



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



**ÖĞRETMENLERİN BİLGİ İŞLEME KAPASİTELERİNİ
GELİŞTİRMELERİNDE
MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşegül ACIMAZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2025

***HUZURLU ÜNİVERSİTE, KALİTELİ EĞİTİM,
AYDINLIK GELECEK...***



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMENLERİN BİLGİ İŞLEME
KAPASİTELERİNİ GELİŞTİRMELERİNDE
MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ
ROLÜ

THE ROLE OF PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITIES IN BUILDING
THE INFORMATION PROCESSING
CAPACITY OF
TEACHERS

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Esen ALTUNAY
Jüri Üyeleri
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Programı

İzmir
Haziran, 2025

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Ayşegül ACIMAZ

	T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI FORMU	Döküman Kodu	FRYL-008
		Yayınlanma Tarihi	25/10/2024
		Revizyon No/Tarih	Rev.No.1/25.10.2024
		Sayfa	5 / 173

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ			
Adı ve Soyadı	Ayşegül ACIMAZ		
Numarası	94220000152		
Ana Bilim Dalı / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı		
Tez Başlığı (Türkçe)	Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü		
Tez Başlığı (İngilizce)	The Role Of Professional Learning Communities In Building The Information Processing Capacity Of Teachers		
Tez Savunma Tarihi ve Saati	12/06/2025		
Tez Başlığı Değişikliği Varsa			
Tezin Önerilen Türkçe Adı	Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü		
Tezin Önerilen İngilizce Adı	The Role Of Professional Learning Communities In Building The Information Processing Capacity Of Teachers		
TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ (Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır.)			
Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma			
☒	Danışman tarafından alınan Turnitin raporu çerçevesinde tezde intihale rastlanmamıştır.		
☒	Çalışma Etik kurallara uygun şekilde hazırlanmıştır.		
Oy birliğiyle		☒	Oy çokluğuyla
Başarılıdır	☒	Düzeltilmelidir	☐
Başarısızdır	☐	Başarısızdır	☐
JÜRİ BAŞKANI (DANIŞMAN)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Doç. Dr. Esen ALTUNAY		
Karar	Başarılı	☒	Başarısız
İmza			
JÜRİ ÜYESİ (AYNI ANA BİLİM DALI)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR		
Karar	Başarılı	☒	Başarısız
İmza			
JÜRİ ÜYESİ (ÜNİVERSİTE DIŞI BENZER ANA BİLİM DALI)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN		
Karar	Başarılı	☒	Başarısız
İmza			
- Yüksek Lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur. - Bu tutanak 2 (iki) iş günü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Ana Bilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir. - Bu tutanağın ekine jüri raporları eklenmelidir. Yüksek lisans tezinin sonuçlanması MADDE 8 – (1) Tezli yüksek lisans programında eğitim alan bir öğrenci, elde ettiği sonuçları Senato tarafından enstitü için belirlenen yazım kurallarına uygun biçimde yazar. Öğrenci öğretim planındaki tüm yükümlülükleri başarı ile tamamlaması ve her bir lisansüstü enstitü için Senato tarafından ayrı olarak belirlenen mezuniyet için gerekli diğer koşulları yerine getirmesi durumunda tezini jüri önünde sözlü olarak savunur. 11 Temmuz 2024 tarihli Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği değişikliği kapsamında “Tez savunma sınav tarihi ve saati ile sınavın yapılacağı yer anabilim dalı başkanlığının önerisi üzerine enstitü yönetim kurulunca belirlenir. Tez savunma sınavı yüz yüze yapılır. Ancak anabilim dalı teklifi ve enstitü yönetim kurulu onayı ile il dışı ve yurt dışında olan jüri üyeleri senkron şekilde uzaktan erişim yöntemi ile tez savunma sınavına katılabilir. Tez savunma sınavı enstitü yönetim kurulu karar tarihinden itibaren en geç bir ay içinde yapılmak zorundadır.” (2) Yüksek lisans tez jürisi, danışman ve ilgili enstitü ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu onayı ile atanır. Jüri, biri öğrencinin danışmanı, en az biri de Üniversite dışından olmak üzere 3 veya 5 öğretim üyesinden oluşur. Jürinin 3 kişiden oluşması durumunda ikinci danışman jüri üyesi olamaz. (3) Tez savunma sınav tarihi ve saati ile sınavın yapılacağı yer anabilim dalı başkanlığının önerisi üzerine enstitü yönetim kurulunca belirlenir. Tez savunma sınavı enstitü yönetim kurulu karar tarihinden itibaren en geç bir ay içinde yapılmak zorundadır. (4) Yüksek lisans tezinin savunmasından önce ve düzeltme verilen tezlerde ise düzeltme ile birlikte öğrenci tezini tamamlayarak danışmanına sunar. Danışman tezin savunulabilir olduğuna ilişkin görüşünü ve tezi, anabilim dalı başkanlığı aracılığıyla sınav tarihinden en az dört hafta önce enstitüye teslim eder. Enstitü söz konusu teze ilişkin intihal yazılım programı raporunu alarak danışmana ve jüri üyelerine gönderir. Rapordaki verilerde gerçek bir intihalin tespiti halinde gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir. (5) Jüri üyeleri, tez savunma sınavı tarihine kadar tezle ilgili kişisel raporlarını hazırlayarak öğrenciyi tez savunma sınavına alır. (6) Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. Tez sınavının süresi en az 45, en fazla 90 dakikadır. Tez sınavı, öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve alanın uzmanlarından oluşan dinleyicilerin katılımına açık ortamlarda gerçekleştirilir. (7) Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri tez hakkında salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme kararı verir ve bu durumu tutanakla tespit eder. Jüri tutanağı ve jüri üyelerinin tezle ilgili kişisel raporları enstitü ana bilim/ana sanat dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen iki iş günü içinde ilgili enstitüye bildirilir. (8) Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç üç ay içinde düzeltmeleri yapılan tezi aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da başarısız bulunarak tezi kabul edilmeyen öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir. (9) Tezi reddedilen öğrencinin talepte bulunması halinde, tezsiz yüksek lisans programının ders kredi yükü, proje yazımı ve benzeri gereklerini yerine getirmiş olmak kaydıyla kendisine tezsiz yüksek lisans diploması verilir.			

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının yürütülmesinde ve tamamlanmasında katkı sunan tüm kişi ve kurumlara en içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle, tez sürecimin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, akademik yönlendirmeleri ve sabırlı tutumuyla çalışmama değer katan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Esen ALTUNAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi, araştırma sürecinde karşılaştığım zorlukları aşmamda büyük destek sağlamış, yol gösterici yaklaşımıyla akademik gelişimime önemli katkılarda bulunmuştur. Ayrıca, bu süreçte derslerine katılma fırsatı bulduğum ve bilgi birikimleriyle akademik donanımımı geliştirmemde önemli katkılar sunan kıymetli hocalarım, Prof. Dr. Yılmaz Tonbul, Doç. Dr. Nedim Özdemir, Prof. Dr. Erdal Toprakçı ve Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin'e teşekkür ederim. Her biri, alan bilgisi ve yönlendirmeleriyle bu sürecin zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca, araştırmamın planlanmasında ve uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen, Havva Özişbakan MTAL'si yönetimi ve öğretmenlerine sağladıkları olanaklar ve iş birliği sayesinde çalışmamın hayata geçmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bana her zaman inanan, destekleriyle yanımda olan sevgili aileme de sonsuz teşekkür ederim. Özellikle bu süreçte zamanımı yeterince ayıramadığım ve ilgilenemediğim canım kızım Asya Ayturunç'a, gösterdiği sabır ve varlığıyla içimde hep bir ilham kaynağı olduğu için minnettarım. Verdikleri manevi güç ve sabır, bu sürecin en büyük motivasyon kaynaklarından biri olmuştur. Son olarak, bu süreçte fikir alışverişinde bulunduğum, teknik konularda desteklerini esirgemeyen ve bana yeni şeyler öğreten, görüş ve önerileriyle katkı sunan tüm arkadaşlarıma ve akademik paydaşlara teşekkür ederim.

Ayşegül Acımaz

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	9
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Problem Cümlesi	9
1.5. Alt Problemler	10
1.6. Sayıtlılar	10
1.7. Sınırlılıklar	10
1.8. Tanımlar	11
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. İlgili Yayın ve Araştırmalar	12
2.1.1. Bilgi İşleme/Yaratma Kapasitesi.....	12
2.1.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları	21
2.1.3. Okulun Bilgi İşleme/Yaratma Kapasitesi ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Toplulukları	31
2.2. İlgili Araştırmalar	40
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	63
3.5. Veri Toplama Süreçleri	64
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	65
3.7. Etik ile İlgili Hususlar	68
4. BULGULAR.....	69
4.1. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerine İlişkin Görüşleri	69

4.2. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Engellere İlişkin Görüşleri.....	76
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri.....	83
4.4. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitesinin Geliştirilmesinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolüne İlişkin Görüşleri.....	92
4.5. Ortaöğretimde Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf İçi Gözlem Sonuçları.....	102
4.6. Ortaöğretimde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerine İlişkin Gözlemler.....	117
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	129
5.1. Tartışma.....	129
5.2. Sonuçlar.....	136
5.3. Öneriler	137
5.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	138
5.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	139
6. KAYNAKÇA	141
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	155
EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ	156
EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	157

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın uygulama aşamaları	59
Tablo 2. MÖT üyelerine ait demografik bilgiler.....	61
Tablo 3. Verilerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar	67
Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri.....	69
Tablo 5 Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller.....	76
Tablo 6. Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri.....	84
Tablo 7. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolüne ilişkin görüşleri.....	92
Tablo 8.1. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları	103
Tablo 8.2. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları	104
Tablo 8.3. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları	105
Tablo 9. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlem sonuçları	118

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil.1. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kapasite geliştirmesindeki rolleri.....	39
Şekil 2. Bireysel yarı yapılandırılmış formlarının hazırlık aşaması.....	62
Şekil 3. Gözlem süreci	64
Şekil 4. Araştırmanın verilerinin analiz sürecinin nasıl yapılandırıldığını gösteren analiz örneği.....	66



ÖZET

Gelişen teknolojiyle bireylerin, özellikle de öğretmenlerin, yeniliklere uyum sağlaması ve bilgilerini sürekli geliştirmesi zorunlu hale gelmiştir. Eğitim sistemlerinden beklentilerin değişmesiyle öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırmaları ve liderlik rollerini güçlendirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde bazı güçlükler yaşadığı, özellikle bilgi işleme kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, çalışmanın gerekliliğini ortaya koymuş ve araştırmanın planlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün araştırılması ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik fayda sağlayıcı öneriler sunmaktır. Araştırmanın deseni eylem araştırması olarak planlanmıştır. Araştırmacının çalışma grubu 16 meslek ve 37 kültür öğretmeni arasından gönüllülük esas alınarak seçilen 8 öğretmendir. Veri toplama olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarını oluşturan öğretmenler arasında yapılan ders gözlem formları ve ders gözlemleri tamamlandıktan sonra yapılan görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi toplama, bilgiyi seçme ve düzenleme konularında gelişim gösterdiği ve mesleki bilgiye erişimlerini artırdıkları görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda zaman yetersizliği, planlama eksiklikleri ve iş yükü, motivasyon eksikliği gibi etkenlerin bilgi işleme süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin birbirlerinden destek görmeleri, mesleki dayanışma ve motivasyon açısından süreci olumlu etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın sınıf içi gözlem bulguları, derse giriş etkinliklerinden sınıf yönetimine kadar birçok boyutta öğretmenlerin uygulamalarında gözlemlenen olumlu gelişmeleri ortaya koymuştur. Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda bilgi işleme sürecinde gözlemlenen sonuçlar, öğretmenlerin bilgiyi tanılama ve bilgiyi yansıtma alanlarında ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi analiz etme, öğrenci ihtiyaçlarını fark etme ve bilgiyi yeniden yapılandırma gibi davranışlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Okul temelli mesleki gelişim programlarının güçlendirilmesi, bireysel ve sosyo-duygusal desteklerin artırılması ile sınıf içi uygulamalarda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı önerilmektedir. Politika yapıcılara ise, bu süreçlerin kurumsal düzeyde sürdürülebilirliğini sağlayacak stratejiler geliştirmeleri ve okul kültürünü destekleyici düzenlemeler yapmaları tavsiye edilmektedir.

Anahtar sözcükler: Bilgi işleme, Kapasite geliştirme, Mesleki öğrenme topluluğu

ABSTRACT

With advancing technology, it has become imperative for individuals, especially teachers, to adapt to innovations and continuously improve their knowledge. With changing expectations from education systems, teachers need to increase their pedagogical competencies and strengthen their leadership roles. However, due to teachers' problems such as low academic performance and limited information processing capacity, this study was planned. The purpose of this research is to investigate the role of professional learning communities in developing teachers' information processing capacities and to provide useful suggestions for solving the problems faced by teachers in addressing these problems. The research design was planned as action research. The study group of the researcher is 8 teachers selected on the basis of volunteerism among 16 vocational and 37 cultural teachers. An observation form developed by the researcher and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The data obtained from the lesson observation forms conducted among the teachers forming the professional learning communities and the interview forms conducted after the lesson observations were completed were analyzed by content analysis. In line with the findings of the study, it was observed that teachers improved in collecting information from different sources, selecting and organizing information, and increasing their access to professional knowledge.

In line with the second sub-problem of the study, it was observed that factors such as lack of time, lack of planning, workload and lack of motivation negatively affected the information processing processes. It was found that teachers' support from each other positively affected the process in terms of professional solidarity and motivation. The classroom observation findings of the study revealed positive developments observed in teachers' practices in many dimensions ranging from introductory activities to classroom management. In line with the sixth sub-problem of the study, the results observed in the information processing process show that teachers made progress in the areas of identifying and reflecting on information. Teachers were found to develop behaviors such as analyzing classroom management, recognizing student needs and restructuring knowledge. Practitioners are advised to strengthen school-based professional development programs, increase individual and socio-emotional support, and use educational technologies effectively in classroom practices. Policy makers are advised to develop strategies to ensure the sustainability of these processes at the institutional level and to make arrangements to support school culture.

Keywords: Knowledge processing, Capacity building, Professional learning community

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi ve mesleklerin gerektirdiği becerilerin sürekli değişmesi, bireylerin mevcut bilgilerini yeterli kılmamaktadır. Bu nedenle, bireylerin yeniliklere ayak uydurması ve sahip oldukları bilgileri sürekli olarak güncelleyip geliştirmeleri gerekmektedir. Araştırmalar yeniliklerin yakından takip edilmesi, yeniliklere adapte olunması, teknoloji ve bilginin üretilmesi için bireylerin nitelikli bir eğitim alması gerektiğini göstermektedir (Balay, 2004; Demirel ve Seçkin, 2008; Parlar, 2012). Bu bağlamda eğitim sistemlerinden beklenenlerin niteliği de değişmiştir. Gelecek nesillerin istenilen şekilde yetiştirilebilmesi için başta öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Araştırmalarda okul geliştirmesi için daha çok öğretmen geliştirmesi, personel ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmen liderliğine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Koşar vd., 2017; Özçetin, 2013; Şahin, 2013). Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde, öğretmenlerin eğitilmesinden ziyade kendilerini geliştirmelerini temel alan uygulamaların yapılması gerektiği (Yaylacı, 2013), öğretmenin kendini geliştirmesini kolaylaştıracak, merkezde öğretmenin yer aldığı düzenlemelerin yapılması gerektiği (Özdemir, 2016) bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencileri yetiştirme ve onlara bilgi aktarmanın ötesinde sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gereken profesyonellerdir. Ancak çok sayıda bilim insanı, eğitimcilerin ebeveynlerin, okulların iç sorunları, özellikle de öğrenciler arasındaki yetersiz akademik performans düzeyini ele alma konusunda yetersizliklerini dile getirmektedir (Honawar, 2008; Lambert, 2002). Schleicher'e (2017) göre bir okulun kalitesi, eğitimcilerinin etkililiğine bağlıdır. Garner'a (2011) göre, öğretmenlere deneyimlerini ve pedagojik tekniklerini akranlarına etkili bir şekilde aktarmalarını sağlayacak alternatif bir strateji sağlamaya ve mesleki kapasitelerinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları okullarda kapasite geliştirmenin sınırlı olduğunu göstermektedir (Dağlıoğlu vd., 2017; Koşar vd., 2017; Özçetin, 2013; Şahin, 2013; Yaylacı, 2013). Öğretmenlerin kapasitelerini geliştirme ile ilgili okul kapasitelerinin yetersizliği (Balcı, 2021), öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olması (Yaylacı, 2013), öğretmenlerin ihtiyaçlarının tespit edilememesi (Bümen vd., 2012) gibi sorunların çözülmesi

gerekmektedir. Öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynayan araçlar arasında bilgiyi işleme, kendini geliştirme, liderlik özelliklerinin gelişimi gibi araçların olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmelerinin önündeki setleri ortadan kaldırabilmek için mesleki öğrenme topluluklarının kullanılması okul içerisinde aktif bir gelişim ve öğrenme kültürü oluşturarak katkı sağlayabilmektedir.

Bilgi işleme bireylerin bilgiyi alması, anlaması, kodlaması, depolaması ve geri çağırmasından oluşan bilişsel süreçler olarak tanımlanır (Nonaka ve Takeuchi,1995). Bilgi işleme kapasitesi ise bilgi üretme, paylaşma ve geliştirme kabiliyetlerini ifade eden, var olan bilgileri analiz etme, sentezleme, eleştirme ve yaratıcı düşünme faaliyetlerinin olduğu, aktif bir katılım isteyen süreç olarak ifade edilmektedir (Zhu vd., 2018). Bilgi işleme kapasitesi, George Armita Miller tarafından öne sürülen bilgi işleme kuramı ile birlikte önem kazanmaya başlamıştır (Baddeley ve Hitch, 1974). Okullarda bilgi işleme kapasitesi, bilginin oluşturulması, dışsal ve içsel incelemeleri ve çevresel gelişimler ile birlikte bilgilerin sürekli olarak aktarılmasını ifade etmektedir. Tural (2002) eğitimde kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturmak için etkili okul girdilerini kullanmanın yanı sıra, bilgi üretme sürecinde özgün öğrenme deneyimleri yaratmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu sayede eğitimsel süreçteki potansiyel ortaya çıkarılır ve öğrenme deneyimleri zenginleştirilebilir. Etkili bir okul, bilgiyi oluşturma sürecine aktif olarak katılan ve kolektif öğrenme ve araştırma yoluyla iş birliği yapan eğitimcilerden oluşur (Aydın, 2000; Gökçe ve Karaman, 2010; Şişman,1996). Bu anlamda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgi edinme sürecinde rol oynaması mümkündür (Sergiovanni, 2000, s.139). Harris ve Lambert'in (2003, s.4) belirttiği gibi kapasite geliştirme, bireylerin yeni bir şekilde iş birliği yapmasını kolaylaştırmayı içerir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin değişime açık olma eksikliğinin yanı sıra etkili konuşma ve özgüven eksikliğinin giderilmesi için bireylerin ortak çaba göstermesi ve kolektif yükümlülükler üstlendiği işbirlikçi bir kültür gerekmektedir. Bu atmosferin sağlanması doğrudan bu organizasyon içindeki bireylerin fikir alışverişine, yapıcı konuşmalarına ve ilerlemesine bağlıdır. Kısaca okulda kapasite geliştirme ilişkilerin, güvenin ve topluluğun geliştirilmesini gerektirmektedir.

Kapasite geliştirme, okulun ve sınıfın kalitesini artırmak için aktif olarak çaba göstererek değişimi kolaylaştıran bir kendini geliştirme mekanizması kurmayı içerir (Hopkins ve Harris, 2001, s.95). Okuldaki sorunların çözümü için yeni girişimlerin ve değişikliklerin okulda uygulanması, niteliği ne olursa olsun kaçınılmaz olarak engellerle ve aksaklıklarla karşılaşacaktır. Okullar, değişimi kolaylaştırmak ve ilerlemeyi sürdürmek için kurumsal kapasitelerini geliştirmeden, iyi niyetli yeniliklerin bile çok az etkiye sahip olduğunu göreceklardır (Harris ve Lambert, 2003, s.5). Kapasite geliştirme, okul dönemi boyunca anlamlı gelişmeleri etkili bir şekilde sağlamak ve desteklemek için gerekli koşulları, becerileri ve kapasiteleri geliştirme sürecini ifade eder. Bunu başarmak için öğrenme sürecinde hem yapıya hem de bireysel özelliklere öncelik verilmektedir (Mitchell ve Sackney, 2000, s.37). Ailelerden, eğitimcilerden, öğrencilerden ve yetkililerden oluşan öğrenme topluluğunun öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gereklidir (Harris ve Lambert, 2003, s.5). Lee ve Smith (1996) çalışmasına göre öğrenmede paylaşılan sorumluluk konusundaki sorunların çözümünde öğretme ve öğrenme yöntem ve ilkelerine ilişkin ortak bir anlaymayı teşvik eden modeller kullanılmakta ve sosyalleşme süreci oluşturmaya çalışılmaktadır (Lambert, 2002). Alexander ve Williams'a (1968) göre, en iyi performansı sürdürmek için istekli ve nitelikli öğretmenlerin uygun ve disiplinli bir ortamın, bol kaynakların, hizmet içi programların ve mesleki eğitimin sağlanması gereklidir. Genel olarak öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeleri açısından yasal dayanaklar ele alındığında Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ve Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) gibi yasal düzenlemelerin mesleki gelişim için destekleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikler ve genelgeler de öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını düzenlemektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan maddelere bakıldığında özetle, öğretmenlerin görevleri arasında mesleki gelişimleri için gerekli etkinliklere katılmak, MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sürekli öğrenmelerini sağlamak amacıyla çeşitli programlar, projeler ve kaynaklar hazırlandığı, öğretmenlere yönelik kurs ve sertifika programlarına katılım teşviklerinin sunulması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda okulda öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştirilmesi okulların amaçlarına ulaşması ve öğrencilerin başarısına

katkı sağlanabilir. Dolayısıyla okulda öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli unsurlardan biri mesleki öğrenme topluluklarıdır.

Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) , aynı okulda çalışan öğretmenler veya aynı alanda faaliyet gösteren öğretmenler arasında oluşturulan bir tür profesyonel gelişim ağıdır. Bu topluluklar, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, fikir alışverişinde bulunmalarını ve birbirlerine destek olmalarını sağlamaktadır (Dumlu, 2021). Mesleki öğrenme topluluklarına yönelik yaygın kabul görmüş bir tanım olmasa da alinyazındaki tanımlardan bazıları; ilgi duydukları konularda aktif öğrenenler olarak herkesin birbirinin öğrenmesini teşvik ettiği (Barth,1990), öğretmenlerin bazı yönlerini ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla bir araya gelen ve iş birliği yapan, öğrenci öğrenmelerini geliştiren ve sürekli öğrenen (McLaughlin ve Talbert, 2006), gruplar olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde, DuFour ve Eaker (1998), öğretmenlerin sınıfta yapılan uygulamaları incelemek ve geliştirmek amacıyla birlikte çalıştıkları sistematik bir süreç olarak tanımlarken, Morrissey (2000) ise öğretmenlerin kapasite ve yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla oluşturulmuş öğrenme odaklı topluluk olarak tanımlamıştır.

Dufour ve Eaker (2006) tanımlarını “öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin bir eylem araştırmacısı olarak çalıştıkları, sürekli sorgulama yaptıkları ve problemlere çözümler ürettikleri bir ortamdır.” şeklinde geliştirmişlerdir. Stoll ve Louis (2007, s.2) mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin yansıtıcı, iş birlikçi, kapsayıcı, gelişimi teşvik eden öğrenme odaklı bir uygulamada uygulamalarını paylaştıkları ve eleştirel olarak sorgulamasına dayandırmaktadır. Bunlardan hareketle, öğrenci öğrenmesinin odakta olduğu, hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin ilgi duydukları konularda aktif öğrenenler olarak herkesin birbirinin öğrenmesini teşvik ettiği, iş birliği içerisinde çalıştığı, konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaştığı, problemlere çözümler ürettikleri, bilgi alışverişinde bulunarak bilgi ürettikleri bir ortam yaratılmaya çalışılmaktadır (Becenti, 2009; Bolam vd., 2006; Intanam ve Wongwanich 2014; Mullen ve Schunk 2010). Mesleki öğrenme topluluklarında karşılıklı katılım ve iş birliği, problem çözme ve uygulama odaklılık, eleştirel düşünce gelişimi, sürekli öğrenme ve gelişim, mentorluk ve rehberlik, açık iletişim ve çeşitlilik gibi kendi kendine yönetim ilkeleri önemsenmektedir (Şenol, 2020). Mesleki öğrenme

toplulukları, öğretmenlere kendi sınıflarında yaşadıkları deneyimleri paylaşma fırsatı sunan bir uygulamadır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri ve pedagojik yaklaşımlar hakkında fikir alışverişinde bulunma şansı sunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenme ve daha iyi uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cansoy ve Parlar, 2017). Bu anlamda mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek ve onları motive etmektedir (Abazoğlu, 2014). Bütünsel açıdan bakıldığında öğretmenlerin destek ve rehberlikleri, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırabilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve daha etkili öğretim uygulamalarını teşvik ettiği araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Çapuk ve Ünsal, 2017). Nelson ve Slavitt (2008), öğretmen iş birliği, mesleki gelişim ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik bulgular doğrultusunda, bireysel öğretmenlerin veya öğretmen gruplarının daha geniş eğitim topluluklarını etkileyebilmeleri ve kendi mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için öğretmen girişimlerinin önemli bir destekleyici unsur olduğunu vurgulamaktadır. Profesyonel öğrenme toplulukları başarının geliştirilmesinde ve öğretmen yeterliliğinin arttırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Balfanz ve Byrnes'e (2006) göre, mesleki öğrenme topluluklarının uygulanması, öğretim programlarını geliştirmeyi, gelişmiş destek sağlamayı ve iyi eğitilmiş ve yüksek eğitilmiş eğitimcileri yetiştirmeyi amaçlayan çabaların başlatılmasını kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Araştırmalardan yola çıkarak mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenler arasında işbirlikçi çalışmayı, sınıf gözlemlerinin uygulanmasını, öğretmen konuşmalarının kolaylaştırılmasını, öğretilen içeriğin derslere entegre edilmesini ve her öğretmenin bakış açısının tanınmasını ve takdir edilmesinin gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kapasitelerinin gelişmesinin sağlanmasında mesleki öğrenme topluluklarının katkı sağlayabilmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin kapasitelerini, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan dinamik ve destekleyici ortamlar oluşturabilir. Bu topluluklar, bireysel ve kolektif öğrenmeyi teşvik ederek, öğretmenlerin daha etkili ve motive bir şekilde öğrencilere rehberlik etmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğrenme sürecinin devam

etmesini sağlayarak öğretim tekniklerine ilişkin bilgi edinmelerini sağlanmaktadır (Cochran Smith ve Lytle, 1999). Aynı zamanda öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesi sağlanarak, sadece öğrenciler için değil, eğitim kalitesinin artması sonucunda öğrenci çıktıları ile okulun topluma katkısı sağlanmaktadır. Buna göre mesleki öğrenme topluluklarının okullardaki eğitim ve toplumsal yaşam döngüsü içinde öğretmenlerin ve okulun kapasitesinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Okulların ve öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmesi öğretmenlerin yeteneklerinin yeterliğe dönüşmesi ve gelişmesi demektir. Okulların ve öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmesinin mesleki öğrenme toplulukları ile teşvik etme açısından kuramsal açıdan bakıldığında Peter Senge (2000), öğrenen örgüt kuramına göre örgütler, bireylerin birbirlerinden sürekli olarak öğrendikleri ve bu öğrenmenin kurumsal hafızada biriktirildiği yapıları ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının katkısının sağlanabilmesi için öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, etkileşimde bulunmalarını ve kolektif bilgi birikimini artırmalarını destekleyen bir ortam sunulmalıdır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin karşılıklı öğrenmelerine olanak tanıyarak, öğretim stratejilerini geliştirmelerini, en iyi uygulamaları benimsemelerini ve sınıf içinde daha etkili bir şekilde öğretim yapmalarını teşvik etmelidir. Bu sayede, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri ve öğrenci başarısını artırmak için sürekli olarak kendilerini güncellemeleri desteklenmiş olacaktır.

Öte yandan Miller tarafından (1956) geliştirilen Bilgi İşleme Kuramı, bireylerin, topluluğun ya da kurumun bilgi işleme kapasitesinin birbirinden farklı olduğunu varsaymaktadır. Kuram farklı bireylerin, toplulukların veya kurumların bilgiyi alış şekilleri, depolama yetenekleri ve kullanma biçimlerinin birbirinden farklı olduğunu öne sürmektedir. Her birinin bilgi ile etkileşimini ve işleme biçimini etkileyen bireysel ve kurumsal farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Bu kuram, bilişsel süreçleri anlama ve açıklama amacı taşımakta ve bireylerin, grupların veya kurumların bilgiyi nasıl ele aldıklarını anlamak için bilişsel kapasitelerini değerlendirme çabasında bir temel oluşturmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenler

kendi öğrenme yollarını seçme imkanı elde edilebilir (Özpolat, 2013). Donald Schön' (1983) ve Kolb'un (1984) deneyime dayalı öğrenme kuramına göre öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmesini ve reflektif bir şekilde düşünmelerini teşvik etmek öğrenmesini desteklemektedir. Bu sayede bireyin öğrenme deneyimlerini daha iyi anlamasına ve gelecekteki eylemlerini geliştirmesine olanak sağlanır (Ketizmen, 2023). Son olarak Nonaka ve Takeuchi'nin (1995) bilgi yönetimi yaklaşımına göre öğretmenlerin bilgilerini bilinmeyen (içsel bilgi), ve bilinen, (dışsal bilgi) arasında etkili bir şekilde dönüştürmeleri gerekmektedir. Nonaka'ya göre, bu iki tür bilgi arasındaki etkileşim ve dönüşüm, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel düzeyde sürekli öğrenmelerini ve bilgi yaratmalarını destekler. Bu süreç, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımlarını, birbirlerinden öğrenmelerini ve bu bilgiyi daha geniş bir öğrenme ortamında etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar. Kuram, özellikle örgütlerin bilgi yönetimi süreçlerini geliştirmelerine ve etkili bir bilgi kültürü oluşturmalarına yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu anlamda mesleki öğrenme toplulukları, bilgi paylaşımını kolaylaştırarak ve öğretmenlerin ve örgütlerin bu bilgilerden öğütün hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde yararlanmasını sağlamaktadır (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Ayrıca James MacGregor Burns (1978), dönüşümcü liderlik kuramında liderin etkileme sürecini vurgulamaktadır. Liderin takım üyelerini etkileyerek onları bireysel ve kolektif potansiyellerini gerçekleştirmeye yönlendirdiği belirtilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarında da katılımcılar birbirlerinden etkilenecek kendi potansiyellerini fark edip geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve kapasitelerini geliştirmek için mesleki öğrenme topluluklarının kullanılması farklı teorik perspektiflerle desteklenmesi daha iyi değerlendirilmesini sağlayabilir. Böylece öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde mesleki toplulukların teşvik edilmesi öğretmenlerin ve okulların kapasitesinin gelişimi açısından katkı sağlayıcı bir unsur olabilir.

Alanyazında doğrudan öğretmenlerin bilgi kapasitelerinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının katkısını inceleyen bir çalışmaya erişilirse de konu ile ilişkilendirilebilecek çalışmalar incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının ve bilgi yaratma kapasitelerinin incelendiği bazı çalışmalarda özellikle mesleki öğrenme topluluklarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelendiği (Ağsu, 2020; Altun,2020;

Çopur 2020; Dzul vd., 2023; Efe, 2022; Mazı Taş 2021; Ünver 2021) ve buna yönelik önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okullarda MÖT'lerle ilgili durum çalışması ve eylem araştırması yapıldığı (Altun, 2020; Çelik ve Göksoy, 2022; Dumlu, 2021; Yu ve Chao 2022) görülmektedir. Alanyazında mesleki öğrenme topluluğunun, okul için hem okul başarısını (Cansoy ve Parlar, 2017) hem öğrencilerin etkili öğrenmesini (Kincaide-Cunningham, 2017; Vescio vd., 2008; Voelkel Jr ve Chrispeels, 2017) hem öğretmen gelişimini (Özdemir, 2020) olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesi ile ilgili araştırmalara bakıldığında genellikle okul kapasitesini ele alan çalışmaların, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini ele alan çalışmaların ve liderlik kapasitesini inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda MÖT'ler için alanyazında kapasite geliştirme konusunda çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Okulların ve öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmesi, genel eğitim kalitesini artırabilir. Bununla birlikte nitelikli öğretmenler ve donanımlı okullar, öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilirler. Okulların ve üyelerinin kapasitelerini geliştirmesi ile öğrencilerin öğrenme becerilerinde artışlar yaşanması mümkün olabilir. Okulların ve öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeleri, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve potansiyellerini daha iyi bir şekilde anlamaları ve geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu durum ise toplumda yetenekli ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin bilgi kapasitelerinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün incelenmesi gerek literatüre katkı sağlaması açısından gerekse öğretmenlerin kapasite geliştirmelerine yönelik önerilerde bulunması açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün araştırılması ve kapasite geliştirme önündeki sorunların tespit edilmesi, sorunların giderilmesi konusunda ve sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmaktır. Ayrıca bu konuda alanyazına katkı sağlamak ve uygulayıcılara konu hakkında fikir sunmaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul üyelerinin kapasitelerini geliştirmesi ve bu kapasiteleri etkili şekilde kullanması, öğrencilerin öğrenme becerilerinde anlamlı artışlar yaşanmasına katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının okul üyelerinin kapasitelerini geliştirmelerindeki rolünü inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmak, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini artırmaya yönelik etkili yolları belirlemek ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri sunmak açısından önemli bir yere sahiptir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik öneriler getirilmesi, sınıf içi öğretim uygulamalarının niteliğini artıracak ve böylece öğrencilerin derse katılımı ile akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca okul kapasitesinin geliştirilmesine yönelik uygulama temelli öneriler sunulması, hem okul yöneticileri açısından somut katkılar sağlayacak hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikalarını şekillendirme sürecinde daha etkili stratejiler oluşturmaya zemin hazırlayacaktır. Yöntemsel açıdan ise bu çalışma, nitel eylem araştırması yaklaşımı ile öğretmenlerin doğrudan gözlem ve deneyimlerine dayalı veriler sunarak hem uygulamaya hem de alanyazına özgün katkılar sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün araştırılması ve bu sorunların giderilmesi konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik fayda sağlayıcı öneriler sunmaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.5. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri nelerdir?
2. Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü nasıldır?
5. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları nelerdir?
6. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının uygulamaları sırasında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlemlenen sonuçlar nelerdir?

1.6. Sayıtlar

1. Araştırma konusu kapsamında birincil kaynaklara ulaşıldığı varsayılmıştır.
2. Araştırmanın amacına uygun bir inceleme yapıldığı varsayılmıştır.
3. Araştırma katılımcılarının hazırlanan sorulara objektif cevap verdiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 53 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma İzmir ili sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma Karşıyaka ilçesine bağlı araştırmacının görev yaptığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde yapılmıştır.

4. Ders planlarının uyuşmaması ve zaman yetersizliği nedeniyle gözlemciler, gönüllüler arasından ayrı bir grup olarak seçilmiştir.

1.8. Tanımlar

Mesleki öğrenme toplulukları: öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışarak kendi deneyim ve uygulamalarını paylaştıkları, birlikte öğrenmeye dayalı profesyonel gelişim ortamlarıdır (DuFour, 2004; Vescio vd., 2008).

Bilgi Yönetimi: bilginin verimli bir şekilde teknolojiyle bütünleştirilerek örgütsel hedefler doğrultusunda kullanılmasını sağlayan stratejik bir süreci ve bu sürecin planlamasını kapsar (Nonaka ve Takeuchi, 1995)

Bilgi işleme, bireylerin dış çevreden aldıkları verileri algılayarak, anlamlandırarak, zihinsel süreçlerden geçirip hafızalarında organize etmeleri ve gerektiğinde bu bilgileri hatırlayarak kullanmaları sürecidir (Anderson, 2010; Atkinson ve Shiffrin, 1968). Bu süreçte dikkat, algı, kodlama, depolama ve geri çağırma gibi bilişsel aşamalar etkilidir.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bilgi işleme/yaratma kapasitesine ve mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin kavramlar açıklanmakta, daha sonra ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetlerine yer verilmektedir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgi işleme kavramı çok önemli hale gelmiştir. Verilerin toplanması, depolanması, işlenmesi, analiz edilmesi ve sonuçların elde edilmesi, bilgi işleme olarak bilinen süreçtir. Bu süreç, iş dünyasından sağlık sektörüne, eğitimden bilime kadar birçok alanda hayati önem taşır.

2.1. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.1.1. *Bilgi İşleme/Yaratma Kapasitesi*

Tarihin oluşmaya başladığı ilk andan itibaren insanoğlunun hayatını idame ettirebilmesi adına bilinçli olarak veya olmayarak edinmiş olduğu bilgiler, bugünün temelini ve insanın gelecekteki yönünü oluşturmaktadır. İlkel dönemdeki hayatta kalma mücadelesi ve ardından gelişen ve değişen ihtiyaçlar, insanların bilgi kapasitelerinin artmasına, dolayısıyla bilginin değerinin ve gerekliliğinin anlaşılmasına zemin hazırlamıştır. Bilgi, her insanda farklı düzeylerde mevcut olurken, insanlar üzerindeki tesiri ve kalıcılığı onların hayatta beklentilerine ve toplumun gerektirdiği koşullara göre şekillenmektedir. Gelişmişlik düzeyi yüksek, aydın, bilime ve eğitime kıymet veren ve gelecek nesillere bu değerleri en iyi ve en verimli şekilde aktarmayı amaç edinmiş toplumlarda bilgi, hak ettiği değeri büyük oranda görmektedir. Ancak, gelişmişlik düzeyi düşük, bilimsellikten ve tartışmadan uzak toplumlarda bilgiye atfedilen kıymet bir hayli azdır. Esasında bu durum, bir çeşit kısır döngü olarak tarif edilebilir. Bilginin kıymetsizliği ile başlayan bu döngüde bilgisizlik cehaleti; cehalet ise bilimsizliği getirerek gelişmişliğin kazanılmasına mâni olmaktadır. Gelişmeyen toplumlar ise bilgiye önem vermemektedir ve söz konusu döngü bu şekilde bir türlü kırılmadan devam ettirilmektedir. Oysaki bir gayret ile döngüye verilecek olan hasar hem bireyin hem de toplumların refahını, yaşam kalitesini ve gelecek nesillerin hayat garantilerini sağlamakta en büyük etken olacaktır.

İletişim sistemlerinde meydana gelen hızlı teknolojik gelişmeler, yalnızca bilgiye erişimi değil, aynı zamanda toplumun yapısını ve üretim süreçlerini de köklü

bir biçimde dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, Sanayi 4.0 ile üretim süreçlerinin dijitalleşmesini; Toplum 5.0 ile ise birey merkezli, teknoloji destekli sosyal çözümleri gündeme getirmiştir (Cabinet Office of Japan, 2017; Schwab, 2016). Bu süreçler aynı zamanda Toffler'ın (1980) “Üçüncü Dalga” kuramıyla da açıklanabilir. Toffler, sanayi toplumu sonrası bilgi toplumuna geçişi; tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu şeklinde üç ana aşamada tanımlayarak teknolojik ilerlemelerin toplum yapısını nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Bilgi çağında Web ve internet ortaya çıkması; bilginin yaratılması, saklanması, erişilmesi ve yayılması konusunda yeni tanımların yapılmasına neden olmaktadır (Bozkurt, 2014). Bu gelişime paralel olarak iş kavramına bilgi eksenli bir nitelik kazandıran anlam yüklenmektedir (Kalkan, 2006). Bilgi işçiliği bir kariyer haline gelmiş ve üretimdeki mekân ve zaman birliği ortadan kalkmaktadır (Ünal, 2012). Bilgi bu çağda çok daha önemli bir konuma gelmiştir (Ünal, 2012). Günümüzde bilginin değerinin diğer ekonomik araçlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu dönemde bilgi alınır-satılır bir meta şeklinde işlem görmeye başlamış ve bu konuda özel şirketler kurulmuştur (Selvi, 2012). Buna bağlı olarak toplumda gücün yapısı değişerek bilgi sınıfına geçmiştir (Barutçugil, 2004). Toplumlar, çağın gereksinimlerine uyum sağlayarak güçlü olmak istiyorlarsa, bilgi sermayesi ve nitelikli iş gücüne önem vermeli, eğitim sürekliliğinin önemini kavramalı ve ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açılardan sanayi toplumunun ötesine geçen iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeleri yakından takip etmelidir (Selvi, 2012). Bu şekilde, toplumlar bilginin ve teknolojinin sunduğu imkanları kullanarak toplumun ilerlemesini sağlayabilmekte ve rekabet avantajı elde edebilmektedirler. Bilim ve teknolojideki gelişim, yapı ve ilişkilerini değiştirerek organizasyonların alt ve üst sistemlerini de etkilemektedir (Ünal, 2012).

Günümüzde örgütler hızlı bir değişim sürecine sürüklenmekte ve yeni örgüt yapılarına olan ihtiyaçları artmaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Pazardaki gelişmelerin öngörülebilirlik düzeyi düşmüş ve bu durum örgütlerin öğrenmeye olan ihtiyaçlarını daha da belirgin hale getirmiştir (Kalkan, 2006). Bu nedenle, örgütlerin ayakta kalabilmek ve rekabet edebilmek için hızlıca uyum sağlamaları, yeni bilgilere ve becerilere açık olmaları gerekmektedir (Koç, 2014; Tunçer, 2013). Değişen trendlere ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli yeni bilgileri öğrenme ve uyum sağlama yetenekleri önem kazanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2010). Bu

durum, örgütlerin rekabet avantajı elde etmeleri ve sürdürülebilir bir başarı yakalamaları için gereklidir (Kalkan, 2006). Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında çok hızlı bir şekilde oluşan bu değişimin örgütsel sürdürülebilirlik için çok önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2007; Yeşil, 2018). Bilgi toplumunun insanı maliyetleri ve kaynakları etkili bir şekilde yönetebilen, grup içinde uyumlu çalışabilen, bilgili ve becerikli insanlar olmalıdır (Selvi, 2012). Bilgi çağının insanı, analiz yapabilme, bilgi sentezi yapabilme, araştırma yeteneği olan, girişimci, tarafsız, pratik üretken düşünceye, problem çözme ve karar verme yeteneğine, grup içinde uyum sağlama, etkili konuşma, etkili sunum yapma, rapor yazma ve teknik sunum becerilerine sahip kişiler olarak tanımlanabilir (Bozkurt, 2014). Bilgi toplumunda her örgüt ve birey, ürettiği bilgi kadar bir toplumsal sermayeye sahiptir (Meder, 2001). Bilgi, sanıldığı gibi aksine basit birkaç tekrar ile kazanılan ve aktarılacak yaygınlaşan bir kazanım değildir. Özünde yaşamın temelini oluşturan bilgi, bir dizi eylemin bir araya gelmesi ile oluşturulan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2015). Buradan hareketle bilginin yaratılmasından bilginin kullanılmasına kadar birbirini takip eden bilgi yönetiminin hem bireyler hem de örgütler için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bilgi yönetimi teorisi, Nonaka ve Takeuchi (1995) tarafından ileri sürülen; bilginin yaratılması/elde edilmesi, bilginin saklanması/organize edilmesi, bilginin yayılması/dağıtılması ve bilginin kullanılması/uygulanması gibi aşamalardan oluşmaktadır (Alavi, 1997). Bilgi Yönetimi Stratejisi ilk olarak 1986 yılında Dr. Karl Wiig tarafından işletme literatürüne girmiştir ve örgütsel performansı artırmak için bilgiyi eyleme dönüştürmeyi içerir (Özgener, 2002). Örgütler, stratejik değerlerini (fikir, eser, değer, yazı, belge, yaklaşım vb.) dikkate almaya başladılar. Bir girişimin modellenmesi ve çözümlenmesi ve stratejik unsurlarının birleştirilmesi, bilgi yönetiminin gelecekteki gelişimini kapsar. Bilginin yönetimi yaklaşımı, bir gelişen girişim sistemi olarak, satın alma, depolama, yayma ve faydalanma bilgilerine odaklanarak yönetimin etkili olmasına yardımcı olur. Varlık modelleri, sorun çözme, yeniden kullanım, stratejik planlama ve karar verme süreçlerini şekillendirir. Bilgi yönetimi, White'ın (2002) Liebowitz ve Beckman'dan aktardığı şekliyle, sürdürülebilir bir rekabet ve özellikle entelektüel sermaye varlıklarıyla ortaklaşa olarak yoğun bir çaba ile en olumlu sonucu alabilmesi için bilgi varlıklarının en iyi şekilde elde

edilmesiyle, güvenliğin sağlanmasıyla, dağıtılmasıyla, koordinasyonu, depolanmasıyla ve yönetimiyle ilgilenmektedir.

Bilgi yönetimin ilk aşaması bilginin ortaya çıkartılması veya yaratılmasıdır. Bilgi yaratma, mevcut bilgilerin analiz edilmesi, sentezlenmesi, eleştirilmesi ve yeni bilgilerin üretilmesi süreçlerini ifade etmektedir (Scardamalia ve Bereiter, 2015). Bilgi yaratma sürecinde mevcut bilgiler derinleştirilerek yeni fikirler, çözümler veya ilişkiler üretilebilir (Hung ve Jonassen, 2017). Bilgiyi sadece pasif bir şekilde tüketmek yerine, yeni bilgiler üretmek ve mevcut bilgileri derinleştirmek için aktif olarak katkıda bulunması gerekmektedir (Zhang ve Zhu, 2018). Bilginin üretilmesi, iç ve dış analizleri ile çevresel değişimlere ilişkin bilgilerin paylaşılmasını ifade etmektedir. Kurumlar, bilgiyi üretirken amaçladıklarının ötesinde yeni bilgilere de ulaşırlar. Bu kazanımlar, stratejilerin başarı düzeyini yükseltirken, ürün ve teknoloji geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Akgün ve Keskin, 2003, s.181). Örgütsel öğrenme mekanizmaları, yapı ve sürece ilişkin kurumsallaşmış düzenlemeler ile bilgi üretimi üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır (Yetim, 2015). Bu süreçte, çalışanların ve liderlerin profesyonel gelişimlerine odaklanılır, etkili iş stratejileri uygulanır, örgüt/sistem düzeyinde değişim ve dönüşüm süreçleri yönetilir (Çakır, 2019). Mevcut bilgilerin derinleştirilmesi ve aktif bir şekilde kullanılması, bilgi işleme süreci açısından önemlidir. Bu şekilde elde edilen bilgilerin toplanması depolanması ve bu bilginin örgüt için fayda sağlayacak şekilde kullanılması ile sonuçlanan bu süreç bilgi kapasitesi olarak tanımlanabilir (Çelik vd., 2022). Diğer bir ifade ile bilgi kapasitesi elde edilen bilginin belirli bir süreçten geçtikten sonra hafızaya alınan kısmıdır (Hult ve Ferrel, 1997). Bu tanıma bağlı olarak kavram, yeni bilgi elde etme ve var olan bilgiyi geliştirme yeteneğini ifade etmektedir (Sanz-Valle vd., 2011).

Bilgi yaratımının ardından gelen ikinci aşama, bu bilginin yapılandırılması, paylaşılması ve sistematik biçimde kullanılmasıdır. Bu süreçte, bireylerin sahip oldukları bilgileri anlamlandırmaları, sınıflandırmaları, ilişkilendirmeleri ve gerektiğinde yeniden yapılandırmaları beklenir. Bu noktada bilgi işleme, bireylerin bilgiyi alması, anlaması, kodlaması, depolaması ve gerektiğinde geri çağırmasından oluşan bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Bereiter ve Scardamalia, 2015). Bilgi işleme süreci, sadece bilgiye erişmeyi değil, aynı zamanda bilgiyi yorumlamayı ve problem

çözme sürecinde kullanmayı da içermektedir. Mevcut bilgilerin anlamlandırılması, karşılaştırılması ve yapılandırılması bilgi işleme sürecinin temelini oluştururken, bu bilgilerin eleştirel biçimde değerlendirilmesi ve yeni anlamlar üretilmesi ise bilgi yaratma süreciyle ilişkilidir (Hung vd., 2008). Bu nedenle, bireylerin bilgiyi yalnızca pasif bir şekilde tüketmesi yeterli değildir; bilginin derinleştirilmesine katkı sağlayacak biçimde aktif olarak sürece katılmaları gerekmektedir (Zhu vd., 2018). Bilgi işleme ve bilgi yaratma süreçleri birbirini tamamlayan yapılar olarak, bireyin ya da örgütün bilgi kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Ancak bilgi yaratma ve derinleştirme aşaması her bireyde aynı düzeyde işlemeyebilir. Çünkü her birey farklı kapasitelere sahip olması ile biriciktir. Kalkan (2006) çalışmasında örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi literatüründeki kesişen ve ayrışan noktaların belirlenmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışma sonucunda, firma performansına katkı sunabileceği gibi uzun vadede işletmenin rekabet üstünlüğünü sürdürmesi ve/veya yeni rekabet avantajları geliştirerek varlığını güvence altına alması sağlayacağını tespit etmiştir. Uzun ve Durna (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, bilgi yönetimi süreci ve bu sürecin basamaklarını ele almışlardır. Araştırmaya göre, bilgi yönetimini uygulayan işletmeler, çevrelerinde meydana gelen değişimlere kolayca uyum sağlayarak, küresel bir rekabet ortamında rakiplerine karşı önemli bir rekabet üstünlüğü elde edeceklerdir. Bu kapsamda bakıldığında bilgi yönetimi araştırmalarının daha çok işletmeler ve kurumlar üzerinden ele alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders sürecinde elde ettikleri verileri analiz edebilmeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlayarak etkili öğretim stratejileri geliştirebilmeleri, sahip oldukları bilgi işleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bilgi işleme, öğretmenlerin yalnızca mevcut bilgiyi depolamasını değil; aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırarak yeni durumlara adapte edebilmesini ve pedagojik uygulamalara dönüştürebilmesini sağlar (Scardamalia ve Bereiter, 2015). Bu yönüyle, bilgi işleme süreci öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmeleri, eleştirel düşünmeyi desteklemeleri ve öğrenci başarısını artırmaları açısından kritik öneme sahiptir (Anderson, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin bilgi işleme kapasitesinin güçlendirilmesi, hem bireysel mesleki gelişim hem de eğitim sistemlerinin niteliği açısından stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında bilgi yönetimi konusunda az sayıda çalışmanın yapıldığı ifade edilebilir.

Kapasite bilgi yaratma süreçlerinde kullanılabilecek potansiyel yetenek ve becerilerini ifade eden bir kavramdır ve kapasite geliştirme kavramı, bireylerin, grupların veya sistemlerin yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirme sürecini ifade etmektedir (Zhang ve Zhu, 2018). Kapasitenin geliştirilmesi ve genişletilmesi mümkündür. Kapasite geliştirme, bireylerin, grupların ya da sistemlerin potansiyellerini ve becerilerini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Zhu vd., 2018). Kapasite geliştirme, bireylerin veya kurumların mevcut durumlarını analiz etmelerini, hedefler belirlemelerini, öğrenmelerini teşvik etmelerini ve sürekli olarak iyileştirmelerini içerir (Darling-Hammond vd., 2017). Kapasite oluşturma sistematik olmalı, zaman içinde gerçekleşmeli ve yerel, ilçe ve ulusal düzeylerin yanı sıra örgütsel ve bireysel düzeyleri de içermelidir (Ertsås ve Irgens, 2021). Bireysel düzeylere bakıldığında, bir bireyin kendi kapasitesini oluşturması kendini geliştirmesini sağlamak, yeniliklere açık olmasını sağlamak gibi katkıda bulunurken, örgütsel düzeyde ise örgüt iklimini kuvvetlendirme, örgütteki iş dağılımının sistemli olmasını gibi katkılar sunabilmektedir. Bilgi yaratma kapasitesi ise bilgi üretme, paylaşma ve geliştirme yeteneklerini ifade eden bir kavram olup mevcut bilgileri analiz etme, sentezleme, eleştirme ve yaratıcı düşünme süreçlerini içeren aktif bir katılım gerektiren süreci içerir (Zhang ve Zhu, 2018). Bireylerin, örgütlerin, kurumların ya da toplumların mevcut durumlarını analiz etmeleri, amaçlar belirlemeleri, öğrenmelerini teşvik etmeleri ve tüm bunları devamlı olarak tekrarlamaları kapasite geliştirme kavramının kapsamı altındadır (Darling-Hammond vd., 2017).

Bilgi işleme kapasitesi bilgi üretme, paylaşma ve geliştirme kabiliyetlerini ifade eden, var olan bilgileri analiz etme, sentezleme, eleştirme ve yaratıcı düşünme faaliyetlerinin olduğu, aktif bir katılım isteyen süreç olarak tanımlanabilir (Zhu vd., 2018). Bilgi işleme kapasitesi, George Armitage Miller tarafından öne sürülen ve savunulan Bilgi İşleme Kuramı ile önem kazanmaya başlamıştır. Her bireyin, topluluğun veya kurumun bilgi işleme kapasitesi birbirinden oldukça farklıdır. Bireyler, örgütler ya da kurumlar, bilgi işleme kapasitelerine, gayretlerine ve amaçlarına bağlı olarak yön vermektedir. Bilgi işleme kapasitesi, bilginin oluşturulması, dışsal ve içsel incelemeleri ve çevresel gelişimler ile bilgilerin sürekli olarak aktarılmasını ifade etmektedir. Bilgi işleme kapasitesini meydana getiren her bir aşama, her bireyde, kurumda ve örgütte farklı biçimlerde işlemektedir. Öte yandan

David Paul Ausubel tarafından geliştirilen bilgi tabanlı öğrenme kuramı, bilginin edinilmesinin bilgi işleme, özümseme ve anlamlandırma gibi aktif bilişsel süreçleri içerdiğini öne sürmektedir. Bu teorik çerçeve, bireylerin önceden var olan bilgileri ve deneyimsel arka planları ışığında nasıl bağlantı kurduğunu, nasıl yapılandığını ve yeni bilgileri nasıl kavradığını açıklamaya odaklanır. Örgütsel bağlamlarda bilgiye dayalı öğrenme hem stratejik bir yaklaşım hem de kültürel bir yönelim olarak hizmet ederek şirketlerin rekabet güçlerini artırmalarına, yenilikçiliği teşvik etmelerine ve uzun vadeli sürdürülebilirlik sağlamalarına olanak tanır. Özellikle iş dünyasında, bilgiye dayalı öğrenme, bilgi odaklı bir ekonomide rekabet avantajı elde etmek ve başarıya ulaşmak için temel bir belirleyici oluşturduğundan büyük önem taşımaktadır (Gülten, Ergin ve Avcı, 2009).

Bilgi işleme ve bilgi işleme kapasitesi göz önünde bulundurulduğunda topluluklar içinde örgütsel öğrenme mekanizmalarının en etkin ve en verimli şekilde okulda işlediğini söylemek mümkündür. Okul, bilgi yönetim sürecinin tamamını kapsayan, varlığı yasal olarak güvence altında tutulan ve sosyolojik boyutta pek çok dayanağı olan eğitim ve öğretim alanı olarak kabul edilmektedir. Kanunlar ve kanun koyucular, okulun bilgi işleme kapasitesinin oluşturulmasının ve sürekliliğinin sağlanmasının yasal dayanaklarıdır. Ayrıca çeşitli kuramlar ve fikirler de okul bilgi işleme kapasitesinin bilimsel dayanaklar oluşturmaktadır. Bilgi toplumunda okulun işlevini yerine getirebilmesi için teknolojik ve sosyal gelişmeleri çok yakından takip ederek gerekli olan değişimleri gerçekleştirmesi ve bununla birlikte her geçen gün hızla artan bilgi birikimini özenle inceleyerek bilgi üretimine katkı sağlaması önem taşımaktadır. Çünkü okul, toplumsal hayatın şekillendirilmesinde en etkili olan kurumların başında gelmektedir.

Günümüzde bilgi, artık her yeredir. Bilginin belirli bir sınır içinde muhafaza edilebilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla okullar artık bilgi yuvası olup bilgi aktaran merkezler olarak görülmemelidir (Argon ve Demirer, 2015). Yenilikler ve beraberinde gelişen beklentiler, öğrenme ve okul ortamlarını yapısal olarak değişime itmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği kapsamında ortaöğretim kurumlarının amaçları içerisinde; öğrencilerin, beden, zihin, ahlak, manevi, sosyal ve kültürel özelliklerinin geliştirilmesi, demokrasi ve insan haklarına

saygılı bireyler olarak yetişmeleri, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılarak geleceğe hazırlanmaları (madde 7. a.), ayrıca bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretmeleri (madde 7. g.) vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Bu anlamda sosyolojik temele bakıldığında bilgi yönetimi MEB sistemi ve okulların devamlılığı açısından önem taşımaktadır. Bugünün ve geleceğin yeni okul kültürünü oluşturan fonksiyonlardan en önemlisi ekip çalışmasıdır. Öğrenen ile öğretene arasında karşılıklı bir bağ kurulması ve bu kurulan bu bağ iki tarafı da motive etmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin devamlı olarak öğrenme güdüsü içinde olması beraberinde motivasyon yüksekliğini getirirken, öğrenme için sarf edilen çabanın en üst düzeyde olması ve bu çabanın karşılığının alınmasında en önemli unsur, öğrenen-öğreten- yöneticinin birlikte gerçekleştirmiş oldukları ekip çalışmasıdır (Cafoğlu, 1998). Bu nedenle bilgi toplumunda okulun, öğrenen birer örgüt olması, sosyal ve teknolojik gelişmeleri yakından izlemesi ve gerekli değişimleri yapması, hızla artan bilgi birikimini dikkatlice takip etmesi ve bilgi üretimine katkı sağlaması gerekmektedir. Argon ve Demirer (2015) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin bilgi yönetimine yönelik görüşleri cinsiyete (kadın), atama şekline (sınav puanı ile atama), mesleki kıdeme (0-5) değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Ayrıl (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okullardaki bilgi yönetimi modeli, okulların eğitim işinin içeriğini inceleyerek uygulayıcılara ışık tutabileceği belirlenmiştir. Okulların genelinde, model kapsamındaki uygulamaların ağırlıklı olarak “çok” derecesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar kapsamında okullarda bilgi yönetimi ve kapasite geliştirme konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rollerinin neler olduğunun gerekli olduğunun tespit edilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Okul, toplumsal hayatı şekillendirecek kurumdur, sürekli değişim ve gelişimi ilke edinir. 21.yüzyıl bilgi toplumunda okul, öğrencilere bilgi yönetimi becerisi kazandıran örgüttür. Kişilerin öğrenmeyi öğrenme yetisine sahip olmaları, yaşam boyu öğrenme sürecinin etkin bir aktörü haline gelmeleri, yeni yüzyıl öğrenci profilinin en ayırt edici niteliklerinden biridir. Teknolojiyi kullanma yetkinliği kazandırmanın da gerekli olduğu yeni okul modelinde, öğretmenlerin de hızlı değişime uyum sağlaması gerekmektedir. Öğrencilere yol gösteren öğretmenlerin de sadece bilgi veren kişi olmaktan çıkarak bireylere bilgiye erişme, kavrama, çözümleme ve sorun çözme gibi yetileri kazandıran konuma gelmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bilgi çağı

öğretmenleri yaratıcı olmalı, bilgi toplumunun yarattığı hızlı değişime karşı bilgilerini devamlı güncellemelidir (Parlar, 2012). Senge'nin (1990) göre, örgütlerde aynı canlı organizmalar gibi öğrenirler ve öğrenmenin temelinde bilginin bir şekilde algılanması şarttır. Örgütsel öğrenme kuramına göre temel varsayımları 5 tanedir. Bunlar: sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım olarak öğrenmedir (Senge,1990). Sistem düşüncesi; bütün bir sistem, sadece onu oluşturan parçaların ayrı ayrı incelenmesi ile anlaşılamaz. Parçalar yerine bütünün, tek tek fotoğraflar yerine değişim noktalarının görülebilmesini sağlayan bir yapı gereklidir, yani anlık olaylardan çok olaylar arasındaki karşılıklı ilişkileri kavramak esastır. Sistem düşüncesiyle birlikte birimler arasındaki ilişkiler, basit bir sebep sonuç ilişkisine dayandırılmadan yalnızca şartlara değil aynı zamanda bu sonuçları meydana getiren mekanizmaya da odaklanmaktadır. Kişisel hakimiyet ise, kişisel gelişim ve öğrenmeyi odak alan bir disiplindir ve kişinin ufkunu sürekli olarak genişletmesini, enerjisini bir konu üzerinde odaklamasını ve sabrını geliştirmesini ifade eder. Kişisel olarak güçlü olan insanlar, kendileri için en önemli olan şeyleri düzenli olarak gerçekleştirebilirler. Kişilerin dünyaya nasıl bir anlam verdikleri ve nasıl davrandıkları zihinsel modeller tarafından belirlenir (Kökel, 1999). İnsanların anlayış, algılayış ve davranışlarını etkileyen zihinlerinde yerleşmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeler ve hatta önyargılar vardır. Öğrenmenin etkili olması için bu engeller ortadan kaldırılmalı ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulamalar yapılmalıdır. Bununla birlikte, kişiler bu sayede fikirlerini ve duygularını açıkça ifade etme fırsatı bulup başkalarının değerlendirmesine sunabilirler. Paylaşılan vizyon; örgütün geleceğinin resmi olarak, vizyon, değişimin genel yönünü gösterir, çalışanları doğru yönde hareket etmeye teşvik eder ve hızlı ve etkili bir şekilde birlikte çalışmaya yardımcı olur (Senge, 1990). Yüksek bireysel zekalı bireylerden oluşan bir takımın kolektif zekasının kendi üyelerininkinden daha düşük olmamalıdır. Bunun için, her bir üyenin bireysel performansı ve uzmanlığı en iyi şekilde kullanarak önemli projelere girilmeli ve bir takımın olağanüstü başarıları ispatlanmalıdır. Gerçekten öğrenen takımlar hem olağanüstü sonuçlar elde ederler hem de üyelerini hızlı bir şekilde yetiştirirler. Grup olarak öğrenirken "diyalog" ve "birlikte düşünme" çok önemlidir çünkü bu şekilde gruplar bireysel olarak erişilemeyen derinlemesine kavramlara ulaşabilir. Sonuç olarak, çağdaş organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireyler değil, gruplardır.

Ekipler öğrenmezse ve kendilerinde gerekli dönüşümleri gerçekleştiremezlerse, kurum da öğrenemez. Gelişmeler ve yeni talepler de okul ve öğrenme ortamlarının yapısında dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile kişinin öz güven sağladığı, günün her anında erişime açık, toplumun güncel bilgi gereksinimlerinin karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, çok işlevli bir yapıya sahip olmak zorundadır (Cafoglu, 1998 s. 839-840).

Sonuç olarak, bilgi işleme günümüzde birçok sektörde temel bir rol oynamaktadır. Verilerin işlenmesi ve anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, daha iyi kararlar almayı, yenilikleri teşvik etmeyi, verimliliği artırmayı ve çeşitli alanlarda gelişimi desteklemeyi mümkün kılar. Bu nedenle, bilgi işleme becerileri ve teknolojileri günümüzde oldukça önemlidir. Bununla birlikte bilgi işleme kapasitesi, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine de katkıda bulunan bir kavram olmakla beraber gerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekse eğitim örgütlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bilgi işleme kapasitesi, bireylerin bilgiyi algılama, analiz etme, yapılandırma ve etkili biçimde uygulama yeteneğini içerir. Bu kapasitenin gelişimi, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda örgütsel öğrenme süreçleri açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, yüksek bilgi işleme kapasitesine sahip öğretmenlerin sınıf içi karar alma süreçlerinde daha esnek, yaratıcı ve öğrenci odaklı davrandıklarını ortaya koymaktadır (Hung ve Jonassen, 2017; Scardamalia ve Bereiter, 2015). Bu doğrultuda, bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesine yönelik profesyonel öğrenme modelleri, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi dönüştürerek uygulamaya koymasını da desteklemektedir.

2.1.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları

Günümüzde her alanda hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmakta olup bilim ve teknoloji yaşamı etkileyen önemli gelişmelerdendir. Toplumlar ve örgütler varlıklarını sürdürebilmek için bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmakta ve bunun için çeşitli reformlar yapmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, örgütlerin temelini oluşturan bireylerin yaşanan çağın gerekliliklerini taşıması, kendilerini geliştirmesi ve teknolojik gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Nitekim günden güne

değişen dünyada bireyler ve dolaylı olarak örgütler de değişmektedir. Bu nedenle de örgüt yaşamında öğrenme kavramına oldukça gereksinim duyulmaktadır. Örgütlerin ileriye hedef alarak bu hedefe yönelik ilerlemeleri ve kendi amaçlarını yerine getirmeleri için gelişmeleri gerekmektedir. Söz konusu bu gelişim ise öğrenme yolu ile gerçekleşebilmektedir.

Okulların öğrenme toplulukları olarak kavranması, okul ortamında var olan etkileşimler ve ilişkiler ile bu etkileşimlerin ve ilişkilerin hem öğrenciler hem de personel ile öğrenmeyi nasıl etkilediğine ilişkin anlayışları genişletmektedir. Okullarda var olan ortam türlerine ve bu tür öğrenme topluluklarında öğrenci başarısının artırılması bağlamında değişim, reform ve iyileştirme girişimlerinin dile getirilmesi ihtiyacına artan bir ilgi vardır (Alberta Education, 2006).

Örgütlerde öğrenme bireysel öğrenmeyle başlar, bireylerin öğrendikleri bilgi ve verilerin tartışılıp paylaşıldığı gruplarda ve takımlarda devam eder (Yıldırım, 2010). Örgütlerde öğrenmenin somutlaştığı olgulardan biri MÖT lerdir. Mesleki öğrenme topluluğu kavramı, eğitimle ilgilenen insanların çeşitli bileşenlerinden oluşan grupları tanımlamak için kullanılmaktadır (DuFour, 2004). MÖT, öğretmenlerin bazı yönlerini geliştirerek öğrencilerin öğrenmelerini artırmak amacıyla toplanan ve iş birliği yapan bir grup öğretmendir (McLaughlin ve Talbert, 2006). Bir başka tanıma göre MÖT okuldaki tüm öğrenciler ve öğretmen, yönetici ve diğer yetişkinler için öğrenme kültürü oluşturup sürdürmek için profesyonel eğitimcilerin işbirlikli ve bilinçli şekilde çalışması şeklinde tanımlanmaktadır (Hipp ve Huffman 2010). Mesleki Öğrenme Topluluğu eğitimle ilgilenen insanların etkileşimde bulunduğu ve çeşitli hedefleri gerçekleştirdiği grupları ifade etmektedir (DuFour, 2004). Bu gruplar, eğitim öğretimde kalite sorunları nedeniyle bir araya gelmektedir. Diğer bir deyişle, mesleki öğrenme toplulukları, okul yönetim ekipleri, zümre öğretmenler kurulu, belirli bir sınıf düzeyinde öğretmen toplulukları veya okul kurulu gibi topluluklar olabilir. Öğrenme toplulukları, çalışanlar arasında karşılıklı güven yaratır, çalışanların tecrübelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar ve bu sayede açık ve örtük bilgi paylaşımı gerçekleşir (Özdemir, 2007).

Mesleki öğrenme toplulukları genellikle iki amaca hizmet eder. Birincisi, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini iş birliği, deneyim alışverişi ve mesleki diyalog yoluyla geliştirmektir. İkincisi, güçlü liderlik ve öğretim ile eğitimde başarıyı, başarıyı ve katılımı artırmaktır (Altun, 2020). Öğretmeni geliştirme gizilgücü yüksek olan mesleki öğrenme toplulukları, eğitimin nihai hedefi olan öğrenci öğrenmesini artırmada etkili olabilmektedir. Ayrıca toplumsal ve teknolojik değişimler eğitimdeki ihtiyaçları değiştirmektedir. Eğitimin kilit parçası olarak öğretmenlerin de değişimlere ayak uydurması ve bunun için kendini geliştirmesi gerekmektedir.

MÖT eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı, işbirlikli ve düzenli bir topluluk çalışması yaparak öğretmeni geliştirmeyi amaçlayan bir model olarak öne çıkmaktadır. Astuto ve arkadaşları (1993), mesleki öğrenme topluluklarının tanımını ilk olarak yapmış, öğretmenlerin sürekli şekilde öğrendiklerini paylaşarak ve öğrendiklerine göre harekette bulunduğu eğitim kurumu olarak tanımlamıştır (Ağsu, 2020). Hord (1997) alanyazın derlemesine göre ‘bir okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin yeni araştırmalar yaparak öğrenilenlerin paylaşımına dayanan sürekli bir öğrenme arayışıdır. Sonrasında Duafor ve Eaker’ de (1998) MÖT kavramını mesleki öğrenme topluluğunun öğrenci başarısının artmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğrenme toplulukları temelinde öğretimi geliştirmek, iş birliği, bilgi paylaşımı, öğrenmede sürekliliği amaç edinmektedir. Bununla birlikte öğrenme toplulukları, yansıtıcı düşünce, liderliğin paylaşılması, sistematik değerlendirme çalışmaları ve karar alma döngüsü gibi faydalar sağlamakla beraber veri temelli değerlendirme, eylem araştırması, kanıt temelli değerlendirme, öğretmen öğrenmeleri ile ilgili hedef koyma, öğretime odaklanma gibi uygulamaları içermektedir (Jolly, 2008). Çünkü öğrenme topluluklarının birincil hedefi öğretimin geliştirilmesidir.

MÖT ile öğretmenlerin okulun amaçlarına ve öğrenci öğrenmesine odaklanması, değerlerin güçlenmesi, uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeleri ve okuldaki karar alma süreçlerine aktif katılmaları sağlanmaktadır (İlhan vd., 2011). Mesleki öğrenme topluluğu okuldaki tüm öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak öğrenci öğrenmesini en üst seviyede gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Ünver, 2021). Okullarda mesleki öğrenme topluluğu düşüncesi iş sektöründe ve örgütsel teoride kullanılan öğrenen örgüt kavramının eğitime uyarlanması ile

başlamıştır (Lomos vd., 2011, s. 123). Çalışmalarda öğrenme topluluğu kavramının kökenlerinin Mary Follet' in yapıcı çatışma, Burns'ün dönüşümcü liderlik, Senge'nin öğrenen örgüt teorilerinden etkilendiğini ifade edilmektedir (Parlar ve Cansoy, 2017). Kavramın mesleki olarak 1980'lerde okullar ve zümreler üzerinde çalışmalarda temellendiği, öğrenme açısından ise Hord'un (1997) çalışmasındaki 'mesleğe gömülü', 'okulu destekleyen', 'öğrenme toplulukları' kavramlarına temellendiği düşünülmektedir (Dumlu, 2021). Kruise ve Louis (1993), Dufour ve Eaker (1998) gibi birçok eğitim araştırmacısı ve teorisyeni öğrenme topluluğunun özellikleri, okulların MÖT'lere dönüşmesi, MÖT' lerde yönetici, öğretmen ve öğrenci rollerinin tanımlanması konularında çalışmalar yapmıştır (Mazı Taş, 2021).

Senge (2000) de beşinci disiplin adlı yayınında öğrenen örgüt, insanların tutku ile elde etmeyi amaçladıkları sonuçları, yeteneklerini sürekli bir şekilde geliştirdikleri, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının beslendiği, nasıl birlikte öğrenebileceğini öğrendikleri süreçler olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda okulların da öğrenen örgütler olduğu ve öğrenmenin, birlikte nasıl gerçekleşebileceğinin öğrendiği kurumlar olduğu söylenebilir. Buna göre okullar öğrenmenin gerçekleştiği paylaşım alanıdır. Senge'ye göre, sürekli öğrenme ve gelişme için bir ortam sağlandığında bireylerin, grupların ve kurumun kolektif zekâ ve kapasitesini artmaktadır. Okul, öğrenmeyi teşvik eden bir kültür oluşturarak, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini sağlar. Değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, yenilikçi düşünciyi teşvik eden ve sürekli olarak kendini yenileyen okullar, öğrenen okullardır. Ayrıca okullarda bilgi paylaşımının teşvik edilmesi ve bu konuda öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma ortamı oluşturulması öğrenmeyi destekler. Okul, yenilikçi düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik eder ve herkesin katılımını önemser. Öğrenme süreçlerini ve bilgi akışını kolaylaştıran yapılar ve sistemler oluşturulur. Buna göre bu sayede sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de aktif katılımı sağlanmaktadır. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı edinebilirler. Sonuç olarak, sürekli öğrenme, yenilikçilik, iş birliği ve katılımı teşvik eden bir okul, öğrenci ve öğretmenlerin gelişimini desteklerken, kurumsal olarak da sürekli olarak kendini iyileştirir ve dönüştürür (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Bu kapsamda öğretmenler, bir bireye yeni

bilgiler öğretirken bu öğretim süreci içerisinde kendisini de geliştirmekte ve kendileri de yeni bilgiler öğrenmektedir.

Öğretmenlerin öğrenmesi, öğretmenlerin kendi mesleki ilerleme süreçlerinde etkin rol üstlenerek, yaşam boyu öğrenmeyle bağlantı kurabilecek biçimde mesleki gelişimlerini gerçekleştirmesidir (Liu ve Hallinger, 2018). Öğretmenlerin öğrenmesi, öğrencilere yeni bilgiler öğretmesinin yanı sıra kendilerini de çağın gereklilikleri doğrultusunda geliştirmeyi ve bireysel ve mesleki anlamda da kendilerini öğrenme süreci içerisinde göstermeleri açısından önemlidir. Özellikle teknolojik gelişmelerin günden güne artması ile beraber öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, öğrenciler ve eğitim örgütleri açısından önemli bir ihtiyaçtır. Verilen derslerin/konuların bir kısmının veya tamamının sınıf içi uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarını kapsadığını “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin %96,3’ü 'evet' şeklinde yanıtlarken bu oran Türkiye’de %83,8’dir. Türkiye, bu oranla karşılaştırma grupları içinde en düşük orana sahiptir (TALIS, 2018). Ayrıca TALIS (Teachers And School Leaders As Lifelong Learners) verilerinde içerik, öğretim teknikleri, sınıf içi uygulamalar, gelişim ve öğrenmeyi takip etme gibi konularda kendisini “hiç” ve “biraz” hazır hissedenlerin oranının %10’un üzerinde olduğu, bu oran, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında %30’lara yaklaştığı görülmüştür. Türkiye PISA sonuçlarına bakıldığında 79 ülke arasından 2015 araştırmasında okuma becerilerinde 50’nci, matematik okuryazarlığında 50’nci, fen okuryazarlığında 54’üncü; 2018 yılında okuma becerilerinde 40’ıncı, matematik okuryazarlığında 42’nci, fen okuryazarlığında 39’uncu sırada yer almıştır. Bu veriler ışığında öğrenci başarısının diğer ülkelere oranla düşük olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi öğretmen yeterlilikleridir (Şişman, 2018). Öğrencilerin başarılarını arttırmak için mevcut öğretmen kadrosunun niteliğinin yükseltilmesi, bunun için de etkili eğitimler ve projeler geliştirilmelidir (Sarier, 2021). Araştırmalara göre öğretmenin öğrenciye ayırdığın zaman miktarı öğretmenin sınıf yönetim becerisi, ödevleri düzenlemesi, anlaşılır açıklamalar yapması ve dönüt verme gibi davranışları öğretimin kalitesini dolayısıyla da öğrenci başarısını etkileyen unsurlardır (Özdemir vd., 2021). Öğretmen performansı ve akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Darling-Hammond, 2000; Doran, 2004; Fong-Yee

ve Normore, 2013; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). İncik ve Yalçın'ın (2020) araştırmasında da 21. yüzyıl öğretene becerilerine ilişkin öğretmenlerin esnek öğretme düşük düzeyde bulunmuştur. Gürültü, Aslan ve Avcı (2018, 2019) tarafından yapılmış birbirinden farklı iki çalışmada da bu çalışma ile paralel bulgulara ulaşılmıştır. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve akademik başarının sağlanması için öğrenci duyuşsal özellikleri ve okula, derse yönelik yaklaşımı da önemlidir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Öğrencilerin derse ve okula olumlu yaklaşım geliştirmesi için öğretim süreçlerinin öğrenciyi merkeze alan anlayışla yapılandırılması, öğrencilerin duygularına değeri verilmesi, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması öğretimde açıklayıcı geri bildirim sunulması, takdir, teşvik ve etkin katılımı sağlayacak yöntemlerin uygulanması ve eğitimde doğru değerlendirme süreçlerinin hayata geçirilmesi gibi yaklaşımların kullanımı önem taşımaktadır (Bayrakçeken vd.,2021). Buradan hareketle öğretmenlerin öğretmen yetiştirme süreçlerinden itibaren mesleki yaşamının sonuna kadar öncelikle öğrenmeyi öğrenen bireyler olması beklenmektedir (Özdemir, 2016).

TALIS 2018 sonuçlarına göre, OECD de öğretmenlerin kariyerleri süresince meslekî gelişimlerinin desteklenmesine yönelik politikalar önermiştir (TEDMEM, 2019). Bu doğrultuda yapılan uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda da, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin yalnızca bireysel inisiyatifle değil; okul liderliği, iş birliği kültürü ve profesyonel öğrenme topluluklarının varlığı ile şekillendiği gösterilmiştir (Christensen, vd., 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin kariyerlerinin her aşamasında etkili bir şekilde gelişim gösterebilmeleri için, okulun profesyonel öğrenme topluluklarını desteklemesi, yönetsel esneklik sağlaması ve öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini geliştirebileceği yapılar oluşturulması gerekmektedir. TALIS 2018'in sunduğu bulgulara paralel olarak, öğretmenlerin öğrenme topluluklarına aktif katılımı, mesleki öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde öğretmenin gelişim süreci hem mesleğe başlamadan önceki dönem hem de meslek içindeki dönem olmak üzere iki yönüyle ele alınmaktadır. Mesleğe adım atmadan önceki gelişimsel süreç daha çok öğretmenin bireysel ilerlemesi ile ilgilidir. Genellikle müfredat ve içerik oluşturma, ölçme, planlama, sınıf yönetimi gibi

alanlarda öğretmenlerin kapasitesini artırma ve dönüştürme ile çeşitli öğretim ortamlarının gereksinimlerine uyum sağlamayı öğrenme şeklindedir. Genellikle meslek öncesinde teorik ağırlıklı eğitim verilmekte ve ardından mesleğe başlamaktadırlar. Bazı araştırmalar (Eroğlu ve Özbek, 2020; İlğan, 2017; Odabaşı ve Kabakçı, 2011) eğitim fakültelerindeki eğitimin, öğretmenlerin çalışma hayatında karşılaşılabilecekleri değişik sorunlarla baş etmesini sağlayacak bir donanım sağlamadığını göstermektedir. Bu problemle mesleğe başlayan bir öğretmen karşılaştığı sorunlara lisans eğitimiyle çözüm üretememekte ve ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Hizmet öncesi eğitimin yeterli olduğunu varsayıldığında dahi öğretmenlerin gelişen teknoloji ve değişen topluma ayak uydurmak için yeni bilgi ve becerileri kazanmaları ve değişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin hizmet içinde eğitilmesi ve desteklenmesi, mesleki gelişimleri önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları (Altun ve Sarpkaya, 2021; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013; McGuigan ve Hoy, 2006) dikkate alındığında öğretmen öğrenmesini destekleyen uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. İngiliz araştırmacılar Stoll, vd., (2005) öğrenci öğrenmelerini artırmak için öğretmeni geliştirmeye odaklanmışlardır (Altun, 2020). Senge (2006) ve Bolman ve Deal (2003) mesleki öğrenme toplulukları fikrinin oluşmasında büyük öneme sahiptir. Nitekim öğrenen örgütler fikri, öğrenme topluluklarının oluşumuna yardımcı olmuştur. Öte yandan Jean Lave ve Etienne Wenger tarafından ortaya atılan Topluluklarla Öğrenme Kuramına göre (Lave ve Wenger, 1991) öğrenme bir sosyal süreçtir ve bireyler topluluklar içinde etkileşim halinde olarak öğrenirler. Öğrenme, meşru çevresel katılımı (legitimate peripheral participation) içeren topluluklarda gerçekleşir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında yer alması, bu topluluklara aktif olarak katılım sağlaması ve bilgi, deneyim ve pratikleri paylaşması, profesyonel gelişimlerini desteklemektedir. Bir başka açıdan bakıldığında İş birliğine Dayalı Öğrenme Kuramı, öğrencilerin ve öğretmenlerin bir araya gelerek birlikte çalıştığı, karşılıklı etkileşim ve paylaşım içinde öğrenmeyi vurgulamaktadır (Slavin, 1995). Bu kurama göre, öğrenciler ve öğretmenler birbirlerinden öğrenerek bilgi ve deneyimlerini zenginleştirirler. Mesleki öğrenme toplulukları, iş birliği ve etkileşim temelinde öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmasını, farklı perspektiflerden faydalanmasını ve ortak çözümler bulmasını

sağlar. Bireysel ve Sosyal İnşacılık Kuramı ise, öğrenmenin hem bireysel hem de sosyal etkileşimlerin sonucu olduğunu vurgular (Vygotsky, 1978). Bu kurama göre, bireyler toplumla etkileşim halindeyken öğrenme en etkili şekilde gerçekleşir. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bir araya gelerek birlikte düşünmelerini, bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerini desteklemelerini sağlar. Bu sayede, öğretmenlerin bireysel öğrenme deneyimleri sosyal etkileşimlerle zenginleştirilir ve mesleki gelişimleri hızlanır. Son olarak Yetişkin Öğrenme Kuramı, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır (Knowles, 1984). Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik olarak esneklik sağlayan, sürekli öğrenme fırsatları sunan ortamlar olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında yer almaları, yetişkin öğrenme kuramının prensiplerini destekleyerek, kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini, deneyimlerini yansıtma ve aktif bir şekilde katılım sağlamalarını teşvik eder. Kuramsal alt yapı temel alındığında, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarından elde edecekleri faydaları vurgulamakta ve mesleki gelişimlerini destekleyen önemli unsurları içermektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına aktif katılım sağlaması, bilgi ve deneyimlerini paylaşması, iş birliği içinde çalışması ve sürekli öğrenme fırsatlarına açık olması, hem kendi profesyonel gelişimlerini güçlendirecek hem de öğrencilerine daha etkili bir şekilde hizmet verebilecekleri bir öğretmen kimliği geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu katılımlarının desteklenmesi gerekmektedir.

Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğine de meydana okumakta ve mesleği değişime zorlamaktadır. Öğretmenlerin modern eğitim yaklaşımını edinebilmeleri, dönüşen ve çeşitlenen yöntem ile teknolojileri öğretimde kullanabilmeleri ve öğrencilerin farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, kendilerini mesleki açıdan sürekli olarak güncellemeleri ve geliştirmeleri ile gerçekleştirebilecektir (Özer, 2005). Türkiye’de Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) zümre çalışmaları ve öğretmen strateji belgesinde vurgulanan okul temelli ve işbirlikli gelişim çalışmalarının planlanması beklenmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla destek sağlayan yaygın bir sistem vardır. Oysa birçok çalışma, geleneksel hizmet içi eğitimin

öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir (Arık, 2017; Aslan, 2015; Bümen vd., 2012; Nemli, 2017). Hatta sistemdeki sorunlar nedeniyle mesleki gelişime bakış açısı da yanlış şekillenmektedir. Bu sorun, mesleki gelişim üzerinden İngiltere ve Türkiye'yi karşılaştıran bir araştırmanın bulgularında yer almaktadır. Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticileri sürekli mesleki gelişim kavramını hizmet içi eğitim ile bağlantı kurarak açıklarken, İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticileri mesleki gelişimi daha geniş bir perspektifle okulun gelişimi, yaşam boyu öğrenme, bireysel ve mesleki gelişimle ilişkilendirmiştir. Türk öğretmenler, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde öğrendikleri bilgi ve becerilerin ne kadar etkili olduğunu değerlendirmek için gözlem, geri bildirim, anket ve performans değerlendirmesi gibi yöntemler kullandıklarını söylemişlerdir (Ceylan, 2015). Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen yasal dayanaklar ele alındığında Milli Eğitim Temel Kanunu ve Öğretmenlik Meslek Kanunu gibi yasal düzenlemelerin mesleki gelişim için destekleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikler ve genelgeler de öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenme topluluklarına katılımını düzenlemektedir. Öğretmenin hizmet içinde eğitilmesi ve desteklenmesi, mesleki gelişimleri önem arz etmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimi belgelerde, yasalarda yer verilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan maddelere bakıldığında özetle, öğretmenlerin görevleri arasında mesleki gelişimleri için gerekli etkinliklere katılmak, MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sürekli öğrenmelerini sağlamak amacıyla çeşitli programlar, projeler ve kaynaklar hazırlandığı, öğretmenlere yönelik kurs ve sertifika programlarına katılım teşviklerinin sunulduğuna vurgu yapılmıştır. Bu maddelerde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, sürekli öğrenme imkanları sağlamak ve mesleki gelişimlerini izlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş düzenlemeler sunulmaktadır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikler ve genelgeler de öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenme topluluklarına katılımı ile ilişkilendirilebilir. Bu belgelerden biri öğretmen strateji belgesidir ve belgede öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini saptamak ve mesleki gelişim faaliyetlerini çeşitlendirmek hedeflenmiştir (MEB, 2017 s. 11-21). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmenlerin mesleki gelişimine farklı ve yeni bir perspektif kazandırmak, onlara çeşitli eğitim

fırsatları sunmak amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirmiştir (MEB, 2010 s.3). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğün (ÖYGGM) öğretmenlerin özellikleri ve yetkinliklerinin tespiti ve geliştirilmesi için çalışmalar yürütülmektedir. 31775 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde (2022) eğitim personelinin mesleki gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yüz yüze veya uzaktan seminerler ve kurslar, okul temelli mesleki gelişim, mesleki gelişim toplulukları veya öğretmen hareketlilik programı kapsamında düzenlenebileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine MEB tarafından ciddi çabaların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için öğrenmelerinin sürdürülmesi ve gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında mesleki öğrenme toplulukları önemli bir model olarak dikkate alınabilir.

Öğretmen öğrenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması açısından mesleki öğrenme toplulukları katkı sağlarken, öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını yükseltmekte ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını geliştirmektedir (Acar, 2022). Bu şekilde okullar öğretmenlerin elde etmeyi istedikleri sonuçları oluşturabilmek için potansiyellerini devamlı olarak genişleten yeni düşünce kalıplarının oluşumunun teşvik edildiği, birlikte çalışarak sonuca ulaşmanın özendirildiği ve öğretmenlerin devamlı birlikte nasıl daha iyi öğreneceklerini öğrendiği bu uygulama ile öğrenen eğitim örgütlerine dönüşürler (Tetik, 2021). MÖT'te birlikte araştırma yapan öğretmenler okulun vizyonuna katkı sunarak paylaşımcı bilgi tabanlarının oluşmasını sağlarlar (Hord, 1997). MÖT'ün sahip olduğu bu yapıcı unsurların, okulda eğitim ve öğretimi yeniden biçimlendirdiği, okulu öğrenciler ve öğretmenler için daha faydalı yapılar haline getirdiği belirlenmiştir. (Dumlu, 2021). MÖT ile okullar iş birlikçi bir kültüre sahip olurlar (DuFour vd., 2002). Bu iş birlikçi süreçlerin okulun günlük işleyişine entegre olduğunu belirten araştırmacılar, topluluğun öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak amacıyla okulun kapasitesini sürekli olarak geliştirme çabalarına katkıda bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. (Ağsu, 2020).

Sonuç olarak, mesleki öğrenme toplulukları okullarda eğitim ve öğretimi destekleyen ve yetişkin eğitimi açısından önemli bir modeldir. Öğretmenlerin öğrenmeye odaklanması kendilerinden başlamakta sonra okula yayılmaktadır. Öğretmenler resmi gelişim ve meslek odaklı öğrenme olanaklarını değerlendirmeli, merak ve öz değerlendirmeyi işe koşmalı ve bireysel öğrenmeden toplu öğrenmeye geçebilmek için bilgilerini paylaşmalıdır.

2.1.3. Okulun Bilgi İşleme/Yaratma Kapasitesi ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Toplulukları

Teknoloji ve küreselleşme hayatın her bölümünü etkilemekte ve sürekli değişim bu çağın bir özelliği olarak ortaya çıkmakta olup dünyadaki problemleri etkili şekilde ele almak için de bilimin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Safi ve Ayık, 2022). Örgütlerin ekonomik, teknolojik ve sosyal faktörlerden etkilenecek çevresel faktörlerdeki değişimlere uyum sağlayabilmek için var oldukları günden beri değişip geliştikleri, son yıllarda çok hızlı bir şekilde oluşan bu değişimin örgütsel sürdürülebilirlik için çok önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2007; Elalmış, 2008; Yeşil, 2018). Bireylerin başarılı olabilmesi için sürekli değişim içinde olan çevre koşullarına uyum sağlayabilmesinin yanında yeni bilgiyi algılama ve kullanma kabiliyetine sahip olması beklenmektedir (Zengin ve Gündüz, 2018, s.63). Okulların görevi, değişimin özünü anlamış ve yeni koşullara rahatça uyum gösterebilen, hatta dönüşüme liderlik edebilecek yeterlilikte gençler yetiştirmektir (Ensari, 2001: 153). Günümüzde öğrenme okul ortamının ötesine geçmiş, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bilgi çağında okulun, toplumsal ve teknolojik ilerlemeleri yakından izleyerek gerekli yenilikleri gerçekleştirilmesi, hızla çoğalan bilgi birikimini özenle takip ederek bilgi üretimine katkıda bulunması beklenmektedir (Parlar, 2012). Bu anlamda okulda bilgi yönetim sürecinin tüm üyelerle birlikte yapılandırılması gerekmektedir.

Kapasite, prakseolojik özelliklerine ve dolayısıyla verimlilik düzeyine bakılmaksızın eylem potansiyeli olarak tanımlanır. Yetenek, bir organizasyonun yeteneklerini ve kaynaklarını tanıdığı anda ortaya çıkar (Lenart, 2012). Örgütsel ortamın dinamiği ve çalkantısıyla başa çıkmak için okulların dikkatlerini, rekabet avantajının baskın kaynağı olarak bilgiye odaklamaları gerekir (Zuckerman vd., 2018)

Akt. Da'aas ve Qadach, 2020). Bu nedenle kuruluşların yeni dış bilgileri tanınması, özümsemesi ve örgütsel süreçlere uygulaması gerekir (Cohen ve Levinthal, 1990 Akt. Da'aas ve Qadach, 2020). Bu yeteneğe özümseme kapasitesi adı verilir (Cohen ve Levinthal, 1990 Akt. Da'aas ve Qadach, 2020) ve strateji ve organizasyonel araştırmalarda yaygın bir kavramdır. Cohen ve Levinthal'e (1990) göre, bir organizasyonun yeteneği özümseme kapasitesi, sadece organizasyonun dış çevre ile doğrudan arayüzüne bağlı değildir; aynı zamanda alt birimler arasında ve içinde bilginin aktarımına ve bu bilgiyi uygulama kapasitesine de dayanır. Yani bu kavram, örgütsel bağlama ve uygulamalara bağlı olan örgütsel bir süreçtir (Cohen ve Levinthal, 1990 Akt: Da'aas ve Qadach, 2020).

Okul, artık öğrenmenin sınırlı kaldığı bir fiziksel merkez olmaktan çıkarak, hızla artan bilgi birikimini yakından takip etmesi ve bilgi üretimine katkı sağlamasıyla yeni öğrenme örgütü haline gelmektedir (Parlar, 2012). Bu konuma gelme sürecinde ise etkili olan pek çok taraf bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve diğer yardımcı personellerin profesyonel gelişim ve bilgi işleme becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Okul da sağlanacak güven ortamı ile bireylerin birbirileri ile kaynaklarını paylaşma konusundaki motivasyonlarında artış yaşanması gayet mümkündür. Bunun için okul yöneticileri, mesleki iş birliğine ve paylaşımına teşvik edici güven ortamları oluşturarak, iş birliği, mentörlük, gözlemlene ve geri bildirim gibi stratejiler ile öğretmenleri yönlendirebilirler (Darling-Hammond vd., 2017). Bu konuda okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri, okullarda bilgi işleme ve yaratma süreçlerini desteklemek ve geliştirmek için önemli rol oynayabilmektedirler. Bu süreçte, okul yöneticileri liderlik sağlar, stratejik planlamalar yapar ve kaynakları yönetmesi gerekir (Tschannen-Moran ve Gareis,2015). Okul yöneticileri, öğretim ve öğrenme süreçlerinde etkili öğretim stratejilerinin kullanımını teşvik ederek öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir ve bilgiye dayalı karar verme süreçlerini desteklemektedir (Leithwood ve Jantzi, 2008). Smith ve Johnson (2019) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul yöneticileri bu süreçlerde liderlik etme, stratejik planlama yapma ve kaynakları yönlendirme gibi görevleri üstlenir, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler ve onları bilgi işleme kapasiteleri konusunda eğitim imkanlarına yönlendirir. Ayrıca, okul yöneticileri, okul kültürünü ve ortamını bilgi

işleme kapasiteleri odaklı bir şekilde şekillendirir ve iş birliği ve paylaşımı sağlayabilmektedir. Çalışanların yeni şeyler denemesini teşvik ederek yenilikçi düşüncenin desteklenmesi ile örtük bilginin elde edilmesini sağlayabilir (Demirel ve Seçkin, 2008). Kuramsal açıdan bakıldığında okulun bilgi işleminin sağlanmasında okul yöneticilerinin rolü bazı kuramlara göre açıklanabilir. Spillane, Halverson ve Diamond (2004) tarafından geliştirilen dağıtımcı liderlik kuramına göre, bireylerin, beceri, bilgi ve uzmanlığı ön planda tutulmaktadır. Beceri, bilgi ve uzmanlıkları temel alan bir liderlik anlayışında, örgütte kolektif insan kapasitesini geliştirmek önemlidir. Kuramın 3 temel ilkesi şu şekildedir 1. Dağıtımcı liderlik, işlevden ya da sonuçtan daha çok liderlik tekniklerine odaklanır. 2. Dağıtımcı liderlik, insanların birbirleriyle nasıl etkileşim kurduklarına dikkat eder. 3. Dağıtımcı liderlik, uygulanan içeriğe bağlıdır. Uygulanan model, durumu şekillendirir ve etkiler. Farklı bir deyişle dağıtımcı liderlik kuramına göre liderlik kapasite geliştirme ile işleyen bir süreçtir. Bu kuram göz önünde bulundurulduğunda ise okul yöneticileri bilgiyi paylaşmak, iş birliği ortamı kurmak ve öğretmenler arasındaki etkileşimin güçlendirilerek bilgi akışını sağlamak etkili bir liderlik sürecinin eseridir. Buna göre okul yöneticileri bilgiyi paylaşmak, iş birliği ortamı oluşturmak ve öğretmenler arasında bilgi akışını teşvik etmek için etkili liderlik sergilemelidir. Dağıtımcı liderlik, okuldaki bilgi işleme ve yaratma süreçlerini destekleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimini artırabilir. Bir başka kuram olan Senge'in (1990) öğrenen örgüt kuramına göre, öğrenen örgütlerin vizyonunu gerçekleştirmede ve bir örgütü öğrenen bir örgüte dönüştürmede etkili olan beş temel disiplin açıklanmaktadır Bunlar; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım olarak öğrenmedir. Öğrenen okul, sürekli öğrenme, bilgi paylaşımı ve yaratıcı düşünceye odaklanır. Okul yöneticileri, öğretmenleri teşvik ederek, kaynak sağlayarak ve öğrenmeyi destekleyerek okuldaki bilgi işleme ve yaratma süreçlerini güçlendirir. Bu açıdan ele alındığından kuramın, yeteneklerin ortaya çıkması için izlenmesi gereken yolu hedef edinmesi, mesleki öğrenme toplulukları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim mesleki öğrenme toplulukları da kendilerini geliştirmek için çeşitli yöntemleri aramaktadır. Öte yandan Bass ve MacGregor Burns (1978), Dönüşümcü Liderlik Kuramına göre bireyleri değiştiren ve dönüştüren bir süreçtir (Riggio, 2006). Başka bir ifadeyle dönüşümcü liderlik, bireylerin değişmeyi, ilerlemeyi ve yönlendirilmeyi arzulamasını sağlama becerisidir.

Çalışanların motivasyonlarını değerlendirmeyi, ihtiyaçlarını karşılamayı ve onlara değer vermeyi içerir. Kuramın ilkeleri: idealleştirilmiş etki, ilham veren motivasyon, entelektüel teşvik, bireysel ilgi olarak değerlendirmedir. Okul yöneticilerinin değişimi teşvik etmesini ve yenilikçi düşünciyi desteklemesini vurgular. Okul yöneticileri, öğretmenleri cesaretlendirir, motive eder ve yenilikçi uygulamaları teşvik ederek okuldaki bilgi işleme ve yaratma süreçlerini destekler. Dönüşümcü liderler, çalışanların kendilerini motive etmelerini sağlar ve ilerlemelerini takdir ederek bu davranışları güçlendirir. Dönüşüme yardımcı olur; gerekli olan yeniden canlanma gerekliliğini fark eder. Yeni bir vizyon oluşturur ve dönüşümü kurumsallaştırır. Özgünlüğü, iş birliği yapmayı ve açık iletişimi önemser. Çalışanlara hem koçluk hem de mentorluk sağlar, ancak aynı zamanda karar vermelerine ve sorumlulukları üstlenmelerine de izin verir. Bir başka kuram olan Proje tabanlı öğrenme kuramı, John Dewey, Kilpatrick ve Bruner'in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Vatansever Bayraktar, 2015). Kurama göre; Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en temel özelliği, öğrenciye kendi öğrenme yapısını ve o öğrenmenin ne şekilde ifade edilebileceği yetisini kazandırmak ve bu amaçla “öğrenmeyi öğretmek” olmalıdır. Proje tabanlı öğrenme, projeler doğrultusunda öğrenmeyi düzenleyendir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmenler için açısından zorluk oluşturan yönleri mevcuttur. Söz konusu kuram, mesleki öğrenme topluluklarında projelerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere projeler ile desteklenmiş eğitimler vermesini desteklemek açısından katkıda bulunabilir. Bir diğer kuram olan sosyal sermaye kuramı ise Pierre Bourdieu ve James S. Coleman gibi sosyologlar tarafından geliştirilmiştir. Ancak, özellikle James S. Coleman'ın çalışmaları, sosyal sermaye kavramını daha geniş bir şekilde literatüre sunmuştur (Yarcı, 2011). Sosyal sermaye, insanlar arasındaki ilişkilerin ve sosyal ağların toplumsal ve ekonomik faydalarını vurgulayan bir kavramdır. Eğitim bilgi işleme, bireylerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmek ve bilgiyi anlamlı bir şekilde işlemek için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu kavram, öğrencilerin öğrenmeyi sadece bilgiyi almakla değil, aynı zamanda anlamak, analiz etmek, bağlamını anlamak ve uygulamakla ilişkilendirdiği bir öğrenme tarzını ifade eder. Sosyal sermaye, eğitim bilgi işleme sürecini destekler. Öğrenciler, sosyal ağları aracılığıyla farklı bakış açılarına, deneyimlere ve kaynaklara erişebilirler. Bu, öğrenilen bilgiyi farklı

bağlamlarda uygulama yeteneğini artırabilir. Ayrıca, sosyal sermaye öğrencilere yardımcı olabilir, sorularını sormalarını ve öğrenmeyi daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlar.

Değişime direnç kavramını teorik bir bakış açısıyla inceleyen Lewin, başarılı bir değişim için çözülme, harekete geçme ve donma olmak üzere üç adımın gerekli olduğunu ileri sürmektedir (Lewin, 1951). Özellikle çözülme sürecinde önceki davranışlardan vazgeçilip, yeni davranışlara uyum sağlanması gerekmektedir. Lewin'in bu düşüncelerinden yola çıkan Shein (1996), değişim sürecini bireylerin duygu, düşünce, algı ve davranışlarına etki eden kapsamlı ve dinamik psikolojik bir süreç olarak nitelendirmektedir. Güvenli bir psikolojik ortam oluşturulmadığı takdirde değişimin kabul edilmeyip, değişime direnç gelişeceğini savunmaktadır (Shein, 1996). Bireylerin genellikle değişime karşı direnç gösterme eğiliminde olmalarına rağmen, bu eğilimlerini; onların yeni deneyimlere olan arzuları ve değişimle birlikte sunulacak ödüllere yönelik arzularıyla dengelemek mümkündür. Shein'e göre örgüt kültürünün değişimi, kültürü oluşturan geçmişleri ve yönlerin keşfedilmesi için oldukça çok çalışan ile tartışmak ile gerçekleşebilecektir. Bu unsurlar, kültürel değişim için bir temel olabilecektir. İnsanlar, kültürel değişimin bir dönüşüm süreci olduğunun farkında olması ile gerçekleşebilecektir. Bu nedenle de mesleki öğrenme topluluklarının bilgi işleme kapasitelerinin artırılmasına katkıda bulunabilecektir. Kuramlara dayalı çıkarımlara göre okul yöneticilerinin bilgi işleme ve yaratma süreçlerindeki rolleri öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemelerine ve okulun bilgi tabanlı bir kültür oluşturmaya yardımcı olabilir. Okul yöneticileri, liderlik yetkinlikleri ve yönetim stratejileriyle okuldaki bilgi işleme ve yaratma süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirebilir. Ancak bu süreçlerin yalnızca yönetsel düzeyde değil, öğretmenlerin aktif katılımıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin birlikte öğrenmelerini ve deneyim paylaşımını esas alan mesleki öğrenme toplulukları, okulun sürekli öğrenen ve gelişen bir yapı kazanmasına olanak tanır. Okul yöneticilerinin bu topluluklara liderlik etmesi, öğrenme kültürünü desteklemesi ve öğretmenler arası iş birliğini teşvik etmesi, örgütsel öğrenme kapasitesini artırmak açısından kritik önemdedir.

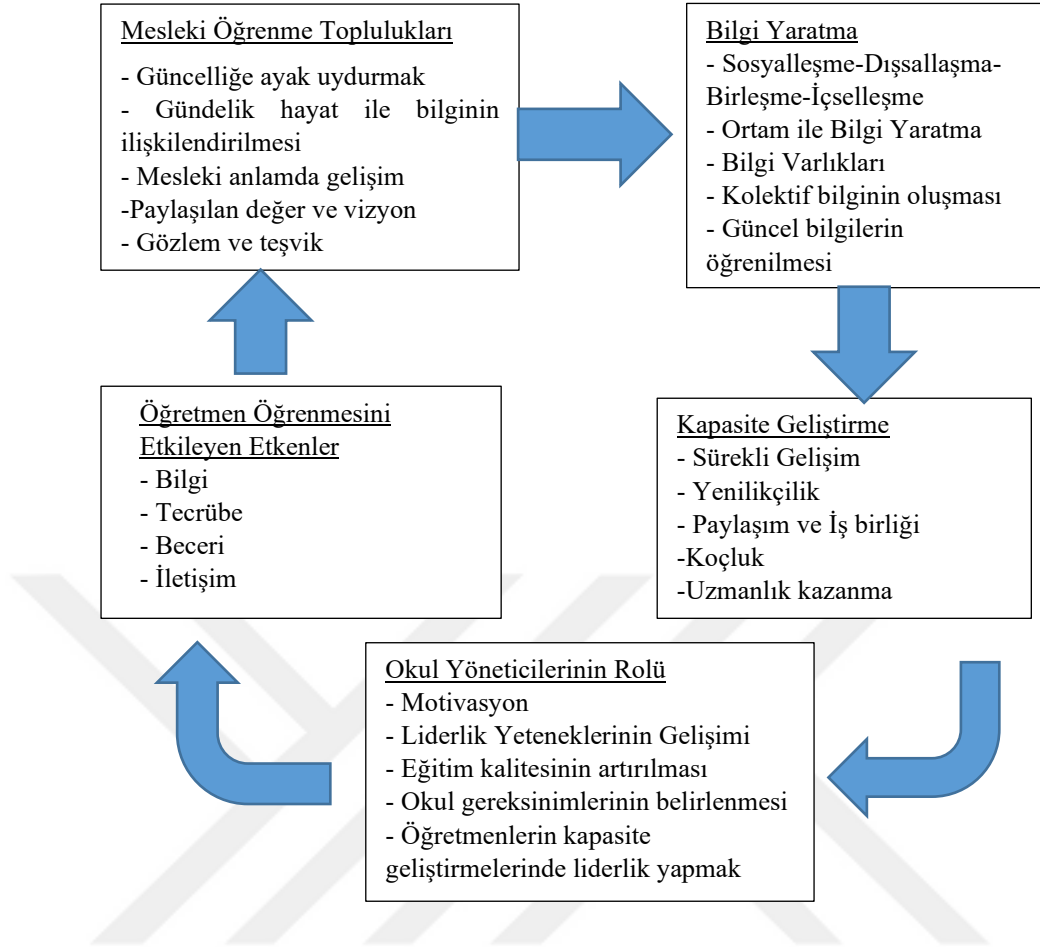
Mesleki öğrenme topluluklarının desteklenmesi ile okul yönetimleri okulların sürekli gelişime değişime açık olması, eğitimsel ve örgütsel süreçlerini kesintisiz olarak iyileştirmesi ve öğrenci başarısını sürdürülebilir hale getirmesi mümkündür (Stoll vd., 2005). Müdürlerin değişimin sürekliliğini fark etmeleri bununla birlikte örgütün bütünlüğünün korunması ve devamlılığın sürdürülmesi, örgütün büyümesi ve gelişmesi amaçları için, çalışanları motive etmeleri, koordine etmeleri, vizyon oluşturmaları, gerekmektedir (Çelik, 1997; Özalp, 2012). Ayrıca bir okul müdürünün başarılı bir değişim yönetimi için; okul müdürü net, güçlü ve paylaşıma açık okul vizyonu ve misyonu oluşturmalı, okul bünyesinde sağlam, birbirine bağlı profesyonel bir topluluk oluşturabilmeli, yüksek düzeyde öğrenci başarısını destekleyecek etkili öğrenme ortamları yaratmalı, öğrenmeyi iyileştirme amacıyla sürekli mesleki gelişim olanakları sunmalı, aileler, iş dünyası, sağlık ve insan kaynakları hizmetleri ile diğer toplum üyeleriyle etkili ortaklıklar kurmalı, değişime yönelik sistemli planlama ve uygulamaya önem göstermelidir (Can, 2002; Çolakoğlu, 2005). Okul kültürünü en iyi analiz eden ve sunan müdürdür ve dolayısıyla değişimin sonuçlarını da en iyi görebilecek kişi, müdür olacaktır (Çelikten, 2003). Yöneticiler, öğrenci başarısını sağlamak için etkili mesleki gelişim ile öğretmen yeterliliğini ilişkilendirmeye odaklanmalıdır. (Kent, 2004). Bu anlamda okul yöneticilerinin MÖT için yapabileceği en anlamlı katkılar; Bir öğrenme kültürü ve iklimi oluşturmak, öğretmenleri kararlara aktif katılmasını sağlamak, öğretmenler için uygun zamanı ayarlayarak gerekli kaynakları temin etmek, toplantı için zaman ayarlamak ve sosyal destek sağlamak, öğrenmeye güdülemektir (Stoll vd., 2005; Buttram ve Farley Ripple, 2016). Çalışanların fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, iş yerindeki ilişkilerin kalitesi ve çalışanların tatmin düzeyi, performanslarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkiler. Müdürlerin takım çalışmasını teşvik etmeleri, çalışanlarına destek olmaları ve farklı beceri ve yetenekleri olan bireyleri bir araya getirerek sinerji yaratmaları anlamına gelir. Müdürler, çalışanları arasında iş birliği kültürünün gelişmesine yönelik adımlar atarak, paylaşılan hedeflere ulaşmada destekleyici bir rol oynar. Dolayısıyla MÖT'lerin okul yönetimi tarafından desteklenmesi ile okulun bilgi yönetimine de katkı sağlanabilir.

Okulda bilgi işleme ve yaratma kapasitesinin kullanılması veya geliştirilmesi, bir dizi önemli avantajı beraberinde getirebilir. Smith ve Johnson (2020) tarafından

yapılan bir araştırmaya göre, bu süreçlerin teşvik edilmesiyle okullar, öğrencilerin derinlemesine öğrenme becerilerini artırabilir. Öğrenciler bilgiyi sadece ezberlemek yerine, onu analiz etme, sentezleme ve yeni bağlantılar kurma becerilerini geliştirerek anlamlandırır. Böylece, öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri güçlenir ve problem çözme becerileri artar. Ayrıca, öğrencilerin bilgi işleme ve yaratma süreçlerine aktif katılımı, onların motivasyonunu artırabilir ve öğrenmeye olan ilgilerini güçlendirebilir. Bir başka araştırmada okullarda bilgi işleme ve yaratma kapasitesinin geliştirilmesinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklediği belirtilmektedir. Bu süreçler, öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerine ve sınıf içi uygulamalarını zenginleştirmelerine olanak tanır (Stoll ve Bolam, (2013). Ayrıca, bilgi işleme ve yaratma odaklı bir okul ortamı, öğretmenler arasında iş birliği ve paylaşımı teşvik etmektedir. Öğretmenler, farklı bakış açılarından faydalanarak birbirlerinden öğrenebilir ve en iyi uygulamaları paylaşabilirler, bu da okuldaki ekip çalışmasını güçlendirir ve öğretmenlerin mesleki büyümelerini desteklemektedir (Fullan ve Langworthy, 2014). Öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmeye teşvik edildiği ve uzmanlık alanlarını paylaştığı durumlarda, öğretim uygulamalarında kolektif bir iyileşme meydana gelmekte böylece eğitimciler arasında bir topluluk duygusu oluşturarak ve yenilikçi fikirlerin ve stratejilerin paylaşılmasına olanak tanır, bu da hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlamaktadır (Stoll ve Bolam, 2013). Bilgi yaratmaya öncelik veren okullar, örgütsel öğrenmeyi geliştirirler, aktif olarak bilgi yaratma süreçlerine dahil olarak, değişen eğitim bağlamına uyum sağlar, en son araştırmaları ve en iyi uygulamaları takip eder ve sürekli olarak öğretim stratejilerini iyileştirerek sürekli öğrenme ve gelişme kültürünü destekler, öğrenci başarılarını ve genel olarak okul etkinliğini artırır (Timperley vd., 2014). Bu anlamda bilgi oluşturmaya katkı sağlayabilecek yöntemlere ihtiyaç bulunmaktadır. Meslek öğrenme toplulukları bunlardan biridir. MÖT'ler de öğretmenler bir araya gelerek karşılaştıkları sorunlu durumları tartışır, yeni bilgi ve anlayışların ortaya çıkar, topluluklarda yapılan paylaşımlar, öğretmenlerin mevcut bilgilerini sorgulamalarını, alternatif yaklaşımlar geliştirmelerini ve bilgi yaratma becerilerini geliştirmelerini destekleyerek öğretmenler arasında bilgi yaratma sürecini teşvik eder ve bilgi üretiminde önemli bir rol oynar (Pang ve Marton, 2003). Mesleki topluluklar arasında gerçekleştirilen tartışmalar, deneyim paylaşımları ve işbirlikli

projeler, öğretmenlerin bilgi yaratma kapasitelerini artırarak öğrenmelerini derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Teräs, 2016).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmalarının, güncelliği ayak uydurmak, gündelik hayat ile bilginin ilişkilendirilmesi, mesleki anlamda kendilerini geliştirme gibi özelliklerinin olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir ve Öğdem, 2021). Andrews ve Lewis'e (2004) göre MÖT'ün parçası olan öğretmenler sınıflarında daha etkili ve öğrenciler daha başarılıdır. Ayrıca MÖT'ün, öğrenci gelişimine ilişkin verilerin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının analiz edilmesi, öğrenme sürecini kolaylaştıracak etkili stratejilerin belirlenmesi, etkili ders süreçlerinin tasarımı ve kritiğinin yapılması, ilerlemelerin ölçülmesi amacıyla sınıf temelli değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesini sağladığı bilinmektedir. Thiessen ve Anderson'a (1999) göre MÖT yoluyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmelerinin ilerlemesi sağlanmaktadır. DuFour ve Eaker'a (1998) göre ise MÖT, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları için okulun kolektif kapasitesine işaret etmektedir. Newmann ve Wehlage'a (1995) göre MÖT öğrenci öğrenmeleri için paylaşılan açık amaçlar, iş birliği yapmayı ve sorumluluğu paylaşmayı ve etkili öğretim için eleştirel düşünmeyi sağlar. MÖT okullara kendi iç dinamiklerinden (kapasitelerinden) faydalanarak kendilerini sürekli dönüştürmeleri için bir destekleyici yapı sunmaktadır (Morrisey, 2000). Araştırma bulguları (Efe vd., 2023; Eroğlu, 2019) mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin zorluklara karşı öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları ve sorumluluk paylaşmaya istekli gibi kişisel özellikler taşıdıklarını göstermektedir. Hatta bazı çalışmalarda (Çayak, 2022; Orhan, Kurt ve Ozan, 2014) okul yöneticilerinin Destekleyici ve paylaşılan liderlik özellikleri taşımasının önemli olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda gerek öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine destek vermek gerekse okulun ihtiyaçlarının giderilmesi açısından okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları içinde çalışmasının geliştirilmesi ve okulun bilgi yönetiminin desteklemesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin meslek mesleki öğrenme topluluklarının okullarda bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesindeki rolleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil.1. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kapasite geliştirmesindeki rolleri

Şekil 1.'e göre mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kapasite geliştirmesinde rolleri gösterilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin, mesleki öğrenme toplulukları aracılığı ile kapasitelerini geliştirmeleri, öğretmenlerin sürekli gelişime açık olmalarını, yenilikçi bir yaklaşım ele almalarını, paylaşım ve iş birliği içerisinde olmalarını, koçluk sağlamaları ve uzmanlaşmalarını sağlayacaktır.

Okullarda mesleki öğrenme topluluklarının uygulanması birçok avantajı beraberinde getirir. Bu topluluklar, eğitim alanında sürekli gelişimi teşvik ederken, yöneticilere ve öğretmenlere bir dizi fayda sunabilir. Örneğin; Mesleki öğrenme toplulukları, eğitim alanındaki yeni yaklaşımlar, teknolojiler ve en iyi uygulamalar hakkında güncel bilgileri paylaşma fırsatı sunar. Yöneticiler, bu topluluklardan edindikleri bilgi ve becerileri okul ortamına entegre ederek hem kendi hem de öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlar. Mesleki öğrenme toplulukları, yöneticilerin

ve öğretmenlerin geniş bir profesyonel ağ oluşturmaya yardımcı olur. Bu ağlar, farklı bölgelerden, kültürlerden ve disiplinlerden gelen meslektaşlarla bağlantı kurma fırsatı sunar (Acar, 2022). Eroğlu (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları ile mesleki gelişime yönelik yaklaşımları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve destekleyici okul niteliklerine dair algıları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun hem mesleki gelişime katılım ile mesleki gelişime yönelik yaklaşım arasında hem de destekleyici okul nitelikleri ile mesleki gelişime katılım arasında bir aracı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime katılmak için kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk, destekleyici okul nitelikleri ve mesleki gelişime yönelik yaklaşımın önemli olduğunu göstermektedir. Ağsu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki yetkinlikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunların incelenmesi ve Fakülte-Okul iş birliği ile geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları tasarlama, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerini artırması hedeflenmektedir. Bu hedef kapsamında öğretmenlerin, Joyce ve Calhoun (2010) tarafından tanımlanan kriterler ışığında, Suskun Öğretmenler seviyesinden Aktif öğretmenler seviyesine yükseldikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri için bu mesleki öğrenme topluluklarını güçlendirme okulun bilgi işleme/yaratmasına katkı sağlayabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Okulun bilgi işleme/yaratma kapasitesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün incelenmesi ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmektedir.

Altun'nun (2020), "Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları" adlı çalışmasında Aydın ili Efeler ilçesinde iki resmi ortaokulda zümre temelli olarak iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu kurarak, bu toplulukların çalışmalarının başlatıp ve sürdürmüş, topluluk üyelerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri ile araştırmacının gözlemlerine göre uygulama sürecinde ve sonunda etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Aydın ili Efeler ilçesinde iki resmi ortaokuldan gönüllü 7 fen ve teknoloji öğretmeni ile aynı zümreden bir müdür

yardımcısından oluşmuştur. Araştırma iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu kurularak gerçekleştirilmiştir. Topluluklardan biri uygulama için gönüllü olan dört fen ve teknoloji öğretmeninden, diğeri ise üç fen ve teknoloji öğretmeni ile aynı branştan bir müdür yardımcısından oluşturulmuş. Veriler odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, gözlemler ve belgeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında MÖT uygulamasının öğretmenlerde bireysel sorumluluğu, öz farkındalığı, MÖT ile gelişime güdülenmeyi, liderliği, eğitsel konulara ilişkin eleştirel düşünmeyi, etkinlikleri içselleştirmeyi ve iş birliği yapabilmeyi geliştirdiği belirlenmiştir. Topluluklarda ise kolektif sorumluluğu, kolektif farkındalığı, topluluk içi iletişimi, grup normlarını, doğal iş birliği ve paylaşımları ve süreci bütünleştirmeyi geliştirdiği saptanmıştır. Sürecin bütününe öğretmenlerde bir dönüşüm sağladığı belirlenmiştir.

Ünver'in (2021) "Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı araştırmasının amacı, öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, örneklemi ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan gönüllü 327 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Olivier vd., (2003) tarafından geliştirilip Kalkan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği" ve Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilerek Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği"nden oluşan bir veri toplama aracıyla toplanmıştır. Sonuç olarak çalışmada kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları erkek öğretmenlerden düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Mazı Taş'ın (2021) "Okullardaki mesleki öğrenme topluluğunun öğretimsel liderlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi" çalışmasının amacı, amacı

Karaman ilinde mesleki öğrenme toplulukları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesinde resmi nitelikteki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında çalışmakta olan 416 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veriler kişisel bilgiler bölümü, mesleki Aleg-Mielcarek (2003) tarafından geliştirilen ve Şahin (2011a) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öğretimsel liderlik ölçeği’ Leithwood vd., (2006) tarafından geliştirilen ve Özdemir vd., (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği’ olmak üzere 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının yüksek seviyede olduğu görülmüş, öğretmenlerin okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak algıladıkları ve öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında artış olduğunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarında da artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dumlu’nun (2021) “Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: bir eylem araştırması” adlı çalışmasında Aydın ili sınırları içine bulunan özel bir lisede iki ayrı mesleki öğrenme topluluğu kurularak bu topluluğun çalışmalarının başlatılması, izlenmesi ve etkililiğinin topluluk üyelerinin ve okul yöneticisinin görüşlerine göre değerlendirilmesi ile mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini belirlemek, geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olabilecek bir eğitim anlayışı geliştirmek, görüşler doğrultusunda incelenerek öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Aydın ili Efeler İlçesinde bulunan özel liseler arasından en fazla sayıda öğretmen sayısına sahip olan bir lisede, 11 öğretmen oluşturmaktadır. Eylem araştırması süreci problem tanılaması, eyleme hazırlık, öğretmenlerle ilk odak grup görüşmesinin yapılması, okul yöneticisi ile süreç öncesi ilk yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılması, mesleki gelişim etkinliklerinin yürütülmesi, iki haftada bir toplantı yapılması ve uygulamanın sonlandırılması aşamalarından oluşmuştur. Bu çalışmada uygulama mesleki öğrenme topluluğunu kurma öncesi, topluluğu kurma, topluluk üyelerinin belli aralıklarla bir araya gelmesi ve mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanması ve sürece yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin alınması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen odak

grup görüşmesi formları, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak etkinliklerden sonra öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulduğu, etkinliklerin iş birliğini artırarak yeni yöntem ve tekniklerin paylaşılmasını sağladığı ve dersleri daha etkili ve verimli hale getirdiği, akran öğrenmesini ve iş birliğini desteklediği, öğretmenler arası empati, paylaşım ve iş birliğini artırdığı bulunmuştur.

Ağsu'nun (2020) "Fakülte okul iş birliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi" adlı çalışmasının amacı Fakülte-Okul iş birliği ile geliştirilmiş mesleki öğrenme topluluğunun matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme becerilerinin artırılmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada Tomal (2010) tarafından belirlenen eylem araştırması döngüsü kullanılmıştır. Eylem araştırma süreci araştırma konusunun belirlenmesi, problem durumunun belirlenmesi, araştırma sorusunun belirlenmesi, literatür tarama ve kıyaslama, eylem araştırmasını tasarlama aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 öğretim yılında Bursa'da özel bir kurumun lise kademesinde çalışan gönüllü üç matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak toplantı ses kayıtları, video kayıtları ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin "Suskun Öğretmenler" seviyesinden "Aktif tüketici öğretmenler" seviyesine yükseldikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerini sağlamak için sorularla yönlendirmesi, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum kuruluş ve meslektaşlarıyla iş birliği yapması, uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmesi, gibi becerilerinde artış olduğu saptanmıştır.

Cansoy'un (2019) "Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi" adlı araştırmasının amacı öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın yöntemi için nitel araştırma desenlerinden olan

fenomenoloji kullanılmıştır. Katılımcılar Karabük, Bartın ve Zonguldak illerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan az beş yıl deneyime sahip 9 öğretmenenden oluşmuştur. Araştırma verileri görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak; paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ilişkin, okul müdürlerinin okuldaki sorunları çözmeye çalışmakta olduğu ve öğretmenlerin görev alanlarıyla ilgili sorumlulukları öğretmenlere ilettikleri, okuldaki eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili öğretmenlerin görev alanlarına giren işleri öğretmenler arasında paylaştırdıkları ve öğretmenleri teşvik edici davrandıkları bulunmuştur. Bu bağlamda okul müdürlerinin yetki ve güçlerini dağıtma konusunda hassas oldukları, risk almak istemedikleri, kanun ve yönetmeliklerin dışına çıkmadıkları anlaşılmıştır. Okullarda paylaşılan değer ve vizyona ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmen ve yöneticiler tarafından ortak bir vizyon ve değer algısı oluşturulmaya çalışıldığı görülmüştür. Akademik başarı ve iyi insan yetiştirme düşüncesi en önemli iki amaç olarak vurgulandığı belirlenmiştir. Kolektif öğrenme ve uygulamalar kapsamında öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını takip etmeye çalıştıkları ve başarıyı artırmaya yönelik çalışmalar planladıkları, okulu geliştirmek için ortak kararlar aldıkları ve ortak bir çaba içinde oldukları anlaşılmış ve öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik iş birliği ortamı oluşturulduğu görülmüştür. Diğer taraftan mesleki gelişime yönelik profesyonel çalışmaların yürütülmediği, resmi uygulamalar çerçevesinde mesleki öğrenim etkinliklerine katılım sağlandığı anlaşılmış, etkili bir öğrenme topluluğu olarak görülen zümre çalışmalarının bazı okullarda standart bazı çerçeveler altında yürütüldüğü ve verimsiz olduğu görülmüştür.

Çopur'un (2020) "Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi" adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişimine dolayısıyla da öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacak bir mesleki gelişim programı tasarlamak ve tasarlanan bu program çerçevesinde mesleki gelişim sürecini öğretmenlerle birlikte yürütmektir. Araştırmanın yöntemi, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın tasarımı ADDIE (analiz (analysis), tasarım (design), geliştirme (development), uygulama (implementation) ve değerlendirme (evaluation)) modeli kullanılmıştır. Çalışmanın birinci ve beşinci aşamaları bütüncül çoklu durum çalışması şeklinde yürütülmüştür.

Çalışma iki veya daha fazla analiz birimi (öğretmen, öğrenci, sınıf) içermiştir. İhtiyaç analizi için gözlem ve görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde Bursa ili ve ilçelerinden gönüllü 480 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. İhtiyaç analizi için gözlem ve görüşme yapılacak katılımcılar dört ayrı okulda çalışan gönüllü 8 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Uygulama aşamasında katılımcılar ise araştırmacının ihtiyaç analizi aşamasında uzun süreli gözlemler yaptığı ve kurum kültürüne hâkim olduğu, iki okul belirlenerek bu okullarda çalışan gönüllü 6 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında DeVellis (2017) tarafından önerilen aşamalar takip edilerek araştırmacı tarafından oluşturulan Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama aşamasında süreç değerlendirmesi amacıyla; Değerlendirme aşamasında veriler gelişim programının çıktılarının değerlendirilmesi, araştırmacı tarafından literatürden faydalanarak, araştırmacı tarafından hazırlan sınıf içi gözlem formu ile, odak grup görüşmeleri ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak araştırma kapsamında elde edilen ölçek bulgularına göre öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve oluşturma, alan ve eğitimi bilgisi ile yöntem-teknik ve araç gereç kullanımı yeterlik alanlarında mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına medya, sosyal medya ve interneti kullandıkları ancak mesleki gelişim için çok hayati olan meslektaş iş birliği, akademik yayın ve bilimsel toplantılardan sınırlı olarak faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunda sadece bilgi tabanlarını arttırmakla kalmayıp, sınıf çalışmaları üzerinde de önemli bir etkisi olduğuna ve mesleki öğrenme topluluğuna katılım ve öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişki olduğuna dair önemli kanıtlara ulaşılmıştır.

Doğan ve Yurtseven'in (2021) "Salgın sürecinde ve sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için karma bir program önerisi" adlı çalışmasının amacı öğretmenlere uygulanan eğitim programlarındaki boşluklara ve ihtiyaçlara bir yönelik bir öneride bulunmak, bu alanda bakış açısı geliştirmeye katkıda bulunmak ve bir mesleki gelişim programı sunmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden alan yazın taramaya yönelik bir çalışmadır. Çalışmada, öğretmenlerin günlük yaşamında mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için yüz yüze ve asenkron etkinlikler

planlanarak uygulanacak bir program önerisi sunulmuştur. Öğrenme etkinliklerinden sonra, yüz yüze, senkron ya da asenkron gerçekleştirilebilecek iş birliğini ve aktif öğrenme yaşantıları sağlayacak öğrenme toplulukları oluşturma ve bu toplulukları sürdürme, önerilen programın uygulanmasında önemli yer tutmaktadır. Verileri hayat boyu öğrenmeyi, öğrenci başarısını, hizmet içi eğitimi, öğretmen öğrenmesini, Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ve mesleki gelişim faaliyetlerini içeren tezler, araştırmalar ve kitaplardan oluşmaktadır. Sonuç olarak Salgın sırasında ve sonrasında programın uygulanmasının; program, yapısı ve özellikleri sayesinde öğretmenlerin kendi hızlarında çalışmalarına imkan vereceği, programda bir öğretim yönetim sistemi kullanılarak öğretmenlerin süreçteki takibinin kolaylıkla sağlanacağı ve etkileşimli etkinliklere izin veren bir program öneri sürülmüştür.

Çelik ve Göksoy'un (2022) "Özel Eğitim Meslek Okullarına; Mesleki Öğrenme Topluluklarının Uyarlanabilirliği" çalışmasının amacı eğitim sistemlerinde yeni bir yaklaşım olan profesyonel /mesleki öğrenme topluluklarını inceleyerek yorumlamak ve özel eğitim meslek okuluna uygulanabilir hale getirilebilmesi için yapılacak çalışmaları belirlemektir. Nitel araştırma kapsamında yapılan bu çalışma durum çalışması deseniyle hazırlanmıştır. Örneklemi Düzce ili merkezinde bulunan Düzce Özel Eğitim Meslek Okulu'nda amaçlı örneklem yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 22 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler görüşme yoluyla elde edilmiş, görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin MÖT kavramının henüz bilinmediği, öğretmenlere tanıtılmasının ve özel eğitim meslek okulunda bilinmeden böyle bir topluluğun var olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu topluluğun çalışmalarını yürütebilmek için bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğu, tüm öğretmenlerin öğrencileri için hem akademik hem de mesleki anlamda aynı amaçları paylaştıkları ve bu yönde eğitim uygulamaları yaptıkları tespit edilmiş ve bu anlamda okulda MÖT boyutlarının var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişimlerinin sağlanması, okulun ve öğrencilerinin en üst seviyede eğitim alabilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için özel eğitim meslek okullarında MÖT gruplarının oluşturulması ve uygulanmasının mümkün olduğu belirtilmiştir.

Efe'nin (2022) “Öğretmenlerin algısına göre mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasının amacı, okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapmakta olan 347 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu, Reddy ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen Özdemir (2020) tarafından uyarlanan okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ölçeği ve Olivier Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilip Öğdem (2015) tarafından uyarlanan mesleki öğrenme topluluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ve okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına yönelik algılarının yüksek olduğu, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dzul vd., (2023) “The effect of professional learning community mediators on trust and self-efficacy of islamic education teachers in Malaysia (Mesleki öğrenim topluluğu arabulucularının Malezya'daki İslami eğitim öğretmenlerinin güven ve öz-yeterliklerine etkisi)” adlı çalışmasının amacı, güven, mesleki öğrenme topluluğu ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Örneklemini 112 ilkokuldan 642 Malezyalı İslami eğitim veren öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak profesyonel öğrenme topluluğunun güven ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, profesyonel öğrenme topluluğunun öğretmen öz yeterliğinin belirlenmesinde en önemli unsur olduğu belirlenmiştir.

Yu ve Chao'nun (2022) “Encouraging teacher participation in Professional Learning Communities: exploring the Facilitating or restricting factors that Influence collaborative activities (Mesleki Öğrenme Topluluklarına öğretmen katılımını teşvik etmek: işbirlikçi faaliyetleri etkileyen kolaylaştırıcı veya kısıtlayıcı faktörleri keşfetmek) adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin öğrenme topluluklarındaki işbirlikçi performansını daha iyi anlamaktır. Araştırmada nicel araştırma

yaklaşımlarından kesitsel araştırma yöntemi (cross-sectional survey method) kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin Tayvandaki sekiz üniversite taranarak ulaşılmış daha önce profesyonel amaçlar için topluluklara katılmış 157 kişi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketlerle toplanmıştır. Sonuç olarak sosyal medyanın öğrenme topluluklarının, sınırlayıcı olmayan öğrenme stillerinde ve bilgi genişliğini artırmada önceki alan öğrenimi kurslarından daha iyi performans gösterdiği, topluluk etkileşimlerinin, ampirik verilerle desteklenen ilişki ve iş birliği performansının önemli itici güçleri olduğu bulunmuştur.

Turan vd.,’nin (2016) “Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme” isimli çalışmasının amacı Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildirileri ve bu bildirilere dayalı olarak üretilen bilgiyi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek ve elde edilen bulgulara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Araştırma nitel araştırma yönteminde yapılan bir durum çalışmasıdır. Örneklemi Ulusal Eğitim Yönetimi Kongrelerinde sunulan bildirilerin tam ve özet metinlerini içeren basılı ve elektronik ortamda elde edilen bildiri kitaplarıdır. Bu çalışmanın verileri, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Sonuç olarak Eğitim Yönetimi Kongrelerinde yer alan araştırmaların temel öznelere öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu ve araştırmacıların en çok öğretmenlerden veri toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacıların okul yöneticisi ve öğretmen gibi kaynaklardan veri toplamak yerine çok daha kolay ulaşılabilecek veri kaynaklarına yöneldikleri bu nedenle alanda üretilen bilgilerin pratikteki bir soruna çözüm getirebilme olasılığı oldukça düşük olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi batılı ülkelerden geri olmadığı üretilen bilginin niteliği, pratikteki sorunları çözebilirliği, eğitimde politika uygulayıcılara yol gösterebilirliğinin sorun teşkil etmeye devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Yiğit’in (2014) “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki” çalışmalarının amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgi yönetim tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelenerek, öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algılarını yordama düzeyinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Örneklemi Sivas iline bağlı Zara, İmranlı,

Hafik ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı ‘na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli olan 281’ i öğretmen ve 55’ i okul yöneticisi olmak üzere toplam 336 gönüllü eğitim çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Demir (2003) tarafından geliştirilen Bilgi Yönetim Tutumu Ölçeği ve Uğurlu vd., (2012) tarafından geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği ile elde edilmiştir. Sonuç olarak okul vizyonun bilinmesi ve diğer paydaşlara aktarılmasının öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi yönetimi tutumları ile ilişkili olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi yönetimi tutumlarının öğrenen okul algıları ile paralellik gösterdiği, kendini geliştirmeye yönelik tutumların zihni modeller algılarının en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Fidan’ın (2007) “Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlik düzeyine ilişkin bir araştırma (Antalya ili örneği)” adlı araştırmasının amacı, okul yönetiminin bilgi yönetim araçlarını ne derece kullandığını sorgulamak, bilgi toplumunda eğitim, eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi uygulaması ve bilgi yönetim engellerini tartışmak, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanmasına ilişkin yönetici ve öğretme görüşlerini belirlemektir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemi ile Antalya merkez ilçe okullarından 2005 -2006 eğitim öğretim yılında belirlenen 10 eğitim bölgesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem 70 farklı okulda görev yapan 354 öğretmen 128 yöneticiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi yönetimi araçları kullanma yeterlikleri adında ölçme aracı ile toplanmıştır. Sonuç olarak okullarda bilgi paylaşımı ve değerlendirme konusunda geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu, bilgi haritalamanın yeterli düzeyde yapılmadığı, grup yazılımlarının kullanımının okul yönetimi tarafından çok teşvik görmediği, bilgi geliştirme alt boyutunda yöneticilerin ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek düzeyde yeterli gördüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Tokcan’ın (2015) “Bilginin üretimi ve kullanımı açısından bilgi yönetimi: Üniversitede akademik yöneticilerin bilgi yönetimi algıları üzerine bir uygulama” isimli araştırmasının amacı, Türkiye’deki üniversitelerde bilgi üretim süreci ve bilgi yönetimi sağlayıcılarının bilgi yönetimi süreci sonuçları üzerinde ne derece etkisi olduğunun ve akademik yöneticiler tarafından nasıl algılandığının hipotezlerle test

edilmesi ve bir modelin ortaya konulmasıdır. Yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini basit tesadüf örneklemesine göre seçilmiş 19 rektör, 76 dekan, 30 enstitü müdürü ve 128 bölüm başkanı toplam 253 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Karakoçak (2007) tarafından geliştirilen araştırmacı tarafından uyarlanmış anketin internet üzerinden e-posta adresleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak Akademik yöneticiler Türkiye’deki üniversitelerin Avrupa’daki üniversitelerle rekabet düzeylerini düşük bulunmuştur. Ayrıca üniversitedeki akademik yöneticiler kendi alanlarında daha serbest kararlar alabilmeyi ve verimliliğin artırılmasının desteklenmesini istemektedirler. Üniversitedeki akademik yöneticilerin kuralcı ve algoritmik iş akışının daha çok öne çıkmasını ve sürecin adım adım yazılmasını benimsedikleri belirtilmiştir.

Stringer’in (2009) “Capacity building for school improvement: a case study of a New Zealand primary school (Okulun gelişimi için kapasite geliştirme: Yeni Zelanda'daki bir ilköğretim okulunun vaka çalışması)” çalışmasının amacı, gelişimi artıran süreçler, yani okul gelişimi için kapasite geliştirme hakkında bir araştırma yapmak, kapasite geliştirmeyi tanımlamak, okul gelişimi için kapasite geliştirme üzerindeki etkilerin (dış ve iç) derinlemesine bir çalışmasını yürütmek, birçok kültürlü, düşük onda birlik devlet ilkokulunun iyileştirme kapasitesi inşasında yaptığı yolculuğu kaydetmektir. Araştırma nitel bir vaka çalışması tasarımını benimsemiştir. Örneklemini Yeni Zelanda Auckland’da bulunan bir devlet ilkokuludur. Veriler Grup görüşmeleri, katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler, müfredat incelemeleri, stratejik planlar, tüzükler, ERO (Education Review Office) incelemeleri, politika kılavuzları ve okul haber bültenleri gibi belgelerin sistematik analizi ile elde edilmiş, ayrıca, bu okulun okul geliştirme kapasitesini nasıl geliştirdiğine ilişkin tüm faaliyetler veri olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, kapasite oluşturma, bilgi üretimi ve kullanımı, devreye alma zihniyeti ve iş bölümünün paylaşılan rollere ve sorumluluklara bölünmesine ilişkin belirli uygulamalarla ilgili hem süreç hem de ürün çıktılarına sahip olduğunu göstermektedir. İncelenen bu okulun uygulamaları iyileştirmede verileri izleyen, harmanlayan, analiz eden ve kullanan sağlam sistemlere, süreçlere ve yapılara sahip olduğunu göstermiştir.

Ertsås ve Irgens'in (2021) "Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building (Okullarda örgütsel bilginin geliştirilmesi: Kolektif kapasite geliştirmede teori ve teorileştirmenin rolü)" çalışmasının amacı okullarda kolektif kapasite inşa etmek ve kapasiteyi sürdürmek olduğunda, örgütsel bilginin nasıl geliştirildiğini ve bu bilginin bir kuruluş olarak okulda nasıl bir biçim alabileceğini anlamak, kapasite geliştirmede kavramsallaştırmaya neden ihtiyaç duyulduğunu belirlemektir. Araştırma nitel bir vaka çalışması tasarımı benimsenmiştir. Araştırmanın verileri Norveçte uygulanan New Effort ve Lower Secondary in Development ulusal programlarının uygulamasına içeren kaynaklara dayalıdır. Sonuç olarak, birçok okulda öğrencilerin öğrenmesi ve okulun öğrenen bir organizasyon olarak gelişmesi için öğretmenlerin kolektif sorumluluğunu oluşturmaya yönelik bilinçli bir çabanın olmadığı, okul gelişimi için en önemli gelişimin konferans ve seminer değil, okulların kurslar, seminerler ve diğer yeterlik ölçütlerinden sonra nasıl çalıştığı olduğuna, öğretmenlerin aktif katılımının başarılı okul geliştirme çabaları için belirleyici olduğunu belirlenmiştir.

Abdülhamid'in (2008) "Knowledge strategies of school administrators and teachers (Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi stratejileri)" çalışmasının amacı okul yöneticilerinin ve okullardaki öğretmenlerin, okul gelişiminin çeşitli alanlarında karar vermede bilgi edinme ve kullanma konusundaki bilgi stratejilerini incelemektir. Araştırma nicel araştırmaya yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Örneklemi Malezya'daki 40 okuldan rastgele seçilmiş 282 okul yöneticisi ve 500 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kişisel bilgi stratejileri, okullarındaki olumlu bilgi yönetimi ortamlarının algılanmasıyla yüksek oranda ilişkili bulunmuştur. Bilgi edinme ve paylaşma konusunda bilgi aracı olarak modern teknolojiyi, özellikle bilgisayar ve interneti kullanma eğitimin önemli olduğunu okulların, profesyonellerin yeni bilgi oluşturmak için sahip oldukları bilgileri aktif ve yoğun bir şekilde kullanmak üzere bir araya gelebilecekleri daha sık sosyal ve gayri resmi ortamlar geliştirmek için bir müdahalenin gerektiği, okul liderlerinin, öğretmenleri, özellikle okulun ve genel olarak öğretmenlik mesleğinin içsel entelektüel zenginliğinin bir parçası olarak işe dayalı belgelere değer vermeye teşvik etmesinin gerektiği bulunmuştur.

Caduff vd.,’nin (2023) “Beyond sharing knowledge: knowledge brokers’ strategies to build capacity in education systems (Bilgiyi paylaşmanın ötesinde: bilgi aracılarının eğitim sistemlerinde kapasite oluşturmaya yönelik stratejileri)” çalışmasının amacı, ABD eğitim sisteminin farklı düzeylerinde çalışan eşitlik odaklı bilgi paylaşımının okullar, ilçeler, eyalet ve yerel eğitim kurumları gibi eğitim sistemlerinde kapasite geliştirmeyi nasıl anladıklarını ve tartıştıklarını analiz etmektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Örneklem kanıta dayalı bilgi ve kaynakları eğitim sistemlerine, uygulayıcılara ve politika yapıcılara aracılık eden beş iyi bilinen öz sermaye odaklı kuruluşlardan (Öğrenciler için eşitliği artırmak amacıyla politika yapıcılar ve eğitim liderleriyle ortaklık kurmak üzere araştırmacılar tarafından kurulan bir politika enstitüsü, bir üniversitenin araştırma enstitüsü, araştırmacı ve uygulayıcı ekibini içeren resmi olmayan bir STEM öğrenme alanı, araştırma uygulamalarını dönüştüren bir aracı kuruluş, bir öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim organizasyonu) oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Sonuç olarak çalışma eğitim sistemlerinin dışındaki bilgi komisyoncularının bilgiyi yaymaktan daha fazlasını yaptığına, bilgi simsarları, bireyleri güçlendirerek, sistemleri karmaşık bağlamlarda bile “sürekli öğrenmeye katılma ve sürdürme gücü” kazanma konusunda desteklediği, eğitimciler ve politika yapıcılar için bir sosyal sermaye kaynağı olmanın yanı sıra, bilgi simsarları, izleyicileri arasında sürekli öğrenmeyi destekleyen ortamları ve toplulukları teşvik ederek ek sosyal sermayenin inşasını kolaylaştırdığını, bilgi simsarlarıyla ilişki kurmanın, profesyonel öğrenme ve gelişimin ötesine geçen bir kapasite inşa etme stratejisi olarak görülebileceğini belirlemiştir.

Makkonen’in (2020) “Information processing perspective on organisational innovation adoption process (Örgütsel inovasyon benimseme sürecine ilişkin bilgi işleme perspektifi)” adlı araştırmasının amacı, örgütlerde bilgi işlemeyi benimseyen bireylerin pasif bir alıcıdan aktif bir bilgi işlemcisine dönüştürmede deterministik seçimden aktif sürece odaklanmasındaki ortaya çıkan dönüşümünü incelemektir. Çalışma nitel, çoklu durum çalışması özelliği taşımaktadır. Örneklemi Avrupa merkezli beş farklı gıda işleme firmasında oluşturmaktadır. Sonuçlar bireysel özelliklerin ve organizasyonel ve ilişki unsurlarının derinlemesine ve geniş olarak nasıl bağlantılı olduğunu göstermiştir. Çalışmada sunulan yaklaşım, örgütsel yeniliğin

benimsenmesini aktif bir örgütsel süreç olarak bulmuştur. İnovasyon benimseme süreci, bilgi işleme faaliyetleri (içerik) ile organizasyonel ve ilişki unsurları (bağlam) arasındaki etkileşimin olarak bulunmuş, bireysel araçlar ve bunların eylemleri tarafından aracılık edildiği, ihtiyaç-çözüm eşleşmesi, bilgi işleme faaliyetlerinin temel sonucu olduğu ve bilgi işleme faaliyetlerinin derinliğinin ve genişliğinin, bireysel, organizasyonel ve ilişkisel unsurlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Owen vd.,’nin (2020) “School leadership capacity building: developing country successful case studies (Okul liderliği kapasitesi geliştirme: gelişmekte olan ülke başarılı vaka çalışmaları)” adlı çalışmalarının amacı, gelişmekte olan ülkelerde bir öğretim liderliği programının uygulanmasında önemli faktörleri belirlemek ve okul liderlerinin etkili öğretmen kapasitesi geliştirme yaklaşımlarını incelemektir. Araştırmada vaka çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklemi amaçlama örnekleme yöntemi ile Kiribatiden seçilen üç ilköğretim okulu (Sunnyview, Fishway ve Coconut) oluşturmaktadır. Veriler öğretmen ve okul liderleri ile görüşmeler yoluyla ve ilgili okul belgelerinin (okul eylem planlarını, akran öğrenimi grubu toplantılarının tutanaklarını, öğretmenin sınıf becerilerinin gözlemlerine ilişkin verileri, öğrenci başarı verilerini ve tesis iyileştirmeleri gibi konularda ebeveyn katılımına ilişkin fotoğrafları/kanıtları) incelenmesi (doküman analizi) ile elde edilmiştir. Sonuç olarak liderlik becerilerini geliştirmek için koçluk yoluyla ilgili içerik ve takip desteği ile öğretim liderliğine ilişkin okul lideri çalıştayları gerçekleştiğinde liderlerin düzenli olarak sınıflarda öğretmenleriyle daha fazla zaman geçirecekleri, liderlerin becerilerini geliştirmesi ve ardından öğretmenleri gözlemlemesi ve ders planlama ve pedagojiyi geliştirmek için geri bildirim vermesi yoluyla, öğretmen becerileri daha da gelişeceği ve öğrencilerin öğrenmesinin artacağı belirlenmiştir.

Yang, Cheng ve Huang’ın (2021) “Understanding Teacher Learning Through Teacher-Created Knowledge Products and Transactions (Öğretmen Öğrenimini Anlamak Öğretmen Tarafından Oluşturulan Bilgi Aracılığıyla Ürünler ve İşlemler)” çalışmasının amacı, öğretmenlerin bilgi ürünlerini oluşturmaya, sergilemesine ve ticaretine olanak tanıyan bir dijital sistem oluşturarak işbirlikçi öğretmen öğreniminin küçük gruplarla sınırlı olma eğiliminden bunu açık hale getirmenin, sergilemenin veya öğretmenlerin örtük bilgilerini aktarma sorununu araştırmaktır. Araştırma deneysel bir

Çalışma olup dahili ve harici grup olarak iki gruptan oluşmuştur. Dahili grubun retmenleri, Pekin'deki bir K-12 okulundaki tüm ğretim kadrosunu içermektedir. Harici grup, ülke çapındaki okullardan bu işbirlikçi ğretmen öğrenimi programına katılmak için gönüllü olan 1.148 ğretmeni içermektedir. Veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak, aynı konu geçmişine sahip öğretmenlerin, özellikle matematik, dil, biyoloji ve politika ğretmenlerinin öğrenmelerinde daha işbirlikçi olduğu, müdürün mesleki değişimlerde öğretmenlerle yakın bir ilişkisi olduğunu gösteren i işbirlikçi ğretmen öğrenimi ağının etkileşimli ilişkilerinin özü olduğu bulunmuştur.

Zydzianaite vd., (2021) “Teachers’ Abstracted Conceptualizations of Their Way in Experiencing the Leadership in the Classroom: Transferring Knowledge, Expanding Learning Capacity, and Creating Knowledge (Liderliği Sınıfta Deneyimlemek: Bilgi Aktarımı, ğrenme Kapasitesinin Genişletilmesi ve Bilgi Oluşturulması ğretmenlerin Kendi Yollarına İlişkin Soyut Kavramsallaştırmaları)” adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin öğrencilerle öğrenme etkileşimleri yoluyla sınıftaki liderlik anlayışlarından türetilen bir dizi açıklama kategorisi geliştirmektir. Çalışma fenomenolojik araştırma metodolojisine dayalı olarak yapılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem tekniği kullanılarak ülkenin en büyük beş idari bölgesindeki irili ufaklı kasabalardaki farklı okul türlerinden iş deneyimi en az 2 yıl olan 37 öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin liderliklerini okulda öğrencilerle çalışarak  açıklama kategorisiyle temsil edilen bilgi aktarma, öğrenme kapasitesini genişletme ve bilgi yaratma ile fark ettikleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca ğretmen liderliği kavramının yalnızca belirli ğretim yöntemlerinin uygulanması yoluyla uzman etkisi olarak değil, aynı zamanda sınıfta karşılıklı ğretmen ğrenci öğrenimi yoluyla bilgi transferinden yaratılmasına kadar tutarlı bir süreç olarak genişlemesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak alan yazındaki araştırmaların daha çok mesleki öğrenme topluluklarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelemeye, mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili eylem araştırmaları yapılmasına, durum çalışması olarak yürütülen araştırmalara ilişkin olduğu ancak okulun bilgi işleme/yaratma kapasitesindeki

mesleki öğrenme topluluklarının rolü ile ilgili konularının daha az çalışıldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları ve okulun bilgi işleme kapasitesi ile ilgili araştırmaların genellikle ilkökul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerle yürütüldüğü görülmüştür. Mesleki öğrenme toplulukları konusunun lise kademesi açısından değerlendirilmesi yararlı olabilir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın deseni eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eylem araştırması, 1940-50'lerde Kurt Lewin ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir. Ortak bir problem döngüsü ile örgütleri geliştirmek amaçlanmıştır. Okul ve eğitim bağlamında bakıldığında eylem araştırmalarının okul geliştirmede etkili olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılarının olduğu görülmektedir (Calhoun, 1993; Elliott, 1991; Sagor, 2010; Stephan, 2003). Ferrance' de (2000) eylem araştırmasının okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişme, sistem planlaması, okulu yeniden yapılandırma ve bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Eylem araştırmaları bilinçli ve kasıtlı bir süreçle ilerleyerek hem eyleme geçmeyi hem de bu eylem hakkında bilgi veya teori yaratmayı amaçlayan bir yaklaşıma sahiptir. Eylem araştırmasına katılmak sorumluluk, iş birliği, düşünme ve değişimi gerektirir (Borgia ve Schuller, 1996). Eylem araştırmasının basamakları genel olarak planlama, eylemde bulunma, izleme/gözlemlleme ve yansıtma/geribildirim adımlarından oluşur (Edwards ve Willis, 2014; Ferrance, 2000). Planlama aşamasında araştırmacı, çözülmesi ya da geliştirilmesi gereken durumu belirler, hedefler oluşturur ve uygulamaya yönelik bir plan hazırlar. Eylemde bulunma aşamasında planlanan uygulamalar hayata geçirilir ve uygulamalar sırasında öğretim stratejileri, materyaller ve yöntemler devreye sokulur. İzleme veya gözlemlleme aşamasında uygulamaların etkileri sistematik olarak gözlemlenir ve veri toplanır. Yansıtma ve geribildirim aşamasında toplanan veriler değerlendirilerek uygulamanın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenir, gerekirse yeni planlamalar yapılarak süreç yeniden başlatılır. Bu şekilde eylem araştırması, sürekli iyileştirmeye dayalı döngüsel bir yapıya sahiptir.

Eylem araştırması kapsamında İzmir'de bir devlet lisesinde yürütülen bu araştırmada gönüllü öğretmenlerden oluşturulan topluluk üyeleri birbirlerinin ve gönüllü başka öğretmenlerin dersini izlemiş ve karşılıklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu mesleki gelişim etkinliği, topluluk üyelerinin dönüşümlü olarak

birbirlerinin derslerine girme, dersleri gözlemleme ve meslektaşlarına geri bildirim sunma sürecini içermektedir. Topluluk üyeleri, önceden belirlenen gün ve saatte meslektaşlarının derslerini izlemişlerdir. Gözlemler haftada bir kez yapılacak şekilde planlanmış ancak zaman kısıtı ve ders programının uymamasından dolayı haftada iki gözlem olacak şekilde yapılmıştır. Her öğretmen altı farklı ders izlemiştir. Dersi izleyen öğretmen, meslektaşının dersini çeşitli açılardan gözlemleyerek, sınıfta mekân kullanımından istenmeyen tutumlarla başa çıkma yollarına, kullanılan araçlara ve dersin plana uygun yürütülmesine kadar çeşitli değişkenleri değerlendirmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından izleyen öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

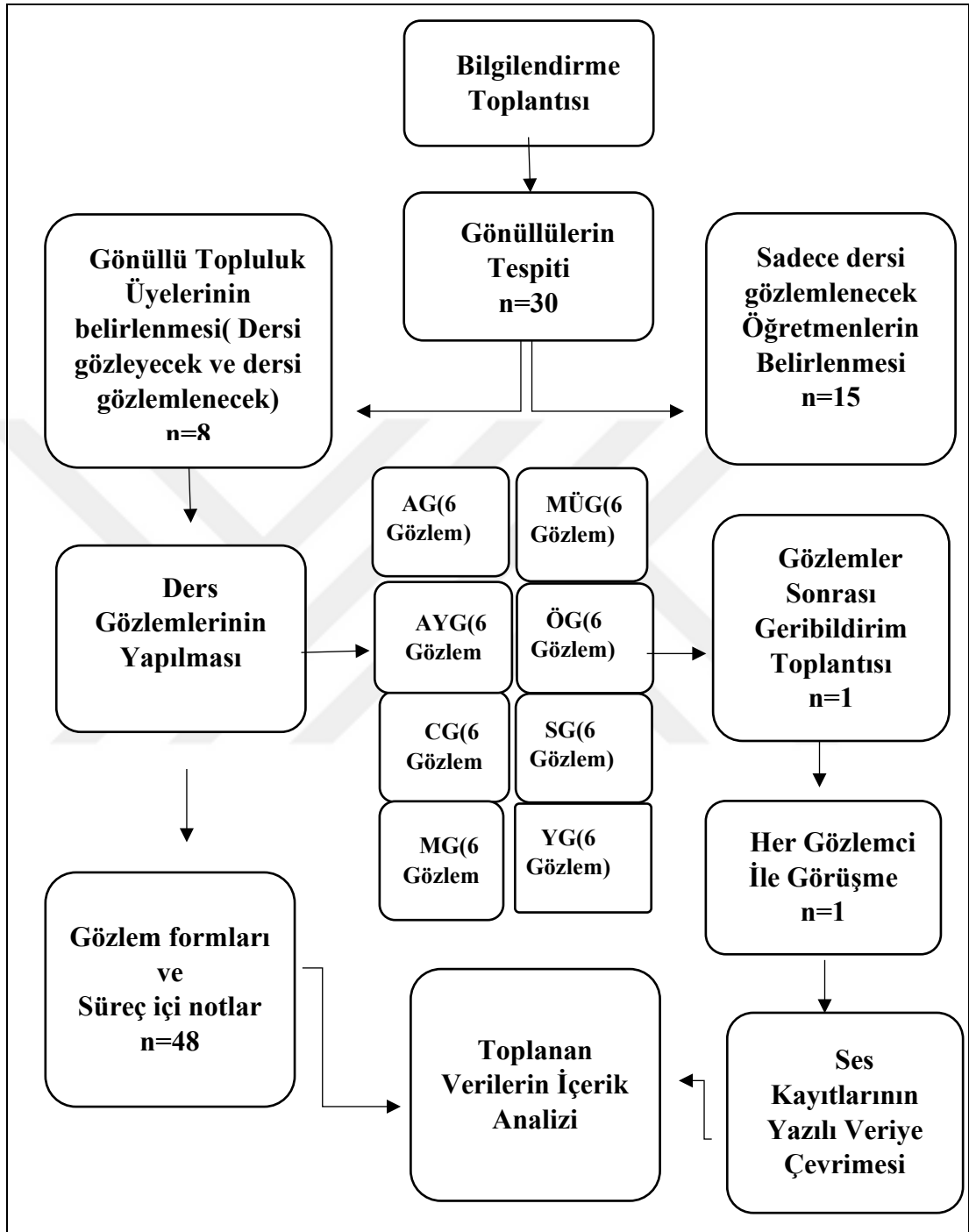
Amaç öğretmenler arasında karşılıklı profesyonel gelişimi desteklemek, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine katkıda bulunmak, değerlendirme ve geribildirim aracılığıyla öğretmenlerin kendi düşünce süreçlerini, duygusal tepkilerini, davranışlarını ve deneyimlerini anlaması ve değerlendirmesidir. Bu sayede öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerden bilgi çıkarma, bu bilgileri eleştirel bir şekilde düşünme ve gelecekteki eylemlerini bu anlayışa dayandırarak kapasitelerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcılar arasında bir topluluk oluşturmak için bir tanıtım etkinliği ve başlangıç toplantısı düzenlenmiş, öğretmenlere programın amaçları, beklentileri ve avantajları hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım için motive edici unsurlar vurgulanmıştır. Topluluk üyesi olarak 8 adet öğretmen seçilmiştir. Ders planlarının uyuşmaması ve zaman yetersizliği nedeniyle 8 adet topluluk üyesine ek olarak 15 adet sadece dersi gözlemlenecek öğretmen, gönüllüler arasından ayrı bir grup olarak seçilmiştir. Tüm öğretmenlerin uygun zamanlarda izleme yapabileceği günlerin belirlenmesi için bir takvim oluşturulmuştur. Gözlem formları öğretmenlere anlatılarak izleme sırasında dikkat etmeleri gereken konularda bilgilendirme yapılmıştır ayrıca ilk izlemlerinde araştırmacıda onlarla ders izlemine katılmıştır. İzleme günleri ders programına uygun şekilde belirlenmiş ve her öğretmen, belirlenen günlerde belirlenen öğretmenin dersini izlemiştir. Ancak, bazen öğretmenlerin rahatsızlıkları veya diğer işleri nedeniyle derslerle ilgili düzenlemeler yapmaları gerektiğinden, takvim üzerinde zaman zaman güncellemeler ve değişiklikler

yapılmıştır. Bu durum izleme sürecinin belirlenen zamandan iki hafta kadar daha geç bitmesine yol açmıştır. İzleme sırasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formları kullanılmıştır. İzleme sırasında öğretmenler, gözlem formlarını doldurmuşlar sonrasında izlenen dersle ilgili notlarını almışlardır. Etki değerlendirmesi için kullanılacak kriterler belirlenmiş ve değerlendirme oturumu planlanmıştır. Araştırmanın etkilerini değerlendirmek için öğretmenlerle bir geri bildirim oturumu düzenlenmiştir. Geribildirim aşamasında öğretmenler izledikleri derslerden hangi çıkarımları elde ettikleri üzerinde odaklanmışlardır. Uygulama aşamaları Tablo 1. de verilmiştir.



Tablo 1. Araştırmanın uygulama aşamaları



3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki araştırmacının da görevli olduğu bir Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde de görev yapan 16 meslek ve 37 kültür öğretmeni arasından gönüllülük esas alınarak 8 öğretmenden oluşturulmuştur.

Yeni bir uygulamanın veya yeniliğin tanıtımında, uygulamanın yapıldığı ya da yeniliğin olduğu bir dizi durum, kişi ve grup arasından en tipik bir veya birkaç tanesinin saptanmasında kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden Tipik durum örnekleme (Büyüköztürk vd., 2008) bu araştırma için en uygun örneklem olarak görülmüştür. Tipik durum örnekleme, araştırılan konuyla ilgili olarak evrenin genel özelliklerini yansıttığı düşünülen sıradan ya da "tipik" bir durumu incelemeye odaklanır. Bu yöntem, belirli bir bağlamda en sık rastlanan örüntüleri ve eğilimleri anlamak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sayede elde edilen bulgular, benzer özellikler taşıyan diğer durumlara genellenebilir niteliktedir. Araştırmacının da görev yaptığı kamu kuruluşu olmasında dolayı araştırmaya ait çalışmaların gerçekleşmesi daha kolay olacağı düşünüldüğünden bu lise uygulamanın yapılacağı okul olarak seçilmiştir. Araştırma için bir karma (kültür dersi öğretmenleri) bir de branş (Sağlık) öğretmenlerinden oluşan iki grup oluşturulmuştur. İki farklı grup oluşturulmasının asıl amacı, aynı okul ortamı ve kültürü içerisinde değişik öğretmen gruplarının bir araya getirilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım, öğretmenler arasında daha spesifik ve özelleşmiş bir iş birliği ortamı oluşturarak, her bir topluluğun yardımlaşma dinamiklerini ve bu süreçte ortaya çıkabilecek kolaylık ve zorlukları daha detaylı bir şekilde izlememize olanak tanıyabilmesidir.

Katılımcılar bilgilendirildikten sonra gönüllü olan öğretmenler arasından ders ve çalışma saatleri araştırmacıya en uygun olanlardan 8 öğretmen topluluğu oluşturan asıl gözlemci grup olarak seçilmiştir. İlk planlama bu sekiz öğretmen sadece birbirlerinin derslerini izleyecek şekilde yapılmış olup ders programlarının uymaması ve çalışmayı zorlayacağı için gönüllü 15 öğretmen daha sadece dersi gözlemlenecek öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu sayede çalışmadan etkilenen birey sayısı artmıştır. Bu araştırma süreci, mesleki öğrenme topluluğunu kurma öncesini, topluluğun kuruluşunu, topluluk üyelerinin belirli periyotlarda bir araya gelmelerini ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmelerini içerecek şekilde planlanmıştır. Aynı zamanda süreçle ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri de düzenli olarak alınmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. MÖT üyelerine ait demografik bilgiler

<i>Katılımcılar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Branşı</i>	<i>Meslekteki Yılı</i>	<i>Eğitim</i>
AG	E	43	İngilizce	20	Yüksek Lisans
AYG	K	55	Sağlık Hizmetleri	30	Lisans
CG	K	32	Biyoloji	9	Yüksek Lisans
MG	K	28	Din Kültürü	3	Lisans
MG	K	55	Sağlık Hizmetleri	33	Lisans
ÖG	K	40	İngilizce	19	Lisans
SG	K	41	Sağlık Hizmetleri	12	Lisans
YG	E	48	Sağlık Hizmetleri	20	Yüksek Lisans

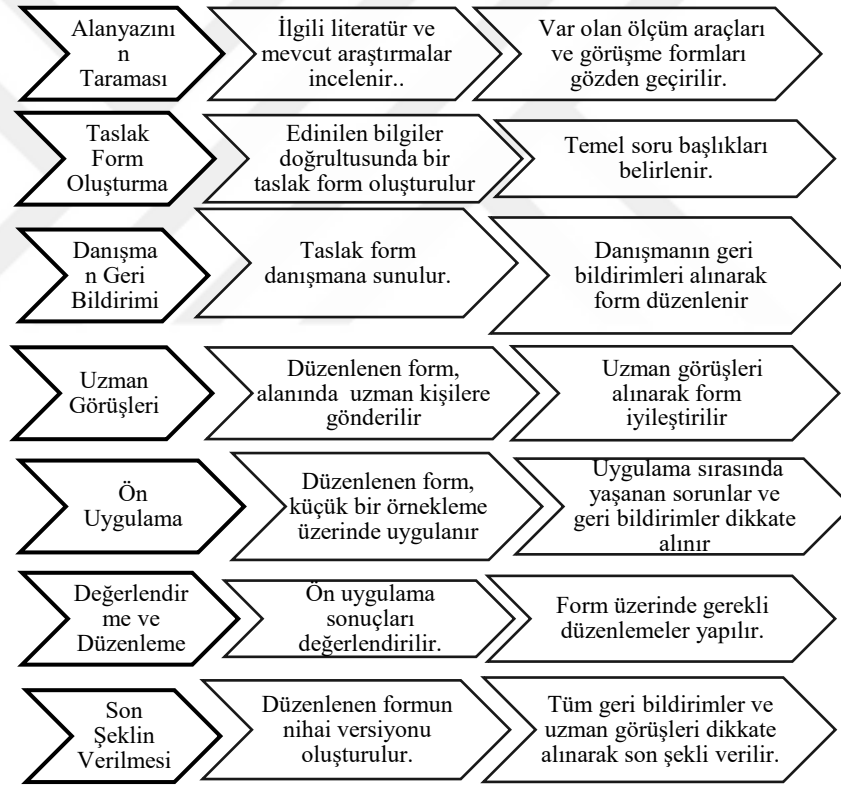
Tablo 2 dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik profillerinin çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya toplam 8 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Yaş aralığı 28 ile 55 arasında değişmekte olup, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40 yaş ve üzeri olduğu, dolayısıyla deneyim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 2 erkek ve 6 kadın öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Branşlara bakıldığında, en çok katılımın sağlık hizmetleri alanından olduğu (4 öğretmen) anlaşılmaktadır. Diğer katılımcılar İngilizce, biyoloji ve din kültürü branşlarındandır. Bu durum, araştırmanın farklı branşlardan öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye imkân verdiğini göstermektedir. Mesleki deneyim süresi ise 3 yıldan 33 yıla kadar değişmektedir. Eğitim düzeyine bakıldığında 3 öğretmenin yüksek lisans, 5 öğretmenin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler arasında günlük tutma, gözlem, belgesel tarama, anket ve örnek olay incelemesi bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992; Borgia ve Schuler, 1996; Elliot, 1991; O'Brien, 2001). Ayrıca, okul kaynakları, bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, görsel kayıtlar bireysel görüşmeler ve belge inceleme gibi çeşitli veri kaynakları kullanılabilir.

(Mills, 2018). Araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme formu ve meslektaş gözlemi gözlem aracı kullanılmıştır. Bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formu ise yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulama sırasında öğretmenlerin kullanacağı meslektaş gözlemi aracı, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından tasarlanan ve uzman görüşleriyle şekillendirilen bu formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Bireysel yarı yapılandırılmış formlarının hazırlık aşaması şekil 2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bireysel yarı yapılandırılmış formlarının hazırlık aşaması

Bu formların hazırlanması sürecinde, Altun'un (2020) "Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğretmen Toplulukları" adlı doktora tezi ile Dumlu'nun (2021) "Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezi üzerinden, ayrıca tez danışmanının bu alandaki çalışmalarından ve araştırmacının konuyla ilgili literatür taramasından elde edilen bilgiler temel alınarak

yapılmıştır. Ayrıca, gözlem aracının oluşturulmasında Sullivan ve Glanz'ın (2015) nitel gözlem araçlarından da faydalanılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin izni ile ses kaydı şeklinde kayıt altına alınmıştır.

3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik, bir araştırmanın teorik temelini kuruluması, veri toplama süreci, analiz, yorumlama ve bulguların sunulma aşamalarında ortaya çıkan temel endişelerdir (Meriam, 2009). Geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için izlenen yollar şu şekildedir: Araştırmanın temel unsurları, hedefleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri önceden belirlenmiş detaylı bir plan çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma tasarımını özenle planlamak, nitel araştırmanın başlangıcında güvenirliliği artırabilir. Araştırma sorularına ve hedeflere uygun bir tasarım seçmek önemlidir. (Büyüköztürk vd., 2008). Bu planlama, araştırma sorularını ve hedeflerini doğru bir şekilde yansıtan, geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının seçilmesini içermektedir. Güvenilir sonuçlar elde etmek adına, birden fazla veri kaynağı kullanılmış ve farklı perspektiflerden gelen bilgiler birleştirilerek geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır (Maxwell, 1996). Bu yaklaşım, araştırmacının “sistemik hata” yapma riskini en aza indirerek, sağlam ve güvenilir bir sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, bireysel formları, meslektaş gözlemi gözlem formlarını içerecektir. Bu araçlar, ölçüm ve gözlem konularında geçerli ve güvenilir olmalıdır. Ayrıca, araştırmacı tarafından planlanan veri toplama araçları, bağımsız bir gözden geçirme sürecinden geçirilerek potansiyel hatalar belirlenip düzeltilmeye çalışılmıştır. Böylelikle güvenirliliğin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmacıların kendi önyargılarından kaçınmaları ve objektif bir bakış açısıyla araştırmayı yönetmeleri kritiktir (Büyüköztürk vd., 2008).

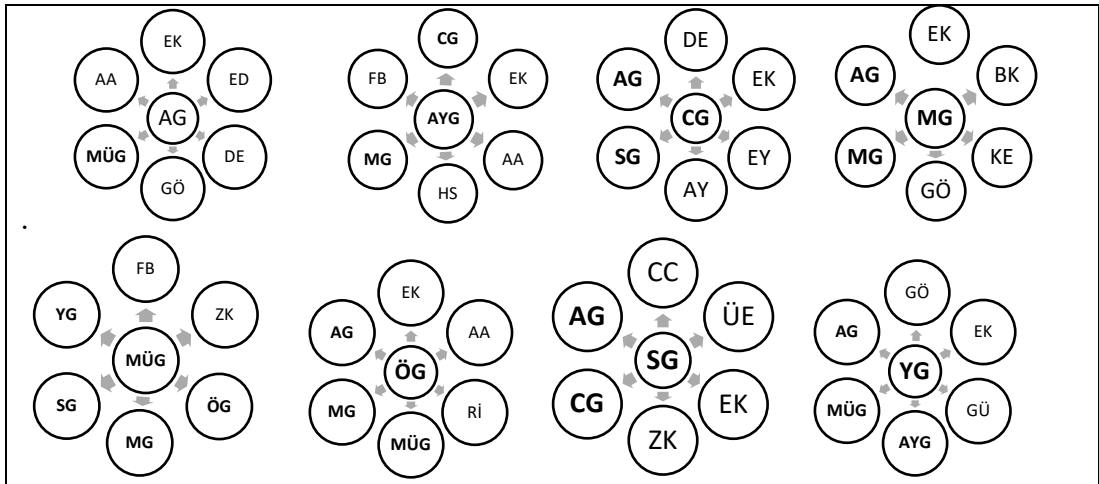
İç geçerlik için doğrudan alıntılarla katılımcı ifadeleri yansıtılmış; detaylı kavramsal çerçeve ve açıklamalarla iç geçerlilik desteklenmiştir. Veriler, tez danışmanı ve alanda uzman kişilerce değerlendirilmiş; farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerle bulguların geçerliliği güçlendirilmiştir. Kapsam geçerliliği için görüşme formu ve veri toplama araçları, ilgili literatür incelenerek hazırlandı. Alanında uzman akademisyenlerden alınan görüşlerle kapsam geçerliliği sağlandı. Dış güvenirlilik (teyit

edilebilirlik) için ham veriler dijital ortamda arşivlenmiş, böylece araştırmanın dış güvenilirliği artırılmış ve başka araştırmacıların erişimine uygun hâle getirilmiştir.

Ayrıca, araştırma süreci boyunca düzenli değerlendirmeler yapılarak değişen koşullara uyum sağlanmış ve yeni bulgular doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Analiz aşamaları da açıkça belirlenerek ve birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar bir araya geldiğinde, araştırmanın güvenilirliğini artırmanın mümkün olabileceği düşünülmüştür.

3.5. Veri Toplama Süreçleri

Araştırmanın amacı öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünün araştırılması ve bu sorunların giderilmesi konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik fayda sağlayıcı öneriler sunmaktır. Bu amaçla araştırmanın etik kurul onayı ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okul yönetimi ile iletişim kurulmuştur. Ardından katılımcılar arasında bir topluluk oluşturmak için bir tanıtım etkinliği ve başlangıç toplantısı düzenlenmiştir. Farklı branşlardan ve deneyim seviyelerinden gönüllü öğretmenler arasından ders planları uygun 8 adet grubu oluşturan gözlemci öğretmen ve 15 adet sadece dersi gözlemlenecek öğretmen seçilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri, dönemin başında belirlenen bir takvim üzerinde planlanmış ve bu plan uygulanmıştır. Her öğretmen altışar kez ders gözlem etkinliğine katılmıştır. Şekil 3'te öğretmenlerin gözlem süreci verilmiştir.



Şekil 3. Gözlem süreci

Şekil 3’te içteki dairelerde gözlem yapan öğretmenleri dıştaki dairedekilerde gözlemlenen öğretmenleri gösteren rumuz isim kullanılmıştır. Rumuzlardan G harfi ile bitenler gözlem grubundaki öğretmenleri kapsamaktadır. Gözlem yapan öğretmenlerin de dersleri gözlemlenmiştir. Diğerleri ise sadece dersine girilen öğretmenleri göstermektedir. Her öğretmen böylelikle altı ders izlemeyi kapsayan bir kuru tamamlamıştır. Bir eğitim dönemi boyunca, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri araştırmacı ve öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Gözlemciler, araştırmacının hazırladığı gözlem formlarını kullanarak etkinlikleri kayıt altına almıştır. Gözlemciler tarafından bu kayıt formları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmıştır. Her öğretmen ile gözlemler tamamlandıktan sonra katılımcı öğretmenlerle bireysel görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılmıştır. Görüşmeler katılımcı izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerde, MÖT etkinliklerinin algılanan faydaları, zorlukları ve etkinliklerin öğretim pratiğine entegrasyonu üzerine derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır.

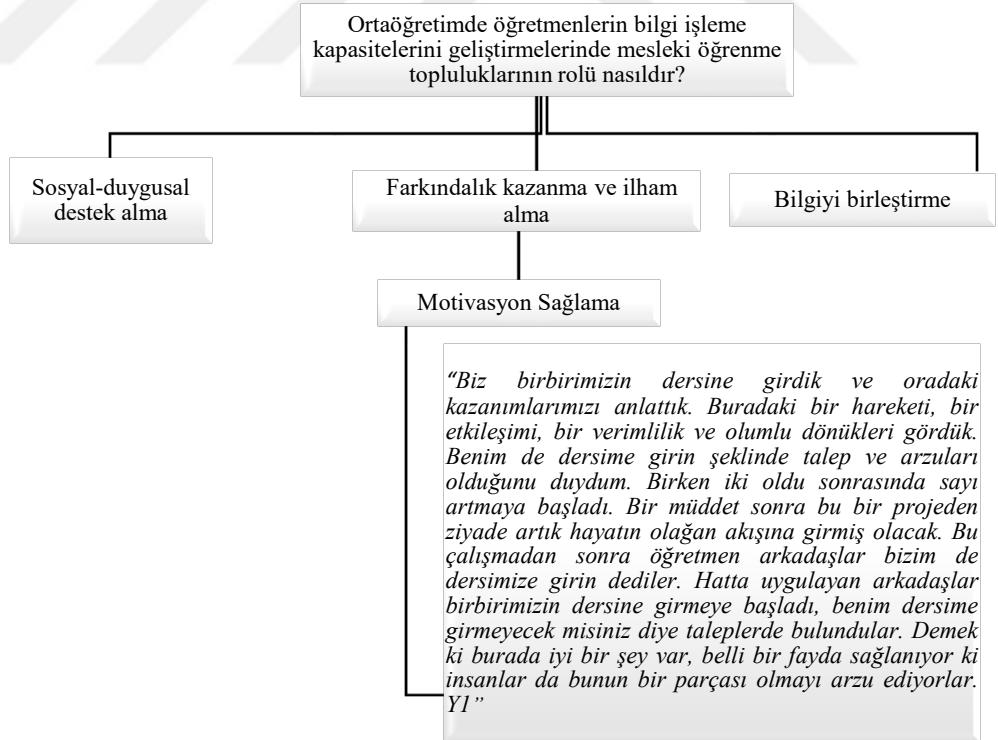
Veri toplamak amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar için ortalama 130 dakikalık bir süre kullanılmıştır. Toplamda 898 dakika ses kaydı elde edilmiştir. Görüşmeler ile elde edilen veriler ses kayıtları yazılı forma çevrilmiş ve toplamda 211 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Araştırmada tüm veri toplama araçlarının bilgisayar ortamına aktarılması sonucunda 403 sayfalık bir ham veri elde edilmiştir. Tüm verilerin bilgisayar ortamına aktarılması yaklaşık saat bazında 48 saat sürmüştür.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, tümevarımcı bir analiz türüdür ve bu nedenle araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır (Baltacı, 2017). Veriler, kodlama yoluyla altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler açısından incelenir. Nitel araştırmada, araştırmacı, topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları keşfetmeye çalışır, elde ettiği verileri anlamlı ve sistematik yapılarla dönüştürme çabası içindedir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). İçerik analizi süreci dört aşamada gerçekleştirilir. Bunlar verilerin

etiketlenmesi, kodlanması, temaların belirlenmesi ve verilerin görselleştirilmesi ve bulguların yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994).

Bu araştırmanın verilerinin analizi için toplanan tüm veriler ve ses kayıtları daha sonra yazılı forma çevrilmiştir. Toplamda 211 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Bu süreç ile verilerin analiz için daha erişilebilir olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Veri karışıklığına mahal vermemek adına tüm görüşmeler, notlar ve yansıtıcı ses kayıtlarına tarih atılmıştır. Veriler, bireysel görüşmeler, araştırmacının gözlem yansıtıcıları gibi kategorilere ayrılarak ve bu sınıflamaya göre depolanmıştır. Bütün veriler, okunmuş ve analize hazır bir şekilde düzenlenmiştir. Sistematiik veri analizi aşamasında, veriler üzerinde önemli kavramlar veya desenler belirlenerek kodlanmıştır. Kodlama sürecinin ardından, benzer kodları gruplanmış ve ortak temaları belirlenmeye çalışılmıştır. Tema ve kodları belirleme işlemi için araştırmacı ve danışmanı arafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve sonrasında alanda uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmaların amacı, verilerin örgütlenmesini ve analizini kolaylaştırmaktır. Buna göre Şekil 4’te bir analiz örneği verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın verilerinin analiz sürecinin nasıl yapılandırıldığını gösteren analiz örneği

Şekil 4. nitel veri analizinde izlenen adımları görselleştirmektedir. Araştırma sürecinde toplanan gözlem notları, öncelikle sistematik bir şekilde okunmuş, ardından önemli ifadeler ve tekrar eden kavramlar tespit edilerek kodlama yapılmıştır. Bu kodlar daha sonra benzerliklerine göre gruplanmış ve her alt probleme uygun temalar oluşturulmuştur. Örneğin; “Sosyal-duygusal destek alma”, “farkındalık kazanma ve ilham alma” ve “Bilgiyi birleştirme” gibi temalar, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerine ilişkin dördüncü alt problem doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Şekildeki yapı, araştırmanın sistematik veri analizine dayalı olarak temalar ve kodlar üzerinden ilerlediğini ve her alt problem için özgün tematik kategoriler geliştirildiğini göstermektedir. Bu sayede araştırmanın bulguları sağlam bir analiz temeline oturtulmuş ve sonuçların geçerliliği artırılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Verilerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

<i>Alt Problemler</i>	<i>Temalar</i>
1.Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri nelerdir?	Bilgiyi Alma Etkinlikleri Derinleştirme Etkinlikleri İçselleştirme/Aktifleştirme Etkinlikleri
2.Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin görüşleri nelerdir?	Kurumsal Engeller Yönetimsel Engeller Bireysel Engeller
3. Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri nelerdir?	Eğitsel Uygulamayı Geliştirme Sosyo-Duygusal Güçlendirme Yansıtıcı Uygulama
4. Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü nasıldır?	Sosyal-Duygusal Destek Alma Farkındalık Kazanma Ve İlham Alma Bilgiyi Kullanma Bilgiyi Birleştirme
5. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları nelerdir?	Derse Giriş Etkinlikleri Dersin İçeriği Sınıf Yönetimi
6. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının uygulamaları sırasında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlemlenen sonuçlar nelerdir?	Bilgiyi Tanılama Bilgiyi Yansıtma

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerinin gelişimini çok boyutlu olarak ele alan bulgulara ulaşılmıştır. Altı alt problem doğrultusunda tematik olarak sınıflandırılan bu bulgular, öğretmenlerin bilgi edinme, bilgiyi yapılandırma, sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirme ve mesleki öğrenme toplulukları içinde bu bilgileri paylaşarak dönüştürme süreçlerinde çeşitli gelişim alanları gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle birinci alt problemde “bilgiyi alma”, “derinleştirme” ve “içselleştirme/aktifleştirme” etkinlikleri yer alırken; ikinci alt problem kapsamında ise öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmede karşılaştıkları kurumsal, yönetsel ve bireysel engellere belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları; eğitsel uygulamaları geliştirme, sosyo-duygusal güçlenme ve yansıtıcı uygulama olmak üzere üç ana tema temsil edilmiştir. Dördüncü alt problemde ise mesleki öğrenme topluluklarının bilgi işleme kapasiteleri üzerindeki etkileri sosyal-duygusal destek alma, farkındalık kazanma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi birleştirme gibi temalarla açıklanmıştır. Beşinci alt problemde, öğretmenlerin sınıf içi gözlem sonuçları “derse giriş etkinlikleri”, “dersin içeriği” ve “sınıf yönetimi” temalarıyla detaylandırılmıştır. Altıncı alt problemde ise mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme sürecine etkisi, bilgiyi tanılama ve bilgiyi yansıtma başlıkları altında incelenmiştir.

3.7. Etik ile İlgili Hususlar

Etik Bu tez çalışmasında kullanılan görüşme, gözlem ve ses kaydı yöntemleri etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerden, çalışmanın amacı, kapsamı ve veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi verilerek aydınlatılmış onam alınmıştır. Katılımcılar, sürece tamamen gönüllülük esasına göre dahil olmuşlardır. Görüşmeler sırasında ses kaydı yapılacağı katılımcılara önceden bildirilmiş, her bir katılımcıdan ses kaydı alınması için ayrıca açık rızaları alınmıştır. Ses kayıtları yalnızca akademik analiz amacıyla kullanılmış, üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve çalışma tamamlandıktan sonra güvenli şekilde imha edilmek üzere saklanmaktadır. Gözlemler doğal ortamda gerçekleştirilmiş, katılımcıların davranışlarını etkilemeyecek düzeyde yapılmış ve hiçbir şekilde kişisel mahremiyeti ihlal edecek biçimde kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan bireylerin kimlikleri gizli

tutulmuş, tüm veriler anonimleştirilerek analiz edilmiştir. Katılımcılara, diledikleri zaman çalışmadan çekilme haklarının bulunduğu açıkça belirtilmiştir. Bu çalışma, Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun şekilde yürütülmüş olup, etik ilkelere tam bağlılıkla tamamlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolüne ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak belirlenen kodlar ve temalar alt problemlere göre sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
Bilgiyi Alma Etkinlikleri	Sosyal faaliyetlere katılım	Y1, Y2, Y4, Y5, Y7	5
	Mesleki eğitim çalışmaları	Y1, Y3, Y5,	3
	Kitap okuma	Y1, Y2, Y5, Y6	4
	Zümre çalışmaları	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	7
Derinleştirme Etkinlikleri	Meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7	6
	Öğretim yöntemleri ve materyallerini öğrenme	Y1, Y2, Y3, Y5, Y7	5
	Deneyim ve uzmanlığa danışma	Y1, Y3, Y4, Y6, Y7	5
İçselleştirme/Aktifleştirme Etkinlikleri	Proje çalışmalarına katılma	Y2, Y5, Y7	3
	Ders gözlemi yapma	Y1, Y4, Y5,	3
	Teknoloji kullanımı/entegre etme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	7

Tablo 4 incelendiğinde “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkındaki görüşlerine” ilişkin verilerin analizi sonucunda “bilgiyi alma etkinlikleri, derinleştirme etkinlikleri, içselleştirme/ aktifleştirme etkinlikleri olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “bilgiyi alma etkinlikleri (n=19)” teması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında görüşlerine en çok vurgulanan “bilgiyi alma etkinlikleri” teması kapsamında “zümre çalışmaları (n=7), sosyal faaliyetlere katılım (n=5), kitap okuma (n=4), mesleki eğitim

çalışmaları (n=3)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “*zümre çalışmaları*” kodu öne çıkmıştır. “*Zümre çalışmaları*” kodu, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eden etkinliklerin, bilgi işleme kapasitesini geliştirme süreçlerinde etkili olduğunu, öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunmasını ve mesleki bilgilerinin güncel kalmasını sağladığı için sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir platform olarak değerlendirilebileceği görüşlerini içermektedir. “*Zümre çalışmaları*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Bizim daha öncesinde İngilizce Zümresi olarak konuşma grupları yapmıştık. Orada haftanın belli bir gününde, belli konu başlıkları belirleyip gruptan paylaştığımız, bir konu üzerinde konuşma etkinliği yapıyorduk. Bu da İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olan bir etkinlikti. Bu tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak spontane ortaya çıkmış bir etkinlikti. Yoğunluk açısından da baktığımızda genelde bizler zümreyle hareket ediyoruz. Aynı materyaller kullanıyoruz, aynı yazıları yapıyoruz ve birçok sorununuz ortak olduğu için birlikte çözüm bulmakta daha kolay oluyor. Y1”

“Gözlem yapmadığınız zaman yeni bir şey öğrenemezsiniz ki. Etrafınızdaki şeyleri, farklılıkları fark etmeniz lazım. Bazen öğretmenler odasında oturursunuz, başka bir arkadaşınızın başka bir teknikle başka bir şey yaptığını görürsünüz. O anda sizde bir uyanış sağlar dersiniz ki bunu ben de dersime şu şekilde adapte edebilirim. Ya da işte. Ben sosyal bilgiler olduğu için alanım, gezerken coğrafi şekillere falan hep bakarım. Bu ne oluyor şimdi? Bu dağ mı ovamı peneplen mi? Bu hangi şekle giriyor insanın şeyi değişiyor. Beynindeki bilgiler algısını da değiştiriyor. Gezerken de böyle dolaşıyorum. İşte gezerken oğluma da sorarım bu maki mi, bu ne, bu niye böyle diye. Biraz hayatımızı da etkiliyor bu. Yani etrafıma, çevreme bakarken hep fen bilgisiyle özdeşleştirerek bakıyorum. Rüzgâr esiyorsa ne taraf alçak basınç ne taraf yüksek basınç size de yakın bu konu biraz. Ne bileyim ısınma. Burası ısınmış, burası ısınmamış, burası ısıma yoluyla ısınmış, burası iletim yoluyla ısınmış. Böyle hep hayata fen bilgisi gözüyle bakarım. Çevreyi iyi gözlemliyor ve yaratıcılıkları da belki bu gözlem sayesinde iyice geliyor diye düşünüyorum. Y6”

“*Bilgiyi alma etkinlikleri*” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*sosyal faaliyetlere katılım (n=5)*” bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ikinci vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “*Sosyal faaliyetlere katılım*” kodu, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki açıdan desteklenmesini içermesi ve informal ortamlar sunulmasının bilgi ve deneyim paylaşımına, kişisel becerilerini ve sosyal

farkındalıklarını geliştirmesine katkı sağlamasına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “sosyal faaliyetlere katılım” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Böyle değişik ortamlarda gezilerde bile ilgi paylaşımı olabiliyor. Okul gezilerinde veya buluşmalarda. Tiyatroya gittiğimizde de mesela 3-5 arkadaş tiyatroya gidince de yine tiyatro sonrasında ya da molada konu konuyu açabiliyor. Yeni bilgilere açık oluyorsunuz. Oralarda yeni şeyler öğrenebiliyor insan. Kendimi geliştirecek anlamda bana katkı sağlayacak anlamda şeyler olabiliyor.” Y2

“Kurum içindeki sosyal faaliyetler hem iletişimi geliştirmekle hem bilgi paylaşma hem de sinerji yaratma açısından önemli diye düşünüyorum. Tutum ve davranışların değiştiğini gördüm ben. Arkadaşlar arasında benim kendi davranışlarımla değiştiğini gördüm. Bir arkadaşımın bilgisini benle paylaşması, daha önceden yanlış bildiğim ya da doğru bildiğim yanlış olan bir bilgiyi düzeltmemi ya da gözlediğim bir tekniği öğretmen arkadaşımın kullandığı, ben de hoşuma giderek o tekniği kullanmaya karar verdim. Öğrencilerim üzerinde sınıf yönetimi tekniği ya da öğretim materyallerini daha etkili kullanma anlamında bir teknik gibi.” Y7

“Bilgiyi alma etkinlikleri” teması kapsamında “kitap okuma (n=4)” kodu bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “Kitap Okuma” kodu bilgi birikimlerini artırarak mesleki kapasitelerini geliştirmelerine katkı sağladığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve kolektif öğrenme kültürünü güçlendirdiğine ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “kitap okuma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bir araya gelip okunan bir kitapla ilgili yorumların yapılması veya değişen müfredat kapsamındaki konuların tartışılması veya herhangi bir sınav veya ölçüme değerlendirme durumundaki karşılaşılan problemleri çözmek açısından yapmış oldukları fikir alışverişleri olabilir.” Y1

“Kitap kulübünde kitap okuyarak her ay bir kitap okuyarak onun tartışılması ama onunla birlikte arkasından sohbetlerde okula, okulumuza yönelik de şeyle okulla ilgili ya da öğrencilerle ilgili karşılaştığımız şeylere de sohbete dâhil ediyoruz.” Y2

Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimlerine ilişkin en çok vurgulanan ikinci tema “derinleştirme etkinlikleri (n=16)” temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinlikleri

konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin “*derinleştirme etkinlikleri*” teması kapsamında “*meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı (n=6), öğretim yöntemleri ve materyallerini öğrenme (n=5), deneyim ve uzmanlığa danışma (n=5)*” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “*meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı (n=6)*” kodu öne çıkmıştır. “*Meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı*” kodu öğretmenlerin bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunmalarını teşvik ettiği, kolektif bir öğrenme ortamı yarattığı, yeni yöntemler, araçlar ve yaklaşımlar hakkında bilgi edinmelerini sağladığı ve kendi öğretim yöntemlerini iyileştirebildiklerine ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*Meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bir araya gelip okunan bir kitapla ilgili yorumların yapılması veya değişen müfredat kapsamındaki konuların tartışılması veya herhangi bir sınav veya ölçüme değerlendirme durumundaki karşılaşılan problemleri çözmek açısından yapmış oldukları fikir alışverişleri olabilir, Bu özellikle dersin işleyişi için yapılan ders içerisinde kullanılabilecek etkinliklerle veya tekniklerle ilgili bu konuyu nasıl anlatıyorsun şeklinde gün içerisinde ve ayaküstü hemen 5 dakikalık işte o teneffüsler aralarında hocam bunu nasıl yaptınız işte bunu biz nasıl yapabiliriz bunu verelim mi bunu önce mi anlatalım yoksa sonra mı anlatalım şeklinde ayaküstü paylaşımlar oluyor”Y1

“Sıkıştığımızda ya da kavrayamadığımda bir arkadaşımın destek aldığımda hep yararlı ve faydalı bilgiler gördüm. Mesleğe ilk başladığım yıllarda benden önce başlamış öğretmen hocamdan çok şeyler öğrendim. Sonra mesleki çalışmalarda zümre arkadaşlarımdan çok şey öğrendim. Hem belki karşı tarafa da bir şeyler kattım. Hem de karşı taraftan muhakkak yararlı olabilecek şeyler aldım.” Y7

“*Derinleştirme etkinlikleri*” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*Öğretim yöntemleri ve materyallerini öğrenme (n=5)*” bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak ikinci vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “*Öğretim yöntemleri ve materyallerini öğrenme*” kodu hizmet içi eğitimlerle öğrenilen veya farklı platformlardan öğrenilen ders içerikleri ve materyalleri kullanmanın, öğrenme toplulukları ile güçlendirilmesi, sürekli gelişime katkıda bulunması ve daha zengin öğrenme deneyimlerinin yaratılmasını sağlaması ile bilgi işlemenin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*Öğretim yöntemleri ve materyallerini öğrenme*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

*“Bir araya altı şapka tekniğiymiş, balık kılçığı tekniğiymiş bunlar hep bildiğimiz şeyler ama orada tekrardan bir daha böyle bir tazelenip ondan sonra kendi dersimizle ilgili etkinlikler hazırlayıp sınıfımıza gittiğimizde onları uygulayarak tekrardan böyle daha heyecanlı ve istekli olarak uygulama imkânı buluyorduk. Ve bu da ister istemez hem sınıfta farklı bir heyecan oluştuyordu”*Y1

“Öğretmenler odasında ya da zümrede veya aynı derse giren öğretmenler olarak konuşuyorsun. Ben sınıfta şöyle yapıyorum. O sınıfta şunu yaptım, olumlu yanıt aldım. İyi oldu falan. Ya da başka bir şey duyabiliyorsun. Ben de deneyeyim ya da ben şöyle deneyeyim gibi bir şeyler yapıyorsun. Arkadaşımın bir şeyi konuşurken FF hoca ben şöyle yapıyorum iyi oluyor falan demişti çocuklara. Mesela sektirmeden her dersin başında birkaç öğrenciye artı eksi veriyorum her ders bunu yapıyorum. İyi de yanıt alıyorum demişti ben de bunu uygulamaya başladım” Y2

“Derinleştirme etkinlikleri” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “Deneyim ve uzmanlığa danışma (n=5)” öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında görüşlerine dayalı olarak üçüncü vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “Deneyim ve uzmanlığa danışma” kodu hem teorik bilgi birikimlerini hem de pratik uygulama becerilerini artırabildiği, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme sürecini hızlandırdığı, mesleki kapasitelerinin artmasına katkıda bulunduğu ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “Deneyim ve uzmanlığa danışma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“İşte bir fizik öğretmeninden ışık deneylerinin nasıl yapılabileceğini alıyorum. Hani a ışık kaynağı yoksa ben bu deneyde şunu da kullanabileceğimi fizik öğretmeninden öğrendim. Sınıftaki öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciyle ilgili başka öğretmenin dersinde nasıl öğreniyor. Ha onda bu yöntem işe yarıyorsa belki benim dersimde de yarayabilir.” Y3

“Okuldaki EE. Hoca ve MM. Hoca ile aynı branşta değiliz bunlarla ama bu kişilerden ben çok fazla destek gördüm. Dersteki sınıf yönetimi, disiplin yönetimi, ders anlatım teknikleri konusunda aynı branşta olmama rağmen çok destek gördüm. Performans notlarını ve proje notlarını verilmesini de bugün mesela yine çok destek gördüm. Ve çok güzel yönlendirdiler.” Y4

Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimlerine dayalı olarak vurgulanan diğer bir tema *“içselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri (n=13)”* temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini

geliştirme deneyimleri konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin “içselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri” teması kapsamında “proje çalışmalarına katılma (n=3), ders gözlemi yapma (n=3), teknoloji kullanımı/entegre etme (n=7)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “teknoloji kullanımı/ entegre etme (n=7)” kodu öne çıkmıştır. “Teknoloji kullanımı/ entegre etme” kodu, teknolojinin daha etkin kullanılabilmesi için mesleki gelişim çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini, zorunlu eğitimlerin ya da yeterli rehberlik sağlanmadan uygulanan teknoloji entegrasyonunun öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olduğuna ilişkin görüşleri içermektedir. “Teknoloji kullanımı/ entegre etme” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“En çok kendime eksik gördüğüm teknoloji kullanma. Kendi branşım adına, EBA'da o kadar az içerik var ki benim göstermek istediğim kaynakların tamamı ya Youtube veya başka platformlarda ya da yabancı kaynaklar ve dil çevirileri bile yapılmamış videolar şeklinde. Öğrencilere, okulumuzda bu arada bir laboratuvar yok bildiğimiz gibi çocuklara gösteremediğim laboratuvarı göstermem gereken ne bileyim bir hücre şekli olabilir. Hücrenin içerisindeki bir enzimin başka bir şeyi nereye taşıdığını gösterme materyallerini Youtube'dan açabiliyor olmak iyi olurdu. Bunları kullanmak için öğretmen arkadaşlarımdan ve eğitimlerden yeni siteler de öğrendim.” Y3

“Teknolojiyi entegre etsek güzel olur. Bunu başka bir öğretmenimden gördüm. Güzel oyunlar, dinleme metinleri, etkinlikler, boşluk doldurma gibi etkinlikleri yaptırıyordu. Bundan sonraki öğretmenlik hayatımda entegre edeceğim. Teknolojinin de derslere katılması önemli.” Y4

“İçselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri” teması kapsamında bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak vurgulanan bir başka kod “proje çalışmalarına katılma(n=3)” olarak öne çıkmaktadır. “Proje çalışmalarına katılma” kodu mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı, kolektif bir bilgi birikimi oluşturduğu, öğretmenlerin araştırma yapma, bilgi eksiklerini gidermelerinde yardımcı olduğu, bilgi ve tecrübe paylaşımına zemin hazırladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “Proje çalışmalarına katılma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Projeler öğretmenin bilgi işleme kapasitesini olumlu etkiliyor. Yaptığımız projede yapılacak deneyimle ilgili öğrencilere bilgilendirmeler yapıyordum, zaten onlardan çıkan

fikirle ilgili proje yapmıştık biz. Malzemeyi nasıl toplayabiliriz, ne yapabiliriz? Ya da neyi deneyeceğiz, nasıl yapacağız? Onu birlikte kararlaştırmıştık. İnternet üzerinden araştırdıkları şeyleri bana gönderdiler. Sonra o uygulamanın haricinde proje başvurularını nasıl yapacağız? Onunla ilgili olan bilgileri, dokümanları ben onlara gönderdim. Onları doldurarak birbirimize geri dönütler verdik. İnternet üzerinden araştırmalar yaptık. Dolayısıyla bilgi işleme becerisini de artırmış oluyor. Etkinlikler sırasında okulumuzda Avrupa Birliği projesi yapıldı. TÜBİTAK projelerine birbirinden görerek daha çok kişi katıldı. Ben de yapabilirim, ben de edebilirim şeklinde katılım arttı. Bu sayede projeler öğretmenlerin mesleki anlamdaki bilgisini veya genel kültür anlamındaki bilgisini artırıyor.” Y2

“Aktif olarak birkaç kez çok yoğun çalıştığım o TÜBİTAK projelerinde birçok şeyi aslında öğrencilerle birlikte yaptık. O çocukların fikri de var ve o bilgi alışverişi çok güzel. Proje kapsamında birçok şeyi yaparak öğrendim. Aslında proje en basit konu bile olsa öğretmeni geliştiriyor. Birlikte çalışma imkânı var. Öğretmenlerle birlikte eğer ortak bir arkadaşınız varsa onun fikirlerini görüyorsunuz birlikte çalıştığınız, ürettiğiniz, ortaya çıkardığınız bir proje oluyor veya yapamadığınızda başka şekilde araştırarak tekrardan deniyorsunuz. Proje içinde olmalı öğretmenlerin kesinlikle bilgi işleme kapasiteleri de artıyor. Hem tecrübeleri hem de bilgilerini kullanarak becerilerini ve tecrübelerini arttırıyorlar.” Y5

“İçselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri” teması kapsamında bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak vurgulanan bir başka kod “Ders gözlemi yapma (n=3)” olarak öne çıkmaktadır. “Ders gözlemi yapma” kodu yeni bilgileri alarak farklı bakış açıları kazandırdığı, öğretmenlerin teknoloji kullanımına olan yaklaşımlarını değiştirdiği, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkili uygulamaları öğrenmelerini sağladığı, farklı materyal ve yöntemlerin öğrenilmesini sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “Ders gözlemi yapma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir;

“Ders, araç ve gereçlerini materyallerini daha fazla kullanarak akıllı tahtanın kullanımı bile öğrenilebilir. Ben çok fazla akıllı tahta kullanmıyordum. Bunu sınıf gözleminden sonra gördüm. Akıllı tahtanın nasıl daha etkili kullanabileceğini. Daha sonra kendisi sınıfına gittiğimde dersimle ilgili birçok oyun buldum. Bunların ne olduğunu bilmiyordum. Bu şekilde de yine bir materyal paylaşımı bu tarz bir etkinlik sitesi var şeklinde paylaşımlar olabilir. Gidip buradan öğrenciye oyunlar, etkinlikler gösterebilirsiniz, yapabilirsiniz şeklinde paylaşımlarda oldu. Gözlemlerden sonra akıllı tahtanın ya da araç gereç ve materyalin kullanılması derslerimde arttı. Ders anlayışımı

da bence kolaylaştırdı. Öğrencilerin de bence anlamalarını arttırdı. En azından dikkatlerinin daha az dağılmasına sebep olduğunu düşünüyorum.” Y4

“Girdiğim derste öğrencileri motive etmek adına birinde benim o çok hoşuma giden bir durum gözlemledim öğretmen öğrenciyle bir çak yaptıysa olarak ben çok öyle yapmıyordum. O hoşuma gitti. Motive etme aracı olarak gördüm. Orada öğrencilerin de hareketlendiğini ilgilendiğini gördüm. En azından benim yapmadığım bir şeydi. Yapabilirim gibi düşündüm.” Y5

Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri konusunda öğretmen görüşlerinden “*Bilgiyi Alma Etkinlikleri*” temasında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla farklı kaynaklardan bilgi edinmenin ve gözlem yoluyla deneyim kazanmanın gerçekleştiği vurgulanmaktadır. “*Derinleştirme Etkinlikleri*” teması ise öğretmenlerin edindikleri bilgiyi analiz ederek farklı bağlamlarda uygulama, araştırma yapma ve bu süreçte mesleki deneyimlerini zenginleştirmeyi kapsamaktadır. Son olarak “*içselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri*” temasında ise öğretmenlerin yeni öğrendiklerini derslere etkili bir şekilde entegre etmeleri, yenilikçi yöntemler kullanarak öğrencilerin ilgisini artırmaları ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmelerini sağladığı öne çıkmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Engellere İlişkin Görüşleri

Çalışmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5 Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	n
Kurumsal Engeller	Mali kaynak eksikliği	Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y7	6
	Resmi süreçlerin baskısı	Y1, Y2, Y3, Y5, Y7	5
	Eğitim teknolojilerine erişim eksikliği	Y1, Y2, Y3, Y4, Y7	5
	Mesleki ihtiyaç ve taleplerin karşılanmaması	Y1, Y3, Y4	3
Yönetmel Engeller	Okul yönetiminin destek eksikliği	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	7
	Koordinasyon eksikliği	Y2, Y3, Y7	3
Bireysel Engeller	Zaman eksikliği	Y2, Y3, Y5, Y6, Y7	5
	Gelişime kapalı olma /tutumu	Y2, Y4, Y5, Y6, Y7	5
	Bilgi paylaşım eksikliği	Y3, Y4, Y5, Y7	4
	Motivasyon eksikliği	Y1, Y2, Y5, Y6	4
	Deneyim süresi / deneyime yüklenen anlam	Y1, Y2, Y4, Y5, Y7	5

Tablo 5 İncelendiğinde “Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine” ilişkin verilerin analizi sonucunda “kuramsal engeller, yönetsel engeller, bireysel engeller” olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “Bireysel engeller (n=23)” teması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerinde en çok vurgulanan “bireysel engeller” teması kapsamında “zaman eksikliği (n=5), gelişime kapalı olma/tutumu (n=5), bilgi paylaşımı eksikliği (n=4), motivasyon eksikliği (n=4), deneyim süresi/ deneyime yüklenen anlam (n=5)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “Zaman eksikliği (n=5)” kodu öne çıkmıştır. “Zaman eksikliği” kodu, öğretmenlerin dersi planlama, ölçme-değerlendirme ve diğer mesleki görevlerle fazla meşgul olmaları, öğretmenlerin kişisel ya da kurumsal nedenlerle zaman yönetiminde yetersiz olmalarının bilgi işleme kapasitelerini zorlaştırdığına ilişkin görüşlerini içermektedir. “Zaman eksikliği” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Zamansızlık, biraz daha ekonomik anlamda rahat olsa, belki bizim dışarıdaki işlerimizi başka birileri yapsa bizim adımıza. Biz de eğitime daha fazla ya da işimize daha çok odaklanacağız. Bir sebep bu, iş yükünün okul dışında da çok olması, ikincisi evrak işinin çok fazla olması ve biz bunu okulda yapamıyoruz, mesai saatleri içinde yapamıyoruz, mesai dışı yapıyoruz. Okulun çok yorucu olması, yorulduktan sonra da bedenen ve zihnen yoruluyoruz. Eve gittiğimizde bu eksik işleri yetiştiremediğimiz için, birbirimizle mesleki anlamdaki iletişimimiz, zümrelerimizden çalışıyoruz, kısa oluyor. Konuşulması gereken birçok şey belki de konuşulmuyor.” Y5

“Zamanı verimli kullanmada zaman zaman biz sıkıntı yaşayabiliyoruz. Yani yirmi dört saatlik zaman diliminin yetmediği anlar olabiliyor. Çalışma hayatımızın dışında kendimize ailemize ayırdığımız belli zaman dilimimiz var. O yüzden daha kontrolü bir zaman dilimine ihtiyacımız var.” Y6

“Bireysel engeller” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “gelişime kapalı olma/tutumu (n=5)” kodu öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “Gelişime kapalı olma/tutumu” kodu, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin yeterli olduğunu düşünüp yeniliklere ve farklı yöntemlere karşı isteksiz olabildiği, sahip oldukları

tecrübenin ihtiyaçlarını karşıladığına inanmaları, yenilikleri öğrenme konusunda kaygı ve isteksizlik yaşadıklarına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*Gelişime kapalı olma/tutumu*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Öğretmenlerin diğer öğretmenlerin fikirlerine genelde kapalı olması, sadece kendi fikirlerinin doğruluğunu dayatması, diğerlerine pek açık olmaması, bunlar bazen sıkıntı yaratabiliyor. Zümre toplantılarına öğretmen arkadaşların katılmamaları, gereksiz görmeleri, başarısızlık olduğunda topu öğrenciye atmaları, kendilerini geliştirmekte bir eksik taraf bulmamaları, kendilerini yenilemeye ihtiyaç görmemeleri, okumamaları, yeniliklerden haberdar olmamaları, engelsiz, sürekli bir bahane yaratmaları hayatla ilgili, kişisel ilişkileri, duygusal olarak ya da duygusallığı profesyonellikle karıştırmak. Birbirlerinden öğrenemiyorlar. Benim ondan öğrenecek bir şeyim yok, ben zaten biliyorum bunu, ya da ben daha iyi biliyorum düşüncesi var.” Y2

“Öğretmenlerimizin ya özellikle belli bir yaş üzeri öğretmenlerimize en çok zorlayan şeylerden bir tanesi bilgisayar kullanımı. Çok onların gözünde büyüttüklerini düşünüyorum. Hani nasıl yapacağız, nasıl edeceğiz diye strese giriyorlar. Bunu aşamayınca bir sonraki adıma da geçilemiyor. Yapamam, başaramam, öğrenemem korkusu. Bu yaştan sonra teknolojiyi öğrenemem korkusu var.” Y6

“*Bireysel engeller*” teması kapsamında “*deneyim süresi / deneyime yüklenen anlam (n=5)*” kodu öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “*Deneyim süresi / deneyime yüklenen anlam*” kodu, deneyim süresi kısa olan öğretmenlerin, mesleki gelişim etkinliklerine daha açık ve istekli olabilirken, deneyim süresi uzun olan öğretmenlerde bu isteğin daha düşük olması, daha kıdemli öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kanıtladıklarını düşünerek bilgi işleme kapasitelerini geliştirme ihtiyacını göz ardı etmesi ve sahip oldukları tecrübenin her türlü ihtiyacı karşıladığına inanmalarına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*Deneyim süresi/ deneyime yüklenen anlam*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Deneyim yılı yüksek öğretmenlerde yıllar içinde her şeyin önce kendilerine sorulmasına bağlı olarak kendilerini yeterli görmesi, önyargıyla yaklaşp ne gerek vardı şimdi bu kadar işimizin arasında bu kadar yoğunluğun içerisinde buna hiç ihtiyaç var mıydı? şeklinde ifadeler kullanıyorlar. Özellikle emekliliğe yakın veya hizmet süresi çok yüksek olan arkadaşlar da bir eğitim çıktığında aman bizi uğraştırdılar bu boş yere zaten benim de emekliliğim gelmişti. Buna ne gerek vardı diye tavırlar içerisine de giriyorlar. Ancak

genellikle mesleki anlamda çok uzun zaman geçirmemiş, yani bizim gibi ya da daha genç diyebileceğimiz arkadaşlar bu eğitime iyi ki de gitmişiz yani çok farklı bir etkinlikmiş diyen oluyor. Ayrıca bazı öğretmenler yıllar boyunca sürekli aynı yöntemle aktardıklarından dolayı o işin kısa yolunu bulduklarını düşünüyorlar. O yüzden yeni bilgilere biraz daha mesafeli oluyorlar. Yani kendilerini kapatıyorlar yeniliklere. Öncelikle insanın kendisine bakıp ben kendimin daha iyi versiyonunu nasıl yapabilirim şeklinde düşünüp öyle hareket etmesi gerekiyor. Yoksa ben biliyorum zaten dediğin müddetçe bu kesinlikle bir ilerleme sağlamaz.” Y1

“Mesleki tecrübesi ya da emekliliği gelmiş meslek yılı 20-25 yılın üzerinde olanlar kendini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha az katılıyor. Gözlemlediğim kadarıyla uzun süreli tecrübe yeni şeyleri öğrenmeyi ve yeni fikirleri engelliyor.” Y2

Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin en çok vurgulanan ikinci tema “kurumsal engeller” (n=19) temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin “kurumsal engeller” teması kapsamında “mali kaynak eksikliği (n=6), resmi süreçlerin baskısı (n=5), eğitim teknolojilerine erişim eksikliği (n=5), mesleki ihtiyaç ve taleplerin karşılanmaması (n=3)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “mali kaynak eksikliği (n=6)” kodu öne çıkmıştır. “Mali kaynak eksikliği” kodu okullarda mesleki gelişim etkinliklerine ayrılan mali kaynakların sınırlı olması ve öğretmenleri mesleki gelişim için kendi bireysel bütçelerini kullanmak zorunda kalmaları ve teknolojik altyapının eksikliği nedeniyle yeni bilgileri almayı zorlaştırdığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “mali kaynak eksikliği” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bu bilgi işleme için öğretmenlerin bir araya gelip bir gezi düzenlemesi veya bir kitap satın alınıp okunması gerekiyor. Buna gücü yetmeyen birçok öğretmen var. Bu yüzden bilgi işlem kapasitelerini geliştirme konusunda zayıflıklar oluyor. Öğretmenlerin bilgi işlemelerinin gelişmesi için kurumsal olarak desteklenmesi gerekir. Mali kaynak verilebilir.” Y4

“Eğer teknolojiyi kullanacaksanız onu alıp kullanmanız için çok para gerekiyor. Bu bize engel. Bir eğitim aldığımda çok hoşuma gitmişti. 3 boyutlu onu yapabilirim demiştim ama sonra öğrendik ki sadece benim almam da yeterli değil öğrencinin de alması gerekiyor. Bu işlemi biz uygulayamayız, ben de öğrenci de onu almaz. Öğrencinin teknolojik bir bilgisayar olması lazım. Sınıfta da olması lazım. Tabii ki bunu öğrenir öğrenmez, ben onu unuttum. Sildim gitti. Pahalı. Uygulanabilir bir şey değil.” Y5

“Kurumsal engeller” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “resmi süreçlerin baskısı (n=5)” öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak ikinci vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “Resmi süreçlerin baskısı” kodu, öğretmenlerin bilgi işleme süreçlerini destekleyecek etkinliklerde resmi süreçlerde esnekliğin olmaması ve etkinliklerin yeterince değerlendirilmemesi ve izlenmemesine ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre, “resmi süreçlerin baskısı” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bir öğretmenimiz bir gezi planlanmıştı. Daha ilk aşamada şehir dışı gezilerine izin vermiyoruz diyerek hemen engel gelmişti. Daha niçin, neden, kimler gidiyor, öğrenci mi, öğretmen mi gidiyor diye daha sorulmadan şehir dışı gezilerine izin vermiyoruz, dendi. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bu sorumluluğun altına girmek istemedi ve tedbir almak yerine direkt olarak engellemeyi tercih ettiler. Ayrıca yapılmak istenen faaliyetlerin veya sivil toplum kuruluşlarının akredite olmaması veya kabul görmemesi bunlardan bir tanesi olabilir.” Y1

“Bakanlığın bazı bilgilere ulaşmayı ya da o bilginin takip edilmesini zorunlu hale getirmesi doğru bir şey. Ancak kişinin kendi otokontrolünün olmaması bu işleri yapmak için yapıyor olmaya sebep oluyor. Öğretmen isteyerek o eğitim videosunu izlemiyor yapmış olmak için öylece izliyor ve bir etkisi olmuyor. Bazı şeylerin sadece resmi yazılarda kalması da ayrı bir konu diye düşünüyorum. İki taraf içinde farklı boyutları var. Sadece resmi olarak kişiye tebliğ ediliyor. Ancak sonrasında kontrolünün yapılmaması, uygulanabilirliğinin analizi, feedback'in yapılmaması olumsuz yönde etkiliyor.” Y7

“Kurumsal engeller” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “eğitim teknolojilerine erişim eksikliği (n=5)” öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak üçüncü vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “Eğitim teknolojilerine erişim eksikliği” kodu, eğitim kurumlarının teknolojik altyapıya ve araçlara yatırım yapamaması, altyapı eksikliği ve eğitim teknolojilerine erişimdeki eksikliklerinin yeni bilgilerinin yeni durumlara uyarlanmasını zorlaştırdığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “eğitim teknolojilerine erişim eksikliği” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Okulun imkânları yetersiz ve öğretmen de onu kullanamıyor yeterince. Ya da yeni teknolojiler eski öğretmenlere yeterince iyi öğretilmemişse o da yeterince kullanılamamış oluyor. Güncel eğitim teknolojilerine erişimin çok iyi olmadığını düşünüyorum. Belgesel izleteceğim diye derse giriyorum ama bir şekilde o belgesel açılmıyor internet çekmiyor veya tahta çalışmıyor.” Y4

“Yani fiziksel ve teknolojik imkânın yeterli olması lazım diye düşünüyorum. Biz devlet okuluyuz. Burada tabii imkânlarımız biraz daha sınırlı. Özellikle teknolojik aletlerle ilgili yaşadığımız sıkıntılar ya da eğitim bilgimizi aktarmaya çalıştığımız ortamda bazen fiziksel yetersizlikler olabiliyor. Mesela laboratuvarımızda akıllı tahtamız yok. Uygulama yapmaya çalışıyoruz ama bunun bilgisayar destekli ya da son gelişmeleri öğrencilere gösterebileceğimiz en azından görsel ve işitsel olarak bir ortam olmadığını görüyorsunuz. Teknolojik bilgilerin ya da gelişmelerin öğrencilerimize aktarılması gerekiyor O yüzden en azından bir akıllı tahtan olması çok çok önem arz ediyor.” Y7

Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin vurgulanan diğer bir tema *“yönetsel engeller (n=10)”* temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmen görüşlerine *“yönetsel engeller”* teması kapsamında *“okul yönetiminin destek eksikliği (n=7), koordinasyon eksikliği (n=3)”* kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok *“okul yönetiminin destek eksikliği (n=7)”* kodu öne çıkmıştır. *“Okul yönetiminin destek eksikliği”* kodu, yönetimlerin disiplin ve kontrolü önceliklendirmesi, eğitim ve öğretim süreçlerinin niteliğinden ziyade düzenin korunmasına odaklandıkları, idari öncelikler arasında bir denge kuramadığı, yönetimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaktan ve onlara destek olmaktan ziyade idari işlerin yürütülmesini öncelediğine ilişkin görüşleri içermektedir. *“Okul yönetiminin destek eksikliği”* koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Okul yönetimleri genellikle ders haricindeki faaliyetleri istemeyebiliyorlar. Çünkü genel okul işleyişinin birazcık dışında olan bir süreç ve okul yönetimleri için genellikle derslerin işlenmesi öğretmenlerin sınıfta olması esas olduğunu düşünüyorum. Onun haricinde bir etkinlik olduğunda bu öğretmenin kendini geliştirmesi için veya öğrencilere yönelik dahi olsa çok sıcak bakmıyorlar. Çünkü onlar bu tarz faaliyetleri disiplinsizliklerin veya disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olacak ortamlar olarak görüyorlar.” Y1

“İdare ile ilgili kısmında onlar için öncelikli amaç sadece disiplin anlamında kontrolün sağlanması. Eğitim ve öğretim kısmında ne olup bittiği çok onların umurunda kalmıyor.

Önce disiplin sağlayalım düşünceleri var. Öğrenci kaçmasın, olay çıkmasın, ders boş geçmesin. Ama bunlar günün sonunda sadece biz bekçilik yapmış oluyoruz. Kendimi çoban gibi hissediyorum. Bir işe yaramıyor. Ve bedensel olarak yorgun oluyorsunuz. İdarenin bu bilgi işleme kısmında eğitim alma kısmında bize desteği yok. Onlar işlerin yürütülmesi kısmında daha büyük çaba istiyor bizden. Onlar derslerin boş geçmesini istemiyor. Milli Eğitim bir eğitim vermişti, eğitim saatlerini ders saatlerine koymuş fakat okulun boşalacağını düşünmemiş. İdare dersleriniz bitmeden eğitime gitmeyin diyor öte yandan valilik oluru ile almamız gereken bir eğitim var. Sonrasında biz iki kurum arasında kaldık.” Y5

“Yönetmelik engeller” teması kapsamında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak vurgulanan bir başka kod “koordinasyon eksikliği (n=3)” olarak öne çıkmaktadır. “Koordinasyon eksikliği” kodu, eğitim ve gelişim süreçlerinin hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de okul yönetimi tarafından iyi planlanmaması, merkezi yönetimin programları ve prosedürleri kendi belirlemesi, eğitimlerin etkisi değerlendirilmeden bireysel ihtiyaçlar ve de kurumsal talepler dikkate alınmadan zaman yönetimi yapılmasının bilgilerin alınıp kullanılmasına engel olduğuna ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “Proje çalışmalarına katılma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Öğretmenin kişisel ihtiyaçlarının da dikkate alınarak ya da özel hayatı her şeye dikkate alınarak gelişim süreçlerinin planlanması gerekiyor. Seminer dönemi bir hafta seminer için gidiyoruz bugün oturduk geldik. İyi planlanmamış. Neden? İşte yukarı bastırıyor belli saatlerde gidip geleceksin. Belki yarına ne olur bilmiyorum ama zaman yönetimi idare iyi planlamadığı zaman ya da milli eğitim iyi planlamadığı zaman tabii ki bir şey olmuyor yani olumlu etkisi olmuyor. Müdürlere daha çok yetki verilebilir. Bu konuda inisiyatif verilebilir. Birtakım şeyler hep planlanmış şu saatlerde bu yapılacak şu yapılacak şeklinde değil. Müdür o okulun eğitimiyle ya da yapılacak olan konuyla ilgili inisiyatif alabilmeli, ona çok daha fazla destek olunup çözümler üretmesine imkân tanınması gerekiyor.” Y2

“ÖBA’ daki içeriklerin bazıları çok güzel. Gerçekten hem kişisel gelişiminiz için hem mesleki gelişiminiz için çok güzel içerikler. Ama bunun bana ne kattığını kimse sormuyor. Bireylerde gerçekten bir değişime neden oldu mu? O yok. Hani siz sadece o eğitimi tamamlamış oluyorsunuz ve belgenizi alıyorsunuz. Ben böyle bin tane eğitim tamamlayınca ne olacak ki yani? Bin tane ben size sertifika sunayım... Ama sonrasında da öğretmenlerden bir geri dönüt alınmalı. Bu eğitimde şu da olsaydı iyiydi ya da ben

eğitimde şu eksiği gördüm...gibi. Böyle bir eğitim alacağınıza şu eğitim olsun... O doldurduğumuz anketlerden hangisine bir geri dönüş yapıldı da öğretmenleriniz böyle bir eğitim istemiş mi diye. Bu yüzden ben çok yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunu seminer dönemlerinden de görüyoruz. Belki bizim de hatamız seminer dönemlerinde okulda gelip çay kahve içtiğimiz bir dönem olarak görüyoruz. Öğretmenin öğretmenden öğrendiği bir alan açılması için, öğrenciden arındırılmış bir zaman dilimi olduğu için bence çok değerli bir zaman, öğretmenlerin kendi aralarında deneyim paylaşması için.”

Y3

Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller konusunda öğretmen görüşlerinden “*bireysel engeller*” temasında planlama ve önceliklendirme sorunları ve yoğun iş yükü, öğretmenlerin kendini yeterli görerek gelişime ihtiyaç duymaması ve değişime direnç gösterdikleri vurgulanmaktadır. “*Kurumsal engeller*” temasında ise eğitim bütçelerinin yetersizliğini, teknolojik altyapının eksikliğini, bürokratik yükün fazlalığı, katılımın gönüllülük yerine zorunluluğa dayanması, güncel teknolojiye ulaşamama konularını kapsamaktadır. Son olarak “*yönetsel engeller*” temasında ise disiplin ve kontrole aşırı odaklanma, idari öncelikler arasında bir denge kurmakta zorlanması öne çıkmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarının Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
Eğitsel uygulamayı geliştirme	İş birliği fırsatları sağlama	Y2, Y5, Y7	3
	Öğretmen dayanışmasını destekleme	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	6
	Mesleki gelişim sağlama	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	7
Sosyo-duygusal güçlendirme	Motivasyon geliştirici	Y1, Y3, Y7	3
	Etkili iletişimi geliştirici	Y2, Y5, Y6, Y7	4
	Bireysel beceri geliştirme	Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	6
Yansıtıcı uygulama (Farkındalık kazanma)	Yeni hedefler belirleme	Y1, Y2, Y3, Y4	4
	İhtiyaçların anlaşılması ve karşılanması	Y1, Y2, Y3, Y4,	4
	İnovasyon/ yenilikleri teşvik etme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7	6
	Bilgi aktarımı/erişimi sağlama (Öğrenme fırsatları)	Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	6

Tablo 6 incelendiğinde “mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki öğretmenlerin görüşlerine” ilişkin verilerin analizi sonucunda “eğitsel uygulamayı geliştirme, sosyo-duygusal güçlendirme, yansıtıcı uygulama (farkındalık kazanma)” olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “Yansıtıcı uygulama (Farkındalık kazanma) (n=20)” teması vurgulanmıştır. Mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerinde en çok vurgulanan “yansıtıcı uygulama (farkındalık kazanma)” teması kapsamında “yeni hedefler belirleme (n=4), ihtiyaçların anlaşılması ve karşılanması (n=4), inovasyon/ yenilikleri teşvik etme (n=6), bilgi aktarımı/erişimi sağlama (öğrenme fırsatları) (n=6)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “bilgi aktarımı/erişimi sağlama (n=6)” kodu öne çıkmıştır. “Bilgi aktarımı/erişimi sağlama” kodu, öğretmenlerin teneffüslerde, öğlen aralarında veya ayaküstü sohbetlerde mesleki bilgi paylaşımı yaparak birbirlerinden öğrenme fırsatı sağlama, öğrenme topluluklarının resmi toplantı salonlarına veya belirli bir zamana bağlı olmadığı, her zaman ve her yerde bilgi paylaşımının gerçekleşebileceği anlayışını desteklemesi görüşlerini içermektedir. “Bilgi aktarımı/erişimi sağlama” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Öğrenme topluluğu herhangi bir yerde, herhangi bir anda kişinin ihtiyacına bağlı olarak, bulunduğu yerde öğrenmenin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bu ayaküstü bir sohbet de olabilir, bir beş dakika ki bunu öğretmenler çokça yapıyor. Teneffüslerde, öğlen aralarında paylaşımlarda bulunuyoruz. Mesleki gelişimler ve öğrenme illaki belirli sınıfta veya şuradaki bir toplantı salonunda olması gerekmiyor. Bu şekilde öğrenme her zaman, her yerde, her an için gelişebilir.” Y1

“Okullarda yani küçük ya da büyük sayı olabilecek topluluklarımız mevcut. Zümre olsun, sosyal topluluklar olsun, kitap okumak topluluklarımız olsun. Her şube basında 9-10-11-12.sınıfları değerlendirme anlamında oluşturan öğretmen toplulukları olsun. Bu konuda bir araya gelip fikir alışverişi yapabiliyoruz. Burada bireysel görüşlerimizi sunarak bir sonuca ulaşmaya çalışıyoruz. Eksik olan yanlarımızı, gözden kaçırdığımız noktalarda birbirimize yararlı olmayı ve öğrenme faaliyetlerini iyileştirmemiz yönünde kararlar almamızı sağlıyor. Ayrıca yaptığımız çalışmamızda girmiş olduğum öğretmen arkadaşlarımızın derslerine baktığım zaman güzel şeyler gözlemledim. Yararlı olabilecek, kendim girdiğim derslerdeki de kullanılabileceği metotlar gözlemledim. Öğrencilerin dersteki tepkilerini gözlemledim. O öğretmenimize karşı yani kendimce olumlu çıkarımlardan bulundum. Bu bile mesleki hayatımda olumlu bana bir şeyler kattı diyebilirim.” Y6

“Yansıtıcı uygulama (farkındalık kazanma)” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “inovasyon/ yenilikleri teşvik etme (n=6)” kodu mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “İnovasyon/ yenilikleri teşvik etme” kodu, topluluk içindeki paylaşımlar, bireylerin farkında olmadıkları yenilikleri öğrenmelerini ve bu yenilikleri kendi mesleki uygulamalarına entegre etmelerini sağlaması, yenilikçi bireylerin çevrelerindekiilere örnek olarak onların da benzer adımlar atmasını sağlaması ayrıca topluluk üyelerinin de yenilikçi bir fikir veya uygulama gerçekleştiren kişiye destek vererek onun başarılı olmasına katkı sağlamasına ilişkin görüşlerini içermektedir. Buna göre “inovasyon/ yenilikleri teşvik etme” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“İnsanlar arasındaki bu tür iletişimler arttığı zaman, topluluk içerisindeki yeniliklerle ilgili bilgiler de diğerlerine bir şekilde yansıyor. Ya da grupta birkaç kişinin yeni bir şeyi yapıyor olması, bilmeyenleri de harekete geçiriyor. 'Ben de yapmalıyım, geri kalıyorum, kendimi geliştirmem lazım' gibi bir duyguya sebep olabiliyor. Ayrıca, o kişiye diğerlerinin desteğiyle, onların yardımıyla yapacağı şeyde başarılı olma imkânı doğuyor. Etrafındakiler destek verirken, o kişi de kendi çabasıyla kendini geliştirmiş oluyor. Kendini geliştirmesini sağlıyor. Mesela AA öğretmenin becerisi iyiydi. Teknolojiyle ilgili çok hızlı planlamalar ve kararlar alıyordu. O kadar hızlı karar veriyordu ki, bu durum bana da 'Ben de kendimi geliştireyim' dememi sağladı. O, bana örnek oldu ve dikkatimi çekiyordu.” Y2

“BB Hoca bu konuda yeni projeler yazılabilir, yeni bu tarz etkinlikler düzenleyebiliriz diye geri dönütler aldım. Bu tarz teşvik edici durumlar oluyor. Toplulukta herkes kendi

bilgisini paylaştığı için, belki ben o yenilikten haberdar olmayabilirim ama başka bir öğretmenden görüp yeni bilgi ve becerileri, gelişmeleri uygulama şansım olabilir. Bu, yeni bir etkinlik, yeni bir ders aracı, ya da öğrenciye karşı farklı bir tutum olabilir.” Y4

“Yansıtıcı uygulama (farkındalık kazanma)” teması kapsamında “yeni hedefler belirleme (n=4)” kodu mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “Yeni hedefler belirleme” kodu, topluluk üyelerinin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak gelecekteki etkinlikler için yeni hedefler belirlemesi, yeni hedeflerin topluluk için bir öğrenme fırsatı ve mesleki gelişim hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmasına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “yeni hedefler belirleme” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Çalışmamızda hedefler belirliyoruz. Birbirimizin dersine girip izleyici konumunda bulunduğumuzda, orada gördüğümüz çeşitli etkinlikleri 'Ben de bunu kullanabilirim' ya da 'Bu benim için uygun değil, yapamam' diye değerlendirdiğimiz durumlar oluyor. Mevcut durumu değerlendirip kendimiz, dersimiz ve öğrencilerimiz için bir hedef belirleyebiliyoruz. Yani böyle özetleyebilirim. Y1” (Mevcut okulda geçen başka bir örnek olsun.)

“Mesleki öğrenme topluluğunun amacı, farklı zamanlarda ele aldığımız konuya göre değişti. Bir dahaki sefere şunu yapalım dediğimiz, belirli hedefler koyduğumuz durumlar oldu. Bir dahaki sefere şunu okuyalım dediğimiz oldu. Ya da gezide gezilere gittiğimiz zaman tekrar bu çok güzel oldu bunu bir daha planlayalım. Bizi mutlu eden, yapmak istediğimiz şeyleri ulaşmamızı artırıyor. Ulaşma motivasyonunu arttırdı.” Y2

Mesleki öğrenme toplulukları konusuna ilişkin en çok vurgulanan ikinci tema “eğitsel uygulamayı geliştirme (n=16)” temasıdır. Analiz sonucunda mesleki öğrenme toplulukları konusuna öğretmen görüşlerine ilişkin “eğitsel uygulamayı geliştirme” teması kapsamında “iş birliği fırsatları sağlama (n=3), öğretmen dayanışmasını destekleme (n=6), mesleki gelişim sağlama (n=7),” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “mesleki gelişim sağlama (n=7)” kodu öne çıkmıştır. “Mesleki gelişim sağlama” kodu, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları sayesinde kendi yeterliliklerini değerlendirme ve eksik yönlerini keşfetme fırsatı buldukları, kendi uygulamalarını yeniden değerlendirmesine ve geliştirmesine olanak tanıdığı, kendi gelişim alanlarını belirlemelerini sağladığı, yeni yöntem ve teknikleri öğrenmelerine ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine ilişkin görüşleri

içermektedir. Buna göre "mesleki gelişim sağlama " koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bazen insan kendi bireyselliğinde kalabiliyor, çünkü sınıfta genellikle tek başımıza oluyoruz. Bazen mesleki olarak nerede olduğumuzu tam olarak idrak edemiyoruz. Bu anlamda, kendimizi nerede belirginleşmiş hissediyoruz? Nerede gerideyiz, nerede ilerideyiz? Neyi geliştirebiliriz, neyde gerçekten iyiyiz? Tam tersi, kimin gelişmesine önayak olabileceğimizi görmek için de çok ideal bir ortam aslında bunlar. Aynı zamanda deneyimlerin aktarılabilirdiği, sirkülasyonun devam edebildiği bilinen şeyden bilinmeyene doğru yeni fikirlerin bilinen üzerinden bile yeni fikirlerin oluşabileceği şeyler bunlar. Birbirimiz arasında gruplar oluşturduk. Hiç tanımadığımız insanlarla tanıştık. Onların deneyimleri bize geçti, bizim deneyimlerimiz de onlara geçti. Orada öğrendiğimiz şeylerin nasıl yapılacağı konusunda, benim anladığım ile onların anladığı farklı oluyordu. Aynı dersi görüyoruz, ama A öğretmeni diyor ki, 'Ben bunu bu şekilde yaparım.' Ben de diyorum ki, 'Hayır, hocamın anlattığı yöntem daha iyi. Diğer öğretmenin deneyimlerini dinlerken, ağızımız açık kalıyordu, 'Ne güzel öğrenciler!' falan şeklinde düşünüyorduk. Bu deneyimleri duyduğumda, kendim de şunu hissetmiştim: 'CC, galiba biraz tembelleştin.' Öğrencileri değiştirebileceğim alanları düşünmeye başladım sadece ders ayağında değil, başka bir şekilde de o öğrenciyi değiştirebileceğim bir alan olmalı dedim.” Y3

“Yetersiz gördüğüm konular ilk başta yoktu. İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyordum ama ne zaman bu topluluğun içine girip baktığımda yapamadığım birçok şey varmış fark ettim. Bu konuda diğer öğretmenlerin tecrübelerini ve deneyimlerini görerek bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Bir daha olsa bu tarz bilgi işleme faaliyetlerine kesinlikle katılırdım ve üyesi olurum. Önce her öğretmenin herhangi bir konu da yetersiz olabileceğini, bunun bir problem olmadığını, bunun geliştirilebilecek bir şey olduğunu gördüm. Bunu deneyimledim açıkçası. Hem bence bu öğretmenin muhakkak öğretmenliğinin daha faydalı olabileceğinin göstergesi. Başka beceriler kazandım sınıf yönetimi gibi. Özellikle disiplin konusunda bazı sınıflarda problem yaşıyorum. Aslında bunun bir problem olmaması gerektiğini sınıfın öğrencinin de aslında konuşması, arkadaşıyla onun fısıldaşmasının da normal olduğunu gözlemledim. Mesela EE Hocam gerçekten hiç öğrencileri uyarmadı. Dersler devam ederken, öğrenciyi uyarmak konusunda bazen gereğinden fazla müdahale ettiğimi fark ettim. Çünkü öğrencinin konuşması beni rahatsız ediyordu. Ancak aslında bunun oldukça normal bir durum olduğunu fark ettim. Derse anlatmaya devam ettikçe, öğrencinin zaten kendiliğinden tekrar derse odaklanacağını fark ettim.” Y4

“Eğitsel uygulamayı geliştirme” teması kapsamında mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan

ikinci kod “*öğretmen dayanışmasını destekleme (n=6)*” olarak öne çıkmaktadır. “*Öğretmen dayanışmasını destekleme*” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının bireysel sorumlulukların paylaşılmasını ve kolektif bir başarı duygusunun oluşmasını sağlaması, öğretmenlerin birbirlerinin işlerini kolaylaştırması, önerilerde bulunması ve ihtiyaç duyulan anlarda yardımcı olması gibi davranışları ortaya çıkarmasına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*öğretmen dayanışmasını destekleme*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bazen bilgimin yeterli gelmediği zamanlarda arkadaşlarımdan gerekli desteği aldığım oldu, birbirimize her konuda destek olduk. Gruptaki arkadaşımızın ihtiyacı olduğu zaman birbirimize destek olmak, eksiklerimizi kapatabilmek, giremeyeceğimiz beş on dakikalık derste arkadaşımızın yerine dersine girmek, kaynak temininde yardımcı olabilmek bunların önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle yoğun bir çalışma temposu olan sınav dönemlerinde birbirimize destek olabilmek, sınav sürecinin hazırlanmasında, tasnif edilmesinde, analizinde birbirimize yardımcı olarak işlerimizi kolaylaştırarak mesleki anlamında doyum sağladı.” Y6

“İnsanlar birbirleriyle daha çok yakınlaşarak, okuldaki zorunlu görevlerimizle bilgisayarda yapılacak etkinliklerde, birbirlerine destek olduklarını fark ettim. MM, pek çok konuda aslında kişilere destek oldu. Akıllı tahtalarda bellekli açma işlemi yapılırken, mesela o konuda bana MM destek oldu, ama MM aslında bir sürü kişiye sınıflara giderek yardımcı olmuştu. Ayrıca, sınav soruları zümreler arasında hazırlanırken, bilgisayarın başına oturup birlikte 'Şu soru olsun, bu soru olsun' şeklinde destek verdi. WhatsApp gruplarında ise zaman zaman zümreler arasında soru paylaşımı yaptık. Bu tarz atölyelerle bu ortam sağlanıp insanların aslında unuttuğu veya aslında çok fazla kullanmadığı yöntemler bu şekilde daha çok ortaya çıkıyor. Bu çalışmamızda öğretmen dayanışmasını çok iyi bir şekilde gördük. Biz okulumuz olarak bence çok şanslıyız. Öğretmenlerimiz arasında eminim çok farklı görüşler, yaşam tarzları ve öğretmenlik tarzları vardır. Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır, öğretmenlik anlayışları da aynı şekilde. Mesela bazı öğretmenler daha ketumdur, bazıları ise daha öğrenci yandaşıdır, bazıları da sadece dersine girip çıkar ve öğrenciyle hiçbir bireysel bağ kurmaz. Eğer 60 öğretmenimiz var, her birinde farklı bir yaklaşım görebiliriz. Ama bu çalışmamızda şunu gördük: Ne kadar farklı olsak da aslında birbirimize katabileceğimiz birçok farklı yönümüz var. Aslında bu bir yerde ayrılık gibi görünüyor ama tam tersi, bu kadar farklı olmanın, öğrenebileceğimiz pek çok farklı alan olduğunu gösterdiğini fark ettik. Böyle bir çalışmayla da bunu çok rahat gördük ki, kendi deneyimlerimden de kendi izlediğim, takip ettiğim derslerde de ben bunu yapabilirim ya, ben de böyle bir şey yapabilirim şeklinde.” Y3

“Eğitsel uygulamayı geliştirme” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “iş birliği fırsatları sağlama (n=3)” mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak üçüncü vurgulanan kod olarak öne çıkmaktadır. “İş birliği fırsatları sağlama” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenleri ortak hedefler doğrultusunda bir araya getirerek iş birliğini desteklediği, öğretmenler arasında destek ve yardımlaşma kültürünü teşvik ettiği, öğretmenlerin ortak bir dil ve yaklaşım geliştirilmesini sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “iş birliği fırsatları sağlama” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Mesleki öğrenme topluluklarında yaptığın faaliyetler sırasında yeni projeler üretmene olanak tanıyor. Şunu yapalım, bunu yapalım’ diyerek, bazı projeleri hayata geçirebiliyorsun. Bu da yeni projeler üretmene sebep olabiliyor. Ya da kendini kiminle daha iyi proje üretebilirsiniz öğreniyorsun. O konuda birbirinizi tanıyıp ben şu kişiyle daha iyi anlaşıyorum, daha iyi yapabilirim şeklinde kaniya varıyorsunuz.” Y2

“Okulumuzda edebiyat zümresini gözliyorum, sürekli bir araya geliyorlar, toplantı yapıyorlar, zümre kararları alıyorlar öğrencilerle ilgili bilgi alışverişi yapıyorlar. Matematikçiler için de geçerli. Yönetmeliğin değişmesinden kaynaklı, sınav sisteminin merkezi yapılması ya da edebiyatçıların sınavlarını birkaç kademede yapmaları gerekiyor. Bunun için de bir araya geliyorlar ve ekip olarak karar veriyorlar ve beraber çalışıyorlar. Tabii bir amaç için bir araya geldiğiniz için burada birbirinizi anlayarak güdüleyebiliyorsunuz. Bu çok önemli. Motivasyon sağlıyorsunuz. Sorunlarınız ortak olabiliyor. Beraber o sorunu çözmeye çalışıyorsunuz. Bu şekilde hem iletişim hem empati hem bilgi birikimini paylaşma hepsi bir arada oluyor. Hem kendinizi geliştiriyorsunuz. Bu şekilde birbirine destek olarak, birbirine yardımcı oluyorsunuz.” Y7

Mesleki öğrenme toplulukları konusunda vurgulanan diğer bir tema *“sosyo-duygusal güçlendirme (n=13)”* temasıdır. Analiz sonucunda mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin *“sosyo-duygusal güçlendirme”* teması kapsamında *“motivasyon geliştirici (n=3), etkili iletişimi geliştirici (n=4), bireysel beceri geliştirme (n=6)”* kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok *“bireysel beceri geliştirici (n=6)”* kodu öne çıkmıştır. *“Bireysel beceri geliştirici”* kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin özgüven kazanmalarına, planlama ve organizasyon becerilerini geliştirmelerine, teknolojiyi daha etkin kullanmalarına, empati ve iletişim yeteneklerini güçlendirmelerine olanak tanıdığına

ilişkin görüşleri içermektedir. “Bireysel beceri geliştirici” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Birbirimizin derslerini izlemenin aslında o kadar da korkutucu, ürkütücü bir şey olmadığını bana kazandırdı. Benim sınıfımda başkası olduğu zaman otorite veya işte baskıdan ziyade çok normal bir süreç olduğunu hissettirdi. Oradan gelen dönütlerde bir şeyi iyi yaptığını veya yürümeyen şeyin ne olduğunu anlıyorsun. Bazen planlama yapıyorsun, kafanda bir şeyler kuruyorsun ama teorikten pratiğe dönerken o bazen çalışmıyor. Onu değiştirme imkânı sunuyor hareket kabiliyeti kazandırmış oluyor. Başkası tarafından izlenmenin kötü bir şey olmadığını, yani sınıfında başka bir meslektaşın olması veya başka bir otoritenin olmasının kötü olmadığını öğretti.” Y1

“Öğretmenlerin becerileri artsın. Çünkü her öğrencide farklı bir şey görüyoruz bu beceriler arttıkça. Bu da her öğrenciye gerçekten farklı yaklaşılması gerektiğini ben bu becerilerle daha fazla öğrenciye yaklaşılabildiğimi düşündüm. Önceden bu tarz becerilerim yoktu. Mesela, teknolojiyi kullanma konusunda yeterli becerim olduğunu düşünmüyordum. Ancak başka bir öğretmenden öğrendiğim teknolojik siteler ve araç gereçlerle dersime entegre edebileceğim birçok paylaşım sitesi olduğunu gördüm. Bu, kendime güvenimi artırdı ve derslerime daha fazla teknoloji entegre edebileceğimi fark ettim.” Y4

“Sosyo-duygusal güçlendirme” teması kapsamında mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod “etkili iletişimi geliştirici (n=4)” olarak öne çıkmaktadır. “Etkili iletişimi geliştirici” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenler arasında hoşgörüyü artırdığı, empatiyi geliştirdiği, önyargıların kırıldığı ve etkili iletişim kanallarının açılmasını sağladığı, aralarındaki iletişimin daha samimi ve etkili hale gelmesini sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “etkili iletişimi geliştirici” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“İnsanlar öncelikle birbirlerini daha iyi tanıyor. Ayrıca, birbirlerinden mesleki veya genel kültür anlamında bir şeyler öğreniyorlar ve bu da iletişimin güçlenmesini sağlıyor, birbirimizi daha iyi anladık ve gruplaşmalar yaşanmadı zamanla bu tür etkinliklerin gruplaşmayı önleyip birlikteliği güçlendirdiğini fark ettim. Bu tür etkinlikler, kişilerin birbirini daha hoşgörülü bir şekilde karşılamasına ve anlamasına sebep oluyor. Ancak iletişim olmayınca, insanlar karşılarındaki kişilerle ilgili yorumlar yapmaya başlıyor ve bu yorumlar, problemlerin devam etmesine yol açıyor. Sonuç olarak, insanlar birbirinden uzaklaşıyor ve hoşgörü azalıyor.” Y2

“Yeni bakış açısı kazanarak öğrencimize ulaşmamızı sağladığını düşünüyorum. Öğretmen öğrenci arasındaki diyalog iletişim etkileşimi daha iyi hale geldi.” Y4

“Sosyo-duygusal güçlendirme” teması kapsamında mesleki öğrenme toplulukları konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod “motivasyon geliştirici (n=3)” olarak öne çıkmaktadır. “Motivasyon geliştirici” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının hedefe yönelik çalışma arzusunu artırarak, meslektaş dayanışması sağlayarak, bireylerin özgüvenlerini artırarak, motivasyonu artırdığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “motivasyon geliştirici” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Bir öğrencim İngilizce öğretmenliğini seçti. Öğrencim, siz idolümsünüz dedi. Bu mesleki anlamda tatmini verici bir şey bir mesleki bir tatmin ve değerlilik hissi oluşuyor. Ama bir şey yapma arzusuyla birlikte hareket edince, o ortak konulan hedefle birlikte hareket etme arzusu olunca insan hep soruyor kendine, ben ne yapabilirim bu grup için diye. İllaki kendi alanında olmasa dahi o hedefe yönelik yapılması gerekenler noktasında elini taşın altına koyuyorsun ve inisiyatif alıyorsun. Bu da ister istemez hem grup için faydalı oluyor çünkü onlar sürekli olarak yükünü hafifletecek birisi var, yardımcı olacak birisi var. Hedef grubu içinde onları hedefe taşıyacak ekstra birisi var olduğunu hissediyorlar.” Y3

“Bir amaç için bir araya geldik, birbirimizi anlayarak güdüledik. Bu çok önemli. Motivasyon sağlıyorsunuz. Sorunlarımız ortak olabiliyor. Beraber o sorunu çözmeye çalışıyorsunuz. Bu şekilde hem iletişim hem empati hem bilgi birikimini paylaşma hepsi bir arada oluyor. Hem kendinizi geliştiriyorsunuz. Bu şekilde birbirine destek olarak, birbirine yardımcı olarak gerçekleşiyor.” Y7

Sonuç olarak mesleki öğrenme topluluğu konusunda öğretmen görüşlerinden *“eğitsel uygulamayı geliştirme”* temasında bu topluluklar ile öğretmenlerin hem resmi hem de gayri resmi yollarla mesleki bilgiye erişerek kendilerini geliştirdikleri, iş birliği içinde öğrenme ve gelişim fırsatları sunduğu, mesleki dayanışmayı güçlendirdiği öğretmenlerin bireysel ve mesleki yetkinliklerini artırdığı ve öğretmenlerin mesleklerini daha verimli ve etkili şekilde sürdürmelerine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. *“Sosyo-duygusal güçlendirme”* temasında, öğretmenlere bireysel becerilerin gelişimi için uygun bir ortam sağladığı, öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlendirdiği, meslektaş dayanışmasını artırdığı ve bireysel motivasyonu geliştirdiği belirtilmektedir. Son olarak *“yansıtıcı uygulama”* temasında ise bu toplulukların bireysel farkındalık oluşturduğu, deneyimlerini paylaştıkları, ihtiyaçlarına yönelik

öğrenme fırsatları yakaladıkları, yeniliklere yönlendikleri, geleceğe yönelik somut planlar yapabildikleri ve mesleki gelişim süreçlerini daha etkili hale getirdikleri öne çıkmaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitesinin Geliştirilmesinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolüne İlişkin Görüşleri

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü nasıldır? Şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolüne ilişkin görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
Sosyal-duygusal destek alma	Öğretmenlerle etkileşim ağı	Y2,Y3, Y4,Y5,Y6,Y7	6
	İş birliği yapma	Y1,Y2,Y5	3
	Mesleki doyum sağlama	Y1,Y2, Y4,Y5, Y7	5
	Öğrencilerle etkileşim	Y3, Y4, Y6	3
Farkındalık kazanma ve ilham alma	Motivasyon sağlama	Y1, Y3, Y4,Y5, Y7	5
	Hedefleri öne çıkarma	Y1,Y2,Y3, Y6	4
	Kurum kültürünü geliştirme	Y1,Y2,Y3, Y5, Y6, Y7	6
Bilgiyi kullanma	Yansıtma/Çıkarım yapma	Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7	6
	Profesyonel gelişim	Y1,Y2,Y3, Y4,Y6, Y7	6
Bilgiyi birleştirme	Öğrencileri tanılayıcı veri toplama	Y2, Y4,Y5,Y6, Y7	5
	Bilgi paylaşımı	Y2,Y3, Y5,Y6, Y7	5
	Sınıf uygulamalarını öğrenme	Y2, Y4, Y6, Y7	4

Tablo 7 incelendiğinde “Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine” ilişkin verilerin analizi sonucunda “sosyal-duygusal destek alma (n=17)”, farkındalık kazanma ve ilham alma (n=15), bilgiyi kullanma(n=12), bilgiyi birleştirme(n=14)” olmak üzere 4 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “sosyal-duygusal destek alma (n=17)” teması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kapasite geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerinde en çok vurgulanan “sosyal-duygusal destek alma” teması kapsamında “öğretmenlerle etkileşim ağı (n=6), iş birliği yapma (n=3), mesleki doyum sağlama (n=5), öğrencilerle etkileşim(n=3)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok

“öğretmenlerle etkileşim ağı (n=6)” kodu öne çıkmıştır. “Öğretmenlerle etkileşim ağı” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının sosyal etkinlikler, bilgi paylaşımı, güven ve iş birliği ortamı sağlaması ve bireysel ilgilere yönelik paylaşımların artması sonucunda yeni bağlantılar kurması ve mesleki ilişkilerini ve in formal iletişimi artırması ve bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşlerini içermektedir. “Öğretmenlerle etkileşim ağı” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir:

“Etkinlikler sonrasında bir yere gidip oturmak, birbirimizi daha iyi tanımamıza ve özel hayatlarımızla ilgili paylaşımlar yapmamıza olanak tanıyor. Bu durum, iletişimi güçlendiriyor. Eğer işler yoğunlaşırsa, iyi niyetle birbirimize derslerle, zümre çalışmalarıyla veya başka bir işle ilgili daha kolay destek sağlıyor ve alıyoruz. Mesleki öğrenme topluluğu ile öğretmenler arası iletişimi arttı. İletişim arttığında ya da birbirini tanıdığında güven de artıyor. İlişkilerde güven çok önemli. Birbirimize güvendiğimizde bir araya gelmeniz kolay oluyor. Bir araya gelip kurum kültürünü geliştirmek adına da bir şeyler yapabiliyoruz. Bir öğretmenlerin çıkaracağı bir halk oyunları ekibi gibi. Bunun geleneksel hale gelmesi ya da geleneksel olarak tasarladığımız yılsonundaki kahvaltı etkinliğimiz, çoğunluğun katılması demek, herkesin oturup orada güzel vakit geçirmesi, aradaki olumsuz duyguları, olumsuz yaşanan olayları silmesi, her yeniden başlamak adına bir fırsat olmuş oluyor. Birinin dersine girmesi gerçekten müthiş derecede etkileyici oldu ve öğrenciler de buna tepki gösterdi. Başta tedirgin oldular, biraz duraksadılar, ancak zamanla alıştılar ve rahatladılar” Y5

“Bu topluluklarda öğretmenler arasında sürekli iletişim ve etkileşim söz konusu. Bu durum da birliktelik ve dirsek temasının fazlalığından dolayı belli bir samimiyette ilişkileri ortaya çıkarmaktadır. Bu da beraber bir yere gidip yemek yeme, çay içme, mesleki paylaşımların dışında sosyal paylaşımların da yapılmasına olanak veriyor bunların hepsi önemli diye düşünüyorum. Bu topluluklardaki her bir öğretmen arkadaş birbirlerine doğru sosyal ve mesleki anlamında bir mesafe kat etmekte ve birbirlerini etkilemektedir. Bununla ilgili ilk geldiğimde daha tanımadığım bir öğretmen arkadaşım ile birbirimizi daha iyi tanıdık. Daha sonrasında dışarıya çay içmeye, kahve içmeye, mesleki şeyleri dışarıda konuşmaya başladık, aynı zamanda sosyal ilişkilerimizi de geliştirmiş olduk.” Y6

“Sosyal-duygusal destek alma” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “mesleki doyum sağlama (n=5)” kodu öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “Mesleki doyum sağlama” kodu, mesleki öğrenme toplulukları ile çalışmanın öğretmenlerin mesleki tatminini artırması ile bilgi işleme kapasitelerine katkı

sağladığına ilgili görüşlerini içermektedir. Buna göre “*Mesleki doyum sağlama*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Ben her zaman insanlardan enerji aldığımı düşünürüm. Değişik paylaşımlar, günlük hayattaki paylaşımlar da olsa, farklı mesleki paylaşımlar da olsa enerji alıp motivasyonumu arttırdığını biliyorum. Bana olumlu etkisi oluyor. Öğrencilere yönelik planlamalarımı arttırabiliyor. O enerjiyi daha çok hissedebiliyorum. Benim motivasyonumu arttırıcı, üretkenliğimi arttırıcı bir etkisi var. Mesleki doyumunu arttırıyor tabii ki... Yaptığım işlemlerde kendimi daha iyi hissediyorum, yapmam gerekenlerin bir kısmını yapabildiğim şeyler olunca rahatlamış, görevimi daha iyi yapmış hissediyorum. Daha yeterli hissediyorum” Y2

“Karşılaştığınız bir sorun olursa oradaki arkadaşlarınızla bunu paylaştığınızda beraber dayanışma içerisinde size destek oluyorlar ve gerçekten psikolojik olarak da olayın çözülmesine de size yardımcı oluyorlar. Daha sağlıklı bir ortamda çalıştığınız duygusunu veriyor. Tek olmadığınız, tek sorun yaşayanın siz olmadığınız yalnız olmadığınız duygusunu veriyor. Öyle olunca destek gördüğünüz için, empati yaparak yaklaşıldığını gördüğünüz için sizin daha iyi anlayan bir grubun içinde olduğunuzu da fark ettiğiniz için kendinizi daha sağlıklı, daha iyi hissediyorsunuz ve doyumunuz doğal olarak artıyor” Y7

“*Sosyal-duygusal destek alma*” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*iş birliği yapma (n=3)*” kodu öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “*İş birliği yapma*” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirerek, öğretmenlerin mesleki bağlarını kuvvetlendirerek, ortak hedefler belirlemelerini sağlayarak iş birliği ruhunu güçlendirmesi ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*İş birliği yapma*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Ders anlattıktan sonra konuyla ilgili soru hazırlama, ünite sonu soru hazırlamak gibi işleri zümre öğretmen arkadaşım ile bir ortaklık yapıp, birlikte planlı bir şekilde öğrencilerimizin çalışmasını sağlamaya çalıştık. Tek başına değil de birlikte karar verip birlikte uyguladık. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bir araya geldiği ortamlar oluşturuluyor. Kurs sonrasında bir yere gidip oturmak, birbirimizi daha iyi tanımamıza ve özel hayatlarımızla ilgili paylaşımlar yapmamıza olanak tanıyor. Bu durum, iletişimi güçlendiriyor. Eğer işler yoğunlaşırsa, iyi niyetle birbirimize derslerle, zümre çalışmalarıyla veya başka bir işle ilgili daha kolay destek sağlıyor ve alıyoruz.

Öğretmenler arası iletişimi arttı. İletişim arttığında ya da birbirini tanıdığında güven de artıyor. İlişkilerde güven çok önemli. Birbirimize güvendiğimizde bir araya gelmeniz kolay oluyor” Y5

“İş birliğini okulda ve okul dışında arttırıyor. Sohbet edebileceğin, sohbet edebilme alanları, ilgi alanları, ortak ilgi alanları açabiliyor. AA işte bu konuda ilgisi var, ben de ona ilgi duyuyorum deyip tanıyorsun birbirini. Okuldaki eğitimle ilgili, öğrencilerle ilgili deneyim paylaşımı da olabiliyor. Kitap toplantılarında kitap inceleme kısmı bittikten sonra konu genel konulara geçiyor. Farklı kitap örnekleri konuşulabiliyor, ben şu kitabı çok sevmiştim şöyleydi falan deyip ilgi duyup bu yazarı okumalıyım ya da şu kitabı okumalıyım ilginç geldi. Ben okuyayım dediğimiz oldu.” Y2

Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerinde en çok vurgulanan ikinci tema *“farkındalık kazanma ve ilham alma (n=15)”* temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin *“farkındalık kazanma ve ilham alma”* teması kapsamında *“motivasyon sağlama (n=5), hedefleri öne çıkarma (n=4), kurum kültürünü geliştirme (n=6),”* kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok *“kurum kültürünü geliştirme (n=6)”* kodu öne çıkmıştır. *“Kurum kültürünü geliştirme”* kodu, mesleki öğrenme topluluklarının okul içindeki iletişimi, güveni, iş birliğini pekiştirerek, öğretmenler arasında dayanışmayı arttırarak, öğretmenler arasında empati, bilgi paylaşımı ve desteklemenin teşvik edilmesini sağlayarak bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre *“kurum kültürünü geliştirme”* koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Biz birbirimizin dersine girdik ve oradaki kazanımlarımızı anlattık. Buradaki bir hareketi, bir etkileşimi, bir verimlilik ve olumlu dönükleri gördük. Benim de dersime girin şeklinde talep ve arzuları olduğunu duydum. Birken iki oldu sonrasında sayı artmaya başladı. Bir müddet sonra bu bir projeden ziyade artık hayatın olağan akışına girmiş olacak. Bu çalışmadan sonra öğretmen arkadaşlar bizim de dersimize girin dediler. Hatta uygulayan arkadaşlar birbirimizin dersine girmeye başladı, benim dersime girmeyecek misiniz diye taleplerde bulundular. Demek ki burada iyi bir şey var, belli bir fayda sağlıyor ki insanlar da bunun bir parçası olmayı arzu ediyorlar. Y1”

“Bu topluluklar kurum kültürünü güçlendirir, insanları birlikte tutar, daha dinamik bir yapıya sahip olmasını sağlar. Kurum içi iletişimi artırır. Kurum içi iletişim ne kadar çok

güçlü olursa mesleki anlamda başarı o kadar yüksek olacağını düşünüyorum. Kurum içi, insan içi ilişkilerimiz güçlendikçe okulda bulunma süremizin artması bizi olumsuz etkilemiyor. İyi ilişkiler bizi motive edecektir, daha verimli hale getirecektir. Tabii ki farklı görüşler farklı paydalar olacaktır. İşte o ortak paydayı yakalayabilmek kurum içeriği, kültürünü güçlendiren o sistemi ayakta tutan yöntemdir. Bu topluluklar ortak işte bu ortak paydada buluşmamızı kolaylaştırıyor” Y6

“Farkındalık kazanma /ilham alma” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*motivasyon sağlama (n=5)*” kodu öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “*Motivasyon sağlama*” kodu mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin karşılıklı desteklerini sağlayarak, mesleki gelişimlerini destekleyerek ve sınıf içindeki başarılarını artırarak motivasyonu yükseltmesi ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*motivasyon sağlama*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Hayatın normal akışının içerisindeki stresle baskılar öğretmenlerin modunu düşürmesine sebep olabilir. Ama o an için hani grup üyelerinden bir tanesini ya hocam hadi yaparsın, sıkma canını olur öyle şeyler dedikleri anda o problemi o an için silebiliyorsun. Mesleki açıdan motivasyon, ders açısından motivasyon sağladığı durumlar bakımından bakarsak, paylaşılan bilgiyi sınıf içerisinde uygulama isteği zaten bir deneyin bakalım acaba nasıl bir sonucu olacak duygusu insanda hasıl oluyor hatta daha iyisini yaparım diyerek insanı bir tabiri caizse gazladığı oluyor.” Y1

“Gözlem yaptığım dersten çıkıp kendi dersime hemen gideyim. Ben de o gözetmeni olduğum öğretmenin etkinliklerine, onun uyguladığı kuralları uygulayayım dersime diye koşarak derslere gittiğim olumlu bir motivasyon kaynağı olduğunu düşünüyorum. Bu motivasyon sağlama öğrencilere bakış açını değiştirebilecek öğrencileri gerçekten her şeyden önce onların insan olduğunu görebilmek bence bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum. Hemen kızmak yerine öğrenciye bakış açını değiştirdiğin için bu konuda bir motivasyon sağladı” Y4

“Farkındalık kazanma /ilham alma” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*Hedefleri öne çıkarma (n=4)*” öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “*Hedefleri öne çıkarma*” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının üyelerin bireysel ve

grup hedeflerini daha iyi anlamalarını ve benimsemelerini, hedeflerini içselleştirmelerini, topluluğun hedefine yönelik daha planlı ve motive bir şekilde hareket etmeleri ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “*Hedefleri öne çıkarma*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Mesleki öğrenme topluluğunun katkısı, düşen üyeyi desteklemek, geride kalanı çekmek, ondan sonra motivasyonu azalana katkı sağlamak, ona olayı içselleştirmesi için destek vermek. Bu noktada topluluklar hedefleri gerçekleştirmeye de yardımcı olur. Onun haricinde yükü bölmüş olduğu için daha az yükü olduğundan hedefe ulaşmak daha gerçekçi olacaktır. Ulaşılması kolay bir süreç olacaktır. Bir yükü tamamen kaldırmak yerine küçük bir parçayı kaldırdığında başarılı olduğunu hissetmek daha güzeldir.” Y1

“İlk gayet rahat gittim sonra baktım herkes bir şeyler araştırmış. Ben de araştırmam gerekiyor ben de bunun için çaba göstereyim dedim. Farklı şeylerle ilgili küçük notlar tuttuğum oldu. Burada topluluk olarak hedefe ulaşma konusunda olumlu bir davranış. Ön hazırlık yapmamı bir sonraki etkinliğe katılma çabası göstermemi sağladı. Bir de küçük ön hazırlık yapmamı sağladı. Kendimi biraz zorladım başlangıçtaki niyetimi olmamakla birlikte daha planlı ve zorlayıcı olmama sebep oldu.” Y2

Öğretmenlerin kapasite geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak vurgulanan diğer bir tema “*bilgiyi birleştirme (n=14)*” temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin kapasite geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin “*bilgiyi birleştirme*” teması kapsamında “*öğrencileri tanılayıcı veri toplama (n=5)*, *bilgi paylaşımı (n=5)*, *sınıf uygulamalarını öğrenme (n=4)*” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “*öğrencileri tanılayıcı veri toplama (n=5)*” kodu öne çıkmıştır. “*Öğrencileri tanılayıcı veri toplama*” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurabilmelerini, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi fark etmelerini ve onları destekleyici stratejiler uygulayabilmelerini, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha bilinçli kararlar almalarını sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. “*Öğrencileri tanılayıcı veri toplama*” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Öğrencilerle etkileşiminin arttırdığını düşünüyorum bu tür toplulukların. Farklı sınıfları gözlemlemek. O sınıfları, biraz daha iyi tanımayı, girmediğin sınıfların o anda,

o derste farklı öğretmenle iletişimini görmeni sağlayabiliyor. Mesela EE Hoca'da benim dersim, yok EE Hoca'nın dersi değildi ama benim dersimde çok aktif olmayan, öğrenciden örnek vereyim. Kübra sadece meslek gelişimde görüyorum. Her şeye katılıyor olduğunu söylemişim ama derslerde başarılı olamıyor. KK dikkatimi daha çok çekti. Mesela derste gerçekten bir şeylere çaba gösteren bir öğrenci. Öğrenciyi daha iyi tanıyorsun.” Y2

“Kişisel gelişim ve birebir görüşmelerin özellikle çok işe yaradığını düşünüyorum. Öğrendiğim bilgileri diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaşıyorum. Birlikte aldığımız eğitimlerde, özellikle başarıyı nasıl daha da artırabileceğimizi konuşup bunları öğrencilerle uyguluyorum. Genel anlamda sınıfta kullanıyorum, ancak özel anlamda, dışarıda başarılı olan ve dersine girmediğim ancak birkaç yıldır izlediğim öğrencilerime de tavsiyeler veriyorum. Onlara uygun kitaplar öneriyorum.” Y4

“Bilgiyi birleştirme” teması kapsamında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod “bilgi paylaşımı (n=5)” olarak öne çıkmaktadır. “Bilgi paylaşımı” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim alışverişini teşvik ettiğine, uygulamaya yönelik bilgi aktarımı sağladığına, bilgi paylaşımında çeşitlilik sağlaması ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “bilgi paylaşımı” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Diğer arkadaşlarımızda olayları durumları paylaştık onlarda merakla dinlediler çalışmayı merak ettiler. Bazıları benim dersime de gelin dedi. Öğrencilerin durumlarıyla ilgili görüşler ortaya çıktı. Daha çok şöyle yani ‘Çok yaramaz olan öğrenci derste ne kadar da iyiymiş? Ne kadar da aktifmiş.’ Şeklinde geri dönüşleri aldık. Programa dahil olmayan birkaç arkadaşımızda merak duygusunu uyandığını fark etmişim. Ne yapıyorsunuz, siz dahil olduğunuz sınıflarda ya da gelenler sınıflarınızda ne yapıyorlar? diye sordular. Ben de yaptıklarımız hakkında bilgi vermişim, konuk olduklarında, dersi gözlemlediklerini söylemişim. İyiymiş, güzelmiş şeklinde geri görüşleri almışım. Çünkü ne kadar çok gözlem yapabilirsek, her gözlediğimizde bireysel çıkarımlarda bulunacağız. Öğretmeni gözlemlemek, öğrenciyi, bilgiyi, diğer toplum bireylerini gözlemlemek muhakkak bize yarar sağlayacaktır. Belki kendimizde olan ama eleştirmiş olduğumuz bir davranışı gözlemlemek, daha ben de böyle yapıyordum diyerek onu ortadan kaldırmamızı sağlayacak. Ya da tam tersi, olumlu bir davranışı pekiştirmemizi güçlendirecektir.

Tecrübemizi artıracaktır. Yani ne kadar çok çalışma olursa bireye katkısı da o kadar çok olur diye düşünüyorum.” Y6

“Böyle bir grupta bulunduğun zaman diğer meslektaşınız ile daha sık iletişim içinde bulunduğunuzdan mecburen bir paylaşım oluyor. Sürekli iletişim halinde ve etkileşim halinde olmak ister istemez bilgi paylaşımı, duygu paylaşımı, empati yapmaya teşvik ediyor. Bu sayede, yaşadığımız olayları birbirimize aktarıyoruz, anlatıyoruz, olumlu ya da olumsuz şeyleri paylaşıyoruz ve birbirimizin tecrübelerinden de faydalanmış oluyoruz. Bir konuda daha bilgili olan tecrübeli olan yol gösterici ve deneyimini aktaran oluyor ve diğerleri de ona göre buradan öğrendikleri ile olaylara karşı önlem alıyor. Yetersiz kaldığımız, eksik hissettiğimiz yerde tabii ki arkadaşlarımızdan yardım alabiliriz, destek alabiliriz. Sorun karşısında yetersiz bilgiye sahipsek AA hocam siz ne düşünüyorsunuz şeklinde destek almışımıdır.” Y7

“Bilgiyi birleştirme” teması kapsamında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod “sınıf uygulamalarını öğrenme (n=4)” olarak öne çıkmaktadır. “Sınıf uygulamalarını öğrenme” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının farklı sınıf yönetimi stratejilerini ve öğretim yöntemlerini gözlemleme fırsatı sağlayarak, farklı yöntemleri gözlemleyerek kendi yöntemleriyle karşılaştırarak, gözlemledikleri uygulamaları kendi derslerine uyarlayarak öğretmenlerin sınıf içi yöntemlerini gözden geçirmeleri, geliştirmeleri ve çeşitlendirmeleri için bir fırsat sunması ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “sınıf uygulamalarını öğrenme” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Başka bir öğretmenden aldığım disiplin yönetimini kendi sınıf konumunda uyguladığımda gerçekten olumlu cevaplar aldım. Yine başka bir öğretmenden aldığım araç gereçlerin kaynaklarını kendi sınıfımda kullandığımda hem öğrenciler hem öğretmen çok memnun kaldı. Bunun bir faydası olduğunu düşünüyorum.” Y3

“Dahil olduğum çalışmanın içerisinde konuk olduğum sınıflarda öğretmen arkadaşları gözlemlediğimde sınıf içi öğrencileriyle olan iletişimlerini, kendime örnek alabileceğim davranışlarını gözlemledim. Ben de bunu uygulayabilirim dedim. Ya da eksikliklerimi de fark ettim. Sonra öğrencilerin benimle olan sınıf içi iletişim veya bir başka öğretmen arkadaşımızın dersindeki farklılıkları gözlemleyebildim. Aslında öğrenci de öğretmende o frekansı yakaladığında derse olan katılımının arttığını ya da azalttığını gözlemleyebildim.” Y6

Öğretmenlerin kapasite geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak vurgulanan diğeri bir tema “bilgiyi kullanma (n=12)” temasıdır. Analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin “bilgiyi kullanma” teması kapsamında “yansıtma / çıkarım yapma (n=6), profesyonel gelişim (n=6)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “yansıtma/çıkarım yapma (n=6)” kodu öne çıkmıştır. “Yansıtma/çıkarım yapma” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini, sınıf dinamiklerini ve öğrenci tepkilerini görüp karşılaştırma yaparak ve kendi uygulamalarını gözden geçirmeleri ve sorgulamalarını sağlaması ile yeni bilgileri sentezleyerek yeni yöntemler geliştirebilmelerini sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. “Yansıtma/ çıkarım yapma” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Kendi dersime konuk olan öğretmende de bunu fark ettim. Ders gözlemi çalışması nedeniyle girmiş olduğum öğretmen arkadaşlarımızın derslerine baktığım zaman güzel şeyler gözlemledim. Yararlı olabilecek, kendim girdiğim derslerdeki de kullanılabileceği metotlar gözlemledim. Öğrencilerin dersteki tepkilerini gözlemledim.” Y6

“Sınıf içi öğrencileriyle olan iletişimlerini, kendime örnek alabileceğim davranışlarını gözlemledim. Ben de bunu uygulayabilirim dedim. Ya da eksikliklerimi de fark ettim. Keşke şunu da yapabilseydik ya da yapsaydı arkadaşımız dediğim şeyler oldu. Sonra öğrencilerin benimle olan sınıf içi iletişim veya bir başka öğretmen arkadaşımızın dersindeki farklılıkları gözlemleyebildim. Bir arkadaşımın dersine girmiştim. Orada arkadaşımın yaptığı farklı bir uygulamayı gözlemledim dikkatimi çekti ve daha sonra evde düşünmeye devam ettim, ben bunu sınıflarımda yapıyor muyum ya da ben bunu nasıl geliştirebilirim diye. Uygulamayı farklılaştırarak kendi derslerime uyarlayarak kullanmaya başladım ve derslerin daha iyi hale geldiğini fark ettim.” Y7

“Bilgiyi kullanma” teması kapsamında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod “profesyonel gelişim (n=6)” olarak öne çıkmaktadır. “Profesyonel gelişim” kodu, mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin kendi yetersizliklerini fark edip bu eksiklikleri geliştirme yollarını aramalarını sağladığı, gelecekte kullanılabilecek bilgi birikimleri oluşturduğu ve böylece öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimine çok yönlü

katkılar sağlaması ile bilgi işleme kapasitelerine katkı sağladığına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre “profesyonel gelişim (n=6)” koduna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden iki alıntı şu şekildedir.

“Geliştirmem gereken bir şeyler olduğunu fark ettim. Bunu bir öğretmen topluluğunda açıkladığımda veya söylediğimde başkalarının bana vereceği çok farklı bir bilgi olabilir. AA hocamın vereceği çok farklı bilgi olabilir ve ben bunları bir sentez halinde içselleştirip yepyeni bir şey de yaratabilirim ya da sizinkini kendime entegre edebilirim ya da o an bana en uygun olan çözümü seçerim. Çalışmada 3-4 öğretmenimiz bana bir çözüm sundu kendi deneyimleriyle. Onların arasında en uygunu seçip kendimi ifade etmek için veya kendi bilgi işleme süreçlerinde bunu kullanabilirim. Ama ben o toplulukta olmasaydım veya bu deneyimleri yaşamıyordum bu 4 sonucunda hiçbirini göremeyecektim veya belki 10 sene sonra karşılaşacaktım. Bazen kapasitemin çok altını kullanıyordum gibi hissediyorum. Çünkü kendime bir şey katmıyorum. Öğrenciye, karşımdakine bir şey veremiyorum gibi hissediyorum kendimi geliştirme isteğim de dolayısıyla azalıyor. Mesela TÜBİTAK öğretmen olimpiyatları. Acaba tekrar bir ders çalışıp bunu yapsam mesleki girişime bir katkısı olur mu? Diye düşünüyorum. Bu çalışmanın beklediğimden daha iyi sonuçları olduğunu düşünüyorum. Bizim bu 8 kişilik grubumuzda hem bize kattıkları hem kendimizin nerede olduğumuzu bilmemizi sağladı. Belki farkında bile olmadığımız gerçekten böyle eksiklik varmış ya da gerçekten benim böyle bir şeye ihtiyacım varmış dediğimiz yerleri bize fark ettiriyor olması güzel bir şey.”

Y3

“Sınıf kurallarını birazcık düşürerek, öğrenciyi rahatlatarak derse katılmasını istedim bunu bu faaliyetlerde öğrendim. Çok kızan bir öğretmen olmaktan çıkan, daha olumlu, daha tutumlu bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Dersin akıcılığını çok bozan bir öğretmendim. Çünkü tecrübesiz olduğum için öğrenci konuşması beni susturuyor, ders anlatımımı engelliyordu. Bunu düzeltmeye çalıştım açıkçası. Akıcılığı bozmadan ders anlatabileceğimi, nasıl anlatabileceğimi öğrendim bu faaliyetler sayesinde. Az tecrübeye sahip henüz çok fazla öğretmenliği deneyimleyememiş öğretmenlere mesela bu faaliyetlere kesinlikle katılması gerekiyor ki o faaliyetteki, o üyeler arasındaki deneyimli, tecrübeli öğretmenlerden mutlaka bir şey öğrenebilsin. Ya da öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun mutlaka problem yaşadığı, sıkıntı gördüğü bir tutum olabilir kendisinde. Bunu değiştirmek adına, geliştirmek adına bu tarz faaliyetlere katılması gerekiyor. Bu etkinliklerin profesyonel gelişime bence kesinlikle olumlu bir faydası olduğunu düşünüyorum. İlk başta yetersiz gördüğüm konular yoktu. İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyordum ama ne zaman bu topluluğun içine girdim yapamadığım birçok şeyin olduğunu fark ettim. Bu konuda diğer öğretmenlerin tecrübelerini ve deneyimlerini

görerek bu konuda kendimi mesleğimde geliştirdiğimi düşünüyorum. İnsanın kendisini öğretmenin bazı konularda yetersiz olabileceğinin öğretmene fark ettiriyor.” Y4

Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda öğretmen görüşlerinden “*sosyal duygusal destek alma*” temasında mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenler arası iletişimi, empatiyi, dayanışmayı güçlendirmedeki ve mesleki doyumunu artırarak katkı sağlama rolü vurgulanmaktadır. “*Farkındalık kazanma ve ilham alma*” teması ise mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini, ortak hedefler belirleyerek bu hedefler için birlikte çalışarak yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerini sağlamasını kapsamaktadır. Ayrıca “*bilgiyi birleştirme*” temasında farklı öğretim yöntemleri keşfetmelerinin, farklı bakış açıları ve deneyimlerin bir araya getirilerek öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesinin, farklı deneyimlerin sentezlenerek öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Son olarak “*bilgiyi kullanma*” temasında ise mesleki öğrenme topluluklarının öğrenilen bilgilerin uygulamalı süreçlerle mesleki gelişime entegre etmesine katkı sağlamasındaki rolü öne çıkmaktadır.

4.5. Ortaöğretimde Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf İçi Gözlem Sonuçları

Çalışmanın beşinci alt problemi “*Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf içi gözlem sonuçları nelerdir?*” şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda elde edilen temalar Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8.1. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	n
Derse giriş etkinlikleri	Sözlü Selamlama /Sözsüz Selamlama	AG1, AG3, AG4, AG5, AG6/AYG1, AYG2, AYG3, AYG5, AYG6/ CG1, CG6/ MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG1, MÜG2 MÜG3, MÜG4, MÜG5, MÜG6, / ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6/SG1, SG2, SG3, SG4, SG5/YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:5 AYG:5 CG:2 M:5 MÜG:6 ÖG:6 SG:5 YG:5
	Dersin Hedeflerini Açıklama	AG2, AG3, AG4, AG5, AG6/AYG1, AYG2, AYG4, AYG5/CG2, CG3, CG4, CG5/MG1, MG2, MG3, MG4/ MÜG1, MÜG5, MÜG6/ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6/SG1, SG2, SG3, SG6/ YG1, YG2, YG3 YG4, YG5	AG:5 AYG:4 C4 M:4 MÜG:3 ÖG:5 SG:4 YG:5
	Dikkat Çekme	AG1, AG5, /MG1, MG3, MG5, MG6/	AG:2 M:4
	Materyal Kullanımının Etkisi	AG6, /CG1, CG2, CG6/MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG1, MÜG3, MÜG6/ SG3	AG:1 CG:3 M:5 MÜG: 3 SG:3
	Olumlu Transfer Sağlama	AG3, AG5, AG6 /AYG1, AYG3, AYG5 AYG6/ CG2, CG3, CG4, CG5/ MG2, MG3, MG4, MG6 / MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG5/ ÖG2, ÖG5, ÖG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:3 AY4: CG:4 M:4 MÜG:5 ÖG:3 YG: 6
	Derse Odaklanma Etkinliği	AG5/ AYG4/ CG3 / MG1, MG2, MG3, /MÜG2, / ÖG4, ÖG5, / YG3, YG4	AG:1 AYG:1 CG:1 M:3 MÜG:1 ÖG:2 YG:4

Tablo 8.2. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	N
Dersin İçeriği	Farklı öğretim etkinlikleri	AG2, AG5, AG6/ AYG1, AYG3, AYG4, AGY5, AYG6/ CG1, CG3, CG5, CG6/ MG1, MG4, / MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG6/ ÖG1, ÖG2, ÖG5/ SG1, SG2, SG3, SG4, SG5, SG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:3 AYG:5 CG:4 M:2 MÜG:5 ÖG:3 SG:6 YG:6
	Eğitim teknolojileri	AG1, AG2, AG3, AG5, AG6/ AYG1, AYG2, AYG3, AYG4, AYG6/CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG6/ MG1, MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG1, MÜG5, MÜG6/ ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6/ SG1, SG2, SG3, SG5, SG6/ YG1, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:5 AYG:5 CG:6 M:6 MÜG:3 ÖG:6 SG:5 YG:5
	Öğrenci Katılım	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6/AYG1, AYG2, AYG3, AYG4, AYG5, AYG6/ CG2, CG3, CG4, CG5, CG6/ MG1, MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG5, MÜG6/ ÖG1, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6/ SG2, / YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:6 AYG:6 CG:5 M:6 MÜG:6 ÖG:5 SG:1 YG:6
	İş birliği	CG6/ MG1/ MÜG2, MÜG3, MÜG6/ YG6	CG:1 M:1 MÜG:3 YG:1
	Gerçek yaşamla ilişkilendirme	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6, / AYG1, AYG2, AYG3, AYG4, AYG5, AYG6/ CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG6/ MG1, MG3, MG6 /MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG5, MÜG6 / ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6 /SG2, SG3, SG4, SG5, SG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:6 AYG:6 CG:6 M:3 MÜG:5 ÖG:4 SG:5 YG:6
	Süreç değerlendirme	AG2, AG4, AG5, AG6/ CG1, CG2, CG3/ MÜG3, MÜG6/ ÖG5/ SG2, SG6/YG1	AG:4 CG:3 MÜG:2 ÖG:1 SG:2 YG:1
	Materyalin etkisi	AG5, AG6/ AYG1, AYG6/ MG1, MG2, MG3/ MÜG3, MÜG4, MÜG6/ ÖG4, ÖG5, ÖG6/ YG2, YG3	AG:2 AYG:2 M:3 MÜG:3 ÖG:3 YG:2

Tablo 8.3. Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf için gözlem sonuçları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	N
Sınıf Yönetimi	İletişim	AG1, AG3, AG4, AG5, AG6/AYG1, AYG4, AYG5, AYG6/ CG1, CG2, CG3, CG4, CG5/ MG2, MG3, MG4, MG6 /MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG6 /ÖG1/ SG2, SG3, SG4, SG5, SG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:5 AYG:4 CG:5 M:4 MÜG:5 ÖG:1 SG:5 YG:6
	Etkili Dinleme	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6/AYG2, AYG4, AYG5/CG3/ MG1, MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG6/ÖG1, ÖG3, ÖG4/ SG2, SG3, SG5, SG6/ YG1, YG3, YG4, YG6	AG:6 AYG:3 CG:1 MG:6 MÜG:4 ÖG:3 SG:4 YG:4
	Motivasyon Sağlama	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6/ AYG4/ CG1, CG2, CG3/ MG1, MG4, MG6/ MÜG1, MÜG6/ ÖG2, ÖG4, ÖG5, ÖG6/ SG1, SG2, SG3, SG4, SG6	AG:6 AYG:1CG:3 MG:3 MÜG:2 ÖG:4 SG:5
	Takdir Etme	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5/ AYG1, AYG3, AYG4, AYG5, AYG6/ CG2, CG3, CG4/ MG1, MG2, MG3 MG4, MG6 /MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG5, MÜG6/ ÖG1, ÖG2, ÖG4, ÖG5/ SG1, SG2, SG3, SG5, SG6/YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:5 AYG:5 CG:3 MG:5 MÜG:5 ÖG:4 SG:5 YG:6
	Öğrencilere Eşit Şekilde Erişim	AG4, AG5, AG6/ AYG2, AYG3, AYG4, AYG5, AYG6/ CG1, CG2, CG4, CG5/ MG1, MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG6/ ÖG6/ SG2, SG4, SG5, SG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG5, YG6	AG:3 AYG:5 CG:4 MG:6 MÜG:4 ÖG:1 SG:4 YG:6
	Grup Çalışması	MG1	MG:1
	Akıcılık	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5, AG6/ AYG1, AYG3, AYG4, AYG5, AYG6/ CG1, CG2, CG3, CG4, CG5/ MG1, MG2, MG3, MG4, MG5, MG6/ MÜG2, MÜG3, MÜG4, MÜG6/ SG2, SG3, SG4, SG5, SG6/ YG4, YG5	AG:6 AYG:5 CG:5 MG:6 MÜG:4 SG:5 YG:2
	İlgi Çekme	AG1, AG2, AG3, AG4, AG5/AYG5/CG1, CG2, CG3, CG4, CG5/ MG2/ MÜG3, MÜG4, MÜG6/ ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4/ SG4, SG5, SG6/ YG1, YG2, YG3, YG4, YG6	AG:5 AYG:1 CG:5 MG:1 MÜG:3 ÖG:4 SG:3 YG:5
	Ders Kapanışı	AG1, AG4, AG5, AG6/ AYG3, AYG5/ CG3/ MG2, MG5/ MÜG3, MÜG4, MÜG6/ ÖG2, ÖG5, ÖG6/ SG2, SG6/YG5	AG:4 AYG:2 CG:1 MG:2 MÜG:3 ÖG:3 SG:2 YG:1

Tablo 8 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğundaki ders işleme sürecine ilişkin gözlem kayıtlarına *ilişkin* verilerin analizi sonucunda “*derse giriş etkinlikleri (n=142)*, *dersin içeriği (n=273)*, *sınıf yönetimi (n=240)*” olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “*dersin içeriği (n=273)*” teması ve *sınıf yönetimi (n=240)*” vurgulanmıştır.

Öğretmen gözlemlerinde en çok vurgulanan “*dersin içeriği*” teması kapsamında “*farklı öğretim etkinlikleri (n=34)*, *eğitim teknolojileri (n=41)*, *öğrenci katılımı (n=41)*, *iş birliği (n=6)*, *gerçek yaşamla ilişkilendirme (n=41)*, *süreç değerlendirme (n=13)*, *materyalin etkisi (n=16)* *materyal kullanımı (n=19)*, *geri bildirim (n=39)*, *öz değerlendirme (n=4)*, *soru sorma (n=20)*” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “*eğitim teknolojileri (n=41)*” kodu öne çıkmıştır. “*Eğitim teknolojileri*” kodu, öğretmenlerin akıllı ve etkileşimli tahtaların, görseller, videolar, e-kitaplar ile derslerin zenginleştirilmesinde önemli bir araç olarak kullandığına ilişkin görüşleri içermektedir. “*Eğitim teknolojileri*” koduna ilişkin MG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde eğitim teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin dikkatini ve odaklanmasını artırdığına, dersin akıcılığını sağladığı ve katılımı teşvik ettiğine ilişkin farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*eğitim teknolojileri*” koduna ilişkin MG ‘nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Akıllı tahtanın kullanması öğrencilerin derse odaklanmasını artırdı MG1

Akıllı tahtadan ders kitabı açıldı Buda öğrencilerin dikkatlerinin daha da az dağılmasına sebep oldu MG2.

Akıllı tahtadan açılan ders kitabı öğrencilerin dikkatini artırdı MG5”

“*Eğitim teknolojileri*” koduna ilişkin ÖG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde eğitim teknolojilerinin anlatımı desteklediği, öğrenme sürecini yapılandırdığına yönelik farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*eğitim teknolojileri*” koduna ilişkin ÖG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Akıllı tahta kullanarak dinleme etkinliği, tablo oluşturarak çalışmalar, boşluk doldurma çalışması yapıldı. ÖG1

Akıllı tahtada konuyla ilgili resimler etkin şekilde kullanıldı. ÖG3

Akıllı tahtadan konu ile ilgili görseller açtı ve video izletti. ÖG4

“Eğitim teknolojileri” koduna ilişkin AG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde eğitim teknolojilerinin sadece ders anlatımını kolaylaştıran bir araç olmadığı, öğrenci öğrenimini arttırdığı, öğrenmeyi zenginleştirdiği yönünde farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “eğitim teknolojileri” koduna ilişkin AG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Ses kayıtları kullanıldı akıllı tahtada EBA platformu kullanıldı AG3

Boşaltım sistemi posterini kullandı AG5

Akıllı tahtada üç boyutlu video z kitap ile öğrenme ortamı zenginleştirildi. Konuyla ilgili video kullanarak öğrenme pekiştirdi ayrıca market örneği ile konu hissettirdi. AG6”

“Dersin içeriği” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “öğrenci katılımı (n=41)” kodu öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “Öğrenci katılımı” kodu, soru-cevap yöntemi ile etkileşim oluşturma, söz hakkı verme ile öğrencilerin derse katılımını teşvik etme görüşlerini içermektedir. “Öğrenci katılımı” koduna ilişkin MÜG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde öğretmenin uyguladığı yöntemlerin öğrencilerin ilgisini artırdığını ve onları daha aktif hale getirdiğini, etkileşimli öğrenme ortamlarının ders başarısı üzerindeki etkisine dair farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “Öğrenci katılımı” koduna ilişkin MÜG’ün gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağladıMÜG2

Öğrenciler aktif olarak derse katıldı sorulara cevap verdilerMÜG3

Öğrencilere etkinliklerde eşit bir şekilde söz verdiMÜG4”

“Öğrenci katılımı” koduna ilişkin AYG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde aktif öğrenme ortamlarının ders gelişimini artırmada kritik bir rol oynadığını, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirildiğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “eğitim teknolojileri” koduna ilişkin AYG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Örnek soruları çözmek için farklı öğrenciler tahtaya kaldırdı AYG2

Sorulan sorulara istekli cevap verildi AYG3

Değişik öğrencilere sınıf içinde görev verdi AYG6”

“Öğrenci katılımı” koduna ilişkin YG altı gözleminde notlar almış ve gözlemleri doğrultusunda katılımcı ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin derse ilgisini artırarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğunu fark ettiği ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin önemini daha iyi anladığı görülmektedir. Buna göre “öğrenci katılımı” koduna ilişkin YG’ nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Öğrencilere soruları cevaplaması için söz hakkı verildi YG1

Problem çözme etkinlikleri tahtada öğrencilere yaptırıldı yardım ederek soru cevap anlatım YG2

Öğrenciler soru cevap ile aktif derse katıldı alıştırma öğrencilere yaptırıldı YG6”

“Dersin içeriği” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “gerçek yaşamla ilişkilendirme (n=41)” kodu öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “Gerçek yaşamla ilişkilendirme” kodu, ders konularının günlük hayattan örneklerle, yaşanmış olaylarla ve kişisel deneyimlerle desteklenmesini içermektedir. Sağlık, ekonomi, kültürel olaylar ve bilimsel kavramlar gibi farklı alanlardan gerçek hayata dair somut örnekler verilerek konuların öğrenciler için daha anlamlı hale getirilmesi vurgulanmaktadır. “Gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin AYG yaptığı altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde dersin içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirmenin öğrenme sürecine etkisi konusunda, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve ders içeriğini günlük hayatla bağdaştırmalarına yardımcı olduğunu konusunda farkındalık geliştirdiği, görülmüştür. Buna göre “gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin AYG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Derin solunum egzersizlerinin kullanım alanları hasta pozisyonlarının kullanıldığı yerler söylendi AYG1

Ayakta idrar yapmanın zararları ve yapılması gerekenleri anlattı AYG2

Mezheplerin doğuş sebeplerini günümüzden örnek verdi AYG6”

“Gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin AG yaptığı altı gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde dersin içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirmenin, öğrencilerin konulara yönelik farkındalığını artırdığını ve bilgilerin

kalıcılığını sağladığını gözlemlediği görülmektedir. Buna göre “gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin AG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Geleneksel olarak hazırlanan sabunlar da bölgesel farklılıklar bulunduğu şampuanların kimyasal içeriklerin sebebi ile kullanılmamasını tavsiye etti AG1

Alışverişte kullanılan ödeme yöntemlerini ifade ettiler ülkelerin para birimleri belirtildi AG3

Böbrek sağlığı ile ilgili gerçek hayata yönelik tavsiye verildi AG6”

“Gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin CG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde ders içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirmenin öğrenmeyi nasıl daha anlamlı hale getirdiğine, öğrencilerin bilgilerin günlük yaşamdaki karşılığını anlamalarını sağladığını, öğrendikleri bilgileri kendi hayatlarıyla bağdaştırma becerileri geliştirdiklerine dair farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “gerçek yaşamla ilişkilendirme” koduna ilişkin CG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Oluşturulan Asit veya bazlarını günlük hayatta kullanımları ve tehlikeleri ile ilgili konuşuldu CG3

Kendi deneyimleri ile ilgili anılarını anlattı öğrencilere de kendi deneyimlerini anlatırdı CG4

Hastanelerde yaşanabilecek günlük olaylardan, sorunlardan bahsetti sağlık bakanı kimdir sorusunu sordu CG5”

Mesleki öğrenme topluluğundaki ders işleme sürecinde gözlem kayıtlarına ilişkin verilerin analizinde “sınıf yönetimi(n=240)” temasının en çok vurgulanan ikinci tema olduğu görülmektedir. Öğretmen gözlemlerinde ikinci vurgulanan “sınıf yönetimi” teması kapsamında “İletişim (n=35), etkili dinleme (n=31), motivasyon sağlama (n=24), takdir etme (n=38), öğrencilere eşit şekilde erişim (n=33), grup çalışması (n=1), akıcılık (n=33), ilgi çekme (n=27), ders kapanışı (n=18)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “takdir etme (n=38)” kodu öne çıkmıştır. “Takdir etme” kodu, takdir etmenin sınıf yönetiminde öğrencilerin motivasyonunu artırarak derse aktif katılımını teşvik ettiği, öğretmenlerin öğrencilerin doğru cevaplarını ve çabalarını sözel olarak takdir ederek onların özgüven kazanmalarına ve öğrenme sürecine daha istekli katılmalarına katkı sağladığı ve bu durumun sınıf içi olumlu bir atmosfer oluşturarak öğrenciler arasında güven duygusunu pekiştirmekte

ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiği görüşlerini içermektedir. “*Takdir etme*” koduna ilişkin MG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde takdir etmenin öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını, takdirin sadece akademik başarıya yönelik değil, öğrencilere sevgi ve şefkat göstererek sınıf içi olumlu bir atmosfer oluşturma açısından da etkili olduğunu fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*Takdir etme*” koduna ilişkin MG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Söz alıp doğru cevap veren öğrencilere motivasyon kelimeleri kullandı aferin gibi MG3

Söz alan öğrenciler tebrik etti MG4

Doğru bilgi veren öğrencilere söz alan öğrenciler şefkat ve sevgiyle yaklaştı MG6”

“*Takdir etme*” koduna ilişkin ÖG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde takdirin sadece sözlü değil, aynı zamanda beden diliyle de desteklenebileceğini, bu süreçte, öğrencilerin takdir edildiklerinde daha fazla çaba gösterdiklerini ve derse daha istekli katılarak öğrenmeye odaklandıklarını fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*takdir etme*” koduna ilişkin ÖG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Sözlüğü olan öğrenciye harikasın dediÖG1

Derse katılan, okuyan öğrencilere teşekkür ettiÖG2

Soruyu bilen öğrenci ile eliyle çak yaptıÖG5”

“*Takdir etme*” koduna ilişkin YG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde takdir etmenin öğrencilerin katılımını teşvik ettiğini, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve daha fazla çaba göstermelerine katkı sağladığını, ayrıca takdirin yalnızca doğru cevaplar için değil, gösterilen çaba ve katılım için de önemli olduğunu fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*takdir etme*” koduna ilişkin YG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Katılım da bulunan öğrencilere teşvik edici şekilde davranıldı YG2

Sorulan soruları ve gösterilen çabalara yönelik takdir edildi YG4

Sorulara verilen cevaplara göre takdir etme ve teşvik etme YG5”

Öğretmen gözlemlerinde ikinci vurgulanan “*sınıf yönetimi*” teması kapsamında en çok vurgulanan ikinci kod “*öğrencilere eşit şekilde erişim (n=33)*”

kodudur. “Öğrencilere eşit şekilde erişim” kodu, sıralar arasında dolaşarak, göz teması kurarak ve söz hakkı vererek, tüm öğrencilerin derse katılımını teşvik edilmeye çalışıldığı, öğrencilerle fiziksel ve sözlü etkileşim kurarak, onların derse olan ilgisini artırdığı ve dikkat dağınıklığını engellediği görüşlerini içermektedir. “Öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin MG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde tüm sınıfa hâkim olmak için aktif hareket etmenin önemini, sınıf içinde dolaşarak sıraların arasına girmek, koridorları kullanmak ve tahtanın önünde hareket ederek tüm öğrencilere hakimiyet kurulduğu, bu hareketlilik sayesinde öğrencilerin dikkatini toplamaya yardımcı olduğunu ve dersin daha verimli ilerlediğini gözlemlediği görülmektedir. Buna göre “öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Tüm sınıfa hakimiyet sağlamak için sınıf içinde dolaştı MG1

Sınıf içinde sıraların arasına dolaşarak öğrencilere eşit bir şekilde ulaştı MG2

Koridor ve tahta önünde hareket ederek öğrencilerin dikkatin dağılmasını engelledi MG3”

“Öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin YG altı gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere eşit söz hakkı verme, göz teması kurma ve sınıfa hâkim olma gibi stratejilerle sınıf yönetimini güçlendirdiği hakkında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin YG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Sınıfa hâkim sınıfta geziyor göz teması mevcut YG3

Sürekli sınıfta hareket halinde öğrencilerle göz teması kurma YG5

Sınıf içinde gezme herkese söz verme YG6”

“Öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin AYG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde dersin yalnızca belirli bir bölgeye odaklanmadan, sınıf içinde dolaşarak işlenmesi, öğrencilerin daha aktif katılım göstermesine ve öğretmenle daha iyi iletişim kurmasına yardımcı olduğu, öğrencilere eşit söz hakkı verilerek, herkesin derse katılımının teşvik edildiği, derste söz almayan öğrencilerin de konuşması için teşvik edilmesinin pasif kalan öğrencilerin sürece daha fazla dahil olmasını sağladığına yönelik farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre

“öğrencilere eşit şekilde erişim” koduna ilişkin AYG ‘nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Sınıftaki öğrencilere eşit söz hakkı verdi AYG2

Sınıf içinde hareketliydi AYG3

Derste söz almayanlara da konuşması için teşvik etti AYG4”

Öğretmen gözlemlerinde “sınıf yönetimi” teması kapsamında en çok vurgulanan üçüncü kod “akıcılık (n=33)” kodudur. “Akıcılık” kodu, konu geçişlerinin düzenli, bağlantılı ve akıcı olması, öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleyerek öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, espri, görseller ve güncel örnekler gibi unsurların kullanılmasının öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak katılımı teşvik ederek öğrenmeyi pekiştirdiği görüşlerini içermektedir. “Akıcılık” koduna ilişkin MG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde konular arasında bağımsız ve rastgele geçişler yerine, mantıklı ve bağlantılı geçişlerin olmasının, ders işleyişinde sürekliliğin korunmasının, konu kapsamının genişletilerek ilerlemesinin dersin akıcılığı ve etkili öğrenme sürecini desteklediği yönünde farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “akıcılık” koduna ilişkin MG ‘nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Dersin akışı konu kapsamı genişletilerek ilerledi konular akıcı bir şekilde birbirinden bağımsız olmadan işlendi MG1

Ders işleyişi bozulmadan konular arasında düzenli geçiş sağlandı MG2

Konu geçişler akıcı bir şekilde gerçekleşti bağımsız bir şekilde olmadı MG3”

“Akıcılık” koduna ilişkin CG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde dersin akıcı olması için bağımsız ve kopuk anlatımlar yerine, konuların birbiriyle ilişkili şekilde işlenmesinin gerekliliği, konu akışının ders programı, kitap ve plana uygun olmasını kavramış ve planlı ve yapılandırılmış bir ders işleyişinin öğrencilerin konuları bütüncül şekilde öğrenmesini sağladığını fark ettiği görülmektedir. Buna göre “akıcılık” koduna ilişkin CG ‘nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Konular arası geçiş akıcı ve bağlantılı olarak gerçekleştirildi CG1

Ders süreçleri bağlantılı şekilde örneklerle desteklendi CG2

Konu akışı ders kitabı ve plana uyumluydu CG5”

“Akıcılık” koduna ilişkin AG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde etkinlikler ve konu geçişleri sırasında sınıfın düzenli kalmasının, öğrencilerin dikkatini toplamalarını ve öğrenmeye kesintisiz devam etmelerini sağladığını, konuların sıralı ve bağlantılı bir şekilde işlenmesinin öğrencilerin yeni bilgileri daha rahat anlamalarına yardımcı olduğu, bunu yaparken monotonluktan kurtulmak için espri ve mizahla öğrencilerin ilgisinin canlı tutulabileceğini fark etmiştir. Buna göre “akıcılık” koduna ilişkin AG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Etkinlikler arası geçişlerde sınıf düzeni dağılmadan gerçekleşti AG1

Etkinlikler arası geçişler sınıf düzeni ve ders akışı bozulmadan gerçekleşti AG3

Konular ve ders bölümleri arasında sınıfı rahatlatacak espri ve komedi unsurlarını kullandı AG6”

Mesleki öğrenme topluluğuna katılan öğretmenlerin ders işleme süreci gözlem kayıtlarına ilişkin verilerin analizinde üçüncü tema “derse giriş etkinlikleri (n=142)” temasıdır. Öğretmen gözlemlerinde “derse giriş etkinlikleri” teması kapsamında “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama (n=39), Dersin hedeflerini açıklama (n=34), Dikkat Çekme (n=6), materyal kullanımının etkisi (n=13), olumlu transfer sağlama (n=28), derse odaklanma etkinliği (n=11)” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama (n=39)” kodu öne çıkmıştır. “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” kodu, öğretmenlerin güler yüzlü, tebessüm ederek veya esprili ifadelerle sınıfa girmesi, öğrencilerle samimi bir bağ kurulmasını, öğrencilerin bireysel düzeyde ilgilenildiğini hissetmelerini sağlayarak sınıf içindeki güven ortamını güçlendirdiği, derse daha sıcak ve olumlu bir şekilde başlamasına yardımcı olduğu ve bu sayede öğrencilerin dikkatini toplamasına ve derse motive olmasına katkıda bulacağı görüşlerini içermektedir.

“Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin ÖG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde öğretmenin öğrencilerle bireysel bir bağ kurmasına ve onların kendilerini daha değerli hissetmelerine katkı sunduğu, öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişimi bilinçli bir şekilde kullanarak hem öğrenci motivasyonunu artırdığını hem de sınıf yönetimini daha etkili hale getirdiği hakkında

farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin ÖG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Güler yüzle karşıladı ve espri yaptı daha sonra sıraları düzeltirdi ÖG1

Öğrencilerin hatırını sordu. ÖG2

Öğrencilere nöbet çizelgesini sordu sınıf temizliği konusunda uyardıÖG5”

“Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin AG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğretmenin tebessüm etmesi, gülümsemesi ve espri yapması, öğrencilerle olumlu bir etkileşim kurmasına katkı sağladığı, beden dili, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim unsurlarını etkili kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çektiğini ve derse odaklanmalarını sağladığı hakkında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin AG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Geç kalan öğrenci için tebessüm ile sen de mi Brütüs ifadesini kullandı AG1

Tebessüm ederek öğrencileri selamladı AG3

Gülerek selamladı ardından bireysel anlamda nasılsın sorusuyla samimiyet kuruldu AG5”

“Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin MG altı gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde güler yüzle selam vermenin, öğrenciler üzerinde pozitif bir etki yarattığını ve derse olan ilgilerini artırdığını dersin başlangıcında gerçekleştirilen bu etkileşimlerin, sınıf yönetimine ve dersin akıcılığına katkı sağladığına yönelik farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “Sözlü Selamlama/Sözsüz selamlama” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“İçeri gülerek ve selam vererek girdi MG2

Sınıfa girdiğinde öğrencileri selam vererek onlara gülümsedi MG3

Öğrencilere girişte selam verip gülümsedi MG4”

Öğretmen gözlemlerine dayalı “dersin giriş etkinlikleri” teması kapsamında “dersin hedeflerini açıklama” (n=34) ikinci vurgulanan kod olarak öne çıkmıştır. “Dersin hedeflerini açıklama” kodu öğrencilerin derse odaklanmasını ve süreci bilinçli bir şekilde takip etmelerini sağlamaktadır. Konunun önceki derslerle

bağlantısının kurulması, öğrenmeyi yapılandırarak anlamlandırmayı kolaylaştırdığı, yapılan açıklamaların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, dersin amacının ve öneminin vurgulanması katılımı teşvik ettiği ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu görüşlerini içermektedir. “*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin CG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde dersin hedeflerini açıklamanın öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını, önceki dersle bağlantı kurmasını ve derse bilinçli katılımını desteklediği konusunda farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin CG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Ders konularını ve ne öğreneceklerine yönelik açıklama yaptı CG3

Geçen haftaki derste işlenen devam edilecek olan konunun ne olduğu ve nereye kadar işlendiği söylendi CG4

Gün içerisinde işlenecek konuyla ilgili bilgi verildi CG5”

“*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin ÖG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğrencilerin önceki bilgilerle bağlantı kurmasına yardımcı olurken, yeni konunun önemini vurgulamak ve dikkatlerini derse yönlendirmek açısından önemini, öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi anlamalarına ve derse aktif katılım sağlamalarına destek olduğu ile ilgili farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin ÖG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Bir önceki konuyla ilgili tekrar yaptı bugünkü hedefleri açıkladı. ÖG2

Günün konusu ile ilgili bilgi verdi. ÖG5

Geçen dersle yeni konunun bağlantısını açıkladı. ÖG6”

“*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin SG beş gözleminde notlar almış ve notları öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamak, konuyla ilgili ön bilgi edinmelerine yardımcı olmak ve öğrenme sürecini daha planlı hale getirmek açısından önemi ve öğrencilerin zihinsel olarak derse hazırlanmasını kolaylaştırdığı, konular arası bağlantıyı kurmalarını da desteklediği hakkında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*Dersin hedeflerini açıklama*” koduna ilişkin SG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

*“Günlük plana göre konuyu paylaştı SG1
İşlenecek konu hakkında ön bilgi verdi.SG2
Konunun önemi vurgulandı SG6”*

Öğretmen gözlemlerinde “*derse giriş etkinlikleri*” teması kapsamında “*olumlu transfer sağlama (n=28)*” üçüncü vurgulanan kod olarak öne çıkmıştır. “*Olumlu transfer sağlama*” kodu, öğretmenlerin önceki derslerde işlenen konulara atıfta bulunarak öğrencilerin mevcut bilgilerle yeni öğrenilecek konular arasında bağlantı kurmalarına yardımcı oldukları, öğretmenlerin geçmiş konuları hatırlatıcı sorular sorarak, konu tekrarları yaparak ve önceki derslerde işlenen bilgileri yeni konularla ilişkilendirerek öğrencilerin öğrenme sürecini pekiştirdikleri, yaşadıkları geçmiş öğrenmelerini yeni konularla bütünleştirerek anlamlı öğrenmeyi destekledikleri görüşlerini içermektedir. “*Olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin MÜG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için yönlendirici sorular sormanın, öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini, önceki derslerde işlenen konulara yapılan küçük hatırlatmaların ve soru-cevap yönteminin, öğrencilerin bilgilerini tazeleyerek yeni konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin MÜG’ün gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

*“Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirici sorular sordu. MÜG1
Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular soruldu. MÜG2
Bir önceki dersle ilgili küçük hatırlatma sorular da bulunuldu. MÜG3”*

“*Olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin YG beş gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde, önceki bilgilerin tekrar edilerek yeni konulara bağlanmasının önemi, soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin eksik veya yanlış bilgilerini belirleyerek bunları düzeltmenin, konular arası bağlantıyı güçlendirdiğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin YG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

*“Önceki işlenen derslerle ilgili sorular soruldu YG1
Önceki konuları tekrar etti sorular sordu, anlaşılmayan yerleri tekrar anlattı YG3
Önceki konularla ilgili sorular soruldu YG6”*

“*Olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin CG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde önceki konuların hatırlatılması, soru-cevap yöntemiyle bilgilerin tazelenmesi ve örnek vaka çözümü gibi yöntemlerin, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgileri daha iyi anlamalarına katkı sağladığını, ödev kontrolü ve geri bildirim sürecinin, öğrencilerin önceki bilgilerini gözden geçirmelerine ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olduğu hakkında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*olumlu transfer sağlama*” koduna ilişkin CG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Geçen ders verilen ödevi öğrenciler ile beraber hem kontrolü hem de geri bildirim sağlandı ayrıca geçen dersin tekrar yapılmış oldu CG2

Geçen sene bu konuya değinmiştik hatırlayanınız var mı soruları ile önceki bilgileri yokladı ve yeni ilgilerle birleştirdi CG3

Önceki derste işledikleri konu ile ilgili örnek vaka çözüldü CG5”

4.6. Ortaöğretimde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerine İlişkin Gözlemler

Çalışmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının uygulamaları sırasında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlemlenen sonuçlar nelerdir? şeklinde belirtilmiştir. Bu araştırma sorusunun verileri doğrultusunda gözlemler sonucu elde edilen temalar Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlem sonuçları

Temalar	Kodlar	Gözlemciler	n
Bilgiyi Tanılama	Öğretim stratejileri bilgisi edinme	AG5/ AYG1, AYG2, AYG3, AYG5/CG4, CG5/ MÜG1, MÜG2, MÜG3/ ÖG2/ SG1, SG2, SG3, SG4/ YG4	AG:1 AYG:4 CG:2 MÜG:3 ÖG:1 SG:4 YG:1
	İçerik bilgisi	AG1, AG2, AG3, AG4/ AYG2, AYG4, AYG6/ CG3, CG4, CG5/ MG1, MG2, MG3, MG4/ MÜG1, MÜG2, MÜG3, MÜG5 / ÖG1/ SG1, SG6/ YG4, YG5, YG6	AG:4 AYG:3 CG:3 MG:4 MÜG:4 ÖG:1 SG:2 YG:3
	Materyal bilgisi	AG5, AG6/ AYG1/ CG1, CG2, CG3, CG4 /MG2, MG3, MG4, MG6/ MÜG1, MÜG2/ ÖG1, ÖG2, ÖG3/ SG2/ YG6	AG:2 AYG:1 CG:4 MG:4 MÜG:2 ÖG:3 SG:1 YG:1
Bilgiyi Yansıtma	Sınıf yönetimi analiz etme	AG4, AG5, AG6/ AYG3, AYG4/ CG1, CG2, CG3, CG5/MG2, MG4, MG6/ MÜG2/ ÖG1, ÖG3, ÖG4, ÖG5/ SG2, SG4, SG5	AG:3 AYG:2 CG:4 MG:3 MÜG:1 ÖG:4 SG:3
	Sorun çözümleri belirleme	AG3, AG4/AYG3, AYG5/ CG1, CG2, CG4/MG1, MG2, MG3, MG4/ MÜG2, MÜG3/ ÖG1, ÖG5	AG:2 AYG:2 CG:3 MG:4 MÜG:2 ÖG:2
	Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma	AG2, AG4, AG6/ AYG1, AYG4/ CG1/ MÜG1, MÜG3/ ÖG1, ÖG2, ÖG4, ÖG5, ÖG6/ SG2, SG3, SG5, SG6/ YG3, YG5	AG:3 AYG:2 CG:1 MÜG:2 ÖG:5 SG:4 YG:2
	Bilgiyi uyarlama	AG5, AG6/ AYG1/ CG4/ MG2, MG3, MG4/ ÖG1, ÖG5, ÖG6/ SG1, SG2, SG5/ YG2	AG:2 AYG:1 CG:1 MG:3 ÖG:3 SG:3 YG:1
	Bilgi aktarma	AG1, AG5, AG6/ AYG2 / CG3/ MÜG3/ ÖG4/ SG2, SG3, SG4, SG5, SG6	AG:3 AYG:1 CG:1 MÜG:1 ÖG:1 SG:5

Tablo 9 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğundaki bilgiyi işleme sürecine ilişkin gözlem verilerinin analizi sonucunda “bilgiyi tanılama (n=58) ve bilgiyi yansıtma (n=79)” olarak 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok “bilgiyi yansıtma (n=79)” teması vurgulanmıştır.

Öğretmen gözlemlerinde en çok vurgulanan “bilgiyi yansıtma” teması kapsamında “sınıf yönetimi analiz etme (n=20), sorun çözümleri belirleme (n=15), öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma (n=19), bilgiyi uyarlama (n=13), bilgiyi aktarma (n=12),” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “sınıf yönetimi analiz etme (n=20)” kodu öne çıkmıştır. “Sınıf yönetimi analiz etme” kodu, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha bilinçli hale gelmelerini ve farklı yöntemleri deneyerek en etkili yönetim stratejilerini belirlemelerini sağladığına ilişkin

kayıtları içermektedir. “*Sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin CG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğrencilere belirli sürelerde görevler vererek onların derse daha aktif katılım sağlamalarının mümkün olduğunu, öğrencilere isimleriyle hitap etmenin, onların derse olan ilgisini artırdığını ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiğini, bu yöntemle onların daha fazla iletişime açık hale geldiğini ve ders sürecine daha aktif katıldıklarını fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin CG ‘nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

*“Öğrencilere belirli sürelerde göreve hazırlık verebileceğimi fark ettim. CG1
Öğrencilere birebir direk isimleri hitap etmek etkiyi artırdığını gördüm. CG3
Öğrenciler birebir isimleri seslenildiğinde iletişime ve derse açık olduklarını gördüm.
CG5”*

“*Sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin ÖG altı gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde konuşan öğrencileri bazen görmezden gelmenin ya da yerinde müdahalelerde bulunmanın dersin kesintiye uğramadan devam etmesini sağladığını, ders konusuna uygun etkinliklerin öğrenci ilgisini çektiğini ve onların derse aktif katılımını sağladığını, mizahi ve samimi bir yaklaşımın öğrencilerin dikkatini toplamada ve sınıf içindeki olumlu atmosferi korumada etkili olduğu hakkında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*Sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin ÖG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

*“Bazen derste konuşanları görmezden geliyor. Bazen hızlıca uyarıp dersin akışını devam ediyor. ÖG1
Konuya göre öğrenciler ile yapılan etkinliklerin derse katılımı artırdığı gözlemledim.
ÖG4
Esprili yaklaşım öğrencilerin derse ilgisini artırıyor. ÖG5”*

“*Sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin MG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde doğru stratejiler ile sınıf yönetiminin daha az enerji gerektirdiğini ve öğretmenin daha verimli çalışabileceğini, gereksiz müdahaleler yerine, öğrencileri derse yönlendiren bir yöntem kullanmanın sınıf yönetimini kolaylaştırdığını, disiplinin sağlanmasında etkili olan yöntemleri gözlemleyerek, bu teknikleri kendi öğretim sürecine nasıl entegre edebileceği konusunda farkındalık

geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*sınıf yönetimi analiz etme*” koduna ilişkin MG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Sınıf yönetimi konusunda daha az yorulmaya sebep olan bilgiler öğrendim MG2

Öğrencileri daha az uyarak ders olsun odaklı ders işlenebilir MG4

Sınıfın disipline edilmesine örnek almalıyım MG6”

“*Bilgiyi yansıtma*” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “*Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” ($n=19$) kodu öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak en çok vurgulanan ikinci kod olarak öne çıkmaktadır. “*Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” kodu, öğretmenlerin yalnızca akademik başarıya değil, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve bireysel gereksinimlerine de duyarlı oldukları ve sınıf içinde kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlamaya çalıştıkları görüşlerini içermektedir. “*Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” koduna ilişkin AG üç gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu, öğrencilerle kişisel bağ kurmanın öğrenme sürecini olumlu etkileyebileceği ve sınıf içindeki iletişim dengesinin korunması gerektiği konularında farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” koduna ilişkin AG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Ailevi durumları hakkında yakınlık gösterip temenni de bulundu. AG2

Öğrencinin kendi hayatından anekdotlar anlamlı ve mesleki olarak cevap verme gözlemlendi. AG3

Öğrencilere Söz hakkı verdikten sonra diğer öğrencileri susturdu AG4”

“*Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” koduna ilişkin SG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde sakin ve kontrollü bir şekilde bireysel ilgi göstermenin öğrencilerin kendilerini değerli ve anlaşılmış hissetmelerini sağlayarak sınıf ortamında daha rahat olmalarına katkıda bulunduğunu, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranmanın, onların derse daha iyi odaklanmalarını ve motivasyonlarını artırabileceğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma*” koduna ilişkin SG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Sakin ve kontrollü bir şekilde bireysel olarak ilgisini gösterdi. SG1

Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davrandı. SG2

Sınıfın sıcaklığı ile ilgili öğrenciler camın ve kapının açılmasını istediler. Öğretmen yine olumlu yanıt verdi. SG4”

“Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma” koduna ilişkin ÖG dört gözleminde notlar almış ve gözlemleri doğrultusunda öğrencilerin sorunlarını dinleme ve onlara açıklayıcı cevaplar vermenin öğrenme sürecini desteklediği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaşmanın, onların derse katılımını ve akademik başarılarını destekleyen önemli bir unsur olduğunu daha iyi kavradığı görülmektedir. Buna göre “öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma” koduna ilişkin ÖG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir:

“Öğrencileri sorunlarını dinleyerek cevap verdi ÖG1

Öğrenci sorularını açıklayıcı bir şekilde cevap verdi ÖG4

Öğrencilerin ihtiyaçlarını önemsemi cep telefonu için izin verdi ÖG5”

“Bilgiyi yansıtırma” teması kapsamında vurgulanan bir başka kod “sorun çözümleri belirleme (n=15)” kodu öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak en çok vurgulanan üçüncü kod olarak öne çıkmaktadır. “Sorun çözümleri belirleme” kodu ile öğretmenlerin derslerinde daha fazla öğrenci etkileşimi, eğlenceli anlatım ve geri dönüt mekanizmalarını kullanmaları, materyal kullanımını artırma, öğrenci uyarılarını eğlenceli bir şekilde yapma ve sınıfın sakinliğini koruyarak öğretim yöntemlerini geliştirmeleri ve derslerde bireysel etkileşimi artırmak ve sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmek için çeşitli çözümler geliştirdikleri vurgulanmaktadır. “Sorun çözümleri belirleme” koduna ilişkin MG yaptığı dört gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde dersin işlenişinde daha fazla sakinlik ve az uyarı kullanmanın hem öğrencilere hem de öğretmene pozitif etkiler sağladığını fark etmiş; ayrıca, derslerde materyal kullanımını artırarak daha eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemini kavradığı görülmüştür. Buna göre “sorun çözümleri belirleme” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Dersin işleniş sırasında öğretmen de sakinlik gözlemledim bu benim değiştirmek isteyebileceğim bir yön olabilir MG1

Öğrencilerin az uyarılması derse öğrenciye öğretmene pozitif etki yapabilir uygulanabilir MG2

Materyal kullanımını artırmak isterim daha eğlenceli ders işlenmesini gördüm MG4”

“*Sorun çözümleri belirleme*” koduna ilişkin CG yaptığı üç gözleminde notlar almış, derslerinde daha fazla bireysel etkileşim kurmanın önemini, ödev verme sürecine daha fazla dikkat etmesi gerektiğini ve biyoloji laboratuvarının eksikliğinin ders işleyişini etkilediğine ilişkin farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*sorun çözümleri belirleme*” koduna ilişkin CG gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Genelde tahtayı kitap ile ilgili kullanmıyorum. Bireysel etkileşimimin derslerde daha fazla olmasını isterim. CG1

Ödev verme konusunda daha çok dikkat etmem gerekiyor. CG2

Bir biyoloji laboratuvarının eksikliğini çektiğimi fark ettim. CG4”

“*Sorun çözümleri belirleme*” koduna ilişkin ÖG iki gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde derste konuşan öğrencileri görmezden gelerek ve kısa uyarılar yaparak dersin akışını sürdürebileceğini, aynı zamanda esprili bir yaklaşımın dersin etkileşimini artırabileceğine dair farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “*sorun çözümleri belirleme*” koduna ilişkin ÖG’nin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir.

“Derste konuşanların bazılarını görmezden geliyor yaparak uyarıyor ders akışı devam ediyor ÖG1

Derslerimde esprili yaklaşımı kullanabileceğimi fark ettim. ÖG5”

Mesleki öğrenme topluluğundaki bilgi işleme sürecine ilişkin gözlem kayıtlarının analizinde “*Bilgiyi tanılama*” (n=58) temasıdır. Öğretmen gözlemlerinde “*bilgiyi tanılama*” teması kapsamında “*öğretim stratejileri bilgisi* (n=16), *içerik bilgisi* (n=24), *materyal bilgisi*(n=18),” kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok “*içerik bilgisi* (n=24)” kodu öne çıkmıştır. “*İçerik bilgisi*” kodu, dersler arasında ortak konuların bulunduğunu, farklı ders ve sınıf seviyelerinde benzer içeriklerin işlendiğini fark ettikleri ayrıca, kullanılan materyallerin ve öğretim yöntemlerinin ders içeriğiyle uyumlu olması gerektiğini, gerçek hayatla bağlantılı örneklerin ve disiplinler arası ilişkilerin öğrenmeyi desteklediğini, derslerin içeriğinde ortak kavramların bulunduğu ve bu bilgilerin farklı bağlamlarda tekrar kullanılabileceği konusunda

farkındalıkları geliştiği görüşlerini içermektedir. “İçerik bilgisi” koduna ilişkin AG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde, içerik bilgisinin etkili öğretim için önemli olduğunu, dersler arası bağlar kurmanın öğrenmeyi desteklediğini, görsel ve işitsel materyallerin kullanımının öğrencilerin konuyu kavramasını kolaylaştırdığını ve gerçek hayatla bağlantılı örneklerin öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini fark ettiği görülmüştür. Buna göre “içerik bilgisi” koduna ilişkin AG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Dikkat çekme amaçlı öğretmen tahtaya vurdu ve derste gerçek hayatla bağlantılı örnekler verdi. AG1

Dersler arası bağlar kurarak dersi işledi. Kullanılan terimlerin ve ifadelerin yabancı dilden alınmış ve benzer anlamda kullanıldığını fark ettim. AG2

Ses kayıtları ve videoların derslerde kullanımının etkin olduğunu gördüm. AG3”

“İçerik bilgisi” koduna ilişkin MG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde, ders işleyişi, sınıf yönetimi ve anlatım tarzlarının dersler arasında ortak yönler taşıdığını, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin benzerlik gösterebileceğini ve bu unsurların etkili öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “içerik bilgisi” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Dersin işleyiş tarzı sınıf hakimiyeti gibi konular konusunda ortak unsurlar gördüm.

MG1

Derste bazı öğrencilerin sessiz ve dersi dinlemedi. Bunlar benim derslerimle ortaktı.

MG2

Başka bir öğretmenin kullandığı ortak bilgiler ve ortak anlatım tarzı olduğunu gördüm.

MG3”

“İçerik bilgisi” koduna ilişkin CG üç gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde farklı sınıf düzeylerinde işlenen konular arasında güçlü bağlantılar olduğunu, ders içeriklerinin birbiriyle örtüştüğünü ve bu ortak noktaların öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “içerik bilgisi” koduna ilişkin CG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Dokuzuncu sınıflarda işlenen asit ve bazlar konusu benim dersimde de işliyorum. CG3

Normalde 11. sınıfta olan sistemler konusunda dersimde bolca görebileceğimiz bilgiler vardı. CG4

11. sınıflardaki sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersi ile çok ortak konu olduğunu gördüm.CG5”

Öğretmen gözlemlerinde “*bilgiyi tanılama*” teması kapsamında en çok vurgulanan ikinci kod “*materyal bilgisi(n=18)*” kodudur. “*Materyal bilgisi(n=18)*” kodu, materyal bilgisinin dersin etkinliğini ve öğrenci katılımını artırmada önemli olduğunu, akıllı tahta, e-kitap uygulamaları, videolar, görseller ve açık kaynaklardan sağlanan içeriklerin ders sürecine entegre edilmesinin öğrenmeyi desteklediğini, ayrıca materyallerin gerçek hayatla ilişkilendirilerek sunulmasının öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu kavradıkları görüşlerini içermektedir. “*Materyal bilgisi*” koduna ilişkin CG dört gözleminde de notlar almış ve notları incelendiğinde, derslerde materyal kullanımının önemini fark ederek kitap ve e-kitap uygulamalarını daha fazla entegre etmenin, akıllı tahtayı ve diğer dijital araçları etkili kullanmanın öğrenme sürecini destekleyeceğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*materyal bilgisi*” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Kitap uygulamalarını derse entegre edebilirim. CG1

Tahtayı daima etkili kullanmalıyım. CG2

Alıştırmaları e kitap uygulamalarından yapabilirim, akıllı tahta e kitap kullanabilirim. CG4”

“*Materyal bilgisi*” koduna ilişkin MG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde derslerde akıllı tahta ve diğer materyallerin daha verimli kullanılması gerektiğini, materyal kullanımını artırmanın öğretim sürecini daha etkili ve etkileşimli hale getireceğini fark ettiği görülmektedir. Buna göre “*materyal bilgisi*” koduna ilişkin MG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Materyal kullanımını ve akıllı tahtanın kullanımını artırılabilirim. MG2

Akıllı tahtanın verimli kullanılması beni etkiledi. MG3

Akıllı tahtadan açılan etkinlikleri Artırabilirim. MG4”

“*Materyal bilgisi*” koduna ilişkin AG iki gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde, malzeme beslemesini destekleme için gerçek hayatla ilgili aktarımı

farklı video ve görsellerin derslerde etkili bir şekilde kullanımının öğrenci ilgisini artırabileceğini ve konuların daha anlaşılır hale getirileceğine yönelik farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Buna göre “materyal bilgisi” koduna ilişkin AG’nin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir.

“Gerçek hayatla ilişkilendirilerek farklı videoların kullanılması dikkatimi çekti AG5

Açık kaynaktan konuyla ilgili farklı görsel ve video kullanılabilirliği gözlemlendi AG6”

Öğretmen gözlemlerinde ikinci vurgulanan “bilgiyi tanılama” teması kapsamında en çok vurgulanan üçüncü kod “öğretim stratejileri bilgisi” (n=16) kodudur. “Öğretim stratejileri bilgisi” kodu, öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse katılımını artırmak için çeşitli öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanmanın önemli olduğu, ders başında özlü sözler ve hikayelerle ilgiyi artırma, soru-cevap yöntemiyle öğrencileri aktif katılıma teşvik etme, problem çözme uygulamalarıyla derinlemesine öğrenmeyi destekleme ve görsel-işitsel materyalleri kullanarak derisi daha anlaşılır hale getirme gibi yöntemlerin, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırması ile ilgili kayıtları içermektedir. “Öğretim stratejileri bilgisi” koduna ilişkin SG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde öğretim stratejilerinin dersin verimliliğini ve öğrenci katılımını artırmada önemli bir rol oynadığını, özellikle soru-cevap tekniğinin aktif katılım sağladığını, merak uyandırıcı soruların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve güncel konularla bağlantı kurmanın öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini gözlemleyerek, derslerinde bu stratejileri daha bilinçli ve etkili şekilde kullanması gerektiğinin farkına vardığı görülmektedir. Buna göre “öğretim stratejileri bilgisi” koduna ilişkin SG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Aktif soru-cevap tekniği kullanımının derse katkısının önemli olduğunu anladım.” SG1

“Hazırlık yapmaları için diğer ders için bilgi verildi.” SG2

“Soru cevap uygularken merak uyandırıcı soruların etkililiğini gördüm.” SG4

“Öğretim stratejileri bilgisi” koduna ilişkin MÜG üç gözleminde notlar almış gözlem notlarına göre öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesinin öğrenci katılımını artırdığını ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini fark ettiği, özellikle, görsel materyallerin, soru-cevap yönteminin ve araştırma ödevlerinin ders anlatımını desteklediğini gözlemleyerek, derslerinde bu teknikleri daha bilinçli ve planlı bir

şekilde kullanması gerektiğinin farkına vardığı görülmektedir. Buna göre “*öğretim stratejileri bilgisi*” koduna ilişkin MÜG’ün gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“İlgili videoları izletme öğrencilere araştırma ödevi görev verilmesi dikkatimi çekti.”

MÜG1

“Anlatım, soru cevap tekniği ve tahta etkin kullanıldı.” MÜG2

“Araç gerecin tahtaya çizimi, gökyüzü konusu işlenirken gökyüzünün tahtaya çizilmesi iyi fikirdi. MÜG3

“Benim kullandığım araç gerecin farklı şekilde gösterimi ilgimi çekti. MÜG3”

“*Öğretim stratejileri bilgisi*” koduna ilişkin AYG dört gözleminde notlar almış ve notları incelendiğinde, ders sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmeyi pekiştirmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanmanın önemini; özellikle, problem çözme uygulamaları, öğrencilere sorumluluk vererek aktif katılım sağlamanın ve konuyla ilgili bol bol soru kullanmanın öğrencilerin ilgisini artırdığını; öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmasını sağlamak için farklı stratejileri daha bilinçli ve sistemli bir şekilde uygulaması gerektiğinin farkına vardığı görülmektedir. Buna göre “*öğretim stratejileri bilgisi*” koduna ilişkin AYG’nin gözlem notlarından üç alıntı şu şekildedir.

“Önemli noktaları öğrencilerin ders kitabında yıldızlı şekilde işaretlediler.” AYG1

“İstekli öğrencilere problem çözümü yaptırdı.” AYG2

“Konu ile ilgili bol bol soru kullanma öğrencilerin ilgisini çektiğini gördüm.” AYG5”

Özetle 1. Katılımcı olan AG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Öğretim stratejileri, içerik bilgisi ve materyal bilgisi alanlarında güçlü gelişim gösterdiği görülmüştür. Gözlemlerinde ders içeriklerini gerçek yaşamla ilişkilendirme konusunda dikkat çekici örnekler sunduğu görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaştırma, bilgiyi uyarlama ve bilgi aktarma gibi kodlarda yer aldığı ve özellikle öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve duygusal bağ kurma becerisi geliştirdiği görülmüştür. Ders Uygulamaları: Derse girişte dikkat çekme, ders hedeflerini açıklama ve olumlu transfer sağlama gibi stratejileri etkili şekilde benimsediği görülmüştür.

2. Katılımcı *olan* AYG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Öğretim stratejileri, içerik bilgisi ve materyal bilgisi kazanımlarında gözlemler sonucu ciddi ilerleme kaydettiği görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi, sorun çözme, öğrenci ihtiyaçları ve bilgiyi uyarlama gibi konularda farkındalığının arttığı görülmüştür. Gerçek yaşamla ilişkilendirme ve öğrenciye eşit erişim gibi konularda da gelişim gösterdiği görülmüştür. Sınıf Yönetimi: Öğrencilere eşit söz hakkı verme, sınıf içinde dolaşarak katılımı artırma gibi davranışlar kazandığı görülmüştür.

3. Katılımcı *olan* CG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Özellikle materyal bilgisi ve içerik bilgisi alanında geliştiği görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi analiz etme, sorun çözümleri belirleme, olumlu transfer sağlama ve bilgiyi aktarma alanlarında derinleştiği görülmüştür. Öğrencilere görev vererek onların derse aktif katılımını sağlama konusunda farkındalık geliştirdiği görülmüştür. Gerçek Yaşamla İlişkilendirme: Öğrencilere dersi anlamlı hale getirme adına güncel ve kişisel örneklerle anlatım yapma becerisi kazandığı görülmüştür.

4. Katılımcı *olan* MG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: İçerik bilgisi ve materyal bilgisi alanlarında güçlü geliştiği görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi analiz etme, sorun çözme, bilgiyi uyarlama, takdir etme ve akıcılık konularında dikkat çeken ilerleme gösterdiği görülmüştür. Sınıf İçi Stratejiler: Özellikle sınıf yönetiminde daha az yorucu ve pozitif yaklaşımlar kullanma, materyal çeşitliliği artırma ve öğrenci motivasyonuna katkı sağlama konularında geliştiği görülmüştür.

5. Katılımcı *olan* MÜG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Öğretim stratejileri ve materyal bilgisi ediniminde yer aldığı ve bu alanda geliştiği görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi, sorun çözme ve bilgiyi aktarma alanlarında gelişim sağladığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi analiz etme ve buna göre strateji geliştirme becerisi kazandığı görülmüştür. Gerçek Yaşamla İlişkilendirme: Derslerde somut örnekler sunma konusunda farkındalık kazandığı ve uygulamalarını bu yönde geliştirdiği görülmüştür.

6. Katılımcı *olan* ÖG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Özellikle materyal bilgisi edinme konusunda dikkat çekici bir gelişim gösterdiği görülmüştür.- Bilgiyi

Yansıtma: Mizahi yaklaşımın sınıf ortamını olumlu etkilediğini fark ettiği, konuşan öğrencileri görmezden gelme ya da kısa uyarılarla dersin akışını sürdürme farkındalığı geliştirdiği ve öğrencileri dinleme konusunda geliştiği görülmüştür. Takdir Etme ve Eğitim Teknolojileri: Takdirin öğrencilerin katılımını artırıcı etkisini kavradığı ve eğitim teknolojilerini etkin şekilde kullandığı görülmüştür.

7. Katılımcı olan SG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: Özellikle öğretim stratejileri bilgisi ve içerik bilgisi alanlarında gelişim gösterdiği görülmüştür.- Bilgiyi Yansıtma: Öğrencilerin duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına duyarlı davranarak onların motivasyonunu artırdığı ve öğretim stratejilerini uyarlayarak öğrenme sürecini desteklediği görülmüştür. Ders Uygulamaları: Dersin girişinde dikkat çekme, sözlü selamlama ve dersin içeriğini somutlaştırma becerilerini geliştirdiği ve takdir etmenin olumlu etkisini fark ettiği görülmüştür.

8. Katılımcı olan YG Rumuzlu Gözlemci Bilgiyi Tanılama: İçerik ve materyal bilgisi alanlarında gelişim gösterdiği görülmüştür. Bilgiyi Yansıtma: Sınıf yönetimi analiz etme ve öğrenciye eşit erişim konularında farkındalık geliştirdiği ve sınıfta birebir ilgilenmenin öğrenmeye katkısını fark ettiği görülmüştür. Dersin Etkililiği: Dersin dikkat çekici hale getirilmesi, olumlu transfer sağlama ve etkili iletişim kurma alanlarında geliştiği görülmüştür.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemleri rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmış, araştırmada ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemleri rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular önemli teorik sonuçlar sunmaktadır. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik deneyimleri” doğrultusunda, bilgiyi alma etkinlikleri, derinleştirme etkinlikleri ve içselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri temaları bulunmuştur. Bu temalar arasında en çok Bilgiyi Alma Etkinlikleri teması öne çıkmıştır. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeye yönelik en çok materyal bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi ve pedagojik alan bilgisi konularında farkındalık kazandıkları bulunmuştur. Bu farkındalıklar, öğretmenlerin sınıf içinde materyal kullanımı, öğretim yöntemleri seçimi ve öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun stratejiler geliştirmeleri gibi çeşitli açılarda kendilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Duman’ın (2018) öğretmenlerin bilgi işleme ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eylem araştırmalarının etkili olduğu yönündeki bulgularıyla desteklenmektedir. Ersoy (2014) da öğretmenlerin bilgi işleme süreçlerinde deneyimsel öğrenme ile birlikte bilgiye dayalı karar verme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ancak Akdağ (2009), öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi sınıf içi uygulamaya dönüştürme süreçlerinde zorlandıklarını belirtmiş; bu da gelişimin öğretmenden öğretmene farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Nonaka ve Takeuchi’nin (1995) bilgi yönetimi kuramına göre bireylerin örtük ve açık bilgiyi dönüştürmeleri bilgi üretiminin temelidir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalardan elde ettikleri gözlemler aracılığıyla bu dönüşümü gerçekleştirdikleri ve eyleme dayalı reflektif öğrenmeyle bu süreci pekiştirdikleri görülmektedir. Ayrıca

bulgular, Miller’ın (1956) Bilgi İşleme Kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bu kurama göre, bireyler çevreden gelen bilgileri dikkat, seçme, düzenleme ve hafızaya alma süreçleri ile işler. Öğretmenlerin bilgi alma, derinleştirme ve içselleştirme faaliyetlerinde bulunmaları, bilgi işleme basamaklarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiklerini ve bu süreci yapılandırarak mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını göstermektedir. Bu bulguların nedeni, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında birbirlerinin öğretim stratejilerini gözlemleyerek, edindikleri bilgileri kendi uygulamalarına transfer edebilme fırsatı yakalamış olmaları olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engellere ilişkin görüşleri” doğrultusunda, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme sürecindeki engellere ilişkin kurumsal engeller, yönetsel engeller ve bireysel engeller temaları bulunmuştur. Bu temalar arasında en çok bireysel engeller teması dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bilgi kapasitelerini geliştirme engelleri arasında zaman yetersizliği, mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinin ihtiyaçlara uygun olmaması, okul yönetiminden yeterli destek alınamaması ve öğretmenler arası iş birliğinin sınırlı olması öne çıkmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin değişime karşı isteksiz yaklaşıtları ve geleneksel öğretim alışkanlıklarını sürdürdükleri de dikkat çekmiştir. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, Guskey’in (2002), öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine katılımını sınırlayan en önemli faktörlerden birinin uygulama sonrası destek eksikliği olduğunu belirttiği çalışmasıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde, Borko (2004) da öğretmen eğitimi programlarının çoğunun uygulamaya dönük olmaması nedeniyle etkili olmadığını vurgulayarak bu durumu desteklemektedir. Ancak, Karakaş ve Yücedağ’ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin bazı durumlarda mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksiz davranmalarının, sadece dışsal engellerle değil, bireysel tutum ve motivasyon eksikliğiyle de ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, bilgi işleme kapasitesinin gelişimini sadece yapısal koşulların değil, bireysel faktörlerin de etkilediğini göstermektedir. Fullan (2007), değişimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları gerektiğini, aksi halde değişime direncin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, bilgi işleme kapasitesinin gelişimi ancak öğretmenlerin içsel olarak motive olduğu, desteklendiği ve uygulama fırsatları bulduğu ortamlarda mümkün

olabilmektedir. Öğrenen örgüt yaklaşımını savunan Peter Senge'nin (2000) modeli, bu bulgularla ilişkilendirilebilir. Bu modele göre, bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları yapısal ve kültürel engeller öğrenmeyi etkiler. Öğretmenlerin ifade ettikleri kurumsal, yönetsel ve bireysel engeller; öğrenen okul kültürünün oluşturulmasında yapısal reformlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, öğretmenlerin günlük iş yükü altında ek zaman ve enerji gerektiren mesleki gelişim süreçlerini önceliklendirmekte zorlanmaları olabilir. Ayrıca, bu etkinliklerin öğretmenlerin gerçek sınıf ihtiyaçlarına yeterince dokunmaması, katılımın gönüllülük esasına dayalı olmaması ve sürdürülebilirlik açısından zayıf olması da süreci olumsuz etkilemiş olabilir. Bu faktörler, bilgi işleme kapasitesini artırmaya yönelik çabaların sınırlı kalmasına neden olmuş ve bu durum da araştırma bulgularında kendini göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaöğretimde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşleri” doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili genel olarak eğitsel uygulamayı geliştirme, sosyoduygusal güçlendirme ve yansıtıcı uygulama temaları bulunmuştur. Bu temalar arasında öne çıkan tema yansıtıcı uygulama olmuştur. Öğretmenler, bu toplulukların iş birliği, mesleki paylaşım, deneyim aktarımı, farklı bakış açıları kazanma ve sınıf uygulamalarında yenilik yapma açısından katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, meslektaş gözlemi ve ortak planlama süreçlerinin öğretmenler arasında etkileşimi artırdığı ve bu durumun mesleki gelişimi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, DuFour ve Eaker'in (1998), mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin birlikte çalışarak uygulamaları gözden geçirme ve geliştirme sürecine katkı sağladığını vurguladığı çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Stoll ve ark. (2006), mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin pedagojik bilgi birikimlerini artırdığını ve profesyonel kimliklerini güçlendirdiğini ifade ederek bu bulguları desteklemektedir. Ancak, Yıldırım'ın (2011) çalışmasında, mesleki öğrenme topluluklarının etkili olabilmesi için yapılandırılmış ve sürdürülebilir bir sistemle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aksi halde öğretmenlerin bu süreci yeterince benimsememesi ve uygulamaya geçirmemesi riskinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına mesafeli durmasının nedeni olabilir. Wenger (1998), mesleki öğrenme topluluklarını bireylerin bir araya

gelerek deneyimlerini paylaştıkları ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri sosyal öğrenme ortamları olarak tanımlar. Bu bağlamda öğretmenlerin bu tür yapılar içinde yer alarak hem bireysel hem de toplu olarak bilgi üretmeleri ve becerilerini geliştirmeleri beklenir. Donald Schön'ün (1983) ve Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramları, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları içerisindeki yansıtıcı uygulamaları ile örtüşmektedir. Öğretmenler, gözlem yaparak ve gözlemlenerek edindikleri deneyimler üzerinden düşünmekte ve bu deneyimlerden öğrenerek öğretim uygulamalarını geliştirmektedir. Bu süreç yansıtıcı düşünmenin öğrenme üzerindeki etkisini göstermektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, öğretmenlerin ortak amaçlar doğrultusunda hareket ettiklerinde birbirlerinden öğrenmeye açık hale gelmeleri ve bu süreci destekleyen okul ortamlarının sağlanmış olması olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşma isteklerinin yüksek olması, öğrenme topluluklarının daha verimli işlemesine katkı sağlamış olabilir. Bu durum, öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerine hem de ekip olarak mesleki yeterliliklerine olumlu yansımıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaöğretimde öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü” doğrultusunda, sosyal-duygusal destek alma, farkındalık kazanma ve ilham alma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi birleştirme temaları belirlenmiştir. Bu temalar arasında en çok sosyal-duygusal destek alma teması öne çıkmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini artırmada önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, topluluk çalışmaları sayesinde deneyim paylaşımı yapma, mesleki sorunlara kolektif çözümler geliştirme ve yeni öğretim stratejilerini deneme fırsatı bulmuşlardır. Bu süreçte, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının arttığı, bilgiye dayalı karar alma süreçlerinde daha bilinçli hale geldikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bu bulgular, DuFour ve Eaker (1998)'ın mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerini yapılandırmalarında önemli bir araç olduğunu belirttiği araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Vescio, Ross ve Adams'in (2008) mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin öğretim kalitesini artırarak öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışması da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak, Acar'ın (2022) bulguları, mesleki öğrenme topluluklarının

bazı durumlarda öğretmenler arasında yeterli iş birliği ve iletişim sağlanamadığında etkisiz kalabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenme topluluklarının etkisinin okulun kültürel yapısı ve liderlik desteği gibi etkenlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Wenger'in (1998) topluluklar içinde öğrenme kuramına göre, bireyler bir topluluğun parçası olduklarında bilgi üretimi ve paylaşımı daha etkin gerçekleşir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerinin artması da onların topluluk içindeki etkileşim düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Nonaka ve Takeuchi'nin (1995) bilgi yönetimi modeli kapsamında, bireylerin örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürerek paylaşması, örgütsel bilgi üretimi sürecini oluşturur. Bu araştırmada öğretmenlerin farkındalık kazandıkları, ilham aldıkları ve bilgiyi yapılandırarak kullandıkları süreçler, bilgi paylaşımı ve dönüştürmeye yönelik bu modeli desteklemektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelip pedagojik tartışmalar yürüttükleri, birbirlerine rehberlik ettikleri ve uygulamalarını karşılıklı gözden geçirdikleri ortamlarda mesleki gelişimlerinin daha sistematik bir biçimde ilerlemesi olabilir. Ayrıca, bu süreçte öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, bilgiyi yapılandırmaları ve sınıf içi uygulamalara aktarmaları bilgi işleme kapasitelerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının sınıf içi gözlem sonuçları” doğrultusunda, derse giriş etkinlikleri, dersin içeriği ve sınıf yönetimi temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalar arasında en çok dersin içeriği teması dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi gözlemler aracılığıyla farklı öğretim yöntem ve stratejilerini tanıdıkları, kendi sınıf uygulamalarını sorguladıkları, öğrenci odaklı yaklaşımlara dair farkındalık kazandıkları ve meslektaşlarıyla profesyonel bir öğrenme diyalogu geliştirdikleri bulunmuştur. Gözlem süreci, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini değerlendirmelerine ve geliştirici geri bildirimler yoluyla öğretim uygulamalarını dönüştürmelerine katkı sağlamıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, DuFour ve Eaker'in (1998), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları birlikte gözlemledikleri ve analiz ettikleri sistematik mesleki öğrenme süreçlerinin etkili olduğunu vurguladığı bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca, Vescio, Ross ve Adams'ın (2008) belirttiği gibi, mesleki öğrenme toplulukları sayesinde öğretmenlerin öğretimsel karar alma süreçlerinde daha

bilinçli hareket ettikleri ve uygulamalarını öğrenci başarısını artıracak yönde yeniden düzenledikleri saptanmıştır. Ancak, Erdoğan'ın (2008) ilgili çalışmasında öğretmenlerin meslektaş gözlemleri sırasında bazen geri bildirim verme konusunda çekingen davrandıkları ve yeterince eleştirel düşünemedikleri ortaya konmuştur. Bu durum, gözlem süreçlerinin etkisini sınırlayabilmekte ve öğretmenlerin gelişim fırsatlarını tam olarak kullanamamalarına neden olabilmektedir. Wenger (1998) tarafından ortaya konan "topluluklar içinde öğrenme" anlayışı çerçevesinde, bireyler birlikte bilgi üretir, deneyim paylaşır ve birbirlerinden öğrenirler. Bu araştırmada da öğretmenlerin birbirlerinin derslerine girerek yürüttükleri gözlem faaliyetleri, bu teorik çerçeveyi doğrular niteliktedir. Bu bulgular, Miller'ın (1956) Bilgi İşleme Kuramı ve Kolb'un (1984) Deneyimsel Öğrenme Kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bilgi İşleme Kuramına göre, bireyler dış çevreden gelen bilgileri alır, işler, depolar ve gerektiğinde geri çağırır. Öğretmenlerin sınıf içi gözlem sürecinde edindikleri bulgular; derse giriş, dersin içeriği ve sınıf yönetimi gibi alanlarda öğrencilerin dikkatini çekme, bilgiyi yapılandırma ve öğrenci tepkilerini analiz etme yönünde yürütülmüştür. Ayrıca Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı doğrultusunda, öğretmenler gözlemledikleri sınıf içi uygulamalardan doğrudan deneyim elde ederek bu deneyimleri yansıtmaya ve anlamlandırma fırsatı bulmuşlardır. Böylece öğretmenler kendi öğretim stratejilerini değerlendirme, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme ve bu doğrultuda gelişim sağlama imkânı elde etmişlerdir. Bu süreç, teorik bilgilerin uygulamayla bütünleştiği, öğrenmenin doğrudan yaşantılarla desteklendiği etkili bir profesyonel gelişim ortamı oluşturmuştur. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, öğretmenlerin yapılandırılmış gözlem formlarıyla desteklenmiş bir ortamda, meslektaşlarının derslerine girerek farklı bakış açıları edinmeleri ve kendi öğretimsel yeterliklerini yeniden değerlendirme fırsatı bulmaları olabilir. Ayrıca, geri bildirim süreçlerinin düzenli ve yapıcı biçimde uygulanması, öğretmenlerin pedagojik gelişimine doğrudan katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif bilgi işleme kapasitelerini güçlendirmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Ortaöğretimde mesleki öğrenme topluluklarının uygulamaları sırasında öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerine ilişkin gözlemlenen sonuçlar” doğrultusunda, bilgiyi tanılama ve

bilgiyi yansıtma temaları belirlenmiştir. Bu temalar arasında öne çıkan tema bilgiyi yansıtma olmuştur. Öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözlemleme ve geri bildirim verme süreçlerinde, kendi öğretim uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendirme, alternatif öğretim yöntemleri hakkında fikir edinme ve öğrenci merkezli yaklaşımlar konusunda farkındalık kazandıkları bulunmuştur. Öğretmenler ayrıca pedagojik içerik bilgilerini pekiştirme, materyal kullanımında çeşitlilik fark etme ve öğrencilerin ilgisini çeken stratejileri gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, Hord'un (1997) öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları öğrenme topluluklarının profesyonel gelişimi desteklediği yönündeki bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Darling-Hammond ve Richardson (2009) tarafından vurgulanan, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek pedagojik becerilerini geliştirdikleri yönündeki bulgularla da örtüşmektedir. Bu bağlamda, gözlem ve geri bildirim süreçleri, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yeniden yapılandırmalarını ve mesleki yeterliklerini artırmalarını sağlamaktadır. Ancak, Vescio, Ross ve Adams (2008) tarafından yapılan bir araştırma, mesleki öğrenme topluluklarının her zaman istenilen etkiyi yaratmadığını, bu tür çalışmaların etkili olabilmesi için yapılandırılmış bir sürece ve güçlü bir liderliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulamanın bağlama ve öğretmen motivasyonuna bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Nonaka ve Takeuchi'nin (1995) bilgi yönetimi modeli kapsamında, öğretmenlerin örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürmesi ve bu dönüşümün sosyal paylaşım yoluyla gerçekleşmesi bilgi üretimini sağlar. Bu araştırmada da öğretmenler, sınıf içi uygulamaları gözlemleme ve değerlendirme sürecinde örtük bilgilerini açık hale getirerek bu modeli işleve kavuşturmuşlardır. James MacGregor Burns'ün (1978) dönüşümcü liderlik kuramı da bu bulgularla ilişkilendirilebilir. Bu kurama göre liderler, başkalarının gelişimine katkı sunan, onları motive eden ve dönüştüren bireylerdir. Araştırmada öğretmenlerin bilgi yansıtma ve analiz etme süreçlerinde meslektaşlarına örnek oldukları, geri bildirim verdikleri ve böylece kolektif dönüşüm sağladıkları gözlenmiştir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni, öğretmenlerin yapılandırılmış gözlem ve geri bildirim süreçleriyle desteklenmiş bir mesleki öğrenme topluluğu içinde yer almaları olabilir. Bu topluluk ortamında öğretmenler sadece başkalarının derslerini izlememiş, aynı zamanda kendi öğretim süreçlerine dair içgörü kazanmış, pedagojik bilgi alışverişi

yapmış ve deneyim paylaşımında bulunmuşlardır. Bu süreç, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini artırarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenen bireyler olarak konumlandırılması, değişen eğitim ihtiyaçlarına daha esnek ve yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanımıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının olumlu sonuçları olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler, bu topluluklar sayesinde hem pedagojik hem de alan bilgilerini geliştirme, farklı materyal ve stratejileri uygulama, sınıf içi yönetimi daha etkili kullanma becerilerini artırma gibi pek çok konuda farkındalık kazanılmışlardır. Gözlem, geribildirim ve refleksiyon tabanlı bu süreç öğretmenlerin eylem temelli öğrenmelerini desteklemiş, bilgi transferi ve uygulamaya geçişlerini kolaylaştırmıştır. Sonuç olarak mesleki öğrenme toplulukları, bireysel gelişimin ötesinde okul içinde ortak bir öğrenme ve gelişim iklimi oluşturarak eğitim niteliğini artıracak potansiyele sahiptir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara varılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda bilgiyi alma etkinlikleri, derinleştirme etkinlikleri ve içselleştirme/aktifleştirme etkinlikleri temaları bulunmuştur. Bu temalardan en çok bilgiyi alma etkinlikleri teması öne çıkmıştır. Öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi toplama, bilgiyi seçme ve düzenleme konularında gelişim gösterdiği ve mesleki bilgiye erişimlerini artırdıkları görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda kurumsal engeller, yönetsel engeller ve bireysel engeller temaları bulunmuştur. Bu temalardan en çok bireysel engeller ortaya çıkmıştır. Özellikle zaman yetersizliği, planlama eksiklikleri ve iş yükü, motivasyon eksikliği gibi etkenlerin bilgi işleme süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda eğitsel uygulamayı geliştirme, sosyo-duygusal güçlendirme ve yansıtıcı uygulama temaları bulunmuştur. Bu temalar arasında öne çıkan tema yansıtıcı uygulama olmuştur. Mesleki öğrenme

toplulukları, öğretmenler tarafından eğitsel uygulamaları geliştirme, duygusal ve sosyal destek sağlama ve yansıtıcı düşünme pratiği yapma açısından olumlu bulunmuştur. Bu toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine somut katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda sosyal-duygusal destek alma, farkındalık kazanma ve ilham alma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi birleştirme temaları belirlenmiştir. Bu temalar arasında en çok sosyal-duygusal destek alma teması öne çıkmıştır. Öğretmenlerin birbirlerinden destek görmeleri, mesleki dayanışma ve motivasyon açısından süreci olumlu etkilemiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının bilgi işleme kapasitesine katkısı, öğretmenlerin mesleki pratiklerini gözden geçirme, bilgi birikimlerini birleştirme ve yeni uygulamalara yönelme gibi davranışları teşvik etmiştir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda derse giriş etkinlikleri, dersin içeriği ve sınıf yönetimi temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalar arasında en çok dersin içeriği teması dikkat çekmiştir. Sınıf içi gözlem bulguları, derse giriş etkinliklerinden sınıf yönetimine kadar birçok boyutta öğretmenlerin uygulamalarında gözlemlenen olumlu gelişmeleri ortaya koymuştur. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma, öğrenciyi sürece katma ve gerçek hayatla ilişkilendirme gibi yöntemlerle içeriği zenginleştirdikleri görülmüştür.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda bilgiyi tanılama ve bilgiyi yansıtma temaları belirlenmiştir. Bu temalar arasında öne çıkan tema bilgiyi yansıtma olmuştur. Bilgi işleme sürecinde gözlemlenen sonuçlar, öğretmenlerin bilgiyi tanılama ve bilgiyi yansıtma alanlarında ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi analiz etme, öğrenci ihtiyaçlarını fark etme ve bilgiyi yeniden yapılandırma gibi davranışlar geliştirdikleri tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu alt bölümde öneriler, araştırmaya ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

5.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Mesleki öğrenme topluluklarının bilgi işleme kapasitesine etkisinin incelenmesi için, farklı okul türlerinde (meslek liseleri, özel okullar, köy okulları vb.) benzer araştırmaların yapılabilir.

2. Nitel gözlem verilerinin öğretmen gelişimine etkisini daha ayrıntılı değerlendirebilmek için, uzun süreli eylem araştırmaları yapılabilir ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin de bu süreçte analiz edilebilir.

3. Mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini sağlayan etkenlerin belirlenmesi amacıyla, liderlik, kurum kültürü, gönüllülük ve yönetsel destek gibi değişkenlerin yer aldığı karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

4. Bilgi işleme kapasitesi gelişiminin öğrenci başarısına etkisini anlamak amacıyla, öğretmen uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerinin; standartlaştırılmış testler, gözlem, öğrenci ürünleri gibi ölçüm araçları kullanılarak deneysel ya da yarı deneysel yöntemlerle incelenebilir.

5. Yansıtıcı düşünme ve öğretmen farkındalığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için, öğretmen günlükleri, portfolyolar ve öz değerlendirme formlarını içeren doküman analizine dayalı araştırmalar yapılabilir. Portfolyolar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kapsamlı ve sistematik şekilde yansıtması açısından önemli bir araçtır. Ayrıca, lider öğretmenlerin deneyim ve yaklaşımlarının incelenmesi, öğretmen farkındalığının artırılmasında etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Böylece, bu yöntemlerle öğretmenlerin düşünme süreçlerindeki farkındalık düzeyleri ve gelişim dinamikleri daha etkili şekilde ortaya konabilir.

6. Eğitim teknolojilerinin bilgi işleme sürecine entegrasyonunu daha iyi anlamak için, öğretmenlerin dijital araçları kullanarak bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, aktardıkları ve yansıttıklarına odaklanan mikro analizli vaka çalışmaları önerilmiştir. Mikro analizli vaka çalışmaları, örneğin bir öğretmenin dijital platformlarda ders anlatımı sırasında kullandığı stratejilerin ve etkileşimlerin ayrıntılı olarak incelenmesini kapsar; böylece teknoloji kullanımının bilgi işleme üzerindeki etkileri somut ve ayrıntılı biçimde ortaya konabilir.

5.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmeleri için okul temelli mesleki gelişim programlarında bilgiyi alma, derinleştirme ve içselleştirme basamaklarını destekleyecek uygulamalı eğitimler yapılabilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan atölye çalışmaları, birebir danışmanlık ve işbirlikçi öğrenme ortamları gibi yöntemlerle, bilgiyi anlamaları, derinleştirmeleri ve kendi öğretim pratiklerine içselleştirmeleri desteklenebilir.

2. Bireysel engellerin (motivasyon eksikliği, zaman yetersizliği vb.) azaltılması için, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel gelişim süreçlerine zaman ayırabilecekleri esnek programlama ve teşvik sistemleri uygulamaları yapılabilir.

3. Sosyo-duygusal destek eksikliklerinin giderilmesi için, öğretmenlerin güvenli bir paylaşım ortamında meslektaşlarıyla duygularını ve deneyimlerini ifade edebilecekleri rehberlik destekli mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir.

4. Sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi için, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini daha etkin ve pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanmalarına yönelik atölye çalışmaları ve örnek uygulamalarla desteklenebilir.

5. Yansıtıcı düşünmenin sürdürülebilirliğinin sağlanması için, öğretmenlere yapılandırılmış gözlem ve geribildirim döngülerini içeren uygulamalar ve her gözlem sonrasında öğretmenlerin düzenli aralıklarla (örneğin haftalık veya ders sonrası) bireysel refleksiyon raporları hazırlamaları önerilmektedir. Bu raporlar, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik olarak değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını fark etmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılabilir.

6. Okullarda mesleki öğrenme topluluklarının daha etkili işlerlik kazanması için, bu süreçlerin belirli kurallarla yürütülmesi, lider öğretmenlerce koordine edilmesi ve kurum kültürüne entegre edilmesi önerilmiştir. Okullarda mesleki öğrenme topluluklarının daha etkili işlerlik kazanması için, bu süreçlerin toplantı sıklığı, rollerin net olarak belirlenebilir ve geri bildirim ilkeleri gibi kurallarla yapılandırılabilir; lider öğretmenlerce koordine edilerek kurum kültürüne entegre edilebilir. Böylece,

toplulukların düzenli ve verimli çalışması sağlanarak, iş birliği ve profesyonel gelişim süreçleri güçlendirilebilir.



6. KAYNAKÇA

- Acar, E. (2022). *Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. [Yüksek lisans tezi] Karabük Üniversitesi.
- Ağsu, M. (2020). *Fakülte okul işbirliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi*. [Doktora tezi] Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Aksoy, H. (2007). *Örgüt iklimi ve motivasyon*. [Doktora tezi] Marmara Üniversitesi.
- Alberta School Improvement Branch, InPraxis Group Inc, (2006). *Professional learning communities: An exploration*. Alberta Education.
- Alexander, W. M. and E. Williams. (1968). *The emergent middle school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. [Doktora tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Altun, B., ve Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89–195).
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Alfa Yayınları.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61–82. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000089
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62–78. <https://doi.org/10.38009/uluslararasılider.932462>

- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2006). Closing the mathematics achievement gap in high-poverty middle schools: Enablers and constraints. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(2), 143–159. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1102_4
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274. <https://doi.org/10.34051/beusbed.514486>
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bayrakçıken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677–698.
- Becenti, D. J. (2009). *Is there a relationship between the level of professional learning community attainment, teacher effectiveness and student achievement?* [Yayımlanmamış doktora tezi] Arizona State University.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Borgia, E. T., & Schuler, D. (1996). *Action research in early childhood education*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED401047>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Buttram, J. L., & Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192–220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039139>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31–50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cabinet Office of Japan. (2017). *Society 5.0: A people-centric super-smart society*. Government of Japan.
- Caduff, A., Lockton, M., Daly, A. J., & Rehm, M. (2023). Beyond sharing knowledge: Knowledge brokers' strategies to build capacity in education systems. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 109–124. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2022-0030>
- Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye: 21. Yüzyıl Özel Sayısı*, 4(19), 837–844.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1–27.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 89–112. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11954>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Christensen, A. A., Nielbo, K. L., & Gümüş, S. (2024). *Exploring school factors related to professional learning communities: A machine learning approach using cross-national data*. Educational Studies. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2369855>
- Çakır, E. (2019). *Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Çapuk, S., & Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 193–212. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12214>
- Çayak, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin rolü. In *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIII* (s. 123). Eğitim Yayınevi. [E-kitap bölümü]
- Çelik, V., Kitapçı, H., & Karabat, B. Ç. (2022). Örgütsel öğrenme kapasitesi, çift yeteneklilik, çevre dinamizmi ve yenilik performansı ilişkisi. *Bilgi Yönetimi*, 5(2), 239–255.

- Çelik, Z., & Göksoy, S. (2022). Özel eğitim meslek okullarına mesleki öğrenme topluluklarının uyarlanabilirliği. In M. Burima & H. Karacan (Eds.), *13th Eurasian Conferences on Language and Social Sciences* (s. 237–281).
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi] Uludağ Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Da'as, R. A., & Qadach, M. (2020). Examining organizational absorptive capacity construct: A validation study in the school context. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 327-345.
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, & M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 159-171.
- Doğan, S. ve Yurtseven, N. (2021). Salgın sürecinde ve sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için karma bir program önerisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 774-792.
- DuFour, R. & Eaker, R. (2006). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities*. National Educational Service.
- Duman, T. (2018). Eylem araştırmalarının öğretmen gelişimine katkısı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 29–43.
- Dumlu, N. N. (2021). *Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Dzul, H. D., Hussin, Z., & Sulaiman, A. M. (2023). The effect of professional learning community mediators on trust and self-efficacy of Islamic education teachers in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 20(1), 1-32.
- Efe, M. Z. (2022). *Öğretmenlerin algısına göre mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Efe, M. Z., Çoban, Ö., & Feyza, G. Ü. N. (2023). Mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1305–1330.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Ensari, H. (2001). 21. yüzyıl için çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Toplam kalite yönetimi. In O. Oğuz, A. Oktay, & H. Ayhan (Eds.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (pp. 151–188). Sedar Yayınları.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73–92.
- Ersoy, A. (2014). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılımı üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 28–41.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2021). Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building. *Journal of Educational Change*, 24(1), 25–48.

- Etlioğlu, M., & Tekin, M. (2020). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 34–48.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573–577.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fidan, N. (2007). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlik düzeyine ilişkin bir araştırma: Antalya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Garner, A. L., Jr. (2011). *Understanding mathematics teachers' beliefs about professional learning communities and professional development* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173–206.
- Güçlü, N., & Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351–373.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240–254.
- Güzelergene, E. S. (2023). *Kültürel değerlere duyarlı eğitimde mesleki öğrenme toplulukları oluşturma: Bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school*. Open University Press.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Rowman & Littlefield Education.
- Honawar, V. (2008). Aspiring teachers take up residence. *Education Week*, 28(8), 28–31.

- Hopkins, D., & Harris, A. (2001). *Creating conditions for teaching and learning*. Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hung, W., & Jonassen, D. H. (2017). Problem-based learning. In J. Spector, B. Lockee, & M. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 1–23). Springer
- Intanam, N., & Wongwanich, S. (2014). An application of the professional learning community approach to developing the learning process and enhancing academic achievement in the mathematics and science teaching of the primary school student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 476–483.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151–166.
- İncik-Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099–1112.
- Karakaş, A., & Yücedağ, A. (2020). English language teachers' views about the goals for foreign language education in the 2023 Education Vision. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (19), 220–235.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427–435.
- Ketizmen, G. (2023). Tasarım araştırmalarında yenilikçi bir yaklaşım: Refleksiv tasarım. *Modular Journal*, 6(1), 88–101.
- Kincaide-Cunningham, C. E. (2017). *The impact of professional learning communities on student achievement at an underperforming school: Teachers' and administrators' perceptions* [Unpublished doctoral dissertation]. Trident University International.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. Jossey Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs.

- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29–46.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37–40.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104, 103–147.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Lenart-Gansiniec, R. (2012). *Absorptive capacity of schools*. Wyższa Szkoła Biznesu, National-Louis University.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Makkonen, H. (2021). Information processing perspective on organisational innovation adoption process. *Technology Analysis & Strategic Management*, 33(6), 612–624.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- Mazı Taş, M. (2021). Okullardaki mesleki öğrenme topluluğunun öğretimsel liderlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi [Unpublished master's thesis]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 28758,07.09.2013).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16788&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, G. A. (1956). *Information theory: A communication theory of human information processing*. McGraw-Hill.
- Mills, G. E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson Education Publications.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.
- Mullen, C. A., & Schunk, D. H. (2010). A view of professional learning communities through three frames: Leadership, organization, and culture. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 185–203.
- Nelson, T., & Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 99–116.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa-ação [An overview of the methodological approach of action research]. In R. Richardson (Ed.), *Teoria e prática da pesquisa-ação* [Theory and practice of action research]. Universidade Federal da Paraíba.
- Odabaşı, F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. In *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikalar ve Sorunlar Sempozyumu* (pp. 39–43). Haydar Aliyev Üniversitesi.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 technical report*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Orhan, D., Kurt, A. A., Şenay, O. Z. A. N., Vural, S. S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65–78.

- Owen, S. M., Toaiauea, T., Timee, T., Harding, T., & Taoaba, T. (2020). School leadership capacity-building: Developing country successful case studies. *International Journal of Educational Management*, 34, 1615–1636.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum açıklaması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: The role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585–603.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233–244.
- Özdemir, S., & Öğdem, Z. (2021). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda rol ve sorumluluklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2070–2089.
- Özdemir, N., Turan, S., & Çoban, Ö. (2020). *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek*. Pegem Akademi.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5–27.
- Pang, M. F., & Marton, F. (2003). Beyond information: Problematic situations in teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 443–464.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193–209.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 89–112.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2015). Smart technology for self-organizing processes. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 705–722). Cambridge University Press.
- Schleicher, A. (2017, Aralık 6). PISA direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz. *Gazete Habertürk*. <http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum
- Senge, P. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Senge, P. M. (1996). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyonun kuralları* (A. Kural, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eser 1990 yılında yayımlanmıştır.)
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn and Bacon.
- Smith, J., & Johnson, A. (2020). The advantages of developing information processing and creation capacities in schools. *Journal of Educational Research*, 45(3), 321–335.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., & Wallace, M. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2005). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. National College for School Leadership.
- Stringer, P. M. (2009). Capacity building for school improvement: A case study of a New Zealand primary school. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 153–179.

- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229–250.
- Şenol, C. (2020). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi [Unpublished master's thesis]. İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi. İlkokullarda bir araştırma [Yayımlanmamış araştırma raporu]. Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education*, 42(2), 258–275.
- Tetik, S. (2021). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıklarına etkisi üzerine bir araştırma: Salihli örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 621–659.
- Timperley, H., Kaser, L., & Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry* (Vol. 234). Centre for Strategic Education.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books
- Tokcan, H. (2015). Bilginin üretimi ve kullanımı açısından bilgi yönetimi: Üniversitede akademik yöneticilerin bilgi yönetimi algıları üzerine bir uygulama [Unpublished doctoral dissertation]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015a). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015b). Principals' sense making and investment in instructional leadership: Effects on their own and their teachers' efficacy and engagement. *School Leadership & Management*, 35(3), 253–277.

- Tural, N. K. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 39–54.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81–108.
- Ünver, T. (2021). Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi].
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 8(37), 709–718.
- 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.
- Voelkel, R. H., Jr., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yang, X., Cheng, P. Y., & Huang, Y. M. (2021). Understanding teacher learning through teacher-created knowledge products and transactions. *SAGE Open*, 11(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/21582440211037688>
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25–40.
- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307–323.

- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğrenme topluluklarının rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 410–421.
- Yıldırım, E. (2010). Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: Teori ve bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 145–170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yu, T. K., & Chao, C. M. (2022). Encouraging teacher participation in professional learning communities: Exploring the facilitating or restricting factors that influence collaborative activities. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5779–5804. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11055-6>
- Zengin, T., & Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul öğretmenlerine göre öğrenen örgüt algısı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 62–76.
- Zhu, Y. C., Zhang, W., He, Y., Wen, J. B., & Li, M. Y. (2018). Design and implementation of curriculum knowledge ontology-driven SPOC flipped classroom teaching model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 1351–1374.
- Zydziumaite, V., Kaminskiene, L., & Jurgile, V. (2021). Teachers' abstracted conceptualizations of their way in experiencing the leadership in the classroom: Transferring knowledge, expanding learning capacity, and creating knowledge. *Education Sciences*, 11(12), 782. <https://doi.org/10.3390/educsci11120782>

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2024-E.1843224



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-101730999
Konu: Araştırma İzni

Ek-1
07.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğünün 03.04.2024 tarihli ve 1797783 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 03.05.2024 tarihli ve E-12018877-604.01.02-101556316 sayılı Onayı.

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşegül ACIMAZ' ın, "Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Karşıyaka ilçesine bağlı ortaokullar, liseler ile Karşıyaka Havva Özışbakan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.
Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Karşıyaka ilçesine bağlı ortaokullar, liseler ile Karşıyaka Havva Özışbakan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.
Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı'nın doldurulup araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda bilgilerini arz/ rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formları (13 Sayfa)
- 4-Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5-Fiziki Zararları Karşılama Taahhütname (1 Sayfa)

Dağıtım:

Ege Üniversitesi
Karşıyaka İlçe MEM

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinde 303-b04f-3099-b98c-33f3 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
KARŞIYAKA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47133873-604.01.02-101803787
Konu : Araştırma İzni

07.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğünün 03.04.2024 tarihli ve 1797783 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 03.05.2024 tarihli ve E-12018877-604.01.02-101556316 sayılı Onayı.
d) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 07.05.2024 tarihli ve 101730999 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşegül ACIMAZ' ın, "Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü" konulu tez çalışmasını İlçemize bağlı ortaokullar, liseler ile Karşıyaka Havva Özişbakan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının İlçemize bağlı ortaokullar, liseler ile Karşıyaka Havva Özişbakan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İbrahim Hakkı KOCATAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formları (13 Sayfa)
- 4-Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5-Fiziki Zararları Karşılama Taahhütnamesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Resmi/Ortaokul ve Lise Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Strateji Bölümü (Bölüm 1 -) Zübeyde Hanım Cad. Karşıyaka
Hükümet Konağı Karşıyaka/İZMİR
Telefon No : 0 (232) 369 11 03
E-Posta: karisyaka35_strateji@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Filiz EROĞLUER

Unvan : Şef

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 62a2-927f-341b-a51e-5bab kodu ile teyit edilebilir.



EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü

Görüşme Formu

Merhabalar,

Ege Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim ve Havva Özişbakan MTAL ‘de sağlık öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Öğretmenlerin Bilgi İşleme Kapasitelerini Geliştirmelerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının Rolü adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Yapmış olduğumuz uygulama ile ilgili sizin görüşleriniz çalışmamı yürütmem açısından çok değerlidir. Bu konu ilgili görüşlerinizi belirlemek üzere bir görüşme formu hazırladım. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Bu görüşmenin yaklaşık 40-50 dk süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi izin verirseniz ses kaydı olarak kayıt altına almak istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizle ilgili söylemek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

I. Bölüm: Kişisel bilgiler

- a. Yaş: ☐ 18-24 ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45-54 ☐ 55 ve üstü
b. Cinsiyet: ☐ Erkek ☐ Kadın
c. Eğitim Durumu: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer.....
d. Meslekteki yıl: ☐ 1-8 ☐ 9-15 ☐ 16 – 20 ☐ 21 – 25 ☐ 26 ve üzeri
e. Okulda çalışma süreSİ: ☐ 1-8 ☐ 9-15 ☐ 16 – 20 ☐ 21 – 25 ☐ 26 ve üzeri

II. Bölüm Sorular

1. Size göre ortaöğretimde görevli bir öğretmen olarak öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinlikleri nelerdir?
2. Size göre ortaöğretimde görevli bir öğretmen olarak öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirme etkinliklerinde karşılaşılan engeller neleri içermektedir?
3. Size göre ortaöğretimde görevli bir öğretmen olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları ne anlama gelmektedir?
4. Size göre ortaöğretimde görevli bir öğretmen olarak öğretmenlerin ve okulun bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü nasıldır?
5. Size göre ortaöğretimde görevli bir öğretmen olarak öğretmenlerin ve okulun bilgi işleme kapasitesinin geliştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının rolü konusunda eklemek istediğiniz farklı bir düşünce ve yorumunuz varsa paylaşırsanız sevinirim.

MÖT DERS GÖZLEM FORMU

Bu gözlem formu, öğretmenlerin bilgi işleme kapasitelerini geliştirmelerinde mesleki öğrenme topluluklarının rolünü değerlendirmek amacıyla kullanılacaktır. Form, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları içinde birbirlerini gözlemlemeleri ve topluluk içinde etkileşim sağlamalarını değerlendirmek için tasarlanmıştır.

Gözlemci Kodu:

Gözlenen Öğretmen Kodu:

Dersin Adı:

Sınıf Seviyesi:

Sınıf Mevcudu:

Derse Giriş Etkinlikleri	Evet	Hayır	Açıklama
- Öğretmen sınıfa girişte öğrencilere güler yüzle selam verdi.			
- Günlük hedefleri veya uygulama öğrencilere iletip açıkladı.			
- Derse girişte sınıf içinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek görsel materyaller (posterler, öğrenci çalışmaları) kullandı.			
- Derse girişte kullanılan görsel materyaller öğrencilerin dikkatini çekti.			
- Öğrencilere dersin başında, ön bilgilerini harekete geçirici bir soru sordu.			
- Öğrencilerin derse odaklanmasını sağlayıcı bir etkinlik yaptı.			
Diğer (belirtiniz):			
Dersin İçeriği	Evet	Hayır	Açıklama
- Ders içinde öğrencilere öğrenme stillerini desteklemek için farklı öğretim yöntemleri kullandı			
- Eğitim teknolojileri etkili bir şekilde kullandı.			
- Dersin içinde öğrenciler aktif olarak katıldı.			
- Öğrenciler arasında etkileşim ve iş birliğini teşvik etti.			
- Ders içinde gerçek hayat uygulamaları ve örnekleri kullandı.			
- Ders sırasında süreç değerlendirme tekniklerini kullandı.			

Derse Giriş Etkinlikleri	Evet	Hayır	Açıklama
- Derste kullanılan materyaller, konuların öğrenilmesini destekledi.			
- Öğrenci anlayışını kontrol etmek ve gerektiğinde düzeltmeler yapmak için geri bildirim sağladı.			
- Dersin sonunda öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri konusunda yönlendirdi.			
Diğer (belirtiniz):			
Sınıf Yönetimi	Evet	Hayır	Açıklama
- Öğretmen, öğrencilerle net ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurdu.			
- Öğretmen, öğrencilerin söylediklerini dikkatlice dinledi.			
- Öğretmen, öğrencileri ders içinde motive etmek için çeşitli yöntemleri kullandı.			
- Öğrencilerin kişisel başarıları ve çabaları takdir edildi.			
-Öğretmen, sınıf içinde hareket etti ve öğrencilere eşit bir şekilde ulaştı.			
- Grup çalışmasını kullandı.			
- Ders içinde konu geçişleri düzenli ve akıcı bir şekilde gerçekleşti.			
- Öğrencileri, işlenen konular hakkında düşüncelerini veya sorularını paylaşmak için teşvik etti.			
- Ders kapanışında öğrencilere olumlu bir mesaj verdi.			
Diğer (belirtiniz):			
BİLGİ İŞLEME	Evet	Hayır	Açıklama
-Derslerimde kullanabileceğim öğretim stratejileri gözlemledim.			
-Derslerimde değiştirmek istediğim yönler konusunda farklı çözümler gördüm.			

Derse Giriş Etkinlikleri	Evet	Hayır	Açıklama
- Derslerime aktarabileceğim öğretim uygulamaları ve/veya materyal kullanımı izledim.			
-Kendi derslerimle ortak olan bilgiler gördüm.			
- Sınıflarımda kullanabileceğim sınıf yönetimi etkinlikleri gözlemledim.			
-Öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt verme konusunda örnekler gördüm.			
-Sınıflarıma aktarabileceğim öğrenci davranışlarını ve tepkilerini yönetme konusunda çözümler belirledim.			
-Derslerimde kullanabileceğim yeni bilgiler (alan bilgisi, şiir, resim, müzik, hikaye, vb.) belirledim.			
Diğer (belirtiniz):			

EYLEM PLANI

Gözlemci olarak Katılacak	Dersine Gözlemci Alacak	Ders tarihi	Ders Saati	Sınıf
AG	EK	24/04/2024	11:00-11:40	10/D
	ED	02/05/2024	13:10-13:50	11/E
	DE	29/04/2024	9:20-10:00	9/C
	GÖ	29/04/2024	10:10-10:50	11/E
	MÜG	30/04/2024	14:50-15:30	9/B
	AA	02/05/2024	11:50-12:30	9/E
	CG	25/04/2024	14:50-15:30	9/D
AyG	EK	26/04/2024	11:50-12:30	10/B
	AA	02/05/2024	11:50-12:30	9/E
	HS	03/05/2024	11:50-12:30	12/C

	FB	26/04/2024	10:10-10:50	9/E
	MG	03/05/2024	14:50-15:30	10/A
CG	AG	22/04/2024	9:20-10:00	10/C
	DE	24/04/2024	10:10-10:50	9/A
	EK	03/05/2024	11:00-11:40	10/B
	EY	26/04/2024	13:10-13:50	10/F
	AY	29/04/2024	10:10-10:50	10/D
	SG	29/04/2024	14:50-15:30	10/B
MG	AG	22/04/2024	9:20-10:00	10/C
	BK	29/04/2024	13:10-13:50	10/D
	MK	26/04/2024	11:50-12:30	9/D
	GÖ	30/04/2024	11:00-11:40	11/E
	KE	30/04/2024	10:10-10:50	10/C
	EK	03/05/2024	11:00-11:40	10/B
MÜG	FB	25/04/2024	14:00-14:40	9/E
	CG	25/04/2024	14:50-15:30	9/D
	MG	30/04/2024	11:50-12:30	9/B
	ÖG	30/04/2024	14:00-14:40	11/A
	SG	02/05/2024	11:00-11:40	9/B
	ZK	02/05/2024	14:00-14:40	9/C
ÖG	AG	24/04/2024	14:00-14:40	9/B
	MG	29/04/2024	11:00-11:40	9/E
	Rİ	29/04/2024	11:50-12:30	9/D
	EK	07/05/2024	14:00-14:40	10/A
	MÜG	30/04/2024	14:50-15:30	9/B
	AA	02/05/2024	11:50-12:30	9/B
SG	AG	22/04/2024	13:10-13:50	10/A
	ÜE	25/04/2024	11:00-11:40	11/B
	ZK	26/04/2024	09:20-10:00	10/A
	CG	29/04/2024	14:00-14:40	9/C
	EK	03/05/2024	14:50-15:30	9/E
	CC	03/05/2024	09:20-10:00	11/B
YG	GÖ	22/04/2024	11:00-11:40	11/E
	EK	24/04/2024	11:50-12:30	10/F
	MÜG	30/04/2024	13:10-13:50	9/A
	GÜ	07/05/2024	14:50-15:0	10/E
	AG	29/04/2024	10:10-10:50	11/E
	AYG	08/05/2024	09:20-10:00	10/A