 20-30 dakikalık kısa bir süre bu iki alana yönelik temel becerilerle ilgili etkinlik yapılır. Sessiz kitap okuma,

düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik belli bir probleme ilişkin derinlemesine düşünmek ve işlemek gibi.

- **Meslek gelişim ve planlama:** Bazı okullar ek zamandan daha fazla yararlanmak için mesleki gelişim ve planlama faaliyetlerinden yararlanır. Profesyonel gelişim ve müfredat planlama oturumları, okul sorgulama grupları gibi.

- **Müfredat dışı ve zenginleştirme faaliyetleri:** Uzatılmış sürenin çoğu zenginleştirilmiş faaliyetlere ayrılır: dans, drama, sanat, spor, çıraklık, yabancı dil ve deneyimsel olarak öğrenme.

- **Özel ders verme ve ev ödev yardımı**

- **Topluluk oluşturma faaliyetler ve etkinlikler:** Bazı okullar faaliyetler ve etkinlikler özel bir topluluk oluşturarak ek saatlerden yararlanır.

2.5.5. Daha Fazla Zamanın Öğrenmeye Etkisi

İncelenen uzun süreli okullar, bu temel konuya sınıf içi gözlemlerde, okul liderleriyle ve öğretmenlerle gerçekleşen röportajda daha fazla zamanın öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını beş farklı alanda öğrenmeye teşvik ettiği belirtilir (Farbman ve Kaplan, 2005):

1. **Görevde daha fazla süre:** Daha uzun günler ve ders süreleri ile öğrenim daha az aceleye getirilir. Öğretmenler, öğrencilerin “görev üzerinde daha fazla zaman” geçirmesine, pratik yapmasına ve belirli bilgiler ve fikirler üzerine birlikte çalışmasına izin vermek konularında onlara olanak tanıyan esnekliğe sahiptir. Görevdeki zaman miktarı en çok öğrenci performansının temel yordayıcılarıdır.

2. **Müfredatın kapsamı daha geniş ve derin:** Ek sürenin diğer bir yararı ise öğretmenlerin materyali daha derinlemesine ele almak ve öğrenciler için daha fazla bağlam sağlayarak öğrencinin öğrenmesinde zamanı etkili kullanabilmesidir. Öğrenciler konuyla ilgili daha fazla bilgi isteyebilir; soru sorabilir ve belirli konularda öğretmenler, daha fazla ayrıtıya girerek öğrencilerin ilgi alanlarını takip edebilir. Daha fazla zamanla, sınıflarında işleyecekleri konularda kendilerini zor seçimler yapmak zorunda hissetmezler.

3. Deneyimsel öğrenme için daha fazla fırsat ve zenginleştirme programı:

Özellikle okul sonrası zenginleştirme programlarına katılmanın sosyoekonomik durumları alt düzeydeki çocukların akademik başarı farkını azaltabilir. Ayrıca , bu etkinlikler 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine ve işgücünde başarıya hazırlamaya yardımcı olur. Yazar Richard Rothstein göre ” Orta sınıf sosyoekonomik düzeydeki çocukların, daha sonra elde ettikleri akademik avantajlar; okul ve yaz aylarında evlerinin dışında gerçekleştirdikleri farkındalık, anında iletişim, organize atletizm, dans, drama, müze ziyaretleri, eğlence amaçlı okumalardan gelen topluluklar; merakını, yaratıcılığını, öz disiplinlerini geliştiren diğer faaliyetler ve organizasyon becerileri büyük olasılıkla kazandıkları özgüvenle gelmiştir.”

Birçok uzun süreli okul, bu tür müfredat dışı programların önemini kabul eder ve zenginleştirme faaliyetlerini okul gününün önemli bir bölümünde onlara yer ayırır. Örneğin, Genç Başarılar Fen ve Matematik Pilot okulunda sekizinci sınıflar mezuniyet koşullarını tamamlayabilmek için bir topluluk aktivizm stajına katılmaktadır. Bu haftalık, altı aylık stajla toplum geliştirme sürecine dahil eder. Böylece öğrencilere bilimlerini, matematiğini nasıl uygulayabileceklerini göstermek ve teknolojik becerilerle topluluklarına olumlu değişiklikler getirmek amaçlanır.

Öğrencilere birçok deneyimsel eğitim fırsatı sağlamak, ücretsiz dersler, eğitim hızlı okul gezileri (yalnızca mümkün olan okuldaki ekstra zaman) düzenlenir. Örneğin, beşinci sınıf öğrencileri Roxbury merkezli bir çalışmada Topluluk ve Çevre Örgüt Alternatifleri (ACE) kirlilik ve astım oranlarıyla ilgili yerel televizyonlar için kamu hizmeti duyuruları oluşturdu. Ek olarak , birçok sınıf müfredatı çevresel okulun yakınında bulunan kentsel doğayı kullanarak çalışmalarını gerçekleştirdi. Zenginleştirme faaliyetlerini temel akademik konularla ilişkilendirilmiştir. Her bir konunun dersleri pekiştirmeye yardımcı olmak ve öğrencinin ilgisini daha fazla derinden çekmek için müfredatlar birbiriyle bağlantılıdır.

4. Akademik performanslı profilli okullar: Uzun süreli okullardaki öğrenciler, rapor için profil oluşturur. Sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler ile ilçelerdeki geleneksel devlet okullarındaki öğrencilerle performansları karşılaştırılabilir.

5. Çeşitli yetenek seviyelerinde eşzamanlı daha fazla çalışma yeteneği: 25-30 kişilik sınıflarda sıklıkla karşılaşılan yetenek seviyelerindeki eşitsizliği azaltmada

öğretmenlerin geniş ve kapsamlı çalışmasına yardımcı olur. Bazı öğrenciler tam anlayış için yeni materyale; bazıları ek açıklamalara ve tekrarlanan uygulamalara; kimi öğrenciler ise bire bir yardım veya çeşitli şekillerde sunulan materyale ihtiyaç duyar. Odak gruplarında, öğrencilerin sınıflarda daha uzun çeşitli yetenek seviyelerinde çalışmasına imkan verir. Öğretmenler sınıfları gruplara ayırarak sınıflar daha uzun süre etkinleştirilir. Özel ihtiyaçlarına göre farklı faaliyetler üzerinde çalışılır. Ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle öğretmen zaman geçirebilir. Ayrıca, farklı bağlamlarda materyalleri feda etmeden daha fazla zaman ve içerik vardır.

6. Yetişkin-çocuk ilişkilerinin iyileşmesi: Öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve öğrenmesi, şefkatli yetişkinlerle güçlü ilişkiler geliştirmeye bağlıdır. Öğretmenler hayatlarında sadece eğitmen olarak değil aynı zamanda rol model olarak da hizmet eder. Odak grupları aracılığıyla, öğrenciler ve veliler öğretmenlerin en olumlu yönlerinden biri olarak öğretmenlerin ilişkilerine işaret etti. Bazı süreli okullarda, öğretmenler bir sınıfta daha fazla rol oynar. Özel zenginleştirme faaliyetlerine öncülük edebilirler; öğrencilerine bireysel olarak ders verebilirler ya da ev ödevi yardım oturumlarını izleyebilirler ve bunlara yardımcı olabilirler. Bu ekstra zaman, öğretmenleri daha az resmi bağlamda görme fırsatıyla daha güçlü öğrenci- öğretmen bağları oluşturur.

Tablo 1. Farklı paydaşlar için eğitim süresinin uzatılmasının potansiyel etkileri

<i>Menfaat sahibi</i>	<i>Potansiyel olumlu etki</i>	<i>Olası olumsuz etki</i>
<i>Öğrenciler için</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Daha fazla öğrenim ve daha iyi akademik kazanım •Öğrenmek için daha fazla zaman; görev için daha fazla zaman •Malzemenin daha fazla tekrarı •Daha derinlemesine müfredat kapsamı •Deneyimsel öğrenme için daha fazla fırsat •Derinleşmiş yetişkin/ çocuk ilişkileri 	<ul style="list-style-type: none"> •Zaman kaybı (ayrılan zamandaki artış daha fazla talimat anlamına gelmez) •Artan yorgunluk , can sıkıntısı ve daha az çaba •Devamsızlık ve okulu bırakma oranlarındaki artış •Diğer faaliyetler için daha az boş zaman veya iş
<i>Eğitimciler için, talimat ve öğretim</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretim için daha fazla zaman ve daha az acele etme 	<ul style="list-style-type: none"> •Daha fazla çalışma saati ve daha az izin •Öğretmen ve yönetici için iş yükü
<i>Ebeveynler için</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Daha düşük çocuk bakım maliyetleri •Çalışan ebeveynler için daha kolay planlama 	<ul style="list-style-type: none"> •Çalışan ebeveynlerin çocuk bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında eksiklik •Aile tatiline ve diğerlerine zaman müdahale edebilir
	<ul style="list-style-type: none"> •Dezavantajlı çocuklar için oyun 	<ul style="list-style-type: none"> •Maliyet (personel maaşları,

Toplum için	<p>alanını düzgünleştirir.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Düşük gelirliler için daha fazla öğrenme fırsatı sağlar. •Azalan ihtiyaçlar nedeniyle diğer sosyal programların maliyetinde azalma ve iyileştirme. •Gelecekteki verimlilik ve kazançlarda artış •Azaltılmış suç 	<p>tesisler ve bakım)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Kaynakları daha etkili bir şekilde alır. •Müdahaleler (örneğin eğitici kalite)
-------------	--	--

Kaynak: Patall, E., H. Cooper ve AB Allen (2010). "Okul gününü veya okul yılını uzatma: Sistematik araştırma incelemesi (1985-2009) ", Review of Educational Research, 80 (3), s. 401-436.

Öğretmenler için öneriler

- Derslere zamanında başlayın ve bitirin.
- Görevler arasındaki geçiş süresini azaltın.
- Öğrencilerin öğrenmesini ve davranışını yakından takip edin, öğrencileri masa başı düzenlemelerine öğretmen ve öğrencilerin sınıfın farklı noktalarından birbirlerini iyi görebilmelerini sağlayın.
- Sınıftaki öğrenci davranışıyla ilgili basit, tutarlı kurallar oluşturun ve bunlara uyun.
- Öğrencilerin onlardan ne beklediğini ve başarısını nasıl ölçeceklerini anladıklarından emin olun.
- Yüksek düzeyde başarı sağlayan öğrenme görevlerini seçin.
- Yanıtların ve görevlerin doğruluğu hakkında objektif geri bildirimde ve iş ürünlerinin veya düşünce süreçlerinin revizyonu ile ilgili önerilerde bulunun.
- Ödev verme, toplama ve not verme dahil olmak üzere sık sık yanıtlar ve çalışma örnekleri talep edin düzenli olarak.
- İçeriği olabildiğince tam olarak örtün.
- Müfredat ve testler arasındaki eşleşme derecesine dikkat edin.
- Mümkün olduğunca öğretim dışı etkinlikleri azaltın.

Yöneticiler için Öneriler

• Çeşitli müfredat derslerine ayrılan sürenin gerçekten görece değerleri yansıttığından emin olun. Bu konulara okul personeli ve topluluk üyeleri tarafından yerleştirilir.

• Öğretmenlerin zamanı daha etkili kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için hizmet için etkinlikleri teşvik edin.

• Ebeveynleri, disiplin işlemleriyle zaman alıcılığı azaltmanın bir yolu olarak öğretmenlere ve okula saygı duymayı öğretmeye teşvik edin.

• Gecikme ve devamsızlık hakkında net okul politikaları oluşturun ve bunların uygulanmasını sağlayın.

• Hoparlör anonslarını ve ders saatinin diğer kesintilerini minimumda tutun.

Kaynak: Cotton, K. (1989), "Eğitimsel zaman faktörleri", Okul İyileştirme Araştırma Serisi (SIRS), Yakın Plan'dan alınmıştır.8, Kuzeybatı bölgesel Eğitim Laboratuvarı, Portland.

Uzun süreli okulların öğrenmeye etkisi dışında okulların kadro yapısını ve finans sağlamanın fırsat ve zorlukları açısından da etkilemektedir. Uzun süreli okulların kadro yapısına ilişkin kullandıkları stratejiler şunları içerir: Öğretmenlerin daha uzun saatler çalışmalarını için ödeme yapmak, öğretim dışı personeli sınıflara entegre etmek ve zenginleştirme faaliyetleri sunan toplum kuruluşları ile ortaklıklar kurmak. Uzun süreli bir okulun maliyetini belirlemek güçtür. Her okul ve her okulun bölgesi farklı şekilde çalışır. Okulların kendine göre farklı program ve personel modelleri ve farklı süreleri vardır. Bu yüzden öğretmen ve personel maaşıyla ilgili farklı düzenlemelere tabidir.

2.5.6. Başarılı Genişletilmiş Öğrenme Süresinin Prensipleri

Başarılı genişletilmiş öğrenme süresi girişimlerin bir dizi temel prensipleri vardır. Yeni veya mevcut girişimlere öncülük eden kişiler beş temel özelliğiyle tanımlanır (Rocha, 2007):

• **Vizyoner liderlik:** Bir lider ve ekibinin zamanı öğrenme ve diğerlerini de sürece katma yeteneğine sahip olması ve yeniden tasarlama ve geliştirme için kendisini genişletmeye adanması gerekir.

• **Öğretmen katılımı ve liderlik:** Genişletilmiş öğrenme zamanı girişiminin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için öğretmenlerin yeniden tasarım, uygulama ve uygulama süreçlerinin bir parçası olması gerekir.

• **Veri kullanımı:** Öğrenme süresinin yanı sıra devam eden eğitim ayarlaması, müfredat ve öğrencilerin hedeflere ulaşması için zaman kullanımının genişletilmiş verilerle planlaması ve uygulanması sağlanmalıdır.

• **Topluluk desteği ve ortaklıklar:** Uygulama, personel ve eğitim programlaması ve yeni ya da okul için hayati kaynaklarla ilgili topluluk desteği ve ortaklıkları okullara planlama konusunda yardımcı olabilir.

• **Odaklanmış, öğrencinin ilgisini çeken zaman kullanımı:** Diğer reform stratejileri ve uygulamalarıyla birlikte temel akademisyenlere ve içinde meydana gelen zenginleşmeye odaklanılmalıdır.

2.5.7. Genişletilmiş Okullarda Mesleki Öğrenme Toplulukları Aracılığıyla Gömülü Profesyonel Geliştirme

Genişletilmiş okullar; öğretmenler için katılımcı, üretken ve sonuç odaklı profesyonel gelişmeyi önerir. Okullar, akademik öğretmenlerinin okul gününe girme zamanı öğrencilerin uzun süreli zenginleşme ile meşgul oldukları dönemler veya özel sınıflar profesyonel öğrenmeyi içerir. Aylık “profesyonel öğrenim topluluğu” toplantıları öğretim uygulamalarıyla öğretmenlere tartışmak için sürekli fırsatlar vermektedir (Kaplan ve diğerleri, 2012).

LaCorte-Peterstown'daki PLC oturumları öğretmen gruplarının pratik yapmak ve becerileri geliştirmek için öğretim üzerine düşündükleri iki tamamlayıcı yaklaşımdan biri olarak öğretmen mesleki gelişimi desteklemek için uygulanır. İkinci yaklaşımda ise okulda belirli konulara odaklanan okul liderliğindeki atölyelerden oluşur. Özetle bu yaklaşımların özü iş birliğine dayalı ders planlama uygulamalarıdır. Her iki yaklaşım da eşler arası öğrenmeye teşvik etmektedir. Profesyonel öğrenim biçimleri, kendi talimatlarını okul için geniş öğrenme hedefleri arasına yerleştirmek,

okulun nasıl geliŖeceğine dair iç görü kazanırken yeni standartları ele almak ve öğrenciyi daha iyi destekleme talimatı için öğretmenlere yardım eder. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin doğrudan akranlarından öğrenmesine izin verir ve kendilerine yardımcı olabilecek becerilere odaklanmak ve öğrencilerin başarılı olmaları için bu okullarda yenilikçi fırsatlar oluŖturur (Kaplan ve diğerleri, 2012).

Okul liderliğindeki atölye çalıŖmaları genellikle belirli konulara odaklanır. Eski tarz atölye çalıŖmalarının aksine öğretmenler saha dıŖından katılabilir. Bu yerinde oturumların doğası gereği iŖ birliğine dayalı okulun akademik hedefleriyle bağlantılıdır; düzenli takip ve uygulamaları içerir. Bu okul temelli oturumlar ders veya büyük ölçekli değildir; daha çok ilgi çekici etkinliklerdir. Katılımcılar öğrenme sürecine derinden dahil edilir. Oturumlar iki aŖamalıdır; hedefini, uygulamaları ve fikirleri okul olarak paylaŖmak vardır. Ayrıca müdür, öğretmenlerin dersler hakkında ne düŖündüklerini öğrenmek için de PLC toplantılarına katılır (Kaplan ve diğerleri, 2012).

LaCorte –Peterstown gibi öğretmen okulları da “tüm okul” atölyelerinin yanında öğretmenler arasında tartıŖma biçimi alan konular veya pedagojik tekniklerle daha küçük ekip tabanlı profesyonel öğrenim topluluklarına entegre olur. Bunların amacı, PLC’lerle öğretmenlerin belirli bir içerik parçası veya yeni bir eğitim yöntemini sınıflarına dahil etmektir. Bunu da öğretimin nasıl geliŖtirileceđiyle ilgili devam eden konuşmalara öğretmenleri dahil ederek yeni içeriği anlamalarını sağırlar. Etkili PLC’ler, öğretim uygulamalarını geliŖtirmek için öğretmenlerin sürekli olarak nasıl uyum sağlayabileceklerini ve talimatlarını kendi özel durumlarına uyacak Ŗekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını düŖünmesini yansımanın önemli rolünü kabul eder (Kaplan ve diğerleri, 2012).

LaCorte- Peterstown School’da öğretmenler müfredat çalıŖma grupları halinde organize edilir. Müfredat birim hedeflerini ve temalarını tartıŖmak için ayda bir okul gününde 45 dakika izin verilir. Öğretim zamanında düzenli yapılacak PLC toplantıları müdahale, özel ders ve zenginleŖtirme sınıfları üzerinedir. KIPP Central City Academy (KCCA) Müdür Alex Jarrell ayrıca PLC’lerin iyileŖtirme çabalarının gerçekteŖtirilmesinde hayati rolünün olduğunu “*PLC’ler programımızın önemli bir parçasıdır çünkü burada öğretmenler deđiŖim için yetkilendirilir.*” sözleriyle vurgular. PLC seansları sırasında öğretmenler nasıl iyileŖme kazanacaklarına iliŖkin uyguları

tartışrlar. PLC aynı zamanda eğitim uygulamalarının yapıldığı bir forum olabilir. Hem PLC'ler hem de daha geniş okul liderliğindeki atölyeler öğretmen gelişimini desteklemek yatırım yapan tüm okul tasarımlarının temel unsurlarıdır. Bu profesyonel geliştirme yaklaşımları, her oturumun içeriğinin öğretimde planlanmış, katılımcı öğretmenlerle son derece alakalı ve okul genelindeki hedeflerle bağlantılıdır. Bu oturumlar doğası gereği işbirlikçidir. Öğretmenler de son dersler üzerinde derinlemesine düşünür, birbirlerine geri bildirimde bulunur ve birbirlerinden öğrenirler (Kaplan ve diğerleri, 2012).

NCTL *Time for Teachers* okullarında gömülü öğretmen mesleki gelişimi ilerletmek için dört *Başarı Anahtarları* belirlemiştir (Kaplan ve diğerleri, 2012):

1. Zamanın odaklı kullanımı: Öğretmenler profesyonellere değer verir. Okul liderleri sistem ve prosedürleri uygulamaya koyarak öğrenenler için anlamlı ve verimli oturumların zaman kullanımını optimize edilir. Oturumlar stratejik bir sıra ile dikkatlice planlamalıdır. Toplantıların başlama ve bitirme zamanıyla birlikte gündemler net olmalıdır. Toplantılar tüm katılımcılar tarafından heyecanlı ve ilgi çekici seanslarla net hedefler belirlenir. Gündem açıkça belirtilen bir amacı içerir. Ayrıca öğretmenler toplantıya belirli malzemeler getirir. Ekipler her toplantıda notlar alır ve müdür tarafından izlenimler geri bildirilir (Kaplan ve diğerleri, 2012).

2. İçerik okul hedefleri: Net öğrenme ile planlanmış müfredat hedefleri öğrencinin öğrenmesinin profesyonel öğrenmenin öğretmenler tarafından dikkate alındığında takvim yılı boyunca başarılı ve okul genelindeki belirli hedeflerle uyumlu olur. PLC'leri kapsayan konular, tüm okulda çalışan profesyonel geliştirme oturumları sınıflarda yapılan işlerle ve günlük uygulamalarla bağlantılı olmalıdır. Bu oturumlar öğretmenler için sürekli bir öğrenmenin parçası olmak, öğretmenlerin öğrenmesiyle yeni beceriler kazanmak, bu becerileri sınıfta denemek ve daha sonra başarılarını derinlemesine düşünerek meslektaşlar ile görüşülür. KIPP Central City'de öğretim liderleri sınıflarına göre PLC tartışmasını seçer ve gözlemler. KCCA yöneticilerinin kullandığı düzenli sınıf ziyaretleriyle okul tarafından geliştirilmiş bir gözlem değerlendirme tablosuyla sınıf öğretmenlerini altı alanda değerlendirir: Tam ders döngüsü, veri kullanımı, teşvik edici eleştirel düşünme, öğretimin netliği, öğrenciler görevde ve şirketleşmede okuryazarlık uygulamalarıdır. PLC'ler öğretmenlerin

sınıflarındaki durumuna odaklandı çünkü belirli akademik hedefler bu çabaları oluşturur (Kaplan ve diğerleri, 2012).

3. Eşler arası öğrenme: Öğretmenler arasında profesyonel öğrenmeyi sağlamak için derin iş birliği içerisinde eşler arası öğrenmeyi teşvik etmektedir. Eşler arası öğrenmeyle öğretmenler, düşünme, akranlarıyla etkileşim kurma fırsatına sahip olmak ve iş birliği içinde sorun çözmektedir. Sınıftaki zorluklara akranları özellikle davrandığı ve yeni fikirler konusunda yardımcı olur. Öğretmenler sorunları çözmek için birlikte çalışırken kendilerini görme olasılığı yüksektir. Morton Mükemmeliyet Okulundaki PLC'ler ve okul çapında PD oturumları sırasında fikirler, kaynaklar ve stratejiler paylaşımında öğretmenler başı çekmektedir. Ulusal Öğretmenler Konseyi'nden Matematik konferansı, stratejilerini gözden geçiren, performans görevlerini ve öğrenci kavram yanılgılarını belirlemek, dersleri tanıtmak için meslektaşlarıyla bir makale paylaşmıştır. Aynı şekilde, Morton'un Beş Okul İyileştirme Ortasında meydana gelen günler güz dönemi stratejiler ve verileri kullanarak öğretimi nasıl uyarladıklarını sekiz öğretmen paylaşmıştır. Profesyoneller bağlamında öğrenme toplulukları, öğretmen öğrenimi için iş birliğinde güçlü bir araçtır ve daha da önemli hale gelmektedir. LaCorte-Peterstown Scholl'da iş birliğini hızlandırmak için tüm katılımcılardan gelen girdiler, PLC toplantı gündemleri çeşitli şekillerde yapılandırılmıştır. Özellikle öğretmenlerin yapması gereken uygulamaları ve diğerleri için rapor vermek gerekir. Gerçekleşen iş birliği deneyimlerini anlatması için fırsat sağlar. Yoğun öğrenme ve önemli iyi sorunların yol açtığı yansıma ve güçlü bir toplantı gündemi sağlanır (Kaplan ve diğerleri, 2012).

4. İçeriğin farklılaşması: Farklı ihtiyaçlar ve arzularla profesyonel gelişim, herkese uyan bir mesleki gelişimi öğretmenler takdir eder. Güçlü öğretmenler farklılaştırmak için çalışır. Güçlü profesyonellere sahip okullar, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini geliştirme programları her şeyi bunların içeriğini uyarlama çabası içinde kişiye göre programlardır (Kaplan ve diğerleri, 2012).

Başarı Anahtarı

Güçlü Uygulama Kanıtı

Okul Gelişimini Nasıl Yapabilirim?

Zamanın Odaklı Kullanımı

- Toplantı hedeflerinde netliğe odaklanılır ve kolaylaştırıcılar açıkça ifade eder.
- Protokoller toplantılı yansıtma ve tartışma zamanı için optimize eder.
- Öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecek sonraki adımlar toplantıda sonuçlanır.

- Kolaylaştırıcıların becerilerini geliştirmek için modelleme ve koçluk
- Zamanla sıkı gündemler ve tanımlanmış olanı karşılamak için uygun hedefler geliştirin.

İçerik Okul Hedefleri

- Okulun gelişimi plan, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları içerik ile uyumludur.
- PD ve PLC okul çapında yaygın uygulamaları destekler ve güçlendirir.

- Öğretmen ihtiyaçlarını değerlendirin ve belirli boşlukları ele alan planlar oluşturun.
- PD ve PLC okul çapında hedeflere ulaşmada bunların hizalanması için öncelik alanları oluşturun.
- Etkili beklentileri netleştirmek talimatı için puan anahtarı oluşturun ve inceleyiniz.
- Gelecekteki oturumları bilgilendirmek ve desteklemek için öğretmenlerden geri bildirim alın.
- Oturumlar arasındaki bağlantıyı tutarlılık yaratmak için belirleyin.
- İşbirliğinin nasıl gelişeceğine ilişkin öğretmenleri tartışmalara dahil edin.
- Öğretmenin güçlü yönlerini belirleyin ve mümkün oldukça her zaman uzmanlıktan yararlanın.
- PD oturumları sırasında problem çözmeyi işbirliği için zamanı üst düzeye çıkarın.
- Başkalarından öğrenilen yeni uygulamaların öğretmenler tarafından benimsenmesi için takdir edin.
- Aktif katılım ve fikir paylaşımı beklentileri iletin.
- Personeli şu konularda kilit rollere dahil edin: katılımı artırmak ve öğretmen liderliği.

Eşler Arası Öğrenme

- Meslektaşlardan ve birden çok yönetici öğretmenlerden girdi arar.
- Öğretmenlerin çok sayıda paylaşma fırsatlar, etkili uygulamalar ve fikirleri destekler.
- Aktif sınıflardan sonra PD oturumları modellenmiştir.
- Düzenli olarak tartışmayla tüm öğretmenler katkıda bulunur.
- Beklentileri, net fikirleri paylaşmak ve eylem adımlarının belirlenmesini sağlar.

- Öğretmenleri geliştirmek için uyumlu bireysel hedeflerle meşgul edin. PD veya PLC 'de adreslenmiş okul çapında öncelikler olabilir.
- Öğretmenin ihtiyaçlarını belirleyin ve izleyin.(örneğin öğretmen anketleri, koçluk oturumlar, gayri resmi gözlemler, veri analizi vb.)
- PLC tabanlı grup öğretmenleri tartışma hedefleri hakkında(örneğin not düzeyi, içerik düzeyi, yeni öğretmenler vb.)

İçeriğin Farklılaşması

- Öğretmenin tanımlama ve izleme ihtiyacı için okulun sağlam sistemi var.
- Bireysel öğretmenleri geliştirme için PD ve PLC içeriği desteklemek için tasarlandı.
- Öğretmenlerin eğitim türleri ve destekle başarılı olmaları gerekir.

Genişletilmiş okullardaki *Başarı Anahtarları* dikkate alındığında genişletilmiş okullarla mesleki öğrenme topluluklarıyla iç içe bir bağının olduğunu görölmektedir. Genişletilmiş okullarda belirlenen hedeflerin ulaşılmasında uygun görölen genişletilmiş öğrenme zaman aralığında işlerlik ve etkililik sağlanması mesleki öğrenme topluluklarının (PLC) aktif bir rolü vardır. Okul düzeyine göre belirlenen hedeflerin PLC'ler aracılığıyla uygulamalarını desteklerler ve güçlendirirler. İşbirlikçi ve paylaşımcı yaklaşımla kalıcı öğrenme ve öğretme deneyimlerinin yaşanmasını sağlamaktadır. Bireysel farklılıkların desteklenmesiyle paylaşılan içerikler farklılaşmasına izin verilerek öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı yapmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla genişletilmiş okullarda okul gelişimine katkı yapıldığını görölmektedir. Öğretmen becerilerinin geliştirmek ve desteklemek amaçlı modelleme, koçluk ve mentörlük gibi uzmanlık desteğinden faydalanılır. İhtiyaçlara ve sürece ilişkin değerlendirmeler, planlamalar, puan anahtarları, tartışma grupları, geribildirimler, iş birliği sayesinde PD ve PLC 'lerin okul çapında hedeflere ulaştırmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmesi için iki anahtar bileşen gereklidir: Birincisi, öğretmenleri tek başına yeteneklerini en iyi şekilde göstermeye çalışması yerine öğretmenlerin bir araya gelerek ve fırsatları yapılandırarak öğretimsel iş birliği içinde olmalarıdır. Birlikte çalışmak için bu fırsatları sağlayan “profesyonel öğrenim şirketi (PLC)” olarak bilinen birleşim mesleki öğrenme topluluklarıdır. Son yıllarda takip edilen PLC'ler, öğretmenler arasında ortak bir iş birliği kültürünü geliştirme hedefindedir. Bazı araştırmalarda geleneksel profesyonellere göre mesleki gelişim toplantıları, işbirlikçi planlama, öğretmenler arasında planlama yapmak ve uygulama üzerine derinlemesine düşünmek güçlenmeye yönelik çok daha yüksek yansıtma olmasına yol açar. Öğretmen öğrenmesinin ikinci özelliği ise öğretimsel iyileştirme ve iş birliği için zaman ayırmaktır. İş birliği konusunda önemli uzmanlardan olan Richard DuFour göre; öğretmenlerin iş birliğiyle okula ait hissettiğini ve öğrencinin öğrenmesine odaklanan bir ekip olmasını sağladığı ifade etmiştir. Her takımın iş günü ve okul yılı boyunca buluşmak için zamanı olmaktadır (Farbman, 2015). Bunlardan hareketle bu fırsatlardan yoksun ve öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşılamak, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve kendi yeteneklerinin tartışmak için PLC'ler oluşturulabilir. Orta düzey, yoksul veya ekstra eğitim ve öğretim ihtiyacı duyan öğrenciler için meslektaşlarla belirli dersler hakkında birlikte hareket edilir. Öğrenci

çalışmaları birlikte incelenir ve meslektaşlardan geribildirim alınır. Mesleki öğrenme toplulukları (PLC); paylaşılan liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, işbirlikçi öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşullar boyutları üzerinden etkililik göstermektedir. Mesleki öğrenme toplulukları temelinde öğrenci öğrenmesi olmakla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı yapmaktadır. Genişletilmiş öğrenmede de öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemli bir yere sahiptir. Bunlardan hareketle, hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması hem de öğrencilerin etkili öğrenebilmesi için mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması, öğrenme ve öğretme sürecinin devam ettirilmesi genişletilmiş öğrenmede istenen sonuçlara etkililik sağlar.

Genişletilmiş öğrenme okullarının ortaya çıkmasının temel hedefleri; ekonomik eşitsizliklerin doğurduğu öğrenciler arasındaki farkı azaltmak ve öğrenme sıkıntılarını gidermektir. Ayrıca 19. yüzyıldan günümüze değin kullanılan okul takvimi tarım toplumu anlayışına göre oluşturulmuştur. Geldiğimiz 21. yüzyılda bireyden beklenen becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Hem de küresel düzeyde ekonominin de yeniden yapılandırılmaya gitmesiyle eğitimden beklentilerde de değişimi tetiklemiştir. Öğrencilere belli zaman içinde öğrenme alanı oluşturmak yerine sürekli öğrenmenin kolektif düzeyde yaşanması istenir ve öğrenen örgüte ulaşma arzusu vardır. Okul saatleri dışında her öğrencinin okul dışı öğrenme faaliyetlere katılabilmesi ailenin durumuyla bağlantı içerir. Yaz tatili sürecinde imkanların kısıtlı olduğu bölgelerde ve bu bölgelerdeki öğrencilerin öğrenme sürecinde gerileme yaşanmasına sebep olmaktadır. Zamanla öğrenciler arasındaki fark da gittikçe açılmaktadır. Bundan dolayı genişletilmiş öğrenmenin olanaklarının aktif kılınması gerekir. Akademik desteğin yanında sosyal, kültürel, sağlık, psikolojik, maddi destekle imkanları kısıtlı olan veya geri kalmış bölgelere destek sağlanmalıdır. Ayrıca genişletilmiş öğrenme öğrencinin bireysel ve yaşa bağlı farklılıklarını dikkate alarak da öğretim uygulamalarının sağlanmasının öğrencinin öğrenme düzeyini etkilediği görülmüştür. Yaşa bağlı olarak uyku düzeyinin ve zihnin uyanıklık durumunun değiştiğini ve buna bağlı olarak da farklı kademelerdeki öğrencilerin zihnin uyanık olduğu saatlerin farklılaştığı görülür. Bu gibi faktörleri de göz önüne alındığında genişletilmiş okulların öğrenci başarısını artırdığı genişletilmiş okul örnekleri üzerinden görülmektedir. Tabi ki bu başarının sağlanmasında çok önemli role sahip mesleki öğrenme toplulukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci başarısının sağlanması profesyonel öğretmen başarısından geçmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, genişletilmiş okullarda önem verilen bir konudur. Öğrencinin başarılı olması ve sürekliliğinin sağlanmasının yolu öğretmenin sürekli gelişim içinde olmasından geçmektedir. Öğretmenler arası işbirlikçi yaklaşımla yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrenme ve öğretim ortamı ortaya çıkar. Bir konu üzerine derinlemesine düşünmek, farklı çözüm yolları üzerine tartışmak ve elde edilen sonuçlar üzerinden uygulamalarını eyleme koymak mesleki öğrenme topluluğunun önemli özelliklerindedir. Okul ikliminin ortak bir paydada değer ve vizyon etrafında toplanması; yöneticiler ve öğretmenler arasında paylaşılan ve destekleyici liderlik ilişkilerin sürdürülmesi; okul içi öğretimde işbirlikçi ve paylaşılan kişisel uygulamalarla çalışılması ve destekleyici fiziksel ve çevresel koşulların oluşturulması mesleki öğrenme topluluğunun etkililik kazanmasını sağlayacaktır. Bu faktörlerle beraber genişletilmiş öğrenme okullarında, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla risk altındaki veya öğrenme koşulları ve ekonomik durumu yetersiz bölgelerdeki öğrencilerin fazladan öğrenme sürecine dahil olması öğrencinin ihtiyaçlarını tamamlanmasında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Genişletilmiş öğrenme okullarında hem okul dönemi hem de yaz eğitiminin olması eğitimde ara verilmesinden kaynaklı öğrenme sürecinden yoksun kalması ve okul dışı öğrenme ortamlarına katılma durumu olan öğrenciler arasında fark açılması önlenmeye çalışılmaktadır.

2020 Mart ayından beri süregelen, küresel anlamda tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgının sonucunda eğitim sistemleri sektöre uğramıştır. Tüm dünyada eğitim, uzaktan eğitim yoluyla işlerliğini sürdürmeye çalışmıştır. 21.yüzyılın bireyden beklenen becerileri de teknolojik yapılandırmalar üzerinden devam etmektedir. Uzaktan eğitim, salgın sürecinde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu süreçte bölgeler ve öğrenciler arasındaki eşitsizlikten kaynaklanan öğrenme yoksunlukları yaşanmıştır. Her ailenin ekonomik durumuna ve çocuk sayısına bağlı olarak internet erişimine her çocuk eşit koşullarda sürece dahil olamamıştır. Bunlarla beraber uzaktan eğitim sürecinde sosyal etkileşim minimum düzeyde yaşanmıştır. Bu durum çocuğun duygusal, psikolojik, fizyolojik ve öğrenme durumunu olumsuz etkilemiştir. Bu sürecin devamında eğitim sistemlerinde yeni yapılandırmaların ortaya çıkması muhtemel görülmektedir. Yeni yapılandırmalar, öğrenciler arasındaki farkın gittikçe açılmasına ilişkin çözüm yollarına yönelmeyi gerektirecektir. Genişletilmiş öğrenme

okulları bu çözüm yollarından birisi olabilir. Genişletilmiş öğrenmenin tüm olanakları, zaman içinde yaşanan öğrenme kayıplarının telafisini yapmada ve öğrenciler arasındaki eşitsizlikten dolayı gittikçe artan uçurumun kapatılmasında önemli bir araç işlevi görür. Bu süreçte en çok kırsal veya ekonomik gelişmişlik düzeyi kısıtlı, orta ve zayıf düzeyli bölgelerde öğrenme kayıpları daha çok yaşanmıştır. Bu bölgelerdeki öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve kültürel anlamda kendilerini toparlayabilmelere yardımcı olacaktır. Ekonomik durumu iyi bölgelerde ise akademik sıkıntılar yaşansa da bir şekilde eksiklerini tamamlama adına öğrencilerin çabaları olmakla birlikte daha çok bu öğrencilerde sosyal ve kültürel anlamda etkileşimin kısıtlılığı nedeniyle olumsuz etkilerini giderebilmeleri bu süreçte yetersiz kalmıştır. Şu da bir gerçek ki teknoloji çağının insanı için uzaktan eğitim hayatın bir parçası haline gelecektir ancak bunun için de sancılı süreçlerin yaşanması göz ardı edilemez bir konudur. Toplumların öğrenen örgüte ulaşabilmesi için uzaktan eğitim, bireyin tüm dünya eğitim olanaklarından faydalanabilme aşamasında önemli bir gerçeklik oluşturur. Dünya insanı olma ve bilginin çok yönlü akışının daha aktif doğrultuda akabilmesi ve insanın özellikle bireysel çabalarıyla bilgiyi arama, ulaşma, keşfetme ve işleme sürecinde uzaktan eğitim insanın eğitim sürecinde hayatının merkezi konumu haline gelebilir. Bilginin kolektif bir ürün olduğu ve kolektif bir anlayışla bilgiyi insanlığın hizmetine sunma arzusu uzaktan eğitimin öz hedeflerini barındırır. İnsanlığın öğrenen toplum olma yolunda kişinin öz farkındalığını geliştirmesi gereklidir. Bu gerekliliğin gerçekleşebilmesi için bireyin hem bireysel hem kolektif yapı içerisinde bilgiyi alma ve verme dengesini sağlamalıdır. Kişinin kendine dönmesi, kendini araması ve keşfetmeye çalışması bilgiye bakış açısını etkilemekte ve kolektif anlayışla bilgiyi işlemeye kişiyi itmektir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma yapılan evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin kullanılan tekniklere ve araştırmada izlenen sürece yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, mesleki öğrenme topluluklarında uygulanan okul geliştirme çalışmalarına ilişkin farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, *“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan nitel bir sürecin izlendiği araştırma”* olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yöntemi, insanın kendi potansiyelinin farkında olmasını, içinde gizli kalan sınırlarını keşfetmesini ve kendi uğraşlarıyla sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmeyi amaçlayan geliştirdiği bilgi üretme araçlarındandır. Bu yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay ya da olguya ilişkin derinlemesine bir farkedişe ulaşma çabası vardır (Morgan, 1996). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılır. Bunun yanında, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamlarda derinlemesine incelemeyi esas alarak farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına sahiptir (Hatch, 2002; Merriam ve Grenier, 2019).

Nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Temel nitel araştırmada ise inşa edilen üzerinde durulmaktadır. Temel nitel araştırmaları yürüten araştırmacılar; insanların hayatı nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine kattıkları anlamlarla ilgilenirler. Anlam, anlama ve sürece odaklanma araştırmacıların temel kavramlarıdır. Araştırma sürecinde amaçlı örneklem kullanılır. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla yapılır. Sorulan sorular, gözlenen durumlar veya hangi dokümanların konuyla ilişkilendirileceği teorik çerçeve kapsamında

dikkate alınmaktadır. Tümevarımsal ve karşılaştırmalı veri çözümlemesi yapılır. Bulgular betimlenir; temalara ayırarak ve kategorileştirilerek sunulur (Turan, 2018). Bu bağlamdan hareketle mesleki öğrenme topluluklarındaki uygulamaların okul geliştirmeye etkisi temel nitel araştırmayla belirlemeyi amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi genellikle evren içerisindeki çeşitliliği belirleyebilme, farklı ve benzer durumları ortaya koyabilme amacına göre yapılmaktadır. Katılımcıları belirlerken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem seçilmiştir. Ayrıca kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılara hızlı ve kolay ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Böylece araştırma sürecinde veriye ulaşmakta hem zamandan kazanılmakta hem de maliyeti azaltmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bazı durumlarda örneklem evrenin özellikleri hakkındaki bilgiye ve araştırmacının amacına göre seçilen örnekleme amaçsal örnekleme denilir (Turhanoglu-Koçak, Suğur, Gönç-Şavran ve Çetin, 2013). Amaçlı örneklemede örneklem seçilen kişilerin ya da objelerin araştırmacının amacına uygun yanıtı verebilecek birey ve objelerden seçilmesi amaçlanmaktadır. Seçimde ölçüt kolaylık yanında amaca uygunluk aranır (Aziz, 1994). Amaçlı çalışma grubuna katılan öğretmenler ve yöneticilerin seçim kriteri olarak araştırmaya gönüllü katılmak istemeleri dikkate alınmıştır.

Bu araştırmada katılımcılar 2020-2021 öğretim yılında Karabük ilinde Merkez ilçesinde farklı okul türlerinde yönetici ve öğretmen olarak görev yapan 15 kişiden oluşmaktadır. 15 katılımcıdan 8'i yönetici ve 7'si öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırma katılımcılarının 10'u erkek, 5'i kadından oluşmuştur. Katılımcılar 28-53 yaş aralığındadır. Katılımcıların 2'sinin kıdem 5-10 yıl, 6'sının 10-20 yıl ve 7'sinin de 20-30 yılları arasında değişmektedir. Katılımcı çeşitliğini artırabilmek amacıyla farklı branş (Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği), yaş ve okul türlerindeki (ilköğretim, ortaöğretim ve lise) yönetici ve öğretmenler belirleyerek daha detaylı bilgi toplanabilmesi sağlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki **Tablo 2.**'de verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Görev aldığı okul türü	Branş	Okuldaki görevi
K1	Erkek	51	26	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Müdür Yardımcısı
K2	Erkek	52	25	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Müdür Yardımcısı
K3	Kadın	39	17	Ortaokul	İngilizce	Öğretmen
K4	Erkek	48	24	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Müdür Yardımcısı
K5	Kadın	28	6	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğretmen
K6	Erkek	53	27	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Müdür Yardımcısı
K7	Erkek	43	20	Ortaokul	Matematik	Öğretmen
K8	Erkek	42	20	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Müdür
K9	Kadın	37	10	Ortaokul	Fen Bilimleri	Öğretmen
K10	Erkek	50	27	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Müdür
K11	Erkek	39	15	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Müdür Yardımcısı
K12	Erkek	39	12	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Müdür
K13	Kadın	36	13	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğretmen
K14	Kadın	37	14	Ortaokul	Matematik	Öğretmen
K15	Erkek	31	7	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	Öğretmen

3.3. Veri Toplama Araçları

Mesleki öğrenme topluluğundaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlemek için farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcılardan veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve nitel veri yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yöntemleriyle veri toplama yöntemidir (Karasar, 2013). Görüşme genellikle yüz yüze yapılmakla birlikte telefon ve kameralı telefon gibi anlık ses ve görüntü ileten araçlarla da yapılabilmektedir. Görüşmenin başka bir tanımında ise önceden belirlenmiş herhangi bir amaca yönelik

gerçekleştirilen, karşısındaki kişiye soru sorma yöntemiyle yanıtlar olarak gerçekleştirilen ve karşılıklı etkileşime dayalı sözlü bir iletişim sürecidir. Bu tanımdaki süreç, iletişimin dinamik yapısına vurgu yapar. Belirtilen bu yapı, araştırmacı ile görüşmeci arasında karşılıklı etkileşime bağlı olarak bir bağ kurma gerekliliği oluşturur. Görüşme tekniğinin normal bir sohbetten ayıran en temel özelliği belli bir amacının olması ve belirli bir plan dahilinde gelişmesidir. Görüşme sürecinde kullanılan soru ve cevap yöntemleri veri toplama sürecinde bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Görüşme formundaki sorular uzman desteği ve görüşü alınarak oluşturulur. Görüşme yapılmadan önce katılımcılarla önce etkililiği test edilir, görüşme soruları son halini aldıktan sonra katılımcılarla iletişime geçilerek görüşme için gün ve saat belirlenir ve gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra görüşme gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) kullanılmıştır. Bu teknikte, görüşmeyi yapan kişi daha önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme protokolü hazırlar. Bununla birlikte görüşmeyi yapan kişi görüşmenin akışına göre başka sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir. Görüşülen kişinin yanıtlarını açmasını ve detaylandırılmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik sağlamasından kaynaklı araştırmalarda kolaylık sağlamaktadır (Tümöklü, 2000). Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve mesleki öğrenme topluluğunun okul geliştirme uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Form; katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yaptığı okul düzeyi ve kurumdaki görevi sorularının yöneltildiği kişisel bilgi formu, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen altı temel soru ve her bir soru hakkında ayrıntı veri toplayabilmek amacıyla saptanan alt sorulardan meydana gelmektedir. Görüşme formunda belirlenen sorularının araştırmanın amacına uygunluğuyla birlikte açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bunlardan hareketle hazırlanan görüşme formunun taslağının incelenmesi amacıyla üniversiteden Eğitim Bilimleri bölümünde görev alan üç öğretim üyesinin görüşünü ve desteğini almak için görüşme formu taslağı ulaştırılmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönütler sonrasında görüşme formu üzerinde düzenlemeler

gerçekleştirilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğine dair iki öğretmenle görüşme yaparak fikirleri alınmış ve görüşme formunun taslağında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan Etik Kurul izni (EK-1) alınmıştır. Etik Kurul izni alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda araştırma yapabilmek için <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden okullarda uygulama izni başvurusu yapılmıştır. Etik Kurul izni, başvuru dilekçesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla beraber Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından üst yazıyla Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (EK-2) talep edilmiştir. Daha sonra katılımcı yönetici ve öğretmenlere telefonda ön bilgilendirme yapılmış, görüşme günü ve saati için randevu talep edilmiştir. Yapılan ön görüşmeden yapılan araştırmanın amacı ve yapılacaklarla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeye katılmanın gönüllülük içerdiği, kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı ve verilerin gizli kalacağı açıklaması yapılmıştır. Görüşme katılımcıların belirlediği gün ve zamanda gerçekleşmiştir. Görüşmeler 40 dakika ile 90 dakika arası sürmüştür. Katılımcıların özellikle uygun olduğu zaman dilimleri tercih edilerek zaman konusunda kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcılardan ses kaydı yapılmasıyla ilgili olarak izin istemiş ve bu izin doğrultusunda görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında görüşme formuna notlar alınmıştır. Ses kayıtları görüşmeci tarafından yazıya dökülmüş, 300 sayfa ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde görüşmeden elde edilen verilerden hareketle içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin temel dinamikleri, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler; dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenir ve yorumlanır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleriyle dosya ve belge incelenmesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramları ya da kavramlar arası ilişkileri

derinlemesine inceleyerek kod ve temalara ulaşılması ve anlamlı hale getirerek okuyucuya anlaşılır halde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler arasındaki anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) araştırmacı tarafından isim verilmesi kodlama olarak ifade edilmektedir. Kodlama sürecinde; elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerekli kılmaktadır. Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf vs.) ve olaylara verilen anlamlar ise kavram olarak tanımlanır. İçerik analizinde elde edilen kavramların birbiriyle belirli bir ilişki içinde sınıflandırılması kategorilere ayırma olarak ifade edilmektedir. Kategoriler ise bir tema altında toplanır. Kategorilerin incelenmesi sonucunda birbiriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır. Bu ilişkilerin daha üst düzey gruplandırmayı gerektirdiği durumlarda temalardan söz edilir. Temalar içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyut, genel ve araştırma probleminin boyutlarını göstermesi bakımından önemlidir (Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990). İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994) .

Araştırmada, görüşmeden elde edilen veriler deşifre edilerek sorulan soruların cevaplarını oluşturan kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar aralarındaki anlam ilişkileri göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerden alt temalar elde edilmiştir. Alt temalardan ana temalara ulaşılmıştır ve tüm verilerden tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen tüm veriler, danışman öğretim üyesine sunularak görüşleri alınmıştır. Danışman öğretim üyesinin geri bildirimleri çerçevesinde tema ve kategorilerde düzeltme yapılmıştır. Çalışmanın içerik analizi sonucunda tablolar tanımlanmış ve bulguların yorumlanması yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlayabilmek için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) . Nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği belirlemek için farklı ölçme araçları bulunurken; nitel araştırmalarda net

bir geçerliliği ve güvenilirliği belirleyebilmek mümkün değildir (Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda çoğunlukla bir olgunun var oluş dinamiklerine ve bu dinamiklerin anlamlarına ve etkisine yönelir.

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının konu edindiği problemi objektif bir bakış açısıyla çözümlenmeye çalışmaktır. Elde edilen verilerin, var olan durumu ne kadar yansıttığı geçerlilik derecesi için önemlidir. Araştırma problemini bir bütün olarak ya da incelenen olgunun tüm özelliklerini dikkate almak önemli geçerlilik ölçütleridir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde “ *Bunu mu kastettiniz?* ” ve “ *Bu sözlerinizden bunu mu anlamalıyım?* ” gibi sorularla katılımcılardan geri dönütler almak geçerliliği artmasına yardımcı olur. Ayrıca araştırmacının veri analizinde farklı uzmanların görüşünün alınması geçerliliğe olumlu etkilemektedir. (Denzin ve Lincoln, 2008a; Sandelowski, 1986). Kabul edilebilir bir nitel araştırma için araştırmacının veri toplama süreci, veri analizi ve verilerin yorumlanmasında yapılacak iş ve işlemlerde belirli ölçüde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığı ayrıntılı olarak açıklaması beklenir. Ayrıca araştırmacının nitel araştırma sürecini eleştirel gözle sorgulaması ve olası hataları en aza indirebilmek için sürece hakimiyeti de önem arz etmektedir. Çalışma sürecinin nasıl gerçekleştiğinin araştırma yöntemi bölümünde detaylı ve açık bir şekilde rapor edilmelidir (Shenton, 2004).

Nitel araştırmada güvenilirlik ise sonuçların ne kadar tekrar edebilirliği kavramıyla ilişkilidir. Nitel araştırmaların çoğu tekrarlanmaz ancak farklı ölçme araçlarıyla inandırıcılığı artırılabilir. İnandırıcılığın ön koşullarından olan güvenilirlik, araştırmada mutlaka sağlanması gereklidir. Bir araştırmacının geçerli olabilmesi için güvenilir olmalıdır. Bu açıdan bir araştırmacının güvenilirliği: (1) *Zamana göre değişmezliği (süreklilik)*, (2) *bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki tutarlılık (puanlayıcı tutarlılığı)*, (3) *iç tutarlılığının sağlanması* ile mümkündür (Baxter ve Jack, 2008; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990; Sandelowski, 1986).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için; örneklem yeterli büyüklükte seçilmelidir. Birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, yeterli düzeyde kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması ile çalışılan ortamın ve araştırmacının konunun tam olarak araştırma raporunda belirtilmesi ve çalışmanın araştırmacı tarafından tarafsız yaklaşımla yürütülmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018; Denzin ve Lincoln, 2008b).

Bu araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanabilmesi için sistematik bir süreçle hareket edilmiş; inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik, aktarabilirlik ve etiklik kavramlarının uygulanmasına önem verilmiştir. Araştırmanın kabul edilebilir olabilmesi için çalışma sürecinin tüm aşamaları tutarlı ve teyit edilebilir olmalıdır (Başkale, 2006). Bu araştırmada; verilerin toplanma sürecinde katılımcıların kendilerini rahat ve uygun hissettikleri ortam ve zamanlarda gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinde iş ve işlemler detaylı kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Tutarlılık ise araştırmada elde edilen verilerin tekrardan toplanmasıyla aynı nitelikte sonuçlar elde edebilmektir. Nitel araştırmalarda aynı sonuçların elde edilmesi güçtür. Her araştırmacının olaylara veya durumlara yaklaşımı farklı olduğundan verilerin değerlendirmeleri değişebilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Araştırmanın objektik bir bir şekilde, kişisel duygu ve düşüncelerden arınık bir çabayla gerçekleştirilmesi teyit edilebilirliğin sağlanmasında gereklidir. Bu yüzden tutarlılık ve teyit edebilirliği sağlayabilmek için araştırmanın her aşaması detaylı olarak açıklanmalı ve tekrar edilebilir olmalıdır. Bu araştırmada, görüşme sürecinin her aşaması kayıt altına alınmış ve notlar tutulmuştur. Ayrıca tutarlılığın sağlanabilmesi için verilerden elde edilen temalar ve kodlar, konuyla alakalı çalışmalar gerçekleştiren uzamana sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunun başka çalışmalarda kullanılabilir ve genellenebilir olması aktarabilirliği gerektirir. Araştırmanın alışma grubu, veri toplamam süreci, veri analizi gibi tüm detayların diğer çalışmalarla karşılaştırılması ve başka araştırmacılar tarafından yararlanılabilmesi için aktarılması gereklidir. Bu araştırmada, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış; araştırmaya uygun çalışma grubu belirlenmiş; görüşme tekniğinden yararlanılmış ve elde edilen veriler dahilinde elde edilen bulgular aktarılmıştır. Çalışma sürecinde bilimsel çalışmaların alanyazına yaptığı katkıları dile getirerek hakkaniyetli davranılmalı ve katılımcıların kişisel haklarına saygı duyulmalıdır. Bu bağlamda, bilimsel etiklik çerçevesinde araştırmanın gerekli resmi izinleri alınmıştır. Katılımcılar, çalışmaya gönüllülük üzere katılmış ve katılımcılara çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılarak görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırma çalışmasını yapılabilmesi için ilk önce niversiteden Etik İzni daha sonra niversite aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda araştırma yapabilmek için Uygulama İzni alınmıştır. Katılımcılar 2020-2021 ğretim yılında Karabük ilinde Merkez ilçesinde farklı okul türlerinde yönetici ve ğretmen olarak

görev yapan 15 kişiden oluşmuştur. Katılımcı çeşitliğini artırabilmek amacıyla farklı branş (Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği) , yaş ve okul türlerindeki (ilköğretim, ortaöğretim ve lise) yönetici ve öğretmenlerden belirleyerek daha detaylı bilgi toplanabilmesi sağlanmıştır. Görüşme, katılımcıların belirlediği gün ve zamanda gerçekleşmiştir. Görüşmeler 40 dakika ile 90 dakika arası sürmüştür. Katılımcıların özellikle uygun olduğu zaman dilimleri tercih edilerek zaman konusunda kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcılardan ses kaydı yapılmasıyla ilgili olarak izin istemiş ve bu izin doğrultusunda görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında görüşme formuna notlar alınmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı bağımsız bir bakış açısıyla iletişim süreci yürütmüştür. Araştırmada, görüşmeden elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Detaylı birkaç kez okumadan sonra sorulara sorulan cevapları oluşturan kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, aralarındaki anlam ilişkileri göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmış ve bu sayede alt temalar elde edilmiştir. Elde edilen alt temalardan ana temalara ulaşılmış ve tüm verilerden tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategoriler oluşturulan tablolar ile birlikte görüşlerini almak üzere danışman öğretim üyesine sunulmuştur. Danışman öğretim üyesinin geri dönütleri çerçevesinde tema ve kategorilerde düzenleme yapılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için öncelikle görüşmelerden elde edilen verilerin analizinin alanında uzman kişi tarafından görüşleri alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Veriler 8 yönetici ve 7 öğretmen ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Katılımcıların farklı kurum yapılarında ve branşlarda olması dikkate alınmıştır. Ayrıca katılımcılarla görüşmeler, yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, altı problem altında on iki tema ve yirmi üç alt temada toplanmıştır. Bulgulara ilişkin tablolarda erkek yönetici (EY), erkek öğretmen (EÖ) ve kadın öğretmen (KÖ) şeklinde kodlanmıştır.

4.1. Problem: Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılarla görüşme sonrasında elde edilen paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin görüşleri doğrultusunda karara katılma, okul paydaşlarının sorumlulukları ve okul yöneticilerinin destekleyici yaklaşımları olmak üzere üç ana temadan oluşmaktadır. Bu temaları sırayla alt temalara ayırarak oluşturulan kodlarla yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulguların frekansları belirlenmiştir. Bulgulara ilişkin bilgiler **Tablo 3.** 'de yer verilmiştir.

4.1.1. Karara Katılma

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okulu ve öğrenciyi ilgilendiren konularda karara katılım şekillerinin toplantı yoluyla, demokratik bir ortamla, yönetim anlayışı ve baskın kişilerin etkisiyle gerçekleştiği görülmüştür. Konuya ilişkin bulgular **Tablo 3.** 'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Karara Katılma	Karara katılma şekli	•Toplantı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K12, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY12, EY15	KÖ3, KÖ5, KÖ7, KÖ9, KÖ14	12
		•Demokratik yaklaşım	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14	EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	12
		•Yönetişim anlayışı	K6, K7, K10, K12	EY6, EY10, EY12	EÖ7	4
		•Baskın kişilerin etkisi	K5, K11, K15	EY11	KÖ5, EÖ15	3

Tablo 3.’ye göre karar alma sürecinin daha çok toplantı ortamlarında gerçekleştiği görülmektedir. Toplantılara katılan çoğu katılımcının, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmadığını ve ortak bir paydada hareket edebilmek amacıyla çoğunlukla demokratik bir ortam oluşmasına önem verildiği görülmektedir. Bazı katılımcılar ise yönetim anlayışa vurgu yaparak çok aktörlü bir etkileşim ortamıyla süreci gerçekleştirmektedir. Bazı okul ortamlarında yönetici ya da öğretmen gruplarının baskınlık kurmasıyla da kararların alındığı belirleyici olduğu görülmektedir.

4.1.1.1. Toplantı Yapma

Katılımcıların büyük çoğunluğu kararlarının alınma şeklinin çoğunlukla toplantı ortamlarında gerçekleştiğini söylemiştir. Toplantıların resmiyet çerçevesinde senenin belirli zamanlarında yapılmakla beraber gerekli görülen durumlarda yapıldığını katılımcılardan biri şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz sene başında okulla ilgili kararları almak için toplantı yapıyoruz. İhtiyaç dahilinde de toplantı yapılır ve yetiştirilmesi gerekene ilişkin son kararı öğretmenlerin görüşünde verilir.”(YE1).

Başka bir katılımcı ise her türlü karar ya da süreç içerisinde ortaya çıkan soruna ilişkin yönelik karara katıldığını:

“Okulumuzda karar alma süreçlerinde öğretmenlerimiz tam bir şekilde katılır. Herkesin fikrinin katılımı şeklindedir. Olumlu ya da olumsuz görüşler bildiren olur. Oy çokluğuyla karar verilir.”(KÖ3) ifadeleriyle söylemiştir.

Katılımcı yöneticilerimizden biri hem diğer okullarda hem de kendi okullarında karar alma sürecinin kurullarla gerçekleştiğini ve okullarda kararın daha başarılı gerçekleştirilebilmesi için aktif katılımın çok önemli olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Karar alma süreçlerinde okulların kurulları vardır. Bu kurullardan en önemlisi öğretmenler kuruludur. Sene başında, ikinci dönemin başında ve sene sonunda öğretmenler kurulu toplanarak yıl içerisinde yapacaklarını ve yaptıklarını konuşurlar. Bu aşamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri aslında okul idarecilerin aradığı cevaplardır. Öğretmen arkadaşlarımız da karar alma süreçlerinde “Ne yapmalıyız?” sorusuna aktif bir şekilde destek veriyorlar.”(EY8).

Okulu yönetmenin sadece yöneticiyle yeterli olmadığı öğretmeni yönetimin bir parçası olarak gördüğünü ise de

“Öğretmenlerimizin katkısı olmazsa okulu tek başına yönetemeyiz. Aynı şekilde idari kadro da müdür ve müdür yardımcılarıyla beraber okulu yönetir. Öğretmenlerin görüşleri de mutlaka alarak ne kadar çok insanı tabana yayarsanız karar alma süreçlerinde o kadar başarılı olursunuz.. ” (EY8).

Karara katılmada konunun ne kadarı öğretmeni ilgilendirdiği, olayın aciliyet durumu ve branşın öğretmenine veya öğretmenin bu karara katkısının karar alma sürecine katılmada etkili olduğunu ifade eden bir başka katılımcı öğretmenin görüşü ise;

“Bütün kararlarda tüm kişilere ulaşmaya çalışmak zaman kayıplarına neden olacaktır. Öğretmenin branşına veya öğretmenin karara katkısının burada ön plana çıktığını düşünüyorum. Okul idaresiyle ikili diyalogların etkisiyle hep görüşümü sorulması ön plana çıkmış olmam olabilir. ” (EÖ7) şeklinde ifade etmiştir.

Bu katılımcıdan hareketle okul içinde karar verme sürecinin kalabalık veya akademik başarı hedefi olan okulların karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşlerine önem verilmekle beraber karara katkı sağlaması için konuya ilişkin öğretmen görüşlerinde seçiciliğe gidildiği görülmektedir.

4.1.1.2. Demokratik Yaklaşım

Katılımcılarımızın çoğu görüşlerini ifade etmelerine fırsat verildiklerini, okulun ve öğrencinin menfaatini gözetken konularda karar alma süreçlerine katılım

gösterdiklerini söylemişlerdir. Bir katılımcı yönetici okul içinde yapılan çalışmalar için öğretmenlerinin görüşlerine yer verdiği şu sözleriyle anlatmıştır:

“Mesela mentörlük çalışması yapıyoruz. Öğretmen liderliğinde gerçekleştiğinden öğretmenlerimizin görüşlerini alarak ortak bir kararla mentörlük uygulamasını okulumuza koyduk. Öğretmenlerimizin ortak kararıyla gerçekleştiğinden sahiplendiler. Başka bir örnek verirsem LGS sınavıyla ilgili akşam etüt verme kararı aldık. Bu yıl boyu devam etti ve arkadaşlarımız ciddi bir şekilde destek verdiler ve çalışmalarını desteklediler.” (EY1).

Başka bir katılımcı öğretmen ise “Öğrencilerle ilgili yapılacak tüm aktivitelerde, okulun fiziki şartlarıyla ilgili yapılacak çalışmalarda, velilerle ilgili konularda bizim fikrimizi alır. ” sözleriyle yöneticisinin farklı fikirlere açık olduğu ve yönetici tarafından desteklendiği ifade etmiştir.

Eğitim yönetimini anlayışında kriz yönetmek yerine süreç yönetmeyi önemli gördüğünü söyleyen başka bir katılımcı yönetici ise;

“Okulda öğretmenlerle olan eğitim sürecini iyi yönetemezseniz kriz yönetmeye başlarsınız. Krizin nerede duracağı kestirebilmemiz mümkün değil. Bu anlamda süreç yönetimine önem veriyoruz. Süreç yönetiminde en önemli şey: Öğretmenlerin sürekli olarak görüş ve düşüncelerini almak. Biz pansiyonlu bir okuluz. Bu okullarda kriz çıkma olasılığı çok yüksektir. ”(EY10) sözleriyle öğretmenlerin fikir ve düşüncelerine açıkça ortaya koymanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin konularında eksikliği varsa eğer eksikliği gidermede bağlı olduğumuz bir müfredatın olduğu ancak bazen yöneticiler ve öğretmenlerin lokal kararlar almak zorunda kaldığını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Öğrenci bazlı karar almak zorunda kalıyorsun, sınıf bazlı karar almak zorunda kalıyorsun ve okul bazlı karar almak zorunda kalıyorsun. Yani bakanlığın çizelgesinden, müfredatından, eğitim öğretilerinden bazen karar olarak dışına çıkma ya da üstüne çıkarak süreci planlamak zorunda kalıyorsun. Bu süreçte öğretmenlerimizin hem ders hem de öğrenme üzerine üzerine fikirlerini alıyoruz. Diğer bir de akademik boyutun dışında okulun imkanlarının iyileştirilmesi yönünde görüşlere önem veriyoruz. Mesela, biz akademik odaklı bir okul olduğumuzdan laboratuvarında verilecek ders dışı eğitimlerin verilmesi gerektiği alanlarda, olimpiyat çalışmalarında, TÜBİTAK bilim çalışmaları ya da patent başvuruları olsun öğretmenlerin hangi alanlarda çalışma yapacağına ilişkin fikir ve görüşlerini uygulamam yönünde kararlar alıyoruz.” (EY12) sözleriyle karar alma sürecinde okulun şartları, öğrenci durumu göz önüne bulundurularak okulun çıkarları doğrultusunda öğretmenlerin fikir ve görüşlerine uygulamada yer verildiği görülmektedir.

Geçmiş okul tecrübelerinde iletişim olarak yöneticileriyle istediği veya sorunlarını ifade etmede çekimser kaldığını ancak şu an ki okulunda kendini arkadaşlarına ve yöneticisine ifade etmede zorlanmadığı ve destek gördüğünü katılımcı öğretmen şu sözleriyle aktarmıştır:

“Ben önceki okullarımda müdürlerimle böyle bir iletişimim yoktu. Yaşadığım bir sıkıntıyla ilgili onlardan yardım isteme veyahut bir problemi dile getirme konusunda çekinirdim. Ama şu an bulunduğum okulda hem öğrencilerimle ilgili hem diğer öğretmen arkadaşlarla ilgili herhangi bir sıkıntı, sorun, eksiklik varsa bunu rahatlıkla dile getirebiliyorum. Karşısında çekinmiyorum ya da söylediğim zaman söylediğim o fikir, düşünce, sıkıntı muhakkak karşı taraftan bir destek ve yardım şeklinde geri dönüyor.” (KÖ13).

4.1.1.3. Yönetişim Anlayışı

Katılımcılarımızdan bazıları karar alma süreçlerini gerçekleştirirken yönetişim anlayışına vurgu yapmıştır. Yönetişim kavramıyla tek kişilik karar alma ve yönetme otorite figürü yerine birçok katılımcının yer aldığı, etkileşime açık ve otoritenin ortak kullanılması anlamına gelen bir yönetim anlayışıdır. Bu anlayışla hareketle katılımcı yönetici:

“İlk önce biz idare olarak karar almamız gereken bir konuyla ilgili toplantı yaparız ve öğretmen arkadaşlarımızın fikirlerine sunarız. Onlar da gerek kendi aralarında tartışırlar, anlaşırırlar ve sonucu bize bildirirler veya onları da paydaş olarak alır birlikte toplantı yaparız. Biz de idarenin aldığı karar geçerlidir diye bir şey yok. Öğretmenlerin çoğunluğunun aldığı kararı idare en uygun formata getirir. O karar uygulanır. Yani tam bir katılımıla uygulanır.” (EY6).

Başka bir katılımcı yönetici ise yönetişim anlayışına önem verdiği ve uygulamaya çalıştıklarını açıklamıştır:

“Okulumuzda genel olarak bir yönetişim anlayışını esas almaya çalışıyoruz. Burada görev, okul yönetimi ve eğitimcilerimizin her birisiyle beraber eğitimle ilgili kişilerden oluşur. Bu desteğin yüklenmesi için zamanın tamamını bir takım olarak planlıyoruz. Eğitimle ilgili konularda ve eğitim konularıyla ilgili görüşlerde en önemli teşviklerdir biri velilerdir. Çocuklar, okulla ilgili konularda yer almada uygun olabilir. Aynı şekilde velilerin de okulla ilgili olarak tanımlanan görüşler, önerme de son derece önemlidir.”

4.1.1.4. Baskın Kişilerin Etkisi

Okullardaki öğretmen grupları, bazen karar alma süreçlerinde etkili olmaktadır. Belli bir kıdeme gelmiş, uzun zaman aynı kurumda çalışmış ve gruplaşmanın olması

baskın olan kişilerin karar alma sürecinde aktif rol alabilir. Katılımcı öğretmenlerimizden biri konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ufak tefek konularda muhakkak ortak karar alınıyor. Bizim okuldaki öğretmenler o kadar dominant karakterler ki müdür tek başına karar alma ihtimali pek mümkün değil. Okula yeni geldiğimde müdür de yeni gelmiş. Zamanla müdür de okula alışınca tabii biraz dengeler değişmiş olabilir ama yine de öğretmenler güçlü diyelim. Okulunun büyük olması, kalabalık kadro ve öğrenci sayısının fazla olması baskın bir öğretmen grubunu oluşturuyor. Biraz objektiflik konusunu olumsuz etkileyebiliyor.”(KÖ5.)

Başka bir katılımcıysa öğretmenlerin konuyla ilgili fikirleri dinlediğini ama nihai kararın müdür tarafından verildiği açıklamıştır:

“Kararı duyurmuyor tahtaya yazıyordu. Böyle olunca emri vaki gibi oluyordu. Kararı kendisi aldığı için uygulamalarda sıkıntı çıkıyordu. Genelde arkadaşlara fikir sorduğumuzda kararlarını ve fikirlerini söylerken de katılımları oluyordu. Müdür bey soruna yaklaşım olarak öğretmen arkadaşları dinliyordu. Fakat en son kararı müdür bey kendisi böyle olacak, diyordu.” (EY11).

4.1.2. Okul Paydaşlarının Sorumlulukları

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul paydaşlarının sorumluluklarını öğretmen destek, yönetici koordinasyonu ve veli ihtiyaçları olmak üzere üç alt temayla bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara ilişkin temalar, alt temaların dağılımı ve frekansı **Tablo 4.** 'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Okul paydaşlarının sorumlulukları	Öğretmen destek	• Öğrencinin çok yönlü gelişimi destekleme	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY11	KÖ3, EÖ7, KÖ13, EÖ15	11
		• Profesyonel davranma	K2, K3, K5, K6, K11, K13, K14	EY2, EY6, EY11	EÖ3, KÖ13, KÖ14	7
		• Müfredata ve mevzuata göre hareket etme	K1, K2, K4, K7, K8, K9, K12	EY1, EY2, EY4, EY8, EY12	KÖ9	7
		• Mesleki gelişimine önem verme	K2, K5, K15	EY2	KÖ5, EÖ15	3
		• Etkili iletişim kurma	K2, K11	EY2, EY11		2
		• Öğretmen-veli-öğrenci arasında koordinasyonu sağlama	K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K15	EY2, EY6, EY8, EY10, EY11	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, EÖ15	10
	Yönetici koordinasyonu	• Objektiflik	K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14	EY6, EY8, EY11, EY12	KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	9
		• Rol dağılımına dikkat etme/Sorumluluğu paylaşırma	K1, K3, K6, K9, K10, K11, K12	EY1, EY6, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ9	7
		• Süreci takip etme ve müdahale etme	K1, K2, K6, K8, K12	EY1, EY2, EY6, EY8, EY12		5
		• Sorunlara çözüm bulma/İşleyişi kolaylaştırma	K1, K2, K3, K8, K15	EY1, EY2, EY8	KÖ3, EÖ15	5
		• Etkili iletişim kurma	K2, K3, K4, K5	EY2, EY4	KÖ3, KÖ5	4
		• Okulun donanımsal sorunlarını çözme	K2, K11, K12	EY2, EY10	KÖ12	3
		• Maddi ve manevi ihtiyaçları karşılama	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13, K14	EY2, EY4, EY6, EY8	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ13, K14	9
		• Öğrencinin okul durumunu takip etme	K1, K2, K6, K7, K8, K11, K13, K14	EY1, EY2, EY6, EY8, EY11	EÖ7, KÖ13, KÖ14	8
Veli ihtiyaçları	• Okulla iş birliği içinde ve irtibat halinde olma	K2, K4, K6, K10, K11, K12	EY2, EY4, EY6, EY10, EY11, EY12		6	
	• Öğretmenin işine müdahale etmeme/Önüne geçmeme	K7, K9, K13		EÖ7, KÖ9, KÖ13	3	
		• Okul faaliyetlerini destekleme ve süreç içinde aktif rol alma	K11, K12	EY11, EY12		2

4.1.2.1. Öğretmen Destek

Katılımcıların görüşlerinden hareketle öğretmenin sorumluluklarını sırayla öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleme, profesyonel davranma, müfredat ve mevzuata göre hareket etme, mesleki gelişimine önem verme ve etkili iletişim kurma olarak beş alt temadan oluşmuştur. **Tablo 4.**'ye baktığımızda görüşme bulgularına ilişkin frekans değerleri büyükten küçüğe belirtilmiştir. Tabloyu incelediğimizde en yüksek frekansın öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleme olduğunu ve en düşük frekansın ise etkili iletişim kurma olduğunu görmekteyiz.

Öğrencinin Çok Yönlü Gelişimini Destekleme

Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenin ilk önce öğrenciyi tanımaya çalışmanın önemli olduğunu ve çocuğun ihtiyacı olan konuları geliştirmesine ve desteklemesine öğretmenin katkı yapması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu konuya ilişkin katılımcı yönetici şu cümleleri kullanmıştır:

“Öğretmen ilgilendiği sınıf ortamında öğrencisini tanımalı ve öğrencinin durumunu bilmelidir. Öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu belirlemelidir ve bu anlamda öğrenciye katkı sunmalıdır. Sadece okul idaresinin yapacaklarıyla başarı elde edilemez. Öğretmenin de öğrenci merkezli öğrenci üzerinden problemleri, sorunları gidermesi gerekiyor. Hem akademik hem sosyal hem de diğer sorunlar açısından ilgilenmelidir. Gerekirse sınıf rehber öğretmenleri öğrenci dersle ilgili sorun yaşıyorsa ya da başarısında düşüşler gözleniyorsa rehberlik servisine yönlendirmelidir.” (EY2).

Başka bir katılımcı öğretmen ise *“Öğrenci odaklı olmalıyız. Herhangi bir sorun karşısında öğrencinin yararına olan şeyleri çözümlene getirmelidir. Ortak amacımız öğrenciyi iyi bir şekilde yetiştirmek olduğu için öğrencilerimizin yararına çalışılmalıdır.”* (KÖ3) şeklinde öğretmenliğin temel sorumluluğuna değinmiştir. Aynı şekilde başka bir katılımcı öğretmen ise *“Öğretmenlere düşen en temel görevinse öğrencilerin ahlaki ve akademik olarak yetiştirilmesidir.”* (KÖ13) sözleriyle diğer katılımcıyı destekler şekilde cevaplamıştır. Bir diğer katılımcı öğretmen göre de *“Öğretmenlerin en önemli sorumlulukları tabi ki de öğrenciyi çok yönlü geliştirmektir. Akademik, kültürel, sosyal, psikolojik olarak ortak paydaşlarla desteklemek...”* (EÖ15) şeklinde sorumluluğa ilişkin açıklamada bulunmuştur.

Profesyonel Davranma

Öğretmen mesleğinin gereğini yerine getirirken takındığı söz ve davranışlara dikkat etmesi gerekir. Hem öğrencinin hem de veli gözünde daha dikkate alınır durumda olmak ve mesleğini en iyi icra edebilmesi için profesyonel mesleki anlayışıyla hareket etmelidir. Konuya ilişkin katılımcı yönetici görüşlerini:

“Öğretmen sadece bir öğretici değildir. Öğrencinin gözünde bir rol-modeldir. Buna uygun bir yaklaşım içerisinde olmalıdır. Her şeyden önce kendisinin dersten ve öğrenciden önce derse kendini hazırlamalıdır. Ruhun, bedenini kendisi hazır olmalı ve öğrencinin farklılıklarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitim dediğimiz modeli sınıfta uygulayabilmelidir. Sadece öğretmek yeterli değil eğitim alanında gerekli olan desteği sağlamalıdır. Kişisel sorunlarını okula ve öğrenciye yansıtılmamalıdır. İnsan tabii ki aynı ruhsal psikolojiyle derse gidemiyor ama okulda yaşanan kişisel sorunlar öğrencilere yansıtılmamalıdır. Öğretmenin zihni sınıfta olmalıdır. Ev ile ilgili problemin veya meslektaşlarıyla, diğer personellerle kişisel durumlarını sınıfta taşımamalıdır.” (EY6) sözleriyle profesyonel çalışabilmenin eğitim-öğretim adına çok önemli olduğunu açıklamaya çalışmıştır.

Başka bir katılımcı öğretmen ise öğretmenlerin sorumluluk almak konusunda yetersiz davrandığını ifade etmiştir:

“Kişi ister istemez tam olarak mesleki potansiyelini yansıtamıyor veya biliyor yansıtmak istemiyor. Kişilikten de kaynaklı belki de sorumluluk almak istemiyor. Alışlagelmiş kalıp yargılar var öğretmenler arasında.” (KÖ14) sözleriyle olumsuz öğretmen davranışlarına yer vermiştir.

Müfredata ve Mevzuata göre Hareket Etme

Öğretmenliğin temelde bağlı olduğu mevzuat ve yönetmelikler bulunmaktadır. Öğretmenler mesleğinin gereğini yerine getirirken müfredata, kanun ve yönetmeliklere uygunluk açısından sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Bu konuya ilişkin katılımcı yönetici görüşlerini açıklamıştır:

“Öğretmen dersine girdiği sınıfta Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu müfredat çerçevesinde işlemesi zorunludur.” (EY4) sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise:

“Sorumluluk açısından devletin memur kademesinde belirlediği bir görev tanımı vardır. Sadece resmîyet içinde gidilirse okullarda sağlıklı verim elde edilemeyebilir. Öğretmenin sorumluluğu sadece derse vermek değildir. Okulu yönetmek için sürecin içine de bir fiil dahil olması gerekir.” (EY12) sözleriyle resmîyetle beraber sorumlulukların içine girmenin süreç yönetimi adına önemli olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki Gelişime Önem Verme

Öğretmenlerin kendini geliştirmeye önem vermesi sorumluluklarını yerine getirmede önem arz etmektedir. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmesi ve sınıfta öğrencileriyle paylaşması öğretmenin işinde daha çok uzmanlaşmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin de alışılmışın dışında yeniliklerle karşılaşması öğrencinin derse karşı daha istekli ve aktif olmasını sağlayacaktır. Günümüz koşullarının teknolojiyle yakından bağlantısının olmasından dolayı mesleki yetersizliği varsa tamamlanması sürece adapte olmayı kolaylaştıracaktır. Katılımcı bir öğretmene göre öğretmenin en önemli sorumluluğu olarak kişinin kendini geliştirmesi gerektiğini söylemiştir:

“Öğretmen kendine her gün yeni bir şeyler katmalı ki öğrenciye faydalı olsun. Yani akademik açıdan, ahlaki açıdan, dini açıdan her ne açıdan bakarsan bak öğretmen kendini bıraktığında, kitaptan okuyup geçiyoruz mantığıyla hareket ettiğinde bence öğrencinin hakkına girmiş oluyor. Bu sebepten de kendine bir şeyler katmalıdır. Öğretmenin en önemli sorumluluğunun kendini geliştirmektir diye düşünüyorum.” (KÖ5) sözleriyle beraber “Kendine yeni bir şey kattığında ve öğrenciyle yeni bir şey paylaştığında onun karşılığını gördüğünde insan inanılmaz mutlu oluyor. Kişinin kendini tatmin etmek için de en önemli sorumluluğunun kendini geliştirmek olduğunu düşünüyorum.”(KÖ5) sözleriyle kendini geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

İletişim Halinde Olma

Okul paydaşları arasında köprülerin kurulması ve süreç yönetimini devamlılığın getirilebilmesi için düzenli bir iletişim akışının olması gerekmektedir. Katılımcı yöneticilerden biri: *“Öğrenciyle ilgili bir problem varsa dersle alakalı bir takım düşüşler yaşıyorsa rehberlik servisine yönlendirmekle beraber öğretmen yeri geldiğinde ailesini arayabilmelidir.”* (EY2) sözleriyle öğretmen ve veli irtibatının önemine değinmiştir. İletişimin öğretmenin önemli sorumluluğunu olduğu başka bir katılımcı yönetici ise: *“Öğretmen okulla ilgili konularda kendini çekmemeli, yani iletişimci olması gerekiyor. Öğrenciyi benimsemesi ve tanınması için iyi bir iletişim kurması gerekiyor.”* (EY11) sözleriyle öğrenciler arasındaki ilişkilerde iletişimin önemine yer vermiştir.

4.1.2.2. Yönetici Koordinasyonu

Katılımcılarla görüşmelerden hareketle yöneticinin sorumluluklarına ilişkin öğretmen-veli-öğrenci arasında koordinasyonu sağlama, objektiflik, rol dağılımına dikkat etme/sorumluluğu paylaşırma, süreci takip etme ve müdahale etme, sorunlara çözüm bulma/işleyişi kolaylaştırma, etkili iletişim kurma, okulun donanımsal sorunlarını çözme olmak yedi alt temadan oluşmaktadır. Görüşmeden elde edilen bulgulara göre **Tablo 4.**'de frekanslarına göre sıralanmıştır. En yüksek frekans değeri öğretmen-veli-öğrenci arasında koordinasyonu sağlama iken en düşük frekans değeri de müfredata ve mevzuata göre hareket etme teması olmuştur.

Öğretmen-Veli-Öğrenci Arasında Koordinasyonu Sağlama

Eğitim bir süreçtir. Bu süreçte ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda hareket edebilmek için okul paydaşlarının ortak bir davranışla sürece dahil olabilmesi önemlidir. Bu doğrultuda yöneticinin hem öğretmen hem de veli arasında köprü kurması ve aralarında koordinasyonu sağlayabilmesi görüşmeye katılanlar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden biri tüm paydaşların birbirinden sorumlu olduğunu ve aralarındaki bağlantıyı şu sözleriyle açıklamıştır:

“Aslında üçü de yaptıklarıyla birbirini tamamlıyor. Yönetici bir karar alıyor veya bildiriyor ise öğretmen de bunu uygularken velilerde sürecin içine dahil oluyor. Yapılan uygulamalarla ilgili bunları değerlendirme konusunda varsa isteklerini belirtme konusunda paylaşabilir ancak haddini aşmamalı.” (KÖ5).

Koordinasyonun önemine dikkat çeken bir başka katılımcı yönetici ise:

“Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci arasında mutlaka bir dengenin olması lazım. Aralarındaki koordinasyon sağlanmıyorsa zaten eğitim bir şekilde aksıyor.” (EY8) sözleriyle koordinasyonun eğitim sürecinin devamını sağlamada bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir.

Yöneticinin öğretmen ve veli arasında köprü olmaya çalışma temel sorumluluğu olduğu lakin aralarındaki bağlantıyı iyi dengelemesi gerektiğini aksi takdirde öğretmen ve veli arasında sorunlar yaşanabileceği bir katılımcı öğretmen ifade etmiştir:

“Yönetici; öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki koordinasyonu çok iyi kurabilmeli. Mesela öğretmenle veliyi karşı karşıya getirmemesi gerekiyor veya öğretmenle veli karşı karşıya geldiğinde sorunu çözebilmesi gerekiyor.”

Evet veliler okul adına öğrencilerle ilgili çalışmalar yapabilir ama öğretmenle velinin ilişkisinin bir sınırı olması gerektiğini düşünüyorum.” (KÖ9).

Objektiflik

Katılımcıları büyük çoğunluğu yöneticinin objektif söz ve davranış içerisinde olmasının çok önemli olduğu söylemiştir. Konuyla ilgili görüşlerini katılımcı yönetici açıklamıştır:

“Biz de öğretmenlere karşı yaklaşımımızda herkes için eşit seviyede, herkes için adaletli ve herkesi destekleyici davranırız. Olması gereken de budur. Okulumuzda en çok sevdiğim oturmuş kurumsal konu budur: Herkesi kucaklamak. Bizim okulumuzda hayat felsefesi çok farklı kişiler var ama hepsiyle de hem aynı derece yakınız hem de aynı derece uzağınız. Başarıyı ve birlikteliği getiren ve kurum kültürünün oluşmasını sağlayan bu. Dolayısıyla öğretmenlere karşı yaklaşımımız bizim kendisini okulun bir parçası olarak görmesini sağlamak amacıyla her zaman yanında olduğumuzu bildiririz.” (EY6) sözleriyle okul içindeki öğretmenlere karşı tutumlardan bahsetmiş ve kurum kültürünün oluşmasının başarıyı da devamında getireceğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcıların objektiflikte önem verdiği bir diğer konu ise görev dağılımlarıdır. Katılımcılara görev dağılımını çoğunlukla resmiyet, gönüllük, ikna edilme, uzmanlık alanları, yetenek ve becerileri, sorumluluk alma, verimlilik sağlama durumlarına göre verildiği üzerinde durmuşlardır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmeniz şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yetenek ve beceri konusuyla görev verildiğinde bu sefer hep aynı kişiler alabiliyor. Zümre sayısı çok, okul kalabalık olunca paylaşırma hem kolay gibi hem de zor aslında. İşte paylaşırken her öğretmenin az ya da çok sorumluluk verilmesi gerekiyor. Bunun da adaletli yapılması gerektiğine inanıyorum.” (KÖ9).

Rol dağılımına Dikkat Etme/ Sorumluluğu Paylaşırma

Okul paydaşların kendi içinde sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde yöneticinin sorumlulukların paylaşılması büyük önem taşımaktadır. Okul paydaşları arasında koordinasyonun sağlanmasında rol dağılımına dikkat etme kendini gösterir. Görüşmeye katılan katılımcılarda rol dağılımına dikkat çekmiştir. Aksi takdirde okul paydaşları arasında sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden biri görev dağılımı yaparken zümre zümre olarak ve aralarında dönüşümlü çalışma yapmaya çalışmasıyla ilgili şu sözleri dikkat çekmiştir:

“Sürekli zümre zümre paylaşım yaparız. Eşitlik olmasına dikkat etmekle beraber belli oranda bireysel farklılıkları da göz önüne alarak herkesin yapabileceği görevlere göre sorumluluk veriyoruz. Ayrımcılıktır, ikiliktir diye olmasın diye uğraşıyoruz. Kimseye üstünden kaldıramayacağı yükü hiçbir zaman yüklemedik ve yüklemeyiz. Hiçbir sıkıntı çıkmıyor böyle olursa. Yoksa eğitimde kaliteyi yakalayamazsınız. Sürekli bir ayrımcılık ve ikilem olur. Öğretmenler arasında huzursuzluk olur. Biz dengeyi bozmuyoruz. Bozمامaya gayret gösteriyoruz.” (EY4).

Süreci Takip Etme ve Müdahale Etme

Eğitimin sürekliliğini sağlamak ve dengeli ilerleyebilmek için eğitimi ilgilendiren değişkenlerin bütünlük içinde yönetici tarafından takip edilmesi gerekir. Yaşanan durumlara ilişkin önleyici ve müdahale edici bir tutum sergilemesi gerekir.

Katılımcılar arasında yöneticinin süreci takip etme ve müdahale etme tutumu içinde olması gerektiğini açıklamıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici şu açıklamaları yapmıştır:

“Yönetici okul içindeki işleyişi takip etmelidir. Öğretmen görevini yapıyor mu? Derse gelecek mi? Ders planları yapılmış ve uygulanıyor mu? Süreci, idareci kontrol etmelidir.” (EY1).

Başka bir katılımcı yönetici ise sorunlara müdahale etmeyle ilgili olarak:

“Veliyi ve öğrenciyi ne kadar iyi tanırsam, öğretmenler odasının içerisinde ne kadar bulunursam insanların sorunlarına o kadar yakın oluyorum. Soruna yakın olmak çözüme de yakın olmak aslında. Yani bilmediğiniz şeyle soruna çözüm bulamazsınız. Sorunu bilmiyorsanız sorunu tespit edebilmek için doğal ortamda bulunmakta fayda var.” (EY8) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Yönetici olarak okulun doğal akışında uzak kalmamanın önemine dikkat çekmiştir.

Sorunlara Çözüm Bulma/İşleyişi Kolaylaştırma

Her okulda belli oranda sorunlar yaşanmaktadır. Önemli olan hiç sorun yaşanmamasından ziyade yöneticinin konuya ilişkin alternatif çözümler üretmesi ve uygulamaya koyabilmesidir. Katılımcılar tarafında da okul içinde sorun yaşandığında sorunun çözümüne ilişkin çözüm üretebilecekleri muhatap görmek istemektedir. Ayrıca işlerini kolaylaştıracak gerekli desteği de sağlanmasıyla okul işlerinin daha kolay halledilebileceğini açıklamışlardır. Konuya ilişkin bir katılımcı yönetici düşüncelerini açıklamıştır:

“Bir okul yöneticisi olarak öğretmenlerin işini kolaylaştırmam gerektiğine inanıyorum. Öğretmenlerin derse girdiği zaman kafasında şu problemler olmamalı: Sınıfta problemlerle öğrencilerle ilgili sınıf sorunları, sınıf içi eksiklikler. Benim için materyal problemi olmaz. Bir ihtiyaç varsa o karşılamaya çalışırım. Bir okul idaresi, öğretmenin beklentilerini, branşıyla ilgili ihtiyaçları karşılamak için bütçe ayırmalı ve destek vermelidir. Okuldaki disiplin sorunlarını mutlaka halletmelidir. Çünkü öğretmen derse girdiğinde disiplin problemleriyle mi ilgilenecek yoksa derisiyle mi? Benim çok önemseydiğim bir konu.”(EY2).

Okul içinde yaşanan sorunlara yaklaşımını çözmek için sistematik bir yaklaşımla hareket ettiğini ifade eden başka bir katılımcı yönetici ise:

“Sorun okul fiziki ortamı ise müdürlük olarak ortak bir çalışma yaparız. Okul aile birliğini devreye sokarız. Bizim yapamayacağımız bir şey olursa İlçe Milli Eğitimle görüşürüz. Okulla ilgili bütün sorunlarda öğretmen ve öğrenciyle toplantı yaparak çözmeye çalışırız. Sorunun ilk başta ne olduğu önemli. Sorunun niteliğine göre önce soruna bakarız ve çözüm yoluna gitmeye çalışırız.” (EY4) sözleriyle önemli olanın sorunu belirleyebilmek olduğu ve ona göre soruna çözüm getirebilmek için gerekli iletişimlerin oluşturulabileceğini ifade etmiştir.

4.1.2.3. Veli İhtiyaçları

Maddi Ve Manevi İhtiyacı Karşılama

Öğrencinin okula hazır durumda olması için ilk başta ailenin sürecin içerisinde yer alması gerekir. Veli, öğrencinin maddi ve manevi ihtiyaçları gidermede üzerine düşeni yapmalıdır. Aile, kişinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Aileyle kurulan ilişkiler kişinin diğer toplumsal hayatını da etkilemektedir. Görüşmeye katılanlar öğrenci için ailenin desteğini her zaman üzerinde hissetmesinin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden biri konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Velilerde bulunmasını gereken bizim öncelikle en istediğimiz şey çocuğun kafasında mümkün olduğunca evine veya başka bir şeye dair problem olmadan öğrenmeye hazır halde okula göndermesidir. Hazır bulunurluğunu yani okula geldiğinde çocuk zihni akli okulda ve derste olmalıdır. Bunun yanı sıra maddi ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Çocuğuna değer verdiğini gösterebilmeli ve çocuğun okula geldiğinde her şeyiyle okulda olmasını sağlayacak rahatlığı hissettirmelidir.” (EY6).

Öğrencinin Okul Durumunu Takip Etme

Veli, öğrencisinin durumunu okulla işbirliği içerisinde süreç içerisindeki durumunu takip etmelidir. Görüşmeye katılan öğretmenler ve yöneticiler bunu

destekler biçimde görüşlerini aktarmışlardır. Evde takibin önemini anlatmaya çalışan katılımcı yönetici:

“Okul, öğrenci ve veli sözleşmesi yapıyoruz. İstiyoruz ki veli işin içerisinde olsun. Burada yaptığımız ödevlendirmeyi veli evde takip ediyorsa daha başarılı oluyorsunuz. Veli çocuğunu takip etmezse mutlaka eksik kalan yerler oluyor.” (EY8) sözleriyle öğrencinin başarısının velinin takip etme düzeyiyle ilişkilendirmiştir.

Başka bir katılımcı öğretmen ise:

“Çocuklarının eğitimine destek olacak şekilde sorumluluklarını yerine getirmesi gerekiyor. İşte ödevlerin takip edilmesi, çalışmalarının takip edilmesi, derse devamlılık durumunun takibi gibi.Maddi ve manevi gereken desteği yapması gerekiyor.” (EÖ7) sözleriyle velinin takip etme sorumluluğu üzerinde durmuştur.

Okulla İş Birliği İçinde ve İrtibat Halinde Olma

Veli, eğitim sürecinde aktif katılım göstermelidir. Okulla düzenli irtibat halinde olmalı, öğrencisinin durumunu takip etmeli ve okulla iş birliği halinde hareket etmelidir. Görüşmeye katılan katılımcılar, velinin eğitim sürecinde yer almasını istemektedirler. Okulu desteklemeye ve iş birliği kurmalarına önem vermişlerdir. Velilerinin irtibatından ve desteğinden memnun olan katılımcı yönetici şu sözleri kullanmıştır:

“Öğretmenle devamlı iç içedir. Çocuğunun başarısı için her türlü fedakarlığı yapıyorlar. Bütün yarıyıl toplantılar olsun, okulla ilgili sosyal faaliyetler olsun hepsini desteklerler. Yani veliye diyorsunuz ki iletişimi koparmamızı, sürekli okulla irtibat halinde olmasını, maddi ve manevi desteği vermesi gerektiğini söylüyoruz. Okul profili olarak da veli profilimiz de iyi. Doğal olarak zaten başarıyı doğrudan destekliyor. Eğitimde başarı istiyorsak dört paydaşın arasında iş birliği içerisindeyiz.” (EY4).

Bir diğer katılımcı yönetici ise şu sözleri kullanmıştır:

“Bence velilerimizin sürecin içine aktif girmeleri lazım. Maddi ve manevi her türlü konuya hazırız diye sürecin içinde yer almalıdır. Okul için fikir üretmeliler. Okulun işleyişiyle ve etkinlik süreciyle ilgili fikirlerini söyleyip yönlendirme yapmaları ve okula katkıda bulunmaları lazım.” (EY11).

Öğretmenin İşine Müdahale Etmeme/Önüne Geçmeme

Veli ile okul ilişkileri konusunda bazen sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Buradaki sorun velilerin okulun işleyişine veya öğretmenin işine fazla müdahaleci

tavır içine girmesidir. Bu durum özellikle merkezi yerlerdeki akademik başarı hedefi olan okullarda daha fazla rastlanmaktadır. Katılımcılarda bu duruma değinerek velinin sınırını geçmemesi ve öğretmenin işine fazla müdahale etmemeni ifade etmişlerdir.

Katılımcı bir öğretmen:

“Bizim velilerimi fazlasıyla okula müdahale edebiliyor. Fazla özgürler. Her şeye müdahale edebilme hakkına sahip olduklarını düşünüyorlar. İyi niyetimizi suistimal edebiliyorlar. Velilerin öğretmenle mutlaka sınırı olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sefer de veli müdür arıyor. Mesela siz mesafe koysanız ben de senin üstünü ararım gibi şeklinde devam ediyor.” (KÖ9) sözleriyle velilerle yaşanan iletişim sorunlarını açıklamıştır.

Bir başka katılımcı öğretmen de velinin okul işlerine karışmasının olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir:

“Velinin öğretmene ve okul idaresine fazlaca müdahil olması öğrencinin gözünde öğretmenin otoritesi sarsıyor. Veli gelip karşına çok ciddi bir eleştiri veyahut da çok ciddi bir istekle karşına dikildiğinde ve son onu yapmak zorunda kaldığında öğrencinin karşısında yönetilen bir öğretmen durumuna düşüyorsun.” (KÖ13).

Okul Faaliyetlerini Destekleme ve Süreç İçinde Aktif Rol Alma

Veli, eğitim sürecinin içinde yer almalıdır. Okulda devamlı bir başarı isteniyorsa okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanmasında destekleyici bir tutum sergilemelidir. Konuya ilişkin bir katılımcı yönetici şu sözleriyle sorumluluk paylaşımına dikkat çekmiştir:

“Velilerimizin eğitim sürecinde planlama, okulun fiziki imkanlarının iyileştirilmesinde sürece dahil olması gerekir. Eğitim bir bütündür, yönetim anlayışıyla beraber süreç yönetilmelidir.” (EY12).

4.1.3. Destekleyici Yaklaşımlar

Okul yöneticilerinin destekleyici yaklaşımlarını belirlemek için yapılan görüşmede katılımcılar tarafından destekleyici yaklaşımları maddi ve manevi destek sağlama olarak belirlenmiştir. **Tablo 5.**'te bulgulara ilişkin bilgiler ve frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 5. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Destekleyici yaklaşımlar	Maddi destek	• Okul ve öğrenci menfaati olan çalışmalara teşvik etme ve destekleme	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K15	EY2, EY4, EY8, EY10, EY12	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, EÖ15	11
	Manevi destek	• Etkili iletişim kurma	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K13	EY1, EY4, EY8, EY10	KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13	8
		• Motive etme	K2, K3, K5, K9, K13, K15	EY2	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, EÖ15	6
		• Farklı fikirlere anlayış gösterme	K2, K4, K5,	EY2, EY4	KÖ5	5
		• Çeşitli ödüllendirmelerde bulunma	K2, K9, K10, K13	EY2, EY10	KÖ9, KÖ13	4
		• Sorunlara çözüm bulma/ İşleyişi kolaylaştırma	K2, K3, K8, K15	EY2, EY8	KÖ3, EÖ15	4

4.1.3.1. Maddi Destek

Okul ve Öğrenci Menfaati Olan Çalışmaları Destekleme

Okul yöneticileri okulun hedeflerine ulaşabilmesi için gereken desteği sağlamalıdır. Bu desteklerden en önemlisi okul içi maddi ihtiyaçların giderilmesidir. Okul içinde bazı etkinliklerin yapılabilmesi veya bazı çalışmaların gerçekleştirebilmek için maddi ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Katılımcılarda okul içinde ve dışında çeşitli çalışmaların yapılabilmesi maddi kaynaklara ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin yöneticinin konuya çözüm bulması ve kendilerini desteklemesini istemektedirler. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

“Eğer okulda öğretmenlerden akademik başarı beklentisi varsa ve proje gibi çalışma beklenti varsa kesinlikle öğretmenlerin desteklenmesi gerekiyor. Ben bu konuda öğretmen arkadaşlarımla şanslı olduğumu düşünüyorum. Okul idareimiz tarafından maddi ve manevi destekleniyoruz. Mesela geçen yıl TÜBİTAK projemiz vardı. Birçok öğretmenimiz gerçekten gönüllü bir şekilde

görevlerini yerine getirdiler, değişik projeler ortaya çıktı.” (EÖ7) sözleriyle maddi ve manevi desteğin çalışmalarını etkilediğini belirtmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise

“Arkadaşlar akıl ve zeka oyunları turnuvasına gitti. İl Milli Eğitim’den sadece araba verildi. Bunun yemesi, içmesi, yakıtını biz karşılayacaktık. Bir şekilde gittik sponsor bulduk. Sponsor olarak maddi destek sağladık.” (EY11) sözleriyle maddi ihtiyaca çözüm bulup okulun öğretmenlerini desteklediğini söylemiştir.

Okula ve kendisine bir artısı olacak her türlü desteği sunmaktan çekinmediklerini anlatan bir katılımcı yönetici ise:

“Okulla ilgili konularda öğretmenimizin herhangi bir düşüncesi, projesi varsa ve bu okulumuza, öğrenciye ya da öğretmen arkadaşın kendisine bir artı sunacaksa maddi ve manevi bütün imkanlarımızı idare olarak seferber oluruz.” (EY6) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

4.1.3.2. Manevi Destek

Etkili İletişim Kurma

Yöneticinin en önemli destekleyici yaklaşımlarından biri iletişimdir. Eğitimin temeli iletişimdir. Bu yüzden yöneticilerin iletişime açık olmaları öğretmenler için önemlidir. Katılımcılar yöneticileriyle ister kişisel olarak ister okul işleri olsun iletişim kurabilecekleri bir yaklaşımla desteklenmek istemekteler. Konuyla ilgili bir katılımcı yönetici: *“Bir olay karşısında iki taraf da dinlenmelidir. Tarafsız, anlayış içinde kırmadan, dökmeden ve iletişim içinde olmalıdır.” (EY1) sözleriyle yapıcı bir iletişime vurgu yapmıştır. Başka bir katılımcı öğretmen ise “ Sıkıntı veli ya da öğretmen kaynaklı olabilir. Kendi açabileceğim bir idarecinin bunu bir şekilde ortak çözüm yoluna iletişim sağlayarak ortak bir çözüm yolu bulması gerekir.” (KÖ3) sözleriyle idarenin iletişime açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı yönetici ise: “İletişim son derece önemli. Okul müdürü eğer öğretmenleriyle ve diğer çalışanlarıyla sürekli bir iletişim halinde olursa ben okulda herhangi bir kriz oluşacağını düşünmüyorum.” (EY10) sözleriyle süreç yönetiminde iletişimin önemine dikkat çekmiştir.*

Motive Etme

Yöneticinin okul içinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara karşı daha motive edici olması yani daha yapıcı bir yaklaşım içerisinde olmalıdır. Okulda öğretmeni çalışmaya yönlendirmeye çalışmak gerektiğine inanan katılımcı öğretmen şunları söylemiştir: ” Arkadaşımız istekli olmasa bile onu yönlendirir. Kaba tabirle gaza getirirdi. O şekilde etkinliğin yapılmasını sağlardı. Her şekilde okulda desteklendiğimi düşünüyorum.” (KÖ3).

Başka bir katılımcı öğretmen ise sözlü motive etmenin en önemli destekleyici yaklaşım olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“En önemli destek sözlü motive etme şeklindedir. Gönül alıcı bir cümle her zaman en önemli destek bence. Bir de öğretmenin yaptığı işi öğrencilerin yanında motive etmek. Mesela yöneticimiz yaptığımız çalışmalarından bazılarını okul gruplarında paylaşarak çocukları da motive etti.”(KÖ13).

Farklı Fikirlerle Anlayış Gösterme

Okul içinde demokratik ve yaratıcı bir ortamın olabilmesi için yöneticinin farklı fikirlere anlayış göstermesi gerekir. Farklı fikirlere açık olunmadığında destekleyici olunmadığını söyleyen katılımcı yönetici şu sözleriyle anlatmıştır:

“Farklı fikirler açık olmayınca destekleyici olmuyorsun. Bir gün bir öğretmenimiz ben açık havada ders yapmak istediğini söyledi. O süreç bayağı önce bir zamandı. Nasıl olur sınıf ortamı diye düşünmüştüm. Sonradan bakanlıkta çocuklara açık havada eğitimi teşvik etti. Ayrıca ileri görüşlü de olmak gerek.”(EY11).

Okulunda farklı fikirlere açık olduğunu söyleyen başka bir katılımcı yönetici ise:

“Maddi ve manevi gereken imkanlar eğer okulumuzun şartlarına uyarsa ve okul menfaatlerimize resmi olarak ters düşmeyeceği sürece farklı fikirlere açığız.” (EY4) sözlerini kullanmıştır.

Çeşitli Ödüllendirmelerde Bulunma

Öğretmenin ve öğrencinin olumlu görülen söz ve davranışlarına ilişkin çeşitli ödüllendirmede bulunmak hem motivasyonu artırır hem de çalışmaya daha istekli kılar.

Sorunlara Çözüm Bulma/ İşleyişi Kolaylaştırma

Yöneticinin süreç içerisinde sorunlara çözüm bularak ve işleyişi kolaylaştırarak destekleyici bir yaklaşım içinde olmalıdır. Konuya ilişkin katılımcı bir yönetici:

“Akademik yönden okulun genel olarak problemlerini gidererek öğretmene iyi bir ortam hazırlamak. Mesela ders programı öğretmenin en büyük problemidir. Bu programı öğretmen için en güzel nasıl kolaylaştırıcaksa o anlamda kolaylaştırılmalıdır.” (EY2) sözlerini kullanmıştır.

4.2. Problem: Paylaşılan Değerler ve Vizyon Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Bir okulun hedeflerine ulaşabilmesi için tüm paydaşların ortak paylaştığı değer ve vizyon algısına sahip olması gerekir. Ortak inanç ve değer sistemine ne kadar farkındalık gelişirse ve birlikte ortak anlayışıyla hareket edilirse paylaşılan değerler ve vizyon anlayışına ilişkin hedeflere ulaşılabilecektir. **Tablo 6.**'da paylaşılan değerler ve vizyon algısına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarına yönelik katılımcılarla yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde olumlu paylaşılan değerler ve vizyon algısı alt temasına ilişkin yapılan çalışmaların/ etkinliklerin niteliğini ve niceliğini etkilemesi, okulun vizyon ve misyonunu benimseme/ özümseme ve ortak inanç geliştirme, fikir ve eylem birlikteliği, gönüllü ve istekli çalışma ve kurum kültürüne bağlı olarak değişmesi olarak beş koda ulaşılmıştır. Kodlara ilişkin frekans değerleri tabloda yer almaktadır. Tablodaki bulgulara baktığımızda en yüksek frekans değeri olarak yapılan çalışmaların etkinliklerin niteliği ve niceliği etkilemesi iken en düşük frekans değerinin ise kurum kültürüne bağlı değişiklik gösterdiği belirten kod olmuştur.

Tablo 6. Paylaşılan Değerler ve Vizyon Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frenkans
Öğretmenlerin değer ve vizyon algısı	Olumlu paylaşılan değer ve vizyon Algısı	•Yapılan çalışmaların/ etkinliklerin niteliğini ve niceliğini etkilemesi	K1,K2,K3,K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY8, EY10, EY11, EY12,	KÖ3, KÖ5, KÖ9, EÖ7, KÖ13, KÖ14, EĞ15	14
		• Okulun vizyon ve misyonunu benimseme/ özümseme ve ortak inanç geliştirme	K2,K3, K4, K6, K7, K11, K12, K14	EY2, EY4, EY6, EY11, EY12,	KÖ3, EÖ7, KÖ14	8
		• Fikir ve eylem birlikteliği	K2, K3, K4, K6, K8, K12, K13, K15	EY2, EY4, EY6, EY8, EY12,	KÖ3, KÖ13, EÖ15	8
		• Gönüllü ve istekli çalışma	K2, K4, K9, K10, K12, K14	EY2, EY4, EY10, EY12,	KÖ9, KÖ14	6
		• Kurum kültürlerine göre değişmesi	K2, K4, K6, K11, K12, K14	EY2, EY4, EY11, EY12	KÖ14	6

4.2.1. Olumlu Paylaşılan Değer ve Vizyon Algısı

4.2.1.1. Yapılan Çalışmaların/ Etkinliklerin Niteliğini ve Niceliğini Etkilemesi

Paylaşılan vizyon ve değerler anlayışı ne kadar güçlüyse ortaya konulan çalışma veya etkinliklerin niteliği ve niceliği ona göre değişmektedir. Ortak inanç ve paylaşımın güçlü olduğu okullarda daha nitelikli çalışmaların yapılmasına önem verilir. Katılımcılar da ortak değer ve vizyon algısıyla okul içi ve dışında çeşitli çalışmalar yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı bir öğretmen ise:

“Akademik anlamda yüksek bir başarı elde edebilmek için bütün öğretmenlerin bunu paylaşması ve bunu benimsemesi gerekir. Gönüllük ya da resmi görevler noktasında diyelim ki sekizinci sınıf öğrencileri için LGS sınavına hazırlık noktasında canlı derslerle etüt yapma, deneme sınavları yaparak öğrencilerin hangi konuda eksik olduklarını belirleme, akademik başarı ya da öğrencilerin ahlaki açıdan düzgün bir şekilde yetişmeleri işte vatanına, milletine, devletine, dinine uygun bir şekilde yetiştirilmesi noktasında uygun planlar yapılması ve buna bütün öğretmenlerin rol-model olarak buna katkıda bulunması şeklinde söyleyebiliriz.” (EÖ7) sözleriyle

okulundaki meslektaşlarıyla paylaştıkları değer ve vizyon anlayışına ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir.

Bir diğer katılımcı yönetici akademik, sosyal ve kültürel anlamda değer ve vizyon anlayışlarını geliştirmek amaçlı yaptığı çalışmalarını açıklamıştır:

”Bu konuşa öğretmenlerimiz olsun ister yöneticilerimiz olsun hem eğitimlerimizde hem de çeşitli aktivitelerimizle ve sosyal etkinliklerimizde, öğretmenlerle ve velilerle yaptığımız vizyon ve değere sahip olma yönünde çalışmalar yapılmaktadır.” (EY12).

4.2.1.2. Okulun Vizyon ve Misyonunu Benimseme/ Özümseme ve Ortak İnanç Geliştirme

Paylaşılan değer ve vizyon algısı oluşturabilmek ve devamlılık kazandırabilmek için okulun vizyon ve misyonunu benimsemek, özümsemek ve ortak bir inanç sistemi geliştirmek gerekir. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar da bu konuya dikkat çekmiştir. Katılımcı yönetici:

“Hedefleri gerçekleştirmede iş birliği yapacak kişiler ne kadar bu değer ve vizyon algısına bağlılık gösterirse ona göre zaten hedefleri ulaşmada başarı sağlanır. Öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon algısına ilişkin farkındalık düzeyleri aidiyete bağlantılıdır. Yani kuruma, kurumun hedeflerine ve vizyonuna ve hedefler dahilinde yürümeye ait olma hissetmesidir. Öğretmenlerimizin vizyonu ve değerlerini geliştirmek için öncelikle kapsayıcı ve alanlarına yönelik eğitimsel ya da alanlarla ilgili imkanların geliştirilmesine yönelik desteklerimizle beraber öğretmenlerimizle bir anlayış oluşturmak gerekiyor. Bu çarkın içinde öğretmen kendini aidiyet hissederek o çalışmaların içine okul idaresiyle, öğrencisiyle ve kendisi de gidiyor. Bu vizyona, okulun kalıbının içine girmeyen bir çalışan ya da idareci de olabilir. O zaman sistem zaten otomatikman sistem dışına atıyor, dışlıyor. Bu sefer de okulda problemler ortaya çıkmaya başlıyor.” (EY12) sözleriyle okul paydaşlarının kuruma geliştirdikleri aidiyet duygusunun önemini açıklamıştır.

4.2.1.3. Fikir ve Eylem Birlikteliği

Paylaşılan değer ve vizyon algısının davranışlara yansıtılması için fikir ve eylem birlikteliği gereklidir. Ortak paydada hareket edilmeyen bir işte hedeflere ulaşmada ve başarılı olmada sorunlar ortaya çıkacaktır. Konuyla ilgili katılımcı yönetici şu sözleriyle desteklemiştir: *“Milli, manevi değerler üzerinde akıl ve ruh sağlığı yerinde topluma faydalı öğrenciler yetiştirmek için öğretmen arkadaşlarımızın fikir ve eylem birliği içerisinde olduğunu düşünüyorum.” (EY8).* Öğrenci başarısı için ortak hareket ettiklerini söyleyen katılımcı öğretmen şu sözleri kullanmıştır:

”Ortak kararlar alarak öğrencilerimizi sekizinci sınıf LGS'ye yetiştirmek var. Aynı şekilde çocukların sosyal yönden gelişmeleri için de planlarımız oluyor.

Sekizinci sınıfların dersine girelim veya girmeyelim bir öğretmen her konuda çocuğumuzun gelişmesine yardımcı olabiliyor. Öğrenciyi bir etkinliğe ya da projeye katkı sağlaması için disiplinler arası çalışma var.” (KÖ3).

4.2.1.4. Gönüllü ve İstekli Çalışma

Gönüllü ve istekli çalışmak anlayışının varlığı paylaşılan değer ve vizyon algısıyla yakından ilgilidir. Ortak bir inanç ortamının olduğu bir yerde hedefleri gerçekleştirmek için fikir ve eylem birlikteliği içerisinde gönüllü ve istekli çalışmayı görmek mümkündür. Katılımcı bir öğretmen konuyu destekler biçimde görüşlerini açıklamıştır: *“Okulda öğretmen eğer gönüllü çalışıyorsa işte okula katkı sağlıyorsa genellikle vizyonun farkındadır. Eğer öğretmen çalışmıyorsa çok umurunda değilse okulun paylaşılan değer ve vizyon anlayışını anlamamıştır.”* (KÖ9) sözleriyle kişi gönüllü olarak ne kadar istekliyse, somut ürünler koyuyorsa, fedakarlık ve özveri gösteriyorsa ortak değer ve vizyon algısı taşıdığını söylemiştir. Konuya ilişkin başka bir katılımcı öğretmen ise:

“Akademik anlamda yüksek bir başarı elde edebilmek için bütün öğretmenlerin bunu paylaşması ve benimsemesi gereklidir. Okulumuzda dört tane matematik öğretmeni var. Sadece iki tane öğretmen LGS ‘yi sahiplenir diğerleri hiçbir çalışma yapmazsa burada tabi ki sıkıntılar meydana gelecektir. Dört tane öğretmen birbirine DYK varsa DYK’nin görevlerinin veya ekstra etütlerin paylaşılmasında birbirine yardımcı olmalıdır. Mesela bizim normal derslerimiz haricinde etütlerimiz oldu. Sekizinci sınıfa giren iki arkadaş diğer arkadaşla ben sekizlerin akşam etütlerini paylaştık. Diğer iki arkadaşımız da beş, altı ve yedilerin etütlerini paylaştı. Böyle bir paylaşımın güzel bir çalışma elde edildi. Burada gönüllük esas. Hiçbir şekilde ek ders kaygısı olmadan yaptık bu çalışmalarını ama dediğim gibi burada öğretmenlerin ikna olması gerekiyor.” (EÖ7) gönüllü ve istekli çalışmak için ortak inançla hareket edebilmenin önemine değinilmiştir.

4.2.1.5. Kurum Kültürlerine göre Değişmesi

Her kurumun kendine göre kurum kültür yapısı vardır. Kurum kültürünün güçlü olduğu yerlerde paylaşılan değer ve vizyon algısı da güçlüdür. Bu yüzden hedeflere ulaşmada fikir ve eylem birlikteliği içinde, gönüllü ve istekli çalışmaya daha yatkınlık vardır. Kurum kültürünün yaş olarak birbirine yakın olan kadro yapılarında daha belirgin olduğunu söyleyen katılımcı yönetici şu sözleri kullanmıştır:

“Genç ekibin olduğu yerde de yaş ortalamasının yüksek de olduğu kurumlarda çalıştım. Kurum kültürü oluşturulurken yaş ortalaması ne kadar

birbirine yakınsa paydaşlar arasında kurum kültürünü daha çok sahipleniyor, daha çok oturuyor. Farklı yaş aralıklarındaki ekipte benimseme olayı zor olabiliyor. Ayrılıklar ve gruplaşmalar olabiliyor.”(EY11).

Okulunun kurum kültürüyle ilgili bir başka katılımcı yönetici şu sözlere yer vermiştir:

“Öğretmenlerimiz idarenin arkasında olduğunu bildiği için risk almaktan çekinmez. Risk alır ve hata yapmayan hiçbir şey yapamaz. Öğretmenlerimiz bu bilinçtedir. Kendisine mutlaka bir hedef koyar, öz eleştiri yapar ve bunları –öğretmenlerimizin geneli diyelim- bir ekipte ya da öğrenciyle yapacaksa okulun vizyonuna ve misyonuna uygun bir şekilde önce kendisini motive olur. Daha sonra öğrencilerini motive eder. Yani motivasyonunu en üst seviyeye çıkarır. Kendine inanır, arkadaşlarına inanır, yöneticilere inanır. Okulumuzun misyonu ve vizyonu için herkesin elini taşın altına koyacağını bilir. O, öğretmenlerimize güven verir ve hedeflerine daha kararlı bir şekilde yürümesini sağlar. Ve kesinlikle liderlik özelliğini kullanır.”(EY6).

4.3. Problem: Birlikte Öğrenme ve Uygulamaları Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Okul paydaşları arasındaki birlikte öğrenme ve uygulamalar ne kadar yapılırsa okulun eğitim-öğretime ilişkin hedeflerinin gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır. İşbirlikçi öğrenme ortamı sürekli etkileşimi gerektirir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde birlikte öğrenme ve uygulamaları anlayışına ilişkin iki alt temaya ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin bilgiler **Tablo 7.**'de gösterilmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında öğretimi geliştirmeyi amaçlayan işbirlikçi yaklaşımlar mesleki etkileşim ve duygusal etkileşim olma üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Mesleki etkileşimin etrafında bir araya gelen kodlar ise zümre çalışmaları, etkinlikleri destekleme ve katılım gösterme, yurt içi ve yurt dışı projeler yapma, fikir alışverişinde bulunma, disiplinler arası dayanışma, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliğinde bulunma, etkili iletişim kurma iken duygusal etkileşim alt temasında; gruba ait olma/ aidiyet duygusu ve rekabet/kıskançlık kodlarından oluşmaktadır. **Tablo 7.**'yi incelediğimizde en yüksek frekansın zümre çalışmaları; en düşük ise kıskançlık/ rekabet kodlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Birlikte öğrenme ve uygulamaları anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
İşbirlikçi yaklaşımlar		• Zümre çalışmaları	K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	EY2, EY4, EY10, EY11, EY12,	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14, EÖ15	12
		• Etkinlikleri destekleme ve katılım gösterme	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K14, K15	EY1, EY2, EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ14, EÖ15	11
		• Yurt içi ve yurt dışı projeler yapma	K1, K4, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14	EY1, EY4, EY8, EY10, EY12,	EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	9
	Mesleki etkileşim	• Fikir alışverişinde bulunma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K13, K15	EY1, EY2, EY4, EY6,	KÖ3, BKÖ5, EÖ7, KÖ13, EÖ15	9
		• Disiplinler arası dayanışma	K2, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14	EY2, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12,	KÖ9, KÖ13, KÖ14	9
	Duygusal etkileşim	• Üniversiteyle ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliğinde bulunma	K2, K6, K10, K11, K12	EY2, EY6, EY10, EY11, EY12		5
		• Etkili iletişim kurma	K1, K3, K4, K5, K14	EY1, EY4	KÖ3, KÖ5, KÖ14	5
		• Gruba ait olma/Aidiyet duygusu	K2, K6, K8, K9, K12	EY2, EY6, EY8, EY12	KÖ9	5
		• Rekabet/Kıskançlık	K5, K15		KÖ5, EÖ15	2

4.3.1. Öğretmenler Arasında Öğretimi Geliştirmeyi Amaçlayan İşbirlikçi Yaklaşımlar

Öğretmen arasında öğretimi geliştirmeyi amaçlayan işbirlikçi yaklaşımlar mesleki etkileşim ve duygusal etkileşim olarak ikiye ayrılmıştır. Mesleki etkileşim de

meslektaşların birbirleriyle nasıl mesleki etkileşim kurduklarına dair bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1.1. Mesleki Etkileşim

Zümre Çalışmaları

Öğretmenlerin okul işleyişi sürecinde birlikte hareket etmeye çalıştığı meslektaşı, zümresidir. Okul ortamların mesleki olarak sürekli irtibatın kurulması ve okul içindeki işlerini gerçekleştirmeleri zümre çalışmalarıyla olmaktadır. Katılımcılardan elde edilen bulgularla beraber zümrelerin öğretimi geliştirmek için en çok işbirliği gerçekleştirdikleri etkileşim zümre çalışmaları olmuştur. Zümreler birbiriyle etkileşim sonucunda işlerine ilişkin yeni bilgi ve tecrübe edindiklerini açıklamıştır. Okulunda zümrelerin ortak çalışma yaptığını söyleyen katılımcı bir yönetici şu sözleri kullanmıştır:

”Türkçe öğretmeni arkadaşlar kitap sunum projesi ve bunun yanında yedi şiir yarışması ortak olarak yaptıkları çalışmalara örnek verebiliriz. Fen Bilimleri öğretmenlerimiz ortak kararlarıyla elementlerle ilgili tabloyu okulun girişine resim yaptılar. Branş koridoru yaptılar. Biz de maddi olarak desteklerimizi sunuyoruz.” (EY2) sözleriyle okullarında öğretimi geliştirmek için zümrelerin ortak çalışmalarından bahsetmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise:

“Öğretmenlerimiz zümre toplantılarında aldığı karar gereği sürekli kendi aralarında iştirake halinde eğitim-öğretimi değerlendirirler. Yıl boyunca alınan, yapılacak etkinliklere dahi kendileri ortak karar aldılar. İşbirliği içindedirler sürekli.” (EY4) sözleriyle kalabalık bir okul ortamında işbirliği gerekli olduğunu ve okulunda zümrelerin bu yönde çalıştığını ifade etmiştir.

Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen meslektaşlar arasındaki deneyim paylaşımına dikkat çekmiştir:

“Aslında okulda daha çok meslektaşlarından öğreniyorsun. Hani yıl bile değil tecrübem. İşte şu faaliyette nasıl hareket etmek lazım? Şu defteri ya da şurayı nasıl dolduracağım? Şuraya yazılması gereken belgeyi nasıl yazacağım? Öğrencinin dersteki durumuyla ya da ailesiyle ilgili bir problem varsa nasıl hareket etmeli? Bunlar gibi birçok konuya ilişkin öğretmenlerle iletişim halinde olmayı seviyorum. İdarecilere sormak gereken şeyleri bile öğretmen arkadaşlarımla danışmayı tercih ediyorum. Onlardan çok şey öğreniyorum.” (KÖ5).

Etkinlikleri Destekleme ve Katılım Gösterme

Okul içinde ve dışında eğitim-öğretimi geliştirmek amaçlı çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için hem yönetici hem de öğretmenlerin gerekli desteği ve katılımı göstermesi gerekir. Katılımcı bir yönetici etkinlikleri destekleme ve katılım göstermek için isteğin önemli olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“Yurt içi ve yurt dışında yapılan etkinliklere katılım sağlandı. Bu etkinlikler öğrenci, öğretmen ve yönetici tarafından desteklenir. İsteklilik vardır. İstek önemlidir olmazsa idareci ne kadar söylese de öğretmen yapmak için uğraşmayabilir.” (EY1).

Katılımcılarla yapılan görüşme sonrasında okul içinde yapılan yarışmalar, programlar, geziler, yurt içi ve yurt dışında etkinliğini gösterme, mentörlük çalışmaları, sosyal yardımlaşma projeleri gibi çalışmaların yapılmaya çalışıldığı aktarılmıştır.

Yurt İçi ve Yurt Dışı Projeler Yapma

Okulunda öğretimi geliştirmek amaçlı çeşitli yurt içi ve yurt dışı çalışmalara katılmaya çalışıldığını katılımcılar tarafından söylenmiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici:

“Okulu geliştirmeye yönelik kolektif uygulamalardan bahsetmek gerekirse Erasmus projesi yazdık. Tüm öğretmenlerin katılımıyla TÜBİTAK projelerimiz oluyor. Dijital öğrenmeyle ilgili yine ulusal bir Konya’da bir projeye katıldık.” (EY10) sözleriyle öğrenmede aktif bir okul ortamı oluşturmaya çalıştıklarını söylemiştir.

Fikir Alışverişinde Bulunma

İş birliği içerisinde hareket edebilmek için eğitim paydaşlarının fikir alışverişine açık olmaları ve birbirleriyle etkileşim halinde olmaları gereklidir. Ortaya sunulacak her türlü somut çalışma için fikir alışverişinde olabilmek işbirlikçi öğrenme ve uygulamaların temelini oluşturur. Konuya ilişkin katılımcı öğretmenler biri destekler şekilde şu sözleri kullanmıştır: “*Öğretmenler arasında diyalog sağlam olduğu için okul içindeki iş birliği olumlu gidiyor. Bir okulda iş birliği olduğu sürece eğitimde olumlu anlamda gelişir.*” (KÖ3) sözlerini kullanarak iş birliğini gerçekleştirmede iletişimin önemine dikkat çekmiştir.

İş birliği içinde süreci yönetebilmek için ortak kararlar alındığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Hem yöneticisinden, öğretmeninden memuruna kadar bir iş birliği süreci olarak yürüttüğümüz için bir fikir alışverişi ve dayanışma söz konusudur. Karar alma konusunda ortaklaşa karar alıyoruz.*” (EY12) sözleriyle yapılan çalışmalarda fikir alışverişiyle beraber çalışmalara katılım göstermeye önem verdiklerini ifade etmiştir.

Disiplinler Arası Dayanışma

Okul paydaşları arasında istenilen düzeyde aktif bir etkileşim alanının olması için disiplinler arası dayanışmaya önem verilmesi gerekir. Farklı branşların varlığı işbirlikçi ortamın dayanışma gücünü artırmakta ve farklı branşların varlığıyla çalışmaları zenginleştirmektedir. Katılımcılar da okul içinde disiplinler arası çalışmayla hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen ekip işi olarak çalışmalarda hareket ettiklerini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Erasmus projesinde sadece branş olarak değil birçok branşa yönelik bir konumuz vardır. Birçok arkadaşımın yardımıyla ve öğrencilerimizi destekleyerek çok güzel ürünler ortaya çıkardık. Öğretimi desteklemeye ve geliştirmeye yönelik her zaman ekip olarak varız.” (KÖ3).

Bir diğer katılımcı yönetici de mesleki bilgileriyle birbirlerine destek oldukları üzerinde durmuştur:

“Özellikle birbirine yakın olan branşlardaki öğretmen arkadaşlarımız birbirlerine bir takım seminer çalışmaları yapıyor. Mesela rehber öğretmenimiz zaman zaman planlı çalışmayla ilgili diğer öğretmen arkadaşlarımıza seminer çalışmaları yapıyor. Teknoloji konusunda iyi olan öğretmen arkadaşlarımız var. Bu arkadaşlarımızda bu konularda zayıf olan

öğretmenlerimizi geliştirmek anlamında bir takım çalışmalar yapıyor.” (EY10) sözleriyle disiplinler arası yardımlaşmaya örnek vermiştir. Farklı branşların birbirini geliştirmeye yönelik çalışmaların içerisinde yer aldığını görülmektedir.

Üniversiteyle ve Sivil Toplum Kuruluşlarıyla İş Birliğinde Bulunma

Eğitim-öğretim sürecinde hedeflere ulaşmak için çevreyle ilişkiler de önem arz etmektedir. Okulun üniversiteyle ve sivil toplum kuruluşlarıyla iletişim kurmalı ve okulun bir paydaşı haline getirebileceği çalışmalar yapılmalıdır. Sivil toplum kuruluşlarına ilişkin etkinliklerle sosyal faaliyetlerin içinde yer aldıklarını anlatan katılımcı yönetici şu sözleriyle açıklamıştır:

“Kızılay ile çalışmalarımız var. Okulda çadır kurduk. İki üç gün çadır kurulu kaldı. Kızılay’ın görevini anlattılar. Geçen sene üniversiteyle bağlantılı TEMA gönüllüsü iki sınıfımız vardır. Okula etkinliğe geliyorlardı.” (EY4).

Başka bir diğer katılımcı yönetici üniversite aracılığıyla hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik eğitim imkanlarından faydalandıklarını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Öğretmenlerimizin kendi yeteneklerine ve gönüllük esaslarına yönelik eğitimler almaları bilhassa üniversiteden hocalarımızdan destek alarak biz de okulumuzda yılda en az on, on beş tane seminer olur.” (EY12). Katılımcıların sözlerinden de hareketle hem üniversite hem de sivil toplum kuruluşlarıyla hem akademik hem de sosyal gelişimi destekleyecek işbirlikleri kurulduğu görülmektedir.

4.3.1.2. Duygusal Etkileşim

Gruba Ait Olma/ Aidiyet Duygusu

İşbirlikçi öğrenme ve uygulamalar sadece mesleki etkileşim ve gelişimi desteklememektedir. Kişinin bir topluluğa ait olma ihtiyacını gidermede de yardımcı olmaktadır. Gruba ait olma duygusu, işbirlikçi çalışmaların içerisinde yer almaya istekli olmayı sağlayacaktır. Ayrıca katılımcılar her okulda az ya da çok grup ortamının olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle kalabalık okullarda bu durumu normal karşılamışlardır. Kişinin kendine yakın bulunduğu bir gruba girme ihtiyacı duyabileceği ancak gruplaşmanın olumsuz etkisi görülmediği sürece okul adına problem olarak görmediklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı öğretmen gruplaşmayla ilgili şu açıklamada bulunmuştur:

“Her okulda az veya çok gruplaşma oluyor. Bizim okulumuzda da vardır ama gruplar birbirini eleştirmez. Başka bir okula gitsem en çok bundan korkum var. Gruplar birbirine zarar verebiliyorlar. Herkesle anlaşmak yani çok sevmek zorunda değiliz ama saygı duymak zorundayız. Eğer konumuz eğitimse okulda çalışan insansak ortak paydada bir araya gelebilmek gerekir. “ Birbirine yakın olan insanların bir arada olması mantıksız değil. Bir gruba ait olma diye bir ihtiyaç var yani aidiyet duygusu. Kırk kişilik gruba ait olmak ile beş kişilik bir gruba ait olmak başka bir şey.” (KÖ9).

Buradaki açıklamadan da hareketle okul ortamlarında gruplaşmalara rastlandığı, olumsuz iletişimlere de sebebiyet verebildiği ancak eğitim ortamında konu işinse ortak paydada hareket edilmesi gerektiği anlatılmıştır.

Rekabet/Kıskançlık

Okul paydaşları arasında kişisel sorunlarda bazen mesleki ortamlara taşınabilmektedir. Özellikle iş ortamlarında yaşanan rekabet ve rekabete bağlı kıskançlık duyguları gruplaşmalara veya işbirlikçi çalışmalar yapmak yerine daha bireysel başarı sağlamaya çalışmaya itmektedir. Katılımcılardan bazıları okullarında rekabet ortamının yaşandığını ve bu durumun okul içindeki işleyişte söz ve davranışlara yansiyabildiğini söylemiştir. Konuyla ilgili bir katılımcı öğretmen ilkökul kademesinde rekabet konusunun daha çok yaşandığını dile getirmiştir:

“Aralarında o konuyu nasıl işleyelim? Hangi haritayı kullanalım? Hangi etkinlikleri yapalım? Bu konularda ciddi bir işbirliği ve paylaşım içerisindedeler ama sınıf öğretmenleri arasında inanılmaz bir rekabet var. Mesela bir öğretmen dördüncü sınıfı bitirip de birinci sınıfa döneceğinde başlıyor. Veliler özellikle ismini bildiği öğretmenlere yoğunlaşıyor. Bu sefer sene içerisinde bir faaliyet yapılacak. Paylaşmıyorlar birbirleriyle kendisi yapıyor mesela. Arkadaşı sorduğunda paylaşmak istemiyor.” (KÖ5) sözleriyle okulunda gördüğü rekabet durumunun işe yansıdığı anlatmaya çalışmıştır.

4.4. Problem: Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Eğitim sürecinde sürekli bir etkileşimin olmasını hem öğrenci hem de öğretmen adına olumlu veya olumsuz bir etkisi olabilir. Bu süreçte meslektaşların işbirlikçi bir anlayışla bir paylaşım içinde olması öğrenmeyi ve öğretmeyi etkilemektedir. Meslektaşların kendi tecrübe ve çalışmalarını paylaşımları yeni öğrenme alanlarının oluşmasına katkı yapmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda paylaşılan

kişisel uygulamalarının meslektaşların mesleki gelişimine etkisi ile öğretmenlerin birbiriyle hem de öğrencileriyle ilişkileri olmak üzere iki tema oluşan bulguya ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin bilgiler **Tablo 8.** 'de gösterilmiştir. Meslektaşların birbirinin mesleki gelişimine etkisi teması dört alt temaya ayrılmıştır: Mesleki etkileşim, örnek davranış sergileme, açıklık ve duygusal tatmin olma. **Tablo 9.**'de ise öğretmenlerin hem birbiriyle hem de öğrencileriyle ilişkileri teması iki alt temaya ayrılmıştır: Öğretmenler arası ilişkiler ve öğrencilerle ilişkiler. Bulgulara ilişkin frekans değerleri tablolarda gösterilmiştir. **Tablo 8.** meslektaşların birbirinin mesleki gelişimine etkisi temasında en yüksek frekansın örnek davranış sergileme alt temasında alanında uzmanlaşma kodu almıştır. **Tablo 9.**'da öğretmenlerin hem birbirleriyle hem öğrencileriyle ilişkileri temasında öğretmenler arasındaki ilişkiler alt temasında etkili iletişim kurma kodu en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Paylaşılan kişisel uygulamalar anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Meslektaşların birbirinin mesleki gelişimine etkisi	Mesleki etkileşim	• Bilgi ve tecrübe paylaşma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K13, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, EÖ15	11
		• Zümre ve disiplinler arası dayanışma	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K13	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8	KÖ3, KÖ13	7
		• Demolize etme	K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15	EY8, EY10, EY11	EÖ7, KÖ13, KÖ14, EÖ15	7
		• Rekabet/ Kıskaçlık	K5, K8, K9, K11, K14, K15	EY8, EY11	KÖ5, KÖ9, KÖ14, EÖ15	6
		• Ortak paydada hareket etme	K2, K6, K13	EY2, EY6	KÖ13	3
	• İş kolaylaştırma	K13		KÖ13	1	
	Örnek davranış sergileme	• Alanında uzmanlaşma	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14	EY1, EY2, EY4, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	12
		• Rol-model olma	K2, K3, K6, K6, K9, K12	EY2, EY6, EY12	KÖ3, KÖ9	5
		• Etkileme	K2, K7, K12, K13	EY2, EY12,	EÖ7, KÖ13	4
	Açıklık	• Yeniliklere adapte olmayı kolaylaştırma	K3, K4, K7, K8, K9, K10, K13, K14	EY4, EY8, EY10,	KÖ3, EÖ7, KÖ9, EÖ13, EÖ14	8
• Yurt içi ve yurt dışı çalışmalara ilgi ve istek artması		K1, K2, K9, K10	EY1, EY2, EY10	KÖ9	4	
Duygusal tatmin olma	•Motive olma	K5, K10	EY10	KÖ5	2	

4.4.1. Meslektaşların Birbirinin Mesleki Gelişimine Etkisi

Meslektaşların birbirinin mesleki gelişimine etkisi görüşmelerden hareketle mesleki etkileşim kurma, örnek davranış sergileme, açıklık ve duygusal tatmin olma olarak dört alt tema bulgularına ulaşılmıştır.

4.4.1.1. Mesleki Etkileşim

Bilgi ve Tecrübe Paylaşma

Meslektaşlar arasındaki en güçlü mesleki etkileşim bilgi ve tecrübe paylaşımıdır. Katılımcılar konuyla ilgili olarak meslektaşlarıyla etkileşime girdiklerinde bilgi ve tecrübe paylaşımına çokça yer verdiklerini söylemişlerdir ve bu durumdan memnuniyet duyduklarını ifade etmiştir. Katılım bir yönetici düşüncelerini ifade etmiştir:

“Buradaki öğretmenlerimiz genelde yirmi ve üzeri çalışan öğretmenlerimizdir. Kesinlikle bir araya geldiklerinde otuz-otuz beş kıdemler bilgi ve tecrübelerini paylaşırlar.” (EY4) sözleriyle bilgi ve tecrübe paylaşımına okul ortamlarında önem verdiklerini dile getirmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici de öğretmenlerin meslektaşlarından etkilendiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Akran öğrenmesi dediğimiz bir şey var. Bu durum öğretmenlerimiz için de geçerli. Bilmediğin şeyi soruyorsun. Yani şimdi fizikçi matematikçiden bir şey öğreniyor. Edebiyatçı tarihçiden bir şey öğreniyor. Mutlaka olumlu ya da olumsuz etkileyebilir ama genel olarak baktığımızda olumlu etkiler dersek daha doğru olur.” (EY8).

Başka bir katılımcı ise genç kadroları daha olumlu etkilediğini söylemiştir:

“Daha çok genç kadronun olduğu kurumlarda daha olumlu destek verici ve teşvik edici oluyor.” (EY11).

Zümre ve Disiplinler Arası Dayanışma

Zümreler ve farklı branşlar arasındaki etkileşim eğitim ortamı için gereklidir. Bilgi ve tecrübelerin zenginleşmesinde ve eğitim sürecinde yeni ürünlerin oluşturulmasında birbirlerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde zümrelerden ve farklı branştaki meslektaşlarından etkilendiklerini

söylemişlerdir. Katılım bir öğretmen uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknolojik sorunları çözmede öğretmen arkadaşlarından yardım aldıklarını açıklamıştır:

“Uzaktan eğitim sürecinde bilmediğimiz ZOOM programını nasıl kullanacağımızı teknoloji tasarım öğretmenimize sorduk. Mesela akıllı tahta kullanımıyla ilgili nasıl kullanmamız gerektiğiyle ilgili görevli öğretmen arkadaşlarımız tarafından seminerlerimiz oldu aramızda.” (KÖ3).

Konuyla ilgili yine başka bir katılımcı yönetici ise:

“Akıl ve zeka oyunları o zaman gündeme çıktığında o alanda uzman bir arkadaşımız, bütün evindeki akıl ve zeka oyunlarını getirmiştir. Öğretmen arkadaşlarına hepsini tek tek öğretmişti, göstermişti.” (EY11) sözleriyle mesleki etkileşimin okulunda var olduğunu ifade etmiştir.

Demolize Etme

Meslektaşlar arasında olumsuz etkileşimler arasında demolize etme durumu vardır. Katılımcılar meslektaşları arasında bazen yaptıkları söz veya davranışlara karşı bu durumu yaşadığını söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen bazen demolize edilme duygusu yaşadığını şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Öğretmenin tavrına, tutumuna göre senin motivasyonunu düşürecek şeyler söyleyebiliyorlar.”* (KÖ5). Başka bir katılımcı öğretmende demolize edilme durumunu yaşadığını söylemiştir: *“Ben eğitime başladığım zaman hiç destekçim olmadı. O sırada bir şeyle uğraşıyorsun boşuna çalışıyorsun gibi kışkıklıktan sözler gibi.”* (KÖ9).

Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici kurum kültürünün önemine dikkat çekerek şu sözlerini kullanmıştır:

“Kurum kültürü zayıfsa ciddi sorunlar ortaya çıkıyor. İşte öğretmen olarak olumsuz etkisi baktığımızda demolizasyonlar Yönetici de desteklemeyebiliyor. Sen çalışma yapıyorsun tamam bir şey demiyor yapmana belki ama belki ufak bir takdirdir, teşekkürdür yapmayabiliyor.” (EY10). Mesleki gelişimine etkide, meslektaşlar arasında demolize etmeye istenmese de bazı çalışma ortamlarında yaşanabildiğine rastlanmıştır.

Rekabet/Kıskançlık

Meslektaşlar arasında yaşanan olumsuz söz ve davranışların temelinde rekabet ve kıskançlık duygusu yatmaktadır. Rekabet ortamının olduğu yerde meslektaşlar aralarında paylaşım yapmaya kaçınmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şunları aktarmıştır: *“Desteklenmeyince demolize olabiliyorum ya da kırıcı bir söz*

söylenmesi rekabetçi olabiliyor, kıskançlık olabiliyor.” (EÖ15) sözleriyle bazen yaşadığı rekabet ve kıskançlık durumunun duygusal olarak etkilediğinden bahsetmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise:

“Bir görev verdiğinizde bir öğretmen onu savsaklarsa veya yapmazsa diğer öğretmenlerde yapmak istemiyor. Ya da rekabet ortamı varsa paylaşmak istemiyor. Yine kıskançlık durumu okulda varsa yapmak istemiyor.” (EY10). sözleriyle meslektaşların birbirine karşı olumsuz tutumların okul içindeki sorumluluk, paylaşım ve isteklilik konularını olumsuz etkileyebildiği açıklanmıştır.

Ortak Paydada Hareket Etme

Meslektaşların eğitim sürecinde başarılı olabilmesi için ortak paydada hareket içeren söz ve davranışlara gerek duyulmaktadır. Katılımcılar da iş birliğinin sağlanması, sürecin devamlılığının getirilmesi ve kurum kültürünün olumlu devam ettirilmesi için gerekli olduğunu söylemişlerdir. Katılımcı yöneticilerden biri okulunda dayanışmanın olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Ben bütün öğretmenlerin bir bütün olmasını istiyorum. Yani aralarında sorunlar yaşanmamasını. Bunu açık bir dille öğretmenler odasında ifade ettim. Benim olduğum yerde gerçekten birlik ve beraberliğinin olduğunu, dayanışmanın olduğunu görmek isterim.” (EY2), başka bir diğer konuşmasında *“Bir öğretmenin bir problemi olduğunda diğer arkadaşlar kursla ilgili onun yerine çalışmaya tamam, diyor.”* (EY2) sözleriyle aralarında dayanışma anlayışıyla ortak hareket ettiklerini söylemiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise ortak paydada hareket etmek için öğrenci veya öğretmenlerine anket üzerinden fikirlerini sorguladıklarını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Öğretmen arkadaşlara bir anket düzenledim. Yaklaşık basit on soru. Sonuçları net görebileceğimiz sorulardan oluşan bir anket. Bu şekilde veri araçlarını kullanarak öğretmen arkadaşların fikirlerini işin içine katmak var. Bu anket üzerinden aldığımız görüşler doğrultusunda öğretim uygulamalarına yö vermeye çalışıyoruz.” (EY8).

İşi Kolaylaştırma

Meslektaşlar arasındaki olumlu etkileşimin bir sonucu olarak eğitim sürecinde istenen hedeflere ulaşmada birbirinin işini ve sürecin işleyişini kolaylaştırmaktadır.

Konuyla ilgili katılımcı öğretmen işbirlikçi çalışmayla iş yükünün azalmasını sağladığını söylemiştir:

“TÜBİTAK projesi yapmak için yirmi proje çıkması lazım. Yirmi projeyi kendi kendine yazmak var bir de yirmi kişi bir araya gelip yazmak. Beraber herkes aynı enerjiyi paylaşırsa iş yükü azalıyor.” (KÖ13).

4.4.1.2. Örnek Davranış Sergileme

Alanında Uzmanlaşma

Meslektaşlar arasındaki etkileşimin olumlu sonuçlarından en önemlilerinden biri de alanında uzlaşmasına katkı sağlamasıdır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda meslektaşların bilgi ve tecrübelerini paylaşması meslektaşları etkilediği ve alanında uzmanlaşmalarına katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğini yerine getirmeye çalışırken çalışmaları, gayreti, kendini geliştirmek için aldığı mesleki eğitimler meslektaşlarını etkilemektedir. Katılımcılar tarafından mesleki gelişimi artırmaya yönelik bakanlığa bağlı hizmet içi eğitimlere katılım gösterildiği söylenmiştir. Bunun haricinde üniversiteyle bağlantılı olarak seminer ve konferans düzenlendiği açıklanmıştır. Yüksek lisans yaparak mesleki gelişimine önem veren arkadaşların olduğu ve bunlarında okul içerisinde diğer arkadaşlarının etkilenmeleri ve eğitime başladıklarını sonuçlarına ulaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Medya Dedektifleri adında bir projemiz vardır. Onunla ilgili iki tane uzmanı uzaktan şekilde davet ettik. Konferans verdiler. Konferans medya araçlarının güvenliği ile ilgiliydi. Bunun dışında okulumuzda yazar söyleşileri var. Okuduğumuz kitap projeleri dahilinde konferans düzenledik.” (KÖ13) sözleriyle okul içindeki çalışmalardan örnek vermiştir.

Katılım bir yönetici okuluyla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Mesleki gelişim daha çok öğretmenlerle ilgilidir; bunun yanında kendini geliştirmek için yüksek lisans eğitimlerine yönelen öğretmenlerimiz var. Öğretmenlere yönelik Erasmus projemiz çok beğenildi. Öğretmenlerimize bu anlamda yurt dışında da meslektaşlarıyla alakalı bir tecrübe edinmelerini sağlıyor.”

Bu açıklamalardan da hareketle mesleki gelişim sağlamak amaçlı çeşitli çalışmaların yapılmaya çalışıldığı görmekteyiz. Diğer yandan başka bir katılımcı

yönetici öğretmenlerle ilgili olarak hizmet içi eğitimlerle alakalı çeşitli sorunların olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

”Bunlara teşvik ederiz ancak pek talep görmüyor açıkçası. Çünkü öğretmen camiası öğrenmeye kapalı bir camia. Tamam yüksek lisans yapayım, çalışmalar ortaya çıkarayım diye uğraşan arkadaşlar yok değil. Öğretmenlerin geneli öğrenmeye kapalıdır çünkü öğrenmiştir. Öğrenci yani lisans eğitimini tamamlamıştır. Birilerinin kendisine bir şeyler öğretmeye çalışmasında üstünlük taslama algısı içerisinde. Dolayısıyla yaklaşım çok damardan olmalı, çok yakın olmalı, hissettirmeden belki.” (EY8) sözleriyle de Türkiye geneli öğretmenlerin lisans eğitimi sonrası yaklaşımına eleştirel yaklaşmıştır. Bu açıklamadan hareketle öğretmenlerin öğrenmeye istek düzeyinin istenen düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Rol-Model Olma

Meslektaşların birbirine rol-model olması birbirini etkilemeyi sağlamaktadır. Bu yüzden olumlu anlamda rol-model olmaya özen gösterilmelidir. Katılımcılar meslektaşlarının kendilerini etkilediklerini, gösterdiği olumlu söz ve davranıştan etkilendiğini belirtmiştir. Bununla beraber olumsuz tutum sergileyen bazı öğretmenlerin diğer öğretmenleri de etkilediği söylenmiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir yöneticinin:

“Herkesin hedef koyduğu, dersini önemseydiği ve mesleğini en iyi yere taşıdığı bir noktada öğretmenler gayretini gösteriyor. Özellikle fazla öğretmenin olduğu yerde böyle bir avantaj var. Öğretmen bir deney yapıyor hem diğer öğretmen de illa ki onu görüyor. O şekilde birbirini etkilemeli. İlgi ve anlayış varsa da tabii ki daha güzel olabilir.” (EY2) sözleriyle kurum kültürüyle bağlantılı olarak olumlu bir okul iklimine sahip ortamlarda öğretmenlerin birbirini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Konuyla ilgili başka bir katılımcı yönetici ise:

“Bir an önce işimi yapayım, evime gideyim. Yani bir mesleki bıkkınlık olabiliyor ve bu durumu karşındakine yansıtıyor. Bununla beraber “Ne gereği vardı? “ düşüncesiyle sorumluluk isteksizliği olabiliyor. Yani stres, rahatını bozmamak, isteksizlik ve bıkkınlık gibi olumsuz duygu ve düşünceleri alabiliriz.” (EY11) sözleriyle meslektaşların birbirine olumsuz rol-model olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.1.3. Açıklık

Yeniliklere Adapte Olmayı Kolaylaştırma

Meslektaşlar arası etkileşimin sağladığı olumlu bir diğer durum da yeniliklerle karşılaşıldığında birbirine yardımcı olarak adapte olmayı kolaylaştırmasıdır. Yeni öğretim ve tekniklerin kullanılmasında katkısı fazladır. Özellikle katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde teknoloji üzerinden öğrenme ve öğretme anlayışı üzerinden birbirini etkilediğini söylemişlerdir. Bundan başka yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalar katılım sağlanmasında da yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen: *“Akıllı tahtayı nasıl kullanmamız gerektiğini gösteren görevli arkadaşlarımız, öğretmen arkadaşlarımıza seminer verdi.”* (KÖ3) sözleriyle meslektaşlar arası hem dayanışma hem okullarındaki bir yeniliğin ortak kullanımı için birbirine yardımcı olduğu görülmektedir.

Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalara İlgi ve İstek Artması

Okul içinde etkinlik ve proje çalışmaları hem öğrencilerin kalıcı öğrenme becerilerini geliştirirken hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı yapmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşme neticesinde okullarda TÜBİTAK, e-twinnig, Erasmus veya Ulusal Ajans'ın desteklediği kalkınma projelerinin yapılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar bireysel çalışmalardan çok işbirlikçi yaklaşımla yapılması önemli görülmektedir. Katılımcıları okul içerisinde bu tür çalışmaların yapılmasının birbirlerini katılım sağlaması açısından desteklediği ve etkilediği görülmektedir. Katılımcı bir yönetici okuluyla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Mesleki gelişim daha çok öğretmenlerle ilgilidir; bunun yanında kendini geliştirmek için yüksek lisans eğitimlerine yönelen öğretmenlerimiz var. Öğretmenlere yönelik Erasmus projemiz çok beğenildi. Öğretmenlerimize bu anlamda yurt dışında da meslekleriyle alakalı bir tecrübe edinmelerini sağlıyor.” (EY2).

Konuyla ilgili başka katılımcı bir yönetici:

“Okulu geliştirmeye yönelik kolektif uygulamalardan bahsetmek gerekirse Erasmus projesi yazdık. Tüm öğretmenlerin katılımıyla TÜBİTAK projelerimiz oluyor. Dijital öğrenmeyle ilgili yine ulusal bir Konya'da bir projeye katıldık.” (EY10).

Bir diğerk yönetici ise okulunda yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına katıldığını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Patent çalışmalarımız var. Bilgisayar ğretmenimiz tarafından Teknofest yarışması hazırlıyoruz. Bunlara katıldığımız çalışmalardan sonra biyoloji, fizik ve kimya alanlarındaki bilim olimpiyatlarına, ğrenci bazlı olarak uluslararası okulların katıldığı olimpiyatlara katılan öğrencimiz ellinci olmuştu. Dünya çapında bir bilim yarışma İngilizce olarak yapılmıştır.” (EY12).Yapılan bu çalışmalardan hareketle okul içinde ve dışında gerçekleştirilen çalışmaların hem ğrenci hem de ğretmen tarafından benimsenmesi ve çalışmalara katkı sağlanması ilgi ve isteğin artmasını sağladığı görülmektedir.

4.4.1.4. Duygusal Tatmin Olma

Motive Olma

Mesleki olarak insanı duygusal olarak etkilenen en önemli konulardan biri de motive olabilmektir. Motive olmak hem içsel hem dışsal uyarıcılarla gerçekleşir. Katılımcılarda mesleki etkileşimin sonucunda motive olmasına katkı sağladığı katılımcılar tarafından önem verilen konulardan biri olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerden biri akademik çalışma aşamasında meslektaşlarından olumlu dönüt almasının kendine iyi geldiğini ifade etmiştir:

“Ben yüksek lisansa mesleki gelişime katkı sağlayacak bir çalışma olarak başvurdum. Zorluklarını yaşadım, zaman zaman bırakma aşamasına geldiğim zamanlar oldu. Bu işin içerisinde olan arkadaş destekledi. Yapabilirsin hocam mutlaka yap, dedi. Öğretmenlerin meslektaşlarını desteklemesi gerekiyor.” (E7).

Başka bir katılımcı ğretmen ise en iyi motivasyon kaynağı olarak öğrencilerini görmektedir:

“Bir ğrenci veya veli çok güzel öğrettiniz diye teşekkür etmesi benim için çok kıymetli. Aynı şekilde beni demolize eden şey de o. Öğrencinin hakkımda söylediği iyi ya da kötü bir şey beni motive ediyor ya da demolize ediyor. Onun haricinde hiçbir şeyden etkilenmem.” (K9) sözleriyle ğrencilerinin daha masumane olması, yalan ve riya gibi durumların çocuklarda daha az görülmesi çocukların geri dönüşlerine daha önem vermesi ğretmeni daha çok etkilediği söylenebilir. Bunun haricinde katılımcı motivasyonun içsel olarak daha önemli olduğunu ve başarının devamının sağlanmasında daha etkili olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Meslektaşın güzel diyebiliyor ama belki güzel bulmuyor. Güzel oluyor, desteklemeyebiliyor. Bu yüzden samimi gelmiyor. İnsan kendine güvenmeli. Kendine güvenmek çünkü motivasyonun varsa başkasının ne dediğine takılmazsın ve başarılı olmaya devam edersin.” (KÖ9).

Katılımcıların görüşlerinden hareketle öğretmenlerin süreci devam ettirebilmesi için kendini motive hissetmesi gerekiyor. Dışsal motivasyona sahip kişilerin demoralizasyon yaşama olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu yüzden kişi kendi gelişimi, başarısı ve duygusal bir tatmin yaşayabilmesi için içsel motivasyona önem vermelidir.

4.4.2. Öğretmenlerin hem Birbirleriyle hem Öğrencileriyle İlişkileri

Paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinde ulaşılan bulguların teması iletişimdir. Bu temadan iki alt tema elde edilmiştir: Öğretmenler arası ilişkiler ve öğrencilerle ilişkiler. Öğretmenlerin hem birbiriyle ilişkileri hem de öğrencilerle ilişkileri teması kişilerin iletişimi söz ve davranışlarına nasıl yansıttığını anlatmaya çalışmıştır. **Tablo 9.**'da konuya ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tabloyu frekans değerleri üzerinden incelediğimizde etkili iletişim kurmanın ilişkilerde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Paylaşılan kişisel uygulamalar anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
4444 İletişim	Öğretmenler arasındaki ilişkiler	• Etkili iletişim kurma	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K15	EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ3, EÖ7, KÖ9, KÖ13, EÖ15	12
		• Profesyonellik	K1, K2, K3, K4, K7, K12	EY2	KÖ3	2
	• Olumsuz davranış sergileme	K5, K11	EY11	KÖ5	2	
	• Resmîyet	K1, K11	EY1, EY11		2	
	Öğrencilerle ilişkiler	• Etkileşim kurma	K1, K3, K7, K8, K9, K13, K14, K15	EY1, EY8	KÖ3, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14, KÖ15	8

• Duygusal iletişime önem verme	K2, K9 ,K15, K14	EY2	KÖ9, KÖ14, EÖ15	4
• Öğrencilerin gelişimlerini izleme ve destekleme	K2, K4, K10, K13	EY2, EY4, EY10	KÖ13	

4.4.2.1. Öğretmenler Arasındaki İlişkiler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenler arasındaki ilişkilere ilişkin etkili iletişim kurma, profesyonellik, olumsuz davranış sergileme ve resmiyet kodlarına ulaşılmıştır.

Etkili İletişim Kurma

İlişkilerin en önemli unsuru iletişimdir. Eğitim sürecinin devamlılığının sağlanabilmesi ve verimli sonuçlara ulaşabilmek için etkili iletişim kurma önemli bir yere sahiptir. Katılımcılar da öğretmenler arasındaki ilişkilere etkili iletişim kurmanın önemli olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen okul ortamında öğretmenler arasında olumlu bir etkileşim yaşadıklarını şu sözlerle açıklamıştır: “Okulumuzda olumlu etkileşim olduğu için öğretmenlerin birbirleri arasında sürekli bir öğrenci durumlarını geliştirmeye yönelik etkileşimimiz var.” (KÖ3) sözleriyle olumlu okul ikliminin etkileşim sürecini ve dolayısıyla öğrenci durumunu etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Başka bir katılımcı öğretmen ise okulunda gruplaşma olmasına rağmen okul bütünlüğünü sağlamak için bir araya gelmekte sorun yaşamadıklarını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Okulumuzdaki öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri hiçbir sıkıntı yok. Gruplaşma bazen olabiliyor. Gruplaşma dediğimiz her okulda az veya çok vardır ama bunları kişiselleştirmemek gerekiyor. Herkes çok yakın arkadaşın olmak zorunda değil ama iş konusu öğrenci olunca bir şeyleri yürütme adına iletişim akışının olması gerekiyor.” (EÖ7). Konuyla ilgili bir başka katılımcı yönetici de kurum kültürünün ve iletişimin arasında bir bağlantı olduğu anlatmaya çalışmıştır:

Profesyonellik

Mesleki olarak profesyonellik gösteren kişiler bunu söz ve davranışlarına yansıtır. Öğretmenlik mesleğinde de profesyonel olunması mesleğin önemle yerine getirilmesinde önem taşır. Katılımcılarda mesleki olarak ilişkilerin profesyonel olmasının yanı sıra özel hayatla ya da kişiselleştirilmiş sorunlar yerine mesleki kuruma uygunluk taşıyan söz ve davranışların olması gerektiğini vurgulamıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici şu sözleri kullanmıştır:

“Öğretmen dışarıda davrandığı gibi davranamaz. İşinde resmiyet olması gerekir. Ciddiyet lazım, böyle laubali veya dışarıda konuştuğu gibi konuşmaları okula yansıtmaması gerekiyor. Öğrenciye örnek olması lazım. Davranışlarıyla, hareketleriyle, sözleriyle okula uygun davranması gerekiyor. Öğrenci öğretmenini taklit ediyor. Öğretmen de herhangi bir böyle olumsuz davranış gördüğü zaman onu yapabilir. Tabii ki etkileşim olmazsa eğitim öğretim olmaz; etkileşimin olması lazım ancak aradaki seviyeyi hem öğrenciyle hem de öğretmen arkadaşıyla koruması lazım.” (EY1) sözleriyle öğretmenin okul içindeki söz ve davranışlarının önemine yer vermiştir.

Yapılan açıklamalardan hareketle okul içindeki söz ve davranışların tutarlı ve ölçülü olması gerektiği ve kademe farkının da ilişkilerde etkili bir yere sahip olduğu sonucuna çıkartabiliriz.

Olumsuz Davranış Sergileme

Meslektaşlar arasında istenilen her zaman olumlu etkileşim alanının oluşmasıdır. Ne kadar bu istense de bazı kurumlarda veya durumlarda olumsuz sayılabilecek söz veya davranışlarla karşılaşılabilir. Özellikle bunun sebebinin katılımcılarla yapılan görüşme neticesinde okul içindeki gruplaşma, kıskançlık ve rekabet duygularının yaşanmasından kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı öğretmen okulunda gruplaşmanın olduğunu ve bunun bazen iletişimi etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmenlerin birbirleriyle iletişimde, bizim öğretmenlerin yaşları ileri olduğu ve uzun süre aynı yerde çalıştıkları için akraba modundalar. Gruplaşma var ve onlar kendi içlerinde bu durumdan çok memnunar. Ama işle ilgili bir sıkıntı yaşandığında destek olabiliyorlar. Okula ilk geldiğimde branş öğretmeni olarak benim yapmaya çalıştığım projeler, etkinlikler ve panolarla ilgili ciddi tepkiler almıştım. Hiç yanaşmadılar çünkü görüş farklılığımız açısından bu konuda tepkiler aldığım oldu. Hazırladığım panodakileri benden habersiz indirip başka panolar hazırlayanlar oldu. Ben masumca hazırlarken bunu başka şekilde algılamaya çalıştılar. Ha şimdi yapsam bir şey demezler çünkü beni tanıdılar. Benim kötü niyetle veya başka niyetle yapmadığı anladılar. İlk iki yıl okulda zorluklar yaşadım.” (KÖ5).

Bu açıklamadan da hareketle okul içi gruplaşmanın kişiler arasında konuların kişiselleştirilmesine, yanlış anlaşılmasına ve olumsuz bir iletişim akışına sebep olduğu görülmektedir. Bundan dolayı ne kadar yakın bir iletişim kurulmasa da meslektaşlar arasında etkili iletişim kurma yoluna gidilmelidir.

Resmiyet

Bazı katılımcılar okul içerisindeki ilişkilerin resmiyet çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiğini söylemiştir. Katılımcı bir yönetici şu sözleriyle açıklamada bulunmuştur:

“Çalıştığım kurum çoğu zaman resmiydi. Özellikle göçmen öğrencilerin çok olduğu bir kurumdu. Bu durum ilişkileri biraz olumsuz etkiliyor. Sınıfın havasını, eğitim öğretimi her şeyi etkiliyor. Göçmen öğrencilerden kaynaklı iletişimsel sıkıntılar olabilir.” (EY11). Bu açıklamadan resmi ilişkilerin ve iletişimsel sorunların olduğu görülmektedir.

4.4.2.2. Öğrencilerle İlişkiler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerle ilişkiler etkili iletişim kurma, duygusal iletişime önem verme ve öğrencilerin gelişimini izleme ve geliştirme olarak üç koda ulaşılmıştır.

Etkileşim Kurma

Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda öğrencilerle kurulan ve olması gereken iletişimin etkili etkileşim halinde olmak açıklanmıştır. Öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve okuluna karşı daha açık bir iletişim halinde olması öğrencinin gelişimine katkı yapmaktadır. Bu açıklamalarla beraber katılımcı bir öğretmen okulundaki öğrencileriyle ilgili şunları açıklamıştır:

“Bizim öğrencimiz okula mutlu gelir. Hani deriz ya ayağımız geri geri gidiyor, diye bizde öğretmenlerin ayağı sınıfa giderken geri geri gitmez. Öğrencilerin de okula gelirken ayağı geri geri gitmez çünkü severek gelirler. Peki bu kadar mutlu olmalarına sebep olan nedir? Bir kere çocuklarımızın her birine değer veriyoruz. Her birini önemsiyoruz her biri hakkında fikrimiz var. Tanıyoruz. Veli ziyaretleri yapıyoruz. Çocukları çok etkiliyor. Özellikle biraz haylaz, çalışmayan çocuklarımızı veli ziyaretleri yaptığımızda okula olan bakış açıları çok değişiyor. Çocuğun bize bakış açısı ve sınıftaki davranışı değişiyor. Velilerle sürekli iletişim halinde olduğumuz ve maddi durumu kötü

olan velilerimizle de çok yakından ilgilendiğimiz okulu benimsiyor; utanmıyor, çekinmiyor, mahcup olmuyor. Özellikle bireysel eğitime tabi olan çocuklar el üstündedir. Yani onlar göz bebeğidir. Öğrenciler bir de şey var mesela söyleyeyim bizim okulda dikkat çeker. İdarenin odasına da öğretmenler odasına da sınıflarına rahat girebilirler. Bu çocuklara okulu çok benimseten bir şey olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler tarafından bizde çok fazla öğrenci azarlanmıyor. Bizim okulda her öğretmen ortalama olarak söylüyorum tabi ki farklılıklar ve istisnalar var ama çocukların başını okşayan sevecen öğretmen tipleri daha çok.” (KÖ13).

Buradaki açıklamadan hareketle etkili bir iletişim kurmada en önemli davranışın öğrenciye değer vermek olduğu görülmektedir. Değer vermenin öğrencinin okulu benimsemesi ve mutlu olması için önemli olmaktadır. Öğrenciyle ve ailesiyle sürekli iletişimin kurulması okul içindeki sorunların azalmasını sağlamaktadır. Öğrencilerle resmiyetten ziyade samimi iletişimin olması öğrencilerin okulu benimsemesine katkı yapmaktadır. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okul içine uyum sağlaması ve gelişimine katkı yapabilmek adına etkili etkileşim kurmak önemli bir yer oluşturmaktadır.

Duygusal İletişime Önem Verme

Katılımcılarla yapılan görüşme sonuçlarına göre öğrencinin duygularına hitap edebilmek ve duygusal yakınlık kurabilmek öğretmenle öğrenci arasındaki bağı güçlendirmektedir. Bu bağ da eğitim öğretim sürecinin daha etkililik ve işlerlik kazanmasına yardımcı olmaktadır. Hem öğrencinin hem de öğretmenin mutlu olduğu okul ikliminden daha iyi verim alınmaktadır. Katılımcı bir öğretmen öğrencilerle kurulan duygusallık içeren ilişkilerin kendisini mutlu ettiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Bazıları anne şefkatiyle yaklaşıyor çocuğa tamam mı? Benim o kadar hoşuma gidiyor. Dili kullanma şekli çok önemli. Öğrenci öğretmenini gördüğünde sarılıyor mesela. Bizim okulda gerçekten bayan öğretmenlerin çok anaç olduğunu fark ediyorum.(...) Çocuktan duygusal olarak dönüt aldığımda çok etkileniyorum bu durumdan.” (KÖ9). Öğretmenin burada yaptığı açıklamadan hareketle mesleki duygusal tatmin oluşturmada öğrenciyle arasında duygusal bağ kurabilmesi önem taşımaktadır.

Başka bir katılımcı öğretmende duygusal bağ kurmakla ilgili şunları söylemiştir:

“Sınıf öğretmenlerin mesleki özelliği duygusal bağ kurması. Onların çok fazla sahiplenmesi, ilerletmeye çalışması. Sınıf öğretmenleri dersten çıkar, evde her öğrenciyi düşünür. Çocuğa kötü davranırsa vicdan azabı yaşar. Biz de öğrenciyi tanıma daha derin oluyor çünkü sürekli bir iletişim trafiği oluyor.

Öğretmenin yaklaşımının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Belki bu yüzden okumaya istekli olmayabiliyor. Bir tane öğrenciyle ilgili bir durum vardı. Bağlantıyı zümremle sağlayamadılar. Çocuk okumaya geçemedi. Bir bayansa anne gibi erkekse baba gibi sevmesi gerekiyor. Sevdiği zaman çocuk bizde çocuğun her hareketi değişiyor.” (EÖ15).

Buradaki açıklamalarda gördüğümüz gibi öğrenciyle duygusal bağ oluşturmak önemli bir yere sahiptir. Özellikle kademe olarak alt sınıflarda duygusal bağ oluşturmak dikkat çekmektedir. Öğretmeni veya dersi seven öğrenci daha çok bir şeyler yapmaya çalışmaktadır. Öğrenci yaşça büyüdükçe de ergenliğin getirdiği durumlardan kaynaklı yine duygusallık önem kazanmakta ve etkili iletişim kurma yoluna gidilmelidir.

Öğrencilerin Gelişimlerini İzleme ve Destekleme

Eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin gelişim sürecini dikkate alması gerekir. Bu süreci izleyerek gerekli yaklaşım tarzını sergilemeyi benimsemesi önemlidir. Öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik, sosyal ve kültürel alanlarda gelişimine katkı yapmalıdır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular dahilinde bu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciyi öğrenme sürecine katabilmek adına öğrencinin öğrenme süreci takip edilmeli ve gerekli olan yönlendirmeyi yapmalıdır. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici, öğrencilerin çok yönlü izlenmesi ve desteklenmesi gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Öğrencisinin ayakkabısını eski olduğunu gören öğretmenimiz beni arayarak durumu anlattı. Ayakkabı almak istediğini söyledi. Sadece akademik yönden değil bunun yanında çocuğun ekonomik, sosyal yönden de izlenmesi gerekiyor.” (EY2).

Başka bir katılımcı yönetici ise:

“Öğretmenlerimizin öğrencilerle ilişkileri çok iyidir. Sadece okulda değil okul dışında da takip ederler. Öğrencinin hem ev hem de okul takibi öğrenciyi ister istemez çalışmaya itiyor. Herhangi bir görevini yapmama gibi bir şey olmuyor öğrencide. Bu takipler neticesinde çocuğun başarısı daha da artıyor.” (EY4) sözleriyle öğrencilerin süreç doğrultusunda izlenmesinin ve gerekli müdahalelerle öğrencinin başarısının artmasına katkı sağlandığı ifade edilmiştir.

4.5. Problem: Destekleyici Koşullara İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılarla destekleyici koşulların eğitim sürecine etkisi üzerine görüşme sonucunda okulun fiziksel koşullarının öğretmenler arası ilişkileri ve öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber okullardaki ödüllendirme sisteminin hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu etkilediği görülmüştür. Görüşmeye ilişkin bulgular **Tablo 10.**'da frekans değerleriyle beraber yer almaktadır. Tabloyu incelediğimizde okulun fiziksel koşulları ve okuldaki ödüllendirme çeşitleri olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 10. Destekleyici koşulların anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Okulun fiziksel koşullarının öğretmenler arası ilişkilere ve öğrenci öğrenmesine etkisi		• Etkileşimli sınıf ortamları	K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14	EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY12	EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	10
	Okulun fiziksel koşulları	• Sosyal aktivite çeşitliliği	K2, K6, K9, K10, K12, K13, K14	EY2, EY6, EY8, EY10,	KÖ9, KÖ13, KÖ14	7
		• Olumsuz okul iklimi	K1, K3, K5, K8, K11, K15	EY1, EY11, EY8, EY11	KÖ3, KÖ5	6
		• Çevre güvenliği	K2, K6, K9, K10, K10,,K12, K13	EY2, EY6, EY10, EY12	KÖ13	5
Okuldaki ödüllendirme sistemi	Ödül çeşitleri	• Sözel ödül (tebrik, takdir, web sitesi duyuru)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, KÖ14, EÖ15	15
		• Sembolik ödül (plaket, belge, alkış)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, KÖ14, EÖ15	13
		• Maddi ödül (gezi, kamp, yemek, altın, kitap, para, hediye)	K2, K4, K6, K8, K9, K10, K12, K13	EY2, EY4, EY6, EY8, EY12	KÖ9, KÖ13	8

4.5.1. Okulun Fiziksel Koşullarının Öğretmenler Arası İlişkilere ve Öğrenci Öğrenmesine Etkisi

4.5.1. Okulun Fiziksel Koşulları

Okul ortamının ve çevresinin olumlu veya olumsuz faktörlere sahip olması eğitim sürecine etki etmektedir. Katılımcı bir yönetici okulun fiziksel koşullarına ilişkin şu sözleri kullanmıştır:

“Okulun fiziksel koşulları iyiye öğretmen de öğrenci de memnun ve mutlu olur. Hem öğrenmeye daha çok katısı var. Okulumuzun fiziksel koşulları çok iyi. Mahallenin bulunduğu bölgenin koşulları da iyiye bunun üstüne artı katar.” (EY4).

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okulun fiziksel koşulları alt teması dört koda ayrılmıştır: Etkileşimli sınıf ortamları, sosyal aktivite çeşitliliği, olumsuz okul iklimi ve çevre güvenliğidir. Bu kodlardan en yüksek frekans değeri alan etkileşimli sınıf ortamları olurken; en düşük frekans değeri alan kod ise çevre güvenliği olmuştur.

4.5.1.1. Etkileşimli Sınıf Ortamları

Öğrenme çoklu uyarıcı ortamlarda gerçekleştirildiğinde daha kalıcı ve etkili olmaktadır. Bu yüzden sınıf içi etkileşim oluşturabilecek ortamların kullanılması eğitim hedeflerinde başarı sağlanabilmesi için önemlidir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul içinde aktif ders işlenebilecek ortamların olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Sadece akademik değil sosyal ve psikolojik becerilerin geliştirilmesi için etkileşimli sınıf ortamların kullanılması daha faydalı olunacağı sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin katılımcı bir öğretmen şu sözleri kullanmıştır:

“Okulun fiziksel koşulları çok etkili. Bizim okulumuz ilk açıldığında hiçbir şey yoktu. Çok amaçlı salonumuz bile kullanılabilir halde değildi. Fiziksel koşulların iyi hale getirilebilmesi çocukların özgürlüğünü artırıyor. Çocuklar daha rahat ediyor. Öğretmenler arasındaki ilişkiyi kesinlikle etkiliyor. Bir öğretmenler odasındaki masa düzeni bile öğretmenler arasındaki ilişkiyi çok etkiliyor. Köşeli masaya oturduğun iletişim ve samimiyet azalır ama yuvarlak masa olduğunda çok farklı bir durum olur. Öğretmenlerin birbiriyle bağlantısı olması ve iletişime açık olması gerekiyor.” (KÖ9).

Katılımcının yaptığı bu açıklamalarda fiziki ortamların oluşturulma şeklinin hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Zenginleştirilmiş sınıf ortamları oluşturmaya çalıştıklarını ifade eden katılımcı bir yönetici ise şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Her öğretmenimizin kendi dersliği var. Öğretmenimiz dersliğini kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyebiliyor. Yani bir tarih sınıfındaysanız duvarlar Osmanlı haritası veya Avrupa haritası ilgili görseller mevcut. Fizik, kimya, biyoloji, bilgisayar sınıfı gibi farklı branşlara ait ayrı ayrı laboratuvarlarımız var.” (EY10).

Başka bir katılımcı bir öğretmen ise evde imkanı olmayan öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlar sayesinde eğitim fırsat eşitliği yakaladığı vurgulamıştır:

“Bir bilgisayar laboratuvarının olması özellikle evde bilgisayarı olmayan çocukların öğrenmelerini etkileyen bir şey. Benim bir öğrencim vardı. Evde bilgisayarının olmadığı söyledi. Ben de ödevini bilgisayar laboratuvarımız var; orada yapabilirsin, dedim. Mesela çocuk kitap okumayı seviyor. Çocuğun kitap okuma sevgisini karşılayacak kütüphanen yoksa sıkıntı. Bizim okulumuzda z-kütüphanesi var.” (K13).

Yapılan açıklamalardan hareketle etkileşimli sınıf ortamların olması hem öğrenciler arasında eğitim eşitliğini sağladığı hem de öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği söylenebilir.

4.5.1.2. Sosyal Aktivite Çeşitliliği

Akademik çalışma ortamların yanında sosyal ortamların varlığı da öğrencinin gelişimine katkı yapmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde sosyal faaliyet içeren ortamların oluşturulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şu sözleri kullanmıştır:

“Okulumuzda çocuğun voleybol, basketbol, futbol gibi değişik sporları yapabileceği ortamların olması bizzat yaşayarak öğrenmesini sağlıyor.(...) Çocukların öğrenmesini kolaylaştıran, eğlenceli ve aktif kulan bir şey. Öğrendiği her şeyi uygulama imkanına kavuşuyor.” (KÖ13).

Yapılan açıklamadan hareketle çoklu öğrenme ortamlarının yaşayarak öğrenme ortamlarına imkan sağlaması açısından okulların bu fiziki ortamlar barındırmasının önemli olduğu görülmektedir. Başka bir katılımcı öğretmen ise *“Ders araç gereçlerinin tam olması veya okul bahçesindeki oyun ve spor alanlarının yeteri kadar olması öğrencilerin okula olan ilgi ve motivasyonunu da olumlu etkileyecektir.” (EÖ7)* sözleriyle olumlu okul ortamının öğrenciyi duygusal olarak da tatmin olmasına ve okula bağlılığını artırmaya katkı yapabileceği sonucuna ulaşabiliriz.

Yine aynı katılımcı öğretmen açıklamalarının devamını şu sözleri eklemiştir:

“Tüm sınıflarda etkileşimli tahtalarının olması, internet erişimi sağlanması, sportif faaliyetlerin yapılabileceği halı saha veya diğer spor alanlarının olması öğrencilerin de velilerin de okulu tercih etmesinde bir etken olduğunu düşünüyorum.” (EÖ7).

Bu açıklamadan hareketle okul tercihi yaparken hem öğrenci hem de veli gözünde okulun sosyal imkanlarına önem verildiği görülmektedir. Bir diğer katılımcı yönetici de okul şartlarının iyi olduğu ve bunun başarısını artırdığını şu şekilde söylemiştir:

“Okul bahçesinden tutun oyun parkına, top sahasına, müzik atölyesine, z-kütüphanesine, robotik kodlama atölyesine, dans öğretmenine kadar okulumuzda fiziki imkanlarda eksiklerimiz yok. Çok amaçlı salonumuz var. Çocukların kendini gösterebildiği sınıflar arasında müzikler, tiyatrolar yapılmaktadır. Bu kadar imkan varken doğal olarak başarı da artıyor. Yani hem sosyal hem de kişilik hem de doğal olarak akademik başarısı artıyor. Her türlü desteği verdiğimiz için başarı zaten kendinden geliyor.” (EY4).

Yapılan açıklamalardan hareketle fiziki ortamların öğrencinin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini etkilemektedir. Çoklu etkileşim ortamların çocuğun yaşayarak öğrenmesine imkan tanımakla beraber okula karşı ilgi ve motivasyon gelişimini de desteklemektedir.

4.5.1.3. Olumsuz Okul İklimi

Eğitim sürecinde istenen ve hedeflenen sonuçlara ulaşabilmede okul iklimi önemli bir faktördür. Eğitimde istenen olumlu bir okul iklimi oluşturabilmektir. Bunlarla beraber okulsuz okul iklimi hem öğrenciyi hem de öğretmeni olumsuz etkilemektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde bazı olumsuz okul iklimine sahip olduklarını söylemiştir. Katılımcı bir öğretmen konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Bizim kış aylarında spor yapabileceğimiz bir alan yok. Spor alanları yetersiz. Kış aylarında beden eğitimi öğretmeni derslerimi verimli yapamıyor çünkü dışarıda yağmur ve çamur var. Kapalı alanın olması lazım. Laboratuvar yok. Bilgisayar sınıfı da yok. Kütüphane var. Bunları ister istemez diğer okullarla karşılaştığımızda geride olduğumuzu hissettiriyor. Fiziksel koşullar bayağı yetersiz. Çevre olarak orta sınıf olduğu için ekonomik düzeyi düşük sınıflar olduğu için ister istemez çevreden destek göremiyorsunuz. Klasik eğitim yapıyoruz, ileri düzey eğitim yapamıyoruz. Fiziki koşullar düşük olduğu için üst seviyede düşünemiyorsun.” (EY11).

Bu açıklamalarla ilgili olarak yetersiz okul ikliminin istenen düzeyde eğitim ortamının oluşmasını kısıtladığı söylenebilir. Klasik eğitim yaklaşımlarından uzaklaşmakta zorlanıldığı görülmektedir. Başka bir katılımcı öğretmen de okul binalarına ilişkin şu sözleri söylemiştir:

“Okulumuz aslında okul binası değil eski bir devlet kurumu binası. Sonradan okula dönüştürmeye çalışmışlar. Sınıflar çok küçük, koridorlar çok upuzun, yorucu. Birinci kattaki öğretmenler odasına gitmek için iki koridor geçmeyi gerektiriyor. İçsel yapısı çok uygun değil; betonarme yani ruhu yok. Bahçe var ama beton. Etrafta toprak alan var sadece. Okulun biraz daha yaşanılacak bir yere dönüştürülmesi lazım. Bir ev ortamına dönüştürülmeli. Fiziki çevre bizi etkiliyor diyoruz ya beton yapı çocuklarda hapisane havası oluyor. Çocuklarda bu durum ruhsal enerji olarak çocuğun yapısına uygun değil. Bir de okulumuz çok katlı. İlkokul binasının iki katlı olmasını isterdim.” (EÖ15).

Bu açıklamalardan hareketle okul bina yapılarının eğitim ortamlarını etkilediği görülmektedir. Betonarme yapıyla dolu bir alan yaratmak yerine okul giriş ve çıkışlarının kolay; oyun ortamlarına imkan verebilecek bahçe düzenlemesi gerekmektedir. Okulun içsel yapısının eğitim ortamlarına uygun olarak düzenlenmelidir.

Bina yapılarıyla ilgili düşüncelerini açıklayan bir başka katılımcı öğretmen ise:

“Bizim okulumuz otuz yıllık bir okuldur. Binamız eski ve çok kalabalıktır. Her sınıf bir sonraki kademedeki bir üst kata geçiyor. Öğretmenler arası tartışmaya sebep olabiliyor. ”Benim sınıfım büyük, sınıfım çok ışık görüyor, senin sınıfın soğuk.” gibi sözler kullanılabilir. Özellikle küçük bir sınıfta az öğrenci varsa oraya başka bir öğrenci alınmıyor. Sonradan gelen öğrenciler diğer sınıflara alınıyor ,diye öğretmenler arası tartışma olmuştu.” (KÖ5).

Bu açıklamalardan hareketle okul içi fiziksel yapının hem öğretim kalitesini hem de ilişkilerin dengesine etki ettiğini görmekteyiz. Genel olarak yapılan görüşmeler neticesinde özellikle okulun etkileşimli ortamların yetersizliğine, bina yapıların uygun bulunmayışına ve bahçe yetersizliğine dikkat çekilmiştir

4.5.1.4. Çevre Güvenliği

Bireyin kendini öğrenmeye hazır hissedebilmesi için öncelikle kendini güvende hissetmesi gerekir. Okulun hem iç hem de dış güvenli ortamların olması öğrencinin çok yönlü gelişimini olumlu etkilemektedir. Çevrenin olumsuz yapısı öğrencinin arkadaş ortamlarıyla beraber olumsuz alışkanlıklar edinmelerine ve can güvenliği

açısından tehdit oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde ciddi anlamda sorun yaratabilecek çevre koşullarında yaşamadıklarını açıklamışlardır.

Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici:

“Bu bölge çok güvenli bir bölge. Yatılı bir okul olmamıza rağmen güvenlikle ilgili hiçbir sorun bugüne kadar yaşamadık. Veli de dışardan olduğu için çevre etkisi altında değiliz.” (EY10) sözleriyle güvenli okul çevresinde yaşadıklarını ve çevreden kaynaklı sorun yaşamadıklarını aktarmıştır.

4.5.2. Okuldaki Ödüllendirme Sistemi

Ödüllendirme, okulda yapılan güzel bir söz veya davranışın veyahut çalışmanın karşılığında verilen, kişide küçük ya da büyük anlam ifade etmesini sağlayan herhangi bir olumlu karşılıktır. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik olması istenilen söz veya davranışın kazandırılmasında etkili olacaktır. Katılımcılarla yapılan görüşmeye göre okullarında çeşitli ödüllendirme şekillerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre okullardaki ödüllendirme teması ödül çeşitleri alt temasına ulaşılmıştır. Ödül çeşitleri alt teması kendi içinde üç koddan oluşmaktadır: Somut ödül, sembolik ödül ve maddi ödül.

4.5.2. Ödül Çeşitleri

4.5.2.1. Sözel Ödül

Katılımcılarla yapılan görüşme neticesinde okullarda uygulanan ödüllendirme şeklinin sözel olduğu görülmektedir. Sözel ödül olarak tebrik ve takdir etme, web sitesinde duyuruda bulunma şekli sıkça yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici:

“Ödüllendirmede genel yaklaşımımız çalışmalardır. İlla maddi olarak değil. Toplantılarımızda takdir edilir veya resmiyet dışı yaptığımız toplantılarda idare tarafından dile getirilir. Arkadaşlarda teşekkür bile kendilerini tatmin ediyor.” (EY4) sözleriyle sözel ödüllendirme şeklini kullandıklarını ve öğretmenlerinde de motive edici bulduklarını söyleyebilir.

Başka bir katılımcı öğretmende okullarında daha çok sözel ödüllendirmenin kullanıldığını şu sözlerle aktarmıştır: *“Bizde veliler tarafından yaptığımız çalışmalara*

karşılık takdir ediliyorsunuz. Sözel, manevi ağırlıkta ödüllendirme oluyor.” (EÖ15) sözleriyle manevi olarak veli desteğine vurgu yapılmıştır.

Sözel ödüllendirme olarak hem öğrenci hem de öğretmeni motive eden bir sosyal medya duyurusu olduğunu söyleyen katılımcı bir yönetici şu sözlerle açıklamıştır:

“İnsanların şu anda bilgiye ulaştığı en önemli mecra sosyal medyadır. Okulumuzun da o konuda sosyal platformlardaki bilgilendirme amaçlı öğretmenlerin onure edilmesi çok etkili oluyor. Belgeden daha çok etkili oluyor. Sosyal medyada yapılan reklam diyelim. Çocuğun başarısını ya da yaptığı çalışmayı gösterme eğiliminde olan fitraten bir canlıdır. Biz okulumuzda internet sitesinde, sosyal medya hesaplarında yaptığımız bu tür çalışmaları öğretmenleri ve öğrencileri gerçekten çok motive ediyor.” (EY12).

Aynı konuyu destekler ifadeleri kullanan başka bir katılımcı yönetici ise:

“Sosyal medyanın çocuklar üzerindeki en önemli etkilerden bir tanesi. Çocuklar tanınmak ister. Başarısıyla takdir edilmek ve bu takdirin diğerleri tarafından görülmesini istiyor.” (EY8).

Bir diğer katılımcı yönetici ise öğretmen ödüllendirmesine ilişkin şu sözleri kullanmıştır:

“Sözel, klasik ödüllendirme var sadece. Resmiyette de zaten çok tam bir ödüllendirme yok açıkçası. Sadece başarı belgesi olarak var. Başarı belgesi de çok değerli ve zor veriliyor.” (EY11) sözleriyle resmiyetteki ödüllendirme şeklinin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir.

Aynı düşünceleri ifade eden bir başka katılımcı yönetici ise şu sözleri kullanmıştır:

“Belli külfetleri alan öğretmenlere bir takım ödüllendirme sisteminin çeşitlendirilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Kesinlikle ödüllendirme konusunda daha rahat ve teşvik edici olmalı.” (EY10).

Yapılan açıklamalardan hareketle öğretmen ödüllendirme şeklinin çoğunlukla sözel şekilde gerçekleşmektedir. Resmiyetteki ödüllendirmeyi sınırlı sayıda kişiye verilmesi ve almanın zor olması nedeniyle ödüllendirmenin yetersiz kaldığı sonucu çıkartabiliriz. Bu yüzden ödüllendirmenin kişinin yaptığı çalışmalar doğrultusunda çeşitlendirilmesi gerektiği ve bununla ilgili düzenlemeler ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

4.5.2.2. Sembolik Ödül

Ödüllendirme şekillerinden diğer bir diğeri ise sembolik ödüllendirmedir. Sembolik ödüllendirme de belge, plaket, alkış gibi sembolik anlamda belgeler karışığında olumlu karşılaşılan söz veya davranış desteklenmektedir. Okul ortamlarında hem öğretmen hem de öğrenci için sembolik ödüllendirmeye sıkça başvurulduğu katılımcılarla yapılan görüşme neticesinde söylenmiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici şu şekilde söylemiştir:

“Sadece öğrencilerimizin resmi olarak bilinen belgelerle değil, öğrencilerimizi ister plaket olsun ister maddi olsun aldığı başarıları ve yaptığı çalışmaları ödüllendiriyoruz. Öğretmen arkadaşlarımıza da gerekli belgelendirme gerekirse valilik düzeyinde başarı belgesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teklifiyle beraber teklif ediyoruz.” (EY12).

Başka bir öğretmen katılımcı da sembolik ödüllendirme şeklini kullanıldığını şu sözleriyle söylemiştir:

“Ödüllendirmede idare toplantılarda yeri geldiğinde takdir edebiliyor ya da bir çalışmada ve işte yer alındığında plaket verilebiliyor. Kendi içinde bastırıldığı başarı belgesi düzeyinde olabiliyor. Ufak tefek sembolik ödüller verilebiliyor.” (EÖ15).

4.5.2.3. Maddi Ödül

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde maddi ödüllendirme şekline de okul imkanları doğrultusunda yer vermeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Maddi ödül olarak gezi, kamp, yemek, altın, kitap, para, hediye şeklinde çeşitli ödüllendirme kullanılmaktadır. Öğrencilerin sözel veya sembolik ödüller yerine maddi ödülleri daha çok istedikleri görüşlere yansıtılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici maddi ödüllendirme yapmaya çalıştıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Günümüzün çocukların ödül beklentisi biraz daha farklılaştı. Küçük hediyeler tatmin etmiyor. Bizden ipad, altın, bisiklet gibi üst düzey hediyeler bekliyor. Bunları karşılamak takdir edersiniz ki okul bütçesine uygun hediyeler değil. Biz yine de üniversite sınavında ilk yüze bir küçük altın ve bine giren öğrencilerimize bir gram altın hediye ettik.” (EY10). Buradaki açıklamadan hareketle maddi ödüllendirmenin daha tatmin edici olarak öğrencinin isteğini artırdığı söylenebilir.

Katılımcı bir diğer yönetici de öğrencilere başarısı sonucunda yemeğe götürdüğünü şu sözleriyle açıklamıştır: *“Deneme sınavlarından sonra kırk öğrenciyle kebabçıya gidiyoruz. Her öğretmen de yıl sonuna kadar bizimle gitmiş oluyor.” (EY2).*

Katılımcı bir diğer öğretmende okulunda çeşitli maddi ödüllendirme yapıldığı şu şekilde açıklamıştır:

“Okul birinci, ikinci ve üçüncüsüne küçük altın veriliyor. Yarışmalara katılan öğrencilere küçük ikramlıklar oluyor. Mesela hadis yarışmasında birinci olan çocuğumuza zarfla bir miktar para verildi. Diyanet’ten bu konuda yardım aldık. Kur’an yarışmalarında birinci olanlara para ödülleri de var. Madalya taktığımızda oldu. Çocukların en çok hoşuna giden yemek ödülüydü. Çocuklar somut şeyleri ve anında olan şeyleri daha çok seviyor. Hatta bir ara top hediye edilmişti; erkek çocukları için her türlü ödülde daha önemli.” (KÖ13).

Buradaki açıklamadan hareketle alışlagelmiş hediye verme yaklaşımını olumsuz baktığını ve ödüllendirmenin bireysel olarak değerlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı yöneticilerden biri gezi faaliyetlerinin çocuklar için güzel ve anlamlı bir ödüllendirme teşkil ettiğini şu sözleriyle paylaşmıştır:

“Okulumun hentbol maçına Çorum’a gitmiştik. Okul aile birliğimiz maddi açıdan destekledi. En güzel otelde onları misafir ettik. Bölge birincisi oldular. Urfa’ya gideceğiz. Gideceğimiz çocuklar asgari ücretle geçinen ailelerin çocukları vardı. Çocukları uçakla götürdüm. Mutluluklarını hiç unutamam. Uçağa binerken yüzlerce fotoğraf çektiler. Belki de bir daha hayatında uçağa binemeyeceğini düşünüyor. Beş yıldızlı otelde kaldık.” (EY4).

Başka bir yönetici ise okul dışında gerçekleştirilecek faaliyetlere katılımları ödüllendirme olarak değerlendirmeye çalıştığını şu şekilde anlatmıştır:

“Dokuzuncu ve onuncu sınıflardan not ortalaması en yüksek olan öğrencilerden başlanarak göndermek bir ödüldür. Yine Avrupa Birliği projelerine on beş öğrenciyi seçerken yine akademik olarak başarılı olan veya okula katkı sunan öğrencilerden oluyor.”(EY8).

4.6. Problem: Okul Geliştirme/ Stratejik Planlama Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular

Okullarda uzun vadede dört yılda bir stratejik planlama yapılır ancak sene içerisinde de kısa süreli stratejik planlamalar yapılmaktadır. Stratejik planlama, eğitimin uzun vadeli hedeflerine ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Okul içi ve okul dışı tüm kaynakların gerekli ve var olan şartlar dahilinde yönetilmesi stratejik planlama yapmanın önemine işaret eder. Katılımcılarla bu bölümde okullarda yapılan uygulamalar ve politikalar üzerine görüşme yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde üç temaya ulaşılmıştır: Okulları nitelikli hale getirmek için yapılan uygulamalar ve

politikalar, okullardaki denetim ve öğretmen değerlendirme, uzaktan öğretim sürecinde öğretimsel ihtiyaçların giderilmesi için yapılan çalışmalar. Bu üç tema kendi içerisinde uygulamalar ve politikalar, somut değerlendirme, soyut değerlendirme, iletişim kurmak ve teknolojik çözümler olmak üzere beş alt temaya ayrılmıştır. **Tablo 11.** 'de okulları daha nitelikli hale getirmek için yapılan uygulamalar ve politikalar temasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde en yüksek frekansın EBA koduna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Okulları nitelikli hale getirmek için yapılan uygulamalar ve politikalar	Uygulamalar ve politikalar	• EBA	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ14, EÖ15	13
		• Atölyeler	K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15	EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12	EÖ7, KÖ9, KÖ13, EÖ15	11
		• Z-kütüphane	K2, K4, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15	EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ9, KÖ13, KÖ14, EÖ15	11
		• Kodlama	K2, K4, K5, K7, K11, K12, K13	EY2, EY4, EY11, EY12	KÖ5, EÖ7, KÖ13	7
		• Hizmet içi eğitimler	K1, K2, K3, K4	EY1, EY2, EY4	KÖ3	4
		• Sınav sistemi	K6, K9, K10, K14	EY6, EY10	KÖ9, KÖ14	4
		• Akıllı tahta	K2, K12, K15	EY2, EY12	EÖ15	3
		• Bina yenileme hareketi	K8, K14	EY8	KÖ14	2
		• DYK	K1, K2	EY1, EY2		2

4.6.1. Okulları Nitelikli Hale Getirmek için Yapılan Uygulamalar ve Politikalar

4.6.1.1. Uygulamalar ve Politikalar

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde okullardaki uygulamalar ve politikalar olarak EBA, atölyeler, z-kütüphane, kodlama, hizmet içi eğitimler, sınav sistemi, akıllı tahta, bina yenileme hareketi ve DYK söylenmiştir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin hayata girmesiyle EBA kullanımı bakanlıkça istendiği ve desteklendiği görülmektedir. Bununla beraber katılımcılar, okullarında internet erişimi olmayan çocuklar için EBA destek noktalarının kurulduğunu söylemiştir.

EBA'ya ilişkin olumlu görüşlerini bildiren katılımcı bir öğretmen şu sözleri kullanmıştır:

“EBA'yı çok aktif kullanmıştık. EBA'daki gerçekten videolar, etkinlikler, çalışmalar işimizi kolaylaştırdı. Bir öğretmen olarak her zaman derse hazırlıklı olma şansınız olmuyor. EBA bu anlamda çok büyük bir destek. Mesela hemen bir etkinlik veya çalışma açabiliyorsun.”(KÖ13).

Konuyla ilgili başka bir katılımcı bir yönetici ise şu şekilde düşüncelerini açıklamıştır:

“Sorun çözmeye yönelik geliştirilmeye çalışılıyor. Sıkıntıları oldu ama biraz daha sorunlar şu an çözüldü. Verimli kullanan öğretmen arkadaşlarla öğrencilerde iyi kullanıyor. EBA'nın biraz daha geliştirilmeye ihtiyacı var.”(EY11).

Başka bir katılımcı yönetici de öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekerek geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

“Kazanım düzeyleri öğrencilerin çok farklı. Mesela biz sınavla öğrenci alan bir okul olduğumuz için biraz daha üst düzey kazanımlar ön plandadır. EBA daha ortalamaya hitap eden bir program, geliştirilecek düzeyde.”(EY10).

Bu yapılan açıklamalardan hareketle EBA program olarak desteklendiği ancak geliştirilmeye daha açık olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Başka bir katılımcı öğretmen de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bu kadar ekran karşısında olmasına olumsuz baktığını ifade etmiştir:

“EBA ile herkese ulaşmayı başardılar ama ne kadar gerçekten verimli alınabildi? Bunların hepsi sayısal veriler ile sınırlıyorlar ama bence çok değil diye düşünmüyorum. Çocukların bu kadar ekran karşısında saatlerini

geçirmelerine gerek olmadığını düşünüyorum. Gereğinden fazla, normal bir insan olarak bu kadar televizyon izlemeyen bir çocuğu yedi saat ekran başında durdu. Kafamda kocaman bir soru işareti var. Biraz daha esnek ders saati olabilirdi.” (KÖ9).

Genel olarak EBA üzerinden yapılan açıklamalarla ilgili olarak uzaktan eğitim sürecinde teknolojik ihtiyacın giderilmesinde çözüm aracı olduğu ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve alt yapı sorunlarıyla beraber daha geliştirilmeye açık bir program olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bununla beraber etkileşim olmaksızın, sanal ortamda bulunma sürelerinin yaş aralığını dikkate alarak daha esnek planlama yapılmasının daha uygun olabileceği söylenebilir.

Sayın Ziya Selçuk’un Okul Gelişim Modeli ve 2023 Eğitim Vizyonu’u içerisinde yer alan tasarım ve beceri atölyelerine ilişkin katılımcılar tarafından olumlu yaklaşıldığı görülmektedir. Ancak atölyelerin uygulanabilirliğine ilişkin özellikle uzmanlık sorunu ortaya çıkabileceğine dikkat çekmişlerdir. Atölyelerin yeterli kurum kültürü ve atölye kullanım bilincinin oturmada atölyelerin devamlılığının sağlanmasını olumsuz etkileyebileceği söylenmiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici tasarım ve beceri atölyelerini olumlu bulduğunu ve öğrencinin çok yönlü gelişimini desteklediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Türkiye’de çok sayıda kuruldu ve geliştirilmeye devam etmektedir. Bu atölyelerin önemi; çocuğumuzun sanatsal, sportif ve bilimsel çalışmalarını yapmalarına imkan sağlayan standartlarla ve teknolojik altyapı donanımına sahiptir. Burada çocuğumuz mesela resim alanında yetenekli ise orada çalışma imkanı bulabiliyor ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabiliyor. Burada, evinde belki maddi imkanlarla bu imkanlara sahip olamayabiliyor. Tüm altyapı donanımları hem malzeme olarak hem de fiziki imkan olarak sağlandığından dolayı eğitimin ve çocuğun akademik, kültürel, sosyal ve bilimsel açıdan gelişmesine çok büyük katkı sağlamaktadır.” (EY12).

Başka bir katılımcı öğretmende aynı düşünceleri destekleyen ifadeler kullanmıştır:

“Atölyeler güzel, hibe desteği güzel. Bunu yaptıracak insan da çok önemli. Bunu yaptıracak insan önemli çünkü herkes yaptıtır ama ne kadar amaca hizmet eder? Öğretmenin konulara biraz vakıf olması gerekiyor yani mesleki öğretmenin mesleki gelişim uzmanlık olarak da kendini geliştirmiş olması gerekiyor.”(EÖ7).

Katılımcı bir yönetici de tasarım ve beceri atölyelerini öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmede ve kendine yetenek alanı oluşturmasının olumsuz uyarıcılara karşı azaltmada etkili olabileceğini anlatmıştır:

“Bir insanın dersleri dışında bir ilgisi olursa o insan daha verimli olur daha gelişir ve bu durum derslerine yansır. Dolayısıyla tasarım ve beceri atölyelerinin zorunlu olmayacağından birçok yeteneği önümüze çıkaracaktır, diye düşünüyorum.” (EY4).

Sonuç olarak yapılan görüşmeler neticesinde tasarım ve beceri atölyeleri güzel bir uygulama olarak görülmektedir ancak atölyelerin kullanımına ilişkin kafalarda soru işaretleri taşımaktadır. Özellikle atölyelerle ilgilenmenin bir uzmanlık ve mesleki gelişimin gerekli olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve kitap okuma ortamının zenginleştirilmesi açısından belli standartlar ölçüsünde kurulan z-kütüphanenin katılımcılar tarafından güzel bir politika olarak görülmektedir. Tek olumsuz olarak konuyla ilgili olarak her okulda kurulamıyor olması olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı bir öğretmen şu sözleri kullanmıştır: *“Z-kütüphaneyi çok güzel bir politika olarak düşünüyorum.”(KÖ9)* sözleriyle okulundaki kütüphaneden memnun olduğunu dile getirmiştir.

Başka bir katılımcı yönetici ise önemli olan uygulanabilirlik ve bilinçli kullanımın önemli olduğuna dikkat çekerek şu sözleri kullanmıştır:

“Kütüphaneyi kim kullanacak? Hangi düzeyde kullanacak? Biz kütüphaneyi kuralım ama en önemli şey şunu yapalım: Okumanın bir ihtiyaç olduğunu çocuklara hissettirelim. Biz çocuklara okumanın bir ihtiyaç olduğunu hissettiremezsek istersek okulun her tarafına kütüphane yapın. Hiç önemli değil.”(EY10).

Yapılan açıklamalardan hareketle z-kütüphane güzel bir amaca hizmet etmekle beraber öğrencinin öncelikle okumakla ilgili sorununu çözemediğinde bunun da bir fayda getirilemeyeceği anlatılmak istenmiştir.

Kodlama, günümüz teknoloji ve bilgi çağında öğrencilerden beklenen üst düzey becerilerin uygulama alanına yansıtmasında önemli bir yere sahiptir. Katılımcılar kodlamanın önemli olduğunu ve bazı okullarda kodlama sınıflarının oluşturulduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcı bir yönetici şu şekilde açıklama yapmıştır:

“Tasarım ve beceri atölyeleri çok önemli kodlama diyebiliriz. Çağın mesleklerini çocuklarımıza kazandırmamız gerekiyor. Avrupa’da olduğu gibi küçük yaşlarda bu atölyeleri oluşturarak çocuğun alışkın olduğu alanlarda gelişmektedir.”(EY2). Konuyla ilgili bir başka öğretmen de *“Kodlama atölyesi var. Birçok atölye var ve okula hibe desteği sağlıyor. Kodlama da şu an desteklenen bir atölyedir.21.yüzyıl becerilerini geliştirmeyi amaçlayan birçok atölyelerden biri.” (EÖ7).*

Açıklamalardan hareketle kodlamanın günümüz çağında desteklenen bir atölye olduğu ve öğrenci gelişimini desteklediği sonucunu söyleyebiliriz.

Okullarda bakanlık ve mahalli olarak çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen uzaktan hizmet içi eğitimleri faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Ancak her hizmet içi eğitimin uzaktan yapılmak yerine yüz yüze daha uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca günlerce süren eğitimler yerine artık daha kısa ve öz eğitimlerin daha verimli olduğu söylenmiştir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcı yönetici uygun buldukları hizmet içi eğitimlere katıldıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Bakanlığımızın düzenlediği mesleki gelişimi artırmaya yönelik seminerleri okulumuz hizmet içi eğitimleri bize bildiriyor. Biz de uygunsa eğer katılıyoruz. Okulumuz mesleki gelişimi destekliyor.”(EY2).

Başka bir katılımcı öğretmen ise şu şekilde açıklamıştır:

“Uzaktan eğitim en artı şeylerden biri uzaktan hizmet içi seminerlerin olduğunu düşünüyorum. Çok güzel ama şöyle de bir durum var ki bazıları yüz yüze alınsa daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Mesela müze eğitimi gibi.Tabi ki şöyle bir eleştiri de var: Dinlemeyen öğretmenler vardır, hocam diye yorum almıştım. Sadece sertifika biriktirmek için alanlarda var.” (KÖ13).

Buradaki açıklamadan hareketle uzaktan hizmet içi eğitimlerin faydalı bulunduğu ancak herkesin eğitimlere yaklaşım tarzının aynı olduğu açıklanmıştır. Sadece sertifika toplama yaklaşımıyla da hareket edileceği görülmektedir. Bir diğer katılımcı yönetici de uzaktan eğitim hizmet içine olumlu yaklaştığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Uzaktan eğitim sürecindeki seminerler bence yüz yüze eğitim seminerlerinden hem daha ucuz hem daha konforlu hem de daha kolay ulaşılabilir Ancak uzun ders anlatımlarından ziyade hap bilgi tadında kısa ve öz anlatımların daha verimli olacaktır.” (EY10).

Katılımcının sözlerinden de anlaşıldığı gibi günümüzde uzun uzun, günlerce süren her eğitim gerekli verimi sağlamaktadır. Tabi ki eğitim içeriği ve sunum şekline bağlı olarak değişebilir.

Katılımcılar tarafında özellikle dikkat çekilen ve önemli tutulan konulardan biri sınav sistemidir. Sınav sistemi ülkemizde belli aralıklarla değişim yaşamaktadır. Bu değişimlerle beraber uygulanan sistemi eleştiriye açık olan konulardan biridir. Sınav sistemine olumlu bakanlarla beraber sınavsız bir eğitim süreciyle yetenek ve beceriler

ölçüsünde eğitim alınması istenmektedir. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şu şekilde açıklama yapmıştır:

“Öğrencilerin ilgisine ve yeteneklerine göre çalışmalar yapmaları gerekiyor. Sadece ortaokul öğrencisi LGS'ye odaklanmamalı. Resim veya başka bir yeteneği varsa bunun üzerine çalışmalıdır.” (EÖ7).

Bir diğer katılımcı yönetici ise:

“Sınav merkezli eğitimden uzaklaşmamız lazım. Günümüz ihtiyaçlarına cevap veren bir lise kurmamız lazım. Bu lisenin felsefesi nedir? Üniversite formuna yakın bir çizgisi olması gerekiyor. Ezbere dayalı eğitimden çıkmak gerekiyor. Çocukları bir süreç içerisinde değerlendirdiğimiz yani sosyal, kültürel faaliyetlerle değerlendirdiğimiz, okuldaki öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin önemli olduğu bir sisteme doğru eğilmemiz gerekiyor. Sistemin yapısının biraz değişmesi gerekiyor. Mini üniversite yapısı diyorum aslında.”(EY10).

Katılımcının sözlerinden hareketle lise kademesinin yapısında değişimin yaşanması gerektiği anlaşılmaktadır. Ezberci eğitim modeli yerine düşünen, araştıran, sosyal ve kültürel anlamda günümüz çağında yaşayan bir gençlik yapısı oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Lise formunun alışılan kalıpları yerine üniversite yaşam biçimine uyarlanıp hem yaşayarak öğrenmeye hem de mesleki öğrenmeye katkı yapmalıdır. Bununla beraber okulları daha nitelikli hale getirmek için düşüncelerini şu şekilde ifade eden bir katılımcı yönetici ise:

“Okulları daha nitelikli hale getirilmesi için okullarda kampüs sistemine geçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Üç dört ortaokul aynı bahçe içinde ve bölmelere ayrılmıştır. Spor salonunu hepimiz kullanabilmeliyiz. Aynı zamanda o okulun yüzme salonu, tenis kortları olabilmeli. Her türlü sporu yapabileceğin yer olmalı. Tiyatro salonu da bulunmalı. Dört okula ayrı ayrı yaparsan maliyetli olabilir ancak dört okula ortak kullanabileceği şekilde programlandırılması daha kolay olabilir. Kampüs şeklinde olmalı ve sosyal faaliyetlere cevap verecek şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (EY4) sözleriyle kampüs sisteminin yaparak yaşayarak öğrenmeye daha uygun bir okul geliştirme sistemi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak sınav sistemiyle ilgili olarak yapılan açıklamalardan hareketle ülkemizdeki sınav sisteminin sadece puan odaklı olmasına olumsuz bakılmakla beraber kişinin ilgi ve yeteneklerinin de dikkate alındığı bir sistem oluşmalıdır. Bu değildir ki sınavın olmayacağı anlamını çıkarmak yanlış olacaktır. İkametle ve öğrencinin ortalamasıyla yapılan yerleştirmelerde suiistimaller yaşanabileceği görülmektedir. Sınav formatında ve okul yerleştirmelerinde yenilikler yapılabilir. Ayrıca alışlagelmiş okul yapıları yerine öğrenciyi hayata hazırlayan, felsefi görüş

kazanmasını destekleyen ve mesleki gelişime temel olabilecek düzeyde üniversite benzeri kampüs sistemi kurum yapısının daha gelişime uygun bir okul geliştirme sistemi olarak görülmüştür.

Okullarda katılımcılar tarafından memnun olunan bir diğer konu ise akıllı tahtalar olarak görülmektedir. Bilgi çağında ve teknolojinin hayatımızda yer aldığı önemli bir dönemde yaşamaktayız. Bu dönemde okullarda teknolojiden uzak bir yapı kurmak geleceğe ulaşmada yetersiz ve çağın gerisinde kalmayı hissettirecektir. Bu açıklamalarla beraber konuya ilişkin katılımcı bir yönetici şu açıklamayı yapmıştır: “*Son dönemlerin, son yirmi yılın, en kaliteli ve iyi yatırımlarından birinin akıllı tahtalar olarak görüyorum. Bu çok güzel bir sistem.*” (EY4).

Okulların fiziksel donanımını daha iyi hale getirmek için okul binalarında yenileme çalışmaları yapılmaktadır. Binaların eski yapısından daha güzel ve kullanışlı yapılar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde bu yenileme hareketinin çok güzel olduğu ancak okulların betonarme yapı içerisine kalmasını da olumsuz görmekteler. Konuya ilişkin bir katılımcı yönetici: “*Bakanlık politikası olarak bina yenileme hareketi herkesi olumlu etkiliyor.*”(EY8) sözleriyle olumlu bir politika olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Özellikle okul bahçesi çocuklar için önemli bir dinlenme ve eğlenme yaşam alanıdır. Kimi okulların büyük bir yapıya sahip olup bahçenin yetersiz kalabildiği görülmektedir. Çocukların yeşillik içinde oyun alanlarından ziyade betonarme yapıda sıkışmaktadır. Katılımcıların bir diğer olumsuz görüşü de binaların çok katlı yapılmasıdır. Çocukların teneffüste bahçeye inmesini ve bahçede zaman geçirebilmesini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden sınıflarında daha çok zaman geçiren öğrencinin enerjisi atmak için okul içine davranışlarına yansıttığı gözlemlenmektedir.

4.6.2. Okullardaki Denetim ve Öğretmen Değerlendirmesi

Okul gelişimini sağlamak ve sürekliliği korumak için okullarda denetim yapılmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin denetiminin somut ve soyut değerlendirme üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Bulgulara ilişkin bilgiler **Tablo 12.** ‘de yer verilmiştir.

Tablo 12. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans	
Okullardaki denetim ve öğretmen değerlendirilmesi	Somut değerlendirme	• Resmi evrak	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ5, KÖ9, KÖ13, KÖ14, EÖ15	15	
		• Ürün-çıktı	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14	EY1, EY2, EY6, EY8, EY10, EY11	KÖ5, EÖ7, KÖ9, KÖ13, KÖ14	11	
		• Ders içi gözlem	K4, K5, K8, K12, K13	EY4, EY8, EY12	KÖ5, KÖ13	5	
	Soyut değerlendirme	• Öğretmenin vicdanı		K3, K7, K12	EY12	KÖ3, EÖ7	3
		• Veli görüşleri		K5, K6, K8, K10, K13, K14, K15	EY6, EY8, EY10	KÖ5, EÖ7, KÖ13, KÖ14	6
		• Öğrenci görüşleri		K3, K6, K8, K10, K12, K13	EY6, EY8, EY10, EY12	KÖ3, KÖ13	6
		• Öğretmen görüşleri		K8	EY8		1

4.6.2.1. Somut Değerlendirme

Tablo 12. incelendiğinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda somut değerlendirme alt teması üç koda ayrılmıştır. Bunlar: Resmi evrak, ürün-çıktı ve ders içi gözlemdir. En yüksek frekansa resmi evrak üzerinden değerlendirme yapıldığı görülmektedir. En az frekans olarak da ders içi gözlem yoluyla değerlendirme olduğu görülmektedir

Resmi Evrak

Katılımcılarla yapılan görüşmelere bağlı olarak eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin değerlendirmesi herkes tarafından çoğunlukla resmi evrak üzerinden yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen denetlemelerle ilgili şunları söylemiştir:

“Eskiden bakanlık tarafından öğretmen değerlendirmesi oluyordu. Artık denetlenmiyor, bakanlık yöneticiyi denetliyor. Yöneticiler de bizden eksikleri tamamlamamızı istiyor. Denetimde aslında önemli olan rehberlik yani öğretmenlerin formaliteyle boğmak değil öğretmene rehberlik etmek yerine getirilmelidir. Burada denetleyicilerin de yaptığı evrak istemek ve ona göre eksikleri söylemek. Evrak da şu anda öğretmenler için formaliteden uzak değil.” (EÖ7).

Katılımcının bu açıklamalarından hareketle denetlemenin özellikle rehberlik boyutunda önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer katılımcı yönetici ise denetimi şu şekilde açıklamıştır: *“Daha çok resmi evraklar üzerinden sürüyor. Mecburen öyle gidiyor. Çünkü objektiflik konusu sıkıntılı olabilir.” (EY8).*

Yapılan bu açıklamadan belli kriterler üzerinden değerlendirme anlayışının objektiflik konusunda sorunlar yarattığından daha çok resmiyet üzerinden değerlendirildiği sonucuna ulaşılabılır. Baka bir katılımcı yönetici de resmi değerlendirmenin olduğu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Bakanlık yöneticileri denetliyor; yöneticilerde resmi evrak üzerinden öğretmenleri denetliyor. Somut bir değerlendirme tam olarak yok. Türkiye’de objektiflik konusunun sıkıntısı var.” (EÖ15).

Bir başka katılımcı öğretmen ise:

“Öğretmen değerlendirmesinde çok ciddi sıkıntı var. Değerlendirme olayında adaletsizlik olma ihtimali çok yüksek yani kayırma olabilir. Yeri geliyor ya da birini tam tersi geri plana itme olabiliyor. O her okulda hatta en iyi okulda dahi olabilir. Denetim olayında ise kontrol olmalı ama bu çok da öğretmene ve öğrencilere hissettirilmeden yapılması gerekiyor.” (EÖ9).

Yapılan açıklamalardan hareketle okullarda daha çok denetleme resmi evrak üzerinden yürütülmektedir. Öğretmenlerin denetlenmesinde ve değerlendirmesinde objektiflik konusundan sıkıntılar yaşanacağından bu şekilde yürütülmektedir. Buradan da somut bir değerlendirme anlayışının olmadığı söylenebilir. Denetlemenin bir ceza anlayışı üzerine yerleştirilmesinden ziyade yönetici ve öğretmene rehberlik etme ve

eksiklerin tamamlanmasında yardımcı olma anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği sonucunu çıkartabiliriz.

Ürün-Çıktı

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bir diğer somut değerlendirme olarak aktarılan görüş ürün-çıktı durumudur. Yani öğretmenin ortaya koyduğu, emek, çalışma ve sonucunda aldığı başarı ölçüsüdür. Konuyla ilgi olarak katılımcı bir yönetici öğretmenini ortaya koyduğu ürünler üzerinden değerlendirdiğini şu sözleriyle aktarmıştır:

*“LGS sınavı sonuçları nasıl? Okulda davranış problemi var mı? Öğrencinin ağızında küfür var mı? Arkadaşlar ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde problem var mı*Bunlar yoksa öğretmen iyi iş yapıyor demektir. Bana göre ürün önemlidir. Öğretmenin çıkardığı üründe tabi ki öğrencidir. Son bir yıldan beri genelde öğretmenlerin genel sonuçlarına bakıp değerlendiriyorum. Okul içinde yaptığı ürünler dediğimiz öğrenci ve öğretmenin ortaya çıkardığı etkinlikler çok önemli.” (EY2).*

Katılımcının okulundaki değerlendirmesinde ürün değerlendirmede öğretmenin ürününün öğrenci olduğu ve bunu en iyi şekilde işleminin en önemli çıktısı olarak görülmektedir. Başka bir katılımcı yönetici: *“Okulun beklenen hedeflerine göre ne kadar çıktı sağladığı önemlidir.” (EY10).* Genel olarak yapılan açıklamalardan hareketle öğretmenin çıkardığı ürünün sürece katkısı üzerinden değerlendirme yapıldığı söylenebilir.

Ders içi gözlem

Değerlendirmede bir diğer kullanılan teknik ise ders içi gözlemdir. Öğretmenler bazı yöneticiler tarafından derslerinde ziyaret edilerek yeri geldiğinde ders içi gözleme tabi olmaktadır. Öğretmenler arasında ülkemizde birbirinin dersini izleme ve değerlendirme pek görülmemektedir. Katılımcı yöneticiler bazen sene içinde ders içi gözlem yaptıklarını söylemiştir. Katılımcı bir yönetici okulunda ders içi gözlemi yaptıklarını şu sözleriyle aktarmıştır: *“Müdür bey dönemlik derse girer. Denetim defteri vardır. Mutlaka her dönem en az birer defa gerekli denetimleri yapar.”(EY4).*

Genel olarak yapılan açıklamalardan hareketle tam olarak bir somut denetim ve değerlendirme anlayışının bulunmadığı görülmektedir. Somut değerlendirme

yapabilmek için daha çok resmi evrak üzerinden kontrollerin sağlandığı söylenebilir. Bunun en önemli sebebinin objektiflik konusunda sorunların yaşanabilecek olmasıdır. Ayrıca eğitim süreci içerisinde ürün-çıktı ilişkisiyle ve ders içi gözlemlerle değerlendirilmeye yapıldığı ancak herhangi somut bir ödüllendirme veya yaptırımın yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha çok denetimin ve değerlendirmenin günümüzde rehberlik anlayışıyla olumlu özelliklerin takdir edildiği olumsuz özelliklerin de konuşularak düzeltilmeye çalışıldığı görülmektedir. Somut bir denetim ve değerlendirmenin olması gerektiği katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. Ancak bunun zorluğundan dolayı nasıl gerçekleştirileceğine karşı kararsızlık mevcuttur. Bir dönem, geçmişte, not verme sisteminin denendiği ancak tepki alındığından kaldırıldığı söylenmiştir. Katılımcılar; yönetici, veli veya öğrenci gibi paydaşların not verme şeklindeki değerlendirmelerine objektiflik sorunu nedeniyle kesinlikle olumsuz bakmaktadır.

4.6.2.2. Soyut Değerlendirme

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde soyut değerlendirmenin yapıldığı belirlenmiştir. **Tablo 12.**'de gösterildiği gibi soyut değerlendirme öğretmenin vicdanı olarak kodlanmıştır.

Öğretmenin Vicdanı

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde bir diğer değerlendirmenin de öğretmenin kendisinin yani vicdanında değerlendirmeye etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcı bir yönetici şu sözleriyle vicdani değerlendirmeyi açıklamıştır:

“İnsanın en büyük değerlendirici vicdandır. Vicdana hitap ettiği için öğretmeni rahatsız edecektir ya da memnun edecektir. Memnun ederse kendini geliştirmesine motivasyon amaçlı yardımcı olur ve yaptığı işi doğru olur. Rahatsız ettiği zaman da eksikliğini görmesini sağlayacaktır.” (EY12).

Katılımcının açıklamalarından hareketle insanın duygusal bir varlığı nedeniyle psikolojik olarak yaptığı söz ve davranışlarından etkilenmektedir. Olumlu dönüt alması motivasyonunu artırırken yaşadığı olumsuz durumlarda içsel sorgulamalar içine girmesine sebep olacaktır. Sonuç olarak kişinin kendi vicdanı gereği elinden geleni yapmaya çalışması hem mesleki hem de duygusal tatmin yaşamasını sağlar.

4.6.2.3. Sözel Değerlendirme

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde sözel değerlendirmenin günümüzde özellikle önemli olduğu söylenmiştir. **Tablo 12.**'de gösterildiği üzere sözel değerlendirme alt teması veli görüşü, öğrenci görüşü ve öğretmen görüşü olarak üç koda ayrılmıştır.

Veli Görüşleri

Okul içindeki durumlarda velilerin görüşleri de dikkate alınmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda velilerin öğretmenlere ilişkin değerlendirmeler yapıldığı söylenmiştir. Özellikle bu durumun okula yeni başlayan öğrencilerin velilerinde öğretmene ilişkin görüşleri çocuğun o okulda ve öğretilmekte devamlılık sağlanması açısından önemli olduğu anlaşılmıştır. Konuyla ilgili katılımcı bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmenler yaptığı ürüne göre değerlendirilmeye çalışılıyor. Bu öğretmen başarılı veya başarısız. Öğrenciyi ne kadar yukarıya çıkarabildi? Akademik olarak yüksek puanlı bir okulla ne kadar öğrenci yerleştirebildik? Veli nezdinde “Bu öğretmen iyi, ben öğrencimi buna vereceğim.” diyor. Sınıf öğretmenliğinde veya ortaokullarda olabilir.” (KÖ14).

Öğrenci Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin ders içinde asıl değerlendiricisinin öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan öğrenci olduğu açıklanmıştır. Konuyla ilgili katılımcı yönetici şu şekilde açıklamıştır:

“Okulun ve öğretmenin en büyük denetleyicisi öğrencidir. Konularla ilgili sürekli iştiğal olan, sürekli bilgi alanın etkisi altında kalan öğrenci olduğu için en iyi değerlendiricidir. Akademik anlamda yüksek puanlı bir okul açısından söylüyorum ki öğrencinin denetimi; öğretmeni çalışmaya, geliştirmeye ve kendi alanındaki eksikliklerini görmesini sağlamasına çok faydalı oluyor.” (EY12).

Katılımcı öğretmen ise: *“Derse giren öğrenci en iyi şekilde öğretmenini değerlendirir, diye düşünüyorum.” (KÖ3).*

Bir diğerkatılımcı öğretmen de şu şekilde açıklamıştır:

“Okul idaresinden ziyade öğrenci ve veli değerlendirmesinin daha doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul idaresiyle eğer görüş farklılığı veya bir sorun yaşandıysa olumsuz değerlendirme olabiliyor.” (KÖ13).

Yapılan açıklamaları değerlendirdiğimizde öğrencinin eğitim sürecinde yer alan asıl kişi olmasından dolayı derse ve öğretmene karşı önemli bir değerlendirici konumdadır.

Öğretmen Görüşleri

Okul içinde öğretmenler de söze gelse de gelmese de birbirinin denetleme ve değerlendirme yaşanmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı yönetici şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmenler aslında yerinde denetime tabidir. Öğretmensin, öğrenci seni denetler. Öğretmenler odasında arkadaşın seni farkında olmadan denetler. Veli seni denetler.” (EY8).

Açıklamalardan hareketle aynı kurum içerisinde meslektaşların birbirinden etkilenmeleri nedeniyle doğal olarak birbirini değerlendirme yapmalarına imkan tanır.

4.6.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimsel İhtiyaçların Giderilmesi için Yapılan Çalışmalar

Mart 2020’den beri ülkemizde pandemi sürecinin etkilerini yoğun olarak yaşamaktayız. Pandeminin etkilediği en önemli alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Pandemi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Bu süreçte yüz yüze etkileşimin daha az olduğu teknoloji kaynaklarıyla sanal etkileşimin daha çok işlerlik gösterdiği bir eğitim süreci deneyimlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde bu süreçte neler yaşadıkları, öğrencileri nasıl etkiledikleri ve süreci nasıl yönetmeye çalıştıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. **Tablo 13.**’de bulgulara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Uzaktan eğitim çalışmaları teması, iletişim kurmak ve teknolojik çözümler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

Tablo 13. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları

Ana Temalar	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar	Yönetici	Öğretmen	Frekans
Uzaktan eğitim çalışmalarları	İletişim	• Veli irtibatı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10, EY11, EY12	KÖ3, KÖ5, EÖ7, KÖ9, EÖ15	13
		• Watsapp grupları	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K15	EY1, EY2, EY4, EY6, EY8, EY10	KÖ3, EÖ7, KÖ9, EY15	11
	Teknolojik çözümler	• Teknolojik eksikleri gidermek	K2, K3, K7, K10, K11, K12, K13	EY2, EY10, EY11, EY12	KÖ3, EÖ7, KÖ13	9
		• Etüt/Online tekrar ders	K2, K5, K7, K9	EY2	KÖ5, EÖ7, KÖ9	4
		• Devamsızlık takibi	K10, K13, K15	EY10	KÖ13, KÖ14	3
• EBA noktası	K4, K5	EY4	KÖ5	2		

4.6.3.1. İletişim

Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze etkileşimin azalmasıyla iletişim kurabilmenin önemini artırmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda iletişim kurmak alt temasının veli irtibatı, watsapp grupları olarak iki koda ayrılmıştır. Kodlara ilişkin frekans bilgileri **Tablo 13.**' de gösterilmiştir.

Tablo 13.'e baktığımızda katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde uzaktan eğitim sürecinin devamlılığını ve öğrenciyi derse devamlılığını sağlayabilmek için veli ile sürekli bir irtibatın kurulmaya çalışıldığına ulaşılmıştır. Öğrenci takibini sağlamak ve teknolojik sorunların çözümüne destek olabilmek için veli irtibatı kurulmaya çalışılmıştır. Veli ile irtibatın bu süreçte sağlanması ve öğrenciye ulaşmada en önemli yol olmuştur. Frekans değerleri incelediğimizde en yüksek frekansın veli irtibatı olduğu görülmektedir.

Bir diğer iletişim kurma aracı olarak telefondan watsapp grupları ile hem öğrenci hem de öğretmen iletişimi oluşturulmaya çalışılmıştır. Watsapp grupları aracılığıyla öğrenciye dersle ilgili doküman paylaşımı, ödev takibi, canlı ders bilgisi

gibi bilgilerin erişiminde faydalı bir araç olmuştur. Konuyla ilgili olarak katılımcı bir yönetici şu açıklamalarda bulunmuştur:

“ZOOM üzerinden whatsapp gruplarımızdan olsun biz kendimiz öğretmen olarak gruplardan ödev vermek, süreci idare etmeye çalışmak, derse girmeyen öğrenciler için iletişim kurmaya çalıştık. Herkes bir şekilde bir şeyler yapmaya, toparlamaya çalıştı. Whatsapp sınıf grupları ve BİP grupları üzerinden ödev göndermek, doküman paylaşmak, anket açmak, EBA'dan ders, EBA'dan sınav, uzaktan sınav, performans notlarının verilmesi gibi bir sürü şey öğrendik ve kullandık. Okuldaki yüz yüze eğitimi karşıladı mı? Kesinlikle hayır.” (EY8).

Katılımcının açıklamalarına göre yüz yüze eğitimin boşluğunu tamamlamada çeşitli teknolojik araçlardan yararlandığı ancak yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarılarında düşüş yaşandığı anlatılmıştır. Özellikle ölçmenin ilk dönem notuyla ikinci dönemi geçeceği bilgisiyle öğrencilerin derse karşı katılımın ve ilgisinin azaldığını da şu sözleriyle açıklamıştır:

“Katılım olarak %90 yakın bir katılım olmasına rağmen bazı derslerde düşüyor bazı derslerde artıyor. Ölçme olmayacağı birinci dönem notlarıyla geçme sağlanacağı bilgisi paylaşıldıktan sonra katılım yavaş yavaş düştü Haziran ayı itibariyle bütün okullarda olduğu gibi dip yaptı. ” (EY8).

4.6.3.2. Teknolojik Çözümler

Uzaktan eğitim süreci teknolojik imkanlarla bir araya gelebilmenin önemli olduğu bir süreçtir. Bu süreçte yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri üretilmeye çalışılmıştır. **Tablo 13.**'de belirtildiği gibi teknolojik çözümler alt teması etüt/online tekrar ders, devamsızlık takibi ve EBA noktası olmak üzere üç koda ayrılmıştır.

Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen bir durum olan teknolojik imkanların yetersizliği olmuştur. Her öğrencinin ev hayatında aynı fiziki ortama sahip olamayışı öğrencinin eğitim durumunu olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon ve internet gibi uzaktan erişim araçlarında yetersizlikler yaşamıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin derse katılım sağlayabilmesi için teknolojik araçlara erişim sağlayabilmesinde yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Konuyla ilgili olarak katılımcı bir öğretmen şu açıklamada bulunmuştur:

“İhtiyaç sahibi olan öğrenciler için çalışma yapıldı. Tablet, telefon, teknolojik donanım yetersizliğiyle derse ulaşamayan öğrencilerimize yardımcı olunmaya çalışıldı. Bu süreçte işten çıkan, maddi sıkıntı çeken velilerimize maddi destek sağlandı.” (KÖ3). Bir diğer katılımcı yönetici ise: *“Tablet ve internet eksiği olan öğrencilerimizin eksiklikleri hem bakanlığımız tarafından hem de hayırsever vatandaşlar tarafından giderildi.”* (EY12) sözleriyle eksiklerin tamamlanmasında ihtiyaç duyulan yerlerde destek gördüklerini ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim süreci öğrencinin etkileşimden uzak bir sanal ortama alışkın olmaması, ders sırasında dersten kopma yaşamaları, derse düzenli girmeme veya girememe durumlarına bağlı olarak bazı katılımcılar (K2, K5, K7, K9) haftanın belli zaman dilimlerinde etüt/ online ders yaptıklarını söylemiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde sık sık yaşanan devamsızlık durumundan dolayı öğrencilerin derse düzenli katılım sağlamasını için ders takiplerinin yapılmaya çalışılmıştır. Gerekli durumlarda veli ile irtibat sağlanmıştır. Bu süreçte bazı öğrencilerin isteyerek bazı öğrencilerin de istemeyerek katılım sağlanmasında aksaklıklar yaşanmıştır. Süreç içerisinde ölçmenin yapılmamasının öğrencinin devam-devamsızlık durumunu etkilediğini katılımcı bir yönetici şu sözlerle aktarmıştır:

“Eğitimde ölçme ve değerlendirme çok önemli. Ölçme ve değerlendirme yoksa doğal olarak çocuk derse katılmak istemiyor ya da gereken önemi vermiyor. Hem disipline etmek hem de ölçme ve değerlendirme yapabilmek adına bu sistemde ciddi zorluklar gördük.” (EY10).

Yaşanılan derse katılım sorununu çözmek amacıyla çeşitli çalışmalar yaparak en aza indirgediklerini söyleyen katılımcı yönetici şu sözleri kullanmıştır:

“Öğrencileri tanımak ve onların beklentisini anlamak için anket çalışmaları yaptık. Bu anlamda onların beklentilerine uygun bir ders programı, bir ders akışı oluşturduğumuzdan bu anlamda en az yaşayan okullardan bir tanesi olduğumuzu düşünüyorum.” (EY10).

Bir diğer katılımcı öğretmen ise süreci daha aktif ders ortamında tutma için yatıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Uzaktan eğitim sürecinde olumsuzlukları gidermek için web-2 araçlarına yöneldim. Zihin haritaları gibi çalışmalarla öğrencileri derse çekmeye çalıştım. çeşitlendirdim ve çocukların derse gelişleri değişti. Daha çok katılmaya başladılar.” (KÖ13). Buradaki açıklamadan sözel ders anlatım tekniğinden çıkarak ders sürecinin zenginleştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Dersler çoğunlukla ZOOM veya benzeri programlar ve EBA üzerinden gerçekleştirilen canlı dersler aracılığıyla yapılmıştır. Evinde internet erişimi olmayan

öğrenciler için belirli erişim noktaları belirlenerek bakanlıkça EBA erişim noktaları oluşturulmuştur. Katılımcı bir öğretmen EBA destek noktası kullanan öğrenciyle ilgili şu sözleri söylemiştir: *“Evinde tablet, internet problemi olan bir öğrencim vardı. Daha doğrusu yokmuş. O çocuk, okuldaki EBA noktasına her ders gitti. Çok takdir ettim.”* (KÖ5). Açıklamalardan EBA destek noktasının kullanım amacına hizmet ettiğini görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden hareketle her okul kemdi iç dinamiği ölçüsünde uzaktan eğitim sürecinde zorlanmalar yaşamıştır. Bu zorlanmaların en başında öğrenciyi derse düzenli katılım göstermesi ve aktif bir çaba ile ders başarısını korumaya çalışmasıdır. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere her okulda öğrenci başarısında düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş okuldan okula ve öğrenci profiline göre değişkenlik göstermektedir. Bazı katılımcılar kimi öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde daha iyi bulduklarını şu sözlerle açıklamıştır:

“Uzaktan eğitim zor. Olumsuz eklenenlerde oldu ama benim üç dört öğrencimde çok büyük artış gözlemledim. Bu öğrencilerimiz içine kapanık, çekingen öğrencilerdi. Derse çok fazla katılamayan, birliktelikten çok fazla hoşlanmayan öğrencilerimizi olumlu etkilediğini düşünüyorum.” (KÖ3).

Buradaki açıklamadan özgüven açısından geri planda duran öğrencilerin, görünürülük ortadan kalktığıında potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarmıştır sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler çoğunlukla etkileşimden uzak kalması duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilediklerini ve öğrencinin derslere karşı devamlılık sağlamasında motivasyonunu azalmasına sebep olmuştur.

Bu politikalar haricinde okullara konulan güvenlik görevlisi uygulamasına olumlu gözle bakıldığına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcı bir yönetici okul içi kıyafet düzeni için eski forma isteminin tekrar okullarda olması gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

“Okullarda forma sisteminin kesinlikle geri gelmesinin gerektiğine inanıyorum. Çünkü çocuğun dış görüşünü arkadaşlarının yanında maddi durum belli oluyor. Bizim zamanımızda önlük giyilir, forma giyilirdi. Hiçbirimizim maddi durumu belli olmazdı, kıyaslanamazdı, fark edilmezdi. Ama bu devirde aynı sınıftaki öğrenciler arasında uçurum çok bariz belli oluyor. Ve bu çocukların psikolojisini olumsuz yönde etkilemektedir.” (EY4)

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulguları ile ilgili alanyazın tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada, mesleki öğrenme topluluklarının okul geliştirme çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının temel özelliklerini içeren altı boyut üzerinden okul geliştirme çalışmaları ele alınmıştır.

1.Problem: Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Araştırmada ilk önce mesleki öğrenme topluluğunun ilk boyutu olan paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarıyla ilgili görüşler incelenmiştir. Bulgulara ilişkin sonuçlardan hareketle yöneticilerin ve öğretmenlerin; paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışı için öğretmenlerin karar alma sürecinde yer almasına, okul paydaşlarından beklenen sorumlulukların yerine getirilmesine ve okul yöneticilerin destekleyici yaklaşımlar içerisinde hareket edilmesine önem verdiği anlaşılmıştır. Karar alma sürecinin çoğunlukla toplantı ve demokratik bir ortam ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Çoğunluğa karşı baskın kişilerin etkisiyle de karar alma ve uygulama süreci yaşandığı bulgulara yansımıştır. Okul paydaşların sorumlulukları temasında yönetici, öğretmen ve veli sorumlulukları üzerinde durulmuştur. Yöneticinin sorumlulukları olarak; paydaşlar arasında koordinasyonu sağlamak, objektiflik, rol dağılımına dikkat etme, sorumlulukları paylaşma, süreç takibi yapma ve tedbir alma, sorunlara çözüm bulma, işleyişi kolaylaştırma, etkili iletişim kurma, okulun donanımsal sorunlarını çözme, olumlu okul iklimi oluşturma ve müfredata ve mevzuata göre hareket etme olarak görüşler üzerinde özellikle durulmuştur. Öğretmenin sorumlulukları olarak; öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleme, profesyonel davranma, müfredata ve mevzuata göre hareket etme, mesleki gelişimine önem verme ve etkili iletişim kurma özellikleri dikkat çekmiştir. Velinin sorumlulukları ise; maddi ve manevi ihtiyaçları karşılama, öğrenciyi takip etme, okulla iş birliği kurma ve irtibat halinde olma, öğretmenin işine müdahale etmeme/önüne geçmeme, okul faaliyetlerini destekleme ve süreç içerisinde aktif olma sorumlulukları ön planda olmuştur. Okul yöneticilerinin destekleyici yaklaşımlarında maddi ve manevi desteğin öğretmenlerin süreci devam ettirmesinde önemli olduğu görülmüştür. Özellikle iletişim, motive etme, ödüllendirme, farklı fikirleri destekleme, okul içi ve

dışında çalışmalarını destekleme ve süreç içinde işleyişi kolaylaştırmaya önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin bilgiler tablolarda frekans değerleriyle ve katılımcı kodlarıyla görüşlerin baskınlık düzeylerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Hors ve Hirs (2009); okul müdürlüğünün yaklaşımlarında öğretmenlerin birlikte çalışmasını, bilgilerini güncel tutmasını, liderlik becerisine yönlendirdiği, karar verme ve tartışma becerilerini öğrettiği ve güven ortamı yaratmak için zaman ayırdığı sonuçlarıyla araştırma bulguları uygunluk taşımaktadır. Aynı şekilde araştırma bulguları, Marzono ve arkadaşlarının (2005); müdürlerin geniş çapta sorumluluk dağıtmaya teşvik ederek iş birliği içerisinde çalışma anlayışıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; okul üyeleri için yeni rol yapılarının ortaya çıktığı, paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışının kazanıldığı ve okulların mesleki öğrenme topluluğu olma eğilimi gösterdiği görülmektedir (Louis, Mark ve Kruse, 1996).

2.Problem: Paylaşılan Değerler ve Vizyon Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algularıyla İlgili Bulgular

Mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişimine katkı sağlayan bir diğer boyutu paylaşılan değerler ve vizyon algısına ilişkin bulgularda ise olumlu olarak; yapılan çalışmaların/etkinliklerin niteliğini ve niceliğini etkilemesi, okulun vizyon ve misyonunu benimseme/özümseme ve ortak inanç geliştirme, fikir ve eylem birlikteliği, gönüllü ve istekli çalışma ve kurum kültürüne göre değişkenlik göstermesi bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların; paylaşılan değerler ve vizyona ilişkin farkındalık düzeyine ne kadar sahip olduğu açıklanmıştır. Ortak bir değer ve misyon anlayışının hakim olduğu okullarda olumlu bulgulara daha çok rastlanmıştır. Özellikle bu durumu, kurum kültürünün ne kadar güçlü olmasıyla da ilişkilendirilmiştir. Diğer yandan kurum kültürünün zayıf olduğu kurumlarda bu değer ve vizyon anlayışında sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır. Okul içindeki gruplaşma, rekabet, kıskançlık, demolize etme, öğretmenin zihin dağınıklığı, okul içindeki sorunlara çözüm getirilemeyişi paylaşılan değer ve vizyon algısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. DuFour ve diğerlerine (2021) göre; paylaşılan misyon, vizyon, değerler ve hedefler mesleki öğrenme topluluğunun temel direkleridir. Bununla beraber toplulukta amacı netleştirmek ve sonuca ulaşmak için kolektif sorumluluğu kabul etmeye istekli olmak paylaşılan değer ve vizyon anlayışının okul gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Paylaşılan değer ve vizyon ifadesinin özünü ve netliğini azaltan anlaşmazlıklar görmezden gelinmemeli, karşıt bakış açıları susturulmamalı,

tüm bakış açılarına saygıyla yaklaşmalı, farklılıkları çözmek için stratejiler keşfetmeye ve ortak noktada uzlaşmaya teşvik edilmelidir. Bir diğer araştırmada ise Axelrod (2002), ortak bir vizyon anlayışı geliştirmek için hedef ve beklentiler konusunda fikir birlikteliği oluşturmak ve sonuçlara ulaşmak için etkili eylem birlikteliğinin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarla beraber elde edilen bulgular arasında anlamlı bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan hareketle mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişim çalışmalarının etkililik kazanmasına katkı yaptığı görülmektedir.

3. Problem: Birlikte Öğrenme ve Uygulamaları Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Mesleki öğrenme topluluklarındaki birlikte öğrenme ve uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarıyla ilgili bulgularda mesleki öğrenme topluluklarının mesleki ve duygusal etkileşim ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında gerçekleştirilen zümre çalışmaları, etkinlikleri destekleme ve etkinliklere katılım gösterme, yurt içi ve yurt dışı projelere katılma, fikir alışverişinde bulunma, disiplinler arası dayanışma, üniversiteyle ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliğinde bulunma, etkili iletişim kurma ve mesleki etkileşim sağlanmasında olumlu etkilemiştir. Bununla beraber; bir guruba aidiyetin duygu gelişimini desteklemesi, olumlu duygusal etkileşime katkı yaparken; rekabet ve kıskançlık gibi olumsuz duygusal etkileşimlerin de grup içinde yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu okul iklimine ve kurum kültürüne sahip okullarda daha çok olumlu ve yapıcı işbirlikçi öğrenme ve uygulamalarının gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. DuFour ve ortak yazarlar (2006) göre öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanmak isteniyorsa personel iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Çünkü tecrit halinde çalışırsa ihtiyaçlara yeterince cevap veremez. Uygulamayı güçlendirmek ve okulu geliştirmek için profesyonellerin uygulama bilgisinden yararlandığı, zanaat bilgisinin paylaşıldığı ve birbirini gözlemleyerek meslektaş etkileşimin varlığı gereklidir. Bunlar sağlanmadığında anlamlı bir iyileşme, personel ve müfredat geliştirme, öğretmen iş birliği, öğrenci değerlendirilmesi, ekip öğretimi ve veli katılımına ilişkin değişikliklerin yaşanması olası değildir (Bart, 2006). Bu açıklamalardan hareketle iş birliğinin, bireyler arasındaki karşılıklı bağlılığı ve iş birlikteliğini vurguladığını ve elde edilen bulgularda bu çalışmayı desteklediği sonuçlara ulaşılmaktadır. Sonuç olarak işbirlikçi öğrenme ve uygulamalarının öğrenci öğrenmesine katkı yapması ve öğretim uygulamalarının

geliştirilmesi ancak öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticileriyle birlikte çalıştıkları işbirlikçi kültür oluşturmasında önemli bir yere sahiptir.

4. Problem: Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Mesleki öğrenme topluluklarındaki paylaşılan kişisel uygulamalar anlayışına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarıyla ilgili bulgularda meslektaşların birbirinin mesleki gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bilgi ve tecrübe paylaşımı, zümre ve disiplinler arası dayanışma, ortak paydada hareket etme, işi kolaylaştırma, alanında uzmanlaşma, rol-model olma, etkileme, yeniliklere adapte olmayı kolaylaştırma, yurt içi ve yurt dışı çalışmalara ilgi ve istek artması, motive olma ve takdir edilme bulgularının meslektaşların birbirinin mesleki gelişimine olumlu anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yaşanan ilişkilerde etkileşime, duygusal iletişime ve öğrencilerin gelişimlerini izleme ve destekleme bulguları ortaya çıkmıştır. DuFour ve diğerleri (2021) araştırmalarında öğrencilerin daha çok öğrenebilmesi için mesleki öğrenme topluluğundaki profesyonel olarak öğretmenlerin, en iyi strateji araması ve uygulaması gerektiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin işbirlikçi bir ekip üyesi olarak öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve hangi uygulamanın seçileceğine ilişkin anlaşmayla birlikte hareket edilmelidir. Ekip üyeleri en iyi stratejinin hedeflerine ulaşabilmesi için genel etkinliği artırabilmek için birbirine öğretir. Bunun yanında ekibin her üyesinin öğretimine en uygun bulunduğu stratejiyi seçme ve uygulamaya diğer bir deyişle, öğretmen özerliğine, önem verilir. Grup içindeki etkileşim hem öğretmeni hem de öğrenciyi doğrudan ve dolaylı olarak olumlu etkileme süreci yaşatır. Bu çalışmalardan hareketle, çalışmanın araştırma bulgularıyla olumlu benzerlikler taşıdığına ulaşılmıştır. Diğer yandan meslektaşlar arası yaşanan demolize etme, rekabet ve kıskançlık taşıyan olumsuz etkileşimin de olduğu görülmüştür. DuFour ve diğerlerine (2021) göre eğer öğrencinin yüksek düzeyde öğrenebilmesini için öğretmenlerin bir organizasyonun parçası olarak yetişkinlerin sürekli öğrenmeye ve işbirlikçi kültür ve sorumluluk alması gerekir. Eğer eğitimciler izolasyon bir çalışmayla iş birliği kültüründen ve kolektif sorumluluktan uzaklaştığında öğrenmenin temel amacı gerçekleşmez. Burada öğretmenler arasındaki ilişkilerin çoğunlukla etkili iletişim kurma ve profesyonel davranış sergilemenin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerle yaşanan ilişkilerde etkileşime, duygusal iletişime ve öğrencilerin gelişimlerini izleme ve destekleme bulguları ortaya çıkmıştır. Bu

çalışmalardan hareketle elde edilen bulguların sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılabılır.

5. Problem: Destekleyici Koşullara İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Mesleki öğrenme topluluklarındaki destekleyici koşullar anlayışına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarından elde edilen bulgularda okulun fiziksel koşullarının öğretmenler arası ilişkileri ve öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki özellikle etkileşimli sınıf ortamlarının olması, sosyal aktivite çeşitliliğinin yapılması ve çevre desteğinin alınması okulu geliştirdiği, öğrencinin ve öğretmenin okula karşı daha çok memnuniyetini artırdığı görülmüştür. Doğal olarak bu durumun öğrenci başarısının artmasını desteklemektedir. Diğer yandan bu imkanlara sahip olamayan ve olumsuz okul iklimine sahip okullarda istenen hedeflere ulaşmakta güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılabılır. Çünkü bu okul ortamlarda kurum kültüründe de sorunlar yaşandığı ve öğretmen bir şeyler yapmak istese de hem öğrenci hem veli hem de okuldan gerekli desteği almakta zorlanmaktadır. Özellikle çevre koşullarının hem öğrenci profilini hem de veli profilini etkilediği görülmüştür. Ayrıca okulların çok katlı olmasına olumsuz bir bakış açısı vardır. Çünkü öğrencilerin teneffüsünü daha verimli kullanmasını olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler bahçede daha kısıtlı zaman geçirmektedir. Öğrenciler yaşları itibariyle hareketli yapılara sahiptir. Bu yüzden enerjisini atmaya daha çok ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin dışarıya çıkmak yerine okul içinde zaman geçirmeye ağırlık vermesine sebep olmaktadır. Bu durumda okul içinde olumsuz söz veya davranış sergileme eğilimini artırdığı görülmüştür. Bir diğer fiziki olarak olumsuz görülen durum ise her okulda yeterli bahçe alanına sahip olunmayışıdır. Okulların ve bahçelerin daha çok betonarme yapıların yerine yeşil alanlara da sahip olmasına istek duyulmaktadır. Bryk, Camburn ve Louis (1999) çalışmalarında mesleki öğrenme topluluğunu etkileyen faktörleri okulun büyüklüğü, müdürün liderliği ve güven açısından ele almışlardır. Okulun büyüklüğü, okulun sosyal dinamikleri üzerinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıklamalarla birlikte bulgulardan elde edilen fiziki çevre faktörünün önemli olduğu sonucu bu araştırmayla uygunluk taşımaktadır. Bir diğer destekleyici koşul ise okullardaki ödüllendirme sistemi olarak bulgularda yer almıştır. Buradaki ödüllendirme hem öğrenci hem de öğretmen olarak değerlendirilmiştir. Okullarda sözel, sembolik ve maddi ödüllere yer verildiği sonucu elde edilmiştir. Daha çok sözel ödüllendirmeden yararlanılmaktadır.

Konuyla ilgili öğretmenler ve yöneticiler, ödüllendirmenin çeşitli olması gerektiğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul içi ve okul dışında gösterdiği çaba ve emek sonucunda farklı ödüllendirmelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ödüllendirmelerin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin objektif şartlarda değerlendirilip ödül verilmesi önem arz etmektedir. Çeşitli ödüllendirmelerin oluşturulması öğretmenlerin işine karşı istek ve motivasyonunu artıracaktır. Böylece okul içi ve okul dışında çalışmalarda daha aktif bir rol içinde yer almak isteyecektir. Bu durum kişinin hem kişisel hem de mesleki gelişimi desteklemektedir. Ayrıca, eğitim öğretim adına daha etkili ve verimli okulların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bulguyu destekleyen Kruse, Louis ve Bryk'un (1994) araştırmasıyla öğretmenlerin uzmanlıklarından dolayı okul içinde ve dışında desteklenmesinin ve onurlandırılmasının kendilerini iyi hissettiğini, sosyalleşmesine katkı yaptığı ve kolektifin bir üretken parçası olarak kendini önemli gördüğü sonucuyla uyumlu bir bağlantı kurmaktır. Okulun müdürü, tüm öğrencilerin başarıları için gerekli olan bilgi, beceri ve eğitimleri edinmelerini sağlamak için kapasite gelişiminde destekleyici koşulların yaratılmasından sorumludur. Bulgularla örtüşen bir diğer araştırma ise DuFour ve diğerleri (2021) göre okul müdürlerinin, personelden beklenen konuda başarı gösterebilmesine yardımcı olabilmek için kaynaklar, eğitim, rehberlik ve destek sağlama yükümlüklerinin olduğu kabul etmektedir.

6. Problem: Okul Geliştirme/ Stratejik Planlama Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarıyla İlgili Bulgular

Mesleki öğrenme topluluklarıyla okul geliştirme arasındaki ilişkiden hareketle okul geliştirme/stratejik planlama anlayışına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarına yönelik bulgularda okulları daha nitelikli hale getirmek için uygulamalar ve politikalar, okullardaki denetim ve değerlendirme ve uzaktan eğitim sürecinde öğretimsel ihtiyaçların giderilmesinde yapılan çalışmalar ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Okulları daha nitelikli hale getirmek için yapılan uygulamalar ve politikalar olarak; EBA, tasarım ve beceri atölyeleri, z- kütüphane, kodlama, hizmet içi eğitimler, sınav sistemi, akıllı tahta, bina yenileme hareketi konuları üzerinde durulmuştur. EBA sisteminin uzaktan eğitim sürecinde güzel olduğu ancak biraz daha geliştirilmesi gerektiği açıklanmıştır. Tasarım ve beceri atölyelerinin öğrencinin çok yönlü gelişiminin desteklenmesinde birer yardımcı olarak görüldüğü ancak atölyelerin kullanımına ilişkin sorunların olabileceğine varılmıştır. Özellikle atölye kullanımıyla ilgili gerekli

donanıma sahip olmada uzmanlık sorunun ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim sistemiyle yaygınlaştırılmasına olumlu bakılmıştır. Ancak bu konuyla da ilgili sertifika toplamak amacıyla hizmet içi eğitime katılım sağlanabileceği ve eğitime gereken özenin göstermeme gibi sonuçlarını da beraberinde getirebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitimin içeriğine göre uzaktan veya yüz yüze eğitimin düzenlenmesinin daha verimli olabileceği açıklanmıştır. Yüz yüze eğitimlerin ayrıntılı, uzun zamanlı ve günlere yayılan eğitimler yerine daha az ve öz bilgiler içeren içeriğe sahip olmasının daha kalıcılık düzeyini artıracığı belirtilmiştir. Diğer bir konu ise sınav sistemiyle ilgili düzenlemelerin yapılması gerektiğine ilişkin olmuştur. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alındığı, puanlı yerleştirmenin yapıldığı, eski sistemin daha iyi olduğu, ikametgah usulü yerleştirmelerde suiistimallerin yaşandığı açıklanmıştır. Okulların üniversitelerde gibi kampüs sistemi düzeninde yapılabileceğine ilişkin fikirlere yer verilmiştir. Liselerin, üniversitelerde olduğu gibi öğrencilere felsefe oluşturmasının önemli olduğu anlatılmıştır. Okul gelişiminde önemli olan bir diğer bulgu ise okullardaki denetim ve öğretmen değerlendirilmesidir. Okullarda bakanlıkça idare denetlenmektedir. Öğretmen ise denetim konusunda idarenin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin değerlendirmesinin daha çok resmi evrak üzerinden yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ortaya koyduğu ürün-çıktı üzerinden de başarıları değerlendirilmektedir. Bazı okullarda yöneticilerin ders içi gözlem yaptığı görülmektedir. Öğretmenin kendi içinde kendisini değerlendirmesine sebep olan vicdanın da etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir diğer sözel değerlendirici olarak veli ve öğrenci görülmektedir. Dersin işleyiş sürecine katılım gösteren öğrencinin, öğretmenin katkısını belirlemede önemli bir belirleyici olduğu bulgularda görülmüştür. Veli de sürecin bir parçası olarak öğretmeni sözel değerlendirmede yer almaktadır. Sonuç olarak; okullarda denetim ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin somut bir standartların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Somut bir standartın olamamasında objektiflik sorununun olduğu ortaya sunulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretimsel ihtiyaçlar, uzaktan iletişim kurarak ve teknolojik çözümler üreterek giderilmeye çalışılmıştır. Veli irtibatı, whatsapp grupları, zoom önemli iletişim kanalları olurken; teknolojik eksikleri gidermek, etüt/online tekrar ders, devamsızlık takibi, ve EBA noktası da teknolojik çözümler sağlamada yardımcı olmuştur. Bu süreçte öğrenci ve veli ile yoğun bir uzaktan iletişim akışı yaşanmıştır. Öğrencilerin akademik

performansını korumak, duygusal ve psikolojik destek sağlamak önemli bir konu olmuştur. Bu süreçte özellikle eğitimde fırsat eşitsizliği yaşanmıştır. Bilgisayar, tablet, telefon ve internet araçlarına sahip olmayan öğrenciler için çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Bakanlık sınırlı sayıda tablet dağıtımını yapmıştır. Okullardan derse erişim sağlanabilmesi için EBA erişim noktaları oluşturulmuştur. Okullar da okul aile birlikleri ile beraber ihtiyaç sahibi öğrencilere destek olmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde derse katılmama, derste ses veya görüntüsünü açmama, ders esnasında internette başka şeylerle ilgilenme, duygusal isteksizlik ve psikolojik bir yorgunluk gibi sorunlar yaşanmıştır. Normal dönemin aksine sınav sistemiyle dönem geçme durumunun olmaması da derse karşı isteksizlikleri ve derse katılmamayı artırdığı görülmüştür. Bu sürecin, en iyi denebilecek okullarda bile belli oranda öğrenci başarısına olumsuz etkisi olmuştur. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenci başarısızlığı artmıştır. Bunun yanında uzaktan canlı ders ortamında, özellikle okulda daha pasif ve geri planda olan öğrencilerin daha aktif katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu durumdan hareketle özgüven sorunu olan veya sosyal ortamda kendini göstermekte geri plana itilen ya da çekinen öğrencilerin derse karşı başarısında olumlu etki göstermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Bu araştırmada, mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici algılarını anlamayı amaçlamıştır. Katılımcılar, mesleki öğrenme topluluklarındaki paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışıyla okul geliştirme uygulamalarını öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları, okul paydaşlarının sorumlulukları ve okul yöneticilerinin destekleyici yaklaşımları üzerinden ele almıştır. Bu bulgulardan hareketle okul geliştirme çalışmalarının gerçekleşmesi yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci iş birliğine dayanan bir eğitim öğretim sürecini içermektedir. Okul paydaşlarının okuldaki karar alma sürecine aktif katılım gösterebilmesi okul gelişimini desteklemektedir. Her paydaşın üzerine düşen sorumluluğunu yerine getirmesi, sürecin devamlılığının sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Yöneticinin, öğretim liderliği rolünü ortaya koyabilme ve okulun her türlü ihtiyacına cevap verebilmek için destekleyici bir tutum sergilenmesi önemlidir.

Mesleki öğrenimdeki paylaşılan kişisel uygulamalar, meslektaşların hem mesleki gelişimini hem de birbirleriyle ve öğrencileriyle ilişkileri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Paylaşılan kişisel uygulamalar; mesleki etkileşim, örnek davranış sergileme, açıklık ve duygusal tatmin sağlama konularında meslektaşların mesleki gelişimine ve doğal olarak okul gelişimine katkı yapmaktadır. Öğretmenler arasındaki ilişkilerde etkili ve profesyonel iletişime yer verilmelidir. Öğrencilerle kurulan ilişkilerde etkileşim içinde olmaya ve duygusal iletişime önem verilmektedir.

Okul geliştirme çalışmalarının devamlılığı için etkili olan bir diğer faktör ise destekleyici koşullardır. Destekleyici koşullardan biri olan okulun fiziksel koşullarının, öğretmenler arası ilişkileri ve öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Destekleyici koşullar; etkileşimli sınıf ortamları, sosyal aktivite çeşitliliği, olumsuz okul iklimi ve çevre güvenliğinden oluşmaktadır. Bunlarla beraber motivasyonun etkisini daha aktif kılabilmek için ödüllendirme sisteminden yararlanılmaktadır. Daha çok sözel ödüllendirmeye ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ödül sisteminin çeşitlendirilmesi hem öğretmen hem de öğrenci için olumlu bakılmakta ve istenmektedir.

Okul geliştirme/stratejik planlama anlayışına ilişkin elde edilen sonuçlarda okulları daha nitelikli hale getirmek için yapılan uygulamalar ve politikalar, okullarda denetim ve öğretmen değerlendirilmesi ve uzakta eğitim sürecinde yaşanan öğretimsel ihtiyaçların giderilmesi için yapılan çalışmalara yer verilmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda somut denetim ve değerlendirme anlayışının bulunmadığı görülmektedir. Somut değerlendirme yapabilmek için daha çok resmi evrak üzerinden kontrollerin sağlandığı söylenebilir. Bunun en önemli sebebinin objektiflik konusunda sorunların yaşanabilecek olmasıdır. Ayrıca eğitim süreci içerisinde ürün-çıktı ilişkisiyle ve ders içi gözlemlerle de değerlendirme yapıldığı ancak herhangi somut bir ödüllendirme veya yaptırımın yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularıyla beraber sonuç olarak; öğretmen ve yönetici mesleğinin genel yeterlilikleri ulusal ihtiyaçlar ve 21. yüzyılın genel gereklilikleri dahilinde güncelleştirmelere gidilmelidir. Mesleki öğrenme topluluklarıyla okul gelişiminin sağlanması arasında güçlü bir bağlantı vardır. Okulların, mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda ilerlemesi okul gelişiminde önemli bir gelişim ve değişim aracıdır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenci öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, 20. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini alt temalarından biri olarak belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Mesleki gelişime yönelik yapılacak düzenlemelerle ilgili politikaların gündende olması ve gerekli kaynak aktarımının sağlanacağını belirtmesi olumlu bir yaklaşımdır. Bununla beraber etkili bir mesleki gelişim modeli için mevcutta bulunan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin güncelleştirmeye ihtiyaç duymaktadır (TEDMEM, 2021a). Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik politikalar bütüncül tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramı yalnızca hizmet içi eğitim odağında ele alınmamalıdır; tüm bileşenleri ile etkileşim halinde olan politikalar kapsamında yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda eğitim/ eğitim bilimleri fakültelerine öğrenci seçiminden başlayarak öğretmen yetiştirme programları dahil olmak üzere tüm sistemde yeniden kurgulanmalı; mezun olan adaylardan en kıdemli öğretmene kadar tüm öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek yeni bir model oluşturulmalıdır (TEDMEM, 2021b). Öğretmenlik mesleğiyle ilişkin sistemde hali hazırda sorunlar mevcuttur. Bunlardan biri olarak; Türkiye'nin öğretmen ihtiyacı ile uyuşmayan bir strateji ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programıyla binlerce mezun

verilmeye devam etmektedir. Bu durum özellikle istihdamda güçlük yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı yalnızca istisnai koşulların olduğu durumlarda geçici olarak uygulanmaya konmalıdır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin itibarını korumak için öğretmen ihtiyacı ile uyumlu ve öğretmen yetiştirme sistemi bünyesinde bulunan kurumlar arasında etkili iş birliği ve koordinasyon içeren politikaların benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca sistemdeki ücretli öğretmenlerin varlığı ve nitelikleri de eğitimin niteliğini ve fırsat eşitliliğinin sağlanmasında bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Ücretli öğretmenlik uygulaması istisnai koşullar dışında istihdam modeli olmaktan çıkarılmalıdır. Öğretmen atamaları için uygulanan değerlendirme yöntemi KPSS ve sözlü sınav uygulamaları tam olarak işlevini yerine getirememektedir. Çoktan seçmeli sınavın içeriği ve öğretmen adayların verdiği doğru cevap sayıları, öğretmen yetiştirme programları ve yapılan sınavın kapsam geçerliliği ile ilgili tartışmalara neden olmaktadır. Nesnellik ve güvenilirlikle ilgili ciddi soru işaretlerinin olduğu sözlü sınav uygulamasından alınan puan üstünlüğüne göre atamaların gerçekleştirilmesi, kamuoyunun gözünde hakkiniyet algısına gölge düşürmektedir (TEDMEM, 2020).

Öğretmenlere yönelik yapılacak düzenlemelerde temel referans niteliğindeki öğretmen yeterliliklerinin ulusal ihtiyaçlar, 21. yüzyıl gereklilikleri ve COVID-19 sürecinden elde edilen deneyimler ve dersler doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmaya gidilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan önemli bir durum ise öğretmenlerin dijital yeterlilik konusudur. Bu konuya ilişkin Türkiye'ye özgü öğretmen dijital yeterlilikleri kavramsal çerçevesi oluşturulmalıdır. Uluslararası üst politika belgelerinde ve birçok ülkenin öğretmen genel yeterlilikleri çerçevelerinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerine ilişkin hedeflere de yer verilmiştir. Avrupa Birliği (2021), öğretmenlerin dijital bağlamda bilgi, tutum ve becerilerini artırmanın yanında dijital pedagojilerini destekleyecek yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde; Avrupa Komisyonu'nun yayınladığı 2021- 2027 Dijital Yeterlilik Eylem Planı'nda, “*Ülkelerin ulusal ve yerel ölçeklerde, öğretmenlerin dijital pedagojilerini geliştirme ve desteğe ihtiyaç duydukları alanları belirlemekonularında veri odaklı ilerleyip kısa ve uzun vadeli politikalar geliştirmesi.*” önerilmektedir (TEDMEM, 2021).

Son olarak; mesleki öğrenme toplulukları, 21. yüzyıl gerekliliklerinin yerine getirilebilmesinde önemli bir yapılanmadır. Okulların bu yapılanmaya dönüşmesi tam

olarak daha gerçekleŖebilmiŖ değildir. Okulların, mesleki öğrenme toplulukları olma yolundaki önünde engel olan faktörlerin tespitine ve bu faktörlere yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ve okul gelişimi birbiriyle bağlantılı ve süreklilik isteyen bir süreçtir. Bu sürecin yönetilmesinde hem öğrenci öğreniminin daha iyi bir noktaya gelmesi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapması açısından mesleki öğrenme toplulukları; araştırılmaya, tartışılmaya ve üzerinde çalışılması gereken önemli bir eğitimsel yapılanma olarak güncelliğini uzunca bir süre koruması muhtemel görölmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Mesleki öğrenme topluluklarının daha aktif okul geliştirme çalışmalarında yer alabilmeleri için okulun fiziki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verebilecek ortamların eksiklerinin giderilmesi ve bu ortamların artırılması desteklenmelidir.

2. Okullarla üniversiteler arasındaki iş birliğini artırarak öğrencilerin eğitim vizyonunu genişletmek ve öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine katkı yapmak amacıyla okullar ile üniversite arasında bilim kulüpleri oluşturulabilir.

3. Okulların bina yapılanmasında daha az katlı ve bahçe kullanımı destekleyecek alanlar yaratılmalıdır.

4. Okul gelişimini desteklemek amacıyla kurulan tasarım ve beceri atölyelerinin hedefleri doğrultusunda kullanılabilmesi için atölye kullanımında ortaya çıkabilecek uzmanlık sorununa ilişkin gerekli mesleki gelişim çalışmaları yapılmalıdır.

5. Hizmet içi eğitim çalışmalarının mesleki gelişimi desteklemek amacıyla kısa, öz, etkili ve bütüncül bir eğitim çalışması olarak planlanmalıdır.

6. Öğretmenin motivasyonunu ve daha fazla emek gerektiren çalışmalara katılımı artırmak için ödüllendirme sistemi çeşitlendirilmelidir.

7. Öğretmen denetleme ve değerlendirmede objektiflik sorunu yaşanmasından dolayı somut bir değerlendirme olarak portfolyo değerlendirme sistemi oluşturulabilir; rehberlik anlayışıyla geribildirim verilebilir ve ödüllendirme sistemi çalıştırılabilir.

8. Öğretmenlerin dijital bağlamda bilgi, tutum ve becerilerini artırmanın yanında dijital pedagojilerini geliştirecek ülkeye özgü öğretmen dijital yeterlilikleri kavramsal çerçevesi oluşturulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Mesleki öğrenme toplulukları günümüzde araştırmalara konu olabilecek güncel bir çalışma alanıdır. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılabilmesi ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilmesi için konuyla ilgili başka bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Mesleki öğrenme topluluklarının daha işlevsel olabilmesi için öğretmen öğrenmesi ve öğretimsel liderlik kavramlarının önemine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

3. Mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmeyi engelleyebilecek faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlere nasıl çözümler getirebileceğine ilişkin ampirik çalışmalar yapılmalıdır.

4. Mesleki öğrenme toplulukları, özellikle paylaşımcı liderlik kavramına vurgu yapmaktadır. Paylaşımcı liderlik anlayışla okullarda yaşanabilecek bireysel ve örgütsel etkilere ilişkin çalışmalara yer verilmelidir.

5. Mesleki öğrenme topluluklarında okul geliştirmeyi destekleyebilecek yeni uygulamalar ve çalışmalarla ilgili araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1984). *Toplumsal ve kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.
- Ainscow, Mel, Dyson, Alan, Goldrick, Sue, & West, Mark. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task, *School leadership & management*, s. 1-17.
- Alexander, K. L., D. R. Entwisle, & L. S. Olson. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap, *American Sociological Review*, 72:167–180.
- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2014). *Teacher leadership and professional development*. Abingdon: Routledge.
- Allensworth, E. M., & Hart, H. (2018). How do principals influence student achievement? *University of chicao consortium on school research*.
- Alkan, A. (2002). *Eğitim yöneticiliği sınavlarına hazırlık ve yetiştirme el kitabı*. Ankara: Eylül
- 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.
- Aslan, M. & Beycioğlu, K. (2010). Okul gelişiminde temem dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 11(2), 133–148.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri teknikleri ve iletişim* (2. Baskı). Turhan Kitabevi.
- Aytaç, T. (2002). Post modern eğitim yöneticisi, *21. yüzyıl eğitim*.
- Axelrod, R. H. (2002). *Terms of engagement: Changing the way we change organizations*. Berrett-Koehler.

- Babaoğlan, E., elik, E. ve Nalbant, A.(2017). Okul başarisına okul yöneticisinin etkisine ilişkin ğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 43, 93-109
- Balcı, A. (2000). İ kibinli yıllarda Türk mill eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Eğitim yönetimi*, 6(24), s. 495-508.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within*.(1st. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barton, R. & Stepanek, J. (2012). The impact of professional learning communities. *Principal’s research review*, 7(4): 1-4.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geerlik, gvenirlik ve örneklem byklğnn belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baumgartner, L. M. (2003). Transformative learning: Fundamental concepts. In L. M. Baumgartner, M. Y. Lee, S. Murden, & D. Flowers (Eds.), *Adult learning theory* (pp. 17–22).Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.
- Bayraktar, B. B., Yıldız, A. K. (2007). Kurumsal bilginin stratejik planlama sürecinde Kullanılması: bir ile belediyesi rneği, *Bilgi dünyası*, 8(2): 280-296.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bergeson, T. (2005). School Improvement Planning-Process. Guide.<http://www.k12.wa.us/SchoolImprovement/sipguide.aspx> .
- Birky, V. D., Shelton, M., & Headley, S. (2006). An administrator’s challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87–101. doi:10.1177/0192636506290155.
- Brown, K. (2003). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700–745.

- Brown, K. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700–745.
- Brown, B., Horn, R., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53 -59.
- Bryson, J.M. (1988). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement. CA: Jossey-Bass.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 751-781.
- Bullough, R.V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- Castelijns, J., Vermeulen, M. & Kools, Q., (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal Of Educational Change*, 14 (3), 373–402. doi:10.1007/s10833-013-9209-6.
- Conzemius, A. E., & O’Neill, J. (2014). *The handbook for smart school teams*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Cordingley, P.,(2015). The contribution of research to teachers’ professional learning and development. *Oxford review of education*, 41 (2), 234–252. doi:10.1080/03054985.2015.1020105
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Portland, Oregon. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Fireside.
- Cowan, D. & Leo, T.(1999). Launching Professional Learning Communities: Beginning Actions.) *Issues About Change* 8(2), 1–8. <https://sedl.org/change/issues/issues81/issues-8.1.pdf>
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Çelebi, N., Peker, H. S., Selçuk, G. (2020). Teacher Perceptions on Managerial Role Behaviors of School Principals. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(Special Issue) (2020) 344–358.
- Çelik, K. (2004). Örgüt geliştirmede yapısal araçlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(5), 198-224.

- Çolak, E. (2017). Teachers experiences in a professional learning community on the *constructivist lesson planning: A case study among primary school teachers*. *Education & Science*, 42(190):189-209.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Danielson, C., & McGreat, L. T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Dalin P. & Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Dalin P. & Rust V. D. (1995). *Towards schooling for the twenty-first century*. Hopkins D. & Reynolds D.(Ed.). British Library Cataloguing-tn-Publication.
- Darling-Hammond, R., et al. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. United States: National Staff Development Counsel.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008a). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008b). *The landscape of qualitative research* (C. 1). Sage.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers professional development: Toward better conceptualizations and measures, *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt Geliştirme: Teori, Uygulama ve Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- DPT (2001). Ortaöğretim özel ihtisas komisyonu raporu. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı*.Yayın No, DPT:589.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., Eaker, R., DuFour, R. B. & Karhanek, G. (2004). Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn. Bloomington, IN: National Educational Service.. doi:[10.1094/PDIS-11-11-0999-PDN](https://doi.org/10.1094/PDIS-11-11-0999-PDN).

- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (1st ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., et al. (2010). *Learning by doing, a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, Mattos, M.& Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional learning communities at work* . Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Edmonds, R. R. (1979). Some schools work and more can. *Social policy*, 9(2), 28–32.
- Ekinci, S.P. (2011), *Örgüt Geliştirme Sürecinde Değişim Ajanının Rolü ve Önemi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Elmore, R. F. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability*. DC: National Governors Association Center for Best Practices.
- Erdoğan, İ. (1998a). *Çağdaş eğitim sistemleri*. Sistem Yayınları.
- Erdoğan, İ, (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*.(2. Baskı).Pegem Yayıncılık.
- Evers, A.T.(2012). *Teachers professional development at work and occupational outcomes: an organisational and task perspective*. Thesis (PhD). Open University, HeerlenFred.
- Extended Schools. (2022). The theory and practice of extended schools. Retrived May 5,2022, from. <https://www.nidirect.gov.uk/articles/extended-schools>
- Farbman D. & Kaplan, C. (2005). Time for a change: The promise of extended-time schools for promoting student achievement.
- Farbman, D. A. PhD. (2015).The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice updated and revised.
- Fidler, B. (2002).*Strategic management for school development: Lleading your school's improvement strategy*. Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (1991) *Overcoming Barriers to Educational Change*. Report to US Dept. of

Education, University of Toronto.

Fullan, M.G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), pp. 19-20.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Genç, N. (1994). Örgüt geliştirmenin verimlilik ve etkinlik açısından değerlendirilmesi ve başlıca örgüt geliştirme teknikleri. *İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 361-370.

Goldring, E., Porter, A. C., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learningcentered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices.

Gore, J. & Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: Powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 1-15. doi:10.1080/19415257.2020.1725904.

Gülşen, H. A. (2013). *Stratejik planlama ve uygulanabilirliği: Milli Eğitim Bakanlığı örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürer, H. (2006).Stratejik plânlamanın temelleri ve Türk kamu yönetiminde uygulanmasına yönelik öneriler. *Sayıştay Dergisi*, 63, 91-105.

Hairon, S., et al.(2015). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education*, 5257, 1–15.

Hallinger, P. (2007). *Research on the practice of instructional transformational leadership: Retrospect and prospect* . Paper presented at the annual conference of the australian council for educational research, Melbourne.

Hargreaves, A. & Dave, R. (1989) Coaching as inreflective practice: Contrived collegiality or collaborative culture. AREA Annual Meeting.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What’s in it for Schools?* London, New York: Routledge Falmer.

Harris, S. (2005). *Changing mindsets of educational leaders to improve schools: Voices of doctoral students*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Harris, S., Lowery-Moore, H. & Farrow, V. (2008). Extending transfer of learning theory to transformative learning theory: A model for promoting teacher leadership. *Theory into practice*, 47(4), 318–326.

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

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*, Pearson.
- Helvacı, M. A. (2008). Örgüt geliştirme üzerine kavramsal bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 173-183.
- Hesapçıoğlu, M. (2003). Okul, 'new public management' ve toplam kalite yönetimi. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri / educational sciences: theory & practice, 3 (1), s. 145-165.
- Hindle, D. (2005). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: full-service schools* Directorate: Inclusive education: Department of Education.
- Hipp, K. K. & Huffman J. B. (2010). (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities. Southwest Educational Development. Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement . Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Accessed at <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf> .
- Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important?. Southwest Educational Development Laboratory, 6(2), pp. 1-8.
- Hord, S. M. & Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. *In educational leadership*, 66(5).
- Horn, I.S. & Kane, B.D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: relationships to instructional expertise. *Journal Of The Learning Sciences*, 8406, 1-46.
- Hopkins, D., Enskill, M. & West, M.(1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. & Levin, B. (2000) Government Policy and School Development. *School Leadership & Management*, 20, 15-30. <https://doi.org/10.1080/13632430068851>.
- Hopkins D. & Reynolds D. (Eds.).(2005). *Theories and strategies an international handbook*. School development series.

- Hugles T. , Kritsonis W. A. (2006).A national perspective: An exploration of professional learning communities and the impact on school improvement efforts. Doctoral forum national journal for publishing and mentoring doctoral student research volüme. <https://www.allthingsplc.info/files/uploads/anationalperspective.pdf..>
- Huijboom F., Meeuwen P. V., Rusman E. & Vermeulen M.(2020). Keeping track of the development of professional learning communities in schools: the construction of two qualitative classification instruments. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2020.1731571.
- Hulsbos, F., et al.(2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap [Professional space and distibuted leadership]. Look - Open Universiteit. Heerlen, The Netherlands: Ruud de Moor Centrum. 1–51.
- Hutinger, J. L., & Mullen, C. A. (2007). Supporting teacher leadership: Mixed perceptions of mandated faculty study groups. In S. Donahoo & R. C. Hunter (Eds.), *Teaching leaders to lead teachers: Educational administration in the era of constant crisis*. Vol. 10. *Advances In Educational Administration*, 261–283. Oxford, UK: Elsevier.
- Imants, J. & Van Veen, K., (2010). Teacher learning as workplace learning. *International Encyclopedia of Education*, 569–574, 3rd ed. Oxford: Elsevier.
- İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö.S. (2011). İlköğretimokullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1). 151-166.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2015). A first step toward a comprehensive model of integrated socio-emotional guidance: Investigating the effect of teachers task perception and a supportive network at school. *Journal of Educational Research*, 108(2), 95–111. <http://doi.org/10.1080/00220671.2013.839542>.
- Jenlink, P. M. (2002). *Stephen F. Austin State University*.
- Johnson, G. & Scholes, K. (1999). *Exploring Corporate Strategy: Text and cases* (5th edn). Harlow: Pearson Education.
- Johnson, Bob L. (2009). Understanding schools as organizations: implications for realizing professional learning communities.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kanold, T. D. (2011). *The five disciplines of plc leaders*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Kaplan C., Chan, R., Farbman , D.A. & Novoryta, A. (2012). Time for teachers: Leveraging expanded time to strengthen instruction and empower teachers a publication of the national center on time & learning.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A.Ç., Polatcan, M., & Yıldız, T. (2020). Developments in transformational school leadership research: A systematic review. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 814-830. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.3m.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61–63.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği* (13.Baskı). Beta Yayınları.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *A leader's legacy* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruse, S. D., and Louis, K. (1993). An emerging framework for analyzing school-based professional community. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Kruse S., Louis K. & Bryk A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, Issue Report No. 6 (Spring 1994): 3–6.
- Kushnir, G. (2017, Summer). 10 steps to creating a PLC culture. *All Things PLC Magazine* , 9–14. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Kwakman, K., (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs [Teacher learning during their career]. Studies on professionalism in the workplace in Secondary Education]. Thesis (PhD). Catholic University of Nijmegen. doi:10.1046/j.1469-1809.1999.6320101.x.*
- Lee Bae, C., et al. (2016). A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science lesson study. *Teaching And Teacher Education*, 60, 164–178. doi:10.1016/j.tate.2016.08.016.
- Levine, J., & Shapiro, N. S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1–17). Teachers College Press.

- Linda Darling-Hammond, R., et al (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the UK, states and abroad. National Staff Development Council, s. 9-11.
- Little, J. W. (1990) 'The "mentor" phenomenon and the social organization of teaching', in Cazden, C. (ed.) *Review of Research in Education* 16, Washington DC: AERA
- Louis, K. S. & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. Teachers College Press.
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community. In F. M. Newmann (Ed.), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179— 204). San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106, 532–575.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2008). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Many, T., & Sparks-Many, S. K. (2015). *Leverage: Using PLCs to promote lasting improvement in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Marx, G. (2005). Professional learning communities: Guidance for high school principals. Eastern Michigan University. <https://www.allthingsplc.info/files/uploads/easternmichiganuniversity.pdf>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Correnti, R., Junker, B., & Bickel, D. D. (2010). Investigating the effectiveness of a comprehensive literacy coaching program in schools with high teacher mobility. *The Elementary School Journal*, 111(1), 35–62. <https://doi.org/10.1086/653469>.

- Matthews, L. J., & Crow, G. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Boston, MA: Pearson Education publishing as Allyn & Bacon.
- MEB (2007b). *Okul gelişim modeli, plânlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- Memduhoğlu, H. B. & Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 234-256.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Transformation theory: Core concepts. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plcongoing.pdf>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Salisbury: Open Books.
- Muhammad, A., & Cruz, L. F. (2019). *Time for change: Four essential skills for transformational school and district leaders*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Mullen, C. A., & Lick, D. W. (Eds.). (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: Falmer.
- Mullen, C. A. (2008). Guest editor of collaborative learning communities in schools. *Theory into practice*, 47(4), 273–367.
- Mullen, C.A.(2009). *The handbook of leadership and professional learning communities*. Palgrave Macmillan.
- Mullen, C.A.(2009). Introducing collaborative communities with edge and vitality. *The handbook of leadership and professional learning communities*.
- Mullen, C.A.(2009).Jr. Johnson, B.L..Understanding schools as organizations: implications for realizing professional learning communities. *The handbook of leadership and professional learning communities*.
- Mullen, C.A.(2009).Haris, S., Farrow, Moore H. L. The university connection: transformational learning that enhances professional learning communities. *The handbook of leadership and professional learning communities*.
- National Association of Elementary School Principals. (2001). *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do* Alexandria, VA: Author.
- National Education Time and Learning Commission (1994). *Prisoners of Time*. Washington, DC: US Department Education.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal Of Education*, 108(4), 259-299. <https://doi.org/10.1086/444249>.
- Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Nişancı, Z. N. (1994). Örgüt geliştirme süreci içerisinde başarı değerlendirmenin yeri ve önemi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 216-239.
- Novotny, J. M. & Tye, K. A. (1973) *The Dynamics of Educational Leadership*, 2nd edn. Los Angeles: Educational Resource Associates, Inc.
- OECD (2004). *Yarımın dünyası için öğrenme: PISA 2003'ten ilk sonuçlar*, PISA, OECD Publishing,, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en> .
- OECD (2013a), *Bir bakışta eğitim 2013: oecd göstergeleri*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> .

- Olivier, D.F., Hipp, K. K., and Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Ontario Ministry of Education, The. (2005). Education for all: The report of the expert panel on literacy and numeracy instruction for students with special education needs, kindergarten to grade. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/panel/speced.pdf>.
- Ontario Principals' Council. (2009). *The principal as professional learning community leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Özcam, E. (2007): *Büyük işletmelerde stratejik planlama ve konuya ilişkin bir araştırma*.
- Özen, Ş. (1991). Yönetim geliştirmede bir yaklaşım: Örgüt geliştirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2), 90-106.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. (8.baskı).Pegem Akademi.
- Parlar, H. (2019).*Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram, Yaklaşım ve Uygulama*.(2.baskı).Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patall, E., H. Cooper & A.B. Allen (2010), "Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009)", *Review of Educational Research*, 80(3), pp. 401-436.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006). Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: *Profiting from evidence-based management* . Boston: Harvard Business School Press.
- Philbin, A., & Sandra M. (2000). *A framework for organizational development: the why, what and how of od work*. Winston-Salem, NC: Mary Reynolds Babcock Foundation.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 1–19.
- Quinn, J.B. (1980). Strategies for change: Logical incrementalism. Homewood, IL: Irwin. Printed State of America. Richard D. Irwin, Inc.
- Razo, J. L. D. & Renée, M. V. (2013). Expanding equity through more and better learning time.

- Reeves, D., & Eaker, R. (2019a). *100-day leaders: Turning short-term wins into long-term success in schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Reyes, P., Scribner, J. D., & Paredes Scribner, A. (Eds.). (1999). *Lessons from high-performing. Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Robertson, D. (1996). Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the helping relationship. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 41–53.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rocha, E. (2007). Choose more time for students, what, why and how extended learning.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz Verlag-Weinheim und Basel.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27–37.
- Sayılan, Fevziye (2009). “*Jack mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı*” yetişkin eğitimi, kuramdan uygulamaya. İstanbul: kalkedon yayınları.
- Searcy-Hudson, J. Y. S. (2005). *The effect of school structure and size on developing a professional learning community: An embedded case study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, Arizona
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, Peter M. (1994), *Beşinci disiplin*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P.(2011). *Beşinci disiplin*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Pearson Education.
- Schippers, M.C., Homan, A.C., & Van Knippenberg, D. (2013). To reflect or not to reflect: prior team performance as a boundary condition of the effects of reflexivity on learning and final team performance. *Journal Of Organizational Behavior*, 34 (1), 6–23. doi:10.1002/job.1784.

- Schlechty, P. (2005). *Creating the capacity to support innovations: Occasional paper 2*. Louisville, KY: Schlechty Center for Leadership in School Reform. Accessed at.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New york: Routledge.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Simsek, S., Tahir Akgemci, Adnan Çelik (2008). *Davranis bilimlerine giris ve örgütlerde davranış*. 6. Baskı, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Sleegers, P., et al. (2013). Toward conceptual clarity: a multidimensional, multilevel model of professional learning communities in dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), 118–137. doi:10.1086/671063.
- Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., & Louis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17(4), 469–503.
- Spiller, J., & Power, K. (2019). *Leading with intention: Eight areas for reflection and planning in your PLC at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Seashore-Louis, K. (Eds). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth. and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13. McGraw-Hill, New york.
- TEDMEM. (2018). *Eğitimin geleceği: 2030 projeksiyonları üzerine*.
- The Professional Development Partnership.(2008).A common language for Professional learning communities.
- TEDMEM. (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2021a). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021b). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Thiessen, D. & 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.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education*, 28(1), 1-15.
- Timperley, H., Wilson A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. *International Bureau Of Education*.
- Töremen, F. (2009). Öğrenen okul. *Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi*. <http://www.egitimbilim.com/makaleler4.htm> .
- Tunçer, P. (2013). Örgütsel değişim sürecinde öğrenen örgütler ve örgüt geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (1), 214-244.
- Turan, S. (2006a). Avrupa birliği sürecinde eğitim ve okulun işlevini yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(7), s.3-9.
- Turan, S. (2006b), “Yarınların Türkiye’si için okulu yeniden tasarlamak ve düşünmek”. Eğitim-Bir-Sen (Ed.), *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları sempozyum bildiriler kitabı* (s.306-317). 4-5 Kasım 2006. Ankara.
- Turan, S.(Edt.).(2018).*Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*.(3. Baskı).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turhanoglu-Koçak, F. A., Suğur, N., Gönç-Şavran, T. & Çetin, O. B. (2013). *Sosyolojide Araştırma yöntemi ve teknikleri* (Edt. Temmuz Gönç Şavran) (2.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Türnüklü. A (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 24 (543-559).
- Usdan, M., McCloud, B., Podnostko, M., & Washington, D. (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- UNESCO, (1996). Yirmibirinci yüzyılda eğitim uluslararası komisyonu raporu (Pegem, Çev.). *Eğitim Yönetimi EYTEPE Dergisi*, 2(1), s.11-24.
- UNESCO, (2015). EFA global monitoring report. Paris: UNESCO.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.

- Vanblaere, B. & Devos, G., (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics. *Teaching and teacher education*, 57, 26–38. doi:10.1016/j.tate.2016.03.003.
- Van Driel, J. H. & Berry, A. (2012). “Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge.” *Educational researcher*, 41(1): 26-28.
- Verbiest, E., ED. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan een professionele leergemeenschap* [Sustainably improving schools: building a professional learning community]. Apeldoorn, The Netherlands: Garant.
- Vermeulen, M., (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* [Organising learning: a rich learning environment for teachers and schools]. Oration, Heerlen: Open University.
- 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.
- Yemenici, H. ve Bayrak, C. (2001). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Araştırmaları*, 5, s.21- 28.
- Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Velzen, W. G. van et al. (1985) *Making School Improvement Work - A Conceptual Guide to Practice*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Walker, D. (2002). *Consrutivist leadership: Standards, equity, and learning-Weaving whole cloth from multiple strands*.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Lieber, E., Gibson, C., Howard, E., Magnuson, K. & Chmielewski, E. (2000). “Understanding better the lives of poor families: Ethnographic and survey studies of the New Hope experiment.” *Poverty Research News*, 4(1): 10-12.
- Wong, K., & Nicotera, A. (2007). *Successful schools and educational accountability*. Boston, MA: Pearson Education

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Farklı paydaşlar için eğitim süresinin uzatılmasının potansiyel etkileri.....	90
Tablo 2. Katılımcılara Ait Bilgiler	104
Tablo 3. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	112
Tablo 4. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	117
Tablo 5. Paylaşılan ve destekleyici liderlik anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	127
Tablo 6. Paylaşılan Değerler ve Vizyon Anlayışına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları	131
Tablo 7. Birlikte öğrenme ve uygulamaları anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	135
Tablo 8. Paylaşılan kişisel uygulamalar anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	141
Tablo 9. Paylaşılan kişisel uygulamalar anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	149
Tablo 10. Destekleyici koşulların anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	155
Tablo 11. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	164
Tablo 12. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	171
Tablo 13. Okul geliştirme/ Stratejik planlama anlayışına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları	177

EKLER

EK-1 Etik İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 08.06.2021
TOPLANTI NO : 2021/06

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 1:

28/04/2021 tarihli Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'nin Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ danışmanlığında yürütülen “Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Okul Geliştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK-2 Meb Uygulama İzni

Karabük Üniversitesi Evrak Tarih ve Sayısı: 27.07.2021-47402



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-604.02-28503494
Konu : Tez Çalışması

26.07.2021

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 02.07.2021 ve E-27105693-605.01-41215 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 16.07.2021 tarihli E-44653020-20-28350987 sayılı Oluru.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 09.07.2021 tarihli Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmî/Özel İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine ACAR'ın, Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ danışmanlığında "Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Okul Geliştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup, Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün İlgi (c)'de kayıtlı Komisyon Kararı ile uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "strateji@lestirme78@meb.gov.tr" adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Geçerliliğini arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Yazı ve Ekleri (13 Sayfa)
- 2-Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 3-İlgi (c) Kararı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:4 Kat: no:412
Mebus/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: kfbk78@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@k01.kap.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.tuzlga.gov.tr/meb-ibv>
Bilgi için: Fırat KAHRİ
Uzman: Memur
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr> Faks: 3704242333

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.tuzlga.gov.tr/meb-ibv> adresinden 7fb7-2a5b-3fb8-a628-b4d8 kodu ile doğrulama yapılabilir.

EK-3 Görüşme Formu

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARINDAKİ OKUL GELİŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ÖĞRETMEN/YÖNETİCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Görüşme Tarihi:

Saati:

Yeri:

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

Kıdeminiz:

Branşınız:

Görev yaptığınız okul düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Kurumdaki Göreviniz:

ÖĞRETMEN/YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Alt Problemler	Görüşme Soruları	Görüşünüz
Paylaşılan ve destekleyici liderlik: 1. Öğretmenlerin okulu ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılımları nasıldır? 2. Okul paydaşları(yönetici, öğretmenler, veliler) hangi sorumlulukları yerine getirmelidir? 3. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine karşı destekleyici yaklaşımları nasıldır?	1. Öğretmenlerin okulu ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılımları nasıldır? a. Müdürünüzün sorunlara yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? b. Okul müdürünüz hangi konularda fikrinizi sorar? Örneklerle açıklayınız. 2. Okul paydaşları(yönetici, öğretmenler, veliler) hangi sorumlulukları yerine getirmelidir? a. Okul müdürü okulda sorumlulukları paylaşır mı? Nasıl paylaşır? 3. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine karşı destekleyici yaklaşımları nasıl olmalıdır? a. Okul müdürünüzün öğretmenlere karşı yaklaşımı nasıldır? Yapılan çalışmalar destekler mi?	
2)Paylaşılan değerler ve vizyon: 1. Öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon algısına ilişkin farkındalık düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	1.Öğretmenlerin paylaşılan değerler ve vizyon algısına ilişkin farkındalık düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz? a. Okulun ortak değerlerini ve vizyonunu geliştirmek için neler yapılmaktadır?	

3)İşbirlikli öğrenme ve uygulamalar: 1. Öğretmenler arasında öğretimi geliştirmek için işbirliği yapılmakta mıdır? Bu konuyu nasıl değerlendiriyorsunuz?	1. Öğretmenler arasında öğretimi geliştirmek için işbirliği yapılmakta mıdır? Bu konuyu nasıl değerlendiriyorsunuz? a. Okulunuzda okulu geliştirmeye yönelik meslektaşlar arası dayanışma nasıldır? b. Öğretimi geliştirmeye yönelik kolektif uygulamalarınız var mı? Varsa örnek verir misiniz?	
4)Paylaşılan kişisel uygulamalar: 1. Meslektaşlar birbirinin mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir? 2. Öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de öğrencileriyle ilişkileri nasıldır?	1. Meslektaşlar birbirinin mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir? a. Meslektaşlarımızla paylaştığımız öğretim uygulamaları nelerdir? b. Okulunuzda mesleki gelişimi artırmaya yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır? 2. Öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de öğrencileriyle ilişkileri nasıldır? a. Bu ilişkilerin öğrencinin öğrenmesine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?	
5)Destekleyici koşullar: 1. Okulun fiziksel koşulları öğretmenler arasındaki ilişkileri ve öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?	1. Okulun fiziksel koşulları öğretmenler arasındaki ilişkileri ve öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir? a. Okulunuzun fiziksel koşulları hakkında düşünceleriniz nelerdir? b. Okulda yöneticilerle iletişiminiz nasıldır? c. Okulunuzdaki ödüllendirme sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?	
6)Okul geliştirme/stratejik planlama 1.Okulları daha nitelikli hale getirmek için nasıl politika ve uygulamaların yapılmaktadır? 2.Uzaktan eğitim süreciyle ortaya çıkan öğretimsel ihtiyaçların giderilmesi için neler yapılmaktadır?	1.Okulları daha nitelikli hale getirmek için nasıl politika ve uygulamalar yapılmaktadır? a. Tasarım ve Beceri Atölyelerini okul geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? b. Okullarda denetim ve öğretmen değerlendirmesi nasıl işlemektedir? 2.Uzaktan eğitim süreciyle ortaya çıkan öğretimsel ihtiyaçların giderilmesi için neler yapılmaktadır? a.Uzaktan eğitim süreci öğretmenler arası ilişkileri ve öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemiştir?	

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise eğitimini Kastamonu'da tamamladı. 2010-2014 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünü okudu. 2014 yılında Ağrı/ Merkez' e atandı ve burada üç yıl görev yaptı. 2017 yılından itibaren Karabük'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak halen görevini sürdürmektedir. 2019-2022 yılları arasında Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamladı.